La coopération comme moyen pour stimuler des interactions favorables aux apprentissages des élèves : analyse de quatre témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Laurine Beucher, Mathéo Riu

▶ **To cite this version:**

Laurine Beucher, Mathéo Riu. La coopération comme moyen pour stimuler des interactions favorables aux apprentissages des élèves : analyse de quatre témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés. Education. 2022. dumas-03979551

HAL Id: dumas-03979551

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03979551

Submitted on 8 Feb 2023

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.

MASTER MEEF

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

Mention second degré

Parcours Education Physique et Sportive (EPS)

Mémoire de recherche

La coopération comme moyen pour stimuler des interactions favorables aux apprentissages des élèves

Analyse de quatre témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade master

Soutenu par

Laurine BEUCHER et Mathéo RIU

Le 16/03/2022, à Nantes

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques SAURY, directeur de mémoire

Benoît HUET, président du jury

Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des personnes aillant contribuer à l'élaboration de notre mémoire constituant une expérience très riche.

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements en particulier à notre directeur de mémoire, Monsieur **Jacques Saury**, Professeur des Universités à l'UFR STAPS de Nantes pour nous avoir accompagnés et conseillés durant cette année.

Nous adressons nos remerciements à l'ensemble des enseignants d'EPS avec qui nous avons travaillé. Leur disponibilité, sympathie et investissement, nous ont permis d'élaborer notre étude sereinement.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION 5

1.1. Question de départ 5

1.2. Motif de notre projet de recherche 6

2. REVUE DE LITTERATURE 7

2.1. Définitions 7

2.2. Le courant de l'apprentissage coopératif et les conditions à prendre en compte 7

2.3. Compétences et connaissances construites et acquises par les élèves par le biais d'apprentissages coopératifs 10

2.4. Les formes d'interactions sociales présentes lors d'apprentissages coopératifs 12

3. CADRE THEORIQUE 16

3.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée 16

3.2. Question de recherche 18

4. METHODE 19

4.1. Conditions contractuelles 19

4.2. Participants 19

4.3. Recueil de données 20

4.4. Procédure d'analyse 20

5. RESULTATS 24

5.1. Utiliser la coopération à court et long terme 24

5.1.1 La coopération à long terme : transmettre des valeurs à tous les élèves 24

5.1.2. La coopération est inhérente à l'EPS 25

5.1.3. La coopération, un levier favorisant l'engagement des élèves 27

5.2. Les conditions à mettre en œuvre pour faire coopérer au service des apprentissages 28

5.2.1. Mettre ensemble n'est pas synonyme de coopérer, une vigilance à apporter 28

5.2.2. Concevoir des dispositifs qui permettent la coopération et accroissent les interactions 29

5.2.3. Etablir un but commun, une condition primordiale 30

5.2.4. Donner des rôles et des responsabilités, condition essentielle pour faire coopérer 32

5.2.5. Un climat de classe bienveillant à instaurer, condition préalable pour faire coopérer 33

5.3. Coopérer, un apprentissage spécifique médié par l'enseignant 34

5.3.1. Apprendre à coopérer pour que la coopération serve les apprentissages 34

5.3.2. L'enseignant, un acteur favorisant la coopération pour servir les apprentissages 37

5.3.3. Les formes de groupement, élaborées par l'enseignant, afin de favoriser l'usage de la coopération 39

5.4. Utilisation de la coopération dans des APSA différentes face à un public spécifique afin de favoriser les apprentissages de tous 40

5.4.1. L'utilisation de la coopération au regard des spécificités des APSA 41

5.4.2. L'utilisation de la coopération pour les différents profils d'élèves 43

6. DISCUSSION 45

6.1. Synthèse des résultats au regard des questions de recherche et des connaissances scientifiques et professionnelles acquises par les travaux antérieurs 45

6.1.1. La place des pratiques coopératives dans l'EPS actuelle 45

6.1.2. L'usage de la coopération, un apprentissage spécifique, au service des autres apprentissages 46

6.1.3. Les conditions et limites de l'usage de la coopération pour favoriser les apprentissages selon les quatre enseignants interrogés 47

6.2. Limites des résultats de l'étude 49

7. CONCLUSION 50

8. BIBLIOGRAPHIE 52

9. ANNEXES 51

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé 52

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif 54

Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A 58

Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B 67

Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignante C 75

Annexe 6 : Retranscription Entretien Enseignante D 81

Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant A 88

Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant B 108

Annexe 9 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante C 124

Annexe 10 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante D 134

10. QUATRIEME DE COUVERTURE 142

1. INTRODUCTION

1.1. Question de départ

La loi pour l'Ecole de la Confiance vise à « *faire réussir tous les élèves et aspire à promouvoir une Ecole plus inclusive* » (Blanquer, Loi pour l'Ecole de la Confiance, 26.09.2019). Cette aspiration ministérielle s'inscrit dans l'ambition de « *réduire le taux d'abandon scolaire* » (Conseil européen du 17.06.2010). Parallèlement, les bulletins officiels de l'école expliquent que les adolescents sont « *en pleine évolution physique et psychique, vivant un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leurs corps, et de nouvelles relations avec les autres* » (BOEN 26.11.2015). Les adolescents qui vivent de tels changements ont grandement besoin de « compétences », « d'autonomie » et « d'affiliation », qui relèvent des théories de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). L'apprentissage autour de l'activité sociale semble alors indispensable pour former de futurs citoyens éduqués par et avec les autres. Apprendre avec et par les autres nécessite alors de concevoir des dispositifs favorisant les interactions pour permettre à chacun d'apprendre et de s'épanouir socialement.

Engager les élèves dans des projets collectifs, au sein desquels les élèves apprennent à débattre, prendre en compte le point de vue de l'autre, dévoluer, respecter une organisation collective, à s'entraider, etc., semble alors essentiel. Mais suffit-il de mettre en groupe les élève pour qu'ils développent des interactions coopératives et co-apprennent ? Alors, des conditions sont nécessaires afin de rendre bénéfique les apprentissages et la coopération devient un enjeu scientifique et professionnel concernant les pratiques éducatives. En ce sens les théories psycho-sociales affirment que personne n'apprend jamais seul, montrant ainsi l'importance des interactions et des relations aux autres. Il s'agit pour l'enseignant de faire en sorte que les élèves développent des interactions et travaillent ensemble dans un même but, qu'ils coopèrent. Par ce moyen, l'enseignant permet à chacun de développer des compétences motrices et décisionnelles (Darnis et Lafont, 2008) afin que chacun réussisse scolairement et socialement. L'enjeu est alors d'explorer et de concevoir les modes de groupement favorisant la coopération (en dyade, petit groupe ou groupe classe) en y reliant des méthodes particulières telles que le tutorat, l'apprentissage coopératif ou la co-évaluation afin d'améliorer les conditions d'apprentissages mais également d'atteindre des compétences citoyennes (Evin, 2013). La coopération peut se définir comme la « façon dont les membres d'un groupe rassemblent leurs forces, savoir-faire, savoir-être pour atteindre leur fin » (Olry-Louis, 2011). Elle désigne alors « l'ensemble des situations où des personnes agissent ensemble pour produire ou apprendre » (Jourdan, Mérad

et Philippe, 2020). La coopération s'apparente souvent à la méthode employée par les enseignants pouvant alors être désignée comme une approche coopérative reposant sur l'atteinte d'un but commun entre plusieurs élèves (Slavin, 2010). Cette approche nécessite alors diverses conditions comme l'interdépendance positive, reposant elle-même sur la responsabilisation de chacun des élèves (Johnson et Johnson, 1994).

Malgré la multiplication des théories sociales, réflexions et écrits autour de la coopération, ces travaux ne permettre pas de savoir pourquoi ces pratiques sont mises en place, mais aussi ce qui limite ou fait obstacle à leurs mises en œuvre par les enseignants sur le terrain.

1.2. Motif de notre projet de recherche

Etudiants en Master MEEF 2nd degré Parcours EPS à l'INSPE de Nantes, nous avons été formés, en partie au regard des questions coopératives notamment sur le plan didactique. Nous nous sommes alors questionnés sur les préoccupations enseignantes à élaborer et mettre en place un enseignement reposant sur la coopération. Plus précisément, nous nous sommes interrogés sur les conceptions individuelles des enseignants mettant en œuvre des pratiques visant à rendre bénéfiques les interactions sociales au sein de dispositifs coopératifs. Il s'agissait pour nous de mieux appréhender ces conceptions, leurs enjeux sous-jacents, et également de construire et renforcer un savoir approfondi sur ce sujet, sur la base de l'expérience de ces enseignants.

2. REVUE DE LITTERATURE

Cette section vise à définir plus précisément les termes de notre sujet, à faire un bilan des travaux autour de notre thème d'étude, puis à faire émerger des pistes de réflexions autour de ce dernier.

2.1. Définitions

L'éducation au « vivre ensemble » (BOEN 26.11.2015) et le développement d'un citoyen « solidaire » (BOEN 22.01.2019) sont centraux au sein des politiques éducatives actuelles. Dans une société au sein de laquelle l'affirmation de son individualité représente une valeur essentielle, l'EPS représente un support privilégié pour favoriser les interactions et le développement des compétences psychosociales dans la mesure où les corps sont en mouvement et se donnent à voir aux autres. Les élèves partagent des émotions (de la joie, tristesse, peur, colère, frustration…). Cette discipline représente un lieu de construction de liens sociaux où les élèves s'engagent, s'expriment, s'organisent collectivement à travers multiples organisations telles que les groupes coopératifs. L'apprentissage coopératif peut être défini comme un « *travail en petit groupe, dans un but commun, qui est d'optimiser les apprentissages de chacun* » (Slavin, 2010, pp. 171-189). C'est également « *un modèle d'enseignement dynamique qui peut enseigner divers contenus aux élèves de différents niveaux* ». « *Les élèves travaillent en petits groupes structurés et hétérogènes pour maitriser le contenu des matières* » (Dyson et Casey, 2013). De plus, les groupes coopératifs correspondent à un regroupement de 2 à 5 élèves (Reverdy, 2016). L'apprentissage coopératif propose alors dans chaque situation, la formation d'équipes, l'interdépendance positive, la responsabilisation individuelle au sein du collectif, le développement d'aptitudes positives en matière d'interactions sociales, et le traitement régulier du fonctionnement du groupe pour améliorer son efficacité (Dyson et Grineski, 2001). En EPS, il est attendu de l'apprentissage coopératif qu'il soit l'occasion d'apprentissages dans les domaines psychomoteur, affectif et cognitif.

2.2. Le courant de l'apprentissage coopératif et les conditions à prendre en compte

Pour s'assurer qu'un groupe est coopératif l'enseignant doit alors veiller à organiser « *les éléments de base qui doivent être utilisés et les éléments de base qui doivent être soigneusement structurés au sein de chaque activité coopérative* » (Dyson et Casey, 2013).

Cependant il faut prendre en compte qu'il ne suffit pas de regrouper des élèves sur une tâche commune pour que des interactions coopératives surviennent.

Certaines conditions sont alors à prendre en compte pour s'assurer de l'efficacité d'un apprentissage coopératif.

Premièrement, Dyson et Grineski, (2001) affirment que la première condition réside dans la « *formation d'équipes* ». L'enseignant constitue ces dernières autour de « *la taille, les modes de structuration des groupes, la qualité des interactions sociales au sein des groupes, les liens d'amitié entre les membres* » (Darnis, 2010, p. 37) afin de favoriser une dynamique intra-groupale. Cependant, les groupes coopératifs se composent de 2 à 5 élèves (ibid.) pour créer « *une cohésion de groupe à condition que la taille du groupe ne soit pas trop grande* » (Reverdy, 2016). Celle-ci vise à favoriser la réussite globale de chacun et les relations interpersonnelles. Enfin, le niveau de chacun des membres est un élément à prendre en compte afin de veiller à ce que la dissymétrie (de compétences) ne soit pas *« trop importante, au risque d'empêcher les joueurs de coopérer efficacement* » (Darnis, 2010, p. 96). Une dissymétrie de compétences trop grande pourrait engendrer l'effet inverse, cumulée à une mésentente entre les membres du groupe, et aboutir à « *une absence de coopération* » (Darnis, 2010, p. 96).

Deuxièmement, Johnson et Johnson (1994) définissent les dispositifs d'apprentissage coopératif comme devant satisfaire cinq conditions, qui ont été ensuite quasi-systématiquement reprises par la plupart des auteurs centraux du domaine (notamment Dyson & Casey, 2013, ou Dyson & Grineski, 2001) :

(a) « **L'interdépendance positive** » : « *chaque membre du groupe apprend à dépendre du reste du groupe tout en travaillant ensemble pour accomplir la tâche »* (Dyson et Grineski, 2001). En d'autres termes, il s'agit à chacun des élèves d'occuper « *un rôle différent pour aider chaque coéquipier à apprendre* » (Dyson et Casey, 2013). L'interdépendance positive permet d'établir de « *véritable espace de dialogue et de coopération* » (Darnis, 2010, p. 84) autour d'un but commun. L'interdépendance entre les membres est donc centrale. Notons que celle-ci est positive « *si les membres du groupe encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage des autres membres* » (Reverdy, 2016). En revanche « *une interdépendance négative débouche sur des interactions d'opposition plutôt sur de la compétition* » (Reverdy, 2016). Coopérative ou compétitive, l'interdépendance est permanente au sein de travaux en groupe car « *S'il n'y a pas d'interdépendance, il n'y a pas de travail en groupe* » (Reverdy, 2016).

(b) **« La responsabilité individuelle et la responsabilité collective** » : l'enseignant responsabilise ainsi chaque membre du groupe individuellement et collectivement. Ainsi l'enseignant permet à chacun d'apprendre individuellement, ce qui « *est le résultat souhaité de l'apprentissage coopératif »* (Dyson et Grineski, 2001).

(c) **« La promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves** » : les élèves développent des compétences importantes telles qu'« *écouter les autres, donner des feedbacks, résoudre les conflits, soutenir et encourager les autres, se relayer et exprimer son plaisir de réussir les autres »* (Dyson et Grineski, 2001). La situation doit cependant « *permettre la confrontation d'idées avec autrui, l'argumentation, l'expression et la prise de conscience des différences de points de vue »* (Darnis, 2010 p. 84) afin de déclencher une dynamique d'apprentissage pour dépasser les obstacles au sein des situations organisées.

(d) **« La sollicitation et le développement d'habiletés coopératives »** : les élèves développent des compétences prosociales autour de la communication, construction de relations de confiance, de partage de responsabilité au sein des divers groupes d'apprentissages coopératifs.

(e) **« La discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe »** : il s'agit pour les élèves de « *discuter de la mesure dans laquelle les membres du groupe atteignent leurs objectifs et maintiennent des relations de travail efficaces. (…). Cette réflexion verbale permet aux élèves de s'exprimer* » (Dyson et Grineski, 2001). Ainsi chaque élève participe d'autant plus qu'ils [les élèves] « *veulent montrer à eux ou aux autres qu'ils possèdent une compétence élevée et souhaitent éviter de paraitre incompétent* ». (Reverdy, 2016)

Les conditions ainsi posées, l'enseignant organise des structures définies comme « *des méthodes d'organisation de l'interaction entre les élèves pendant l'apprentissage coopératif »* Ces structures sont considérées comme étant « libres de contenu », ou « sans contenu » *(« content free »),* et servent de « *cadres pour les leçons* » (Dyson et Grineski, 2001) permettant de dépasser la simple image d'un *« jeu de coopération »* (Dyson et Grineski, 2001). Ils ont donc la possibilité de s'appuyer sur une diversité de « *structures d'apprentissage coopératif particulières* » (Dyson et Grineski, 2001). Parmi ces structures coopératives, certaines sont plus particulièrement décrites. Par exemple, Kagan (1992) propose le *Think-Share-Perform,* une structure qui vise à encourager la participation par la pensée critique, le partage et la négociation entre élèves. Par ailleurs, Aronson (1978) propose le *Jigsaw Perform* structurant la répartition du travail et le partage de responsabilités entre les élèves. Ainsi chaque élève est responsable

de l'apprentissage et de l'exécution de contenus particuliers, dont ils deviennent « experts ». Par la suite, les « experts » doivent enseigner les connaissances et habiletés qu'ils maitrisent aux autres élèves dans le cadre d'une interdépendance positive. Enfin, les structures dites *Student Teams-Achievement* et *Learning Together* (Johnson et Johnson, 1994) sont des méthodes permettant de donner aux élèves l'occasion de partager des rôles de leadership et de responsabilité ainsi que d'utiliser des compétences collaboratives pour atteindre les objectifs communs.

Ces structures d'apprentissage coopératif représentent de nombreux moyens d'acquérir « *une variété de compétences psychomotrices, cognitives et affectives* » (Dyson et Grineski, 2001) à condition que les leçons soient élaborées autour des différents éléments d'apprentissage coopératif « *de la formation d'équipe, l'interdépendance positive, la responsabilisation individuelle et collective, les compétences positives en interaction sociale et le traitement de groupe* » (Dyson et Grineski, 2001).

2.3. Compétences et connaissances construites et acquises par les élèves par le biais d'apprentissages coopératifs

Développement de compétences méthodologiques au sein du collectif

Pour la plupart des auteurs, les apprentissages coopératifs visent à faire acquérir des compétences aux élèves mais également à développer leurs connaissances d'eux-mêmes, des autres et de l'activité qu'ils pratiquent. L'apprentissage coopératif « *enseigne la responsabilité* » (Dyson et Grineski, 2001), en permettant aux élèves constituant le groupe de s'organiser en attribuant des rôles à chacun afin de faire fonctionner le groupe. De plus, la capacité à travailler en collaboration dans un groupe permet aux élèves de « *développer leur estime de soi grâce aux responsabilités individuelles au sein du groupe tout en améliorant les conditions physiques et les interactions sociales* » (Dyson et Grineski, 2001).

Développement de compétences sociales individuelles au service du collectif

La construction de groupes coopératifs vise, par le biais de connaissances et compétences, l'atteinte de la « *meilleure performance et des résultats sociaux tels que des relations positives entre les groupes* » qui sont des valeurs sous-jacentes à la coopération et qui vont permettre de créer « *un climat affectif, positif en classe* » (Reverdy, 2016 ; Rouiller et Lehraus, 2008). Dans la mise en place d'un apprentissage coopératif et de groupes coopératifs il est nécessaire pour les élèves *« d'apprendre à coopérer »* (Reverdy, 2016 ; Rouiller et

Lehraus, 2008) et de « coopérer pour apprendre » (Rouiller et Howden, 2010), les deux s'enrichissent mutuellement, ainsi les élèves pourront « *construire des habiletés de coopération* » et de « *développer l'esprit d'équipe* » (Reverdy, 2016).

Pour apprendre à coopérer l'enseignant doit mettre en place des situations demandant aux élèves de l'écoute mutuelle et la prise en considération de l'avis de chacun afin d'avancer et de progresser dans les apprentissages. Il peut donc installer des dispositifs faisant émerger des conflits socio-cognitifs au sein des groupes. L'émergence de conflits socio-cognitifs est « *favorable au développement cognitif des enfants* » (Dyson et Casey, 2012), ils permettent également la « *verbalisation et l'échafaudage de connaissance* » (Reverdy, 2016). L'intérêt est de pouvoir « *envisager un autre point de vue que le sien* » (Darnis, 2010), développer la capacité d'écoute et prendre en compte l'avis de l'autre. Ainsi les élèves peuvent développer leur capacité d'adaptabilité, de tolérance et cela leur apprend également à faire des compromis et des concessions. A posteriori cela permettra une « *activité réflexive* » (Darnis, 2010) de la part des élèves, favorable aux progrès.

Développement de compétences motrices

Au sein de groupes coopératifs, et dans le cadre de leurs interactions informelles et spontanées, les élèves construisent des connaissances qui sont relatives à « *une APSA au sein du groupe d'élèves* » (Huet et Saury, 2010). Ils « *explorent l'activité et les comportements des autres comme ressources potentielles* », et cela contribue également à enrichir leurs propres ressources et par la même « *les ressources au sein du groupe* » (Huet et Saury, 2010). En plaçant les élèves en groupe coopératif, l'enseignant « *n'est plus le seul directeur de l'enseignement* » (Dyson et Grineski, 2001), c'est un moyen de déléguer et de laisser les élèves face à leurs apprentissages et à la découverte. Cela favorise le développement de l'autonomie chez les élèves et facilite leurs apprentissages dans le **«** *domaine psychomoteur* » (Dyson et Casey, 2013).

Les élèves ayant un niveau plus faible peuvent, dans ces dispositifs d'apprentissage coopératifs, bénéficier de conseils et d'interactions de tutelles qui vont se mettre en place de façons spontanées (Darnis, 2010) entre les élèves. Ainsi l'élève « tuteur » en explicitant son savoir va s'engager dans une « *activité réflexive favorable aux apprentissages* » (Darnis, 2010) lui permettant ainsi de progresser mais également de faire progresser son camarade. Au sein d'un groupe coopératif, chaque élève peut apporter quelque chose, un contenu et ainsi « *enseigner aux autres membres du groupe* » (Dyson et Grineski, 2001), ce qui donne à chacun des élèves un rôle implicite et une place à occuper, ainsi les élèves vont pouvoir trouver des

solutions ensemble à leurs problèmes. Néanmoins, « *les progrès individuels réalisés par les élèves, n'engendrent pas une augmentation de la performance collective »* (Evin, 2013). En effet, l'auteure montre qu'il existe une divergence au sein des apprentissages moteurs individuels et collectifs. Ceci est expliqué par des conflits entre élèves au sein des groupes mais également par des changements de partenaires, ne permettant pas d'établir des routines organisationnelles entre eux. En revanche, il existe tout de même « *une convergence entre l'évolution des transformations motrices individuelles et des transformations collectives* » (ibid.). Effectivement, les élèves développent une capacité à agencer leurs ressources parallèlement à des progrès individuels différenciés dans les diverses habiletés.

Cependant pour que les élèves s'apportent mutuellement des contenus, il faut qu'ils puissent échanger entre eux. Les élèves doivent pouvoir se comprendre. Les apprentissages coopératifs permettent, tout autant qu'ils exigent, « *le développement de compétences langagières* » (Darnis, 2010). L'enseignant doit alors donner du sens à ces moments de dialogue entre élèves, c'est pour cela que « *les dispositifs permettant les interactions verbales et la co-construction de connaissances participent à des acquisitions langagières* » (Darnis, 2010). Les différents échanges verbaux entre les élèves sont des outils au service des apprentissages, de plus ils font partie des compétences que les élèves doivent acquérir pour progresser en EPS.

2.4. Les formes d'interactions sociales présentes lors d'apprentissages coopératifs

Les formes d'interactions

Lors des apprentissages coopératifs, les élèves placés en petits groupes ont des échanges, interagissent afin d'acquérir des connaissances et des compétences sociales mais également méthodologiques et motrices favorisant ainsi leurs progrès. L'activité des élèves placés en groupe coopératifs est constituée de différentes formes d'interactions spontanées. « *Elles peuvent prendre différentes formes telles que le tutorat, la co-évaluation, co-construction, conflit socio cognitif, etc.* » (Huet et Saury, 2010). Ces dispositifs vont permettre aux élèves d'échanger entre eux sur leurs intentions, leurs expériences, leurs évaluations de leurs propres performances ou bien sur celles de leurs camarades. De plus, les élèves observent et modélisent les compétences de leurs partenaires et camarades. Ils identifient les « *bons référents* » (Huet et Saury, 2010) et échangent sur les stratégies utilisées par chacun pour obtenir la meilleure performance et à leur tour les expérimenter dans le but de favoriser les apprentissages et leurs progrès.

Il existe 4 formes typiques d'interactions au sein d'un groupe coopératif (Darnis, 2010). La première forme d'interaction met en jeu un ou plusieurs élèves qui cherchent à guider l'apprentissage de leurs partenaires. (Darnis, 2010). Ces interactions viennent spontanément d'un « tuteur » ou bien à la suite d'une sollicitation d'aide de la part d'un élève auprès d'un autre qu'il jugeait plus compétent que lui (guidage physique, conseils verbaux, démonstrations, etc.) (Darnis, 2010). Ce modèle interactif peut prendre forme au sein d'une dyade (deux élèves) ou dans les groupes coopératifs. Il peut s'agir d'interactions symétriques (les élèves sont de niveau identique ou proche) ou bien d'interactions dissymétriques (les élèves n'ont pas le même niveau) (Lafont, 2010).

La seconde forme d'interaction met en jeu l'activité d'élèves qui cherchent conjointement une solution à un problème d'apprentissage particulier (co-élaboration de solution) (Darnis, 2010). Sur ce point, Darnis (2010) souligne que la majorité des aux dynamiques interactives entre les élèves se déroulent sur le mode de co-construction sans désaccord. Cela signifie qu'une proposition faite par un élève va être reprise et complétée par le ou les partenaires afin d'enrichir progressivement les solutions envisagées.

La troisième forme d'interaction fait référence à deux élèves qui vont être engagés conjointement dans la co-construction d'interprétation à propos de leurs essais. Ils vont partager ensemble leurs jugements et leurs perceptions relatives à leurs performances.

Enfin, la quatrième forme d'interaction est celle des conflits d'interprétations explicites entre élèves, qui se rattache de fait aux conflits socio-cognitifs. Cette forme d'interaction se définit alors comme « *la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale »* (Doise et Mugny, 1997). Par la suite, chacun des élèves veut convaincre l'autre du bien-fondé de son interprétation ou de la solution qu'il a élaboré ou trouvé et expose ainsi son point de vue et ses arguments. (Darnis, 2010).

Par ailleurs, d'autres formes d'interactions sont déclinées. Prenons pour exemple les travaux de Gilly, Fraisse, Roux (1988), qui ont permis d'identifier quatre types d'interactions au sein des modes coopératifs. Plus précisément, ils peuvent être définis comme « co-élaboration acquiesçante » (un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie) ; « co-construction sans désaccord » (l'action de l'un est reprise par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais) ; « confrontation contradictoire sans argumentation » (confrontation avec désaccords non argumentées) ; « confrontation contradictoire avec argumentation » (présence de désaccords argumentés donnant lieu à un conflit socio-cognitif).

Formes d'interaction et autonomie des élèves

Les apprentissages coopératifs sont « *adossés à un postulat d'autonomie des acteurs* » (Darnis, 2010). Cela suppose une vision qui est non-prescriptive de la coopération entre les élèves du groupe pour apprendre. Ainsi, au sein d'un groupe, les élèves vont s'organiser, échanger et chaque élève va avoir un statut. Cette attribution de statuts, n'est pas fixe, elle évolue en fonction des différents apprentissages des élèves et des différentes situations. En fonction de ces statuts chaque « *élève construit un jugement sur les compétences de ses partenaires, qui lui permet également de se situer dans le groupe* » (Huet et Saury, 2010). Cela contribue donc à la répartition des statuts et des rôles au sein du groupe coopératif.

Cependant, il serait illusoire de croire que les interactions entre les élèves durant les situations d'apprentissage sont seulement réduites à celles prescrites par l'enseignant, qu'elles concernent les objets d'apprentissages ou les rôles sociaux à tenir (Darnis, 2010). Des interactions émergent alors sous formes spontanées entre élèves, autour d'expériences vécues, perception de compétences de soi et des autres, et concernant des sentiments et impressions, plaidant ainsi pour une vision proscriptive de l'apprentissage coopératif laissant une marge de liberté et d'autonomie aux élèves. Concrètement, en associant apprentissage coopératif et autonomie des acteurs, l'enseignant est amené, dans cette approche non-prescriptive, à mettre en place des espaces d'actions encouragées, « *propice au développement d'interactions favorables aux apprentissages, sans que celles-ci ne soient étroitement prédéfinies* » (Huet et Saury, 2010).

Des recherches concernant le « cours d'action » ont permis d'identifier et de décrire cinq formes d'interactions (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013). Elles concernent respectivement des « interactions d'offres et de demandes d'aide non suivies des effets attendus » (selon les préoccupations de l'élève à offrir ou demander de l'aide à un autre élève pour réaliser une tâche) ; des « interactions visant un partage d'interprétations et/ou la co-élaboration de solutions » (préoccupations convergentes et réciproques, focalisées sur la résolution d'un problème d'apprentissage et/ou d'un partage d'interprétations relatives au problème) ; des « interactions de tutelle spontanée » (modalité de convergence et de réciprocité où l'un des élèves a pour préoccupation de guider l'apprentissage de son camarade en se plaçant en tant que tuteur) ; des « interactions de confrontation contradictoire d'expériences » (articulation réciproque mais contradictoire des préoccupations, attentes ou connaissances des élèves afin de répondre à un problème d'apprentissage particulier) ; et des « interactions de délégation » (préoccupations complémentaires des élèves dans la réalisation d'une tache

collective, les exigences de celles-ci étant volontairement laissées par l'un des élèves à un autre).

Par conséquent, au regard des études déjà menées, l'utilisation de la coopération doit être interrogée, notamment sur les façons dont les élèves interagissent au sein des groupes pour apprendre. A contrario, nous observerons si les interactions sociales au sein des groupes coopératifs peuvent entrainer un effet pervers au regard des apprentissages. Cette recherche nous conduira à nous demander également quelles sont les différentes façons dont l'apprentissage coopératif peut être conçu et utilisé par des enseignants et quels principes de base, conditions, devraient structurer sa mise en œuvre de dispositifs d'apprentissages coopératifs, de leur point de vue. Enfin, nous nous demanderons quels sont les intérêts pour les enseignants de mettre en place de tels dispositifs. Notre étude vise alors à cerner les conceptions d'enseignants expérimentés sur l'utilisation de la coopération pour stimuler les interactions afin de favoriser les apprentissages des élèves.

3. CADRE THEORIQUE

Notre volonté est de comparer les diverses conceptions et préoccupations des enseignants d'EPS interrogés au regard de l'usage de la coopération afin de stimuler les interactions favorables aux apprentissages des élèves. Pour cela l'usage du cadre théorique de la Grounded Theory (Strauss et Corbin, 1990) nous est apparu adapté. En effet, celui-ci repose sur une démarche exploratoire et analytique partant de l'expression du point de vue des enseignants participant à cette étude, ces derniers étant questionnés sur leurs conceptions et pratiques professionnelles en relation avec cette thématique.

3.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée

La partie suivante est pratiquement intégralement reprise, à quelques enrichissements près, d'un document de synthèse (Saury, 2001) qui nous a été communiqué dans le cadre de notre formation.

La Théorie ancrée repose sur un postulat précis : « *Les chercheurs peuvent et doivent développer de la théorie à partir de données de terrain* » (Brito, 2012). La Théorie ancrée consiste alors à recueillir des données à partir d'une démarche inductive, permettant alors de développer des « théories » (Guillemette, 2006). Cette théorie s'oppose alors aux approches hypothético-déductives dans lesquelles les chercheurs partent d'un postulat, affirment des hypothèses puis s'appuient sur les données empiriques afin de questionner les hypothèses élaborées au regard des théories existantes (Guillemette, 2006). La Théorie ancrée vise donc, à partir des données de terrain relevées, à construire un « *système organisé de catégories émergeant des données non structurées* » (Strauss et Corbin, 1990). Afin d'élaborer ce système, trois étapes consécutives sont à suivre pour analyser les données après la retranscription des entretiens.

(a) le découpage des protocoles verbaux en "unités de sens" (meaning units) et l'étiquetage (creating tags) de ces unités de sens,

(b) la création de catégories regroupant les unités de sens (creating categories),

(c) la modélisation des catégories (conceptualizing of categories)

La première étape représente le découpage des protocoles verbaux en « unité de sens » et l'étiquetage de ces unités de sens. Une unité de sens est « *un fragment de texte (...) compréhensible en soi, et contenant une idée, épisode ou élément d'information* » (Tesch, 1990, p. 116). Il s'agit alors, à partir de la retranscription de l'entretien, « *d'identifier les idées ou éléments d'information isolables, puis d'étiqueter ceux-ci sous un libellé univoque, et compréhensible indépendamment de son contexte* » (Strauss et Corbin, 1990).

La deuxième étape consiste à regrouper les unités de sens entre elles sous une catégorie commune selon leurs similitudes, c'est à-dire, de leurs caractéristiques (features) ou propriétés (properties) particulières. Cette démarche permet d'établir des sous-catégories afin de faire émerger des catégories plus larges représentant la conception des participants interrogés lors de l'étude.

