



**HAL**  
open science

**Rôle et apport des apprentissages coopératifs en  
éducation physique et sportive, une illustration en sport  
collectif lors d'une séquence autour du Handball dans  
une classe de CE2/CM1/CM2**

Arnaud Letourneux

► **To cite this version:**

Arnaud Letourneux. Rôle et apport des apprentissages coopératifs en éducation physique et sportive, une illustration en sport collectif lors d'une séquence autour du Handball dans une classe de CE2/CM1/CM2. Education. 2021. dumas-03273565

**HAL Id: dumas-03273565**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03273565>**

Submitted on 29 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



## Master

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

### Rôle et apport des apprentissages coopératifs en éducation physique et sportive.

*Une illustration en sport collectif lors d'une séquence autour du Handball dans une classe  
de CE2/CM1/CM2*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

LETOURNEUX Arnaud

Le 24 juin 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Feigean Olivier, directeur de mémoire

Parizot Mélanie, membre de la commission

## Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont soutenu et accompagné dans la rédaction de ce mémoire, mais aussi tout au long de mes deux années de formation.

Merci à Monsieur Olivier FEIGEAN, formateur à l'INSPÉ d'Angers et mon directeur de mémoire depuis deux ans, qui a su répondre à toutes mes interrogations et offrir un cadre de travail sécurisant pour la rédaction du mémoire. Sa disponibilité et ses conseils m'ont guidé tout au long de ce travail de recherche.

Merci à tous les enseignants-formateurs de l'INSPÉ d'Angers qui m'ont formé à mon futur métier et à tous les enseignants croisés en stage depuis deux ans.

Merci à Romain, directeur et enseignant qui m'a accueilli toute cette année de M2 dans son école où j'ai pu mener mes recherches. Je le remercie aussi pour ses conseils, sa gentillesse et sa facilité à organiser son emploi du temps.

Merci aux 22 élèves de Romain pour leur accueil, leur sourire, leur bonne humeur et leur contribution. Un rayon de soleil toute l'année.

Merci à mes filles Rachel et Clarisse qui ont dû sacrifier quelques mercredis et week-ends de détente pour me laisser le temps de travailler.

Merci à mon fils Eliott, mon petit nourrisson du mois de mai qui me tient compagnie ces dernières nuits.

Merci à ma famille, ma belle-famille et mon entourage pour leur soutien au quotidien.

A Aurélie, mon épouse, qui m'a encouragé, remotivé, soutenu, rassuré depuis deux ans dans mon projet de reconversion professionnelle, un immense Merci.

# Sommaire

Première de couverture.....	1
Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
INTRODUCTION.....	5
1. LES FONDEMENTS THEORIQUES.....	7
1.1. Le concept de motivation .....	7
1.1.1. Éléments de définition .....	7
1.1.2. Approche des théories motivationnelles .....	9
1.1.3. Motivation en EPS : climat motivationnel et intérêt .....	11
1.2. Le concept de coopération.....	13
1.2.1. Éléments de définition .....	13
1.2.2. Approche socio-historique de la coopération .....	14
1.2.3. Coopération et interactions en EPS.....	16
1.3. Motivation, coopération et interaction au regard des textes officiels .....	17
1.3.1. Le Socle Commun des Compétences, de Connaissances et de Culture .....	18
1.3.2. En EPS .....	19
2. CADRE THEORIQUE .....	21
2.1. Un cadre théorique : L'action située.....	21
2.1.1. Définition et présentation .....	21
2.1.2. Les 4 axes d'étude.....	23
2.2. L'autoconfrontation : une méthode d'analyse .....	24
2.2.1. Éléments de définition .....	24
2.2.2. L'entretien d'autoconfrontation : les principes.....	25
2.3. Questionnements et problématique .....	27
2.3.1. Les questionnements initiaux.....	28
2.3.2. La problématique .....	29
3. METHODOLOGIE .....	30
3.1. L'activité.....	30

3.2. Participants .....	31
3.3. Matériel et procédure .....	33
3.4. Les situations proposées .....	35
4. RESULTATS .....	39
4.1. Les questionnaires .....	39
4.1.1. Questionnaire de la situation 1 .....	39
4.1.2. Questionnaire de la situation 2 .....	43
4.2. Les 4 axes d'analyse de l'action située .....	47
4.2.1. La co-détermination de l'action et de la situation .....	47
4.2.2. Le caractère incarné de la cognition .....	49
4.2.3. Le caractère indéterminé de l'action .....	50
4.2.4. L'action ou la cognition, construction de significations partagées .....	52
5. DISCUSSION .....	55
5.1. La vérification des hypothèses .....	55
5.1.1. Hypothèse 1 .....	56
5.1.2. Hypothèse 2 .....	57
5.1.3. Hypothèse 3 .....	59
5.2. Limites .....	60
Conclusion .....	62
Bibliographie .....	63
Annexes .....	65
4 <sup>ème</sup> de couverture .....	83

## INTRODUCTION

Mon sujet de mémoire de recherche porte sur la **coopération** dans l'apprentissage en Education Physique et Sportive (EPS) **et sur la mise en place de la pédagogie coopérative** au sein d'une classe et d'une activité. Ce travail m'a conduit à m'intéresser aux liens potentiels entre les concepts de **motivation** et de **coopération**.

Mon intérêt pour ce thème de recherche est multiple. Tout d'abord, l'EPS a été une matière importante durant mon parcours scolaire, me permettant de découvrir des activités physiques nombreuses et variées, de mieux connaître et appréhender mon corps en action, conjointement à mon parcours de licencié dans un club de sport collectif. Depuis mon enfance, j'ai toujours marqué un fort intérêt pour la « chose sportive » qui représente à mon sens, de façon indissociable, aussi bien le fait de pratiquer un sport que d'acquérir une culture sportive. Le sport ne peut en effet se résumer à l'attrait pour l'activité physique. Il est indispensable pour l'affirmation et l'estime de soi et peut permettre d'acquérir des connaissances dans de nombreux domaines. Néanmoins, durant le cursus scolaire, le degré de motivation peut être très variable selon les activités. On peut donc se demander pourquoi un élève pratiquant une activité physique régulière et ayant une culture sportive, peut ne pas montrer d'**intérêt** et de **motivation** pour des enseignements d'EPS. La question se pose d'autant plus pour ceux ayant d'emblée peu d'attrait pour cette discipline, parfois par manque d'envie ou de plus faibles capacités physiques.

Ces interrogations ont conduit la réflexion sur la forme et les contenus des apprentissages développés en EPS ainsi que sur son évolution didactique récente et son prolongement dans les années à venir. L'objet de ce mémoire porte sur l'apprentissage coopératif lors d'une séquence de sport collectif autour du handball dans une classe multi-cycles (cycle 2 et 3). Le groupe classe étudié comprend des enfants de CE2, CM1 et CM2, offrant un panel d'élèves différents en âge, en maturité et en capacité physique et physiologique. Le professeur des écoles (PE) doit prendre en compte cette grande diversité de profils dans l'élaboration de ses séquences d'apprentissages. C'est pourquoi il semble pertinent de chercher à

comprendre si la pédagogie coopérative peut favoriser l'engagement et la motivation des élèves. L'ambition de cette recherche et des expérimentations est de déterminer et d'analyser dans quelles mesures la **coopération** impacte l'apprentissage, l'investissement et l'intérêt des élèves.

Pour répondre au mieux à ce questionnement, ce mémoire est construit autour d'un plan qui a pour volonté d'analyser le rôle et l'apport des apprentissages coopératifs, dans le but de percevoir un effet sur la motivation et l'intérêt des élèves pendant une séquence d'EPS en sport collectif autour du handball.

Enfin, suite à cette présentation, de nouvelles perspectives sont envisageables pour la pratique professionnelle d'un professeur des écoles. Interrogeons alors l'apport de la pédagogie coopérative dans toutes les disciplines scolaires.

# 1. LES FONDEMENTS THEORIQUES

Une définition et un approfondissement des concepts abordés dans ce mémoire est nécessaire, au préalable, pour comprendre le questionnement initial de cette recherche en EPS. Ainsi, l'apport théorique se déroule en trois temps, un premier sur la compréhension du concept de motivation et son application en EPS, un second sur le concept de coopération et des interactions qui en résultent entre élèves et entre enseignant-élèves. Enfin dans un troisième temps, un regard est posé sur ces concepts à travers l'analyse des textes officiels de l'Education Nationale.

## 1.1. Le concept de motivation

Depuis le milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, de nombreux chercheurs en psychologie, en particulier américains et canadiens ont travaillé sur ce sujet (Maslow, McClelland, Herzberg, Deci & Ryan, Locke, Bandura, Vroom ...). Ils ont chacun publié des théories définissant le concept de motivation. Cette abondance de théories rend fort complexe la compréhension de cette notion et renforce l'idée, comme le suggère F. Fenouillet, professeur universitaire et spécialiste de la motivation : « *la définition d'un concept lui-même déterminé par autant de théories peut laisser perplexe* »<sup>1</sup>. Pour tenter une définition globale et large, cet ouvrage offre une vision générale et précise de la motivation et présente les nombreuses théories motivationnelles.

### 1.1.1. Éléments de définition

Pour commencer, on peut s'intéresser à l'étymologie du terme **motivation** qui vient du mot « *motif* », emprunté au latin « *motivus* » et qui a pour sens « *mobile* » et « *movere* ». Equivalent de mouvoir en français, sa signification en ancien français était « *ce qui met en mouvement* ». Ceci nous apprend que la motivation est en lien avec l'action et le comportement humain. Cette dernière agit sur l'individu et en particulier sur sa prise de décisions en toutes circonstances.

Dès l'Antiquité, l'idée de motivation a fait l'objet de conceptions philosophiques. Les penseurs grecs (Platon, Aristote, Epicure) ont développé la

---

<sup>1</sup> Fenouillet F., *La motivation* (2012), 2<sup>ème</sup> édition.



doctrine de l' « eudémonisme », qui considère la recherche du bonheur comme le but (motivation) de la vie humaine et celle de l' « hédonisme », qui fixe le plaisir comme moteur de l'individu. Le terme « motivation » n'est pas usité à cette époque. On parle alors de « passion », « désir », et « raison » pour exprimer les besoins et actions humaines. Ainsi, F. Fenouillet, dans son ouvrage, écrit : « *les individus les plus rationnels vont essayer en permanence de choisir les comportements qui maximisent les résultats positifs et qui dans le même temps minimisent les résultats négatifs* », Cela résume très bien la philosophie du comportement humain, constamment partagé entre ses désirs et sa raison.

Les théories et études psychologiques du début du 20<sup>ème</sup> siècle viennent modifier cette conception philosophique en introduisant la notion d' « instinct » : « *l'instinct est une disposition physiologique héritée ou innée qui détermine son possesseur [...]* » (W. McDougall 1908). Néanmoins durant tout le 20<sup>ème</sup> siècle, les notions « d'inné et de l'acquis » suscitent un vif débat chez les chercheurs en psychologie, sur la compréhension des comportements humains. Ainsi le courant théorique du « comportementalisme » (ou « béhaviorisme ») introduit les termes de « conditionnement », d' « incitation » et de « drive » que l'on peut traduire par « énergie » ou bien « dynamisme » (R. Woodworth 1918) en français. Pour eux, l'individu apprend des événements passés (acquis) qui déterminent ses comportements futurs en lien avec son degré d'énergie disponible. Depuis le milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, le « cognitivisme » a pris le relais des idées béhavioristes en s'intéressant plus profondément aux stimulations sensorielles et à la pensée humaine pour comprendre les comportements humains. De fait, une multitude de travaux sur la psychologie de la motivation naissent alors avec chacune leur conception propre. C'est pourquoi, après ce retour historique, donner une seule définition du concept de la motivation n'est pas simple. F. Fenouillet propose de retenir celle de Vallerand et Thill<sup>2</sup> :

« *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ».

Cette définition permet de délimiter quatre paramètres de la motivation :

---

<sup>2</sup> Vallerand R.J. et Thill E.A., *Introduction à la psychologie de la motivation* (1993), p.18.

- le déclenchement (ce qui provoque le passage à l'acte)
- la direction (ce qui oriente l'individu vers une finalité)
- l'intensité (le niveau de force engagé dans l'action)
- la persistance (la continuité adoptée dans la durée et dans l'effort)

En complément, la définition de Pritchard et Payne<sup>3</sup> permet d'introduire les termes d'énergie et de besoins à la définition du concept de la motivation :

*« La motivation est définie comme le processus qui détermine comment l'énergie est utilisée pour satisfaire des besoins »*

### **1.1.2. Approche des théories motivationnelles**

*« La théorie de la hiérarchie des besoins »* d'A. Maslow, en 1943, explique que l'individu doit satisfaire des besoins primaires avant de passer à un niveau supérieur de satisfaction, jusqu'à atteindre un accomplissement personnel. La motivation, dans cette hiérarchie pyramidale, serait le facteur qui permettrait de gravir les échelons de cette pyramide. Cette théorie est aujourd'hui critiquée pour ses limites car la hiérarchisation des besoins (ou motivation) n'est pas forcément linéaire et varie énormément en fonction des comportements humains et des catégories de personnes.

C'est pourquoi, il semble intéressant d'analyser d'autres théories, plus récentes du point de vue des sciences de l'éducation. Ainsi, quatre théories sur ce concept peuvent être présentées :

- La « théorie V.I.E » ou la « théorie du résultat escompté » de V. Vroom<sup>4</sup> marque un tournant dans les réflexions classiques sur la satisfaction des besoins. Elle repose sur la distinction entre le résultat d'une activité et les conséquences de ce résultat sur la satisfaction. Pour l'auteur, trois facteurs affectent la motivation : la valence (V), l'instrumentalité (I) et l'expectation ou l'attente (E). Cette théorie a permis de montrer qu'un lien existe entre la

---

<sup>3</sup> Pritchard R.D. et Payne S.C., *Motivation and performance management practice* (2003).

<sup>4</sup> Vroom V., *Work and Motivation* (1964).

motivation (mesurée quantitativement) et les efforts déployés dans un travail ou un apprentissage.

- La « théorie des buts d'accomplissement », impulsés par C. Dweck (en 1986) et J. G. Nicholls (en 1984), proposent deux concepts phares : « les buts de maîtrise et de performance ». Les buts de maîtrise (ou d'apprentissage) sont en lien avec des objectifs à apprendre, à maîtriser des compétences nouvelles. Les buts de performance eux sont déterminés par la comparaison sociale, d'où l'importance pour l'individu de se situer par rapport aux autres dans le but d'obtenir des jugements favorables. Cette théorie affirme que la motivation est influencée par ces deux buts distincts qui peuvent se rejoindre ou non en fonction du résultat obtenu. La notion d'évitement est introduite par la suite, pour expliquer l'absence de motivation, dans certaines situations, par peur de l'échec.
- La « théorie de l'auto-efficacité » développée par A. Bandura (en 1997) est importante d'un point de vue cognitif pour comprendre le concept de motivation. L'auto-efficacité est une émotion personnelle qui définit le degré de persuasion et de croyance d'un individu dans sa capacité à réaliser une tâche dans n'importe quel contexte. Cette théorie amène à prendre de bonnes décisions et donc influence énormément la motivation et le bien-être des individus. L'auteur relève quatre facteurs qui construisent cette efficacité personnelle : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui, l'état physiologique et émotionnel. Pour l'auteur, le niveau d'auto-efficacité (faible, persistante, élevée) a une incidence sur l'engagement, la persévérance et la motivation de l'individu ; un niveau élevé d'auto-efficacité conduit à des objectifs plus ambitieux et des mises en place de stratégies d'apprentissages plus développées.
- La « théorie de l'auto-détermination » proposée par Deci et Ryan (en 1985, 2002), « *cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité*<sup>5</sup> ». L'auto-détermination correspond au fait de décider de son comportement par soi-même. Ces travaux présentent la motivation sous trois formes : « la

---

<sup>5</sup> Revue STAPS, 2010 (N°88), p.9.

*motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation* ». Chaque forme est associée à un niveau d'auto-détermination plus ou moins élevé. **La motivation intrinsèque** se définit comme l'accomplissement d'une activité pour en retirer du plaisir et de la satisfaction, l'individu effectue son action sans la sensation de faire des efforts ou de s'en rendre compte. La motivation pour la tâche se trouve dans l'activité propre sans autre finalité recherchée et sans pression extérieure. A l'inverse, **la motivation extrinsèque** est l'accomplissement d'une action en vue d'une récompense que celle-ci peut permettre d'obtenir. L'individu se sent obligé de réaliser cette action sans en avoir le choix, les notions de plaisir ou d'envie ne sont pas forcément évidentes. Les facteurs extérieurs (récompenses, obligations...) confortent l'individu dans un sentiment de contraintes et/ou de pressions internes ou externes sur lesquelles il n'a aucun contrôle. Néanmoins les deux formes ne s'opposent pas nécessairement car un individu peut très bien combiner les deux motivations en fonction du contexte et de l'action proposée. La frontière entre les deux entités est faible et variable.

- Enfin Ryan & Decy (en 2000) définissent **l'amotivation** comme : « *l'absence de toutes motivations chez l'individu* », l'amotivation n'est donc pas en soi une forme de motivation car elle ne déclenche pas un comportement ou une action humaine. La personne ne fait plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat escompté. La volonté d'agir n'existe pas.

De nombreuses études, dans le contexte de l'éducation physique scolaire se sont appuyées sur la « théorie de l'auto-détermination » pour comprendre au mieux la motivation des élèves et les difficultés pédagogiques des enseignants. Ces travaux appuieront les propos pour aborder la motivation en EPS.

### **1.1.3. Motivation en EPS : climat motivationnel et intérêt**

Le concept de motivation en EPS est un sujet qui suscite toujours autant d'écrits et de travaux d'études aujourd'hui. L'EPS est une discipline particulière dans le cadre scolaire car elle sort les élèves des murs de la classe, propose des

activités variées, ludiques et souvent décontractées. Elle favorise la dépense physique, contrairement aux disciplines classiques de l'école. Cet enseignement a toutes les qualités pour satisfaire les besoins et objectifs d'apprentissage d'enfants de jeune âge en pleine possession des capacités physiques. Pour pouvoir effectuer les activités proposées, la motivation semble évidente. Or les études montrent que dans le contexte particulier de l'EPS, elle dépend de plusieurs facteurs.

Ainsi, la notion de « climat motivationnel » a une grande importance dans la qualité de motivation des élèves. Ce climat est, dans la plupart des cas, instauré par l'enseignant, mais il ne faut pas négliger l'environnement social de la classe, c'est-à-dire les relations entre pairs susceptibles d'inhiber certains élèves. Pour eux, il sera difficile d'agir devant le groupe et de se motiver pour effectuer les activités physiques et sportives. Le « climat motivationnel » peut se définir comme : « *un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu* » (travaux de Ames en 1992). Le rôle actif de l'enseignant est primordial dans la construction de ce climat motivationnel. L'enseignant doit, par sa pédagogie et les apprentissages enseignés, satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux pour les élèves : **l'autonomie, la compétence et la proximité ou appartenance sociale.**

Les recherches, à partir de la théorie de l'auto-détermination, mettent en évidence qu'un enseignant qui développe l'autonomie des élèves a une influence positive sur la motivation auto-déterminée du groupe. Sa capacité à écouter, à laisser les élèves faire leurs choix, à les responsabiliser sans les contraindre, avec des consignes organisationnelles plus ouvertes, favorise ce climat motivationnel. A l'inverse, l'instauration d'un climat compétitif, sous pression, contrôlant et structuré par des règles et consignes a un effet négatif sur la motivation des élèves, qui se sentent opprimés ou manipulés par des facteurs externes.

La notion de motivation ou de climat motivationnel, en contexte éducatif, nécessite qu'un climat de maîtrise soit mis en place pour obtenir des conséquences positives sur les apprentissages scolaires. A l'inverse, une activité structurée par un climat de compétition peut générer des effets controversés voire négatifs sur le climat motivationnel. Les principes éducatifs issus de ces travaux

de recherches militent pour un encouragement de l'autonomie, de l'implication et de l'acquisition de compétences au détriment de la coercition et des effets négatifs de la compétition.

L'apprentissage coopératif peut être une solution possible pour structurer ces principes éducatifs, afin de développer et maintenir la motivation en EPS. La coopération peut apparaître comme une compétence à enseigner et construire. L'élève devrait être mis alors en situation d'apprentissage coopératif pour développer l'intérêt commun et l'entraide, afin de favoriser le climat motivationnel de la classe.

## **1.2. Le concept de coopération**

### **1.2.1. Éléments de définition**

Au sens commun, la coopération se définit comme « *l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune ; collaboration, concours* »<sup>6</sup>. On y retrouve le fondement de la pédagogie coopérative qui favorise le travail collectif dans le but de répondre à un projet commun.

Les frères Johnson & Johnson<sup>7</sup>, chercheurs en éducation, définissent l'apprentissage coopératif selon cinq fondements :

- « *L'interaction face à face* » : correspond à la constitution de petits groupes travaillant à une tâche commune.
- « *L'interdépendance positive* » : les élèves du groupe partagent un but et des résultats communs. Leur réussite dépend les uns des autres, ils doivent donc travailler ensemble pour réussir.
- « *La responsabilité individuelle* » : correspond à l'investissement et à la contribution de chacun pour mener à bien le projet.
- « *Les habiletés coopératives* » : sont les capacités à pouvoir donner des conseils, partager des avis, pour obtenir un travail coopératif efficient.

---

<sup>6</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9ration/19056>

<sup>7</sup> Johnson D.W & R.T, *What is cooperative learning* (1990a).

- « *Les processus de groupe* » : les bilans permettent aux groupes de réfléchir à leur travail et à la façon de l'optimiser.

Y. Legendre<sup>8</sup>, (2016), explique que « *Savoir coopérer exige l'union d'un groupe d'élèves, poussé par un intérêt commun, à explorer l'ensemble des possibilités novatrices qui permettent de répondre à un besoin partagé qu'un élève ne peut réaliser seul* ». Cette dimension du travail collectif et ses effets dans l'acquisition des compétences des élèves a été étudiée par de nombreux chercheurs et pédagogues.

### **1.2.2. Approche socio-historique de la coopération**

En 1927, J. Dewey comparait déjà l'école à une sorte de communauté de vie dans laquelle les élèves sont de fait amenés à coopérer. Le fait de travailler ensemble en effet favorise le partage des idées, la réflexion collective et permet de développer les relations sociales entre élèves.

Le concept d'apprentissage coopératif est né de l'influence de la psychologie sociale et plus particulièrement de la tradition scientifique américaine, qui, selon les frères Johnson & Johnson, part de l'idée que « *l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à tous* ». Nous l'avons vu, c'est le groupe, le collectif, qui est facilitateur de l'apprentissage et permet aux élèves de progresser plus rapidement. La coopération nécessite l'interdépendance entre élèves. La réussite collective dépend en effet de la contribution, de l'efficacité de chacun dans la réalisation de la tâche commune. Elle sous-entend également la notion d'hétérogénéité, qui permet de favoriser et dynamiser les échanges entre les élèves, et plus généralement de tisser entre eux une relation d'entraide et de réciprocité.

J. Piaget s'intéresse également à cette pédagogie qu'il qualifie de « *méthode active* ». Selon lui, la coopération entre les enfants, qu'il associe aux notions d'égalité et d'autonomie, est fondamentale. Elle vient en effet contrebalancer les théories qui mettent au centre l'aspect purement transmissif de l'école. Lui insiste sur l'importance de la pensée de l'enfant. Il développe ainsi l'idée que la coopération est apte à favoriser « *toutes les conduites susceptibles*

---

<sup>8</sup> Legendre Y., *Construire la compétence coopérer*, e-nov EPS n°10, Janvier 2016, article 2.

*d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive* ». Autrement-dit, le collectif permet une plus large élaboration de la pensée et des idées que ne le peut la pensée individuelle. Il accorde par ailleurs beaucoup d'importance aux qualités développées grâce à la coopération, tels que le respect mutuel, l'égalité, l'esprit critique, la solidarité et ce qu'il nomme « *l'autonomie de la conscience* ». On retrouve donc l'idée que la coopération permet à la fois le développement intellectuel, mais aussi de la vie sociale.

L'enseignant et pédagogue C. Freinet s'inspire de son côté des coopératives ouvrières en France, qui ont pour but d'aider les plus démunis. Il s'agit en effet d'une structure dans laquelle chacun participe au développement du collectif et peut percevoir, en retour, ce dont il a besoin. Ainsi, C. Freinet explique qu'à l'école, « *l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert* ». Il favorise à travers sa pédagogie la prise de responsabilité chez les élèves, les incitant à s'organiser entre eux pour choisir leurs propres règles de fonctionnement. En effet, sa pédagogie est basée sur trois éléments essentiels, qui sont l'expression libre, la coopération et le tâtonnement expérimental, ce qui implique pour lui de prendre en compte les représentations des enfants, l'engagement des apprenants dans des activités vraies et vivantes ainsi que la répétition.

En 1996, P. Meirieu va développer la notion de « *groupes d'apprentissage* » définie comme « *un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de façon à ce que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre* ». On y retrouve trois notions fondamentales dans le concept de coopération, qui sont **l'engagement personnel** de chaque élève, **le projet commun** ainsi que **le travail collectif**.

Enfin, en 2012, le pédagogue et chercheur S. Connac<sup>9</sup> met en avant les bienfaits des pédagogies coopératives. Selon lui, les travaux de groupe et l'entraide « *permettent d'apprendre à l'autre et d'apprendre de l'autre* ». Il ajoute que permettre aux élèves de développer leur autonomie, leur créativité, les valeurs d'entraide contribue à réduire les inégalités, voire les violences scolaires, notamment par l'utilisation de certains outils, comme la médiation par les pairs.

---

<sup>9</sup> Connac S., « La pédagogie coopérative », *L'école des parents*, 2012/5 (n°598), p.24-25.



### 1.2.3. Coopération et interactions en EPS

En pédagogie, et en particulier en EPS, faire le choix de la coopération résulte donc d'une volonté d'instaurer un mode d'apprentissage au profit de valeurs telles que le collectif, l'entraide, la co-construction. En effet, la coopération met en avant la supériorité du travail de groupe vis-à-vis de l'individuel en ce qui concerne les acquisitions scolaires. Les élèves vont devoir travailler ensemble, en groupes et donc échanger et partager pour mener à bien une tâche. Cela implique également qu'ils sont dépendants les uns des autres pour réaliser la tâche et atteindre la réussite commune. C'est « l'interdépendance positive », qui est une notion fondamentale dans les pédagogies coopératives. En effet, au sein du groupe, les élèves doivent s'entraider et conjuguer leurs efforts s'ils veulent réussir. Cela donne au travail un aspect très motivant puisqu'en s'aidant eux-mêmes, ils viennent en aide aux autres et inversement. C'est ce que développe Y. Legendre en affirmant que : « *chaque fois que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, il y a interdépendance positive* ».

B. Huet et J. Saury<sup>10</sup> développent l'idée qu'en EPS, les activités collectives permettent aux élèves de s'observer, de juger des performances, du comportement, des compétences des autres. Ainsi, ils peuvent enrichir leurs connaissances en apprenant les uns des autres. Se comparer aux autres leur permet par exemple de se situer dans le groupe. C'est ce qu'ils nomment le « *processus de modélisation* », qui permet notamment d'identifier ceux qui pourront être des référents pour telle ou telle tâche, et qui pourront être des ressources en termes d'aide, de conseil. Ce processus va également aider à repérer d'éventuelles difficultés d'apprentissage et le besoin de réadapter les besoins du groupe. Ce modèle permet donc à chacun de trouver sa place au sein du groupe et donc d'instaurer un système d'entraide et de coopération. En structurant les dispositifs d'apprentissage (organisation des ateliers, définition des groupes, des activités...), l'enseignant a un rôle de facilitateur. Cependant, pour que ce modèle fonctionne, B. Huet et J. Saury mettent l'accent sur la nécessité de laisser les élèves s'exprimer librement entre eux. Ce sont ces « *interactions spontanées* » qui vont amener les élèves, en développant leurs propres

---

<sup>10</sup>Huet B. et Saury J., *Les interactions spontanées entre élèves en EPS*, 2010.

interactions, en se les appropriant, à développer par eux-mêmes des compétences. Cette pédagogie a pour intérêt de permettre aux enseignants de comprendre la façon dont les élèves coopèrent pour chercher des solutions, résoudre une tâche, et comment ils exploitent les ressources qui leur sont données pour apprendre.

Ainsi, en EPS, on peut affirmer que les tâches coopératives comprennent autant l'engagement physique qu'intellectuel. L'importance est donnée à la recherche de l'accomplissement du défi ou de l'épreuve à surmonter. En soi, le but est en effet plus de réussir, avec l'aide du groupe, que de gagner, même si le défi à relever peut tendre à motiver et à « captiver » l'attention des élèves.

### ***1.3. Motivation, coopération et interaction au regard des textes officiels***

**La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 9 juillet 2013** (dite « loi Peillon » loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) réforme le système éducatif français. L'article L111-1 du code de l'éducation est modifié et reprend les principales orientations de la politique éducative française. Le constat d'un bilan alarmant, en termes de résultats qualitatifs sur les dix dernières années, incite les pouvoirs publics à refonder le système éducatif français. L'éducation devint la première priorité nationale, l'accent est mis sur l'égalité des chances, la lutte contre les inégalités sociales et territoriales et la réussite scolaire. Le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction et à la mixité sociale des publics scolarisés. L'art.2 nous informe que : « *Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre élèves.* ».

La mise en œuvre des priorités de la refondation de l'école exige de rénover les pratiques pédagogiques et ainsi de redéfinir les métiers d'éducation. La loi permet aussi à l'école d'entrer dans l'ère du numérique, dans un souci d'enrichir « *les modalités d'enseignement* » (Art.16) et de « *contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques*

*favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération* » (Art.16). L'intérêt et l'insertion des nouvelles technologies dans les apprentissages est une composante à ne pas sous-estimer dans **la motivation** des élèves à l'école.

Le référentiel des compétences (B.O. 25 juillet 2013), l'intégration du terme « culture » au socle commun (B.O. 23 avril 2015) et les programmes articulés en fonction de ce socle (B.O. 26 novembre 2015) découlent de cette loi et de la volonté de réformer en profondeur le système éducatif français.

### **1.3.1. Le Socle Commun des Compétences, de Connaissances et de Culture**

**Le Socle commun (S4C)** [Bulletin Officiel 23 avril 2015] est en vigueur depuis la rentrée 2016. Ce socle donne « *une culture commune fondée sur des connaissances et des compétences indispensables [...]* » que l'ensemble des élèves doivent avoir acquis à leurs 16 ans. Cette culture commune équilibrée : favorise « *le développement de la personne en **interaction** avec le monde qui l'entoure* », développe « *les capacités de compréhension et de création, d'imagination et d'action (**motivation**)* », « *fournit une éducation (**coopération**) fondée sur les valeurs qui permettent de vivre en société* », et permet « *le développement cognitif, physique et sensible* ».

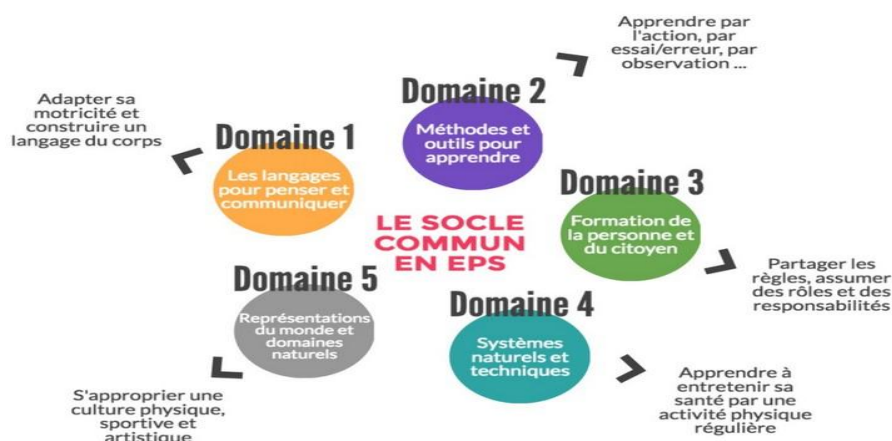
La finalité du « socle commun » est l'acquisition de compétences développées tout au long du cursus scolaire. Être compétent pour un élève, c'est agir efficacement et savoir mobiliser des connaissances avec un savoir-faire acquis (précédemment), en respectant un savoir-être (attitudes contextuelles) pour faire face à toutes situations. La compétence est la combinaison, et non une juxtaposition d'acquis. Elle implique d'être capable de se construire, de structurer, d'intégrer. La motivation, la coopération et l'interaction sont des thématiques évidentes dans l'acquisition des compétences. La progressivité sur l'ensemble des cycles permet d'éviter une dramatisation d'un léger retard scolaire, de faire naître une pression qui fragilise la confiance de l'élève.

Les programmes de 2020 ont pris en compte cette spécificité de progressivité et de rythmes d'apprentissage des élèves à l'intérieur des cycles. L'intérêt de cette démarche est de maintenir les élèves motivés et de les aider à

réussir. La mise en place d'une pédagogie coopérative, interactive et différenciée est conseillée pour atteindre les objectifs et donner du sens aux apprentissages. Les compétences se construisent à partir d'une situation complexe : « l'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue ». Cette injonction des programmes pour les situations complexes dans les apprentissages montrent tout l'intérêt porté à la motivation des élèves.

### 1.3.2. En EPS

L'EPS répond, pour tous les élèves, aux enjeux de formation du socle commun. Celui-ci est constitué de **5 domaines** qui construisent **les 5 compétences générales** en EPS. Le schéma ci-dessous permet de visualiser les « 5 domaines de formation » du socle et de situer les compétences générales qui en découlent.



La **coopération** et l'**interaction** peuvent se retrouver dans ces 5 compétences générales dès lors que les élèves travaillent ensemble. Ces notions peuvent se mettre en place dans les 4 champs d'apprentissages (cycle 2 et cycle 3) ou objectifs visés (cycle 1). Au cycle 1, l'accent est mis sur les activités motrices qui mobilisent et stimulent (**motivation**), enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux élèves d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et affiner leurs habiletés motrices. L'apprentissage est là pour leur donner le goût à la pratique sportive et donc à se bouger, à s'exprimer et à s'affirmer.

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 et 3), l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci de vivre ensemble. Apprendre aux élèves à **coopérer**, échanger, **interagir**, débattre les amène à devenir des élèves-citoyens et permet de maintenir leur **motivation** au cours de leur cursus scolaire. L'EPS a pour but de les initier au plaisir de la pratique sportive à l'extérieur mais aussi pendant les activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

## 2. CADRE THEORIQUE

### 2.1. Un cadre théorique : L'action située

Pour mener à bien une recherche en vue de l'élaboration d'un mémoire, il est important de déterminer le cadre théorique afin de répondre au mieux au sujet d'étude et à la problématique. Ce cadre devra permettre de mesurer les effets d'une pédagogie coopérative en EPS sur la motivation et d'analyser les phases d'interaction entre élèves et entre enseignant-élèves lors des apprentissages.

#### 2.1.1. Définition et présentation

Les recherches actuelles, au sein des sciences cognitives et des sciences sociales, ont développé cette théorie de l'action située (ou cognition située) de J. Saury<sup>11</sup>. Son apport sur les comportements humains est donc indéniable. La théorie de l'action située est constituée :

- des **interactions sujets-environnements**.
- du **rôle actif et constructif du sujet** dans cette interaction.
- de **l'importance des dimensions culturelles** dans l'apprentissage et le développement.
- du **poids de la subjectivité** dans l'expérience.

Les recherches soulignent aussi l'importance de la perception comme processus actif lié à l'intentionnalité du sujet et à son engagement corporel dans la situation. Ce sont autant de sous-thèmes qui pourront éclairer les notions de « motivation, coopération et interaction ».

Le rôle de l'enseignant est important dans ce cadre théorique car il doit créer un environnement favorisant la **motivation** et l'**investissement** des élèves. Il doit ainsi s'appuyer sur quatre principes étroitement articulés les uns avec les autres :

---

<sup>11</sup> Saury J., *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS*, 2006.

- **créer un environnement** offrant des ressources pour apprendre.
- **concevoir les contenus d'apprentissage** en termes d'expériences motrices typiques et porteuses de sens.
- **favoriser l'activité de typicalisation et réflexivité** dans l'activité des élèves.
- **concevoir des situations d'apprentissage signifiantes**, s'inscrivant dans l'histoire et **la dynamique collective** d'une classe.

Les élèves doivent pouvoir profiter de cet environnement pour apprendre en EPS : c'est-à-dire utiliser des **expériences types** en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, mais aussi en construire de nouvelles pour faire face à toute situation inédite.

Le climat motivationnel se retrouve renforcé dans cette forme d'apprentissage. Mais apprendre en EPS, c'est aussi **négoier et construire des pratiques légitimes au sein de la classe**. L'enseignant veille, en concertation avec les élèves sur certains points, aux règles et pratiques communes à tout le monde dans un cadre **coopératif**, coordonné, réalisable, régulier et mutuel afin de garantir une implication de la classe entière dans la meilleure harmonie possible. Les phases de tâches coopératives, en « groupes d'apprentissage », vont nécessairement faire naître des phases de négociation et de débats qui déboucheront sur différents types d'**interactions**<sup>12</sup> à observer :

- **des interactions de tutorat/tutoré** : guider ou être guidé dans les apprentissages.
- **des interactions de co-élaboration** : se mobiliser de manière collective pour trouver des solutions à une difficulté d'apprentissage, ce qui nécessite le partage des connaissances et de l'écoute
- **des interactions de co-construction** : partage mutuel de réflexions, d'interrogations, de jugement, de perception autour de ces propres performances ou difficultés

---

<sup>12</sup> Huet B. et Saury J., *Les interactions spontanées entre élèves en EPS*, 2010.

- **des interactions de conflit socio-cognitif** : conflit entre deux élèves, chacun souhaitant imposer son point de vue à l'autre sur un problème d'apprentissage particulier.

Cela suppose pour l'enseignant des capacités à « identifier, orienter, guider, encourager, voire instrumenter » et ainsi stimuler la **motivation** et favoriser l'apprentissage à travers des **activités collectives**.

### 2.1.2. Les 4 axes d'étude

Le cadre théorique ainsi posé, l'action située correspond donc à une activité simultanée entre situation, acteur et environnement. La théorie de l'action située est ainsi déterminée par **quatre axes** qui serviront à présenter les résultats du sujet d'étude :

- **La co-détermination de l'action et de la situation** : Elle marque l'autonomie fondamentale de l'action humaine, qui construit à chaque instant **sa propre situation**. Il y a un **couplage action/situation** dans le sens où l'action et la situation entretiennent des relations continues et réciproques.
- **Le caractère incarné de la cognition** : La cognition prend racine dans le corps, dans les composantes neurobiologiques les plus profondes de l'individu (sensori-motrices et émotionnelles). La cognition est ancrée dans le corps et émerge de ses interactions (son interaction) avec le monde extérieur. Cette incarnation de l'organisme définit et limite l'expression de la cognition. L'action et la cognition sont considérées comme des phénomènes inséparables et de même nature : **notion d'enaction**, c'est-à-dire une conception qui met l'accent sur la manière dont les organismes et les esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement.
- **Le caractère indéterminé de l'action**, exploitant les ressources des situations : L'individu n'exécute pas un plan ou un programme d'instructions, il n'y a pas de hiérarchie entre l'action et la cognition. L'acteur est toujours en train d'interpréter et de réinterpréter une situation. Son action se déploie en relation avec l'historique des interprétations



réalisées présentement et antérieurement, d'où une certaine improvisation en situation. L'individu exploite donc les ressources que l'environnement lui offre pour agir de façon opportuniste et indéterminée.