Enfin, la dernière étape conduit à la construction d'un « modèle conceptuel » (*conceptual model*) : représentation de l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des catégories et sous catégories. La stratégie de modélisation s'organise en deux temps (Côté et al., 1995). Le premier temps a consisté à identifier les composantes générales du modèle (broad components), et les composantes périphériques. Nous concernant, les composantes générales reposent sur les pôles qui ont servi à guider notre entretien, visant à explorer les thématiques suivantes : les conditions pour coopérer, la coopération dans un contexte particulier, la place de l'enseignant, mais aussi les avantages et contraintes de la coopération ; afin de spécifier les composantes générales du modèle. Le second temps consiste à classer et mettre en relation les différentes catégories et sous-catégories, dans le cadre des composantes générales. Cette démarche aboutit à l'élaboration du modèle général, structurant nos résultats.

Les deux dernières étapes de l'analyse doivent être conduites conformément à trois principes essentiels de la Théorie ancrée :

- La "méthode de la comparaison constante" (constant comparative method),
- Le critère de la "saturation théorique" (theoretical saturation),
- La procédure du "double codage en aveugle".

La méthode la comparaison constante consiste en une démarche itérative (en allers et retours entre les catégories et les données) permettant d'affiner progressivement les distinctions entre les catégories, par la comparaison systématique de leurs contenus.

Le critère de la saturation théorique consiste à adopter le principe suivant : lorsque l'analyse d'un entretien supplémentaire ne conduit pas à la création de nouvelles catégories, alors on peut considérer que le modèle est "saturé", et qu'il offre une bonne représentation de l'objet étudié. Ce critère assure un degré de généralité satisfaisant aux modèles construits (Strauss et Corbin, 1990).

La procédure du double codage en aveugle accrédite la validité de la catégorisation des unités de sens, et de la construction des catégories et sous-catégories. Elle consiste à mesurer le taux d'accord entre deux chercheurs après le double codage d'un entretien réalisé séparément. Le taux d'accord généralement considéré comme satisfaisant est supérieur à 85%.

3.2. Question de recherche

L’objectif de notre étude portait donc sur l’analyse de l’utilisation de la coopération par les enseignants d’EPS afin de stimuler les interactions favorables aux apprentissages des élèves. Plus précisément, nous nous sommes intéressés aux préoccupations, aux intentions et à l’expériences professionnelle de quatre enseignants expérimentés, par l’usage de la Grounded Theory afin de faire émerger des similitudes mais aussi des divergences quant à leurs points de vue vis-à-vis de l’utilisation de la coopération

4. METHODE

4.1. Conditions contractuelles

Nous avons contacté, dans un premier temps, quatre enseignants d'EPS afin de leur demander leur accord pour participer aux entretiens concernant notre étude. Dans un deuxième temps, nous leur avons transmis un formulaire de consentement (Annexe 1 : Formulaire de consentement), expliquant plus précisément notre démarche, l'objet de notre étude et les conditions de confidentialité. Ce formulaire explique que chaque témoignage est enregistré et qu'il est utilisé pour recueillir des données en toute confidentialité pour notre mémoire.

4.2. Participants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons sollicité quatre enseignants d'EPS (A, B, C et D). Nous recherchions des enseignants qui portaient et/ou portent une attention particulière aux apprentissages coopératifs. Nous recherchions également des enseignants expérimentés issus de divers univers sportifs. Ces critères nous semblaient alors essentiel afin de recueillir un maximum d'information pour notre étude. L'enseignant d'EPS A de sexe masculin était âgé 43 ans, agrégé en EPS, et était titulaire depuis 19 ans. Il a participé à la rédaction d'une revue EPS sur le site de l'académie de Nantes. L'enseignant d'EPS B de sexe masculin était âgé de 35 ans, agrégé également en EPS. Il possédait 8 années d'expériences en tant qu'enseignant d'EPS. Cet enseignant possède aussi un doctorat en STAPS et dispose d'une qualification en tant que maitre de conférences. L'enseignante d'EPS C de sexe féminin était âgée de 27 ans et possédait quatre années d'expériences en tant qu'enseignante d'EPS, et trois ans en tant qu'emploi avenir professeur d'EPS (doctorante en tant qu'assistante diplômée en didactique de l'EPS). Cette enseignante poursuivait une thèse et a rédigé plusieurs articles autour de la question de la coopération et notamment sur l'usage du jigsaw. L'enseignante d'EPS D de sexe féminin était âgée de 39 ans et possédait seize années d'expériences en tant qu'enseignante d'EPS et actuellement à plein temps dans l'académie de Nantes.

4.3. Recueil de données

Après avoir obtenu l'accord des quatre enseignants d'EPS et transmis le formulaire de consentement, nous avons contacté chacun d'entre eux afin de convenir d'un rendez-vous pour recueillir leurs témoignages lors d'entretiens semi directifs.

Nous avons constitué en amont un guide d'entretien (Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif) afin de poser un certain nombre de questions ouvertes en lien avec des thématiques précises afin de récolter un maximum d'informations sur la thématique étudiée. Les diverses thématiques étudiées en lien avec la coopération étaient : Apprentissage ; Engagement ; Profils d'élèves ; Mode de groupement ; Niveau de classe ; APSA. Nous visions à poser des questions ouvertes pour nourrir l'entretien en veillant à nous centrer sur les conceptions et préoccupations des enseignants sur le sujet.

Le premier entretien a eu lieu le 2 novembre 2021 avec l'enseignant A en distanciel et a duré 58 minutes. Le second entretien a eu lieu le 10 novembre 2021 en présentiel à l'UFR STAPS de Nantes et a duré 47 minutes. Le troisième entretien, en distanciel, avec l'enseignante C a eu lieu le 12 novembre 2021 et a duré 32 minutes. Enfin, le dernier entretien, avec l'enseignante D, a eu lieu en présentiel au sein du Collège X (lieu de travail de l'enseignante D) et a duré 37 minutes. Nous avons utilisé l'enregistreur vocal apple afin d'enregistrer l'ensemble des échanges que nous avons pu avoir. Concernant les entretiens en distanciel avons utilisé l'application zoom afin d'assurer les entretiens en visio-conférence.

4.4. Procédure d'analyse

Nous avons analysé chacun (co-auteurs de ce mémoire) des entretiens séparément afin d'ensuite identifier des points de convergence et de divergence entre les divers enseignants. Nous avons suivi la procédure d'analyse de la Théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1990). La première étape a consisté à retranscrire verbatim les entretiens des quatre enseignants. Lors de la deuxième étape, nous avons découpé les protocoles verbaux en unité de sens. Dans une troisième partie, nous avons créé des catégories et macro-catégorie regroupant les unités de sens convergentes entre elles. Pour finir, la dernière étape consistait à la construction d'un modèle conceptuel représentant l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des catégories.

Tout d'abord, lors de la phase de retranscription, nous avons retranscrit mot à mot la totalité des entretiens. Pour cela, nous avons procédé à une écoute attentive afin de respecter

les propos explicités par les différents enseignants sur des fichier Word. Nous avons donc constitué quatre fichiers comportant chaque entretien (Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A ; Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B ; Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignante C ; Annexe 6 : Retranscription Entretien Enseignante D).

Dans un second temps, à partir de chacune des retranscriptions, nous avons fait émerger les différentes unités de sens. Plus précisément, nous avons identifié chacune des idées issues d'une même phrase ou d'un paragraphe sur un tableau Excel. Chaque ligne représentait alors une idée particulière. Au total, 71 unités de sens ont été relevés concernant l'enseignant A (Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignant A), 83 concernant l'enseignant B (Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignant B), 62 concernant l'enseignante C (Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignante C) et 39 unités de sens pour l'enseignant D (Annexe 9 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignante D) (cf. ci-dessous Extrait Tableau 1).

Enseignants	Protocoles verbaux	Unité de sens
A	C'est une très bonne question car ça pourrait montrer la limite de mon approche par les rôles, car elle repose sur des choses très spécifiques, même si on pourrait réinvestir d'autres compétences ailleurs. Malgré tout, on est quand même au collège, donc au début des apprentissages. La limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir c'est chose là ailleurs.	L'approche par les rôles spécifiques à l'APSA peut limiter le réinvestissement entre les différentes activités
A	Je dirais dans un premier temps que j'assume cette limite parce que je pense que la première étape est de donner les capacités de s'impliquer et de renouveler cette implication. Si l'élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n'est pas grave	L'objectif premier n'est pas de réinvestir mais de s'impliquer

Extrait Tableau 1 : Création progressive des unités de sens

Enfin, dans un troisième temps, nous avons regroupé les unités de sens convergentes dans une même catégorie. Pour cela, nous avons utilisé Excel, en ajoutant une colonne « catégorie », permettant de regrouper ensuite les différentes unités de sens similaires sous un même titre. Au total, nous avons établi 36 catégories (cf. ci-dessous Extrait Tableau 1 : Création progressive des unités de sens, catégories).

Enseignants	Protocoles verbaux	Unité de sens	Catégories
A	C'est une très bonne question car ça pourrait montrer la limite de mon approche par les rôles, car elle repose sur des choses très spécifiques, même si on pourrait réinvestir d'autres compétences ailleurs. Malgré tout, on est quand même au collège, donc au début des apprentissages. La limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir c'est chose là ailleurs.	L'approche par les rôles spécifiques à l'APSA peut limiter le réinvestissement entre les différentes activités	Limites des rôles
A	Je dirais dans un premier temps que j'assume cette limite parce que je pense que la première étape est de donner les capacités de s'impliquer et de renouveler cette implication. Si l'élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n'est pas grave	L'objectif premier n'est pas de réinvestir mais de s'impliquer	Etapes de coopération

Extrait Tableau 1 : Création progressive des unités de sens, catégories

Pour finir, nous avons regroupé les catégories convergentes dans des macro-catégories en reliant ces dernières avec les pôles de notre guide de questionnement lors des entretiens. Nous avons donc établi 4 macro-catégories : Utiliser la coopération à court et long terme ; Les conditions à mettre en œuvre pour faire coopérer au service des apprentissages. ; Coopérer, un apprentissage spécifique médié par l'enseignant ; Utilisation de la coopération dans des APSA différentes et face à un public particulier afin de favoriser les apprentissages de tous (cf. ci-dessous Tableau 1: Création progressive des unités de sens, catégories et macro-catégories en fonction des protocoles verbaux).

Après avoir suivi ces différentes étapes, nous avons pu distinguer les conceptions et perceptions de chaque enseignant au regard de notre objet d'étude à savoir l'utilisation de la coopération par les enseignants d'EPS comme moyen pour stimuler des interactions favorables aux apprentissages des élèves.

Enseignants	Protocoles verbaux	Unité de sens	Catégories	Macro-catégories
A	C’est une très bonne question car ça pourrait montrer la limite de mon approche par les rôles, car elle repose sur des choses très spécifiques, même si on pourrait réinvestir d’autres compétences ailleurs. Malgré tout, on est quand même au collège, donc au début des apprentissages. La limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir c’est chose là ailleurs.	L'approche par les rôles spécifiques à l'APSA peut limiter le réinvestissement entre les différentes activités	Limites des rôles	Condition pour coopérer
A	Je dirais dans un premier temps que j’assume cette limite parce que je pense que la première étape est de donner les capacités de s’impliquer et de renouveler cette implication. Si l’élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n’est pas grave	L'objectif premier n'est pas de réinvestir mais de s'impliquer	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique médié par l’enseignant

Tableau 1 : Création progressive des unités de sens, catégories et macro-catégories en fonction des protocoles verbaux

5. RESULTATS

Ce chapitre vise à pointer les congruences et divergences entre les quatre enseignants et montrer ainsi si les ces derniers ont des conceptions similaires ou non – au regard de l'utilisation de la coopération au sein de leur leçon d'EPS. Nous avons fait le choix d'exposer nos résultats de manière thématique afin de croiser les diverses conceptions et de faire émerger les similitudes, tout en soulignant également la façon dont certaines conceptions sont plus singulières et propres à chacun des enseignants.

Nous avons ciblé quatre thématiques pour exposer et organiser les résultats des quatre enseignants, formulées sous les intitulés suivants :

(a) Utiliser la coopération à court et long terme.
(b) Les conditions à mettre en œuvre pour faire coopérer au service des apprentissages.
(c) Coopérer, un apprentissage spécifique médié par l'enseignant
(d) Utilisation de la coopération dans des APSA différentes et face à un public spécifique afin de favoriser les apprentissages de tous

5.1. Utiliser la coopération à court et long terme

Il s'agit ici de mettre en évidence comment les enseignants conçoivent la coopération à court et long terme. Mais également de voir leurs préoccupations lorsqu'ils instaurent des dispositifs coopératifs dans leurs leçons, au regard de bénéfices motivationnels favorisant les apprentissages des élèves.

5.1.1 La coopération à long terme : transmettre des valeurs à tous les élèves

Trois des quatre enseignants s'accordent à dire que la coopération sert à atteindre des valeurs et ne se limite pas seulement au cadre de l'EPS. Ils émettent l'idée que l'utilisation de la coopération en EPS favorise des apprentissages servant des valeurs à plus long terme. Cela implique, selon leurs points de vue, de réfléchir sur l'enjeu à atteindre par l'utilisation de la coopération. Les exemples suivants permettre d'illustrer le fait que la coopération sert des valeurs à l'échelle macroscopique, dans et en dehors de l'école.

A propos de l'utilisation de la coopération afin d'atteindre une valeur, l'enseignant A déclare que « *les valeurs (collaboration) vont être une conséquence, car compliqué pour nous de la construire, en y travaillant des aspects (la coopération). C'est donc aux élèves de travailler ensemble pour atteindre la valeur positive* ». Dans cet extrait, l'enseignant A met en

avant le fait qu'une valeur n'est pas atteignable car non manipulable, cependant l'utilisation de la coopération permet de développer des apprentissages afin d'atteindre celles-ci. Il affirme alors que « *nous notre rôle c'est de leur donner des grands principes fonctionnels, des points d'appuis, plus qu'idéologiques* ». Ainsi, dans cet extrait, l'enseignant A affirme que l'enseignant se sert de la coopération pour développer des valeurs. Cette idée est appuyée par l'enseignant B qui affirme que « *ça fait partie des valeurs de l'école puisqu'on prépare des futurs citoyens qui vont s'intégrer dans une société plutôt individualiste. Donc apprendre à coopérer est pour moi quelque chose de fondamental* ». Plus précisément, il s'agit de d'utiliser la coopération afin de susciter des apprentissages pour que chaque élève s'épanouisse dans une société collective par le biais de valeurs telles que la collaboration, c'est-à-dire où chacun s'engage dans mode de vie solidaire au sein duquel chaque élève apporte sa contribution, son aide au sein d'un collectif. En ce sens, l'enseignante C soutient que « *pour moi c'est par la coopération que les élèves peuvent apprendre ensemble (…) c'est indispensable qu'il y ait des interactions en classe entre les élèves. Cela engendre forcément le développement de compétences sociales pour interagir et ça va dans le sens où va passer d'une coopération à une collaboration* ». D'après son point de vue, l'utilisation de la coopération permet aux élèves d'acquérir des habiletés sociales par le biais d'interactions, favorisant ainsi l'atteinte de la collaboration. Affirmant ce propos, l'enseignant A explique que « *c'est en partant de cet enseignement coopératif que l'on peut générer des modes de comportements vertueux attendus par l'institution* ». En utilisant la coopération, l'idée est alors de favoriser l'atteinte de l'une des valeurs visées par la finalité de l'école.

En résumé, les enseignants d'EPS insistent sur le fait de réfléchir autour de l'utilisation de la coopération visant à développer des habiletés favorables à l'atteinte de valeurs. La coopération serait alors un levier afin d'atteindre la collaboration entre tous, finalité recherchée par l'institution.

5.1.2. La coopération est inhérente à l'EPS

La totalité des enseignants interrogés avancent l'idée que la coopération est indissociable à l'EPS. Plus précisément, ils avancent l'idée que la coopération est toujours présente dans cette discipline. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée.

L'enseignant A déclare que « *même si un professeur d'EPS voulait s'éloigner de la coopération, cela serait pratiquement impossible, parce que les élèves vont vers les uns et les autres malgré des individualités. Quoi qu'il arrive cela génère des interactions, donc oui la*

coopération est quelque chose à considérer ». L'EPS est donc une discipline, selon cet enseignant, où les élèves sont amenés à coopérer à travers de nombreuses interactions. L'enseignant B soutient cette idée que « *le savoir faire quelque chose ensemble et de se répartir les taches où chacun apporte des idées différentes. Donc oui ça me semble fondamental à travailler en EPS et à l'école* ». Apprendre ensemble est donc fondamental d'autant plus au sein de l'EPS où les élèves sont invités à pratiquer ensemble. L'idée est alors de faire de la coopération un levier « *indispensable* », comme l'affirme l'enseignante C mais aussi de la réfléchir dans une discipline où elle est inhérente.

Au regard de la place de la coopération en EPS, l'enseignant A affirme que « *quand on installe des modes de coopération ça sera toujours plus utile que quand on en installe pas du tout* ». La présence de mode de coopération est toujours bénéfique afin de favoriser les apprentissages en EPS. Toutefois certains points de vue semblent converger sur le fait que la coopération n'est pas centrale en EPS, mais subordonnée aux apprentissages prioritaires dans cette discipline. En ce sens, l'enseignant B explique que « *la coopération doit servir les compétences motrices et le fond culturel de l'activité. Il ne s'agit pas de mettre de la coopération à « toutes les sauces »* ». Il ajoute qu'« *il ne faut donc pas forcer la coopération, sans qu'elle soit effective et qu'elle s'articule bien avec les apprentissages et compétences motrices visées* ». Alors, selon cet enseignant, la coopération doit servir les compétences motrices, centrales en EPS. En ce sens, l'enseignante D affirme que « *la coopération fonctionne oui mais pas toujours, des fois il faut revenir à un truc individuel et choisir correctement ce que l'on fait* ». L'idée est alors de ne pas centrer uniquement les apprentissages autour de la coopération, mais bien de réfléchir sur sa mise en place afin qu'elle serve les apprentissages moteurs. En accord avec ces conceptions, l'enseignante C soutient l'idée que « *pour moi l'objectif social ce n'est pas un objectif qui va prioriser sur les autres mais c'est un objectif qui va être un engrenage, il va venir colorer la leçon alors que mon objectif moteur est primordial et central dans mes leçons* ». La coopération serait alors un levier afin d'engager les élèves dans les leçons d'EPS et d'accroitre leurs compétences motrices. L'idée défendue, au regard des protocoles verbaux de ces trois enseignants, est que l'objectif en EPS est toujours moteur dans la leçon, et la coopération est un contenu parallèle, présent, devant colorer celle-ci afin d'accroitre ces apprentissages moteurs.

En résumé, la tous les enseignants affirment que la coopération est toujours présente en dans la leçon d'EPS, voir inhérente à la discipline. Toutefois, certains d'entre eux, affirment

que les acquisitions motrices restent centrales en EPS et que la coopération est un levier devant colorer la leçon afin d'accroitre les apprentissages moteurs.

5.1.3. La coopération, un levier favorisant l'engagement des élèves

Concernant la mise en œuvre de la coopération, les enseignants d'EPS interrogés émettent l'idée que la coopération, colorant la leçon, est bénéfique afin d'accroitre l'engagement des élèves dans la tâche à travers un climat de classe favorable aux apprentissages. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée.

Concernant les bénéfices motivationnels de la coopération, l'enseignant A défend l'idée que « *oui clairement, en termes d'engagement j'ai obtenu des résultats diamétralement opposés avec ce que je faisais avant. Le schéma classique en sport collectif était qu'il y avait des leaders, des suiveurs, et des élèves en retrait, cela cassait la dynamique collective (…) Un cas typique, en rugby, en cas d'absence, je ne rééquilibre jamais. Parfois on se retrouve à opposer des équipes de 10 contre 13, et la première remarque des élèves est : ce n'est pas équilibré. Mais la réalité montre parfois l'inverse, il suffit qu'à 10 on soit tous impliqués et à 13 seulement la moitié est impliqué, et toute suite la différence se voit très vite. Ils comprennent donc très vite l'intérêt d'impliquer tout le monde en leur donnant des principes* ». Dans cet extrait l'enseignant A met en avant le fait que les dispositifs coopératifs permettent aux élèves de comprendre l'intérêt de s'engager individuellement au sein d'une équipe, dans un but commun, et donc favorise la dynamique motivationnelle de chacun.

Sur ce même sujet, l'enseignant B affirme que « *les scores d'équipes sont de bons leviers à l'engagement d'élèves qui auraient peurs de paraitre incompétent par rapport aux autres. Il y a des équipes de 4, où je les ai mis par niveau avec 4 divisions et ils se défient face à d'autres équipes et chacun se confronte à un autre élève, il rapporte des points à son équipe. Et cela même lorsque l'on est en division 4 (donc moins compétent) et pourtant on rapporte le maximum de points à son équipe et du coup ça le valorise par rapport aux autres membres de son équipe. C'est bénéfique pour les élèves en difficultés. Il y a des différences d'engagement et là les élèves vont plus se donner* ». L'idée est alors d'instaurer ces dispositifs coopératifs, toujours autour d'un but commun, afin d'accroitre la motivation et donc l'engagement chez les élèves, leur permettant de se sentir compétent, et surtout chez les élèves en difficulté.

Partageant ce point de vue, l'enseignante C explique que « *pour que la classe fonctionne, il faut qu'il y ait une ambiance de classe positive, sereine* ». L'idée est alors que la

mise en œuvre de dispositifs coopératifs, permet d'investir les élèves dans une ambiance de classe positive à plus long terme favorable à l'acquisition des divers apprentissages.

En résumé, les enseignants d'EPS interrogés sont d'accord sur le fait que la coopération favorise l'engagement des élèves. Cela passe par la réflexion et la mise en œuvre de dispositif collectif favorisant des buts communs. L'idée est aussi de développer, par la mise en place de la coopération, un climat positif aux apprentissages entre élèves, permettant qu'ils s'engagent à plus long terme.

5.2. Les conditions à mettre en œuvre pour faire coopérer au service des apprentissages

Il s'agit ici de présenter ce qui doit être mis en place au sein des leçons d'EPS afin que les élèves s'engagent dans une logique coopérative favorisant les interactions servant leurs apprentissages, au regard des conceptions et préoccupations des enseignants interrogés. Toutefois, nous verrons que les enseignants font émerger des limites à ces conditions pouvant impacter leurs apprentissages.

5.2.1. Mettre ensemble n'est pas synonyme de coopérer, une vigilance à apporter

Un des premiers points sur lequel certains enseignants sont en accord est qu'il existe un obstacle à la coopération véhiculé dans certaines conceptions enseignantes. Les idées émergeantes de leurs propos visent alors à donner des solutions afin de s'assurer de faire « vraiment » coopérer les élèves, afin que la coopération engendre des interactions favorables aux apprentissages. Les exemples suivants permettent d'illustrer notre idée.

A propos de l'obstacle essentiel selon les enseignants interrogés, l'enseignant A affirme que « *les professeurs en général ont tendance à se dire : mettons les élèves ensemble et ça va coopérer. Je me suis dit qu'on a tendance, à travers cette volonté de faire coopérer tous les élèves, à les mettre dans une marmite, et à penser qu'ils vont coopérer* ». Dans cet extrait, l'enseignant A explique que l'obstacle premier serait de penser que la coopération est un levier à mettre en œuvre sans le construire auparavant. Autrement dit, il ne suffit pas de demander aux élèves de coopérer pour voir émerger les comportements coopératifs attendus. D'ailleurs, l'enseignant A explique que « *si on les laissait faire, sur 15 élèves, nous allions avoir des élèves qui vont proposer des solutions, d'autres vont suivre mais ponctuellement, et un groupe d'élève qui va être mis à part sans toucher le ballon et ne le veulent pas* ». Mettre en place des

dispositifs coopératifs sans développer chez les élèves une posture réflexive et des compétences à coopérer peut alors conduire à des comportements néfastes aux apprentissages, laissant certains élèves de côté.

Partageant ce point de vue, l'enseignant B explique que « *Je prends l'exemple de la course d'orientation, on ne va pas mettre les élèves à plusieurs en espérant qu'ils coopèrent en supposant qu'à plusieurs on est meilleur. C'est souvent le cas mais pas toujours. Parfois, il ne faut pas forcer l'analogie entre le mettre toujours ensemble pour coopérer au mieux. Il faut donc éviter de faire un lien trop rapide entre « on les met ensemble et ils vont forcément coopérer* ». Selon cet enseignant, l'idée véhiculée au regard de l'apprentissage collectif peut nuire aux apprentissages. Il s'agit alors d'organiser et de penser la coopération afin de permettre à chacun de s'inscrire dans une dynamique coopérative.

L'enseignant B ajoute que « *plutôt que de penser que les mettre ensemble vont faire qu'ils vont coopérer et parfois on retrouve cette tendance à penser qu'ils vont coopérer comme par magie. Mais ce n'est pas le cas, parfois ils coopèrent mieux quand ils sont dans des situations individuelles et qu'on prévoit un temps d'échange pour discuter et s'entraider* ». Il s'agit alors de remettre en question la volonté de faire exclusivement des situations collectives afin de faire coopérer les élèves. Il explique que le travail personnel peut être un levier afin d'accroitre dans un second temps des moments d'interactions entre élèves servant les apprentissages coopératifs.

En résumé, deux enseignants sur quatre partagent l'idée selon laquelle certaines conceptions telles que « mettre ensemble pour faire coopérer » n'est pas suffisante voire peut être néfaste à la coopération. Il s'agit alors d'organiser et mettre en œuvre divers conditions afin de faire de la coopération un levier soutenant les interactions favorables aux apprentissages.

5.2.2. Concevoir des dispositifs qui permettent la coopération et accroissent les interactions

La question du dispositif est une condition qui, pour trois des quatre enseignants, semble essentielle. En effet, ils évoquent le fait de porter une réflexion autour du dispositif afin qu'il favorise l'instauration de la coopération au sein de leurs leçons. Les extraits qui suivent illustrent cette idée.

Tout d'abord, l'enseignant B explique qu' « *il faut donc réfléchir à la conception de la tâche, on va encourager la coopération, on ne peut pas la forcer, mais induire les choses où l'élève peut réussir avec les* autres ». Il soutient alors l'idée que l'enseignant doit, lors de sa

conception, réfléchir autour des moyens pédagogiques à mettre en place afin que les élèves coopèrent. Cet enseignant soutient l'idée que la coopération ne s'impose pas mais c'est bien le dispositif qui permet d'engager les élèves dans une dynamique collaborative, c'est en ce sens qu'il affirme que « *ce sont les dispositifs qui permettent d'encourager la coopération* ».

L'enseignante C partage le même point de vue. Pour cette enseignante, il est nécessaire d'induire les interactions par le biais du dispositif afin que les élèves coopèrent « *il faut aussi des interactions en face à face et le développement de compétences sociales* ». Partageant la même idée, l'enseignante D affirme qu'il faut « *de la communication avec l'autre* ». Les interactions entre élèves sont donc nécessaires afin d'engager les élèves dans des dynamiques coopératives selon ces enseignantes. L'enseignante D explique que « *par exemple, avec les 4e on fait, durant tout le mois de septembre, un séjour autour des jeux où on fait que de la coopération. C'est des jeux où on doit, par exemple se coordonner collectivement. Par exemple ce n'est pas de l'EPS mais on est obligé dans ces jeux de s'organiser pour réussir, savoir comment on s'organise* ».

Toutefois, l'enseignante D soutient l'idée qu'un dispositif favorisant la coopération est favorable au bien-être dans la classe mais peut nuire à l'engagement individuel de chacun à travers le propos suivant : « *Je ne sais pas, sur les apprentissages oui, sur le bien-être dans la classe oui, pour favoriser l'écoute. Mais sur l'engagement individuel je me pose beaucoup de question. Pour reprendre la jonglerie, si tu les mets tout seul, ils n'avancent à rien parce qu'ils comptent sur les autres* ». Elle ajoute alors que « *les autres élèves ont besoin des autres, ils se demandent comment ils font, ils se servent des interactions pour empiéter sur le temps moteur et s'en servent pour ne pas faire la tâche* ».

En résumé, les trois enseignants soutiennent l'idée qu'un dispositif réfléchi est une condition essentielle afin de faire coopérer les élèves. Ils soutiennent l'idée que le dispositif doit favoriser les interactions au sein de moments collectifs afin que les élèves s'organisent et comprennent comment réussir ensemble. Toutefois, il apparait qu'utiliser la coopération dans tous les dispositifs peut avoir un effet négatif sur les apprentissages individuels en impactant directement l'engagement de chacun dans les situations proposées.

5.2.3. Etablir un but commun, une condition primordiale

Concevoir la situation d'apprentissage autour d'un but commun apparait comme primordiale dans les propos de tous les enseignants interrogés. En effet, ils évoquent

respectivement qu'agir autour d'un objectif similaire permet aux élèves de s'engager dans la coopération servant ainsi leurs interactions, favorables aux apprentissages.

Tout d'abord, l'enseignant A met en avant le fait que le but commun impose des comportements coopératifs au sein des groupes à travers une organisation collective. Il l'illustre parfaitement à travers le propos suivant, « *si ce projet n'est pas réfléchi en amont sur qui va faire quoi ? Quelles sont les ressources que l'on a à disposition ? Quelles sont les tâches à répartir ? il n'y aura pas de projet (aller marquer en sport collectif)* ». Le but commun permet alors, selon lui d'accroitre les interactions afin de réussir ensemble. En ce sens, l'enseignant B affirme que la coopération nécessite que l'élève ne puisse réussir qu'avec l'autre et apprend par l'autre à travers cet extrait, « *je pense surtout au dispositif où on a besoin de l'autre, on ne peut pas réussir seul et où on articule le pas en avant avec les apprentissages de l'autre* ». L'instauration d'un but commun entre élèves favorise, selon cet enseignant, les apprentissages de chacun.

Au regard des propos précédents, l'enseignante C partage leurs points de vue en affirmant que l'émergence d'un but commun serait fondamentale. Cette enseignante affirme alors que « *pour moi l'interdépendance positive est un aspect essentiel* ». En ce sens, l'enseignante D exprime son accord en expliquant que c'est « *l'interdépendance qui est primordiale. Si on donne un exercice et qu'il y a un élève qui peut le faire seul, il n'y a pas de coopération. Et c'est ce qui se passe souvent lorsqu'on demande aux élèves de travailler en équipe* ». Selon ces enseignantes, le but commun apparait comme primordial, permettant alors aux élèves de s'engager dans une dynamique collective, sans cette condition les élèves s'engageraient à travers des comportements individualistes.

Toutefois, une limite peut apparaitre, comme l'explique l'enseignant B. Il soutient l'idée que « *par contre il peut y avoir des sentiments d'injustice comme je l'ai dit avant, donc il faut faire attention* » mais aussi qu'« *il faut être vigilant sur le respect et valoriser tout le monde pour qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice* ». Le but commun peut alors, selon lui, faire apparaitre un sentiment d'injustice, et cela notamment chez les élèves les plus avancées dans leurs apprentissages.

Pour résumer, les quatre enseignants s'accordent sur le fait que le but commun est une condition primordiale afin d'engager les élèves dans des dynamiques coopératives permettant à chacun de s'engager davantage mais aussi d'accroitre les apprentissages sociaux. Toutefois,

le but commun peut nuire à l'engagement de certains élèves à travers un sentiment d'injustice, notamment chez les élèves en réussite.

5.2.4. Donner des rôles et des responsabilités, condition essentielle pour faire coopérer

La majorité des enseignants interrogés sont unanimes sur le faire que donner des rôles et des responsabilités à chacun, très présent dans leurs discours, est une condition essentielle afin de faire coopérer les élèves et qu'elle serve les apprentissages de chacun.