- **L'action ou la cognition comme construction de significations partagées** : La cognition est conçue comme socialement et culturellement située. L'individu agit dans un contexte social et collectif, pour se construire des significations à ces situations. Ainsi apprendre consiste à intégrer les connaissances, normes et valeurs d'une communauté de pratique et à participer à la construction de normes et de valeurs.

L'observation, faite dans ce cadre précis **d'action située** à partir de ces 4 axes, se doit d'être organisée méthodiquement afin de constituer une importante documentation exploitable à posteriori. Le temps d'analyse de ces données se fait à partir d'une méthode connue sous le nom « d'autoconfrontation ». Cette démarche est pleinement articulée au cadre théorique de l'action située car c'est le lien nécessaire entre les comportements observés en situation et la verbalisation des acteurs face à leurs propres images à partir du visionnage des enregistrements des activités.

## **2.2. L'autoconfrontation : une méthode d'analyse**

### **2.2.1. Éléments de définition**

L'autoconfrontation est une démarche méthodologique de recherche en sciences humaines. Dans les années 1970-1980, les recherches du psychologue allemand M. Von Cranach et de son équipe se sont axés sur la psychologie sociale. Ses travaux se sont concentrés sur la communication non verbale, les attitudes et représentations sociales et l'action ciblée des individus. Il réalise la conception d'un entretien pour documenter l'activité humaine qu'il développe dans sa « théorie de l'action dirigée vers un but »<sup>13</sup>. Cette démarche scientifique d'autoconfrontation est principalement utilisée dans le cadre de la psychologie du travail. Ainsi, J. Theureau, chercheur français en ergonomie, s'est inspiré des travaux de Von Cranach pour développer, depuis la fin des années 1980, sa

---

<sup>13</sup> Von Cranach M., *Goal directed action* (1982), London: Academic Press.

« théorie du cours d'action »<sup>14</sup>, qui selon la définition de son auteur est : « *l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* ».

Cette méthode d'entretien s'est principalement illustrée, à l'origine, dans le cadre des sciences du travail. Mais depuis quelques années, les sciences de l'éducation se sont appropriées aussi cette méthode. Ainsi, comme le souligne J. Theureau, « *les recherches sportives menées en relation avec le programme de recherche « cours d'action » ont montré la capacité de la méthode d'autoconfrontation à recouvrir l'activité [...] et en particulier à documenter ses détails sensoriels et émotionnels* », (p.299). Les collaborations récentes entre J. Theureau et des chercheurs universitaires en STAPS comme J. Saury ou C. Sève<sup>15</sup> ont permis d'introduire cette théorie de « cours d'action » et cette méthode d'autoconfrontation dans la recherche en EPS.

À partir des ces apports théoriques, une proposition de définition de l'autoconfrontation est envisagée : l'entretien d'autoconfrontation est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à des traces de leurs activités. L'acteur est invité à l'explicitier, à la montrer et à la commenter, en présence d'un interlocuteur afin de fournir des éléments de compréhension de la production de son activité en relation avec la pratique réelle demandée. Cette démarche vise à renseigner de manière la plus objective et complète possible l'expérience vécue par l'acteur.

Les entretiens d'autoconfrontation, dans son organisation, nécessitent tout de même quelques points de procédures et de précautions.

### **2.2.2. L'entretien d'autoconfrontation : les principes**

Il convient de préciser qu'il existe deux grandes catégories d'entretiens d'autoconfrontation :

---

<sup>14</sup> Theureau J., *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située* (1992), Berne : Peter Lang.

<sup>15</sup> Sève C., Theureau J., Saury J. & Haradji Y., *Chapitre 1 : Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action* (2012), in M. Quidu (Ed.) *Les Sciences du sport en mouvement – Innovations et traditions théoriques en STAPS*, Paris, L'Harmattan.

- **Entretien d'autoconfrontation croisé** : des pairs de même niveau d'expertise confrontés à une ou plusieurs activités (les travaux d'Y. Clot<sup>16</sup> explicitent cette méthode).
- **Entretien d'autoconfrontation simple** : un acteur et un chercheur sont en entretien devant les traces audio ou vidéo de son activité (J. Theureau<sup>17</sup>, p.298).

Pour mener ce sujet d'étude, l'utilisation de ce deuxième type d'entretien, dit d'autoconfrontation simple, semble pertinent. Dès lors, il convient de présenter les conditions et les procédures d'une telle méthode.

Au préalable, l'enregistrement audio et/ou vidéo des séances d'EPS est indispensable afin de constituer le recueil de données nécessaire pour l'entretien qui suit, entre le chercheur et l'acteur de l'activité. En amont, le chercheur effectue un visionnage personnel des enregistrements. Ce temps de préparation permet d'organiser et de catégoriser les différents passages filmés, afin d'obtenir une grille de lecture de résultats plus évidente à analyser. Il présente ensuite à l'acteur les moments les plus pertinents à son sujet. Pour ce type d'entretien, l'interlocuteur se doit de mettre en place les conditions favorables à un échange productif avec l'acteur. Il est important que le chercheur contractualise ce moment d'autoconfrontation en l'informant des conditions de l'entretien (lieu, durée, confidentialité, principes, contexte de l'activité...). Toute cette procédure est nécessaire pour rassurer l'acteur vis-à-vis de cette démarche de recherche. La volonté est d'obtenir une verbalisation claire et instructive afin d'obtenir une retranscription la plus efficiente possible dans le but d'analyser ses propos.

L'interlocuteur peut proposer à l'acteur, pour commencer l'entretien, de visionner une première fois dans son ensemble la séquence filmée afin de lui permettre de se remémorer l'activité ou la situation précise. Cette phase dite de « reviviscence » est plus ou moins variable en temps selon les individus. Par la suite, le chercheur amène l'acteur à se confronter à l'enregistrement audiovisuel et

---

<sup>16</sup> Professeur de psychologie du travail, chercheur en psychologie du travail du CNAM, <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

<sup>17</sup> Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

à décrire ses propres actions, communications et émotions par des questionnements simples (« qu'est-ce que tu fais, là ? », « qu'est-ce que tu dis ?, à qui ? »...). L'interlocuteur peut lui demander aussi sur quoi il s'est focalisé pendant les situations (« sur quoi es-tu concentré ? », « qu'est-ce que tu regardes ? »...). L'acteur peut aussi être interrogé sur le genre et le style de l'activité (« tu fais toujours comme ça ? », « habituellement ça se passe comment ? »). Enfin le chercheur peut, au cours de l'entretien, soumettre l'acteur à proposer des interprétations de ses actions (« qu'est-ce que tu te dis, là ? », « tu penses à quoi quand tu fais ça ? »...). L'entretien se veut dynamique, le chercheur et l'acteur peuvent à tout moment arrêter les images, faire des retours en arrière ou avancer plus rapidement. Cette démarche est un travail de co-construction, mais au niveau du temps de parole, la plus grande place doit être donnée à l'acteur et non à l'interlocuteur.

Comme le souligne J. Saury<sup>18</sup>, l'entretien d'autoconfrontation est « une ressource pour étayer le développement d'une compétence à enseigner ». Cette démarche aide les élèves à « revivre » et « mettre en mots » leurs expériences d'apprentissage. L'entretien d'autoconfrontation se veut une « pratique réflexive » mais « sans réflexion » et « sans analyse » (Saury<sup>19</sup>). Il ne s'agit pas pour l'interlocuteur d'amener l'acteur à analyser ou à expliquer, la question « pourquoi » est à éviter au cours de l'entretien.

### **2.3. Questionnements et problématique**

Le cadre théorique de l'action située et la méthode d'autoconfrontation, définis ci-dessus, permettent d'offrir une réflexion constructive et un éclairage sur le sujet d'étude présenté. Ce cadre théorique a pour volonté de mieux cerner et d'explicitier les comportements, de mesurer l'engagement et les interactions des élèves dans les activités. Il permet aussi de saisir et d'analyser les attitudes psychologiques et sociales selon des types de profils différents.

---

<sup>18</sup> « Comprendre finement l'expérience des élèves au cours de leurs activités et apprentissages en EPS. Un défi pour les chercheurs et pour les enseignants ». Jacques Saury, (2009), Université de Nantes EA 4334 – Motricité, Interactions, Performance <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/intervention-saury-j>

<sup>19</sup> *Ibid.*

Lors de l'élaboration du mémoire, ces thématiques de coopération et de motivation ont fait émerger et naître plusieurs questionnements qui ont eu pour intérêt d'affiner ma réflexion vers une problématique plus précise.

### **2.3.1. Les questionnements initiaux**

Les premières lectures et réflexions, sur le lien entre coopération et motivation, m'ont interrogé sur les contours à donner à ce sujet d'étude. Ce constat a permis de dresser une série de questions relevant de domaines divers : la psychologie et le comportement des élèves, les pédagogies d'enseignement, l'élaboration et l'organisation des séances d'EPS ou encore la place de l'acquisition des apprentissages par les élèves. Ainsi, cinq interrogations principales se sont dégagées dans la phase préparatoire du sujet d'étude :

- *Comment apprécier et mesurer l'intérêt réel et la motivation (intrinsèque et extrinsèque<sup>20</sup>) des élèves ?*
- *Suffit-il de proposer un jeu collectif avec des temps coopératifs pour engager l'ensemble des élèves de la classe vers un objectif et un intérêt commun ?*
- *La coopération est-elle le seul outil pédagogique qui permette de répondre aux besoins particuliers de chaque élève ?*
- *La coopération a-t-elle un effet sur les apprentissages ? Les élèves travaillent-ils mieux en groupe ou pour certains un apprentissage individuel est-il mieux adapté ?*
- *Comment mettre en place une pédagogie coopérative dans une classe multi-cycles avec un triple niveau ? L'écart d'âge, de maturité doit-il être pris en compte ? Comment constituer des équipes homogènes avec une telle hétérogénéité ? L'hétérogénéité a-t-elle une incidence sur la motivation ?*

---

<sup>20</sup> Cf. partie 1.1.2 Approches des théories motivationnelles p.10-11.

### **2.3.2. La problématique**

A travers ces divers questionnements, j'ai pu recentrer et construire ma réflexion afin d'analyser et répondre au présumé lien que je souhaite établir entre la pédagogie coopérative et la motivation des élèves au cours d'une séance d'EPS. Ainsi, pour essayer de mettre en évidence ce lien, la problématique traitée au cours de ce sujet d'étude est la suivante :

***« En quoi la pédagogie coopérative peut-elle être source d'intérêt et de motivation pour les élèves en EPS ? En quoi peut-elle être propice pour l'acquisition des apprentissages ? ».***

### 3. METHODOLOGIE

Afin de pouvoir répondre au mieux à la problématique exposée précédemment, il est nécessaire de présenter, à ce stade, le contexte et le dispositif mis en place pour ce sujet d'étude. Cette présentation de la méthode permettra et facilitera la lecture et la compréhension des résultats de cette recherche.

#### 3.1. L'activité

Le sujet d'étude s'est orienté vers le **Champ d'Apprentissage n°4 (CA4)** : « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel<sup>21</sup> ». Ce champ d'apprentissage regroupe, au cycle 3, les activités physiques et sportives de coopération (jeux et sports collectifs), les activités d'opposition duelle (sports et jeux de raquettes) et les activités de combat. Les programmes indiquent que ce champ d'apprentissage permet de travailler des compétences telles que : « *Coopérer pour attaquer et défendre* » ou : « *Accepter de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur* », qui sont des items en lien avec ce sujet d'étude. C'est pourquoi, afin d'illustrer et répondre à la problématique, le choix s'est porté vers un sport collectif avec des activités et des jeux de ballons s'approchant de la pratique du **handball**.

Cette activité sportive répond à plusieurs éléments favorables : une bonne image auprès des élèves et des caractéristiques techniques accessibles au plus grand nombre. Les élèves ont pu s'exercer, dès le cycle 1, aux gestes techniques de passes et de tirs avec un ballon à travers la pratique d'activités de lancer d'un objet. Selon les écoles, les élèves ont aussi le loisir de jouer à des jeux traditionnels avec ballon, découverts au cycle 2, au moment des récréations, tels que la balle assise ou la balle au prisonnier. Le maniement du ballon avec la main est donc mieux assimilé par une majorité des élèves. Le handball a l'avantage de proposer un large éventail de stratégies offensives et défensives pour réussir à déjouer l'opposition. Ce sport offre l'opportunité aussi d'adapter de multiples manières les règles afin de proposer, dans la mise en œuvre de l'activité, des

---

<sup>21</sup> BO n°31 du 30 juillet 2020, annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) [https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714\\_annexe2\\_1312887.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf)

enjeux didactiques et pédagogiques différents. Ainsi, l'utilisation du dribble, des trois pas, des déplacements avec ballon mais aussi l'opposition en match (4 contre 4, 5 contre 5 ou création d'une supériorité numérique), les dimensions du terrain sont autant de variables didactiques pour faire progresser les élèves dans les apprentissages. Enfin, le handball se prête bien aux temps de discussions et de briefing d'avant-match pour parler de tactiques et d'esprit d'équipe. L'enseignant amène alors les élèves à réfléchir, à échanger et interagir pour créer eux-mêmes des règles d'action, des expériences types et des rôles différents pour favoriser un meilleur réinvestissement.

Le rôle du professeur est de coordonner les conditions de coopération et d'être à l'écoute de son groupe. La volonté est d'avoir autant une réflexion sur les temps de non activité physique des élèves, souvent synonyme de désintérêt, que de les rendre actifs malgré un certain déficit de motivation au démarrage de l'activité.

### ***3.2. Participants***

L'étude a lieu dans une classe de triple niveau en multi-cycles allant du cours élémentaire deuxième année (CE2) au cours moyen première et deuxième année (CM1-CM2). L'école se situe en milieu rural dans la circonscription de Segré au nord du Maine-et-Loire. La classe concernée par le sujet d'étude comprend 22 élèves répartis ainsi : 8 CM2, 7 CM1 et 7 CE2. Les disparités physiques et physiologiques et le déséquilibre entre filles (16) et garçons (6) ont été pris en compte dans la construction des 4 équipes. Cette répartition par l'âge et le genre des élèves m'a amené à constituer moi-même les 3 équipes de 5 joueurs et l'équipe de 6 joueurs (une élève a été blessée à l'épaule sur une longue période de l'année). Il était important d'équilibrer garçons-filles et l'âge des élèves pour chaque équipe afin d'avoir une meilleure homogénéité dans les activités proposées. Enfin, le choix d'un capitaine, par l'enseignant-chercheur, était voulu afin d'évaluer une éventuelle mise en place hiérarchique dans chaque équipe.

Les 4 équipes sont présentées dans le tableau ci-dessous. L'anonymat des élèves est respecté. Ils sont nommés par l'utilisation des lettres pour la suite du



sujet d'étude et cette dénomination sera plus particulièrement présente dans les parties résultats et discussions de la recherche :

<i>Equipe Jaune</i>	<i>Equipe Rouge</i>	<i>Equipe Verte</i>	<i>Equipe Bleue</i>
<b>Elève A (CM2-G) ©</b>	<b>Elève B (CM1-G) ©</b>	<b>Elève C (CE2-F) ©</b>	<b>Elève D (CM1-F) ©</b>
Elève E (CE2-G)	Elève F (CM2-F)	Elève G (CM2-G)	Elève H (CM2-G)
Elève I (CM2-F)	Elève J (CM1-F)	Elève K (CM2-G)	Elève L (CE2-F)
Elève M (CM1-F)	Elève N (CE2-F)	Elève O (CM1-F)	Elève P (CE2-F)
Elève Q (CM1-F)	Elève R (CM1-F)	Elève S (CM2-F)	Elève T (CM2-F)
			Elève U (CE2-F)

*[Tableau des équipes [Légende : CE2-CM1-CM2 = niveau scolaire, G = garçon, F = fille, © = capitaine, cases de couleurs = élèves observés dans le cadre du sujet d'étude. L'élève blessée à l'épaule sera l'Elève V (CE2-F).]*

L'observation des moments d'apprentissages en classe et pendant les temps de récréation a permis de bien discerner les différents profils d'élèves et de percevoir les attitudes et les caractères au cours de phases de travaux collectifs et/ou individuels. Les séances d'EPS en endurance, avec leur enseignant au mois de janvier, ont aussi donné un aperçu de leurs capacités physiques et sportives. A partir de ce constat, 4 profils distincts sont ressortis. Sur les 22, l'étude s'est centrée sur 4 élèves avec deux caractéristiques opposées : « *leader/discret* » et « *sportif/moins sportif* » :

- Un « **leader-sportif** » (cf. tableau précédent **Elève A (CM2-G) ©**).
- Une « **leader-moins sportive** » (**Elève C (CE2-F) ©**).
- Une « **discrète-moins sportive** » (**Elève R (CM1-F)**).

- Un « **discret-sportif** » (Elève H (CM2-G)).

Ce choix offre la possibilité d'observer :

- un élève par équipe.
- tous les niveaux scolaires (CE2-CM1-CM2).
- deux filles et deux garçons.
- deux capitaines et deux élèves sans statut de responsabilité.

Ce panel de participants permet d'avoir une représentation globale des différents profils des élèves de la classe. La volonté est de comprendre si un apprentissage coopératif permet un large engagement et intérêt dans les situations d'apprentissage proposées, quels que soient la tranche d'âge, le genre, la responsabilité et le caractère de l'élève.

### **3.3. Matériel et procédure**

Le sujet d'étude repose sur une séquence autour du handball :

- Une séance découverte de ce sport collectif, après un échauffement, est effectuée. L'entrée en matière permet de leur présenter l'activité : **le ballon au capitaine** (avec des règles adaptables pour se rapprocher du handball<sup>22</sup>) qui se répète sur l'ensemble de la séquence à chaque fin de séance.
- Une première approche de la situation par des ateliers avec des règles simples : ateliers de passes et de déplacements (passe à 5, passe à 10)<sup>23</sup> et de précision (tir avec un ballon sur un objet ou une zone)<sup>24</sup> sur des petits terrains.
- Les 4 équipes<sup>25</sup> sont constituées dès le début pour un meilleur pilotage de la séquence. La mise en opposition des élèves, sur ces petits jeux, favorise rapidement les moments d'échanges et d'interactions à l'intérieur de

---

<sup>22</sup> Cf. en annexe le règlement initial du « ballon au capitaine » p.65.

<sup>23</sup> Cf. en annexe p.66-68.

<sup>24</sup> Cf. en annexe p.69.

<sup>25</sup> Cf. tableau des équipes p.32.

chaque équipe. L'activité, à ce stade, se veut globale et peut être complexe pour certains élèves qui ne maîtrisent pas encore totalement toutes les règles et les stratégies offensives et défensives. Cette situation référence permet aussi de faire une évaluation diagnostique et de mesurer les besoins des élèves. Elle donne une première indication sur la motivation et l'intérêt des élèves pour la situation proposée.