En effet, l'enseignant A explique « *qu'en donnant des rôles, donc en freinant l'impact de ce qui ont toujours le ballon, et des rôles qui donnent du pouvoir aux autres, en limitant la prise d'information gênant en sport collectif, on va pouvoir obtenir une implication minimale de chacun* ». Les rôles permettent, selon lui, d'engager tous les élèves dans l'activité collective. Il précise également que les rôles peuvent être différenciés afin de permettre à chaque élève, au regard de leurs ressources, de faire émerger un sentiment de compétence au sein du collectif, à travers l'extrait suivant : « Q*uand je fais une répartition des rôles, concernant le leader, je vais contraindre son volume de jeu et son impact sur l'équipe. Il va donc moins participer à l'équipe mais se concentrer sur le travail qu'il a à faire sans empiéter sur le travail des autres. Ça c'est quelque chose de difficile à leur faire comprendre au départ, sauf que c'est une première étape nécessaire car ne pas empiéter sur le travail des autres c'est permettre aux autres de faire leur travail. C'est donc à ce moment que je vais permettre d'engager les élèves en difficulté* ». Il soutient alors l'idée qu' « *on voit un début de coopération entre les élèves avec un rôle fonctionnel qui permet aux élèves de pratiquer deux fois plus. C'est comme ça qu'on augmente les interactions entre élèves et leurs capacités à progresser* ». La répartition de rôles permet alors, selon lui, d'engager les élèves dans une dynamique coopérative, favorisant ainsi leurs interactions servant ainsi leurs apprentissages.

L'enseignante C, en accord avec cette idée, soutient également qu'il faut « *qu'il y ait des responsabilités individuelles mais aussi des responsabilités collectives autour d'un but commun* ». Cette enseignante distingue alors les responsabilités individuelles et collectives, c'est-à-dire que chacun des élèves doit avoir des responsabilités au sein du collectif afin d'atteindre un but final identique. C'est alors l'idée que la responsabilité individuelle permet à chacun de s'engager davantage dans sa tâche afin de permettre au collectif de réussir. Cette enseignante explique aussi que « p*our moi, la coopération c'est organiser par des rôles, par*

l'enseignant ». Les rôles et les responsabilités sont donc des conditions primordiales et indissociables afin de faire coopérer les élèves et qu'ils s'engagent dans cette dynamique.

Cependant, certaines limites émergent du propos de plusieurs enseignants au regard de l'attribution de rôle, pouvant contraindre les apprentissages.

L'enseignant A affirme, à travers le propos suivant, que certains rôles ne sont pas favorables à la coopération pouvant nuire à la dynamique collective nécessaire : « *dans certains sports collectifs, le rôle d'arbitre je le met de côté car dans la coopération que je veux il ne sert à rien car il sera une perte de temps et coupera les élèves d'une certaine dynamique* ». Il explique également que « *la limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir ces choses-là ailleurs* ». L'approche par les rôles spécifiques à une APSA afin de faire coopérer les élèves peut limiter le réinvestissement des apprentissages entre les diverses activités. L'enseignante D soutient également que « *parfois il y a des rôles, en acrosport par exemple, ils ont des étiquettes (observateur, ...). Les rôles jouent sur la coopération mais pour moi c'est surtout l'exercice qui l'influe. Ce n'est pas le fait d'avoir quelque chose d'attribué qui va les faire coopérer »*. Les rôles peuvent alors aider à faire coopérer, mais il parait important, selon cette enseignante, de porter une attention sur la situation afin d'engager les élèves dans la coopération.

Pour résumer, la majorité des enseignants partagent un point de vue identique à propos que les rôles et les responsabilités favorisent l'engagement des élèves dans la coopération. Certains ajoutent que les rôles inhérents à l'activité peuvent être une porte d'entrée afin de faire coopérer, mais il est également possible de différencier les rôles individuels au sein du collectif afin d'accroitre l'engagement de tous dans une tâche coopérative. Toutefois, certains enseignants expliquent que l'entrée par rôle peut limiter le réinvestissement des apprentissages mais aussi que c'est surtout la situation qui organise la coopération.

5.2.5. Un climat de classe bienveillant à instaurer, condition préalable pour faire coopérer

Un enseignant fait également apparaitre une condition que l'on ne retrouve pas chez les autres enseignants interrogés. Un climat de classe bienveillant permet la coopération entre élèves favorisant les interactions.

L'enseignante C affirme à ce propos que « *Oui* (créer un climat de classe en amont) *c'est la condition pour que ça fonctionne bien* ». Cette enseignante explique alors que « *j'avais mis en place le jigsaw avec une classe de 4ème en gymnastique, dans une zone défavorisée, et le*

travail entre filles et garçons est compliqué. Je pensais que ça allait fonctionner mais je ne m'étais pas rendu compte que la représentativité des corps allait poser problème et le fait que des garçons devaient donner des conseils à des filles. C'était sur l'appui renversé. Cette vision du corps a posé problème et je n'ai pas géré cette visibilité du corps qu'on a qu'en EPS. Et ça a entravé le dispositif et ça a bloqué. La première chose à faire ça aurait été de discuter de ces stéréotypes au préalable ». L'enseignante C soutient alors l'idée que l'instauration d'un climat bienveillant est favorable afin de faire coopérer tous les élèves, notamment à travers un sentiment de confiance à construire entre eux.

Toutefois, l'enseignante D explique que les interactions peuvent desservir le temps moteur dans les propos suivant : « *Les autres élèves ont besoin des autres, ils se demandent comment ils font, ils se servent des interactions pour empiéter sur le temps moteur et s'en servent pour ne pas faire la tâche* ». Les temps coopératifs favorisant les interactions peuvent alors nuire à l'engagement et aux apprentissages moteurs.

5.3. Coopérer, un apprentissage spécifique médié par l'enseignant

Il s'agit ici de présenter ce que doit mettre en jeu l'enseignant afin de permettre aux élèves de savoir coopérer afin que ce levier soit au service de leurs apprentissages.

5.3.1. Apprendre à coopérer pour que la coopération serve les apprentissages

Les quatre enseignants interrogés partagent l'idée que la coopération nécessite un apprentissage spécifique et à long terme. Ils affirment qu'il existe une progression afin de parvenir à coopérer et servir ainsi les apprentissages.

Toutefois, au regard de cette progression autour de la coopération, l'enseignant B affirme que « *c'est vrai qu'on vise des niveaux différents dans les compétences motrices. Cependant, nous avons peu de progressivité concernant les compétences coopératives* ». Il ajouter que « *on pourrait établir une progression mais nous retrouvons cela très peu dans la littérature* ». Il explique alors que, malgré une peu de d'échelle de progressivité concernant les compétences coopératives, il est possible d'en faire émerger.

Tout d'abord, deux conceptions enseignantes se croisent en affirmant qu'il est possible de tracer une échelle progressive des compétences coopératives en se basant sur l'implication et les rôles. A ce propos, l'enseignant A affirme que « *la coopération est un apprentissage, à mon sens, et ça doit être progressif. Etape par étape on avance avec la progressivité et la*

répartition des rôles » Reposant sur les rôles il explique qu'une première étape pourrait correspondre à « *l'implication, donner des moyens pour que l'élève puisse s'engager dans la tâche, puis sur la capacité à pouvoir tenir cette implication, faire durer. La première étape selon moi serait au regard de l'implication* ». Il ajoute « *Je pense que la première étape est de donner les capacités de s'impliquer et de renouveler cette implication. Si l'élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n'est pas grave* ». Pour cet enseignant, la première étape correspondrait à l'implication dans le temps des élèves dans la tâche coopérative. Se rapprochant de ce point de vue, l'enseignante C explique qu' « *Il y a d'abord la coopération où tout est définit par l'enseignant, les rôles, les groupes et puis les habiletés visées au sein de chaque rôle* ». Cette enseignante l'illustre « *En handball, ce serait l'organisation au sein d'une équipe, la première étape c'est de faire coopérer mes élèves en donnant des rôles à chacun, je vais définir qui va attaquer et qui va défendre* ». Selon elle, la première étape correspond à un guidage précis de l'enseignant au regard des rôles selon l'activité. Les conceptions des enseignants se croisent alors sur le fait qu'une première étape pourrait correspondre l'implication des élèves dans des rôles définis par l'enseignant dans une tâche collective.

Concernant la deuxième étape, l'enseignant A explique qu'il entend par celle-ci « *concernerait la capacité à faire durer dans le temps l'implication, à la renouveler (finalement quand on donne principes observation de base, l'engagement peut s'essouffler, face à un camarade capable de s'auto-évaluer seul. Donc plutôt augmenter le niveau d'exigence, des critères plus précis* ». Selon lui, la deuxième étape renvoie à la capacité de renouveler son implication dans une situation de plus en plus complexe. L'enseignante C affirme, dans cette logique de complexité, que la deuxième étape renvoie à *la coopération avec des rôles mais ces rôles vont être plus spontanés entre les élèves et ils vont savoir ce qu'il faut faire en tant que coach, en tant que pareur, etc.* ». Cette enseignante l'illustre comme le fait « *de laisser libre les élèves de choisir leurs rôles tout en mettant en place des observateurs pour réguler les rôles avec des observables basique* ». La deuxième étape, selon cette enseignante, serait alors d'investir des rôles plus complexes et d'assimiler les différents apprentissages concernant chacun d'entre eux. Les conceptions enseignantes convergent sur le fait que la deuxième étape serait une étape de complexification des attendus au sein des rôles et observables mais aussi la capacité à renouveler ces apprentissages.

Les enseignants A et C établissent une dernière étape. En ce sens, l'enseignant A explique que « *la troisième étape serait de réajuster la coopération en fonction de la variété*

des situations face auxquelles l'élève est confronté, à renouveler l'engagement avec mes partenaires. Par exemple, lorsqu'un problème émotionnel apparait (pb relationnel, des ratés), être capable en fonction des situations de réajuster son mode coopération ». Selon lui, la dernière étape correspond à la capacité de l'élève à renouveler ses apprentissages dans des situations différentes et avec d'autres partenaires. Proche de ce point de vue, l'enseignante C explique que la troisième étape correspondrait à « *cette spontanéité au sein des rôles où les élèves savent qu'ils doivent se répartir des rôles pour atteindre des objectifs moteurs et ils vont s'organiser entre eux spontanément* » en l'illustrant à travers le propos suivant « *Et la dernière étape ce serait avec des retours vidéo, je laisse mes élèves s'organiser ensemble au sein d'une équipe, il n'y a plus d'observateur direct mais ils auront un retour vidéo de ce qu'ils font et ils devront s'observer et s'analyser eux-mêmes* ». Selon l'enseignante C, la dernière étape correspond à la capacité des élèves à s'organiser au sein d'un collectif afin de réussir collectivement. Les conceptions de ces enseignants semblent donc définir une dernière étape d'apprentissage de la coopération comme la capacité des élèves à s'adapter collectivement dans des situations complexes, et donc à réinvestir les apprentissages précédents en fonction du contexte en se répartissant les rôles afin de réussir ensemble.

L'enseignante D quant à elle soutient l'idée que des apprentissages progressifs peuvent être établit selon les niveaux des élèves. En ce sens, cette enseignante illustre ce propos en expliquant que « *en 4e, on est sûr de l'interdépendance sur une tache (escalade ou acrosport) et du coup je vais veiller à ce que l'autre progresse pour se faire progresser soi-même. Et en 3e on est sur l'idée de projet collectif, en handball, avec une notion de club. Par exemple on fait deux clubs, au sein desquels ils doivent constituer plusieurs équipes en variant tous les formats (de même niveau, hétérogène). A chaque fois, ils sont tous en cercle et se demande comment on fait ? Cela suppose donc de savoir communiquer de manière bienveillante, savoir s'auto-analyser* ». Selon elle, des niveaux peuvent être explicités passant d'une progression avec l'autre, en effectif réduit par occupation des rôles, à un savoir coopérer, par des compétences sociales, au sein d'un effectif plus important. Les niveaux dépendent, selon cette enseignante, des niveaux de classe.

L'enseignant B soutient l'idée que « *je ne pense pas qu'il faut lier des stades de coopération avec l'âge des élèves, je pense que cela est plus lié au contexte spécifique d'éducation. En REP, les élèves vont être davantage sur le fait de travailler avec mes copains et surtout pas avec mes collègues, mais concernant leur âge je ne vois pas de différences sur les « recettes » à mettre en place* ». La progressivité au sein apprentissages afin de coopérer,

selon lui, dépend alors des spécificités des élèves. Il définit alors deux étapes par le propos suivant « *concernant les 6e, ils restent sur l'affectif, même si selon les classes il n'y a pas de problème de mixité, mais il y a toujours un travail sur l'acceptation d'autrui. Ensuite ils vont gagner en maturité, ils vont plus faire la différence entre collègue de travail et copain* ». Il poursuit en expliquant que « *pour les 6e, se serait plus de l'observation avec un avis et parler chacun son tour. Ensuite on serait plus sur des conseils et du coaching, être plus sûr de l'argumentaire* ». Alors, selon les particularités des élèves, la première étape, selon lui, correspond à l'acceptation d'autrui au regard de ressource affective, et une deuxième étape serait d'occuper des rôles afin de faire des retours pertinents et explicites à des camarades.

Pour résumer, la totalité des points de vue des enseignants interrogés convergent vers le fait de dire qu'il existe une progressivité au sein des apprentissages afin de faire coopérer les élèves. Toutefois, plusieurs divergences apparaissent au regard de l'élaboration de cette échelle progressive en deux ou trois étapes. Certains pensent qu'il s'agit d'être capable de renouveler l'implication, et cela à travers des rôles de plus en plus complexe. D'autres pensent que c'est par la capacité à travailler avec l'autre, de lui faire des retours, dans des groupes de plus en plus grands. Cette progressivité peut dépendre selon certain au niveau de classe quand d'autre affirme que cela serait selon les contextes d'éducation.

5.3.2. L'enseignant, un acteur favorisant la coopération pour servir les apprentissages

Trois des quatre enseignants partagent l'idée que la conception de l'enseignant permet de faire coopérer les élèves afin qu'ils apprennent ensemble. A ce propos, l'enseignant B soutient l'idée que « *Le dispositif certes mais aussi tout le travail de l'enseignant est nécessaire afin de faire coopérer* ». Selon l'enseignant B, l'enseignant organise le travail afin de faire comprendre aux élèves la nécessité de coopérer pour réussir. Il explique alors qu' « *il faut trouver des inducteurs, trouver des contraintes* ». L'enseignant influe, selon lui, sur l'engagement des élèves dans les tâches coopératives. En accord avec ce propos, l'enseignante C explique que « *travailler la tolérance, la solidarité, la communication, c'est important de le travailler dès septembre avant même de mettre en place des méthodes coopératives qui demandent aux élèves de travailler ensemble. Prendre le temps en tant qu'enseignant d'identifier les compétences sociales de chacun et de voir où ils en sont pour pouvoir proposer quelque chose d'adapté à eux. Mais c'est évolutif évidemment* ». L'enseignant B partage le point de vue que l'enseignant organise les dispositifs afin de faire coopérer les élèves, rendu

alors nécessaire pour réussir. Cette enseignante ajoute que l'enseignant, concepteur, doit identifier alors les niveaux d'acquisition des élèves pour proposer et engager les élèves dans un dispositif coopératif adapté. L'enseignant B exprime également que « *ça dépend de la pratique sociale de référence choisit par l'enseignant et de l'objectif de cycle* ». Selon lui, le choix de pratique de l'enseignant impacte positivement ou négativement l'engagement des élèves dans les dispositifs coopératifs. En accord avec les deux enseignants ci-dessus, l'enseignante D explique que « *c'est à travers les préparations de cours, au sein d'une équipe de classe, qu'on se coordonne pour travailler sur écouter l'autre quand il parle. On se concentre sur un point d'apprentissage et un contenu qui se réfère à la compétence « coopérer* ». Selon cette enseignante, afin de faire coopérer les élèves, l'enseignant, avec son équipe, doit cibler un contenu d'apprentissage ici autour de la coopération afin de faire coopérer les élèves et ainsi les faire apprendre.

Les enseignants B et D partagent également le point de vue que l'enseignant influe sur la coopération au sein de ses leçons, par des interactions, régulations avec les élèves. En ce sens, l'enseignant B explique que « *l'enseignant va aussi encourager la coopération avec des régulations pour que les élèves s'écoutent, donner son point de vue sans l'imposer… Il faudra aussi qu'il apprenne que des fois il est au centre du dispositif et parfois c'est quelqu'un d'autre, il faut lui expliquer, être explicite* ». L'enseignant B soutient alors l'idée que les régulations de l'enseignant sont primordiales afin d'expliquer aux élèves comment et pourquoi coopérer afin qu'ils s'engagent dans ce dispositif favorable à leurs apprentissages. En accord avec ce propos, l'enseignante D explique que « *je l'accompagne, pour la jeune fille je peux être rude parfois, j'ai plusieurs méthodes en fonction des séances. Sinon je l'accompagne dans le groupe et j'explique aux autres ce que l'élève ressent, je dis ce qui n'est pas dit, le fond. Je cherche à ce que tout le monde progresse, à ce que tout le monde soit plus compétent peu importe de quels élèves il s'agit. Qu'ils acquièrent des compétences motrices mais aussi social, de respect des autres, etc.* ». Ainsi, selon cette enseignante, les interactions avec les élèves, par questionnements ou régulations, permettent à chacun d'assimiler des apprentissages sociaux mais aussi moteurs.

En résumé, l'idée est que l'enseignant, par la conception de son dispositif mais aussi par ses interactions, rend la coopération nécessaire et permet ainsi de favoriser les apprentissages moteurs et sociaux.

5.3.3. Les formes de groupement, élaborées par l'enseignant, afin de favoriser l'usage de la coopération

Les enseignants interrogés avancent l'idée que les formes de groupement servent la coopération. Plus précisément, les enseignants avancent que certaines formes de groupement favorisent davantage l'usage de la coopération par rapport à d'autres.

Tout d'abord, la majorité des enseignants s'accordent sur le fait que les petits groupes sont davantage favorables à l'usage de la coopération. En ce sens, l'enseignant B affirme que « e*ffectivement lorsque le nombre d'élève dans le groupe est trop élevé, la paraisse sociale peut apparaitre. Donc je dirais des groupes pas trop élevé, d'environ de quatre élèves* ». Cet enseignant soutient l'idée que plus un groupe est grand moins l'usage de la coopération est bénéfique. A ce propos, l'enseignante C explique qu'il faut favoriser « *des groupes de 4/ 5 maximum, plutôt des petits groupes parce que plus les groupes sont grands et plus des rôles peuvent apparaitre spontanément comme ce leader négatif. Plus un groupe est grand et plus c'est difficile de communiquer et de prendre la parole pour les élèves et de trouver leur place* ». L'enseignante C soutient l'idée que des groupes de 4 personnes seraient optimaux. Cela rejoint ce qu'affirme l'enseignante D en soutenant l'idée qu' « *on recommande des groupes entre 3 à 5 élèves* ». Alors les divers enseignants sont d'accord sur le fait que des petits groupes de quatre élèves sont optimales afin d'utiliser la coopération et de la rendre bénéfique au service des apprentissages.

L'enseignant A soutient l'idée que les groupes hétérogènes sont bénéfiques afin de faire émerger des dynamiques coopératives à travers l'émergence l'esprit collectif où chacun peut s'exprimer. L'extrait suivant illustre cette idée : « *effectivement quand je suis sur des sports collectifs et que je cherche à ce que les élèves vivent une expérience collective identique des deux côtés, pour les deux équipes, je mets de l'hétérogénéité. Elles sont homogènes entre elles et hétérogène en leur sein. Il faut que les élèves puissent gérer cette hétérogénéité à l'intérieur. C'est-à-dire les leaders qui se détachent, ceux qui se mettent en retrait, les conflits stratégiques, entre les personnalités expansives et les personnalités plus réservées. Ce qui m'intéresse c'est la dynamique collective, l'esprit d'équipe donc là je suis sûr de l'hétérogénéité* ». Cet enseignant explique alors que les groupes hétérogènes sont favorables à l'élaboration de dynamiques coopératives. Toutefois, l'enseignante D explique, à propos des groupes hétérogènes que « *au regard de mes clubs, lorsque je demande des équipes de trois niveaux différents. En étant avec des gens qui vont aussi vite sur le terrain et où le jeu va plus lentement, les élèves progressent énormément alors que ce ne sont pas des équipes hétérogènes en leur*

sein. Si je fais que des équipes hétérogènes, certains élèves ne vont jamais pouvoir s'exprimer ». En ce sens, l'enseignement C explique l'usage de groupes hétérogènes peut nuire à l'engagement de tous dans les apprentissages coopératifs, laissant certains élèves dans l'ombre.

De plus, l'enseignante C explique, concernant la formation de groupes affinitaires, que « *je vais mettre les élèves par binôme affinitaire puis je vais regrouper deux binômes affinitaires ensemble, donc on aura un groupe mixte. Le mieux c'est de varier* ». Cette enseignante soutient alors l'idée que les groupes affinitaires mais dirigés sont bénéfiques afin d'utiliser la coopération. Toutefois, l'enseignant B affirme qu' « o*n peut retrouver des affinités très présentes qui peuvent exclure les autres camarades. Par exemple, une dyade qui fonctionne très bien ensemble mais pas du tout avec les autres camarades. Cela se joue au regard des personnalités de chacun* ». Alors, selon elle, les groupes affinitaires peuvent limiter la coopération à travers des comportements tournés uniquement vers un camarade.

Au regard des formes de groupement, l'enseignante D soutient l'idée que leur diversification semble être favorable à l'usage de la coopération pour favoriser les apprentissages. En ce sens l'enseignante D explique que « *les changements de groupe, on les fait grimper par trois au sein de groupe homogène. Puis ensuite ils se mélangent pour être à six, échangent leurs idées, puis repartent dans leur groupe. Au bout d'un moment, de cinq leçons, les élèves en avaient marre de travailler toujours avec les mêmes. Et donc le fait de modifier les groupes a permis de les engager davantage, recommuniquer sur d'autres apprentissages* ». Alors, la modification des modes de groupement permet, selon cette enseignante, serait bénéfique afin de nourrir l'engagement des élèves dans les tâches où la coopération est utilisée.

En résumé, les formes de groupement hétérogène et affinitaire seraient bénéfiques à l'usage de la coopération mais peuvent également limiter son usage. Alors, un enseignant soutient l'idée que diversifier ces formes de groupement soutient un engagement favorisant l'usage de la coopération.

5.4. Utilisation de la coopération dans des APSA différentes face à un public spécifique afin de favoriser les apprentissages de tous

Il s'agit ici de montrer l'usage de la coopération dans les différentes APSA, mais également les formes de groupement qui la rendent davantage favorable aux apprentissages face à un public spécifique pouvant servir ou non cette dernière.

5.4.1. L'utilisation de la coopération au regard des spécificités des APSA

Deux points de vue s'opposent vis-à-vis de la question d'une activité bénéfique afin de coopérer, sur la base de la logique interne de ces dernières. Certains pensent que les activités collectives notamment les sports collectifs sont particulièrement favorables au développement de la coopération ; quant aux autres, ils soutiennent l'idée qu'au contraire ces activités seraient un frein pour l'usage de la coopération.

A propos de l'utilisation des sports collectifs comme activité bénéfique à l'usage de la coopération, l'enseignant A affirme qu'elles sont synonymes de coopération à travers le propos suivant « *j'avais donc arrêté de faire des sports collectifs, et je me suis basé sur des APSA d'opposition (badminton) car je ne sentais plus les effets positifs (coopération) des sports collectifs* ». Il affirme alors qu'au sein des « *sports collectifs on ne va pas avoir le choix, c'est incontournable (la coopération)* ». Les sports collectifs, selon lui, sont non seulement bénéfiques mais aussi porteuses de coopération. En ce sens, l'enseignant B explique que « *la coopération qui sera beaucoup plus intéressante à travailler dans un projet artistique, activité de sport collectif* ». Certaines activités et notamment les activités collectives seraient alors favorables à l'usage et à l'apprentissage de la coopération.

Toutefois, à propos des activités favorables à l'usage de la coopération, l'enseignant B affirme qu'il ne faut « *Pas faire de raccourcit sur activité collective égale coopérative* ». Les activités collectives sont différentes d'activités coopératives, des conditions sont alors à mettre en place.

Les enseignants C et D partagent des points de vue proches. L'enseignante C explique que « *Les activités individuelles comme la gymnastique, la danse, l'escalade, même si à première vue ça ne semble pas évident (de faire coopérer), ce sont les activités qui vont le plus fonctionner* ». Les activités individuelles seraient alors, selon cette enseignante, davantage bénéfique à l'usage de la coopération par rapport aux activités collectives. L'enseignante C illustre son propos en soutenant que « *Les activités collectives dites compétitives, comme les sports de raquettes, et les sports collectifs qui nécessitent de la compétition vont être moins à même de faire travailler la coopération directement. Il va y en avoir mais ce n'est pas le plus facile parce que ça va avoir un impact sur la motivation. En faisant travailler les élèves sur des activités où on retrouve de la compétition, le premier enjeu est de créer du challenge, du défi entre élèves. En transformant les buts de performances compétitifs avec de la coopération, on peut entraver cette motivation directement* ». La logique interne serait alors à prendre en

compte, pouvant alors entraver l'usage de la coopération notamment au regard des activités dites d'opposition, de confrontation. Partageant ce point de vue, l'enseignante D déclare que « c*'est dans les APSA où on pense que spontanément ils vont coopérer, les sports collectifs, que pour moi c'est une erreur. On est dans la coopération mais parce qu'il faut agir avec les autres, mais ça peut ne pas marcher du tout* ». Alors selon les enseignantes C et D, penser que les activités collectives sont un support central, bénéfique à l'usage de la coopération serait une erreur. Pour ces dernières, l'usage de la coopération serait davantage bénéfique dans des activités individuelles s'éloignant d'une logique d'opposition entre élèves.

Certains enseignants affirment également que certaines activités seraient un frein à l'usage de la coopération. A ce propos, l'enseignant A explique que « *par contre si on va dans le CA1, je travaille beaucoup sur le demi-fond. On peut avoir développé des apprentissages très intéressants sans avoir développé un degré de coopération. En parlant de l'élève dans son individualité Donc là, en tant qu'enseignant d'EPS, est-ce que c'est utile de faire de la coopération, en termes de temps, car c'est couteux d'installer des choses de coopération. Le coût en termes de temps va-t-il être bénéfique pour les élèves en termes d'apprentissages ? C'est une question à se poser* ». Selon cet enseignant l'usage de la coopération n'est pas nécessaire dans toutes les APSA car elle peut se révéler couteuse en temps au détriment de certains apprentissages moteurs. En ce sens, l'enseignant B soutient l'idée qu'« e*n CO, il n'y a aucune étude qui montre qu'à plusieurs on apprend mieux, car la CO c'est un paysage individuel imaginé entre le milieu rencontré et la carte. Donc pour cette activité il me semble plus fondamental de travailler l'autonomie, la sécurité, … d'autres compétences essentielles en EPS* ». Encore une fois certaines APSA sont plus à valoriser pour faire coopérer que d'autres afin de favoriser les apprentissages sociaux. Toutefois, l'enseignante C affirme l'idée « *qu'en se creusant la tête on peut trouver des situations de coopération dans toutes les activités* ». Malgré des bénéfices différents au regard de l'usage de la coopération, il est possible de faire coopérer tous les élèves dans chacune des activités, selon cette enseignante, notamment par la conception enseignante.

En résumé, certains enseignants partagent l'idée que les sports collectifs sont un support principal à l'usage de la coopération, quand d'autres pensent au contraire qu'elles pourraient être un frein, et qu'il serait davantage bénéfique d'utiliser les activités individuelles au regard de la logique interne de l'activité. Toutefois, certaines activités semblent plus propices que d'autre à la coopération, mais il apparait que la coopération pourrait être utilisée dans toutes les activités.

5.4.2. L'utilisation de la coopération pour les différents profils d'élèves

Au regard des contextes d'enseignement de chaque enseignant d'EPS interrogé, la majorité semble en accord pour dire que la coopération se différencie selon le public.

A ce propos, l'enseignant B affirme qu'il « *aime bien quand je fais des équipes, faire d'abord des dyades affinitaires puis les associer. J'aime bien aussi en sport collectif faire des situations, notamment car j'enseigne en REP où les élèves ont du mal à jouer lorsque ce n'est pas leurs copains, où tout le monde joue avec tout le monde. Prenons un groupe de 6, où chaque élève tourne d'équipe en équipe à tous les matchs. Donc chacun des élèves se retrouvera avec son copain* ». Il explique alors que la constitution des groupes affinitaires permet de favoriser le travail entre tous les élèves de la classe notamment dans un contexte où les élèves n'acceptent de travailler qu'avec leurs camarades. Toutefois, il soutient l'idée que « c*ependant, je ne pense pas qu'il faut lier des stades de coopération avec l'âge des élèves, je pense que cela est plus lié au contexte spécifique d'éducation. En REP, les élèves vont être davantage sur le fait de travailler avec mes copains et surtout pas avec mes collègues, mais concernant leur âge je ne vois pas de différences sur les « recettes » à mettre en plac*e ». L'enseignant B affirme alors que la coopération dépend du contexte d'éducation, et non de l'âge des élèves « *notamment au regard d'élève particulier, où certains vont agresser d'autres camardes. Il y a des groupes où on retrouve un leader négatif qui met une ambiance négative dans le groupe* ». Alors, l'usage de la coopération dans un contexte où les élèves refusent de travailler avec les autres peut être favoriser par la manipulation de groupes affinitaires. En ce sens l'enseignante D soutient le fait « c*'est plutôt avec quelle classe, en fonction du profil des élèves ».* Il faut également, selon l'enseignante, prendre en compte un leader négatif peut être une limite à la coopération, et donc qu'il faut porter une attention sur le public plutôt que sur un stade d'acquisition assimilé à une année scolaire.

Au regard de l'usage de la coopération face à un public spécifique, l'enseignante C explique que « s*i nous prenons exemple sur le relais vitesse, avec un élève qui est très en facilité ayant l'habitude de coopérer, celui qui a un très bon niveau où on a l'impression qu'on ne peut rien lui enseigner car il sait tout, typiquement cet élève je le mettrais en coach qui va circuler au sein de la classe pour aider certains élèves sur des moments précis (départ, transmission). Ça peut également être cet élève leader qui va accepter et apprécier ce rôle « mouvement » pour aller aider l'autre*. Alors, selon cette enseignante, l'élève en facilité peut alors être un levier pour favoriser la coopération entre tous les élèves.

De plus, l'enseignante C soutient l'idée que « c*ependant, parfois il est plus facile de faire coopérer des élèves de 6ème qui ne se connaissent pas et qui sont joyeux de travailler ensemble que des élèves de 3ème qui ont les hormones qui saturent et qu'ils veulent travailler qu'avec leur copains et copines »*. Il parait alors parfois que l'usage de la coopération est plus facile à travailler la avec les plus jeunes. Cette enseignante explique alors « *Pour moi la plus grande limite (à la coopération) c'est l'hétérogénéité de la classe, mais elle fait aussi la richesse de cette coopération* ». L'hétérogénéité est la limite principale pour coopérer mais se révèle aussi être un levier afin que les élèves s'engagent dans des dispositifs s'appuyant sur la coopération.

En résumé, l'usage de la coopération se différencie selon les profils des élèves. Les différents enseignants expliquent que certains profils d'élèves demandent de concevoir des groupes affinitaires afin de leur permettre de s'engager dans des dispositifs recherchant à les faire coopérer. Toutefois, des profils comme les leaders négatifs peuvent se révéler néfaste à l'usage de la coopération. Il apparait également que certains profils d'élèves bénéfiques à l'usage de la coopération.

6. DISCUSSION

A ce stade de l'étude, il s'agit de discuter et de comprendre les résultats et leurs implications en les confrontant aux données et hypothèses mises en lumière dans la revue de littérature. Au regard des résultats et de l'analyse croisée des propos des quatre enseignants interrogés, nous les interpréterons afin d'en décliner et développer les apports et les perspectives professionnelles et scientifiques. Il conviendra aussi d'en présenter les limites de validée et de généralisation afin de légitimer notre étude.

6.1. Synthèse des résultats au regard des questions de recherche et des connaissances scientifiques et professionnelles acquises par les travaux antérieurs

Dans cette sous partie, nous souhaitons discuter les divers points de la littérature scientifique mis en exergue dans la revue de littérature. Plus précisément, il s'agit de montrer le caractère vérifié – ou non – des résultats mis en évidence autour de l'usage de la coopération pour faire avancer les connaissances acquises dans ce domaine.

6.1.1. La place des pratiques coopératives dans l'EPS actuelle

Pour débuter notre mémoire, nous avons montré les enjeux professionnels autour de la question sur la question de la coopération et notamment sur la nécessité de son usage au sein de la discipline. Certains auteurs ont mis en évidence l'importance de son usage afin de faire assimiler les différentes compétences visées au sein de la discipline (Darnis, Lafont, 2008, Evin, 2013).

Les résultats autour de la conception de la coopération par les quatre enseignants d'EPS interrogés mettent en évidence l'importance de son usage au sein de la discipline. Les conceptions de la coopération convergent vers le fait que la coopération est une nécessite voire inhérente à la discipline EPS. De ce fait, elle constitue un apprentissage central permettant d'atteindre des finalités visées par l'institution, mais elle est aussi un levier pour atteindre des valeurs à inculquer aux élèves au regard de notre « société individualiste ». Enfin, les préoccupations enseignantes tournent autour du fait que la coopération est également un levier afin d'accroitre l'engagement des élèves et ainsi l'apprentissage de ces derniers. Alors la coopération se révèle être un levier pour atteindre des finalités, un apprentissage à proprement parler mais aussi un moyen pour faire apprendre dans une discipline où les apprentissages moteurs sont principalement visés.

6.1.2. L'usage de la coopération, un apprentissage spécifique, au service des autres apprentissages

Les travaux issus des revues scientifiques et/ou professionnelles mettent en évidence que l'usage de la coopération sert les divers apprentissages mais aussi qu'il s'agit d'un apprentissage spécifique afin que les élèves puissent coopérer.

La coopération, un apprentissage spécifique et structuré

Nos résultats corroborent l'idée avancée par Dyson et Casey (2013) selon laquelle l'apprentissage coopératif consiste à proposer un « *enseignement dynamique qui peut enseigner divers contenus aux élèves de différents niveaux* » où « *les éléments de base doivent être soigneusement structurés au sein de chaque activité coopérative* ». Les différents enseignants partagent le point de vue qu'il s'agit d'échelonner les apprentissages coopératifs sur plusieurs niveaux, mais surtout au regard des profils d'élèves. Selon les propos avancés par les enseignants interrogés, une première étape peut correspondre à une implication de l'élève dans les rôles qui lui sont proposés par l'enseignant, dans une tâche collective à effectif réduit afin d'accepter le regard d'autrui et d'interagir avec un ou plusieurs camarades. Une deuxième étape peut se définir comme la complexification des attendus au sein des rôles et observables mais aussi la capacité à renouveler ces apprentissages pour conseiller et faire des retours pertinents, au sein d'un collectif avec un effectif plus important. Une dernière étape peut correspondre à la capacité des élèves à s'adapter collectivement dans des situations complexes, et donc à réinvestir les apprentissages précédents en fonction du contexte en se répartissant les rôles afin de réussir ensemble.

L'usage de la coopération, un levier favorisant les apprentissages

Les connaissances acquises jusque-là supportaient l'idée selon laquelle l'usage de la coopération était un levier afin de favoriser les apprentissages sociaux et méthodologiques au sein du collectif à travers la prise de responsabilités et le renforcement de l'estime de soi (Dyson et Grineski, 2001), mais également à travers l'écoute mutuelle et les échanges entre élèves (Reverdy, 2016 ; Rouiller et Lehraus, 2008). De plus, l'usage de la coopération était considéré comme un levier pour les élèves afin qu'ils explorent les activités et enrichissent leurs ressources (Dyson et Casey, 2012). Nos résultats sont également convergents avec cette affirmation et pointent en effet que la coopération est favorable aux apprentissages tant sociaux et méthodologiques en partant de l'idée, pour certains, que l'entrée par les rôles est favorable.

Mais selon les participants à notre étude, la coopération est aussi favorable aux apprentissages moteurs et cela notamment à travers une augmentation de l'aspect motivationnel sur l'engagement des élèves. Toutefois, certains enseignants défendent l'idée que les acquisitions motrices restent centrales en EPS et que la coopération est un levier devant colorer la leçon afin d'accroitre les apprentissages moteurs. Parfois, la coopération, selon eux, peut compromettre les apprentissages moteurs, et sont dans certains cas non-nécessaires à mettre en place afin de ne pas desservir les apprentissages visés. La majorité des enseignants précise également que l'usage de la coopération afin de favoriser les différents apprentissages dépend du profil des élèves. En effet, ils expliquent qu'un élève en avance sur le plan méthodologiques et moteur peut accroitre ses apprentissages sociaux et servir les apprentissages de ces camarades. En revanche certains profils d'élèves entravent l'usage de la coopération. Il s'agit donc pour l'enseignant de choisir d'user de cette dernière ou de s'en passer afin d'atteindre les apprentissages visés. Plus précisément, des points de vue divergents sont apparus au sujet des activités supports facilitantes à l'usage de la coopération. A ce propos, certains enseignants soutiennent l'idée que les sports collectifs reposent sur la coopération, d'autres expliquent qu'il ne faut pas confondre les activités coopératives avec les sports collectifs et soutiennent l'idée que ces activités reposant sur une logique de compétition serait néfaste à l'usage de la coopération.

6.1.3. Les conditions et limites de l'usage de la coopération pour favoriser les apprentissages selon les quatre enseignants interrogés

Nous avions mis en lumière dans la revue de littérature que diverses conditions, élaborées par des auteurs, étaient nécessaires afin de faire de la coopération un levier servant les apprentissages.

Premièrement, nos résultats renforcent l'idée selon laquelle une réflexion autour du dispositif et des modes de groupements (Dyson et Grineski, 2001 ; Darnis, 2010, p. 37) est primordiale afin de faire coopérer les élèves. Nos résultats convergent avec ce propos et pointent le fait que des groupes à effectifs réduits sont à prioriser. Les points de vue des enseignants convergent vers l'idée que « *il faut donc réfléchir à la conception de la tâche, on va encourager la coopération, on ne peut pas la forcer, mais induire les choses où l'élève peut réussir avec les* autres » et que « e*ffectivement lorsque le nombre d'élève dans le groupe est trop élevé, la paresse sociale peut apparaitre. Donc je dirais des groupes pas trop élevés, d'environ de quatre élèves* ». C'est alors le dispositif qui induit la coopération à condition qu'il

soit pensé et organisé autour de groupes restreints afin de favoriser son usage. Toutefois des divergences apparaissent autour de la question des modes de groupement. Certains auteurs affirment que l'apprentissage coopératif serait bénéfique lorsque « *les élèves travaillent en petits groupes structurés et hétérogènes pour maitriser le contenu des matières* » (Dyson et Casey, 2010). Certains enseignants interrogés partagent cette idée en affirmant que les groupes hétérogènes sont bénéfiques à l'émergence d'un esprit d'équipe. Cependant, certains enseignants expliquent « *si je fais que des équipes hétérogènes, certains élèves ne vont jamais pouvoir s'exprimer* ». L'hétérogénéité peut donc, selon certains enseignants, nuire aux apprentissages sociaux des élèves. Alors certains d'entre eux proposent de constituer des groupes affinitaires afin de permettre à chacun des élèves de s'engager davantage, notamment lorsque les élèves refusent de s'associer avec d'autres élèves. Cependant, ils avancent l'idée qu'il faut dépasser ce mode de groupement en essayant de « *regrouper deux binômes affinitaires ensemble, donc on aura un groupe mixte. Le mieux c'est de varier* ». Etablir une forme de groupement peut donc être discuté, il s'agirait davantage de varier les modes de groupement afin que les élèves s'engagent davantage et puissent apprendre tant sur le pôle moteur que social et méthodologique.

Deuxièmement, nos résultats convergent avec les différentes conditions issues des propos professionnels et scientifiques (Johnson et Johnson, 1994 ; Dyson & Casey, 2013) au regard de l'instauration d'une « interdépendance positive » ; « responsabilité » ; « promotion des interactions de soutien et d'entraide » ; « sollicitation et développement d'habileté coopérative » ; « discussion et évaluation du fonctionnement du groupe ». Toutefois, nous remarquons, au regard des conceptions enseignantes, que certaines conditions semblent primordiales par rapport à d'autres. Les enseignants partagent l'idée que le but commun serait la principale condition à travers le propos suivant : « *Si on donne un exercice et qu'il y a un élève qui peut le faire seul, il n'y a pas de coopération* ». De plus, les enseignants s'accordent pour dire que les rôles sont indispensables afin de faire coopérer tous les élèves. C'est deux conditions peuvent alors être complémentaire dans le sens où il faut *qu'il y ait des responsabilités individuelles mais aussi des responsabilités collectives autour d'un but commun* ».

Troisièmement, la majorité des enseignants interrogés partagent l'idée que l'enseignant est aussi un acteur important, condition, afin de s'assurer que l'usage de la coopération soit bénéfique aux apprentissages par ses stratégies d'intervention et d'accompagnement pédagogique. Cette condition absente de notre revue de littérature prend son sens au regard des

propos des enseignants qui affirment que « l*e dispositif certes mais aussi tout le travail de l'enseignant est nécessaire afin de faire coopérer* ». Ils partagent alors l'idée qu'il faut « *prendre le temps en tant qu'enseignant d'identifier les compétences sociales de chacun et de voir où ils en sont pour pouvoir proposer quelque chose d'adapté à eux* ». L'enseignant va donc « *encourager la coopération avec des régulations pour que les élèves s'écoutent, donner son point de vue sans l'imposer…* ». Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que à travers ses interventions mais aussi ses observations et régulations, l'action de l'enseignant lors de sa leçon, , est une condition afin la coopération soit bénéfique aux apprentissages.

Enfin, à travers les propos des enseignants d'EPS interrogés, il apparait différentes limites à l'usage de la coopération et notamment au regard des apprentissages moteurs. Certains d'entre eux affirment effectivement que l'usage de la coopération nécessite que « *les autres élèves ont besoin des autres, ils se demandent comment ils font, ils se servent des interactions pour empiéter sur le temps moteur et s'en servent pour ne pas faire la tâche* ». Selon eux, l'usage de la coopération peut être également limité par le fait qu' « *il peut y avoir des sentiments d'injustice* ». Nous pouvons donc émettre l'hypothèse l'usage de la coopération peut limiter les apprentissages moteurs et pourrait parfois être néfaste pouvant créer de l'injustice notamment chez les élèves les plus en réussite si les attentes sont toujours collectives.

6.2. Limites des résultats de l'étude

Les résultats obtenus proviennent d'un contexte précis avec des participants singuliers. Ils sont le fruit de quatre entretiens semi-directifs consistant à identifier les conceptions, perceptions et préoccupations des quatre enseignants sur l'utilisation de la coopération au service des apprentissages des élèves. Bien que quatre entretiens représentent une diversité d'enseignants, ils ne nous semblent pas suffisants pour permettre une généralisation des résultats. Toutefois, les résultats obtenus peuvent servir d'appui intéressant pour comprendre les conceptions et préoccupations des enseignants d'EPS lors de leurs leçons sur l'usage de la coopération. Rappelons également que les quatre enseignants interrogés portaient au préalable un avis sur la question de la coopération, en tant qu'enseignants expérimentés, doctorant, investi dans des domaines de discussion autour de cette question.

7. CONCLUSION

Au cours de cette étude, nous avons cherché à croiser les conceptions de quatre enseignants expérimentés relatives à l'utilisation de la coopération au service des interactions servant les apprentissages des élèves. Il ressort de nos travaux les conclusions suivantes, qui mettent en exergue que les quatre enseignants partagent certains points de vue convergents mais manifestent aussi quelques conceptions divergentes à l'égard de l'exploitation de dispositifs d'apprentissage coopératifs en EPS.

La première conclusion est que les enseignants interrogés définissent la coopération différemment. Certains expliquent que la coopération est un moyen servant les apprentissages notamment moteur lors des leçons d'EPS à travers une augmentation de l'engagement des élèves. D'autres soutiennent l'idée que la coopération est une finalité en EPS mais aussi serait inhérente à cette discipline. Enfin, certains pensent que la coopération est un moyen servant à atteindre des valeurs répondant à des enjeux sociétaux et politiques.

La deuxième conclusion de cette étude est que les enseignants interrogés s'accordent sur le fait que plusieurs conditions sont à mettre en place. En effet, ces derniers partagent l'idée que c'est d'abord à travers la conception d'un dispositif réfléchi, des formes de groupement variés, et des interventions enseignantes, que les élèves peuvent coopérer. Plus précisément, ils s'accordent à dire que pour utiliser la coopération, il est nécessaire de mettre en place un but commun entre élèves mais aussi de responsabiliser chacun d'entre eux. Toutefois, certains avis divergent quant au moment de sa mise en œuvre et cela au regard des activités enseignées. Certains pensent que son utilisation est nécessaire voire indissociable des sports collectifs, quand d'autres affirment au contraire qu'elles seraient bénéfiques dans des activités collectives et néfastes dans les sports d'opposition collectifs au regard de la logique interne de ces activités.

La troisième conclusion est que les enseignants s'accordent à penser qu'il est possible d'établir une programmation des apprentissages afin d'atteindre la finalité « coopérer ». Certains enseignants précisent que ces stades dépendent davantage du profil des élèves, avec qui l'usage de la coopération est facilité ou complexifié, plutôt qu'au regard d'un niveau de classe.

Enfin, certains enseignants affirment que l'usage de la coopération doit venir colorer les apprentissages moteurs qui restent essentiels dans la discipline, et il ne s'agit pas de faire du « tout coopératif », cette tendance pouvant alors être néfaste à l'engagement des élèves.

Ces résultats et cette étude ont eu pour ambition de nourrir le débat professionnel concernant l'utilité de la coopération au regard des apprentissages des élèves. Selon nous, croiser les conceptions enseignants peut permettre de dégager des perspectives professionnelles intéressantes afin de faire évoluer les connaissances et expériences acquises jusqu'ici.

8. BIBLIOGRAPHIE

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Blanquer (26.09.2019), *Loi pour l'Ecole de la Confiance*, Dossier Législatif : LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

Brito, O. (2012). *Méthodologie: La «Grounded Theory»*. Consulté le 04 05, 2021, sur http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Rech_Methodo_La_theorie_ancree.html

Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., Russell, S.J. (1995). *The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 1-17.

Darnis, F., & Lafont, L. (2008). *Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive*. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale

Darnis, (2010) *Interaction et apprentissage*, Paris : Editions Revue EP.S, Collection « Pour l'action ».

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.

Doise W. & Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Dyson, B., & Casey, A. (Eds.) (2013). *Cooperative Learning in Physical Education*. A research-based approach. Oxon: Routledge.

Dyson et Grineski, (2001) Using cooperative learning structures in Physical Education. *Journal of physical education, recreation, and dance, 72*, 28-31.

Eduscol, Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage en France et en Europe https://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage-en-franceet-en-europe.html

Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développements de dispositifs d'apprentissage coopératif.* Thèse de doctorat inédite. Université de Nantes.

Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A. N., Perret-Clermont, & M. Nicolet, *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 60-78). Cousset: Delval.

Guillemette, F. (2006). *L'approche de la Grounded Theory; pour innover?* Article, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

Huet et Saury, (2010) Les interactions spontanées entre les élèves en EPS. In F. Darnis (Ed.), *Interactions et apprentissages*, (pp 101-115). Paris : Editions Revue EP.S, Collection « Pour l'action ».

Johnson et Johnson (1994) Lear*ning together and alone; cooperative competitive and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Jourdan, Méard et Philippe, "*La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre*", Éducation et socialisation [Online], 56 | 2020, Online since 17 May 2020, connection on 01 January 2022. URL: http://journals.openedition.org/edso/11224; DOI: https://doi.org/10.4000/edso.11224

Kagan, S. (1992). Cooperative learning. (2nd ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

Lafont, (2010) *Interactions sociales et habiletés motrices*. In F. Darnis (Ed.), *Interactions et apprentissages* (pp 11-27). Paris : Editions Revue EP.S, Collection « Pour l'action ».

Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelle. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.

Reverdy, (2016) *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.* Dossier de veille de l'IFE n°114, http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr

Rouiller, Y, Lehraus, K. (Éd.). (2008). *Vers des apprentissages coopératifs: rencontres et perspectives*, Revue suisse de recherche en éducation

Rouiller, Y, Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative.* Montréal et Toronto : Chenelière/Mc Graw Hill

Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel (2013) *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants.* (pp. 115-118). Paris, France : Editions EP.S.

Slavin, R. E. (2010). *Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ?* In H. Dumont, D. Instance et F. Denavides (Eds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp. 171-189). Paris, France : Éditions OCDE.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage.

Tesch, R. (1990). Qualitative Research: Analysis Types and Software. Londres: 1st Edition..

Vion, R., (1992) La *communication verbale – Analyse des interactions verbales.* Les Carnets du Cediscor (pp.17). Paris : Hachette.

9. ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé 52

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif 54

Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A 58

Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B 67

Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignante C.....75

Annexe 6 : Retranscription Entretien Enseignante D 81

Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant A 88

Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant B 108

Annexe 9 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante C 124

Annexe 10 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante D 1344

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé

NOTICE D'INFORMATION et CONSENTEMENT ECLAIRE

Titre du projet : Utilisation de la coopération au service des interactions favorables aux apprentissages des élèves. Analyse de témoignages d'enseignants d'EPS.

Etude conduite dans le cadre du mémoire de Master 2 MEEF ESD-EPS de l'INSPE de l'Académie de Nantes

Cette étude participe à la validation d'un enseignement de formation à et par la recherche.

1. **Noms et prénoms des étudiant-e-s conduisant l'étude**

EEUCHER Laurine

RIU Mathéo

2. **Enseignant responsable du suivi du projet :**

Jacques Saury, ….

3. **Lieu l'étude :**

INSPE Nantes

4. **But du projet :**

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et les conceptions d'enseignants, relatives à un thème d'intérêt pour l'enseignement / l'apprentissage en EPS (l'utilisation de la coopération en EPS), par la mise en jeu d'une méthodologie d'entretien permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

5. **Ce que l'on attend de vous :**

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous serez invité-e à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions, etc., sur la coopération en EPS.

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

6. **Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :**

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

7. Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée :

Concernant vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de votre vie privée, nous portons à votre connaissance les points suivants :

1. Les données obtenues seront traitées en toute confidentialité.
2. Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.
3. Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

8. Risques possibles de l'étude :

La participation à cette étude n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la mise à disposition de temps pour la réalisation des entretiens, la participation active à ces entretiens, et la présence de matériels d'enregistrement de ces entretiens.

9. Diffusion :

Cette étude donnera lieu à un rapport oral et écrit dans le cadre strict de la formation de Master 2 MEEF EPS.

10. Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

11. Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
Nom, Prénom – Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Objet de l'étude : Utilisation de la coopération au service des interactions favorables aux apprentissages des élèves. Analyse de témoignages d'enseignants d'EPS.

Préambule :

- « Etes-vous toujours d'accord pour enregistrer l'entretien ? Ce dernier restera confidentiel et les noms seront modifiés. »
- « Nous visons à recueillir votre point de vue concernant la coopération que vous avez pu expérimenter en tant qu'enseignant d'EPS, visant à améliorer les interactions entre élèves favorable à leurs apprentissages. Aucunes réponses préétablies ne sont attendues, seulement votre point de vue, vos convictions, vos analyses, les « enseignements » que vous tirez de votre expérience d'enseignant, etc. »

Question d'amorce de l'entretien :

- « Pour commencer, quel est votre point de vue sur l'importance que l'on accorde aux interactions entre élèves en EPS, voire au niveau de l'école, et en particulier à la coopération entre élèves, supposée favoriser l'apprentissage » ?
- « Selon vous, la coopération est-elle un élément essentiel à développer au sein de l'EPS ? Pourquoi ? »
- « Quelles sont vos préoccupations principales lorsque vous concevez un dispositif reposant sur la coopération ? »

Coopération et Apprentissages :

- Coopérer pour apprendre :
    - « Selon votre conception, quel est l'impact de la coopération sur les divers apprentissages (moteurs, méthodologiques et sociaux) ? »
    - « A quelle(s) condition(s), la coopération est favorable aux apprentissages ? »
    - « A l'inverse, à quelle(s) condition(s) la coopération peut-elle devenir un obstacle aux apprentissages ? »
- Apprendre à coopérer :

- Il est souvent admis qu'il ne suffit pas de placer les élèves en groupe, ou de leur attribuer des « rôles sociaux », pour que les élèves coopèrent. Selon vous, que les élèves doivent-ils apprendre pour coopérer ?

Engagement des élèves :

- « La coopération, selon vous, permet-elle d'accroitre l'implication de tous les élèves dans la tâche ? Pourquoi affirmez-vous cela ? Existe-t-il des situations, ou des APSA, dans lesquelles cela n'est pas le cas ? Ou au contraire des situations ou des APSA dans lesquelles cela est particulièrement le cas »
- « Quel(s) impact(s) la coopération a-t-elle, selon vous, sur l'engagement à court et long terme des élèves ? »
- Quelles conditions doivent être réunies, selon vous, pour que la coopération favorise l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage en EPS ?

Profils d'élèves (public facile et difficile) :

- « La mise en place de la coopération diffère-t-elle selon les profils d'élèves ? Dans quel(s) cas le profil d'élève est favorable à cette mise en place ? Au contraire, quand peut-elle devenir un obstacle ? »
- « Un profil d'élève précis existe-t-il pour parvenir à rendre bénéfique la coopération ? »
- « Les mêmes procédés sont-ils les mêmes selon les profils d'élèves »

Mode de groupement :

- Quel(s) mode(s) de groupement valorisé entre groupe mixte ou non ?
- « A partir de quel moment, le nombre de personne dans le groupe est-il optimal pour la coopération ? Inversement, à quel moment le nombre d'élève peut-il devenir un obstacle ? » Est-ce que cela varie selon les APSA ? Ou selon d'autres facteurs ? Lesquels ?

- « Selon vous, quel type de groupement (affinitaire, homogène, hétérogène, besoin etc.) est-il favorable à la coopération ? ». Est-ce que cela varie selon les APSA ? Ou selon d'autres facteurs ? Lesquels ?
- Existe-t-il des conditions particulières (par exemple, la définition précise de rôles, l'usage de certains outils, etc.) qui peuvent faciliter la coopération ?

Niveau de classe :

- « Selon vous, comment faire coopérer les élèves au regard de leur niveau d'apprentissage (cycle 3/4/lycée) ? »
- « Sur quelle temporalité la coopération se construit elle ? Comment ? »
- « Les mêmes procédés sont-ils les mêmes selon les niveaux d'élève »

APSA :

- « Y a-t-il de APSA plus propices que d'autre à la coopération ? »
- « Existe-t-il des différences entre performance individuelle et performance collective ? »
- « Des APSA pourrait-elle limiter la coopération ? Pourquoi ? »
- « Vous semble-t-il possible de mettre en œuvre des dispositifs coopératifs entre élèves dans des APSA d'opposition ? A quelles conditions ?
- « Pouvez-vous donner des exemples précis ? »

Retour sur votre expérience :

- « Avez-vous toujours intégré la coopération dans vos contenus ? »
- « A quel moment l'avez-vous intégré ? »
- Quelles expériences sur le terrain, lectures, collègue, vous a fait prendre conscience qu'elle pouvait être nécessaire ? »
- « Avez-vous rencontré des difficultés à mettre en place la coopération au sein de vos dispositifs ? Pouvez-vous illustrez votre propos ? »

Les diverses relances durant l'entretien :

- C'est-à-dire ?
- Pourriez-vous développer ou préciser comment cela se passe plus concrètement ?
- Pourriez-vous donner un exemple où cela est arrivé ?

Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A

Retranscription entretien semi-directif du 02 Novembre 2021

Enseignant A

Etudiant 1 : Tout d'abord, je vais vous expliquer le thème de notre démarche. Nous avons contacté différents enseignants EPS pour recueillir divers points de vue sur la conception de la coopération au sein des leçons d'EPS. Ce qui nous intéresse, c'est votre point de vue. Pour commencer je vais poser une question assez générale : Selon vous, la coopération est-elle un élément essentiel à développer au sein de l'EPS ?

Enseignant A : Je pense que oui c'est un aspect essentiel, maintenant cela fait appel à plusieurs choses. Est-ce que c'est les APSA qui induisent la manière de coopérer ? Est-ce que c'est la manière d'on la société est organisée qui fait que l'EPS à un rôle prépondérant ? D'où ça vient ? On peut émettre différentes hypothèses et plusieurs conséquences. Nous en EPS, ça me parait important de s'en emparer, c'est une certitude. Si on compare avec les autres disciplines, je pense qu'en EPS au regard de ses particularités spatiales, des supports qu'on utilise, fait que la coopération se traduit de manière plus réelle, plus vivante, plus vécue par les élèves que dans les autres disciplines. En tant que professeur d'EPS, même si un professeur d'EPS voulait s'éloigner de la coopération, cela serait pratiquement impossible, parce que les élèves vont vers les uns et les autres malgré des individualités. Quoi qu'il arrive cela génère des interactions, donc oui la coopération est quelque chose à considérer. Maintenant on peut passer à un deuxième niveau, sur le niveau des convictions. Est-ce que c'est quelque chose qu'il faut gérer de manière en conséquence de …, cela va dépendre de la conception des enseignants. Moi j'ai plutôt une approche pragmatique. Je n'aime pas toujours parler de conviction, car cela peut être compliqué quand on est avec les élèves d'être trop dans des convictions, on peut se couper de certains ressentis. Mais c'est les convictions qui nous permettent de faire de réels choix en tant qu'enseignant. Maintenant si moi j'interroge ma conviction par rapport à la coopération, j'avoue que je ne me suis jamais poser la question dans le sens où la coopération est ancrée en moi parce que je suis issu de sports collectifs, donc je pense que c'est un mode de fonctionnement classique. Après en avoir discuté avec d'autres collègues issus de d'autres branches de formation, je me suis rendus compte qu'il y a des choses qui n'étaient pas forcément très installée. Donc cette notion de coopération nécessite un apprentissage, et moi je pense que je n'ai pas un positionnement idéologique (la coopération est quelque chose d'important, si on est tous ensemble cela sera mieux) mais plutôt sur un positionnement pragmatique (la

coopération est une nécessité en EPS, à l'Ecole). Maintenant c'est en partant de cet enseignement des principes coopératifs que l'on peut générer des modes de comportements vertueux attendus par l'institution. Je pars du principe que les valeurs (collaboration) vont être une conséquence, car compliqué pour nous de le construire, en y travaillant des aspects (la coopération). C'est donc aux élèves de travailler ensemble pour atteindre la valeur positive.

Etudiant 1 : Pouvez-vous illustrez votre propos avec un exemple concret ?

Enseignant A : Par rapport à un enseignement sur la coopération, au regard des sports collectifs, il y a des choses qui vont permettre la coopération, l'empêcher, la faciliter mais finalement la notion de collectif (valeur), c'est aux élèves de se l'approprier. Certains penseront que c'est le leader qui va faire avancer le collectif quand d'autres vont dire que c'est le groupe qui est plus fort que les individualités. Donc cette notion de valeur, moi j'estime que l'élève va en faire un peu ce qu'il veut et nous notre rôle c'est de leur donner des grands principes fonctionnels, des points d'appuis, plus qu'idéologiques.

Etudiant 2 : Au regard du terrain, quelles sont les expériences professionnelles, lectures, conversations avec vos collègues, qui vous on fait prendre conscience que la coopération est nécessaire pour les apprentissages des élèves.

Enseignant A : J'ai eu ce sentiment au regard comme d'une bascule si je prends du recul il y a sept ans. Les professeurs en général ont tendance à se dire : mettons les élèves ensemble et ça va coopérer. Je me suis dit qu'on a tendance, à travers cette volonté de faire coopérer tous les élèves, à les mettre dans une marmite, et à penser qu'ils vont coopérer. J'ai mis cette analyse en rapport avec une difficulté personnelle à enseigner les sports collectifs. J'avais donc arrêté de faire des sports collectifs, et je me suis basé sur des APSA d'opposition (badminton) car je ne sentais plus les effets positifs des sports collectifs. Au final, sur une séquence rugby j'ai essayé de manière intuitive de garder des grands groupes (jusqu'à 15 élèves) et de me dire que si on partait directement sur un match cela ne pouvait pas fonctionner. Il fallait alors leur donner des rôles. C'est-à-dire que si on les laissait faire, sur 15 élèves, nous allions avoir des élèves qui vont proposer des solutions, d'autres vont suivre mais ponctuellement, et un groupe d'élève qui va être mis à part sans toucher le ballon et ne le veulent pas. Je me suis dit qu'en donnant des rôles, donc en freinant l'impact de ce qui ont toujours le ballon, et des rôles qui donnent du pouvoir aux autres, en limitant la prise d'information gênant en sport collectif, on va pouvoir obtenir une implication minimale de chacun. Le lien m'a paru évident lorsque j'ai comparé cet investissement au sens large de la coopération dans la société.

Donc selon moi, le collectif et la coopération relève de l'ordre du projet, mais si ce projet n'est pas réfléchi en amont sur qui va faire quoi ? Quelles sont les ressources que l'on a à disposition ? Quelles sont les taches à répartir ? il n'y aura pas de projet (aller marquer en sport collectif). Pour résumer, ma conviction issue de ces petites expériences au fur et à mesure de mon avancer dans le métier a été de me dire qu'on n'apprend jamais aux élèves ce qu'est le travail d'équipe. On leur apprend qu'il faut écouter l'autre, ne pas s'accaparer le rôle de leader, de s'investir. Cela se résume en injonction (il faut, il faut…) mais il y a très peu finalement d'apprentissages très concrets et fonctionnels. En revenant sur les sports collectifs, mais pas que, dans le monde fédéral on fonctionne par postes, et nous en EPS pendant des années on a dit qu'il ne fallait pas spécialiser, et finalement on n'a jamais eu des dynamiques coopératives de mises en place. Alors que lorsqu'on réparti les tâches, on se rend compte que les timides, pas très confiant, en leur donnant une tache, arrivent à s'impliquer dans le collectif et que les leaders comprennent pourquoi ils sont leader et comprennent comment devenir un meilleur leader.

Etudiant 2 : Pouvez-vous poursuivre votre raisonnement en détaillant votre explication à partir d'un cas concret ?

Enseignant A : Un cas typique, en rugby, en cas d'absence, je ne rééquilibre jamais. Parfois on se retrouve à opposer des équipes de 10 contre 13, et la première remarque des élèves est : ce n'est pas équilibré. Mais la réalité montre parfois l'inverse, il suffit qu'à 10 on soit tous impliqués et à 13 seulement la moitié est impliqué, et toute suite la différence se voit très vite. Ils comprennent donc très vite l'intérêt d'impliquer tout le monde en leur donnant des principes.

Etudiant 1 : Donc la coopération impacterait selon vous leur engagement dans l'activité ?

Enseignant A : Oui clairement, en termes d'engagement j'ai obtenu des résultats diamétralement opposés avec ce que je faisais avant. Le schéma classique en sport collectif était qu'il y avait des leaders, des suiveurs, et des élèves en retrait, cela cassait la dynamique collective. Quand je fais une répartition des rôles, concernant le leader, je vais contraindre son volume de jeu et son impact sur l'équipe. Il va donc moins participer à l'équipe mais se concentrer sur le travail qu'il a à faire sans empiéter sur le travail des autres. Ça c'est quelque chose de difficile à leur faire comprendre au départ, sauf que c'est une première étape nécessaire car ne pas empiéter sur le travail des autres c'est permettre aux autres de faire leur travail. C'est donc à ce moment que je vais permettre d'engager les élèves en difficulté. Je vais donc moins sur les apports techniques (faciliter par le rugby) mais derrière je donne des aspects stratégiques

dans la coopération collective, ils ont donc à prendre de l'information, en donnant une réponse face à la situation proposée. Comme cela est faciliter, la prise de décision est aussi facilitée. On entre dans une logique d'engagement faciliter pour les élèves en difficulté qui ont un impact sur l'équipe. Pour leur faire comprendre on peut insister, leur montrer, et même en utilisant la vidéo parfois. En explicitant on peut permettre aux élèves de se rendre compte que tout le monde est bénéfique à l'équipe. L'enjeu n'est plus de glorifier les leaders et pointer du doigt les élèves en difficulté, mais se dire qu'on est tous responsable de la même dynamique et qu'on a tous un rôle à jouer. Quand ils comprennent cela, la qualité d'engagement est bien supérieure. Les choses évoluent, et certains élèves qui se désignaient en difficulté en EPS ou dans l'APSA, vont d'eux même changer leur représentation et s'engager davantage. Par exemple, avec des leaders qui se sont sentis contraint puis se sont rendu compte finalement qu'ils étaient plus leader, soit dans la parole soit dans la dépense énergétique, mais pas dans la dynamique collective. Cela se voit très vite et les élèves le comprennent rapidement. Mais parfois, il peut y avoir une petite forme de désengagement à un moment du cycle, par exemple au regard des leaders qui peuvent se dire qu'ils se sentent contraints, qu'ils ne font pas ce qu'ils veulent.