- Les situations initiales sont aussi un temps d'observation des comportements des élèves lors des phases d'ateliers et pendant les matchs où seulement 2 équipes sur 4 sont en activité. Les séances d'apprentissage suivantes ont une structure répétitive avec des ateliers sur les marqueurs de ce sport (lancer/réception – démarquage – passe). Les ateliers ont une utilité pour la maîtrise progressive des apprentissages des gestes techniques et des attendus stratégiques d'un jeu collectif en opposition. Puis une série de rencontres entre les 4 équipes sur le jeu du « ballon au capitaine ». Les différents matchs permettent de créer un classement qui sert de fil rouge sur la séquence.

L'observation des élèves en situation d'apprentissage s'effectue en deux temps distincts :

- **une observation non participante** : l'enseignant-chercheur ne fait pas partie du cadre social observé. Après une brève description réglementaire des ateliers, il n'intervient pas ou très peu afin de pouvoir capter l'ensemble d'une situation et de laisser les élèves réagir et interagir dans l'action. La méthode est un gage d'authenticité pour observer les différents comportements.
- **une observation non structurée** vient compléter la première observation pendant les activités. L'apport des enregistrements vidéo, expliqué ci-après, permet d'analyser le comportement des 4 élèves aux profils distincts<sup>26</sup>, de façon très détaillée, sans schéma d'observation rédigé à l'avance. Les avantages sont multiples : narrer le comportement de l'élève cible, recueillir

---

<sup>26</sup> Cf. détail des profils p.32-33.

un maximum d'informations et donner une vue d'ensemble de la situation à étudier.

Pour la constitution du recueil des données, les élèves et les séances sont filmés à l'aide de deux tablettes numériques. Le binôme de stagiaire et le service civique de l'école ont réalisé les enregistrements vidéo des séances d'apprentissage. Ce dispositif m'a libéré des tâches audiovisuelles et permis de concentrer mon regard sur l'action et l'attitude des élèves. De plus, la présence de deux tierces personnes a permis des enregistrements simultanés au moment des « briefings » d'avant-match de chaque équipe. Cette procédure offre la possibilité de voir comment se comportent dans le même temps les équipes non sollicitées par la situation référence. Par la suite, les entretiens d'autoconfrontation ont eu pour but de faire verbaliser les élèves sur leurs comportements et leurs actions.

Enfin, des questionnaires coopératifs ont été distribués à chaque équipe entre la séance découverte et les séances d'apprentissage pour amener les élèves à réfléchir à des axes d'amélioration (rôles, règles, organisation, défis...) pour donner à la situation de référence davantage d'étayage et d'intérêt. Les phases de questionnement ont permis l'ébauche et la construction des situations d'apprentissage proposées visant à l'analyse de la problématique.

### ***3.4. Les situations proposées***

La première séance de cette séquence autour du hand-ball est constituée d'ateliers spécifiques et du jeu collectif récurrent : « le ballon au capitaine » (situation de référence). Les élèves sont alors en phase de découverte. La présentation des activités et des différents attendus d'apprentissage est à la charge de l'enseignant qui expose les conditions et règles des petits jeux. Ce temps n'est pas encore dévoué à la discussion enseignant/élèves et entre pairs. La volonté est de prendre en main la séance sans une approche coopérative et collaboratrice afin d'évaluer et analyser les ajustements nécessaires au niveau pédagogique pour les séances suivantes. Cette démarche permet également de constater les éventuels manques de motivation et d'intérêt chez certains élèves. En effet, l'observation de cette première séance et mon analyse a posteriori ont

permis de construire les situations proposées par la suite aux élèves pour étayer les résultats de la recherche et proposer une réponse à la problématique initiale.

- La situation 1 :

Les oppositions, lors du « ballon au capitaine » de la séance 1, sont arbitrées par l'enseignant-chercheur. Les quelques points de règlement ont été présentés et expliqués en amont des matchs disputés. L'attribution du rôle de l'arbitre est donc à ma charge afin de pallier la méconnaissance des différentes règles par les élèves. Les matchs se déroulent dans cette configuration afin qu'ils développent et intègrent quelques situations et stratégies de jeu. L'enseignant a, de fait, une vision globale de son groupe classe, à la fois sur le terrain et en dehors avec ceux qui patientent pendant le match. A la suite de cette séance, le questionnaire (1a) est distribué à chaque membre des équipes. Le document a pour volonté de laisser les élèves réfléchir en groupe et de les amener à coopérer pour proposer des pistes d'évolution de l'activité. Ainsi, tous les élèves ont un exemplaire du questionnaire afin de répondre individuellement. Chaque équipe doit néanmoins mutualiser ses réponses et se mettre d'accord afin de formuler la réponse commune à ce document (questionnaire 1b)<sup>27</sup>.

Les questionnaires se veulent simple afin de faire participer l'ensemble de cette classe multi-cycles. Il est demandé aux élèves : **quels rôles** (métiers ou tâches pour une meilleure compréhension) **peuvent-ils proposer pour rendre tout le monde actif pendant un match entre deux équipes ?** Deux sous-catégories de rôles sont proposées afin de guider les élèves : **rôles en lien avec le jeu collectif et rôles en lien avec la pratique scolaire**. Un délai de 2 jours est donné à chaque équipe pour y répondre. Les réponses me sont transmises par la suite par leur enseignant titulaire, qui a dédié un temps de classe à cet exercice. Cela permet de mettre en place pour la séance suivante les propositions élaborées par les élèves.

---

<sup>27</sup> Cf. en annexe les questionnaires vierges 1a (individuel) et 1b (collectif) « ballon au capitaine » p.70-71.

- La situation 2 :

La séance 2 reprend la même structure et organisation que la séance 1. Les élèves sont mis en activité par l'intermédiaire d'ateliers à base de passes, de tirs et de déplacements. Les jeux de passes à 5, passes à 10, en opposition croissante pour favoriser le démarquage et un exercice de tir pour développer la précision du geste sont pratiqués dans le but de faire progresser le niveau d'apprentissage et l'intérêt de la situation de référence. L'apport des élèves<sup>28</sup>, sur les rôles de chacun pendant le « ballon au capitaine », est pris en considération et mis en place sur cette séance 2. Les matchs ont lieu, dès lors, dans la configuration élaborée par le groupe classe, permettant de constater une évolution de la motivation et de l'investissement des élèves qui n'effectuent pas le match. La situation de référence se pratique selon les mêmes règles qu'en séance 1, il n'y a pas d'introduction de nouvelles directives afin de laisser les élèves s'approprier le jeu et aussi pour leur permettre de se familiariser avec leurs rôles respectifs pendant les rencontres. Cependant, en fin de la séance 2, un temps collectif est dédié aux échanges sur la situation référence afin d'évoquer leurs difficultés et/ou facilités dans l'activité. L'enseignant-chercheur propose alors aux élèves, toujours dans un format d'équipe, de réfléchir à des améliorations possibles ou nécessaires dans la pratique du « ballon au capitaine » pour le rendre plus structuré, varié et engageant pour l'ensemble du groupe classe. La réflexion sur le jeu est élaborée de la même façon que la situation 1 à partir d'un questionnaire<sup>29</sup> à remplir par chaque élève. L'ambition est de laisser un espace de créativité, dans cette séquence, par l'élaboration de défis sans rapport avec les règles conventionnelles du handball. L'introduction de situation de réussite (les défis rapportent plus de points qu'un but normal) à l'intérieur du jeu collectif a pour volonté de maintenir l'intérêt de certains élèves qui peuvent montrer peu d'attrait pour le sport classique. Ce principe peut en effet donner une dynamique au jeu et favoriser l'interaction entre élèves pour élaborer les stratégies les plus avantageuses pour gagner.

Le document est présenté avec des questions simples portant sur la structure du jeu : **Quelles propositions de défis pouvez-vous imaginer et**

---

<sup>28</sup> Cf. fiche nouvelle organisation du jeu en annexe p.81.

<sup>29</sup> Cf. questionnaire (2) « ballon au capitaine » collectif en annexe p.72

**envisager ? Quel barème de points souhaitez-vous attribuer à ces défis ? Quelles règles de jeu voulez-vous ajouter dans l'intérêt du jeu et de la pratique ?** Un temps de réflexion et de rédaction, équivalent à la situation 1, est donné aux équipes pour formuler leurs propositions. L'enseignant-chercheur demande à chaque équipe de rendre un document construit collectivement. Les questionnaires sont récupérés par l'enseignant titulaire qui me les restitue. La lecture des quatre questionnaires d'équipe permet alors de prendre en considération certaines propositions de règles et défis pour la séance suivante. L'intérêt est de prendre au minimum une proposition de chaque équipe pour montrer aux élèves que leur investissement est pris en compte et récompensé.

- La situation 3 :

La séance 3 est répétitive des séances 1 et 2. La structure est similaire dans sa forme et sa conception avec des ateliers et la situation de référence en fin de séance. L'enseignant-chercheur informe les élèves des nouvelles règles et l'apparition des défis à l'intérieur du « ballon au capitaine », suite à leurs différentes propositions. Il annonce aussi qu'un temps de **briefing** est instauré en avant-match afin que les équipes échangent sur les stratégies à adopter pour marquer des points et contrer l'adversaire. Un document<sup>30</sup> récapitulatif des nouvelles règles, défis et barèmes est distribué à chaque équipe pour une meilleure appropriation de la nouvelle configuration du jeu. Les moments de briefings sont filmés pour capter les échanges et interactions entre élèves. Les données sont utilisées pour les entretiens d'autoconfrontation et permettent de proposer des résultats suivants les différents axes d'analyse de l'action située.

[Une précision s'impose : aucun enregistrement vidéo et audio des briefings de l'équipe rouge n'a été réalisé car je n'ai pas eu l'autorisation parentale de filmer pour un membre de cette équipe.]

Enfin, chaque situation d'apprentissage (ateliers et situation référence) a été filmée afin d'analyser les comportements et les réactions des 4 élèves cibles dans **la pratique du jeu collectif ou dans les phases de réflexion comme les briefings.**

---

<sup>30</sup> Cf. en annexe p.73-75.

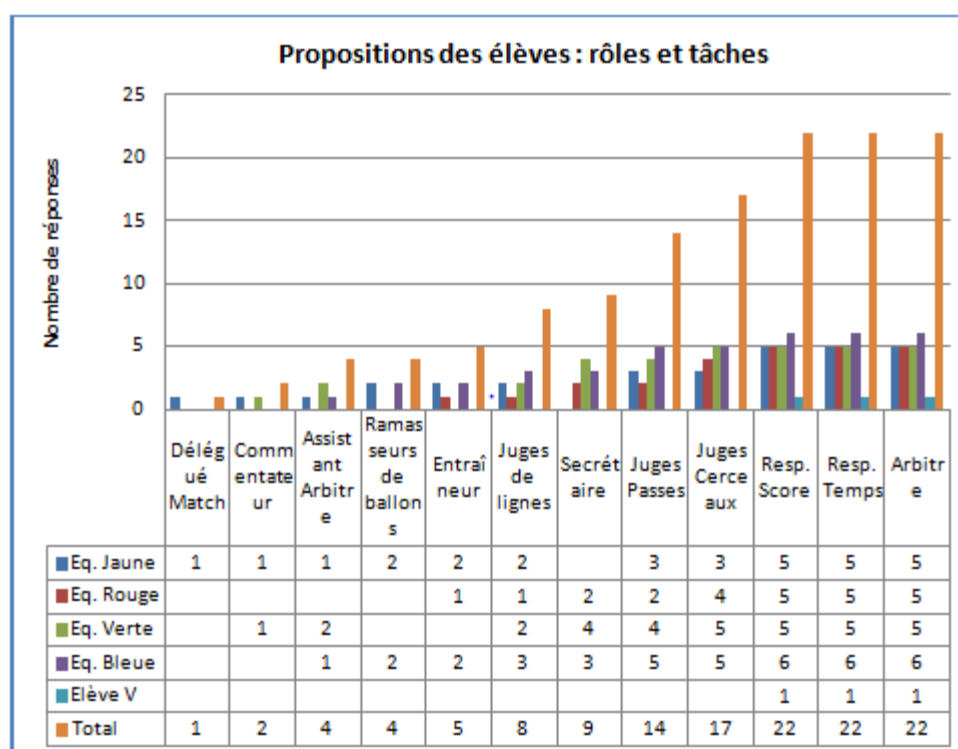
## 4. RESULTATS

Les résultats sont présentés en deux parties, suivant les modalités des situations précisées ci-dessus. La première partie des résultats est basée sur les réponses aux questionnaires de la situation 1 et 2<sup>31</sup>. Le recueil de données audiovisuel des différentes séances constitue la seconde partie. Les résultats sont issus des entretiens d'autoconfrontation avec les élèves cibles<sup>32</sup>, suivant les 4 axes d'analyse de l'action située.

### 4.1. Les questionnaires

#### 4.1.1. Questionnaire de la situation 1

Le lendemain de la pratique du « ballon au capitaine », les 22 élèves ont répondu au questionnaire (1a). La compilation des réponses a donné une indication de l'intérêt individuel pour le jeu collectif proposé en fin de séance 1.



[Figure 1 : Graphique représentant les propositions faites par l'ensemble des élèves au questionnaire individuel (1a) et la répartition des réponses par équipe.]

<sup>31</sup> Cf. Réponse d'élève aux questionnaires (1a, 1b et 2) en annexe p.76-80.

<sup>32</sup> Cf. profil des 4 élèves observés p.32-33.



Le graphique de la figure 1 permet de rendre compte de l'ensemble des propositions de rôles et de tâches envisagés par les élèves pour cette activité et du détail des réponses obtenues à l'intérieur de chaque équipe. La reformulation des écrits aux questionnaires est faite par l'enseignant-chercheur. Les noms de rôles et tâches sont définis et uniformisés sur la fiche « organisation du jeu » afin de favoriser la compréhension unique et générale de la classe pour les rôles. La lecture de la figure 1 donne des résultats intéressants en termes d'implication et d'intérêt pour la situation. Ainsi, les 22 élèves ont proposé les rôles « *d'arbitre, de responsable du temps et de responsable du score* ». Ces trois tâches ont sans doute semblé évidentes pour le groupe classe, ayant été sous la responsabilité de l'enseignant-chercheur pendant la séance découverte du jeu collectif. En outre, une majorité d'élèves a pu intégrer quelques règles du jeu avec les propositions de « *juges*<sup>33</sup> [*de cerceaux (17/22) et de passes (14/22)*] ». Le rôle de « *juge de lignes* » n'est pas arrivé majoritairement (8/22) dans les réponses. La règle de ne pas rentrer un pied dans la zone d'en-but n'est sans doute pas assimilée ou primordiale encore à ce stade de l'apprentissage du jeu collectif. Le détail des propositions, par équipe, montre des disparités. Ainsi, l'équipe jaune a proposé collectivement 11 réponses sur les 12 imaginées par la classe, alors que l'équipe rouge a défini seulement 8 rôles. Enfin, des propositions minoritaires ont émergé : celles de « *délégués (1/22), de commentateurs (2/22), d'assistant-arbitre (4/22), de ramasseurs de ballons (4/22) et d'entraîneur (5/22)* ». La fonction de « *délégués* » a éveillé ma curiosité. L'élève **A** m'a répondu qu'il avait déjà vu ce rôle dans le sport collectif qu'il pratique en club (football). Le délégué est une personne qui accompagne l'arbitre et qui aide l'arbitre pour la bonne tenue de la rencontre entre les deux équipes. Il regarde aussi si l'arbitre ne fait pas d'erreurs flagrantes de jugements.

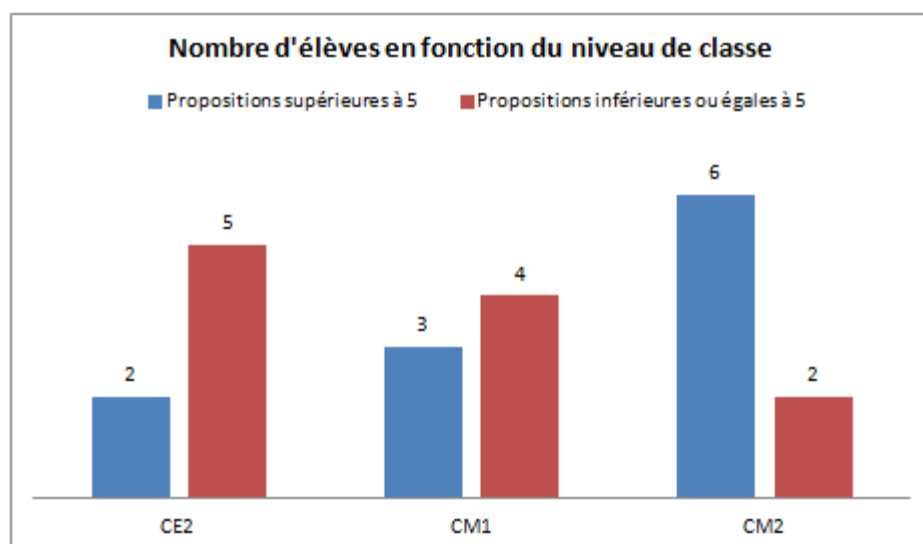
- **Ce que nous pouvons interpréter :** Les différentes fonctions émanent principalement d'élèves pratiquant un sport collectif en club (basket et football) en dehors de l'école. L'apport de la « culture sportive » est assurément indéniable dans la motivation et l'engagement du plus grand nombre dans l'activité. L'expérience et les connaissances en jeux collectifs

---

<sup>33</sup> Les termes « arbitre de passes » et « arbitre de cerceaux » sont présents dans les questionnaires, donc par commodité, j'ai utilisé le terme « juge » pour les différencier du rôle d'arbitre principal.

avec ballon de ces élèves permettent des **interactions de tutorat/tutoré** et de **co-élaboration** entre pairs.

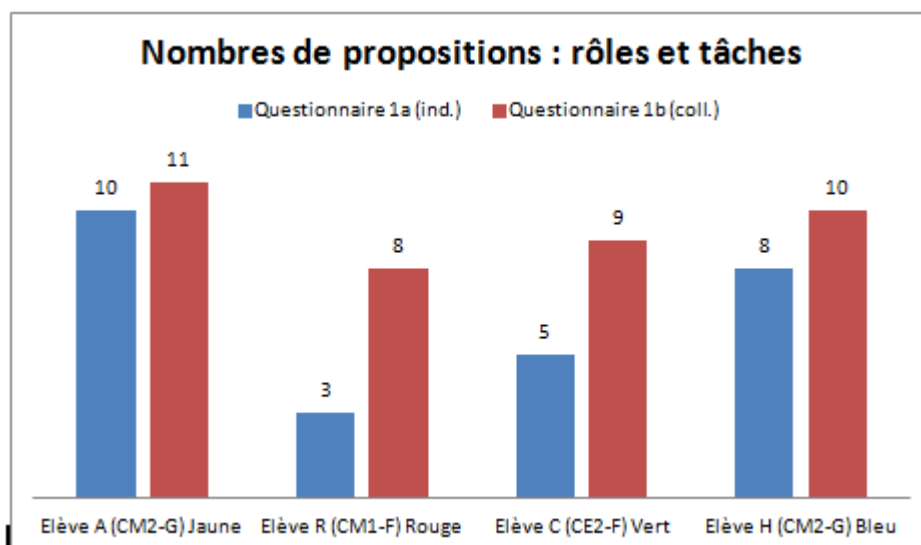
Le graphique de la figure 2 permet de constater une différence majeure entre les élèves de CE2 et de CM2. Les réponses au questionnaire sont inversement proportionnelles. Ainsi, seuls 2 CE2 (sur 7) ont envisagé plus de 5 propositions, alors que 6 CM2 (sur 8) y ont pensé.



[Figure 2 : Graphique représentant la répartition des propositions des élèves selon leur niveau de classe CE2, CM1 ou CM2.]

Les données montrent que la construction des apprentissages en jeux collectifs est un processus continu durant la scolarité des élèves. Les élèves de CM1 ont une répartition assez égalitaire, preuve de leur position intermédiaire entre le cycle 2 et le cycle 3. Les aptitudes et les compétences sont encore en phase d'acquisition à cet âge. Les résultats des CM2 montrent leur entrée dans la phase de consolidation du cycle 3. L'élaboration d'équipes homogènes, avec une répartition pertinente des élèves par cycle, maturité, genre et caractère, est une composante à prendre en compte pour la mise en place de la coopération. Ainsi, les élèves de CM2 ont pu étayer les réponses au questionnaire collectif (1b). Seuls 3 rôles (sur 12) n'ont pas été proposés par au moins 3 équipes (*délégué*, *commentateur* et *ramasseur de ballons*, figure 1). L'approche coopérative a permis d'installer des échanges et des **interactions de co-élaboration et de co-construction** entre pairs afin de faire progresser l'apprentissage des jeux collectifs pour les plus novices.

Le graphique de la figure 3 permet de situer les 4 élèves-cibles du sujet d'étude dans cette pratique coopérative.



[Figure 3 : Graphique représentant les propositions des 4 élèves-cibles et les propositions de leur équipe.]

La figure 3 montre le nombre de propositions envisagées individuellement et le nombre formulé après le travail collectif.

- Ce que nous pouvons interpréter :
  - **L'élève A** (*profil leader/sportif*), avec ses 10 propositions, influence significativement le groupe. Il insuffle à l'équipe jaune une dynamique et un intérêt pour le « ballon au capitaine ».
  - **L'élève H** (*profil discret/sportif*) a sensiblement la même influence sur son équipe (8 propositions sur les 10 de son équipe bleue). Dans l'équipe bleue, les deux élèves de CM2 (**H** et T) et l'élève de CM1 (D) apportent leurs expériences passées dans le contexte d'un jeu collectif avec ballon.
  - **L'élève R** (*profil discrète/moins sportive*) et **l'élève C** (*profil leader/moins sportive*) ne proposent que 3 et 5 rôles respectivement. Ce moindre niveau de réponses peut être interpréter comme un manque de vécu ou de pratiques dans cette situation de jeux collectif d'opposition avec ballon.

- **L'élève R**, qui est en CM1, est arrivée dans l'école cette année et montre quelques difficultés d'adaptation et d'intégration au groupe classe. Néanmoins, le questionnaire collectif permet de positionner, elle et son équipe rouge, à un niveau assez équivalent en termes de proposition (8) vis-à-vis des autres équipes.
- **L'élève C**, qui est en CE2, a pu proposer presque la moitié des propositions de son équipe verte (9). Sa maturité, dans les disciplines scolaires et la vie de classe, permet de compenser le léger déficit physique et physiologique qu'elle présente en EPS. Ainsi, elle fait partie des 9 élèves qui ont pensé à un rôle de secrétaire (seulement 2 CE2 sur les 9). Une fonction d'écriture qu'elle maîtrise en classe lors de situations de conseil ou de « quoi de neuf ? » par exemple. La coopération a permis à ces 2 élèves d'apporter et développer leurs connaissances sur ce jeu collectif.

#### Ce que nous pouvons retenir de cette analyse :

Le travail coopératif (questionnaire 1b) a instauré un temps d'échanges et d'interactions multiples (tutorat/tutoré, co-élaboration, co-construction) entre pairs. Le travail collectif permet de créer une « interdépendance positive » dans la mise en commun des propositions et un environnement qui offre des ressources pour apprendre aux élèves en difficulté sur le premier questionnaire (1a).

A partir des résultats du questionnaire de la situation 1, la situation référence évolue avec l'apport des propositions<sup>34</sup> des élèves lors de la séance 2. Le jeu se veut plus structuré dans son organisation. Les moments d'attente, pour les 2 équipes qui ne jouent pas, sont moins sujets à une baisse de motivation du fait de l'inaction, car tous les élèves sont désormais occupés par un rôle pendant le match.

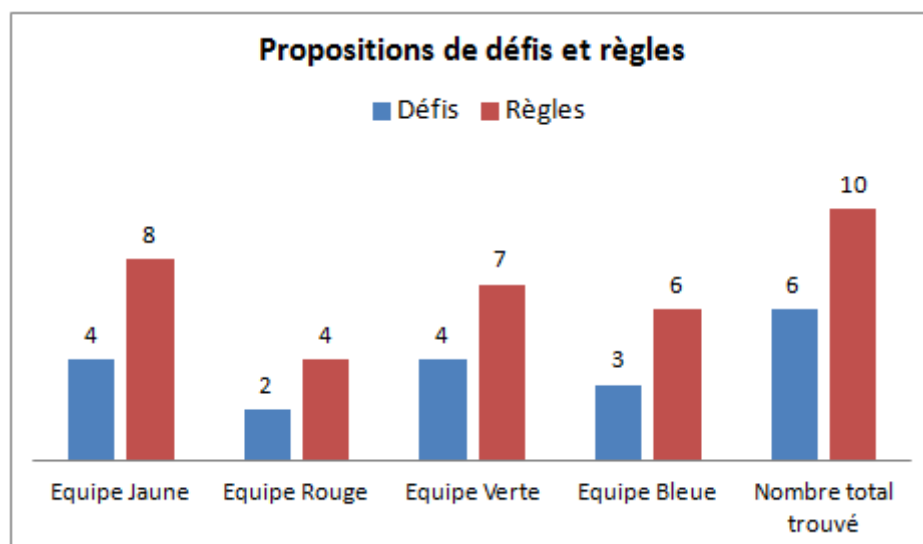
#### 4.1.2. Questionnaire de la situation 2

Le « ballon au capitaine » s'est déroulé en séance 2 avec l'introduction des rôles et tâches pensés collectivement par les élèves. L'enseignant-chercheur a

<sup>34</sup> La proposition « commentateur » n'a pas été retenue pour des raisons pratiques et pédagogiques.

extrait l'essentiel des questionnaires collectifs d'équipe pour créer une nouvelle organisation humaine pour le déroulement des matchs. La fiche « organisation du jeu » est alors distribuée au début de la situation référence pour présenter la mise en place et les rôles retenus qui font sens pour la situation et les apprentissages. La fin de la séance est l'occasion d'un échange sur le jeu collectif et de leur présenter la situation 2 du sujet d'étude. Le questionnaire sur les défis et les règles est ainsi soumis aux 4 équipes pour un temps de travail coopératif. L'intérêt est de surprendre les élèves afin de maintenir leur motivation mais aussi de développer leurs apprentissages en jeux collectifs avec ballon.

Le questionnaire (2)<sup>35</sup> a permis de dégager quelques tendances dans les résultats. Le graphique de la figure 4 montre le nombre de propositions trouvées pour faire évoluer le jeu dans la durée.



[Figure 4 : Graphique représentant le nombre de propositions de défis et règles imaginées par les 4 équipes et la totalité des réponses validées par l'enseignant-chercheur au questionnaire 2.]

L'équipe jaune propose 4 défis (sur les 6 retenues selon les critères de pertinence et d'intérêt de l'enseignant-chercheur) et 8 évolutions de règles (sur les 10 retenues). Les élèves A et E apportent dans cette équipe, comme dans la situation 1, une envie et une dynamique positives dans le travail coopératif. Les équipes verte et bleue ont des résultats quasi similaires (avec 4 et 3 propositions

<sup>35</sup> Cf. Réponses d'équipes au questionnaire (2), exemple de l'équipe rouge, en annexe p.82.

de défis ; 7 et 6 de règlement). L'équipe verte profite de la présence de 3 CM2 dans son effectif. Leurs expériences vécues en jeu collectif apportent les connaissances nécessaires pour formuler des idées intéressantes. L'équipe rouge éprouve plus de difficultés à proposer un nombre équivalent de réponses (2 défis et 4 règles. L'équipe, constituée d'une seule CM2, d'une CE2 et de 3 CM1 (dont l'élève R décrite précédemment), a sans doute une moins grande expérience en jeu collectif pour proposer des évolutions au « ballon au capitaine ».

La figure 5 donne le détail des propositions de défis pour les 4 équipes. Le tableau est un condensé<sup>36</sup> des réponses des quatre questionnaires reçus.

<i>Descriptif des défis + pts bonus</i>	<i>Propositions d'Equipe(s)</i>
<i>5 passes réalisées avant de passer le ballon au capitaine. (3 pts)</i>	<i>Jaune/Rouge/ Verte/Bleue</i>
<i>10 passes réalisées avant de passer le ballon au cap. (5 pts)</i>	<i>Jaune/Rouge/ Verte/Bleue</i>
<i>10 passes réalisées et par tous les joueurs de l'équipe avant de passer le ballon au cap. (10 pts)</i>	<i>Jaune/Verte</i>
<i>Passe au capitaine avec la main « faible » (2 pts)</i>	<i>Bleue</i>
<i>Un joueur de l'équipe désigné avant le match nommé « joker-double » voit ses passes rapportées le double de points (X2)</i>	<i>Jaune</i>
<i>Un défi ballon, possibilité de jouer avec une balle de tennis 1 fois pendant le match, passe au capitaine réussi (5 pts)</i>	<i>Verte</i>

*[Figure 5 : Détail des 6 défis imaginés et retenus par l'enseignant-chercheur, avec la répartition par équipe. Les idées de propositions des 4 équipes assez proches sont reformulées pour une meilleure compréhension et visibilité.]*

Il permet de constater que les défis de « 5 et 10 passes » sont formulés par les 4 équipes. La pratique des ateliers de passes à 5 et à 10 sur les séances 1 et 2 n'est sans doute pas étrangère à ces propositions de défis. Les élèves, dans une grande majorité, ont fait appel à leur expérience proche. Les équipes jaune et

<sup>36</sup> Les propositions de défis impossibles à mettre en place, n'ayant pas un intérêt pour les apprentissages et n'offrant pas de réflexions tactiques et stratégiques pour le jeu du « ballon au capitaine » n'ont pas été retenues pour les séances suivantes.

verte ont pensé à rajouter la condition « *tous les joueurs touchent le ballon* » avant de passer au capitaine, preuve peut-être de la plus grande maturité et expérience en jeu collectif de certains membres. L'équipe bleue est la seule à avoir proposé un défi surprenant : une passe avec « la main faible » au capitaine. Le défi est peut-être dû à la présence de l'élève D dans l'équipe. L'élève est une joueuse de basket en club et a sans doute l'habitude d'exercices de tirs avec la « main faible » aux entraînements.

Le détail des propositions de règles, sur le tableau de la figure 6, est révélateur des difficultés rencontrées par les élèves lors du jeu collectif pendant les séances 1 et 2.

<b>Règles pour un ballon au capitaine évolutif</b>	<b>Propositions d'Equipe(s)</b>
<i>Droit de dribbler.</i>	Jaune/Rouge/Verte/Bleue
<i>Possibilité de faire 3 pas avec le ballon.</i>	Jaune/Rouge/Verte/Bleue
<i>Possibilité de changer de capitaine en cours de match.</i>	Jaune/Verte/Bleue
<i>Retour dans sa zone interdite après franchissement de la ligne médiane.</i>	Jaune/Verte/ Bleue
<i>Un rebond possible pour la passe au capitaine.</i>	Jaune/Rouge/
<i>Possibilité de mettre 2 capitaines dans le but.</i>	Bleue
<i>2 joueurs bougent librement et 1 joueur reste en zone offensive et 1 joueur reste en zone défensive.</i>	Jaune/Verte
<i>Si l'équipe bleue à 6 joueurs marque un but, l'équipe adverse de 5 joueurs a le droit au joueur multicolore en plus jusqu'à sa prochaine passe au capitaine.</i>	Jaune/Rouge/Verte
<i>Un joueur de chaque équipe est fixe sur le terrain. La position est choisie avant le début du match</i>	Verte
<i>Interdiction de redonner le ballon « à son père » (pas d'une-deux)</i>	Jaune/Bleue

[Figure 6 : Détail des 10 points de règlement imaginés et retenus par l'enseignant-chercheur, avec la répartition par équipe. Comme dans la figure 5, les idées assez proches sont reformulées pour une meilleure compréhension et visibilité.]

Les quatre équipes ont proposé le recours au « *dribble* »<sup>37</sup> et au « *3 pas* » pour effectuer des déplacements en match, car le règlement initial interdit de bouger avant d'avoir lancé le ballon à un coéquipier. Autre point de règlement intéressant, celui soumis par les équipes jaune, rouge et verte. L'équipe bleue est constituée de 6 joueurs (dont 3 CE2, plus forte représentation parmi les quatre équipes) alors que les 3 autres sont composées de 5 joueurs. La supériorité numérique a pu peut-être frustrer les adversaires et une réflexion collective s'est amorcée pour proposer une solution pour équilibrer les matchs, d'où l'idée d'un joueur joker dit « multicolore » dans le tableau.

Par la lecture du tableau de la figure 6, les 4 équipes ont pu construire des nouvelles règles qui ont pour volonté de faciliter leurs apprentissages dans ce jeu collectif. Les élèves se sont approprié l'activité pour essayer de résoudre les problèmes gestuels. Ils ont aussi proposé d'étayer le jeu avec de nouvelles composantes tactiques pour le rendre plus intéressant sportivement.

L'analyse en cours d'action, par l'intermédiaire des enregistrements vidéo et des entretiens d'autoconfrontation, a pour ambition d'illustrer la mise en place de ce travail coopératif sur ces deux premières séances.

## **4.2. Les 4 axes d'analyse de l'action située**

Les échanges entre l'enseignant-chercheur (**EC**) et les élèves cibles (**A**, **R**, **C** et **H**) sont réalisés à partir des vidéos des briefings et des matchs. Le lien envisagé entre ces deux moments du jeu collectif est au cœur des 4 axes de l'analyse de l'action située.

### **4.2.1. La co-détermination de l'action et de la situation**

La discussion porte sur le choix de la stratégie offensive de l'équipe jaune. L'objet d'analyse est centré, ici, sur les décisions de l'élève **A** au briefing et leurs implications en situation de jeu. **L'action** est : réussir le défi 5 passes pour le bonus point et **la situation** est : faire la passe à un coéquipier ou tirer pour marquer un point. Le couplage **action/situation** est construit par l'acteur et s'organise dans la situation. Il s'agit de comprendre, par l'extrait d'entretien ci-

---

<sup>37</sup> Le dribble ne sera pas intégré dans le nouveau règlement car l'intérêt didactique diminue grandement avec le dribble, car les situations de passes ne sont plus primordiales pour marquer.



dessous, les ressorts de cette co-détermination par l'éclairage des propos de l'élève **A**.

EC	Lors du 1 <sup>er</sup> briefing, tu prends la parole et tu dis : « <i>Bon on va essayer de faire 5 passes pour marquer plus de points</i> ». Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans la situation du <i>ballon au capitaine</i> ?
Elève A	« <i>Bah, en fait avec E, on a vu qu'on réussissait bien à faire 5 passes pendant les ateliers, que ça marchait souvent. Donc, alors on s'est dit faut mieux marquer 3 points que 1 point ! Et les autres ont dit oui pour cette stratégie</i> »
EC	D'accord, avez-vous évoqué le défi des 10 passes pour marquer encore plus de points ?
Elève A	« <i>Oui en fait j'ai dit que les 10 passes c'était trop dur !</i> »
EC	Qu'est-ce que tu as pris en compte dans la situation pour dire ça ?
Elève A	« <i>Que sur le mini-jeu de passe à 10, qu'on arrivait pas souvent à les faire ! Donc, j'ai dit aux autres on fait pas ça au début, faut marquer des points avant de tenter les 10 !</i> »

Ce que nous pouvons en déduire : L'élève **A** prend bien en compte le règlement de la situation avec l'introduction des défis. Sa volonté est de marquer plus d'1 point. Son discours co-construit avec E lors du briefing remporte l'adhésion des 3 autres joueurs jaune. L'action des 10 passes est, pour lui, compliquée à réaliser, ayant pour effet de délimiter la situation en jeu de l'équipe jaune. La discussion se poursuit en visionnant le match juste après le briefing.

EC	Sur la vidéo du match contre l'équipe bleue, on voit que sur une action, tu es en bonne position pour passer le ballon au capitaine, mais tu choisis de faire la passe à M. Qu'est-ce qui t'as conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans cette situation de jeu ?
Elève A	« <i>Euh oui j'ai vu que j'étais bien pour marquer, mais à côté y avait M sans bleu sur elle. Et on avait fait déjà 4 passes, j'ai fait la passe pour faire 5. Je voulais marquer plus de points !</i> »
EC	Mais c'est raté car M n'a pas réussi à capter la passe. Qu'est-ce que tu ressens à ce moment là ?
Elève A	« <i>Ben c'est dommage, c'était bien d'essayer, on aurait pu marquer. Et on avait décidé cette stratégie au briefing. Même si je pouvais marquer 1 point avant. C'était pas grave de tenter, on menait déjà !</i> »

Ce que nous pouvons en déduire : L'élève **A** est resté fidèle à son idée des 5 passes. Dans ce cas précis, l'action et la situation sont bien en interaction continue. Il est bien conscient de sa décision car il sait qu'il est proche de réussir sa stratégie offensive pour marquer 3 points. Le défi, que l'on peut appeler « amplificateur d'expériences » selon l'expression de Jacques Saury<sup>38</sup>, l'a incité à sortir de sa zone de confort et a eu pour effet de déterminer son action et la situation de jeu à ce moment précis du match. Néanmoins, l'élève **A**, qui est sportif et compétiteur, se permet cette détermination car son équipe mène à ce moment du match. Cette information est à prendre en compte dans cet axe d'analyse de l'action située.

#### 4.2.2. Le caractère incarné de la cognition

L'échange a lieu avec l'élève **R** à partir des vidéos des matchs<sup>39</sup>. Les temps de briefings de l'équipe rouge n'ont pu être filmés en raison du refus des parents concernant le droit à l'image pour l'élève B. Néanmoins, la discussion avec l'élève **R** permet des retours sur ces moments de briefings. L'objet d'analyse, dans cet axe, est centré sur le ressenti de l'élève **R** vis-à-vis de son équipe. Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, l'absence de considération et les émotions de **R** incarnent le caractère de la cognition, vécue par l'élève, dans les situations d'apprentissages enregistrées.

EC	Sur la vidéo du match contre l'équipe jaune, on voit que sur une situation de jeu, tu es en position de recevoir une passe mais l'élève N choisit un autre joueur. Qu'as-tu ressenti à cet instant ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans cette situation ?
Elève R	<i>« Bah je suis un peu déçu de pas avoir la balle. J'avais fait comme on avait dit au briefing de pas être collé aux jaunes. J'avais bien couru pour être seule ! ».</i>
EC	D'accord, on voit sur une autre action quelques minutes après que tu marches et que tu fais moins l'effort de te démarquer. Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ?
Elève R	<i>« Bah ça sert à rien que je cours ils me font jamais la passe. Même quand je fais des gestes ou je parle j'ai jamais le ballon. C'est un peu compliqué et énervant ! ».</i>

<sup>38</sup> [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2013/144\\_1.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2013/144_1.aspx)

<sup>39</sup> L'élève B, dont les parents n'avaient pas signé l'autorisation de le filmer, était au cours de ce match dans le but en tant que *capitaine* et donc pas dans l'axe de la tablette numérique.