Etudiant 2 : Face à d'autres activités que les sports collectifs, comme par exemple en CA1 et CA2, selon vous la coopération est-elle bénéfique pour les apprentissages ? Certaines activités peuvent contraindre la coopération ?

Enseignant A : En sortant du CA4, la coopération peut être bénéfique, ça c'est sûr. Dans notre expérience professionnelle, avec la période de confinement, on voit bien que quand on est isolé les uns des autres tout de suite on descend d'un cran en termes de stimulations, d'interactions et en termes de capacités à apprendre de nouvelles choses. Maintenant, qu'est-ce qu'on va en faire ? Comment l'utiliser ? Et après, à quelles conditions ? En sports collectifs on ne va pas avoir le choix, c'est incontournable. Par contre si on va dans le CA1, je travaille beaucoup sur le demi-fond. On peut avoir développer des apprentissages très intéressant sans avoir développé un degré de coopération. En parlant de l'élève dans son individualité. Donc là, en tant qu'enseignant d'EPS, est-ce que c'est utile de faire de la coopération, en termes de temps, car c'est couteux d'installer des choses de coopération. Le cout en termes de temps va-t-il être bénéfique pour les élèves en termes d'apprentissages ? C'est une question à se poser. Je l'ai expérimenté dans certaines situations où la coopération devient un atout, non pas pour l'élève mais pour la classe. Les modes de coopération qu'on va pouvoir installer vont nous délester nous, les enseignants, de tout un tas de choses qu'on pourrait régler si on avait un lien direct avec l'élève. Mais on n'a pas le même lien en termes de qualité et de temps avec tout le

monde. Donc c'est là que la coopération va nous permettre de gagner du temps. Quelque chose que l'on réussit à passer avec l'un va ensuite se passer entre deux élèves et puis avec d'autres et ainsi de suite pour créer des chaines de coopération. On est sur une autre forme de coopération, autant c'est un objet d'enseignement clair dans le sport collectif autant dans le CA1, ça devient un outil pédagogique. C'est là, où je vous parlais de l'approche très pragmatique de la coopération, parce qu'il y a la coopération en tant qu'apprentissage et en tant que valeur. Je distingue les deux. Ce qui me permet de savoir ensuite ce que je fais. On peut approcher la coopération en tant que valeur lorsqu'en sport collectif, on a fait des équipes, répartis des rôles, que chacun à réussit à s'engager et à apporter sa pierre à l'édifice, alors, on construit une valeur collective. C'est-à-dire que les élèves se tapent dans les mains, ils se félicitent mutuellement, ils sont heureux d'avoir gagné ensemble. Et petit à petit on touche la notion de valeur collective. Par contre sur le CA1, qu'on a réussi, grâce à des petits modes de coopération, à ce que tout le monde réussisse son projet de performance, la coopération a pu permettre à un grand nombre de réussir parce qu'ils ont coopérer. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils vont commencer à entrer dans la valeur de coopération. Du coup pour moi c'est avant tout un outil plutôt qu'une conception.

Etudiants 1 : Cette valeur de coopération ne peut pas se retrouver dans les autres CA que le CA4 ?

Enseignant A : Si, mais ce sera une conséquence, contrairement aux sports collectifs. Le statut de valeur deviendra une conséquence, si on a été jusque-là tant mieux, sinon ce n'est pas grave parce qu'il y aura d'autres moments, éventuellement au moment du CA3, parce que je travaille beaucoup par groupe dans le CA3. Il y a des choses qui se créent. Mais la coopération ne vient pas s'inscrire dans une séquence, puis on passe à autre chose, ou dans toutes les séquences parce qu'on ne veut faire que ça, elle vient s'inscrire avec d'autres choses que l'on veut travailler à côté mais dans un programme global. Et c'est là que on inscrit la coopération dans notre projet EPS au sens large. C'est complexe, mais c'est pour ça que la notion de coopération est intéressante. Elle est valorisée par l'institution, tant mieux, mais ça pose problème pour les enseignants quand on doit traduire cette notion de coopération en classe car elle remporte l'adhésion de tout le monde, mais elle est extrêmement large et complexe et par quel bout prendre le problème ? Je préfère avoir une approche pragmatique et me dire que je suis en EPS. Que je ne pourrai pas tout faire, et considérer que l'on peut faire des choses miraculeux. Mais essayer quand même de concourir à cela et trouver comment on peut transmettre « on gagne ensemble on perd ensemble » alors que ce n'est pas ancré dans tous les esprits. Je préfère donc avoir cette approche pragmatique et voir avec les élèves, quand est-ce

que c'est utile, quand est-ce que c'est très utile et quand est-ce que c'est incontournable. Et du coup quand j'aborde une séquence je me pose ces questions-là. Dans quelques CA ça me parait incontournable et dans d'autres ça me parait plutôt simplement utile.

Etudiant 1 : Concrètement, cous pouvez donner des exemples où c'est utile, contournables, etc. ?

Enseignant A : Je vais nuancer mon propos en disant que quand on installe des modes de coopération ça sera toujours plus utile que quand on en installe pas du tout. C'est le constat que je dresse. En prenant le demi-fond, en faisant fonctionner les élèves pendant toute une séquence par binôme avec rôle d'observateur/coureur et rôle de coach, puis on inverse, ou de co-coureur où les élèves vivent les mêmes contraintes et les mêmes difficultés. Dans les deux cas c'est bénéfique car ils sont confrontés aux apprentissages et qu'ils peuvent ne pas comprendre ce que je dis ou alors y en a un de moins attentif, quand c'est avec un camarade, y en a deux qui écoutent donc si ça échappe à un camarade l'autre pourra lui expliquer ou ils peuvent aller chercher l'information dans un autre groupe. C'est un mode de coopération très réduit puisqu'ils sont deux mais ça peut aller jusqu'à 15 en sports collectifs.

Etudiant 2 : Concernant les types de groupements, est-ce qu'ils vont varier selon si vous êtes en CA4 ou dans un autres CA ? Vous privilégiez quelles formes de groupement selon quel CA ?

Enseignant A : Je ne pense pas que je les organise selon les APSA ; Je pense que je les organise selon la dynamique collective que je recherche. Donc effectivement quand je suis sur des sports collectifs et que je cherche à ce que les élèves vivent une expérience collective identique des deux côtés, pour les deux équipes, je mets de l'hétérogénéité. Elles sont homogènes entre elles et hétérogène en leur sein. Il faut que les élèves puissent gérer cette hétérogénéité à l'intérieur. C'est-à-dire les leaders qui se détachent, ceux qui se mettent en retrait, les conflits stratégiques, entre les personnalités expansives et les personnalités plus réservées. Ce qui m'intéresse c'est la dynamique collective, l'esprit d'équipe donc là je suis sûr de l'hétérogénéité. Pour l'athlétisme par exemple, si on est sur « se conseiller mutuellement » ou alors « se questionner mutuellement » pour avancer plus haut dans la performance, je vais plutôt être dans une dynamique avec des modes de groupements homogènes parce que je veux que les élèves vivent la même chose. Mes modes de groupements ne dépendent pas de l'APSA mais de ce que je veux vivre à l'intérieur ? Si sur la même APSA je suis une dynamique course/observateur, je regarde comment tu évolues et je te conseille, je peux avoir d'autres modes de groupements (affinitaire, dissymétrique, etc.). Il faut voir quelle est la nature du dynamisme de classe et ensuite moi je vais agencer mes modes de groupements.

Etudiant 1 : Concernant la mise en place concrète de la coopération au sein de vos classes, est-ce que vous utilisez les mêmes procédés selon les différents profils d'élèves et quels sont ces différents procédés ?

Enseignant A : Je dirai les rôles. Coach/coureur, un poste sur le terrain en sport collectif, des rôles stratégiques, etc. Pour tous les CA ce sont les rôles. Pour le CA3, en cirque ça peut être le rôle d'acrobate, du clown, du jongleur. Finalement qui dit travail en équipe dit rôles. Chacun à son rôle. Mon approche est la même, c'est-à-dire quels rôles et pourquoi ? Dans certains sports collectifs, le rôle d'arbitre je le met de côté car dans la coopération que je veux il ne sert à rien car il sera une perte de temps et coupera les élèves d'une certaine dynamique.

Etudiant 2 : Vous passez par les rôles pour la coopération quel que soit le niveau des élèves ?

Enseignant A : Oui, je rentre toujours par les rôles mais après il y a une progressivité possible selon le niveau des élèves. Mais on se rend compte que lorsqu'on récupère les élèves en fin de cycle 3, en primaire ou en maternelle, les élèves sont capables de se répartir les rôles mais on va rentrer petit à petit. On peut donner des rôles basiques comme observateur en demandant à l'élève de se focaliser sur un seul critère. On voit un début de coopération entre les élèves avec un rôle fonctionnel qui permet aux élèves de pratiquer deux fois plus. C'est comme ça qu'on augmente les interactions entre élèves et leurs capacités à progresser. On gagne du temps. Cette notion de rôle permet d'interchanger, on développe des visions différentes des élèves. Leur angle d'attaque est différent face à la situation qu'on leur pose. Sur des situations de leader et de l'élève en retrait, j'ai un collègue qui dans cette situation met l'élève en retrait dans une position de leader et le leader dans la position d'un élève en retrait. Ça crée des tensions auxquelles les élèves doivent se confronter, ça permet de trouver des solutions et de créer des regards qui changent. On touche alors à l'empathie. La coopération est un apprentissage, à mon sens, et ça doit être progressif. Etape par étape on avance avec la progressivité et la répartition des rôles.

Etudiant 1 : Vous pouvez, en EPS, préciser avec un exemple, les étapes que vous faites évoluer concernant les rôles pour aboutir à la coopération entre les élèves ?

Enseignant A : Pour une activité de CA3, pour le rôle de chorégraphe, ça va être un mouvement à créer, et puis après prendre les mouvements de mes camarades pour les mettre les uns avec les autres. Mais avec une relation coureur/coureur avec une même VMA la progressivité va être différentes. La question est, est-ce que ce seront toujours les mêmes étapes ? Alors, d'abord l'implication, donner des moyens pour que l'élève puisse s'engager dans la tâche, puis sur la capacité à pouvoir tenir cette implication, faire durer. La première

étape selon moi serait au regard de l'implication. La deuxième étape concernerait la capacité à faire durer dans le temps l'implication, à la renouveler (finalement quand on donne principes observation de base, l'engagement peut s'essouffler, face à un camarade capable de s'auto-évaluer seul. Donc plutôt augmenter le niveau d'exigence, des critères plus précis. Et enfin la troisième étape serait de réajuster la coopération en fonction de la variété des situations face auxquelles l'élève est confronté, à renouveler l'engagement avec mes partenaires. Par exemple, lorsqu'un problème émotionnel apparait (pb relationnel, des ratés), être capable en fonction des situations de réajuster son mode coopération.

Etudiant 1 : Selon vous, outre le développement de la coopération dans chacune des APSA à travers des rôles spécifiques, le développement de la coopération dans une activité pourrait participer au développement de celle-ci dans d'autres activités ?

Enseignant A : C'est une très bonne question car ça pourrait montrer la limite de mon approche par les rôles, car elle repose sur des choses très spécifiques, même si on pourrait réinvestir d'autres compétences ailleurs. Malgré tout, on est quand même au collège, donc au début des apprentissages. La limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir c'est chose là ailleurs. Je dirais dans un premier temps que j'assume cette limite parce que je pense que la première étape est de donner les capacités de s'impliquer et de renouveler cette implication. Si l'élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n'est pas grave parce que moi je reviens sur mon vécu dans la construction des sports collectifs et ce que ça a pu m'apporter dans ma vie concrète au fur et à mesure. Je me dis que ce n'est pas venu tout de suite, lorsque j'avais 10 ans d'expérience dans le sport collectif, j'avais encore plein de lacunes sur l'esprit d'équipe et de travail collectif. Donc c'est là que je me dis que c'est une limite à mon approche mais je l'assume en me disant que je fais le choix d'un processus de construction et que c'est aux autres de prendre la suite de ces apprentissages. Par exemple, si d'autres enseignants de d'autres disciplines font la même chose, c'est toute la continuité dans la formation qui fait qu'on va pouvoir espérer des transferts plus rapides et effectifs. Dans ce cas-là, si moi c'est une limite de mon fonctionnement, elle peut tomber très vite, si dans un monde idéal, on fonctionne tous de la même manière. Je ne dis pas qu'il faut fonctionner avec mon approche mais si je fonctionne avec et que les élèves travaillent ensuite avec d'autres collègues qui pensent la coopération comme valeur (vivre ensemble) alors ce n'est pas grave car si c'est fait de manière logique et un fil conducteur logique, les élèves feront les liens eux-mêmes. L'enjeu n'est pas tant de se dire qu'au sein de notre classe on tend vers quelque chose de parfait (valeur et à la fois principe de la coopération), la question c'est : est-ce que ce que je

fais, je le fais au mieux et que si on s'y mettait tous, en faisant du mieux possible (pas les mettre ensemble et ils coopèrent) les enfants vont coopérer. C'est donc la pluralité et la variété des approches de chacun qui fait qu'on a d'autant plus de chances d'aborder la richesse de la coopération. Je pars du principe qu'il faut faire des choix. Je suis convaincu que si on s'appropriait la coopération, moi je le fais par les rôles mais peu importe, si les enseignants s'en emparent et qu'ils sortent de la vision classique (les mettre ensemble pour qu'ils coopèrent) on aura des effets positifs. En revenant sur ce que je disais au départ, il y a des séquences sans coopération et je peux obtenir des résultats satisfaisants en termes d'apprentissages. La question est que si on coopère, les résultats sont plus importants et bénéfiques pour un plus grand nombre. Donc si on en tire des bénéfices même s'ils sont minimes allons y. La coopération suppose donc pour finir de mélanger des techniques (le travail en équipe) et des valeurs (le vivre ensemble) qui ne sont pas forcément incompatibles. Mais par exemple, en sports collectifs, on peut avoir une équipe qui fonctionne très bien sur le terrain mais qui n'a pas développer de valeurs (se déteste, conflit d'égo). On peut être confronter à des gens qui savent faire ensemble mais qui n'ont pas envie de vivre ensemble. Et à l'inverse, on peut aimer le vivre ensemble (se respect, se nourrissent intellectuellement les uns les autres) mais est ce qu'ils font avancer le groupe (coopère). Les deux sont interdépendants mais se distinguent, font appel à des sphères différentes.

Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B

Retranscription entretien semi-directif du 10 Novembre 2021

Enseignant B

Etudiant 1 : Tout d'abord, je vais vous expliquer le thème de notre démarche. Nous avons contacté différents enseignants EPS pour recueillir divers points de vue sur la conception de la coopération au sein des leçons d'EPS. Ce qui nous intéresse, c'est votre point de vue. Pour commencer je vais poser une question assez générale : Selon vous, la coopération est-elle un élément essentiel à développer au sein de l'EPS et même plus généralement au sein de l'école ?

Enseignant B : En EPS oui, cela fait partie d'une des finalités à travers le vivre ensemble, former un citoyen lucide cultivé et autonome pour le vivre ensemble. Et au-delà de cela, ça fait partie des valeurs de l'école puisqu'on prépare des futurs citoyens qui vont s'intégrer dans une société plutôt individualiste. Donc apprendre à coopérer est pour moi quelque chose de fondamental et de ne pas être uniquement dans une compétition entre individu. Après je ne rejette pas totalement la compétition, bien au contraire. Mais cela me semble fondamental, il ne s'agit pas d'écraser l'autre, il faut aussi faire attention à ne pas forcer la coopération à tout prix car on peut parfois avoir des dérives. A mon avis il faut être sur l'aspect tant individuel que collectif. Mais encore une fois ça me semble fondamental, je dis souvent à mes élèves qu'il faut faire la différence entre vos copains avec qui vous voudriez partir en vacances, faire du bon temps… et votre collègue de travail, avec qui vous ne vous entendez pas forcément, mais avec qui il faut apprendre à travailler ensemble, puisque plus tard vous aurez des collègues avec qui vous vous entendrez bien ou non. Il faut donc différencier l'affectif et le professionnel. Le savoir faire quelque chose ensemble et de se répartir les taches où chacun apporte des idées différentes. Donc oui ça me semble fondamental à travailler en EPS et à l'école.

Etudiant 1 : Donc selon vous, la coopération est d'une part une finalité mais aussi une valeur ?

Enseignant B : Oui voilà, c'est une finalité de l'EPS mais au-delà de ça, c'est une valeur qui fait partie de la formation d'un citoyen. La coopération fait partie des enjeux de l'école, que l'on retrouve au sein du socle, qui est prégnant. On s'est inquiété des phénomènes de socialisation, interactions professeur-élèves, entre élèves mais aussi au regard du respect des

règles dans un cadre collectif, afin de vivre ensemble. On retrouve également dans un cadre de travail à travers le coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer. Et donc la coopération se vit certes en EPS mais aussi dans toutes les autres disciplines.

Etudiant 2 : Au regard du terrain, quelles sont les expériences professionnelles, lectures, conversations avec vos collègues, qui vous on fait prendre conscience que la coopération est nécessaire pour les apprentissages des élèves ?

Enseignant B : Tout d'abord au regard de ma formation initiale au STAPS, avec tous les travaux en psychologie sociale qui montrent le bénéfice pour les apprentissages, mais tout dépend des apprentissages. Tout n'a pas encore été montré, il y a des bénéfices plus importants mais est-ce qu'on parle des relations de tutorat, de l'activité coopérative entre pair, dyssimétrique. Donc oui, je me suis inspiré des articles spécifiques à l'EPS. Mais au-delà de ça j'ai aussi mené des réflexions de sciences de l'éducation, de philosophie de l'éducation. Et pour aller plus loin, c'est un enjeu politique parce que dans notre métier, on cherche à former un citoyen dans une société spécifique. Face aux enjeux de dérèglement climatique et etc. soit on éduque des citoyens qui sont individuels, soit des citoyens qui travaillent et recherchent des solutions ensemble. C'est dans ce sens à mon avis qu'on y arrivera, en coopérant tous ensemble. Donc ma réflexion porte à la fois sur l'EPS spécifique, à la fois à l'école mais aussi associer cela à des valeurs politiques qui me semblent importantes.

Etudiant 1 : Maintenant, en se centrant plus spécifiquement à l'EPS au regard des APSA, selon vous existe-t-il des activités plus bénéfiques à la coopération entre élèves ?

Enseignant B : Il y a ce qu'on appelle les compétences méthodologiques et sociales, moi je suis vigilant pour articuler ces compétences (vivre ensemble, coopérer) avec les compétences motrices. Il faut que ça soit articuler et non dissocier. La coopération doit servir les compétences motrices et le fond culturel de l'activité. Il ne s'agit pas de mettre de la coopération à « toutes les sauces ».

Etudiant 1 : Pouvez-vous illustrer votre propos avec une APSA spécifique ?

Enseignant B : Je prends l'exemple de la course d'orientation, on ne va pas mettre les élèves à plusieurs en espérant qu'ils coopèrent, en supposant qu'à plusieurs on est meilleur. C'est souvent le cas mais pas toujours. Parfois, il ne faut pas forcer l'analogie entre le mettre toujours ensemble pour coopérer au mieux. A mon avis, il faut parfois être individuel puis créer

des moments où l'on partage des expériences qu'on arrive à coopérer. Il faut donc éviter de faire un lien trop rapide entre « on les met ensemble et ils vont forcément coopérer ».

Etudiant 2 : En repartant de la CO, avez-vous un exemple concret où la coopération serait une limite ?

Enseignant B : Justement, de faire des petits groupes de trois élèves, avec une carte pour tous. Ils vont devoir coopérer pour réussir. Cependant lorsqu'on s'intéresse à l'activité des élèves, on se rend compte que ce n'est pas ce qui s'est passé en forêt. On voit que celui qui à la carte la monopolise parce que c'est difficile de tous courir autour d'une carte. Ils vont être ensemble mais il n'y aura pas d'activité coopérative, il y aura un meneur et des suiveurs. Quand ils vont revenir, ils ne vont pas discuter car il n'y aura qu'un élève qui aura vécu les apprentissages. Alors que si on mettait chacun des élèves dans un travail individuel, et qu'on leur demandait de raconter leurs expériences, se conseiller lors de regroupement, on aurait plus d'interactions constructives. En CO, il n'y a aucune étude qui montre que à plusieurs on apprend mieux, car la CO c'est un paysage individuel imaginé entre le milieu rencontré et la carte. Donc pour cette activité il me semble plus fondamental de travailler l'autonomie, la sécurité, … d'autres compétences essentielles en EPS, que la coopération qui sera beaucoup plus intéressante à travailler dans un projet artistique, activité de sport collectif. Il ne faut donc pas forcer la coopération, sans qu'elle soit effective et qu'elle s'articule bien avec les apprentissages et compétences motrices visées.

Etudiante 2 : Selon vous, à quelles conditions la coopération va être favorable aux apprentissages des élèves ?

Enseignant B : Il faut s'assurer qu'en les mettant à plusieurs, il y ait un échange et des progrès réels sur les apprentissages moteurs. Concernant les conditions, je pense surtout au dispositif où on a besoin de l'autre, on ne peut pas réussir seul et où on articule le pas en avant avec les apprentissages de l'autre. Il faut donc réfléchir à la conception de la tâche, on va encourager la coopération, on ne peut pas la forcer, mais induire les choses où l'élève peut réussir avec les autres.

Etudiant 2 : Pouvez-vous précisez en illustrant ?

Enseignant B : Par exemple, si on fait du sprint, qu'on leur dit coopérer. Cela ne fonctionnera pas parce qu'ils n'ont pas besoin de l'autre pour réussir. Alors qu'en relai, il va falloir coopérer et faire un travail collectif avant pour performer. Il faut une articulation de la

compétence motrice avec la nécessité de coopérer. Il n'y a pas que la situation, il y a le rôle de l'enseignant, qui va constituer des groupes. J'aime bien quand je fais des équipes, faire d'abord des dyades affinitaires puis les associer. J'aime bien aussi en sport collectif faire des situations, notamment car j'enseigne en REP où les élèves ont du mal à jouer lorsque ce n'est pas leurs copains, où tout le monde joue avec tout le monde. Prenons un groupe de 6, où chaque élève tourne d'équipe en équipe à tous les matchs. Donc chacun des élèves se retrouvera avec son copain. Point négatif, on n'aura pas d'équipe stable sur la séquence. Cependant il faut tirer les avantages en ayant conscience des limites afin de faire coopérer les élèves. L'enseignant va aussi encourager la coopération avec des régulations pour que les élèves s'écoutent, donner son point de vue sans l'imposer… Le dispositif certes mais aussi tout le travail de l'enseignant est nécessaire afin de faire coopérer.

Etudiant 1 : Pour revenir sur les modes de groupement, pensez-vous qu'un nombre d'élève est plus bénéfique ?

Enseignant B : Effectivement lorsque le nombre d'élève dans le groupe est trop élevé, la paraisse sociale peut apparaitre. Donc je dirais des groupes pas trop élevé, d'environ de quatre élèves pour que chacun ait de l'importance, des responsabilités.

Etudiant 2 : Différenciez-vous la coopération selon des élèves de cycle 3, 4, de lycée ou bien même avec des étudiants ?

Enseignant B : Concernant les 6^{e}, ils restent sur l'affectif, même si selon les classes il n'y a pas de problème de mixité, mais il y a toujours un travail sur l'acceptation d'autrui. Ensuite ils vont gagner en maturité, ils vont plus faire la différence entre collègue de travail et copain. Cependant, je ne pense pas qu'il faut lier des stades de coopération avec l'âge des élèves, je pense que cela est plus lié au contexte spécifique d'éducation. En REP, les élèves vont être davantage sur le fait de travailler avec mes copains et surtout pas avec mes collègues, mais concernant leur âge je ne vois pas de différences sur les « recettes » à mettre en place.

Etudiant 1 : Prenons l'exemple dans votre contexte d'enseignement en REP, pouvez-vous établir des étapes de coopération pour établir une progressivité.

Enseignant B : Je ne l'ai pas formalisé mais c'est vrai qu'on vise des niveaux différents dans les compétences motrices. Cependant, nous avons peu de progressivité concernant les compétences coopératives. Pour les 6^{e}, se serait plus de l'observation avec un avis et parler chacun son tour. Ensuite on serait plus sur des conseils et du coaching, être plus sûr de

l'argumentaire. Donc oui on pourrait établir une progression mais nous retrouvons cela très peu dans la littérature. Mais selon moi, il ne faut pas établir des comportements spécifiques pour un niveau de classe, ne pas dire voilà ce que veut dire la coopération pour des 6e puis voilà ce qu'on attend des 5e… Parce qu'on n'est pas enseignant de coopération, on ne fait pas de cycle de coopération. J'aime bien réfléchir toujours dans l'articulation avec l'APSA et les compétences motrices et c'est ainsi qu'on peut avoir différents niveaux.

Etudiant 2 : Avez-vous déjà rencontré sur le terrain, un incident critique où la coopération n'a pas pu être mise en place ?

Enseignant B : Oui bien sûr, notamment au regard d'élève particulier, où certains vont agresser d'autres camardes. Il y a des groupes où on retrouve un leader négatif qui met une ambiance négative dans le groupe. On peut retrouver des affinités très présentes qui peuvent exclure les autres camarades. Par exemple, une dyade qui fonctionne très bien ensemble mais pas du tout avec les autres camarades. Cela se joue au regard des personnalités de chacun. La question est : est-ce qu'on inclue la coopération malgré des leaders négatifs ou on s'adapte pour inclure tout le monde ?

Etudiant 1 : Comment pourrait-on pallier à ce leader négatif ?

Enseignant B : Essayer de mettre l'élève au centre du dispositif. Il faudra aussi qu'il apprenne que des fois il est au centre du dispositif et parfois c'est quelqu'un d'autre, il faut lui expliquer, être explicite. Différencier son copain/sa copine et son partenaire de travail, faire la différence. Dire que voilà, on les met ensemble parce qu'on attend ça d'eux. Leur expliquer que c'est important de savoir travailler avec l'autre. Ils sont capables de comprendre dès la 6ème ce qu'est la coopération. Une caractéristique qui est prégnante du système scolaire français c'est que nos élèves sont stressés par l'évaluation et on les met souvent en concurrence avec des classements. Donc faut les faire déstresser par rapport à ça et mettre des classements collectifs comme lors d'un cross de classe, où on essaye créer une dynamique collective où chacun va apporter sa contribution et il faut trouver un juste milieu pour pas qu'il y ait de sentiment d'injustice parce que c'est un classement collectif mais que untel ou untel à fait moins bien et du coup le classement n'est pas ce qu'il devrait être si j'étais seul. Être à l'écoute des élèves, voir comment ils vivent les choses et leurs apporter les enjeux, c'est super important. Voir ce qu'il y a en dehors de la leçon d'EPS, lorsque l'on marche avec les élèves, créer un lien. Avoir une dimension plus individuelle avec les élèves.

Etudiant 2 : En termes d'engagement, est-ce que la coopération peut aider les élèves à s'engager à court et long terme dans les différents dispositifs ?

Enseignant B : Bien sûr, quand il s'agit d'apporter des scores d'équipe, où chacun peut contribuer pour l'équipe. On peut s'appuyer sur les différentes théories, celles des buts d'accomplissements où certains élèves s'engagent pour ne pas paraitre incompétent ou justement paraitre compétent. Donc les scores d'équipes sont de bons leviers à l'engagement d'élèves qui auraient peurs de paraitre incompétent par rapport aux autres.

Etudiant 1 : Vous avez un exemple concret où pour vous la coopération a été un levier pour engager les élèves ?

Enseignant B : Là ce que je fais en ce moment en course d'orientation, où les élèves se défient les uns les autres dans une activité individuelle. Mais il y a des équipes de 4, où je les ai mis par niveau avec 4 divisions et ils se défient face à d'autres équipes et chacun se confronte à un autre élève, il rapporte des points à son équipe. Et cela même lorsque l'on est en division 4 (donc moins compétent) et pourtant on rapporte le maximum de points à son équipe et du coup ça le valorise par rapport aux autres membres de son équipe. C'est bénéfique pour les élèves en difficultés. Il y a des différences d'engagement et là les élèves vont plus se donner. Je le vois aussi avec le cross qu'on a pu faire, donc c'est un cross collectif avec une performance de classe. Il y a des classes où beaucoup d'élèves sont arrivés dans les premiers mais la performance de la classe est moins bonne que les classes où il y avait des élèves moins bons mais qui se sont donnés à fond. Il y a des dispositifs de challenge qui impliquent davantage ceux qui peuvent être en difficulté. Ça permet de créer une culture dans l'établissement. Par contre il peut y avoir des sentiments d'injustice comme je l'ai dit avant, donc il faut faire attention et bien manier ça.

Etudiant 1 : Dans la CO par exemple, il y a une stratégie individuelle à adapter en fonction des points pour chaque élève ? C'est ça ?

Enseignant B : Oui, mais avant de partir, les 4 d'une même équipe peuvent se conseiller, peu importe la division à laquelle ils appartiennent. Ils doivent choisir des niveaux de cartes, en fonction de l'adversaire et de l'équipe. Ils ont des choix à faire. Ça se fait de façon spontanée au sein des groupes et si ça ne se fait pas, l'enseignant peut les y amener par des questionnements sur justement leurs choix, leur répartition, etc. Il faut être vigilant sur le respect et valoriser tout le monde pour qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice.

Etudiant 1 : C'est pareil pour l'histoire collective en cross ? C'est une stratégie de classe par rapport à une autre classe ?

Enseignant B : Oui c'est ça, c'est une stratégie par rapport au temps, tous les élèves d'un même niveau courent le même temps. Il y a des points de contrôle tous les 200m mètres et faut faire la plus grande distance. Faut faire ensuite les moyennes des distances pour chaque classe. Les classes où y a les meilleurs élèves et qu'ils ont fait plus de distance ne sont pas forcément dans les meilleurs scores parce qu'il peut y avoir des élèves en difficulté dans la classe. Alors, en amont il faut introduire le travail collectif, introduire le coach, donner des conseils, etc. Pour que les meilleurs ne soient pas centrés sur leur performance uniquement même si la coopération dans cette activité n'est pas la plus riche, l'objectif est qu'il s'intéresse un peu à l'autre. Dans un sport individuel il faut donner le meilleur de soi-même mais aussi aider les autres à donner le meilleur d'eux même.

Etudiant 1 : Est-ce que sur ce cross il y a une stratégie de classe à adapter ?

Enseignant B : Non pas de stratégie, juste une moyenne de classe mais en amont on essaye d'induire des relations de coaching, etc. En course d'orientation y a des dispositifs que je mets en œuvre sur différents niveaux de carte et en fonction de l'adversaire, de l'équipe il faut faire des choix. C'est différent pour le cross, ce n'était pas très riche en termes de stratégie. En fait ce sont les dispositifs qui permettent d'encourager la coopération et l'enseignant met des petits inducteurs pour favoriser cela.

Etudiant 2 : Est-ce que les groupes hétérogènes peuvent être un levier pour la coopération plus que les groupes homogènes ?

Enseignant B : Oui, il y a beaucoup d'études qui se sont penchés là-dessus mais quand on est sur le terrain on n'analyse pas vraiment, il y a un peu des deux mais il ne faut pas que l'écart soit trop important. Ça dépend des APSA. Je suis plutôt partisan en course d'orientation ou en sport de raquette pour mettre les élèves par groupes homogènes pour les oppositions mais par contre j'essaye de faire en sorte que tout le monde rencontre tout le monde pour que les élèves en difficultés puissent bénéficier des bonnes trajectoires faites par les élèves les plus à l'aise. Mais lors de jeux, lorsque les écarts sont trop grands ce n'est pas possible lorsqu'il y a opposition. Il y a toujours un temps coopératif dans la leçon où on donne des conseils etc. et ensuite où on met des niveaux plus homogènes.

Etudiant 2 : Au final, est-ce que la différence entre les niveaux d'élèves peut amener des interactions plus bénéfiques et favoriseront la coopération entre tous les élèves ?

Enseignant B : Oui, il y a des situations où je vais forcément devoir m'intéresser à l'autre et apporter ma contribution. En sports collectifs on peut mettre un premier but à 100 points puis les autres 2 points, essayer d'intéresser tout le monde et utiliser les situations pour que les élèves coopèrent justement via les dispositifs. Mais il faut rester dans la logique de

l'APSA et pas mettre de la coopération à tout prix. Il faut que ça corresponde aux attendus moteurs.