Ce que nous pouvons en déduire : L'élève **R** fait les efforts physiques dans la situation de jeu et donc montre un certain investissement dans les apprentissages et la pratique. Mais elle n'est pas récompensée de ses actions car ses coéquipiers ne lui font que trop rarement la passe. Elle finit par être moins motivée par les situations de jeu par la suite. Ses composantes neurobiologiques (sensori-motrices et émotionnelles) ont influencé ses interactions et son comportement avec son équipe. Les traces émotionnelles laissées par les premières actions du match ont orienté ses actions suivantes, malheureusement d'une manière négative pour les apprentissages.

EC	Ah c'est dommage ! Mais au briefing, qu'aviez-vous décidé de faire comme stratégies ? Et est-ce que tu as pu parler et proposer quelque chose ?
Elève R	« Au briefing, y avait seulement N et B qui parlaient et qui disaient ce qu'on allait faire pendant le match. J'ai dit que j'avais une technique pour gagner, mais ils ne m'ont pas laissé la dire, ils ont dit : allez c'est parti ! ».
EC	Qu'as-tu ressenti à cet instant ? Et as-tu parlé aux briefings suivants ?
Elève R	« J'étais déçue et énervée mais j'ai pas montré aux autres, de toute manière N décide tout avec B donc bon... Et puis pendant les matchs ça marchait pas trop leur stratégie, moi j'en étais sûr. Aux autres briefings, j'avais plus envie de parler du coup ! ».

Ce que nous pouvons déduire : Le passage illustre la frustration de l'élève **R** de n'avoir pu intervenir pendant les discussions d'avant-match. Dans ce temps coopératif du briefing, la co-élaboration d'une stratégie collective est défailante. L'élève **R** veut participer et donner son point de vue mais elle n'est pas considérée par deux élèves de son équipe. Le consensus est absent dans l'équipe rouge. D'ailleurs, elle remarque que la stratégie n'est pas efficace car les rouges perdent très souvent leurs matchs. Ses émotions prennent le dessus sur les apprentissages avec une baisse de motivation et décide de ne plus échanger et interagir avec ses coéquipiers.

#### 4.2.3. Le caractère indéterminé de l'action

La discussion porte sur les actions de l'élève **H** en situation de match et sur l'apport des rôles sur les apprentissages. L'objet d'analyse est dressé à partir du visionnage des matchs où **H** agit en fonction du déroulé de la situation et non en fonction des décisions prises au briefing. L'entretien permet de comprendre les

moyens et les ressources mobilisés par l'élève **H** pour construire le caractère indéterminé de ses actions.

EC	Sur la vidéo du match contre l'équipe jaune, on te voit faire des gestes avec la main et dire : « <i>écartez-vous</i> » à tes coéquipiers. Qu'est-ce qui te conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans cette situation de jeu ?
Elève H	<i>« En fait, je voyais mes coéquipiers mal placés pas comme on avait dit avant le match. J'avais dit avec D et U qu'il faut qu'on se démarque et qu'on soit bien espacé sur le terrain, mais pas trop loin ni trop près. J'essaye de rappeler aux autres les consignes du briefing »</i>
EC	D'accord, lors du briefing aviez-vous décidé une stratégie spéciale au niveau des défis rapportant plus de points ?
Elève H	<i>« Euh pas vraiment, on a plutôt parlé de nos positions et de faire des passes faciles pas trop longues pour éviter l'interception, comme on avait fait pendant les ateliers de passes à 5 et 10. On a dit on verra pour les défis si c'est possible d'en faire pendant le match ».</i>
EC	D'accord, mais sur d'autres passages vidéos du match, on te voit tenter une longue passe à D et aussi à U Qu'est-ce qui te pousse à faire ce geste ? As-tu pensé au briefing à cet instant de la situation ?
Elève H	<i>« J'ai fais ça car D était toute seule devant bien placée, en plus elle fait du basket je me suis dit elle sait bien rattraper le ballon. Non j'ai pas pensé au briefing, j'étais dans le jeu ça va vite en fait ! ».</i>

Ce que nous pouvons en déduire : Le visionnage des matchs et l'échange avec l'élève **H** ont permis de montrer un décalage entre le discours d'avant-match et l'exploitation des situations pendant le jeu collectif qui suit. Une stratégie est approuvée par l'équipe par une démarche co-construite et co-élaborée (à l'inverse de l'équipe rouge, voir ci-dessus). Néanmoins, l'élève **H** (de niveau CM2) a les capacités physiques et cognitives pour s'adapter et réagir. Ainsi, il est en permanence en train d'interpréter et de réinterpréter une situation. On pourrait supposer qu'il improvise, mais en fait il exploite les situations passées et les ressources que l'environnement lui offre (ici l'information que D est une joueuse de basket).

EC	Sur une vidéo d'un match entre les verts et les jaunes, on voit que tu occupes la fonction de juge de cerceau pour les verts. Comment as-tu vécu ce rôle ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans cette situation ?
Elève H	<i>« Bah, c'était bien. C'est important pour le match les rôles car ça peut éviter les « embrouilles ». Moi je dis si le capitaine a mis le pied hors du cerceau quand il prend le ballon et je préviens l'arbitre. C'est plus simple et on perd pas de temps pour le match ».</i>
EC	D'accord, et à quoi tu penses quand tu es dans ce rôle ?
Elève H	<i>« Je pense à bien faire mon métier, euh mon rôle comme quand on est en classe. Et je profite aussi pour regarder les autres équipes qui jouent, ça donne des idées sur des trucs biens et pas biens à faire en match ».</i>
EC	Des trucs biens et pas biens, tu peux expliquer un peu ?
Elève H	<i>« bah oui lors du match des verts, j'ai vu une fois que G avait récupéré le ballon devant la zone de son capitaine et il a fait une passe direct sans en faire à un autre élève. Bah du coup ils ont marqué le point quand même. Et sur un autre match les rouges étaient trop près entre eux et donc c'était facile pour l'autre équipe de défendre ».</i>

Ce que nous pouvons en déduire : La discussion permet d'avoir un retour sur l'expérience des élèves lorsqu'ils sont occupés dans leurs rôles ou fonctions pendant les matchs qui ne les concernent pas physiquement. L'élève **H** explique qu'il a bien apprécié ce temps d'attente. Il a compris l'importance pour le jeu collectif des différentes tâches autour du terrain. Il nous apprend aussi qu'il a profité de son rôle pour regarder les stratégies et les gestes techniques de ses camarades en match. L'élève **H** met à profit sa position d'observateur pour enrichir son expérience personnelle et en faire profiter son équipe. Cet apport d'expérience vécue lui est profitable lorsqu'il doit faire face à des situations imprévues en match.

#### **4.2.4. L'action ou la cognition, construction de significations partagées**

Le briefing de l'équipe verte sert de support à la discussion avec l'élève **C**. L'objet d'analyse est axé sur les échanges d'avant-match et l'apport des élèves G et K en termes de connaissances stratégiques et d'apprentissage en jeu collectif. Le partage de ces ressources permet la construction de significations pour l'élève **C**.

EC	Lors de ce briefing, tu as une position légèrement en retrait. Tu intervien très peu dans les échanges. Comment tu vis ce temps cela ? Qu'est-ce que tu as pris en compte dans la situation du briefing ?
Elève C	« Oui je vis ça bien, bah j'écoute ce que G et K disent pendant le briefing ».
EC	Sur quoi te focalises-tu ? Et as-tu envie de parler toi aussi ?
Elève C	« J'écoute bien G et K car en fait ils ont l'habitude des stratégies pour le sport, ils font du foot tous les deux. Là le ballon au capitaine ressemble un peu même si c'est avec les mains et pas les pieds. Je sais pas trop quoi dire, je fais confiance aux garçons pour la stratégie ».

Ce que nous pouvons en déduire : L'élève **C** a une faible expérience en jeu collectif avec ballon. Elle a peu de vécu pour élaborer des stratégies offensives et défensives. Elle intègre les connaissances d'une communauté (ici les élèves G et K) qui pratiquent un sport collectif en dehors du cadre scolaire. L'élève **C** profite du contexte culturel et de l'expérience de ces deux élèves pour développer ses propres apprentissages et compétences.

EC	Et tu étais capitaine de l'équipe verte, ça ne t'as pas dérangé que les deux garçons prennent la parole naturellement en premier ? Qu'as-tu ressenti ?
Elève C	« Euh non, car je ne suis pas trop forte en jeu collectif. Moi je fais de la danse et c'est pas pareil, y a pas de stratégies d'attaque et de défense à faire et y a pas besoin de parler ».
EC	D'accord, et tu avais déjà fait des temps de briefing comme ceux-ci avant en EPS ?
Elève C	« Non pas trop, un peu en biathlon quand on disait le nombre de tours qu'on allait faire dans l'équipe »
EC	D'accord, donc c'est une pratique nouvelle pour toi et sans doute pour d'autres élèves de la classe. Est-ce que tu t'attendais à ça ? Et est-ce que ça t'a apporté quelque chose pour le match ?
Elève C	« Bah je sais pas trop, c'était rapide mais c'était bien de parler avant. Comme ça on savait un peu quoi faire et de se souvenir des règles aussi. Et G et K nous ont donné des conseils aussi pour se placer et dit de bouger tout le temps ! ».
EC	Et comment se sont passé les briefings suivants ? Comment tu les as ressentis ?
Elève C	« Bah bien j'ai bien ressenti le briefing, c'était mieux car j'avais l'habitude du premier. Et avec les filles, on a parlé nous aussi pour dire notre avis sur la stratégie ».

Ce que nous pouvons en déduire : L'environnement du briefing a permis à l'élève **C** de comprendre qu'elle n'était pas seule, dans son équipe, à ne pas maîtriser les différentes composantes d'un jeu collectif avec ballon. Ainsi, les 3

filles de l'équipe verte s'autorisent à parler et échanger lors des briefings suivants. Le partage des connaissances de deux garçons et la répétition des échanges d'avant-match ont permis de construire des significations partagées dans l'équipe verte. L'élève **C**, au profil leader, a les capacités cognitives pour prendre conscience des événements et des objets de son environnement. Son profil moins sportif n'est pas un frein aux apprentissages. Elle apprend vite, montre un intérêt certain pour le jeu et a une réelle envie de progresser.

## 5. DISCUSSION

L'objectif de ce mémoire de recherche était de comprendre si, en EPS, la mise en place d'un dispositif d'enseignement à caractère coopératif pouvait favoriser l'engagement et la motivation des élèves. La volonté était d'essayer de mesurer l'investissement et l'intérêt du groupe classe et d'en analyser les effets sur les apprentissages.

### 5.1. La vérification des hypothèses

Afin de répondre à cette problématique, la phase de réflexion a permis de dégager trois hypothèses de travail<sup>40</sup> pour les situations d'apprentissages de la séquence d'EPS :

- En EPS, un travail coopératif sur la thématique des rôles et des tâches à envisager, lors d'un jeu collectif avec ballon, instaure un climat motivationnel pour la situation de référence. La mise en pratique du travail collectif donne du sens aux apprentissages.
- L'introduction de défis et de règles supplémentaires étaye la situation de référence initiale. Elle suscite et maintient l'intérêt et la motivation des élèves. Le travail coopératif en autonomie les rend en effet actifs dans l'élaboration du jeu collectif et offre une nouvelle dynamique aux apprentissages.
- Les échanges et les interactions entre pairs, lors du cadre coopératif des briefings d'avant-match, permettent un apprentissage collectif de la situation de référence et une meilleure implication générale.

Les trois hypothèses ont été testées à partir d'une séquence d'EPS construite autour d'un jeu collectif avec ballon comprenant des activités et des situations proches du handball. Les élèves se sont affrontés au jeu du « ballon au capitaine » au cours de six séances entre février et mars 2021. L'observation continue des élèves, sur la période de septembre à janvier 2021, a aidé à ressortir quatre profils d'élèves intéressants pour le sujet d'étude. A travers les situations,

---

<sup>40</sup> Cf. partie 3.4. *Les situations proposées* p.35-38.



les élèves ont été amenés à réfléchir et à coopérer dans le but de s'approprier l'activité principale proposée. Enfin les quatre élèves cibles se sont confrontés de manière individuelle à leur image par l'intermédiaire de vidéos les montrant en situation et dans l'action.

### **5.1.1. Hypothèse 1**

La séance 1, dite de découverte, a conforté la réflexion initiale sur le degré de motivation de certains élèves lors d'une séance (ou une partie de la séance) d'EPS. Les ateliers proposés : « passe à 5, passe à 10, tir de précision » ne sont pas en cause. Les élèves adhèrent assez facilement aux petits exercices brefs et rythmés qui donnent l'occasion à tout le groupe classe d'être ensemble en activité. L'esprit de compétition d'une partie des élèves, dans les mini-jeux, assure une certaine dynamique et un investissement total. En revanche, « le ballon au capitaine » (la situation de référence) proposé en fin de première séance a illustré les éventuels inconvénients et dangers qu'engendre l'organisation de séries de matchs. Des désagréments attendus lors de la structuration de la séance 1. En effet, pendant que deux équipes s'opposent sur le terrain de jeu, les deux autres équipes de la classe patientent sur le côté. L'observation des élèves montre, dans l'attente de leur tour, des comportements évidemment très disparates. Le contexte, en extérieur au « city-stade » du village, donne le sentiment à certains élèves de ne plus être dans un cadre scolaire et donc ils peuvent très rapidement sortir « mentalement » de la séance d'EPS. Les bavardages sont plus présents et l'intérêt pour le match en cours n'est pas forcément évident à remarquer pour l'enseignant-chercheur qui arbitre la rencontre à ce moment. La configuration exposée des matchs n'offre donc pas toutes les garanties à une motivation du groupe classe dans son ensemble.

La première hypothèse formulée avait pour volonté de « gommer » le constat observé et confirmé en séance 1. Le travail coopératif, à partir d'un questionnaire rempli d'abord en individuel afin de favoriser la posture réflexive de tous les élèves, puis dans un second temps de manière collective pour amener des interactions et faire partager les connaissances de certains, a rencontré un succès appréciable. Les propositions des élèves<sup>41</sup> ont largement permis de

---

<sup>41</sup> Cf. Partie 4.1.1. *Questionnaire de la situation 1, Figure 1* p.39.

structurer le jeu du « ballon au capitaine » dans son organisation humaine lors de la séance 2. L'apport des élèves **A**, **E**, **G**, **K**, **D** et **H**, qui évoluent dans des clubs de sports collectifs divers (football et basket-ball en particulier), est indéniable. Les élèves cités sont de niveaux CM1–CM2 (sauf **E** qui est en CE2). Leur présence respective dans les équipes Jaune-Verte-Bleue donne, à la mise en commun des questionnaires, encore plus de relief à la démarche coopérative. Les autres membres de leur équipe (majoritairement des CE2) ont pu profiter de leurs expériences et connaissances en sports collectifs. L'équipe rouge, qui ne comprend pas dans son effectif d'élèves pratiquant un sport collectif en club, a pâti de cette constitution d'équipe (une CM2 mais d'un profil plutôt « suiveuse ») lors du travail coopératif sur le questionnaire 1b (et aussi sur le questionnaire 2, voir ci-après la seconde hypothèse). La nouvelle configuration du jeu collectif en séance 2, avec la mise en place des différents rôles pour tous les élèves, a sorti, de fait, l'enseignant-chercheur du cadre social de la situation référence. La position d'observateur s'est retrouvée renforcée pour mesurer le degré d'implication et de motivation des élèves « officiels » du match. Les élèves se sont majoritairement « battus » pour être arbitre principal et pour les différentes fonctions de juges (lignes, cerceaux, passes). Pendant un match, tout le monde était occupé et concentré sur le jeu. La compréhension du « ballon au capitaine » est alors plus efficace. De plus, le principe de rotation des rôles a accéléré le processus d'apprentissage des règles du jeu collectif.

Avec toutes ces données, la première hypothèse est validée puisqu'elle a corrigé le climat motivationnel de la séance 1 et a développé les apprentissages et les compétences des élèves à l'intérieur du jeu collectif.

### **5.1.2. Hypothèse 2**

La séance 2 s'est déroulée avec une situation de référence inchangée au niveau des règles. La volonté était que les élèves intègrent leurs nouveaux rôles et s'imprègnent du jeu collectif. Néanmoins, l'optique de la seconde hypothèse a amené à modifier le cadre du « ballon au capitaine » dès la fin de la séance. La mise en place d'un travail coopératif, à partir d'un questionnaire sur la création de défis et de règles, a lui aussi rencontré un succès auprès des élèves. Les conditions d'élaboration étaient différentes de celles de la première hypothèse :

pas de temps individuel mais directement un moment de réflexion en collectif (par équipe). Les propositions de règles et défis des élèves<sup>42</sup> se sont révélées nombreuses et intéressantes. En ce qui concerne les défis, les élèves se sont inspirés librement des ateliers de passes de la séance 1 et 2. Quelques propositions marginales (3) ont émergé de la part du même panel d'élèves qu'en première hypothèse (A, G et D ici dans cette seconde hypothèse). Au sujet des règles, les équipes ont majoritairement axé leurs idées sur des questions gestuelles et de déplacement afin de remédier aux difficultés rencontrées en séance 1 et 2. Le temps coopératif en autonomie a donc permis de constater que les élèves ont su profiter de l'espace de travail pour échanger et interagir sur leurs problèmes au cours des matchs du « ballon au capitaine » et sur leurs expériences vécues en jeu collectif. L'intérêt était donc présent et a permis de valider la première partie de la seconde hypothèse : « suscite et maintient la motivation des élèves ».

Néanmoins, lors de la séance 3 l'évolution du « ballon au capitaine » avec l'introduction des défis n'a pas eu l'effet escompté sur les apprentissages. Au cours des différents matchs, l'aspect compétition (gagner et marquer 1 point par une action de jeu simple) a pris le pas sur les défis bonus rapportant un plus grand nombre de points. Peu de stratégies offensives audacieuses ont été tentées. Les rares fois où les équipes ont essayé les bonus, elles étaient nettement en tête. Les prises de risque ont été minimales. Les progrès des apprentissages sont donc apparus assez faibles. Au final, les notions de démarquage, de déplacements et de jeu d'équipe ont été peu exercées au cours des situations. Le jeu était assez stéréotypé avec des redoublements de passes entre deux élèves et des interceptions en zone offensive qui permettaient de marquer facilement 1 point. Ainsi, l'enseignant doit veiller à équilibrer l'esprit de compétition (le gain du match) et les apprentissages (la manière d'y arriver). Dans ce cas précis, une intervention aurait pu être légitime en instaurant une règle qui empêche de marquer deux fois de suite de la même façon. Cette procédure aurait obligé les élèves à oser plus souvent des défis de 5 passes au moins.

---

<sup>42</sup> Cf. Partie 4.1.2. Questionnaire de la situation 2, Figure 5 et 6 p.45-46.

La seconde hypothèse est donc partiellement validée car la pratique coopérative, avec l'introduction de défis, n'a pas forcément un impact concluant sur l'acquisition des apprentissages.

### 5.1.3. Hypothèse 3

En séance 3, les élèves sont laissés en autonomie avant le match pour discuter et échanger librement de leurs tactiques et stratégies. Ils ont pu rapporter que les temps de briefing d'avant-match sont une démarche inhabituelle pour eux en EPS. Les élèves échangent verbalement quelque fois mais pas dans un cadre formel et régulier comme ici pendant la séquence proposée.