Etudiant 1 : Est-ce que si la coopération est une finalité de l'EPS, elle ne vient pas contraindre l'apprentissage moteur des élèves ?

Enseignant B : C'est à la fois un but et un moyen, il faut apprendre à coopérer mais ce qui m'anime c'est la spécificité motrice, il ne faut pas que ce soit un frein. Il y a des disciplines qui comportent des fondamentaux et il n'y a pas de discipline de coopération ou de citoyenneté. Il ne faut pas que la valeurs ou l'enjeu de la coopération freine l'enjeu de la discipline. On peut avoir de bonnes intentions mais quand on regarde faut pas que ça vienne contredire la discipline.

Etudiant 2 : Donc selon vous faudrait le placer au même stade ou s'en servir pour développer les apprentissages moteurs et les finalités ?

Enseignants B : Oui pour moi c'est un moyen de l'EPS et c'est aussi une finalité de l'école avec le vivre ensemble mais les finalités on ne va pas les évaluer. On ne peut pas dire qu'on fait des cours pour apprendre les finalités de l'EPS. C'est plus une conception philosophique, je veux que les élèves se respectent mais mon but est de les faire progresser sur le plan moteur. Je veux qu'ils développent des compétences d'empathie et de coopération donc je vais réfléchir à ça. Mais c'est clairement un levier pour favoriser les apprentissages et chacun peut apporter une bonne idée. Il faut trouver des inducteurs, trouver des contraintes, mettre des rôles différenciés plutôt que de penser que les mettre ensemble vont faire qu'ils vont coopérer et parfois on retrouve cette tendance à penser qu'ils vont coopérer comme par magie. Mais ce n'est pas le cas, parfois ils coopèrent mieux quand ils sont dans des situations individuelles et qu'on prévoit un temps d'échange pour discuter et s'entraider. Pas faire de raccourcit sur activité collective égale coopérative.

Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignante C

Retranscription entretien semi-directif du 12 Novembre 2021

Enseignante C

Etudiant 1 : Tout d'abord, je vais vous expliquer le thème de notre démarche. Nous avons contacté différents enseignants EPS pour recueillir divers points de vue sur la conception de la coopération au sein des leçons d'EPS. Ce qui nous intéresse, c'est votre point de vue. Pour commencer je vais poser une question assez générale : Selon vous, la coopération est-elle un élément essentiel à développer au sein de l'EPS et même plus généralement au sein de l'école ?

Enseignante C : Pour moi c'est indispensable, pour moi c'est par la coopération que les élèves peuvent apprendre ensemble. On a beaucoup d'activités en EPS qu'elles soient individuelles ou collectives.

Etudiant 1 : Pouvez-vous illustrez avec un exemple concret où la coopération est indispensable en EPS.

Enseignante C : Je vais prendre une APSA collective, par exemple en handball où on a des élèves qui ont des niveaux hétérogènes le plus souvent. Pour moi c'est indispensable qu'au sein même des habiletés enseignées il y ait de la coopération notamment sur la communication entre les élèves au sein d'une même équipe. Cela permettrait de faire avancer la balle et de marquer un point. Nous pouvons également illustrer en gymnastique, où les rôles associés à l'activité sont indispensables, que ce soit le pareur, celui qui donne les feedbacks ou encore le coach, il faut vraiment qu'il y ait une communication entre élèves. Et si on travaille sur ces compétences sociales au préalable, alors il y aura plus de facilité pour les élèves à progresser ensemble.

Etudiant 2 : Au regard du terrain, quelles sont les expériences professionnels, lectures, conversations avec vos collègues, qui vous on fait prendre conscience que la coopération est nécessaire pour les apprentissages des élèves ?

Enseignante C : C'était surtout lors de mon mémoire où j'ai travaillé sur la coopération. C'est à ce moment où je me suis dit qu'au regard de notre société actuelle où l'on travaille main dans la main, qu'on ne peut pas ne pas faire travailler les élèves ensembles et dans une même classe. Pour que la classe fonctionne, il faut qu'il y ait une ambiance de

classe positive, sereine. Oui c'est les expériences de terrain et toutes les lectures notamment sur l'interdépendance positive en lien avec les différents cours que j'ai pu suivre qui ont développé ma réflexion sur la mise en place de la coopération.

Etudiant 1 : Selon vous, quelles sont les conditions à mettre en place pour faire coopérer les élèves ?

Enseignante C : Pour moi l'interdépendance positive est un aspect essentiel. Le fait qu'il y ait des responsabilités individuelles mais aussi des responsabilités collectives autour d'un but commun. Il faut aussi des interactions en face à face et le développement de compétences sociales.

Etudiant 1 : Pensez-vous qu'il faut tous les articuler ou alors certains points sont plus bénéfiques à certains moments ?

Enseignante C : Je pense que ça dépend de la pratique sociale de référence choisit par l'enseignant et de l'objectif de cycle. Pour moi, c'est indispensable qu'il y ait des interactions en classe entre les élèves. Cela engendre forcément le développement de compétences sociales pour interagir. Pour moi, ces points sont tous essentiels et même s'ils ne sont pas tous au premier plan, ils cheminent tous ensemble tout autour du cycle.

Etudiant 2 : D'après vous, existe-t-il des APSA plus propices à la coopération ?

Enseignante C : Clairement oui, je travaille sur les effets de la méthode Jigsaw sur l'engagement et la motivation des élèves, donc clairement je l'ai étudié. Les activités individuelles comme la gymnastique, la danse, l'escalade, même si à première vue ça ne semble pas évident, ce sont les activités qui vont le plus fonctionner car les élèves sont interdépendants entre eux. Notamment en gymnastique par les rôles. Les activités collectives dites compétitives, comme les sports de raquettes, et les sports collectifs qui nécessitent de la compétition vont être moins à même de faire travailler la coopération directement. Il va y en avoir mais ce n'est pas le plus facile parce que ça va avoir un impact sur la motivation. En faisant travailler les élèves sur des activités où on retrouve de la compétition, le premier enjeu est de créer du challenge, du défi entre élèves. En transformant les buts de performances compétitifs avec de la coopération, on peut entraver cette motivation directement.

Etudiant 1 : Selon vous, la coopération se traduit-elle comme une finalité en EPS ?

Enseignante C : Selon moi, la coopération peut être un objectif de cycle où on va chercher à développer chez les élèves des compétences, on va passer d'une hétéronomie à une

autonomie plus ou moins dirigées et ça va dans le sens où va passer d'une coopération à une collaboration. Pour moi, la coopération c'est organiser par des rôles, par l'enseignant. La collaboration se définit plutôt comme quelque chose de plus spontané développer chez les lycéens ou jeunes adultes.

Etudiant 2 : Selon vous, la mise en place de la coopération diffère selon les profils d'élèves ?

Enseignante C : Oui dans le sens où la coopération peut dépendre du niveau de classe. Si on prend l'exemple de terminal dans un lycée plutôt aisé, où les élèves sont habitués à travailler ensemble, je ne vais pas viser à travailler la même chose que si j'ai des élèves qui travaillent toujours de manière individuelle. Je ne demande pas la même chose à des sixièmes et à des terminales.

Etudiant 2 : Pouvez-vous illustrer cela à partir d'un exemple concret, par exemple à partir d'élève spécifique ?

Enseignante C : La coopération peut toujours être un levier. Face à un leader positif, cela va faciliter l'entraide entre élève où ils vont se tirer vers le haut. Cela va aussi dépendre des rôles qui leur sont attribués. Si nous prenons exemple sur le relai vitesse, avec un élève qui est très en faciliter ayant l'habitude de coopérer, celui qui a un très bon niveau où on a l'impression que peut rien lui enseigner car il sait tout, typiquement cet élève je le mettrais en coach qui va circuler au sein de la classe pour aider certains élèves sur des moments précis (départ, transmission). Ça peut également être cet élève leader qui va accepter et apprécier ce rôle « mouvement » pour aller aider l'autre. L'élève qui ne va pas vouloir travailler, qui ne voit pas l'intérêt, cet élève je vais essayer de l'engager en le challengeant. Pour moi, pour jouer sur la coopération, il faut jouer sur l'intérêt des élèves.

Etudiant 1 : Quelle place vous donnez à cet objectif social qu'est la coopération par rapport aux objectifs moteurs qui sont aussi les finalités de l'EPS ?

Enseignante C : Pour moi l'objectif social ce n'est pas un objectif qui va prioriser sur les autres mais c'est un objectif qui va être un engrenage, il va venir colorer la leçon alors que mon objectif moteur est primordial et central dans mes leçons.

Etudiant 2 : Si on parle des modes de groupement, Est-ce que selon vous, certains sont à prioriser ? Dans quelle APSA ?

Enseignante C : Il y a plusieurs études qui montrent qu'il n'y a pas de meilleure solution, meilleur mode de groupement, le mieux est de varier et ça va aussi dépendre de la classe. J'aime bien jouer sur l'affinitaire. Je vais mettre les élèves par binôme affinitaire puis je vais regrouper deux binômes affinitaires ensemble, donc on aura un groupe mixte. Le mieux c'est de varier. Par contre sur le cycle, j'aime bien que les groupes soient fixent. J'ai deux types de groupes au sein de la leçon. Après, ça dépend des objectifs visés. En Badminton on met les élèves par niveau par exemple, mais pour moi c'est important qu'il y ait cette hétérogénéité pour faciliter l'entraide et faciliter le tutorat.

Etudiant 1 : Est-ce qu'on accède aux mêmes apprentissages sociaux à travers cette coopération en établissant des groupes stables sur la séquence et des petits groupes hétérogènes mixtes sur une leçon ?

Enseignante C : Si les élèves se rencontrent à différents moments et qu'on joue sur des groupes homogènes et hétérogènes, pour moi oui on atteint les mêmes objectifs. Après ça ne veut pas dire qu'avoir des groupes stables vont faire que les élèves vont moins bien coopérer.

Etudiant 2 : Est-ce que vous pensez qu'il y a un certain nombre d'élèves au sein d'un groupe qui est favorable pour la coopération ?

Enseignante C : Dans la littérature ce qui est préconisé ce sont des groupes de 4/ 5 maximum, plutôt des petits groupes parce que plus les groupes sont grands et plus des rôles peuvent apparaitre spontanément comme ce leader négatif. Plus un groupe est grand et plus c'est difficile de communiquer et de prendre la parole pour les élèves et de trouver leur place.

Etudiant 1 : Est-ce que vous pensez que la coopération peut se séquencer sur les apprentissages, est-ce qu'on enseigne des mêmes contenus à des 6ème et à des lycéens afin de les faire coopérer ?

Enseignante C : Oui, avec le développement moteur et cognitif, les élèves grandissent et deviennent plus mature donc on peut leur demander des choses différentes dans le cursus. Cependant, parfois il est plus facile de faire coopérer des élèves de 6ème qui ne se connaissent pas et qui sont joyeux de travailler ensemble que des élèves de 3ème qui ont les hormones qui saturent et qu'ils veulent travailler qu'avec leur copains et copines.

Etudiant 2 : Est-ce que vous pourrez identifier des étapes qui permettent de passer de la coopération à la collaboration ?

Enseignante C : Il y a d'abord la coopération où tout est définit par l'enseignant, les rôles, les groupes et puis les habiletés visées au sein de chaque rôle. Et puis il y a la coopération avec des rôles mais ces rôles vont être plus spontanés entre les élèves et ils vont savoir ce qu'il faut faire en tant que coach, en tant que pareur, etc. Et puis après il y a cette spontanéité au sein des rôles où les élèves savent qu'ils doivent se répartir des rôles pour atteindre des objectifs moteurs et ils vont s'organiser entre eux spontanément.

Etudiant 1 : En illustrant sur une APSA, quelles seraient les observables ? Si on devait le construire sur 3 ou 4 étapes.

Enseignante C : En handball, ce serait l'organisation au sein d'une équipe, la première étape c'est de faire coopérer mes élèves en donnant des rôles à chacun, je vais définir qui va attaquer et qui va défendre. La deuxième étape ça va être de laisser libre les élèves de choisir leurs rôles tout en mettant en place des observateurs pour réguler les rôles avec des observables basique. Et la dernière étape ce serait avec des retours vidéo, je laisse mes élèves s'organiser ensemble au sein d'une équipe, il n'y a plus d'observateur direct mais ils auront un retour vidéo de ce qu'ils font et ils devront s'observer et s'analyser eux-mêmes.

Etudiant 2 : Vous pourriez expliciter les limites de la coopération ?

Enseignante C : Pour moi la plus grande limite c'est l'hétérogénéité de la classe, mais elle fait aussi la richesse de cette coopération. Jouer sur les niveaux de coopération de chacun en proposant des étapes identiques alors que les élèves ne sont pas au même niveau. L'autre limite c'est de demander aux élèves de se faire des feedbacks entre eux. On leur demande d'identifier des contenus qui ne sont pas forcément clair pour eux, quand ils n'arrivent pas à identifier les observables, les différentes compétences à atteindre. Pour faire coopérer les élèves il faut travailler les compétences sociales au préalable.

Etudiant 2 : Vous pouvez expliquer ?

Enseignante C : Travailler la tolérance, la solidarité, la communication, c'est important de le travailler dès septembre avant même de mettre en place des méthodes coopératives qui demandent aux élèves de travailler ensemble. Prendre le temps en tant qu'enseignant d'identifier les compétences sociales de chacun et de voir où ils en sont pour pouvoir proposer quelque chose d'adapté à eux. Mais c'est évolutif évidemment.

Etudiant 1 : Créer un climat de classe avant de mettre en place de la coopération c'est ça ?

Enseignante C : Oui c'est la condition pour que ça fonctionne bien.

Etudiant 1 : Vous avez un exemple d'un dispositif de coopération qui n'a pas fonctionné avec un élève ?

Enseignante C : J'avais mis en place le jigsaw avec une classe de 4ème en gymnastique, dans une zone défavorisée, et le travail entre fille et garçon est compliqué. Je pensais que ça allait fonctionner mais je ne m'étais pas rendu compte que la représentativité des corps allait poser problème et le fait que des garçons devait donner des conseils à des filles. C'était sur l'appui renversé. Cette vision du corps a posé problème et je n'ai pas géré cette visibilité du corps qu'on a qu'en EPS. Et ça a entravé le dispositif et ça a bloqué. La première chose à faire ça aurait été de discuter de ces stéréotypes au préalable et d'instaurer des groupes hétérogènes ensuite.

Etudiant 2 : Vous avez réussi à la réinstaurer ou entrer dans la coopération dans cette séquence précise ?

Enseignante C : Oui, on y est parvenu, mais en fin de séquence. Après ça j'ai choisi de changer mes groupes et de fonctionner avec des filles et des garçons qui n'avaient pas ces problèmes d'apparences et petit à petit on a eu des performances collectives en jouant sur des petites choses tel que le toucher. La coopération se construit tout au long de la séquence. Je pense qu'il faut identifier tous les problèmes au préalable, qu'ils soient moteurs, sociaux, cognitifs, etc. avant de proposer une coopération aboutit.

Annexe 6 : Retranscription Entretien Enseignante D

Retranscription entretien semi-directif du 19 Novembre 2021

Enseignante D

Etudiant 1 : Tout d'abord, je vais vous expliquer le thème de notre démarche. Nous avons contacté différents enseignants EPS pour recueillir divers points de vue sur la conception de la coopération au sein des leçons d'EPS. Ce qui nous intéresse, c'est votre point de vue. Pour commencer je vais poser une question assez générale : Selon vous, la coopération est-elle un élément important à développer au sein de l'EPS et même plus généralement au sein de l'école ?

Enseignante D : Selon moi, l'importance qu'on accorde à la coopération n'est pas assez développée. Les gens font des travaux de groupe, les élèves sont mis en ilot, dans des situations où ils doivent résoudre des problèmes ensemble. Mais la question du comment ça fonctionne entre eux ? Comment ils discutent ? Comment les apprentissages avancent ? Questionner sur le temps qu'ils passent en groupe, qu'ils passent seul ? Tout ce qui tourne autour de cela, c'est assez faible. Je me rends compte que dans la recherche certaines choses sont faites, mais en revanche dans la pratique, les enseignants sont « un peu dans le jus » donc font leurs groupes et puis voilà.

Etudiant 1 : Et donc pour vous, la coopération est importante à développer au sein de l'EPS ?

Enseignante D : Oui carrément, la coopération j'en ai fait un vrai projet. Ici depuis 8 ans, on est sur un projet. Par exemple pour tous les 4^{e}, la coopération est centrale dans toutes les activités et au sein du collège, c'est-à-dire qu'on en a fait un objectif de projet d'établissement. Il s'agit de développer cette compétence et non pas de juste multiplier les travaux de groupe. Il faut qu'ils sachent après la situation de groupe s'ils ont participé ou peu, qui fait avancer les idées, qui les bloques ? Comment ils cheminent au sein d'un travail de groupe. Une fois que l'on sait ça, il me semble que c'est plus facile d'installer du tutorat, des systèmes qui font qu'ils apprennent davantage. Pour cela il faut que les contenus soient construits autour de la coopération.

Etudiant 2 : Concrètement, d'après vous que faudrait-il pour que les élèves coopèrent réellement ?

Enseignante D : C'est à travers les préparations de cours, au sein d'une équipe de classe, qu'on se coordonne pour travailler sur écouter l'autre quand il parle. On se concentre sur un point d'apprentissage et un contenu qui se réfère à la compétence « coopérer ». Toutes les disciplines travaillent autour de ce point, puis on bascule sur un autre. Il faut donc qu'on s'organise. Et de plus que tous les enseignants n'ont pas la même idée de ce que veut dire coopérer en 6e, 5e … de quoi on parle. Donc là, nous on a réussi à faire une échelle descriptive pour dire quoi apprendre et pour dire que l'élève sait coopérer en 4e. Mais il faut que tout le monde s'en empare.

Etudiant 2 : Avez-vous un exemple concret de ce qu'est la coopération en 6e, 5e etc…

Enseignante D : En 6e on est pour moi, sur de la gymnastique, sur l'organisation d'ateliers, la répartition des rôles stricts par rapport à l'organisation de l'enseignant qui guide. On est sûr de la coopération de base où on respecte un plan qui a été donné et on se met d'accord sur qui passe en premier etc… En 4e, on est sûr de l'interdépendance sur une tache (escalade ou acrosport) et du coup je vais veiller à ce que l'autre progresse pour se faire progresser soi-même. Et en 3e on est sur l'idée de projet collectif, en handball, avec une notion de club. Par exemple on fait deux clubs, au sein desquels ils doivent constituer plusieurs équipes en variant tous les formats (de même niveau, hétérogène). A chaque fois, ils sont tous en cercle et se demande comment on fait ? Cela suppose donc de savoir communiquer de manière bienveillante, savoir s'auto-analyser.

Etudiant 1 : Essayez-vous de mettre des contenus autour de la coopération dans chacune de vos leçons ?

Enseignante D : Non parce que c'est ça le travers. A force de se dire avec un tel on travaille toujours en groupe, ils ne savent plus travailler seul. Par exemple en jonglerie, je me suis rendu compte qu'il y a un manquement sur le fait de prendre ses balles, et répéter. Ils sont tellement habitués à discuter même si c'est autour des apprentissages, qu'ils ne savent plus apprendre seul. On le retrouve également lors du travail sur le service en badminton. Donc pour moi, sur des choses très techniques, où il faut répéter, il faut savoir dire non à la coopération.

Etudiant 2 : Selon toi existe-t-il des APSA plus favorables au développement de la coopération ?

Enseignante D : Je pense qu'en se creusant la tête on peut trouver des situations de coopération dans toutes les activités. C'est dans les APSA où on pense que spontanément ils

vont coopérer, les sports collectifs, que pour moi c'est une erreur. On est dans la coopération mais parce qu'il faut agir avec les autres, mais ça peut ne pas marcher du tout. Si le but est de marquer des buts, un seul joueur très bon suffit et on le laisse jouer, c'est de la coopération parce que je vais le laisser marquer. Mais on est sur un niveau qui n'est pas du tout développé. Pour avoir une prise de recul dessus c'est compliqué. Donc oui, il y a des activités où la coopération va être plus spontanée et où la recherche de situation va être plus facile. Mais selon moi dans toutes les activités c'est faisable.

Etudiant 1 : Existe-t-il des formes de groupement plus propice à la coopération ? Et au niveau du nombre d'élève au sein de ces groupes ?

Enseignante D : J'ai regardé plusieurs travaux, et on recommande des groupes entre 3 à 5 élèves. Les groupes sont plutôt hétérogènes. Mais je ne suis pas super d'accord à force de le faire. Notamment sur l'hétérogénéité, au regard de mes clubs, lorsque je demande des équipes de trois niveaux différents. En étant avec des gens qui vont aussi vite sur le terrain et où le jeu va plus lentement, les élèves progressent énormément alors que ce ne sont pas des équipes hétérogènes en leur sein. Si je fais que des équipes hétérogènes, certains élèves ne vont jamais pouvoir s'exprimer. Je fais donc des choix, mais je pense qu'ils fonctionnent car je les fais évoluer au fur et à mesure de la séquence. C'est la variété qui fait que ça va marcher.

Etudiant 1 : Les élèves acceptent d'être placés dans des groupes de niveau ?

Enseignante D : Oui, encore une fois ça se construit. Je fais en sorte de leur expliquer que ce n'est pas parce qu'ils sont dans ce groupe au regard d'un objectif d'enseignement qu'ils sont incompétents ou très compétents dans toute l'activité ou même ailleurs. Et puis pour les changements de groupe, on les fait grimper par trois au sein de groupe homogène. Puis ensuite ils se mélangent pour être à six, échangent leurs idées, puis repartent dans leur groupe. Au bout d'un moment, de cinq leçons, les élèves en avaient marre de travailler toujours avec les mêmes. Et donc le fait de modifier les groupes a permis de les engager davantage, recommuniquer sur d'autres apprentissages. En fait ce qui peut être vrai à un moment donné dans la pratique peut être contredis à un autre moment.

Etudiant 2 : Quand vous faites des groupes, donnez-vous des rôles aux élèves ? Cela leur permet de coopérer ?

Enseignante D : Encore une fois ça dépend. Parfois il y a des rôles, en acrosport par exemple ils ont des étiquettes (observateur, …). Les rôles jouent sur la coopération mais pour

moi c'est surtout l'exercice qui l'influe. Ce n'est pas le fait d'avoir quelque chose d'attribuer qui va les faire coopérer.

Etudiant 1 : Et donc concrètement, quelles sont les conditions à mettre en place selon vous pour que les élèves coopèrent ?

Enseignante D : Pour moi, il y a la responsabilité mais aussi de la communication avec l'autre. Donc par exemple, avec les 4e on fait, durant tout le mois de septembre, un séjour autour des jeux où on fait que de la coopération. C'est des jeux où on doit, par exemple se coordonner collectivement. Par exemple ce n'est pas de l'EPS mais on est obligé dans ces jeux de s'organiser pour réussir, savoir comment on s'organise. On apprend beaucoup sur la communication collective. Par exemple on questionne sur, comment ça se fait que vous avez le record ? Comment vous sentez vous ? Qu'est-ce qui vous a dépassé ? On développe donc la communication, la responsabilité. On cherche également l'interdépendance qui est primordiale. Si on donne un exercice et qu'il y a un élève qui peut le faire seul, il n'y a pas de coopération. Et c'est ce qui se passe souvent lorsqu'on demande aux élèves de travailler en équipe.

Etudiant 1 : Pouvez-vous nous détailler le stage visant à développer la coopération entre élèves ?

Enseignante D : On part deux jours, les élèves dorment en tente. Les élèves font canoé et randonné. Par exemple en canoé je parle que de la coopération. Par exemple, arrivé à un moment tout le monde doit changer de bateau, donc il faut s'organiser au milieu de l'eau pour accomplir un but commun. Le soir on fait des veillées, par exemple on met un tapis sur le sol, ils sont cinq dessus et ils doivent le retourner en restant tous sur le tapis. Il faut donc s'organiser, coopérer. Certains enseignants, chercheurs seront contre le fait d'enseigner uniquement autour de la coopération cependant cela nous semble essentiel. Pour nous ce qui est important c'est ce qu'il y a derrière : qu'est-ce qu'il s'est passé ? Comment réussir ? Qui prend la parole ? etc. …

Etudiant 1 : Ce stage est réinvesti dans toutes les séquences ?

Enseignante D : Oui c'est ça normalement, ce serait chouette. Mais c'est difficile de communiquer et encore faudrait-il avoir conscience de ce qu'on fait autour de ça. Parce qu'en EPS on est bien informé mais en dehors les enseignants ne voient que ce qu'il se passe sur le terrain. Ils se rendent compte que sur le terrain ce n'est pas inné de coopérer. On met aussi en place le pique-nique partagé, donc plein ne comprennent pas au début, chacun veut apporter un pique-nique individuel ; ensuite les élèves vont se débrouiller dans la classe pour s'organiser.

Mais on ne peut pas faire que ça car c'est déconnecté des savoirs à apprendre. Ce qui est important ce n'est pas le pique-nique partagé, c'est de débriefer de la manière dont ils se sont partager les tâches. Ils se rendent compte de comment ils ont fait pour arriver à ça et à ce que tout le monde s'y retrouve.

Etudiant 2 : Quand est-ce que se fait le debrief ?

Enseignante D : Sur des heures de vie de classe, ou dans chaque discipline il y a un petit debrief ce qui permet de perdre moins de temps dans une seule discipline. Il y a autre chose de bien, c'est donner 5 cerceaux à une classe. Diviser la classe en 3. Dire à un groupe, vous gagnez si tous les cerceaux sont en dehors de la salle de classe. On dit au deuxième groupe qu'ils gagnent si tous les cerceaux sont en cercle et au troisième groupe on dit qu'ils gagnent s'ils sont tous dans les cerceaux. Donc les 3 sont réalisables. Au début, ils se disputent et puis après ils se disent « ah mais on peut réussir les 3 en même temps » et donc après on discute tous ensemble et on se dit « qui a eu l'idée de faire ça », c'est untel, « qui a été rapide », etc.

Etudiant 1 : Selon toi, la coopération a-t-elle un impact sur l'engagement des élèves dans l'activité ?

Enseignante D : Je ne sais pas, sur les apprentissages oui, sur le bien-être dans la classe oui, pour favoriser l'écoute. Mais sur l'engagement individuel je me pose beaucoup de question. Pour reprendre la jonglerie, si tu les mets tout seul, ils n'avancent à rien parce qu'ils comptent sur les autres.

Etudiant 1 : Et sur l'engagement collectif ?

Enseignante D : Oui oui, je trouve qu'ils progressent, ce qui est flagrant c'est le temps de mise en route. Quand t'es à la fin de l'année et qu'ils ont déjà fait la répartition des rôles, etc. ils vont beaucoup plus vite.

Etudiant 2 : Donc il y a un gain de temps ?

Enseignante D : Oui mais pour ça il faut aussi une coopération entre collègues pour mettre en place des projets.

Etudiant 1 : La coopération est presque au même stade, en EPS, que l'apprentissage moteur ?

Enseignante D : Ça se côtoie, il ne faut pas se perdre, c'est comme les jeux, ce ne sont pas les apprentissages. On est la seule discipline qui s'occupe du moteur. Donc en plus sur une

période comme ça (covid), il faut passer du temps sur l'apprentissage moteur. Il faut organiser la classe pour mettre de la coopération au service de l'apprentissage moteur.

Etudiant 2 : Est-ce qu'il y a des profils d'élèves avec qui s'est plus compliqué de mettre en place de la coopération ?

Enseignante D : Alors oui, il y a les élèves à troubles autistiques, ou les élèves de SEGPA. Il y a des séances où ce n'est pas possible. Il y a des séances ou chacun a besoin d'être dans sa bulle pour avancer. Et si je ne veux pas perdre les apprentissages moteurs et la dynamique je ne peux pas me permettre de faire des groupes. J'en ai discuté avec les autres professeurs et ils ont éloignés les tables et ont fait en sorte que tous les élèves réussissent à être dans leur bulle pour travailler silencieusement. Donc ça c'est pour une classe. Mais j'ai aussi une élève de SEGPA en 4ème que je viens d'avoir en retenu et elle hurle quand je la mets dans les groupes. Oui parce que j'impose les groupes, c'est très rare que je laisse les élèves par groupes affinitaires. Après ce n'est pas parce que ce ne sont pas des groupes affinitaires que je ne mets pas les affinités. Mais c'est moi qui choisis les groupes et c'est trop d'émotions pour elle parce qu'elle ne les connait pas. Et j'ai un autre élève en 4ème qui a des troubles autistiques et lui s'est très compliqué parce qu'il lui faut de la stabilité et donc lui il s'isole dès que je le mets en groupe mais pour autant quand il est tout seul il va travailler.

Etudiant 1 : Comment tu gères cette situation où un élève ne veut pas coopérer ?

Enseignante D : Je l'accompagne, pour la jeune fille je peux être rude parfois, j'ai plusieurs méthodes en fonction des séances. Sinon je l'accompagne dans le groupe et j'explique aux autres ce que l'élève ressent, je dis ce qui n'est pas dit, le fond. Généralement après ça, ça s'apaise. Au début je diminue les tâches par exemple elle va seulement chronométrer puis ensuite je vais l'encourager à passer à son tour en course. Je l'accompagne vraiment.

Etudiant 2 : tu arrives à l'engager de cette façon ?

Enseignante D : Pas toujours, elle a besoin d'être rassurée donc j'essaye d'être accompagnante.

Etudiant 1 : Vous avez dit que vos SEGPA étaient plutôt sur un mode individualiste alors que les autres élèves préfèrent la coopération, tu penses que c'est lié au profil d'élève ?

Enseignante D : La situation de coopération suppose des groupes avec des situations différentes. En termes de gestion des groupes, pour moi, ça va être compliqué mais aussi en termes de relation entre eux. En jonglerie, il faudrait que tous les élèves soient en cercle et que

je mes ait tous à vue. Les autres élèves ont besoin des autres, ils se demandent comment ils font, ils se servent des interactions pour empiéter sur le temps moteur et s'en servent pour ne pas faire la tâche. Cette année au niveau de la répétition et de l'engagement c'est compliqué je trouve. La coopération fonctionne oui mais pas toujours, des fois il faut revenir à un truc individuel et choisir correctement ce que l'on fait.

Etudiant 1 : Est-ce qu'il y a eu des lectures ou des conversations avec des collègues qui t'ont amené à penser la coopération de cette manière ?

Enseignante D : J'ai fait partie d'un groupe de recherche avec Madame X et X sur la coopération. J'ai fait la gazette coopérative de façon à ce que tout le monde soit informer.

Etudiant 2 : en mélangeant deux classe, une de SEGPA et une autre, que cherchez-vous ?

Enseignante D : Je cherche à ce que tout le monde progresse, à ce que tout le monde soit plus compétent peu importe de quels élèves il s'agit. Qu'ils acquièrent des compétences motrices mais aussi social, de respect des autres, etc.

Etudiant 1 : Dans quelles APSA c'est plus compliqué ?

Enseignante D : C'est plutôt avec quelle classe, en fonction du profil des élèves. On ne fait jamais pareil. Avec deux enseignants on s'organise dans l'espace de façon à ce qu'on cadre mieux mais aussi qu'on ait deux groupes identiques, avec moins d'élèves. L'organisation de l'enseignant et l'effectif de sa classe ont un rôle important dans la façon dont on va enseigner, enseigner la coopération par exemple.

Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant A

Enseignant	Idée	Extrait	Unité de sens	Catégorie 1	Catégorie 2
A	1	Je pense que oui c'est un aspect essentiel, maintenant cela fait appel à plusieurs choses. Est-ce que c'est les APSA qui induisent la manière de coopérer ? Est-ce que c'est la manière d'on la société est organisée qui fait que l'EPS à un rôle prépondérant ? D'où ça vient ? On peut émettre différentes hypothèses et plusieurs conséquences. Nous en EPS, ça me parait important de s'en emparer, c'est une certitude. Si on compare avec les autres disciplines, je pense qu'en EPS au regard de ses particularités spatiales, des supports qu'on utilise, fait que la coopération se traduit de manière plus réelle, plus vivante, plus vécue par les élèves que dans les autres disciplines. En tant que professeur d'EPS, même si un professeur d'EPS voulait s'éloigner de la coopération, cela serait pratiquement impossible, parce que les élèves vont vers les uns et les autres malgré des individualités. Quoi qu'il arrive cela génère des interactions, donc oui la coopération est quelque chose à considérer.	La coopération fait partie de l'EPS, les élèves interagissent entre eux, vivent la coopération	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

A	2	Maintenant on peut passer à un deuxième niveau, sur le niveau des convictions. Est-ce que c'est quelque chose qu'il faut gérer de manière en conséquence de …, cela va dépendre de la conception des enseignants. Moi j'ai plutôt une approche pragmatique. Je n'aime pas toujours parler de conviction, car cela peut être compliqué quand on est avec les élèves d'être trop dans des convictions, on peut se couper de certains ressentis. Mais c'est les convictions qui nous permettent de faire de réels choix en tant qu'enseignant.	Les conceptions enseignantes guide la coopération	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	3	Maintenant si moi j'interroge ma conviction par rapport à la coopération, j'avoue que je ne me suis jamais poser la question dans le sens où la coopération est ancrée en moi parce que je suis issu de sports collectifs, donc je pense que c'est un mode de fonctionnement classique.	Le parcours de l'enseignant impact le regard sur la coopération	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	4	Après en avoir discuté avec d'autres collègues issus de d'autres branches de formation, je me suis rendus compte qu'il y a des choses qui n'étaient pas forcément très installée. Donc cette notion de coopération nécessite un apprentissage	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

A	5	Je pense que je n'ai pas un positionnement idéologique (la coopération est quelque chose d'important, si on est tous ensemble cela sera mieux) mais plutôt sur un positionnement pragmatique (la coopération est une nécessité en EPS, à l'Ecole).	La coopération est un élément inhérent en EPS.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	6	Maintenant c'est en partant de cet enseignement coopératif que l'on peut générer des modes de comportements vertueux attendus par l'institution.	La coopération incite les comportements vertueux	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	7	Je pars du principe que les valeurs (collaboration) vont être une conséquence, car compliqué pour nous de la construire, en y travaillant des aspects (la coopération). C'est donc aux élèves de travailler ensemble pour atteindre la valeur positive.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur (collaboration)	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	8	Par rapport à un enseignement sur la coopération, au regard des sports collectifs, il y a des choses qui vont permettre la coopération, l'empêcher, la faciliter mais finalement la notion de collectif (valeur)	La coopération est un levier pour atteindre une valeur (collaboration)	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	9	C'est aux élèves de se l'approprier (valeur autour du collectif). Certains penseront que c'est le leader qui va faire avancer le collectif quand d'autres vont dire que c'est le groupe qui est plus fort que les individualités. Donc cette notion de valeur, moi j'estime que l'élève va en faire un peu ce qu'il veut	Les élèves s'approprient les valeurs de façon personnelle	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

A	10	Nous notre rôle c'est de leur donner des grands principes fonctionnels, des points d'appuis, plus qu'idéologiques.	L'enseignant se sert de la coopération pour développer des valeurs	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	11	J'ai eu ce sentiment au regard comme d'une bascule si je prends du recul il y a sept ans.	Un évènement marquant modifie le regard de l'enseignant	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	12	Les professeurs en général ont tendance à se dire : mettons les élèves ensemble et ça va coopérer. Je me suis dit qu'on a tendance, à travers cette volonté de faire coopérer tous les élèves, à les mettre dans une marmite, et à penser qu'ils vont coopérer.	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
A	13	J'ai mis cette analyse en rapport avec une difficulté personnelle à enseigner les sports collectifs.	Un évènement marquant modifie le regard de l'enseignant	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	14	J'avais donc arrêté de faire des sports collectifs, et je me suis basé sur des APSA d'opposition (badminton) car je ne sentais plus les effets positifs des sports collectifs.	Les sports collectifs sont synonymes de coopération	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	15	Au final, sur une séquence rugby j'ai essayé de manière intuitive de garder des grands groupes (jusqu'à 15 élèves) et de me dire que si on partait directement sur un match cela ne pouvait pas fonctionner.	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
A	16	Il fallait alors leur donner des rôles.	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer

A	17	C’est-à-dire que si on les laissait faire, sur 15 élèves, nous allions avoir des élèves qui vont proposer des solutions, d’autres vont suivre mais ponctuellement, et un groupe d’élève qui va être mis à part sans toucher le ballon et ne le veulent pas.	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
A	18	Je me suis dit qu’en donnant des rôles, donc en freinant l’impact de ce qui ont toujours le ballon, et des rôles qui donnent du pouvoir aux autres, en limitant la prise d’information gênant en sport collectif, on va pouvoir obtenir une implication minimale de chacun.	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	19	Le lien m’a paru évident lorsque j’ai comparé cet investissement au sens large de la coopération dans de la société.	L'éducation à la coopération essentielle à la vie en société	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	20	Donc selon moi, le collectif et la coopération relève de l’ordre du projet	La coopération relève du projet	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	21	Mais si ce projet n’est pas réfléchi en amont sur qui va faire quoi ? Quelles sont les ressources que l’on a à disposition ? Quelles sont les taches à répartir ? il n’y aura pas de projet (aller marquer en sport collectif).	Il faut coopérer pour atteindre un but commun	But commun	Condition pour coopérer
A	22	Pour résumer, ma conviction issue de ces petites expériences au fur et à mesure de mon avancer dans le métier	Les expériences de terrain construisent une vision de la coopération	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique

A	23	A été de me dire qu'on n'apprend jamais aux élèves ce qu'est le travail d'équipe.	On n'apprend pas aux élèves ce qu'est une valeur (travail d'équipe)	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	24	On leur apprend qu'il faut écouter l'autre, ne pas s'accaparer le rôle de leader, de s'investir. Cela se résume en injonction (il faut, il faut…)	On apprend aux élèves des injonctions (il faut…)	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	25	Mais il y a très peu finalement d'apprentissages très concrets et fonctionnels. En revenant sur les sports collectifs, mais pas que dans le monde fédéral on fonctionne par postes, et nous en EPS pendant des années on a dit qu'il ne fallait pas spécialiser, et finalement on n'a jamais eu des dynamiques coopératives de mises en place. Alors que lorsqu'on réparti les tâches, on se rend compte que les timides, pas très confiant, en leur donnant une tache, arrivent à s'impliquer dans le collectif et que les leaders comprennent pourquoi ils sont leader et comprennent comment devenir un meilleur leader.	Tout comme le fédéral, l'EPS doit fonctionner par différenciation selon le niveau des élèves pour avoir des dynamiques coopératives	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

A	26	Un cas typique, en rugby, en cas d'absence, je ne rééquilibre jamais. Parfois on se retrouve à opposer des équipes de 10 contre 13, et la première remarque des élèves est : ce n'est pas équilibré. Mais la réalité montre parfois l'inverse, il suffit qu'à 10 on soit tous impliqués et à 13 seulement la moitié est impliqué, et toute suite la différence se voit très vite. Ils comprennent donc très vite l'intérêt d'impliquer tout le monde en leur donnant des principes.	Montrer aux élèves que l'engagement au sein du collectif vaut mieux que la somme d'individualités	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	27	Oui clairement, en termes d'engagement j'ai obtenu des résultats diamétralement opposés avec ce que je faisais avant. Le schéma classique en sport collectif était qu'il y avait des leaders, des suiveurs, et des élèves en retrait, cela cassait la dynamique collective.	La coopération impact positivement l'engagement des élèves	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	28	Quand je fais une répartition des rôles, concernant le leader, je vais contraindre son volume de jeu et son impact sur l'équipe. Il va donc moins participer à l'équipe mais se concentrer sur le travail qu'il a à faire sans empiéter sur le travail des autres. Ça c'est quelque chose de difficile à leur faire comprendre au départ, sauf que c'est une première étape nécessaire car ne pas empiéter sur le travail des autres c'est permettre aux autres de faire leur travail. C'est donc à ce moment que je vais permettre d'engager les élèves en difficulté.	Donner des rôles différenciés selon le niveau de l'élève pour faire coopérer	Rôles différenciés et coopération	Condition pour coopérer

A	29	Je vais donc moins sur les apports techniques (faciliter par le rugby) mais derrière je donne des aspects stratégiques dans la coopération collective, ils ont donc à prendre de l'information, en donnant une réponse face à la situation proposée. Comme cela est faciliter, la prise de décision est aussi facilitée. On entre dans une logique d'engagement faciliter pour les élèves en difficulté qui ont un impact sur l'équipe.	Différencier les apprentissages pour que chacun s'engage au sein du collectif (informationnel pour les élèves en difficulté)	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	30	Pour leur faire comprendre on peut insister, leur montrer, et même en utilisant la vidéo parfois. En explicitant on peut permettre aux élèves de se rendre compte que tout le monde est bénéfique à l'équipe. L'enjeu n'est plus de glorifier les leaders et pointer du doigt les élèves en difficulté, mais se dire qu'on est tous responsable de la même dynamique et qu'on a tous un rôle à jouer.	L'explicitation permet aux élèves de comprendre que le chacun à un rôle à jouer dans le collectif	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	31	Quand ils comprennent cela (tout le monde à un rôle à jouer dans le collectif), la qualité d'engagement est bien supérieure. Les choses évoluent, et certains élèves qui se désignaient en difficulté en EPS ou dans l'APSA, vont d'eux même changer leur représentation et s'engager davantage. Par exemple, avec des leaders qui se sont sentis contraint puis se sont rendu compte finalement qu'ils étaient plus leader, soit dans la parole soit dans la dépense énergétique, mais pas dans la dynamique	Quand un élève perçoit qu'il a un rôle à jouer dans le collectif il s'engage davantage	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

		collective. Cela se voit très vite et les élèves le comprennent rapidement.			
A	32	Mais parfois, il peut y avoir une petite forme de désengagement à un moment du cycle, par exemple au regard des leaders qui peuvent se dire qu'ils se sentent contraints, qu'ils ne font pas ce qu'ils veulent.	Contraindre par les rôles peut conduire à un désengagement	Limite des rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	33	En sortant du CA4, la coopération peut être bénéfique, ça c'est sûr.	La coopération est bénéfique dans diverses APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	34	Dans notre expérience professionnelle, avec la période de confinement, on voit bien que quand on est isolé les uns des autres tout de suite on descend d'un cran en termes de stimulations, d'interactions et en termes de capacités à apprendre de nouvelles choses.	La coopération favorise l'engagement, les interactions et l'apprentissage	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	35	Maintenant, qu'est-ce qu'on va en faire ? Comment l'utiliser ? Et après, à quelles conditions ?	Questions et conditions pour rendre favorable la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	36	En sports collectifs on ne va pas avoir le choix, c'est incontournable.	La coopération est inhérente aux sports collectifs	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

A	37	Par contre si on va dans le CA1, je travaille beaucoup sur le demi-fond. On peut avoir développer des apprentissages très intéressant sans avoir développé un degré de coopération. En parlant de l'élève dans son individualité Donc là, en tant qu'enseignant d'EPS, est-ce que c'est utile de faire de la coopération, en termes de temps, car c'est couteux d'installer des choses de coopération. Le cout en termes de temps va-t-il être bénéfique pour les élèves en termes d'apprentissages ? C'est une question à se poser.	La coopération n'est pas nécessaire dans toutes les APSA car couteuse en temps	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	38	Je l'ai expérimenté dans certaines situations où la coopération devient un atout, non pas pour l'élève mais pour la classe. Les modes de coopération qu'on va pouvoir installer vont nous délester nous, les enseignants, de tout un tas de choses qu'on pourrait régler si on avait un lien direct avec l'élève. Mais on n'a pas le même lien en termes de qualité et de temps avec tout le monde. Donc c'est là que la coopération va nous permettre de gagner du temps. Quelque chose que l'on réussit à passer avec l'un va ensuite se passer entre deux élèves et puis avec d'autres et ainsi de suite pour créer des chaines de coopération.	La coopération permet de dévoluer et donc de gagner du temps pour la classe	Bénéfice de la coopération	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

A	39	On est sur une autre forme de coopération, autant c'est un objet d'enseignement clair dans le sport collectif autant dans le CA1, ça devient un outil pédagogique. C'est là, où je vous parlais de l'approche très pragmatique de la coopération, parce qu'il y a la coopération en tant qu'apprentissage et en tant que valeur. Je distingue les deux. Ce qui me permet de savoir ensuite ce que je fais. On peut approcher la coopération en tant que valeur lorsqu'en sport collectif, on a fait des équipes, répartis des rôles, que chacun à réussit à s'engager et à apporter sa pierre à l'édifice, alors, on construit une valeur collective. C'est-à-dire que les élèves se tapent dans les mains, ils se félicitent mutuellement, ils sont heureux d'avoir gagné ensemble. Et petit à petit on touche la notion de valeur collective. Par contre sur le CA1, qu'on a réussi, grâce à des petits modes de coopération, à ce que tout le monde réussisse son projet de performance, la coopération a pu permettre à un grand nombre de réussir parce qu'ils ont coopérer. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils vont commencer à entrer dans la valeur de coopération. Du coup pour moi c'est avant tout un outil plutôt qu'une conception.	La coopération peut être un objet d'enseignement (sport collectif) relevant d'une valeur, mais peut aussi être un outil pédagogique (CA1)	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	40	Si, mais ce sera une conséquence, contrairement aux sports collectifs	La valeur autour de la coopération est une conséquence des apprentissages	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

A	41	Le statut de valeur deviendra une conséquence, si on a été jusque-là tant mieux, sinon ce n'est pas grave parce qu'il y aura d'autres moments, éventuellement au moment du CA3, parce que je travaille beaucoup par groupe dans le CA3. Il y a des choses qui se créent. Mais la coopération ne vient pas s'inscrire dans une séquence, puis on passe à autre chose, ou dans toutes les séquences parce qu'on ne veut faire que ça, elle vient s'inscrire avec d'autres choses que l'on veut travailler à côté mais dans un programme global. Et c'est là que on inscrit la coopération dans notre projet EPS au sens large. C'est complexe, mais c'est pour ça que la notion de coopération est intéressante.	La valeur s'acquière à long terme, notamment à travers des travaux de groupe	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	42	Je préfère avoir une approche pragmatique et me dire que je suis en EPS. Que je ne pourrai pas tout faire, et considérer que l'on peut faire des choses miraculeux. Mais essayer quand même de concourir à cela et trouver comment on peut transmettre « on gagne ensemble on perd ensemble » alors que ce n'est pas ancré dans tous les esprits. Je préfère donc avoir cette approche pragmatique et voir avec les élèves, quand est-ce que c'est utile, quand est-ce que c'est très utile et quand est-ce que c'est incontournable. Et du coup quand j'aborde une séquence je me pose ces questions-là. Dans quelques CA ça me parait incontournable et dans d'autres ça me parait plutôt simplement utile.	L'importance de la coopération varie selon les APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

A	43	Je vais nuancer mon propos en disant que quand on installe des modes de coopération ça sera toujours plus utile que quand on en installe pas du tout. C'est le constat que je dresse.	La présence de modes de coopération sont toujours plus bénéfiques que leur absence	Bénéfice de la coopération	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	44	En prenant le demi-fond, en faisant fonctionner les élèves pendant toute une séquence par binôme avec rôle d'observateur/coureur et rôle de coach, puis on inverse, ou de co-coureur où les élèves vivent les mêmes contraintes et les mêmes difficultés. Dans les deux cas c'est bénéfique car ils sont confrontés aux apprentissages et qu'ils peuvent ne pas comprendre ce que je dis ou alors y en a un de moins attentif, quand c'est avec un camarade, y en a deux qui écoutent donc si ça échappe à un camarade l'autre pourra lui expliquer ou ils peuvent aller chercher l'information dans un autre groupe.	Donner des rôles et faire des groupes est bénéfique pour les apprentissages	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	45	C'est un mode de coopération très réduit puisqu'ils sont deux mais ça peut aller jusqu'à 15 en sports collectifs.	Le mode de coopération varie selon le nombre d'élèves	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	46	Je ne pense pas que je les organise selon les APSA	Les formes de groupement ne dépendent pas de l'APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	47	Je pense que je les organise selon la dynamique collective que je recherche.	Les formes de groupement dépendent de la dynamique collective recherchée	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

A	48	Donc effectivement quand je suis sur des sports collectifs et que je cherche à ce que les élèves vivent une expérience collective identique des deux côtés, pour les deux équipes, je mets de l'hétérogénéité. Elles sont homogènes entre elles et hétérogène en leur sein. Il faut que les élèves puissent gérer cette hétérogénéité à l'intérieur. C'est-à-dire les leaders qui se détachent, ceux qui se mettent en retrait, les conflits stratégiques, entre les personnalités expansives et les personnalités plus réservées. Ce qui m'intéresse c'est la dynamique collective, l'esprit d'équipe donc là je suis sûr de l'hétérogénéité.	Les groupes hétérogènes permettent de créer un esprit d'équipe	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	49	Pour l'athlétisme par exemple, si on est sur « se conseiller mutuellement » ou alors « se questionner mutuellement » pour avancer plus haut dans la performance, je vais plutôt être dans une dynamique avec des modes de groupements homogènes parce que je veux que les élèves vivent la même chose.	Les groupes homogènes permettent de faire vivre la même expérience	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	50	Mes modes de groupements ne dépendent pas de l'APSA mais de ce que je veux vivre à l'intérieur ? Si sur la même APSA je suis une dynamique course/observateur, je regarde comment tu évolues et je te conseille, je peux avoir d'autres modes de groupements (affinitaire, dissymétrique, etc.).	Les formes de groupement dépendent de la dynamique collective recherchée	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

A	51	Il faut voir quelle est la nature du dynamisme de classe et ensuite moi je vais agencer mes modes de groupements.	La dynamique de classe oriente les formes de groupement	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	52	Je dirai les rôles. Coach/coureur, un poste sur le terrain en sport collectif, des rôles stratégiques, etc. Pour tous les CA ce sont les rôles. Pour le CA3, en cirque ça peut être le rôle d'acrobate, du clown, du jongleur. Finalement qui dit travail en équipe dit rôles. Chacun à son rôle. Mon approche est la même, c'est-à-dire quels rôles et pourquoi ?	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	53	Dans certains sports collectifs, le rôle d'arbitre je le met de côté car dans la coopération que je veux il ne sert à rien car il sera une perte de temps et coupera les élèves d'une certaine dynamique.	Certains rôles ne sont pas favorables à la coopération	Limite des rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	54	Oui, je rentre toujours par les rôles	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	55	Mais après il y a une progressivité possible selon le niveau des élèves. Mais on se rend compte que lorsqu'on récupère les élèves en fin de cycle 3, en primaire ou en maternelle, les élèves sont capables de se répartir les rôles mais on va rentrer petit à petit. On peut donner des rôles basiques comme observateur en demandant à l'élève de se focaliser sur un seul critère.	Etablir une progressivité dans les rôles pour faire coopérer	Apprentissage et rôles	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
A	56	On voit un début de coopération entre les élèves avec un rôle fonctionnel qui permet aux élèves de pratiquer deux fois plus. C'est comme	La coopération à travers les rôles permet d'accroitre les apprentissages	Rôles et coopération	Condition pour coopérer

		ça qu'on augmente les interactions entre élèves et leurs capacités à progresser. On gagne du temps.			
A	57	Sur des situations de leader et de l'élève en retrait, j'ai un collègue qui dans cette situation met l'élève en retrait dans une position de leader et le leader dans la position d'un élève en retrait. Ça crée des tensions auxquelles les élèves doivent se confronter, ça permet de trouver des solutions et de créer des regards qui changent. On touche alors à l'empathie.	Inverser les rôles permet de développer des apprentissages coopératifs tel que l'empathie.	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
A	58	La coopération est un apprentissage, à mon sens, et ça doit être progressif. Etape par étape on avance avec la progressivité et la répartition des rôles.	La coopération est issue d'un apprentissage progressif au regard des rôles	Apprentissage et rôles	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
A	59	Pour une activité de CA3, pour le rôle de chorégraphe, ça va être un mouvement à créer, et puis après prendre les mouvements de mes camarades pour les mettre les uns avec les autres.	La coopération est issue d'un apprentissage progressif au regard des rôles	Apprentissage et rôles	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
A	60	Mais avec une relation coureur/coureur avec une même VMA la progressivité va être différentes.	La progressivité des apprentissages coopératifs est différente selon les APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	61	D'abord l'implication, donner des moyens pour que l'élève puisse s'engager dans la tâche, puis sur la capacité à pouvoir tenir cette implication, faire durer. La première étape selon moi serait au regard de l'implication.	La première étape de la coopération relève de l'implication	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

A	62	La deuxième étape concernerait la capacité à faire durer dans le temps l'implication, à la renouveler (finalement quand on donne principes observation de base, l'engagement peut s'essouffler, face à un camarade capable de s'auto-évaluer seul. Donc plutôt augmenter le niveau d'exigence, des critères plus précis.	La deuxième étape de la coopération relève de la capacité à s'engager dans le temps	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
A	63	Et enfin la troisième étape serait de réajuster la coopération en fonction de la variété des situations face auxquelles l'élève est confronté, à renouveler l'engagement avec mes partenaires. Par exemple, lorsqu'un problème émotionnel apparait (pb relationnel, des ratés), être capable en fonction des situations de réajuster son mode coopération.	La troisième étape de la coopération relève de la capacité à s'acclimater selon les contextes	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
A	64	C'est une très bonne question car ça pourrait montrer la limite de mon approche par les rôles, car elle repose sur des choses très spécifiques, même si on pourrait réinvestir d'autres compétences ailleurs. Malgré tout, on est quand même au collège, donc au début des apprentissages. La limite, effectivement, serait de ne pas pouvoir réinvestir c'est chose là ailleurs.	L'approche par les rôles spécifiques à l'APSA peut limiter le réinvestissement entre les différentes activités	Limites des rôles	Condition pour coopérer
A	65	Je dirais dans un premier temps que j'assume cette limite parce que je pense que la première étape est de donner les capacités de s'impliquer et de renouveler cette implication. Si l'élève ne fait pas tout de suite les transferts entre les APSA je dirais que ce n'est pas grave	L'objectif premier n'est pas de réinvestir mais de s'impliquer	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

A	66	Je reviens sur mon vécu dans la construction des sports collectifs et ce que ça a pu m'apporter dans ma vie concrète au fur et à mesure. Je me dis que ce n'est pas venu tout de suite, lorsque j'avais 10 ans d'expérience dans le sport collectif, j'avais encore plein de lacunes sur l'esprit d'équipe et de travail collectif. Donc c'est là que je me dis que c'est une limite à mon approche mais je l'assume en me disant que je fais le choix d'un processus de construction et que c'est aux autres de prendre la suite de ces apprentissages.	La coopération en termes de valeur relève d'un processus d'apprentissage à long terme	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
A	67	Par exemple, si d'autres enseignants de d'autres disciplines font la même chose, c'est toute la continuité dans la formation qui fait qu'on va pouvoir espérer des transferts plus rapides et effectifs. Dans ce cas-là, si moi c'est une limite de mon fonctionnement, elle peut tomber très vite, si dans un monde idéal, on fonctionne tous de la même manière. Je ne dis pas qu'il faut fonctionner avec mon approche mais si je fonctionne avec et que les élèves travaillent ensuite avec d'autres collègues qui pensent la coopération comme valeur (vivre ensemble) alors ce n'est pas grave car si c'est fait de manière logique et un fil conducteur logique, les élèves feront les liens eux-mêmes. L'enjeu n'est pas tant de se dire qu'au sein de notre classe on tend vers quelque chose de parfait (valeur et à la fois principe de la coopération), la question c'est : est-ce que ce que je fais, je le fais au mieux et que si on s'y mettait tous, en	La coopération en termes de valeur relève d'un processus d'apprentissage récurrent à long terme nécessitant un travail au sein de l'équipe pédagogique	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

		faisant du mieux possible (pas les mettre ensemble et ils coopèrent) les enfants vont coopérer.			
A	68	C'est donc la pluralité et la variété des approches de chacun qui fait qu'on a d'autant plus de chances d'aborder la richesse de la coopération. Je pars du principe qu'il faut faire des choix. Je suis convaincu que si on s'appropriait la coopération, moi je le fais par les rôles mais peu importe, si les enseignants s'en emparent et qu'ils sortent de la vision classique (les mettre ensemble pour qu'ils coopèrent) on aura des effets positifs.	La multitude des conceptions enseignantes autour de la coopération est une richesse pour les apprentissages	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
A	69	En revenant sur ce que je disais au départ, il y a des séquences sans coopération et je peux obtenir des résultats satisfaisants en termes d'apprentissages. La question est que si on coopère, les résultats sont plus importants et bénéfiques pour un plus grand nombre. Donc si on en tire des bénéfices même s'ils sont minimes allons y.	Les bénéfices de la coopération varient pour certaines APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
A	70	La coopération suppose donc pour finir de mélanger des techniques (le travail en équipe) et des valeurs (le vivre ensemble) qui ne sont pas forcément incompatibles.	La coopération en termes d'outil et de valeurs peuvent être liées	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

A	71	Mais par exemple, en sports collectifs, on peut avoir une équipe qui fonctionne très bien sur le terrain mais qui n'a pas développer de valeurs (se déteste, conflit d'égo). On peut être confronter à des gens qui savent faire ensemble mais qui n'ont pas envie de vivre ensemble. Et à l'inverse, on peut aimer le vivre ensemble (se respect, se nourrissent intellectuellement les uns les autres) mais est ce qu'ils font avancer le groupe (coopère ?). Les deux sont interdépendants mais se distinguent, font appel à des sphères différentes.	La coopération en termes d'outil se distingue de la coopération en termes de valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant B

Enseignant	Idée	Extrait	Unité de sens	Catégorie 1	Catégorie 2
B	1	En EPS oui, cela fait partie d'une des finalités à travers le vivre ensemble, former un citoyen lucide cultivé et autonome pour le vivre ensemble.	La coopération est une finalité de l'EPS	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	2	Et au-delà de cela, ça fait partie des valeurs de l'école puisqu'on prépare des futurs citoyens qui vont s'intégrer dans une société plutôt individualiste. Donc apprendre à coopérer est pour moi quelque chose de fondamentale et de ne pas être uniquement dans une compétition entre individu. Après je ne rejette pas totalement la compétition, bien au contraire. Mais cela me semble fondamental, il ne s'agit pas d'écraser l'autre	La coopération est un levier pour atteindre une valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	3	Il faut aussi faire attention à ne pas forcer la coopération à tout prix car on peut parfois avoir des dérives. A mon avis il faut être sur l'aspect tant individuel que collectif.	Il ne faut pas faire que de la coopération	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	4	Mais encore une fois ça me semble fondamental, je dis souvent à mes élèves qu'il faut faire la différence entre vos copains avec qui vous voudriez partir en vacances, faire du bon temps… et votre collègue de travail, avec qui vous ne vous entendez pas forcément, mais avec qui il faut apprendre à travailler ensemble, puisque plus tard vous aurez des collègues avec qui vous vous entendrez bien ou non. Il faut donc différencier l'affectif et le professionnel. Le savoir faire quelque chose ensemble et de se répartir les taches où chacun apporte des idées différentes. Donc oui ça me semble fondamental à travailler en EPS et à l'école.	La coopération est une finalité de l'EPS pour préparer à la vie en société	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	5	Oui voilà, c'est une finalité de l'EPS	La coopération est une finalité de l'EPS	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	6	Mais au-delà de ça, c'est une valeur qui fait partie de la formation d'un citoyen.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	7	La coopération fait partie des enjeux de l'école, que l'on retrouve au sein du socle, qui est prégnant. On s'est inquiété des phénomènes de socialisation, interactions professeur-élèves, entre élèves mais aussi au regard du respect des règles dans un cadre collectif, afin de vivre ensemble. On retrouve également dans un cadre de travail à travers le coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer. Et donc la coopération se vit certes en EPS mais aussi dans toutes les autres disciplines.	La coopération est une finalité de l'école	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	8	Tout d'abord au regard de ma formation initiale au STAPS, avec tous les travaux en psychologie sociale qui montrent le bénéfice pour les apprentissages, mais tout dépend des apprentissages. Tout n'a pas encore été montré, il y a des bénéfices plus importants mais est-ce qu'on parle des relations de tutorat, de l'activité coopérative entre pair, dyssimétrique. Donc oui, je me suis inspiré des articles spécifiques à l'EPS	La formation, les articles liés à l'EPS sensibilisent à la coopération	Conception de la coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
B	9	Et pour aller plus loin, c'est un enjeu politique parce que dans notre métier, on cherche à former un citoyen dans une société spécifique. Face aux enjeux de dérèglement climatique et etc. soit on éduque des citoyens qui sont individuels, soit des citoyens qui travaillent et recherchent des solutions ensemble. C'est dans ce sens à mon avis qu'on y arrivera, en coopérant tous ensemble.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur : un enjeu politique au regard du citoyen à former pour qu'ils travaillent ensemble	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	10	Donc ma réflexion porte à la fois sur l'EPS spécifique, à la fois à l'école	La coopération est une finalité de l'EPS et de l'école	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	11	Mais aussi associer cela à des valeurs politiques qui me semblent importantes.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	12	Il y a ce qu'on appelle les compétences méthodologiques et sociales, moi je suis vigilant pour articuler ces compétences (vivre ensemble, coopérer) avec les compétences motrices. Il faut que ça soit articuler et non dissocier. La coopération doit servir les compétences motrices et le fond culturel de l'activité. Il ne s'agit pas de mettre de la coopération à « toutes les sauces ».	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	13	Je prends l'exemple de la course d'orientation, on ne va pas mettre les élèves à plusieurs en espérant qu'ils coopèrent	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
B	14	En supposant qu'à plusieurs on est meilleur. C'est souvent le cas mais pas toujours. Parfois, il ne faut pas forcer l'analogie entre le mettre toujours ensemble pour coopérer au mieux.	Être à plusieurs n'est pas toujours bénéfique	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
B	15	A mon avis, il faut parfois être individuel puis créer des moments où l'on partage des expériences qu'on arrive à coopérer.	Les apprentissages individuels peuvent être un levier pour créer des temps de coopération	Travail individuel, levier pour coopérer	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	16	Il faut donc éviter de faire un lien trop rapide entre « on les met ensemble et ils vont forcément coopérer ».	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer

B	17	Justement, de faire des petits groupes de trois élèves, avec une carte pour tous. Ils vont devoir coopérer pour réussir. Cependant lorsqu'on s'intéresse à l'activité des élèves, on se rend compte que ce n'est pas ce qui s'est passé en forêt. On voit que celui qui à la carte la monopolise parce que c'est difficile de tous courir autour d'une carte. Ils vont être ensemble mais il n'y aura pas d'activité coopérative, il y aura un meneur et des suiveurs. Quand ils vont revenir, ils ne vont pas discuter car il n'y aura qu'un élève qui aura vécu les apprentissages.	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
B	18	Alors que si on mettait chacun des élèves dans un travail individuel, et qu'on leur demandait de raconter leurs expériences, se conseiller lors de regroupement, on aurait plus d'interactions constructives.	Les apprentissages individuels peuvent être un levier pour créer des temps de coopération	Travail individuel, levier pour coopérer	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	19	En CO, il n'y a aucune étude qui montre que à plusieurs on apprend mieux, car la CO c'est un paysage individuel imaginé entre le milieu rencontré et la carte. Donc pour cette activité il me semble plus fondamental de travailler l'autonomie, la sécurité, … d'autres compétences essentielles en EPS	Certaines APSA sont plus à valoriser pour faire coopérer que d'autres	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	20	, que la coopération qui sera beaucoup plus intéressante à travailler dans un projet artistique, activité de sport collectif.	La coopération est plus intéressante dans des activités collectives	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

B	21	Il ne faut donc pas forcer la coopération, sans qu'elle soit effective et qu'elle s'articule bien avec les apprentissages et compétences motrices visées.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	22	Il faut s'assurer qu'en les mettant à plusieurs, il y ait un échange et des progrès réels sur les apprentissages moteurs.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	23	Concernant les conditions, je pense surtout au dispositif où on a besoin de l'autre, on ne peut pas réussir seul	La coopération nécessite que l'élève ne puisse réussir qu'avec les autres	But commun	Condition pour coopérer
B	24	Et où on articule le pas en avant avec les apprentissages de l'autre	La coopération nécessite qu'on puisse apprendre par l'autre	But commun	Condition pour coopérer
B	25	Il faut donc réfléchir à la conception de la tâche, on va encourager la coopération, on ne peut pas la forcer, mais induire les choses où l'élève peut réussir avec les autres.	La coopération doit être induite par le dispositif collectif	Le dispositif induit la coopération	Condition pour coopérer
B	26	Par exemple, si on fait du sprint, qu'on leur dit coopérer. Cela ne fonctionnera pas parce qu'ils n'ont pas besoin de l'autre pour réussir. Alors qu'en relai, il va falloir coopérer et faire un travail collectif avant pour performer.	La coopération nécessite de l'interdépendance positive	But commun	Condition pour coopérer
B	27	Il faut une articulation de la compétence motrice avec la nécessité de coopérer.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	28	Il n'y a pas que la situation, il y a le rôle de l'enseignant, qui va constituer des groupes.	La constitution de groupe influe sur la coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