Les quatre équipes avaient un capitaine respectif (les élèves **A**, **B**, **C** et **D**), nommé par l'enseignant-chercheur. La volonté était de constater si un principe hiérarchique au sein de l'équipe avait une incidence sur l'organisation des interactions pendant les briefings. Les enregistrements vidéo montrent que :

- le capitaine jaune **A** (CM2, garçon) prend la parole naturellement pour donner les consignes et stratégies de jeu à tous les briefings. Son profil « leader » s'exprime idéalement dans ce genre d'exercice.
- Le capitaine **D** (CM1, fille) participe mais moins que l'élève **H** (CM2, garçon), qui dépasse sa nature plutôt discrète en général en classe, pour prendre en main le briefing et exposer la stratégie d'équipe. Ses connaissances, en sport collectif, lui donnent une certaine légitimité dans le groupe bleu.
- La situation est similaire dans l'équipe verte où les élèves **G** et **K** prennent la parole conjointement pour proposer les stratégies. Le capitaine **C** (CE2, fille) ne s'offusque pas de cette configuration, au contraire. L'entretien avec elle a confirmé qu'elle a apprécié les briefings et qu'elle a pris en considération les informations nécessaires pour réussir en situation.
- Enfin, dans l'équipe rouge l'élève **R** (CM1, fille) a mal vécu ces briefings, car le capitaine **B** et l'élève **N** n'ont pas pris en considération son avis et ses propositions. Cependant, il n'y a malheureusement aucun enregistrement pour venir corroborer ses propos.

Les entretiens d'autoconfrontation ont montré que les quatre élèves ont compris que les briefings, à caractère coopératif, sont utiles pour la situation de jeu qui suit. Au cours des échanges avec l'enseignant-chercheur, les élèves cibles ont pu décrire leurs actions et ont pu mettre des mots sur leurs impressions assez aisément. Le visionnage des matchs a permis à ces élèves de voir le décalage qu'il y a pu avoir entre les discussions d'avant-match et les actions en situation. L'élève **A** s'est rendu compte, sur les images, qu'il courait beaucoup plus que certains coéquipiers pendant les ateliers ou les matchs. Ce constat l'a amené à dire, au cours de l'entretien, que ça aurait pu modifier son discours lors de briefings suivants. Les élèves **C** et **H** ont compris la visée et l'apport sur les apprentissages des briefings collectifs de manière différente. Ainsi, **C** s'en sert pour acquérir des connaissances et développer ses propres compétences car elle n'a pas une expérience vécue en jeu collectif très importante. **H**, lui, saisit que les briefings lui permettent de proposer d'autres options de jeu pour la situation. Il se sert aussi de ses observations des autres matchs pour analyser le propre jeu de son équipe bleue afin de le rendre plus efficace.

La troisième hypothèse est partiellement vérifiée, car trois équipes sur quatre ont vu leurs interactions au briefing avoir une répercussion positive sur les apprentissages. Néanmoins, la coopération déficiente de l'équipe rouge, lors des briefings, a eu des conséquences sur les apprentissages de **R** qui s'est refermée sur elle-même. Elle a marqué un intérêt moindre pour son équipe et les situations de jeu par la suite.

## **5.2. Limites**

En premier lieu, des contraintes organisationnelles sont apparues rapidement. L'école ne dispose pas d'une cour de récréation avec des buts et un terrain permettant de satisfaire les conditions de pratique pour la situation de référence. Le village n'est pas équipé non plus d'une salle omnisport à proximité de l'école. Néanmoins, un « city-stade » se trouve à la sortie de la commune, mais nécessite un temps de trajet d'environ 10 minutes aller-retour. L'équipement est constitué de deux buts et de lignes suffisantes pour la pratique du « ballon au capitaine ». Les temps de déplacement, parfois la météo d'hiver, ont cependant quelques peu accéléré et écourté la pratique des activités. Les échanges de fin de

séance sur les ressentis des élèves ont été, dans ce contexte, souvent brefs et ne permettant pas de questionner plusieurs élèves.

La construction des équipes n'est pas non plus une tâche aisée. L'effectif de la classe est très hétérogène entre la répartition des âges et des niveaux (7 CE2, 7 CM1 et 8 CM2) et du genre (6 garçons et 16 filles). La constitution des équipes s'est révélée délicate pour essayer de rendre les quatre équipes les plus homogènes possibles. Avec le recul, l'équipe rouge aurait pu être modifiée car elle s'est retrouvée très souvent en difficulté lors des diverses activités. L'analyse de l'activité de l'équipe rouge et en particulier de **R** a permis de prendre conscience de l'importance de cette tâche afin d'obtenir des résultats probants et significatifs sur les apprentissages.

En second lieu, les travaux coopératifs sur les questionnaires ont été effectués lors d'un temps dédié en classe. Le fait de n'avoir pu assister à ces moments de coopération m'a empêché de pouvoir capter les échanges et les interactions au moment des mises en commun des réponses. L'enseignant titulaire a pu faire un retour sur ces travaux mais il est regrettable de n'avoir pu voir les dynamiques à l'intérieur de chaque équipe.

Les entretiens d'autoconfrontation sont une procédure délicate et incertaine avec des enfants de 8-11 ans. Même en formulant des questions simples, l'exercice n'est pas évident pour eux. Une part d'intimidation face à l'adulte est toujours présente. La phase de préparation de l'entretien est donc primordiale pour bien structurer le questionnement et éviter de s'égarer lors de l'entretien.

Enfin, le contexte sanitaire lié au covid en France, au moment des vacances de printemps, a modifié le planning d'entretiens mis en place. Ceux-ci ont eu lieu début mai. Le laps de temps entre la fin des observations et des enregistrements a peut-être été trop important. Les quatre élèves cibles ont parfois eu du mal à se remémorer les situations, même avec les images sous leurs yeux. Les relances de ma part ont été nombreuses et nécessaires pour étayer les propos des élèves, afin d'obtenir un recueil de données conséquent et bénéfique pour le sujet d'étude.

## Conclusion

L'EPS est une discipline incontournable et fondamentale à l'école primaire. Ses apports sont multiples, puisque l'activité physique et sportive permet notamment une meilleure santé, l'apprentissage de la connaissance de soi, de son corps et de ses capacités.

Au sein d'une classe, et plus encore dans les multi-niveaux, on trouve des profils très hétérogènes, en raison de l'âge, du genre, de la maturité, des capacités cognitives, motrices, de chaque enfant. L'enseignant, dans ce cadre, a un rôle majeur. Il doit en effet s'adapter à ces différences et ajuster les activités selon les potentialités de chaque élève, afin de garantir à la fois leur sécurité mais aussi une bonne acquisition des apprentissages. Le cadre de travail qu'il va mettre en place pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, de progresser et évoluer, est donc essentiel.

Ce travail de recherche a pu montrer qu'instaurer un climat propice à la coopération en EPS avait des effets bénéfiques sur les apprentissages. Mettre en place des temps d'échanges entre les élèves, leur permettre d'agir ensemble, d'être autonomes et d'avoir des responsabilités favorise en effet l'engagement et la motivation des élèves. Travailler ensemble dans le but d'apprendre amène en effet une réelle dimension sociale dans les apprentissages, qui est aujourd'hui essentielle à mettre en valeur. En effet, la coopération, lorsqu'elle est mise en place et accompagnée par l'enseignant, peut être porteuse d'échanges, d'entraide, et amener les élèves à développer des valeurs citoyennes.

Ce mémoire élaboré pendant la crise sanitaire du Covid 19 m'a interpellé sur la pratique coopérative dans un contexte de distanciation sociale et physique, amenant une réflexion sur ma future pratique professionnelle. Ainsi S. Connac évoque en août 2020<sup>43</sup> : « *La distanciation physique ne se discute pas. Mais si apprendre engage forcément soi-même, on apprend mieux grâce aux autres par la coopération. Donc si on enlève la coopération de l'enseignement, même dans le contexte actuel, cela veut dire que l'école va devenir plus difficile pour les élèves fragiles. Il faut donc adapter la coopération pour qu'elle existe sans contact physique. Et ça c'est possible* ».

---

<sup>43</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/08/24082020Article637338546592663731.aspx>

# Bibliographie

## Ouvrages :

- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'École*. Paris, France : ESF.
- Connac, S. (2020), *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. Paris, France : ESF.
- Fenouillet, F. (2012). *La motivation (2ème édition)*. Paris, France : Dunod.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.

## Articles :

- La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question, *Staps*, 2010/2 (n°88), p.7-23. DOI : 10.3917/sta.088.0007. URL : <https://www.cairn.info/revue-staps-2010-2-page-7.htm>
- Connac S., La pédagogie coopérative, *L'école des parents*, 2012/5 (n°598), p.24-25 DOI : 10.3917/epar.598.0024. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2012-5-page-24.htm>
- Connac S., L'autre loi de la classe, *L'école des parents*, 2018/4 (n°629), p.49-51. DOI : 10.3917/epar.629.0049. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2018-4-page-49.htm>
- Darnis F., *L'engagement de l'élève en EPS : les interactions avec les autres élèves*, chapitre15 (2018), <https://www.researchgate.net/publication/322629247>
- Galand B., La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 155 | 2006, 5-8.
- Huet B. & Saury J., Les interactions spontanées entre élèves en EPS, 2010.



- Jourdan S., Méard J. & Antonini-Philippe R., La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre, Education et socialisation, *Les cahiers du CERFEE*, 2020 (n°56). DOI : 10.4000/edso.11224
- Legendre Y., Construire la compétence coopérer, *e-novEPS n°10*, Janvier 2016.
- Reverdy C., La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 114, décembre 2016. Lyon : ENS de Lyon.
- Sarrazin P., Tessier D. et Trouilloud D., Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157 | 2006, 147-177.
- Saury J., Action ou Cognition située enjeu pour l'EPS, 2006.
- Van de Kerkhove A, Couvert D, Duballet V, La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS, *Les dossiers Enseigner l'EPS n°2*, p. 107-111, 2016.

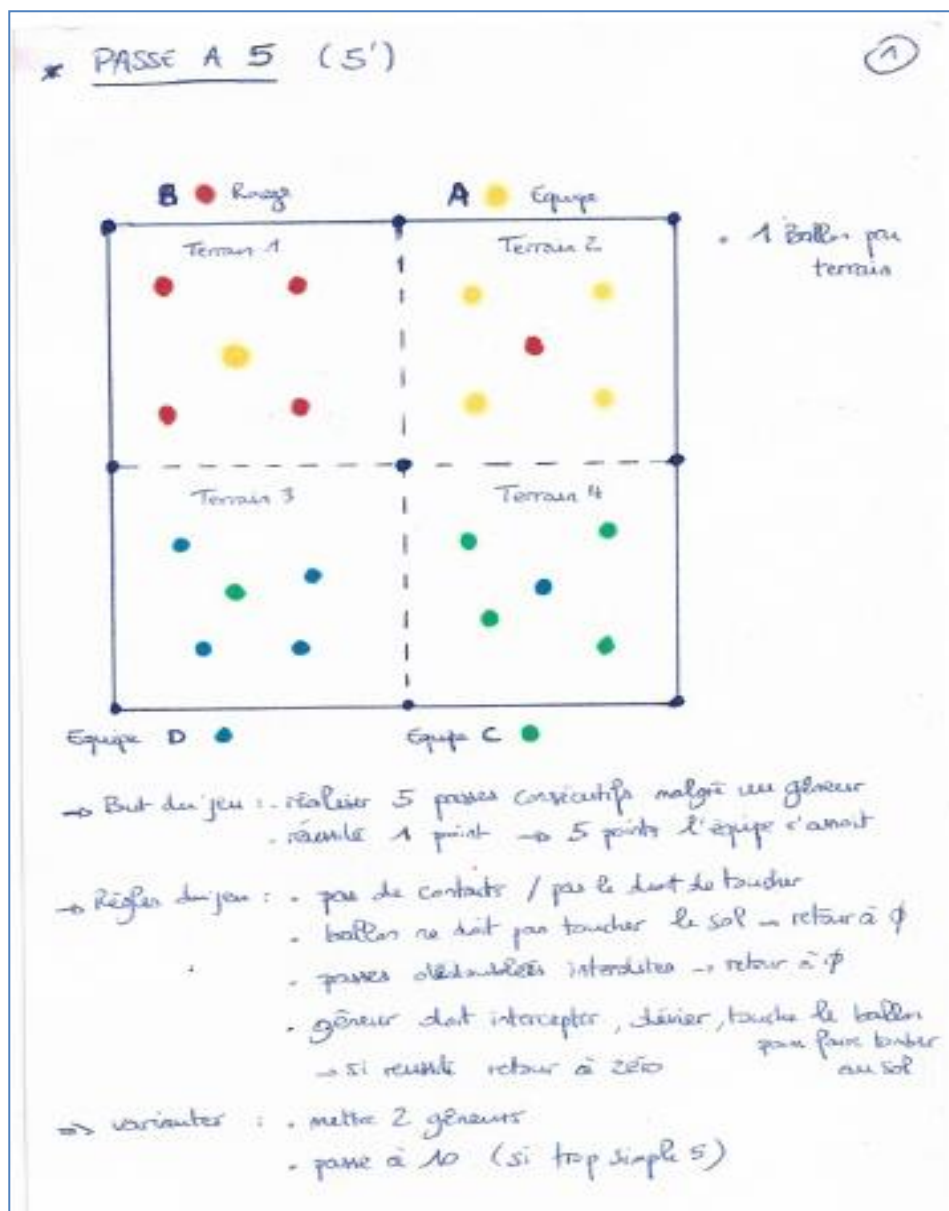
#### **Mémoires & Thèses :**

- Bellêtre H., "Apprentissage coopératif et besoins psychologiques fondamentaux en éducation physique et sportive", 2018 (Mémoire).
- Hannequin M., "Mixité et motivation en EPS", 2013 (Mémoire).
- Evin A, "Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissages en EPS", Thèse de doctorat, université de Nantes, 2013 (Thèse).

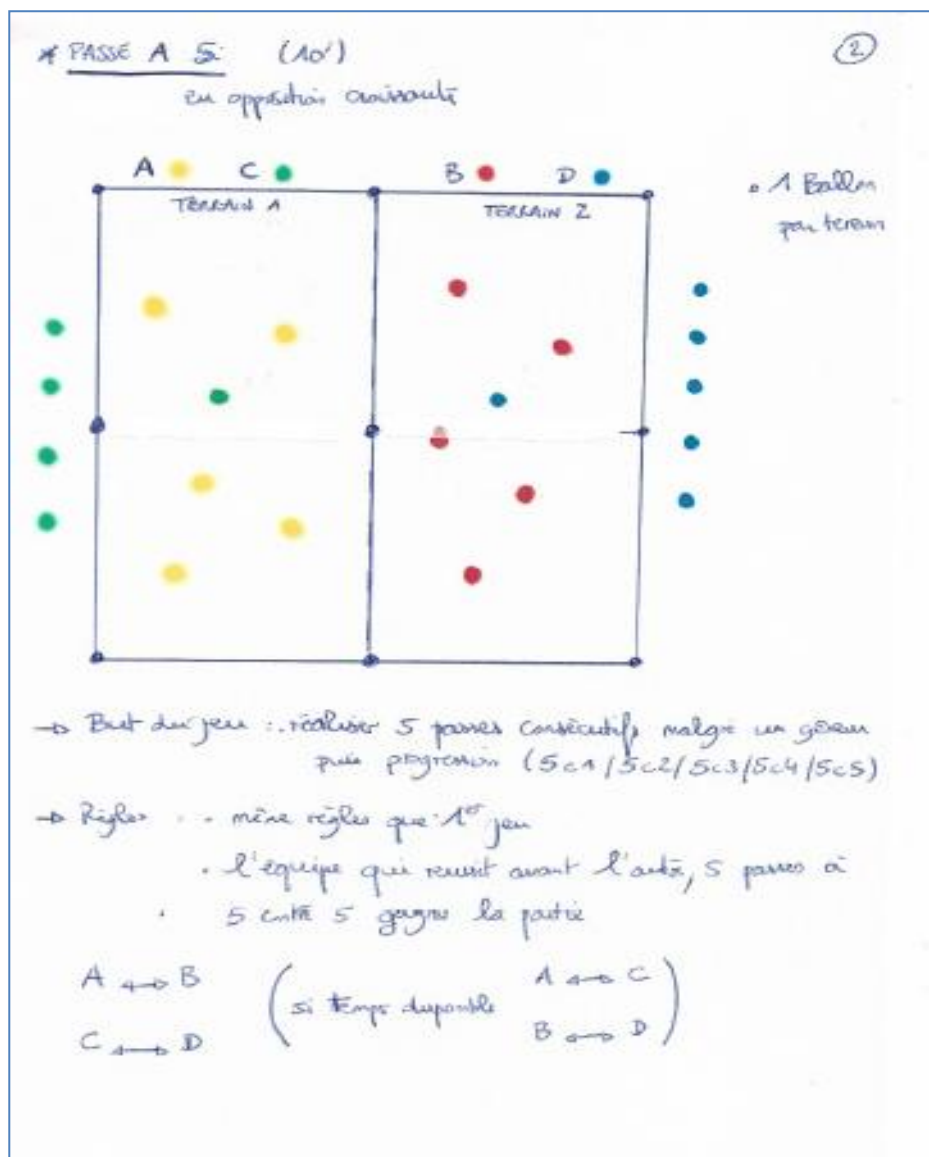
## Annexes

<p><i>Ballon au Capitaine</i></p> <p><i>Règlement initial du jeu</i></p>
<p><i>Fiche Règlement :</i></p>
<p><i>But du jeu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Réussir à passer le ballon au Capitaine pour marquer des points.</li><li>• L'équipe qui a le plus de points gagne le match.</li></ul>
<p><i>Règle du jeu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le Capitaine ne peut pas sortir du cerceau.</li><li>• La passe au Capitaine doit être directe sans rebond.</li><li>• Si le ballon tombe au sol sur une passe ou une réception, le ballon revient à l'adversaire.</li><li>• Les contacts sont interdits.</li><li>• Les dribbles ne sont pas possibles.</li><li>• Les déplacements avec le ballon ne sont pas autorisés</li></ul>
<p><i>Système de points :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 point <u>pour</u> chaque ballon passé au Capitaine.</li><li>• 2 points <u>si</u> 3 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.</li></ul>

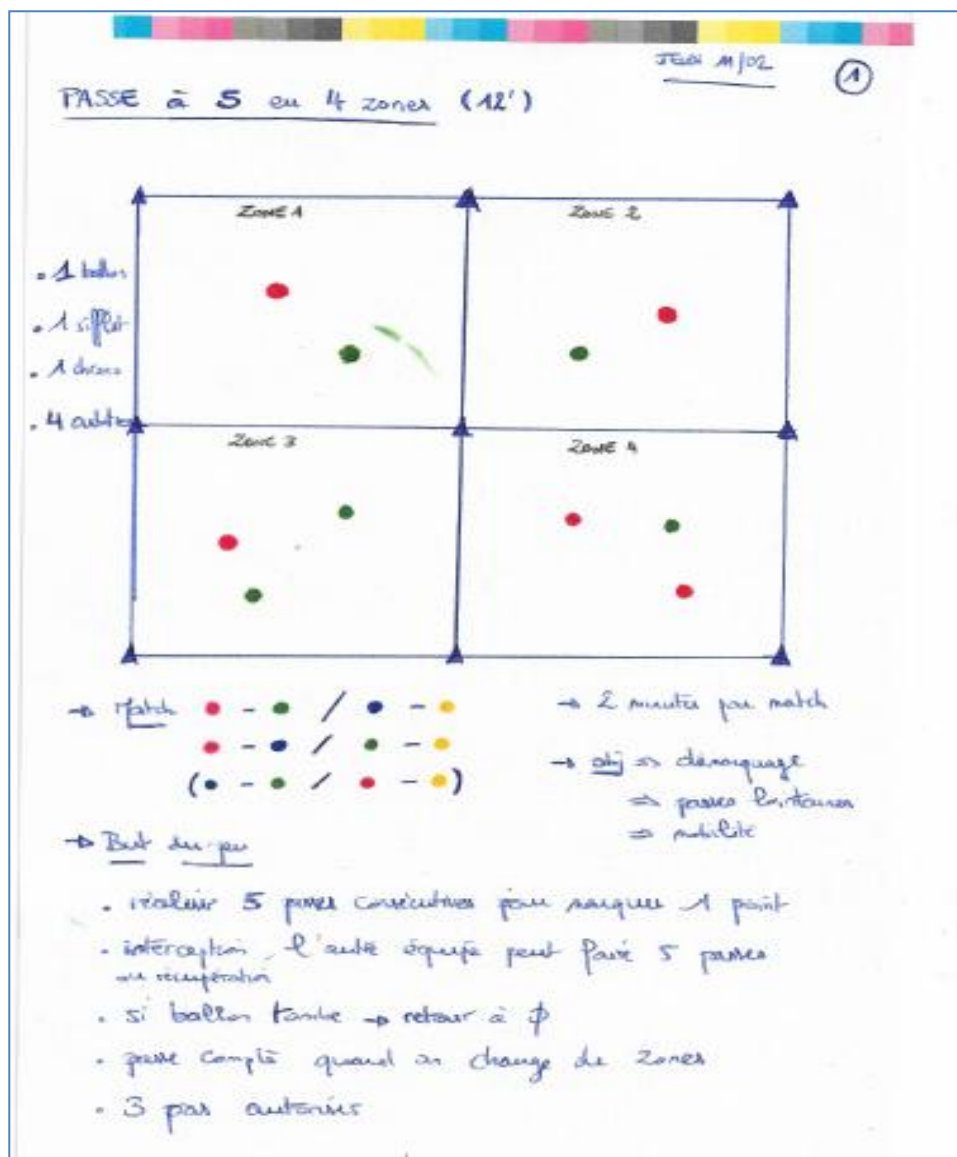
[Annexe 1 : Le règlement initial du jeu collectif « ballon au capitaine » proposé en séance découverte.]



[Annexe 2 : Fiche de préparation de l'atelier de « passe à 5 », atelier similaire en variant le nombre de passe « passe à 10 ».]



[Annexe 3 : Fiche de préparation de l'atelier de « passe à 5 en opposition croissante », les 4 équipes s'affrontent en même temps.]



[Annexe 4 : Fiche de préparation de l'atelier de « passe à 5 en 4 zones de jeux, les 4 équipes s'opposent à la suite. ]

JRM/pt ②

✖ TIRER SUR UNE CIBLE (10') 2 manches de 5'

- 4 ballons
- 4 cônes
- 4 objets (toute)
- 4 cerceaux
- 1 chrono
- 1 sifflet

- compter jusqu'à 5 pas
- pas de dribbles

→ But : réussir à tirer / faire tomber l'objet le plus possible en 5 minutes

→ régles : • joueur 1 doit passer la balle à 2 et la recevoir  
passer la balle à 3 et la recevoir  
tirer sur la cible

• après 1 tir :

joueur 1	→	devant	joueur 2
joueur 2	→	«	joueur 3
joueur 3	→	«	joueur 4
joueur 4	→	«	joueur 5
joueur 5	→	«	joueur 1 (joueur 6 devant joueur 5)

[Annexe 5: Fiche de préparation de l'atelier « tir sur une cible », les 4 équipes s'affrontent en même temps.]

Questionnaire 1a « Ballon au Capitaine » (individuel)

04/02/2021

- Equipe :
- Nom :
- Prénom :
  
- Objet : propositions de rôles et de tâches pour le jeu « Ballon au Capitaine ».
  
- Consignes : Tu dois réfléchir tout seul aux rôles (comme dans un sport que tu connais) ou des tâches (comme un métier en classe) pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Inspire-toi des matchs que tu as déjà joués ou vus.
  
- Questions : *Quels rôles et quelles tâches peux-tu proposer pour rendre tous les élèves qui ne jouent pas actifs et occupés pendant un match ?*
  - ❖ Rôles en lien avec le jeu collectif :
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - ❖ Tâches en lien avec la pratique scolaire :

*[Annexe 6 : Questionnaire 1a individuel « rôles et tâches » vierge.]*

EQUIPE :

- Objet : Propositions de rôles et de tâches pour le jeu « ballon au capitaine ».
- Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de rôles et de tâches pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.
  
- Equipe propose :

*[Annexe 7 : Questionnaire 1b collectif « rôles et tâches » vierge.]*



- Equipe :
- Prénoms des joueurs de l'équipe :
  
- Objet : propositions de défis et règles pour le jeu « Ballon au Capitaine ».
  
- Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de défis et de règles pour le match du « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.
  
- Questions :
  - Quelles propositions de défis pouvez-vous imaginer pour faire évoluer le jeu?
  - Quel « bonus » de points souhaitez-vous attribuer à ces défis ?
  - Quelles règles de jeu voulez-vous ajouter dans l'intérêt du jeu et de la pratique ?
  
- ❖ Défis (avec « bonus » points) :
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ❖ Nouvelles Règles :

*[Annexe 8 : Questionnaire 2 collectif « défis et règles » vierge.]*

## Ballon au Capitaine

Equipe Jaune : A @, E, I, M, Q

Fiche Règlement :

### But du jeu :

- Réussir à passer le ballon au Capitaine pour marquer des points.
- L'équipe qui a le plus de points gagne le match.

### Règle du jeu :

- Le Capitaine ne peut pas sortir du cerceau.
- La passe au Capitaine est possible avec un rebond.
- Si le ballon tombe au sol sur une passe ou une réception, le ballon revient à l'adversaire.
- Les contacts sont interdits.
- Les dribbles ne sont pas possibles.
- Les déplacements avec le ballon ne sont pas autorisés.
- 3 pas maximum sont autorisés pour se déplacer.
- Le changement de Capitaine est autorisé en cours de match.
- Le retour dans son camp est interdit après avoir franchi la ligne médiane.
- L'enseignant propose d'autres variétés de règles suivant la progression des équipes. [à partir de vos réponses]

### Système de points :

- 1 point pour chaque ballon passé au Capitaine.
- 2 points si 3 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 3 points si 5 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 5 points si 10 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 10 points si 10 passes réalisées par tous les joueurs de l'équipe avant la passe au Capitaine.
- 2 points si passe au Capitaine avec « la main faible ».
- 5 points si réalisation du « défi ballon ».
- Points doublés si passes au Capitaine réalisées par le joueur « Joker-double ».

[Annexe 9 : Nouveau règlement « ballon au capitaine », exemplaire équipe jaune.]

**Ballon au Capitaine**  
**Equipe Rouge : B @, F, J, N, R**  
**Fiche Règlement :**

**But du jeu :**

- Réussir à passer le ballon au **Capitaine** pour marquer des points.
- L'équipe qui a le **plus** de points gagne le match.

**Règle du jeu :**

- Le **Capitaine ne peut pas sortir** du cercleau.
- La passe au **Capitaine** est possible avec un **rebond**.
- Si le ballon **tombe au sol** sur une passe ou une réception, le ballon revient à l'adversaire.
- Les **contacts sont interdits**.
- Les **dribbles ne sont pas possibles**.
- Les **déplacements avec le ballon ne sont pas autorisés**.
- **3 pas maximum** sont autorisés pour se déplacer.
- Le **changement de Capitaine** est autorisé en cours de match.
- Le **retour dans son camp** est interdit après avoir franchi la ligne médiane.
- L'enseignant propose d'autres variétés de règles suivant la progression des équipes. [à partir de vos réponses]

**Système de points :**

- **1 point** pour chaque ballon passé au **Capitaine**.
- **2 points** si 3 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **3 points** si 5 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **5 points** si 10 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **10 points** si 10 passes réalisées par tous les joueurs de l'équipe avant la passe au **Capitaine**.
- **2 points** si passe au **Capitaine** avec « la main faible ».
- **5 points** si réalisation du « défi ballon ».
- **Points doublés** si passes au **Capitaine** réalisées par le joueur « Joker-double ».

**Ballon au Capitaine**  
**Equipe Verte : C @, G, K, O, S**  
**Fiche Règlement :**

**But du jeu :**

- Réussir à passer le ballon au **Capitaine** pour marquer des points.
- L'équipe qui a le **plus** de points gagne le match.

**Règle du jeu :**

- Le **Capitaine ne peut pas sortir** du cercleau.
- La passe au **Capitaine** est possible avec un **rebond**.
- Si le ballon **tombe au sol** sur une passe ou une réception, le ballon revient à l'adversaire.
- Les **contacts sont interdits**.
- Les **dribbles ne sont pas possibles**.
- Les **déplacements avec le ballon ne sont pas autorisés**.
- **3 pas maximum** sont autorisés pour se déplacer.
- Le **changement de Capitaine** est autorisé en cours de match.
- Le **retour dans son camp** est interdit après avoir franchi la ligne médiane.
- L'enseignant propose d'autres variétés de règles suivant la progression des équipes. [à partir de vos réponses]

**Système de points :**

- **1 point** pour chaque ballon passé au **Capitaine**.
- **2 points** si 3 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **3 points** si 5 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **5 points** si 10 passes réalisées avant de passer le ballon au **Capitaine**.
- **10 points** si 10 passes réalisées par tous les joueurs de l'équipe avant la passe au **Capitaine**.
- **2 points** si passe au **Capitaine** avec « la main faible ».
- **5 points** si réalisation du « défi ballon ».
- **Points doublés** si passes au **Capitaine** réalisées par le joueur « Joker-double ».

[Annexe 10 & 11 : Nouveau règlement « ballon au capitaine », exemplaire équipe rouge et verte.]

## Ballon au Capitaine

Equipe Bleue : D @, H, L, P, T, U

### Fiche Règlement :

#### But du jeu :

- Réussir à passer le ballon au Capitaine pour marquer des points.
- L'équipe qui a le plus de points gagne le match.

#### Règle du jeu :

- Le Capitaine ne peut pas sortir du cerceau.
- La passe au Capitaine est possible avec un rebond.
- Si le ballon tombe au sol sur une passe ou une réception, le ballon revient à l'adversaire.
- Les contacts sont interdits.
- Les dribbles ne sont pas possibles.
- Les déplacements avec le ballon ne sont pas autorisés.
- 3 pas maximum sont autorisés pour se déplacer.
- Le changement de Capitaine est autorisé en cours de match.
- Le retour dans son camp est interdit après avoir franchi la ligne médiane.
- L'enseignant propose d'autres variétés de règles suivant la progression des équipes. [à partir de vos réponses]

#### Système de points :

- 1 point pour chaque ballon passé au Capitaine.
- 2 points si 3 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 3 points si 5 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 5 points si 10 passes réalisées avant de passer le ballon au Capitaine.
- 10 points si 10 passes réalisées par tous les joueurs de l'équipe avant la passe au Capitaine.
- 2 points si passe au Capitaine avec « la main faible ».
- 5 points si réalisation du « défi ballon ».
- Points doublés si passes au Capitaine réalisées par le joueur « Joker-double ».

[Annexe 12 : Nouveau règlement « ballon au capitaine », exemplaire équipe bleue.]

- Equipe : *verte*
  - Nom : *[redacted]*
  - Prénom : *[redacted]*
- Objet : propositions de rôles et de tâches pour le jeu « Ballon au Capitaine ».
  - Consignes : Tu dois réfléchir tout seul aux rôles (comme dans un sport que tu connais) ou des tâches (comme un métier en classe) pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Inspire-toi des matchs que tu as déjà joués ou vus.
  - Questions : Quels rôles et quelles tâches peux-tu proposer pour rendre tous les élèves qui ne jouent pas actifs et occupés pendant un match ?

✦ Rôles en lien avec le jeu collectif :

- Un arbitre au milieu pour les fautes
- Un arbitre sur le côté pour voir si les pieds dépassent la ligne blanche
- Un arbitre haut qui regarde si le capitaine pose le pied du cerceau

✦ Tâches en lien avec la pratique scolaire :

- Un responsable du temps. Il a un chronomètre.
- Quelqu'un qui fait le tableau de score au city - stade
- Un secrétaire note le résultat du match dans le cahier.

[Annexe 13 : Questionnaire 1a rempli par l'élève O de l'équipe verte.]

• EQUIPE : VERTE

> Objet : Propositions de rôles et de tâches pour le jeu « ballon au capitaine ».

> Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de rôles et de tâches pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.

> Equipe verte propose :

- Un arbitre principal au milieu.
- Un arbitre pour la ligne blanche devant la zone but.
- Un arbitre qui compte les passes.
- Un arbitre - but qui surveille le cerceau
- Un deuxième arbitre qui peut aider l'autre s'il a pas vu l'action.
- Un commentateur du match ~~un responsable du temps~~
- Un responsable du temps
- Un responsable du tableau des scores
- Un secrétaire pour noter le résultat du match

[Annexe 14 : Questionnaire 1b rempli par l'élève O pour l'équipe verte.]

## • EQUIPE : JAUNE

- Objet : Propositions de rôles et de tâches pour le jeu « ballon au capitaine ».
- Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de rôles et de tâches pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.

## ➤ Equipe jaune propose :

- Un arbitre central
- Un arbitre de touche pour la ligne devant la zone des buts.
- Un arbitre qui de passe qui compte les passes
- Un arbitre de cerceau qui regarde les pieds du capitaine.
- Un ramasseur de ballon qui sort du terrain
- Un autre arbitre qui aide le premier arbitre.
- Un commentateur.
- Un responsable du ~~score~~ chronomètre
- Un responsable du score.
- Un délégué qui surveille si tout le monde est à sa place
- Un entraîneur pour diriger l'équipe.

[Annexe 15 : Questionnaire 1b rempli par l'élève M pour l'équipe jaune.]

• EQUIPE: rouge

➤ Objet: Propositions de rôles et de tâches pour le jeu « ballon au capitaine ».

➤ Consignes: Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de rôles et de tâches pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.

➤ Equipe rouge propose:

- l'arbitre.
- arbitre qui regarde la ligne devant le but du capitaine.
- un arbitre - passe qui compte les passes.
- un arbitre derrière le ~~but~~ but qui voit si le capitaine sort du cercle.
- une personne qui regarde le temps de match.
- une personne qui ~~met~~ met les points.
- le secrétaire qui écrit dans le cahier le résultat du match.
- un entraîneur pour encourager l'équipe.

[Annexe 16 : Questionnaire 1b rempli par l'élève F pour l'équipe rouge.]



• EQUIPE: *bleu*

> Objet : Propositions de rôles et de tâches pour le jeu « ballon au capitaine ».

> Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de rôles et de tâches pour le bon déroulement du match au « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.

> Equipe *bleu* propose :

- un arbitre principale
- un arbitre de ligne pour surveiller la ligne et les pieds
- un arbitre-passe qui compte les passes avant le tir au capitaine
- un arbitre de cercle qui surveille les passes de capitaine dans le cercle
- un ramasseur de ~~ballon~~ ballon quand il part loin du terrain
- un arbitre qui aide l'arbitre principale
- un ~~par~~ responsable du temps du match
- un responsable du tableau de marque
- un secrétaire qui écrit les résultats sur la feuille
- un entraîneur pour dire les tactique

[Annexe 17 : Questionnaire 1b rempli par l'élève H pour l'équipe bleue.]

## **Ballon au Capitaine**

### **Fiche Nouvelle Organisation du Jeu avec OFFICIELS :**

#### **Matériel :**

- **1 ballon**
- **2 cerceaux**
- **4 plots**
- **1 sifflet**
- **1 chronomètre**
- **21 Dossards de couleurs : 5 verts, 5 jaunes, 6 bleus, 5 rouges**

#### **Officiels (11) :**

- **1 arbitre**
- **1 arbitre assistant**
- **2 juges de lignes**
- **1 juge de passes**
- **2 juges cerceaux capitaines**
- **1 ramasseur de ballon**
- **1 responsable du temps (chronomètre)**
- **1 responsable du tableau d'affichage des scores**
- **1 secrétaire/délégué**

#### **Mise en place et fonctionnement :**

- **Les 2 équipes qui ne disputent pas le match se répartissent les différentes fonctions d'officiels pour le bon déroulement du match.**
- **L'arbitre veille aux respects des différentes règles (contact, ballon au sol, pas, dribbles).**
- **L'arbitre-assistant se positionne de l'autre côté du terrain**
- **Les 2 juges de lignes surveillent que les joueurs ne franchissent pas la ligne pour passer le ballon au Capitaine.**
- **Le juge de passes compte le nombre de passes pour le bonus 1 point (1 juge pour une équipe).**
- **Les 2 juges cerceaux se placent derrière le but pour vérifier que le Capitaine ne sort pas du cerceau pour attraper le ballon (1 juge derrière chaque but).**
- **Le responsable du temps surveille la durée du match (3', 4' ou 5').**
- **Le secrétaire note le score du match dans le cahier de résultats du championnat.**
- **Le secrétaire est aussi le délégué du match. Il dit à l'arbitre que le match peut commencer.**
- **Le responsable score se positionne à côté du tableau d'affichage.**
- **Le ramasseur de ballon se place en extérieur du terrain.**

[Annexe 18 : Fiche organisation du jeu « ballon au capitaine » avec officiels.]

- Equipe : *rouge*
- Prénoms des joueurs de l'équipe :
- Objet : propositions de défis et règles pour le jeu « Ballon au Capitaine ».
- Consignes : Ensemble, en équipe, écrivez vos propositions de défis et de règles pour le match du « Ballon au Capitaine ». Respectez la parole de chacun des élèves et désignez une personne pour écrire les propositions.
- Questions :
  - Quelles propositions de défis pouvez-vous imaginer pour faire évoluer le jeu ?
  - Quel « bonus » de points souhaitez-vous attribuer à ces défis ?
  - Quelles règles de jeu voulez-vous ajouter dans l'intérêt du jeu et de la pratique ?

♦ Défis (avec « bonus » points) :

- on marque 5 points quand on fait 5 passes avant de lancer au capitaine
- on marque 10 points quand on fait 10 passes avant de lancer au capitaine

♦ Nouvelles Règles :

- on peut ~~double~~ doubler pour avancer sur le terrain.
- on peut faire 3 pas pour bouger.
- le capitaine a le droit d'attraper le ballon après un rebond
- les équipes ~~se~~ ou il y a 5 joueurs ont le droit d'avoir un autre joueur en plus pendant le match.

[Annexe 19 : Questionnaire 2 rempli par l'élève F pour l'équipe rouge.]

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### Résumé :

La question de la motivation est un élément central de l'enseignement encore aujourd'hui, comme le prouvent les nombreux travaux traitant de ce sujet. L'ambition de ce mémoire est de proposer un cadre d'enseignement qui peut avoir un effet sur la motivation des élèves. La pédagogie coopérative est au cœur de la réflexion de cette recherche.

Cette étude a pour objectif de comprendre et d'analyser la relation entre la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative et son impact sur la motivation et l'intérêt des élèves, lors de situations en EPS. La volonté de ce mémoire est de montrer que la coopération, par le biais de travaux collectifs, peut avoir une incidence sur l'acquisition des compétences et des apprentissages. Mais, suffit-il de proposer un jeu collectif avec des temps coopératifs pour engager l'ensemble des élèves de la classe vers un objectif et un intérêt commun ? La coopération est-elle le seul outil pédagogique qui permette de répondre aux besoins particuliers de chaque élève ?

L'expérimentation avec une classe de multi-niveaux (CE2, CM1, CM2) et les entretiens d'autoconfrontation de quatre élèves choisis en fonction de leur profil sont venus éclairer ces questionnements, invitant à une réflexion sur la notion de coopération et son apport dans les apprentissages en EPS.

Mots clés : EPS, jeux collectifs, coopération, motivation, intérêt, engagement, apprentissages, action située, autoconfrontation.