B	29	J’aime bien quand je fais des équipes, faire d’abord des dyades affinitaires puis les associer. J’aime bien aussi en sport collectif faire des situations, notamment car j’enseigne en REP où les élèves ont du mal à jouer lorsque ce n’est pas leurs copains, où tout le monde joue avec tout le monde. Prenons un groupe de 6, où chaque élève tourne d’équipe en équipe à tous les matchs. Donc chacun des élèves se retrouvera avec son copain.	La constitution des groupes permet de favoriser le travail entre tous les élèves de la classe = coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	30	Point négatif, on n’aura pas d’équipe stable sur la séquence. Cependant il faut tirer les avantages en ayant conscience des limites afin de faire coopérer les élèves.	Faire travailler tous les élèves ensemble ne permet pas d'établir des groupes stables	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	31	. L’enseignant va aussi encourager la coopération avec des régulations pour que les élèves s’écoutent, donner son point de vue sans l’imposer…	L'action de l'enseignant permet de développer la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	32	Le dispositif certes mais aussi tout le travail de l’enseignant est nécessaire afin de faire coopérer.	L'action de l'enseignant permet de développer la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	33	Effectivement lorsque le nombre d’élève dans le groupe est trop élevé, la paraisse sociale peut apparaitre. Donc je dirais des groupes pas trop élevé, d’environ de quatre élèves	Il faut des groupes de 4 élèves pour favoriser la coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	34	Pour que chacun ait de l’importance, des responsabilités.	Chacun doit avoir des responsabilités	Responsabilité	Condition pour coopérer

B	35	Concernant les 6e, ils restent sur l'affectif, même si selon les classes il n'y a pas de problème de mixité, mais il y a toujours un travail sur l'acceptation d'autrui. Ensuite ils vont gagner en maturité, ils vont plus faire la différence entre collègue de travail et copain.	La première étape repose sur l'acceptation d'autrui	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	36	Cependant, je ne pense pas qu'il faut lier des stades de coopération avec l'âge des élèves, je pense que cela est plus lié au contexte spécifique d'éducation. En REP, les élèves vont être davantage sur le fait de travailler avec mes copains et surtout pas avec mes collègues, mais concernant leur âge je ne vois pas de différences sur les « recettes » à mettre en place.	La coopération dépend du contexte d'éducation, et non de l'âge des élèves	Coopération et contexte d'établissement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	37	Je ne l'ai pas formalisé mais c'est vrai qu'on vise des niveaux différents dans les compétences motrices. Cependant, nous avons peu de progressivité concernant les compétences coopératives.	Il y a peu de repère de progressivité concernant les étapes de coopération formalisé	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	38	Pour les 6e, se serait plus de l'observation avec un avis et parler chacun son tour.	La première étape de la coopération relève de l'observation et d'exprimer un point de vue	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	39	Ensuite on serait plus sur des conseils et du coaching, être plus sûr de l'argumentaire.	La deuxième étape serait de conseiller et argumenter	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

B	40	Donc oui on pourrait établir une progression mais nous retrouvons cela très peu dans la littérature.	Il y a peu de repère de progressivité concernant les étapes de coopération formalisé	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	41	Mais selon moi, il ne faut pas établir des comportements spécifiques pour un niveau de classe, ne pas dire voilà ce que veut dire la coopération pour des 6e puis voilà ce qu'on attend des 5e… Parce qu'on n'est pas enseignant de coopération, on ne fait pas de cycle de coopération. J'aime bien réfléchir toujours dans l'articulation avec l'APSA et les compétences motrices et c'est ainsi qu'on peut avoir différents niveaux.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	42	Oui bien sûr, notamment au regard d'élève particulier, où certains vont agresser d'autres camardes. Il y a des groupes où on retrouve un leader négatif qui met une ambiance négative dans le groupe.	Le leader négatif peut être une limite à la coopération	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	43	On peut retrouver des affinités très présentes qui peuvent exclure les autres camarades. Par exemple, une dyade qui fonctionne très bien ensemble mais pas du tout avec les autres camarades. Cela se joue au regard des personnalités de chacun.	Des groupes affinitaires peuvent limiter la coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	44	La question est : est-ce qu'on inclue la coopération malgré des leaders négatifs ou on s'adapte pour inclure tout le monde ?	Utiliser la coopération malgré les obstacles	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	45	Essayer de mettre l'élève au centre du dispositif.	Donner de l'importance à l'élève	Responsabilité	Condition pour coopérer
B	46	Il faudra aussi qu'il apprenne que des fois il est au centre du dispositif et parfois c'est quelqu'un d'autre, il faut lui expliquer, être explicite.	Il faut expliquer à l'élève et être explicite sur ce qu'on attend de lui	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	47	Différencier son copain/sa copine et son partenaire de travail, faire la différence.	La coopération est une finalité de l'EPS pour préparer à la vie en société	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	48	Dire que voilà, on les met ensemble parce qu'on attend ça d'eux. Leur expliquer que c'est important de savoir travailler avec l'autre. Ils sont capables de comprendre dès la 6ème ce qu'est la coopération	Il faut expliquer à l'élève et être explicite sur ce qu'on attend de lui	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	49	Une caractéristique qui est prégnante du système scolaire français c'est que nos élèves sont stressés par l'évaluation et on les met souvent en concurrence avec des classements. Donc faut les faire déstresser par rapport à ça et mettre des classements collectifs comme lors d'un cross de classe, où on essaye créer une dynamique collective	La coopération permet de diminuer le stress chez les élèves	Bénéfice de la coopération	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	50	Où chacun va apporter sa contribution et il faut trouver un juste milieu pour pas qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice parce que c'est un classement collectif mais que untel ou untel à fait moins bien et du coup le classement n'est pas ce qu'il devrait être si j'étais seul.	Chacun doit avoir des responsabilités au sein du collectif	Responsabilité	Condition pour coopérer

B	51	Être à l'écoute des élèves, voir comment ils vivent les choses et leurs apporter les enjeux, c'est super important. Voir ce qu'il y a en dehors de la leçon d'EPS, lorsque l'on marche avec les élèves, créer un lien. Avoir une dimension plus individuelle avec les élèves.	L'action de l'enseignant permet de développer la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	52	Bien sûr, quand il s'agit d'apporter des scores d'équipe,	Il faut un but commun, interdépendance positive	But commun	Condition pour coopérer
B	53	Où chacun peut contribuer pour l'équipe.	Chacun doit avoir des responsabilités au sein du collectif	Responsabilité	Condition pour coopérer
B	54	On peut s'appuyer sur les différentes théories, celles des buts d'accomplissements où certains élèves s'engagent pour ne pas paraitre incompétent ou justement paraitre compétent. Donc les scores d'équipes sont de bons leviers à l'engagement d'élèves qui auraient peurs de paraitre incompétent par rapport aux autres.	Le but commun permet d'accroitre l'engagement des élèves	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	55	Là ce que je fais en ce moment en course d'orientation, où les élèves se défient les uns les autres dans une activité individuelle	Chacun doit avoir des responsabilités au sein du collectif	Responsabilité	Condition pour coopérer
B	56	Mais il y a des équipes de 4, où je les ai mis par niveau avec 4 divisions et ils se défient face à d'autres équipes et chacun se confronte à un autre élève, il rapporte des points à son équipe. Et cela même lorsque l'on est en division 4 (donc moins compétent) et pourtant on rapporte le maximum de points à son équipe et du coup ça le valorise par rapport aux autres membres de son équipe.	Le but commun permet d'accroitre l'engagement des élèves	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	57	C’est bénéfique pour les élèves en difficultés. Il y a des différences d’engagement et là les élèves vont plus se donner. Je le vois aussi avec le cross qu’on a pu faire, donc c’est un cross collectif avec une performance de classe. Il y a des classes où beaucoup d’élèves sont arrivés dans les premiers mais la performance de la classe est moins bonne que les classes où il y avait des élèves moins bons mais qui se sont donnés à fond. Il y a des dispositifs de challenge qui impliquent davantage ceux qui peuvent être en difficulté.	Le but commun permet d'accroitre l'engagement des élèves ayant des difficultés	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	58	Ça permet de créer une culture dans l’établissement.	Les dispositifs coopératifs sont bénéfiques pour la culture commune dans l'établissement	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	59	Par contre il peut y avoir des sentiments d’injustice comme je l’ai dit avant, donc il faut faire attention et bien manier ça.	Le but commun peut créer un sentiment d'injustice chez les meilleurs	Limite du but commun	Condition pour coopérer
B	60	Oui, mais avant de partir, les 4 d’une même équipe peuvent se conseiller, peu importe la division à laquelle ils appartiennent. Ils doivent choisir des niveaux de cartes, en fonction de l’adversaire et de l’équipe. Ils ont des choix à faire. Ça se fait de façon spontanée au sein des groupes	Le but commun permet d'accroitre les interactions à travers la notion de choix et de stratégie	But commun	Condition pour coopérer
B	61	Et si ça ne se fait pas, l’enseignant peut les y amener par des questionnements sur justement leurs choix, leur répartition, etc.	L'enseignant peut encourager la coopération par un questionnement	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

B	62	Il faut être vigilant sur le respect et valoriser tout le monde pour qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice.	Le but commun peut être limiter par un sentiment d'injustice	Limite du but commun	Condition pour coopérer
B	63	Les classes où y a les meilleurs élèves et qu'ils ont fait plus de distance ne sont pas forcément dans les meilleurs scores parce qu'il peut y avoir des élèves en difficulté dans la classe.	Le but commun peut être limiter par un sentiment d'injustice	But commun	Condition pour coopérer
B	64	Alors, en amont il faut introduire le travail collectif, introduire le coach, donner des conseils, etc. Pour que les meilleurs ne soient pas centrés sur leur performance uniquement même si la coopération dans cette activité n'est pas la plus riche, l'objectif est qu'il s'intéresse un peu à l'autre. Dans un sport individuel il faut donner le meilleur de soi-même mais aussi aider les autres à donner le meilleur d'eux même.	Le but commun permet de développer les rôles et la coopération	But commun	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	65	En fait ce sont les dispositifs qui permettent d'encourager la coopération	Les dispositifs permettent la coopération	Le dispositif induit la coopération	Condition pour coopérer
B	66	Et l'enseignant met des petits inducteurs pour favoriser cela.	L'enseignant favorise la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	67	Oui, il y a beaucoup d'études qui se sont penchés là-dessus (groupes hétérogènes favorisent plus la coopération que les groupes homogènes) mais quand on est sur le terrain on n'analyse pas vraiment, il y a un peu des deux mais il ne faut pas que l'écart soit trop important.	L'écart entre le niveau des élèves ne doit pas être très important pour qu'ils coopèrent	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

B	68	Ça dépend des APSA. (Les groupes)	La constitution des groupes dépend de l'APSA	Spécificité de l'APSA et formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	69	Je suis plutôt partisan en course d'orientation ou en sport de raquette pour mettre les élèves par groupes homogènes pour les oppositions	Groupes homogènes pour l'opposition	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	70	Mais par contre j'essaye de faire en sorte que tout le monde rencontre tout le monde pour que les élèves en difficultés puissent bénéficier des bonnes trajectoires faites par les élèves les plus à l'aise.	Groupes hétérogènes pour des taches techniques	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	71	Mais lors de jeux, lorsque les écarts sont trop grands ce n'est pas possible lorsqu'il y a opposition.	Groupes homogènes pour l'opposition	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	72	Il y a toujours un temps coopératif dans la leçon où on donne des conseils etc. et ensuite où on met des niveaux plus homogènes.	Les groupes hétérogènes sont à favoriser pour les temps coopératifs	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
B	73	Oui, il y a des situations où je vais forcément devoir m'intéresser à l'autre et apporter ma contribution. En sports collectifs on peut mettre un premier but à 100 points puis les autres 2 points, essayer d'intéresser tout le monde et utiliser les situations pour que les élèves coopèrent justement via les dispositifs.	Les dispositifs permettent la coopération	Le dispositif induit la coopération	Condition pour coopérer

B	74	Mais il faut rester dans la logique de l'APSA et pas mettre de la coopération à tout prix. Il faut que ça corresponde aux attendus moteurs.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	75	C'est à la fois un but et un moyen, il faut apprendre à coopérer mais ce qui m'anime c'est la spécificité motrice, il ne faut pas que ce soit un frein. Il y a des disciplines qui comportent des fondamentaux et il n'y a pas de discipline de coopération ou de citoyenneté. Il ne faut pas que la valeurs ou l'enjeu de la coopération freine l'enjeu de la discipline. On peut avoir de bonnes intentions mais quand on regarde faut pas que ça vienne contredire la discipline.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	76	Oui pour moi c'est un moyen de l'EPS	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	77	Et c'est aussi une finalité de l'école avec le vivre ensemble mais les finalités on ne va pas les évaluer.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	78	On ne peut pas dire qu'on fait des cours pour apprendre les finalités de l'EPS.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
B	79	C'est plus une conception philosophique, je veux que les élèves se respectent mais mon but est de les faire progresser sur le plan moteur. Je veux qu'ils développent des compétences d'empathie et de coopération donc je vais réfléchir à ça. Mais c'est clairement un levier pour favoriser les apprentissages et chacun peut apporter une bonne idée.	La coopération doit servir les compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

B	80	Il faut trouver des inducteurs, trouver des contraintes,	L'enseignant favorise la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
B	81	Mettre des rôles différenciés	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
B	82	Plutôt que de penser que les mettre ensemble vont faire qu'ils vont coopérer et parfois on retrouve cette tendance à penser qu'ils vont coopérer comme par magie. Mais ce n'est pas le cas, parfois ils coopèrent mieux quand ils sont dans des situations individuelles et qu'on prévoit un temps d'échange pour discuter et s'entraider.	Mettre ensemble ne permet pas forcément de faire coopérer les élèves	Obstacles à la coopération	Condition pour coopérer
B	83	Pas faire de raccourcit sur activité collective égale coopérative.	Les activités collectives sont différentes de coopératives	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

Annexe 9 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante C

Enseignant	Idée	Extrait	Unité de sens	Catégorie 1	Catégorie 2
C	1	Pour moi c'est indispensable,	La coopération est un élément inhérent en EPS.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	2	Pour moi c'est par la coopération que les élèves peuvent apprendre ensemble. On a beaucoup d'activités en EPS qu'elles soient individuelles ou collectives.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	3	Je vais prendre une APSA collective, par exemple en handball où on a des élèves qui ont des niveaux hétérogènes le plus souvent. Pour moi c'est indispensable qu'au sein même des habiletés enseignées il y ait de la coopération notamment sur la communication entre les élèves au sein d'une même équipe.	La coopération est un élément inhérent en EPS.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	4	Cela permettrait de faire avancer la balle et de marquer un point.	La coopération est au service des compétences motrices et l'activité.	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	5	Nous pouvons également illustrer en gymnastique, où les rôles associés à l'activité sont indispensables, que ce soit le pareur, celui qui donne les feedbacks ou encore le coach,	Les rôles dans certaines activités sont favorables à la coopération	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
C	6	Il faut vraiment qu'il y ait une communication entre élèves.	La coopération (à travers la communication est un élément inhérent en EPS	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	7	Et si on travaille sur ces compétences sociales au préalable, alors il y aura plus de facilité pour les élèves à progresser ensemble.	La coopération est au service des compétences motrices	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

C	8	C'était surtout lors de mon mémoire où j'ai travaillé sur la coopération. C'est à ce moment où je me suis dit qu'au regard de notre société actuelle où l'on travaille main dans la main, qu'on ne peut pas ne pas faire travailler les élèves ensembles et dans une même classe.	La coopération est un levier pour atteindre une valeur : un enjeu politique au regard du citoyen à former pour qu'ils travaillent ensemble	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	9	Pour que la classe fonctionne, il faut qu'il y ait une ambiance de classe positive, sereine.	La coopération favorise un climat de classe positif	Bénéfice de la coopération	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	10	Pour moi l'interdépendance positive est un aspect essentiel.	Il faut un but commun, interdépendance positive	But commun	Condition pour coopérer
C	11	Le fait qu'il y ait des responsabilités individuelles mais aussi des responsabilités collectives autour d'un but commun.	Chacun doit avoir des responsabilités au sein du collectif	Responsabilité	Condition pour coopérer
C	12	Il faut aussi des interactions en face à face et le développement de compétences sociales.	Il faut des interactions et développer les compétences sociales	Le dispositif induit la coopération	Condition pour coopérer
C	13	Je pense que ça dépend de la pratique sociale de référence choisit par l'enseignant et de l'objectif de cycle.	L'enseignant élabore les conditions à mettre en place selon l'activité	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	14	Pour moi, c'est indispensable qu'il y ait des interactions en classe entre les élèves. Cela engendre forcément le développement de compétences sociales pour interagir.	Les interactions sont à privilégier pour développer la coopération	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	15	Pour moi, ces points sont tous essentiels et même s'ils ne sont pas tous au premier plan, ils cheminent tous ensemble tout autour du cycle.	Les conditions s'articulent entre elles	Conditions pour coopérer	Condition pour coopérer
C	16	Les activités individuelles comme la gymnastique, la danse, l'escalade, même si à première vue ça ne semble pas évident (de faire	Certaines APSA sont plus à valoriser pour faire coopérer que d'autres	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et

		coopérer), ce sont les activités qui vont le plus fonctionner			face à un public spécifique
C	17	Car les élèves sont interdépendants entre eux	Il faut un but commun, interdépendance positive	But commun	Condition pour coopérer
C	18	Notamment en gymnastique par les rôles.	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
C	19	Les activités collectives dites compétitives, comme les sports de raquettes, et les sports collectifs qui nécessitent de la compétition vont être moins à même de faire travailler la coopération directement.	Certaines APSA sont plus à valoriser pour faire coopérer que d'autres	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	20	Il va y en avoir mais ce n'est pas le plus facile parce que ça va avoir un impact sur la motivation. En faisant travailler les élèves sur des activités où on retrouve de la compétition, le premier enjeu est de créer du challenge, du défi entre élèves. En transformant les buts de performances compétitifs avec de la coopération, on peut entraver cette motivation directement.	Transformer la logique de l'activité pour faire de la coopération peut impacter négativement l'engagement des élèves	Conditions pour coopérer	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	21	Selon moi, la coopération peut être un objectif de cycle où on va chercher à développer chez les élèves des compétences, on va passer d'une hétéronomie à une autonomie plus ou moins dirigées	La coopération est une finalité de l'EPS pour accéder à l'autonomie	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	22	Et ça va dans le sens où va passer d'une coopération à une collaboration.	La coopération est un levier pour atteindre la collaboration	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	23	Pour moi, la coopération c'est organiser par des rôles, par l'enseignant.	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer

C	24	La collaboration se définit plutôt comme quelque chose de plus spontané développer chez les lycéens ou jeunes adultes.	La collaboration est acquise en fin du cursus scolaire	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	25	Oui dans le sens où la coopération peut dépendre du niveau de classe. Si on prend l'exemple de terminal dans un lycée plutôt aisé, où les élèves sont habitués à travailler ensemble,	La coopération dépend du niveau de classe	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	26	Je ne vais pas viser à travailler la même chose que si j'ai des élèves qui travaillent toujours de manière individuelle.	Les apprentissages coopératifs dépendent des caractéristiques des élèves	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	27	Je ne demande pas la même chose à des sixièmes et à des terminales.	La coopération dépend du niveau de classe	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	28	La coopération peut toujours être un levier. Face à un leader positif, cela va faciliter l'entraide entre élève où ils vont se tirer vers le haut.	La coopération est un levier pour faire apprendre	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	29	Cela va aussi dépendre des rôles qui leur sont attribués.	Donner des rôles pour faire coopérer	Rôles et coopération	Condition pour coopérer
C	30	Si nous prenons exemple sur le relai vitesse, avec un élève qui est très en faciliter ayant l'habitude de coopérer, celui qui a un très bon niveau où on a l'impression que peut rien lui enseigner car il sait tout, typiquement cet élève je le mettrais en coach qui va circuler au sein de la classe pour aider certains élèves sur des moments précis (départ, transmission). Ça peut également être cet élève leader qui va accepter	L'élève en faciliter peut-être un levier pour favoriser la coopération	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

		et apprécier ce rôle « mouvement » pour aller aider l'autre.			
C	31	Pour moi, pour jouer sur la coopération, il faut jouer sur l'intérêt des élèves.	Jouer sur l'intérêt de l'élève permet de faire coopérer	Intérêt de l'élève, condition pour coopérer	Condition pour coopérer
C	32	Pour moi l'objectif social ce n'est pas un objectif qui va prioriser sur les autres mais c'est un objectif qui va être un engrenage, il va venir colorer la leçon alors que mon objectif moteur est primordial et central dans mes leçons.	La coopération est au service des compétences motrices	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
C	33	Il y a plusieurs études qui montrent qu'il n'y a pas de meilleure solution, meilleur mode de groupement, le mieux est de varier	Il faut varier les modes de groupement pour faire coopérer	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	34	Et ça va aussi dépendre de la classe.	Les modes de groupement dépendent des caractéristiques de la classe	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	35	J'aime bien jouer sur l'affinitaire. Je vais mettre les élèves par binôme affinitaire puis je vais regrouper deux binômes affinitaires ensemble, donc on aura un groupe mixte. Le mieux c'est de varier.	Les groupes affinitaires mais dirigés sont bénéfiques	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	36	Par contre sur le cycle, j'aime bien que les groupes soient fixent.	Etablir des groupes stables	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	37	J'ai deux types de groupes au sein de la leçon.	Diversifier les modes de groupements au sein d'une leçon peut permettre la stabilité et la variété	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

C	38	Après, ça dépend des objectifs visés.	Les modes de groupement dépendent des objectifs	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	39	En Badminton on met les élèves par niveau par exemple, mais pour moi c'est important qu'il y ait cette hétérogénéité pour faciliter l'entraide et faciliter le tutorat.	Les groupes hétérogènes sont à favoriser pour les temps coopératifs	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	40	Si les élèves se rencontrent à différents moments et qu'on joue sur des groupes homogènes et hétérogènes, pour moi oui on atteint les mêmes objectifs (en termes d'apprentissages sociaux)	La variété des groupes permet à tous d'accéder aux mêmes apprentissages sociaux	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	41	Après ça ne veut pas dire qu'avoir des groupes stables vont faire que les élèves vont moins bien coopérer.	Les groupes stables permettent de faire coopérer	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	42	Dans la littérature ce qui est préconisé ce sont des groupes de 4/ 5 maximum, plutôt des petits groupes parce que plus les groupes sont grands et plus des rôles peuvent apparaitre spontanément comme ce leader négatif. Plus un groupe est grand et plus c'est difficile de communiquer et de prendre la parole pour les élèves et de trouver leur place.	Il faut des groupes de 4 élèves pour favoriser la coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	43	Oui, avec le développement moteur et cognitif, les élèves grandissent et deviennent plus mature donc on peut leur demander des choses différentes dans le cursus.	La coopération dépend du niveau de classe	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	44	Cependant, parfois il est plus facile de faire coopérer des élèves de 6ème qui ne se connaissent pas et qui sont joyeux de travailler	Il est parfois plus facile de travailler la coopération avec les plus jeunes	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et

		ensemble que des élèves de 3ème qui ont les hormones qui saturent et qu'ils veulent travailler qu'avec leur copains et copines.			face à un public spécifique
C	45	Il y a d'abord la coopération où tout est définit par l'enseignant, les rôles, les groupes et puis les habiletés visées au sein de chaque rôle.	La première étape est celle où l'enseignant cadre chacun des rôles	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	46	Et puis il y a la coopération avec des rôles mais ces rôles vont être plus spontanés entre les élèves et ils vont savoir ce qu'il faut faire en tant que coach, en tant que pareur, etc.	La seconde étape est celle de l'intégration des contenus pour les actions de chacun des rôles	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	47	Et puis après il y a cette spontanéité au sein des rôles où les élèves savent qu'ils doivent se répartir des rôles pour atteindre des objectifs moteurs et ils vont s'organiser entre eux spontanément	La troisième étape est la répartition des rôles au sein d'un groupe pour atteindre un but commun	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	48	En handball, ce serait l'organisation au sein d'une équipe, la première étape c'est de faire coopérer mes élèves en donnant des rôles à chacun, je vais définir qui va attaquer et qui va défendre.	La première étape est celle où l'enseignant cadre chacun des rôles	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	49	La deuxième étape ça va être de laisser libre les élèves de choisir leurs rôles tout en mettant en place des observateurs pour réguler les rôles avec des observables basique.	La seconde étape est celle de choisir son rôle pour réguler quelqu'un d'autre	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	50	Et la dernière étape ce serait avec des retours vidéo, je laisse mes élèves s'organiser ensemble au sein d'une équipe, il n'y a plus d'observateur direct mais ils auront un retour vidéo de ce qu'ils font et ils devront s'observer et s'analyser eux-mêmes.	La troisième étape est la répartition des rôles au sein d'un groupe pour atteindre un but commun	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

C	51	Pour moi la plus grande limite (à la coopération) c'est l'hétérogénéité de la classe,	L'hétérogénéité est la limite principale pour coopérer	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	52	Mais elle fait aussi la richesse de cette coopération.	L'hétérogénéité permet d'enrichir la coopération	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	53	Jouer sur les niveaux de coopération de chacun en proposant des étapes identiques alors que les élèves ne sont pas au même niveau.	L'hétérogénéité est la limite principale pour coopérer	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	54	L'autre limite c'est de demander aux élèves de se faire des feedbacks entre eux. On leur demande d'identifier des contenus qui ne sont pas forcément clair pour eux, quand ils n'arrivent pas à identifier les observables, les différentes compétences à atteindre. Pour faire coopérer les élèves il faut travailler les compétences sociales au préalable.	Pour faire coopérer il faut travailler les compétences sociales en amont	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	55	Travailler la tolérance, la solidarité, la communication, c'est important de le travailler dès septembre avant même de mettre en place des méthodes coopératives qui demandent aux élèves de travailler ensemble. Prendre le temps en tant qu'enseignant d'identifier les compétences sociales de chacun et de voir où ils en sont pour pouvoir proposer quelque chose d'adapté à eux. Mais c'est évolutif évidemment.	Pour faire coopérer il faut travailler les compétences sociales en amont	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

C	56	Oui (créer un climat de classe en amont) c'est la condition pour que ça fonctionne bien.	Un climat de classe positif est la condition pour faire coopérer	Climat de classe bienveillant pour favoriser la coopération	Condition pour coopérer
C	57	J'avais mis en place le jasa avec une classe de 4ème en gymnastique, dans une zone défavorisée, et le travail entre fille et garçon est compliqué. Je pensais que ça allait fonctionner mais je ne m'étais pas rendu compte que la représentativité des corps allait poser problème et le fait que des garçons devait donner des conseils à des filles. C'était sur l'appui renversé. Cette vision du corps a posé problème et je n'ai pas géré cette visibilité du corps qu'on a qu'en EPS. Et ça a entravé le dispositif et ça a bloqué.	La mixité peut freiner la coopération, notamment sur le regard du corps	Climat de classe bienveillant pour favoriser la coopération	Condition pour coopérer
C	58	La première chose à faire ça aurait été de discuter de ces stéréotypes au préalable	Un climat de classe positif est la condition pour faire coopérer	Climat de classe bienveillant pour favoriser la coopération	Condition pour coopérer
C	59	Et d'instaurer des groupes hétérogènes ensuite.	Les groupes hétérogènes sont à favoriser pour les temps coopératifs	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
C	60	Oui, on y est parvenu, mais en fin de séquence. Après ça j'ai choisi de changer mes groupes et de fonctionner avec des filles et des garçons qui n'avaient pas ces problèmes d'apparences et petit à petit on a eu des performances collectives en jouant sur des petites choses tel que le toucher.	Le but commun permet d'accroitre l'engagement des élèves	La coopération et motivation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

C	61	La coopération se construit tout au long de la séquence.	La coopération se construit sur la séquence	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
C	62	Je pense qu'il faut identifier tous les problèmes au préalable, qu'ils soient moteurs, sociaux, cognitifs, etc. avant de proposer une coopération aboutit.	Il faut identifier les problèmes en amont pour proposer la coopération	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

Annexe 10 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignante D

Enseignant	Idée	Extrait	Unité de sens	Catégorie 1	Catégorie 2
D	1	Il s'agit de développer cette compétence et non pas de juste multiplier les travaux de groupe	La coopération est une compétence	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	2	Il faut qu'ils sachent après la situation de groupe s'ils ont participé ou peu, qui fait avancer les idées, qui les bloques ? Comment ils cheminent au sein d'un travail de groupe. Une fois que l'on sait ça, il me semble que c'est plus facile d'installer du tutorat	L'élève doit savoir comment coopérer pour apprendre	L'élève doit savoir comment faire	Condition pour coopérer
D	3	Des systèmes qui font qu'ils apprennent davantage (Tutorat)	Les dispositifs coopératifs facilitent l'apprentissage	Intérêt de la coopération (atteindre une valeur)	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	4	C'est à travers les préparations de cours, au sein d'une équipe de classe, qu'on se coordonne pour travailler sur écouter l'autre quand il parle. On se concentre sur un point d'apprentissage et un contenu qui se réfère à la compétence « coopérer ».	Pour qu'il y ait coopération il faudrait que les enseignants ciblent un apprentissage spécifique	Coopérer nécessite un apprentissage	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D		Toutes les disciplines travaillent autour de ce point, puis on bascule sur un autre. Il faut donc qu'on s'organise	Apprendre à coopérer nécessite de s'organiser au sein de l'équipe enseignante	Rôle de l'enseignant et coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
D	5	Donc là, nous on a réussi à faire une échelle descriptive pour dire quoi apprendre et pour dire que l'élève sait coopérer en 4e. Mais il faut que tout le monde s'en empare.	Déterminer plusieurs étapes à la coopération	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant

D	6	En 6e on est pour moi, sur de la gymnastique, sur l'organisation d'ateliers, la répartition des rôles stricts par rapport à l'organisation de l'enseignant qui guide. On est sûr de la coopération de base où on respecte un plan qui a été donné et on se met d'accord sur qui passe en premier etc…	Dans un premier temps donner des rôles aux élèves	Rôles et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D	7	En 4e, on est sûr de l'interdépendance sur une tache (escalade ou acrosport) et du coup je vais veiller à ce que l'autre progresse pour se faire progresser soi-même.	Interdépendance est un levier pour la coopération	Etapes de coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D	8	Et en 3e on est sur l'idée de projet collectif, en handball, avec une notion de club. Par exemple on fait deux clubs, au sein desquels ils doivent constituer plusieurs équipes en variant tous les formats (de même niveau, hétérogène). A chaque fois, ils sont tous en cercle et se demande comment on fait ? Cela suppose donc de savoir communiquer de manière bienveillante, savoir s'auto-analyser.	Autonomie dans la répartition des rôles et organisation collective.	Rôles et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D	9	A force de se dire avec un tel on travaille toujours en groupe, ils ne savent plus travailler seul. Par exemple en jonglerie, je me suis rendu compte qu'il y a un manquement sur le fait de prendre ses balles, et répéter. Ils sont tellement habitués à discuter même si c'est autour des apprentissages, qu'ils ne savent plus apprendre seul. On le retrouve également lors du travail sur le service en badminton. Donc pour moi,	Parfois il faut renoncer à la coopération pour laisser place à d'autres apprentissages	Limite de la coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

		sur des choses très techniques, où il faut répéter, il faut savoir dire non à la coopération.			
D	10	Je pense qu'en se creusant la tête on peut trouver des situations de coopération dans toutes les activités	La coopération est possible dans toutes les APSA	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	11	C'est dans les APSA où on pense que spontanément ils vont coopérer, les sports collectifs, que pour moi c'est une erreur. On est dans la coopération mais parce qu'il faut agir avec les autres, mais ça peut ne pas marcher du tout	Les sports collectifs ne sont pas forcément propices à la coopération	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	12	Donc oui, il y a des activités où la coopération va être plus spontanée et où la recherche de situation va être plus facile. Mais selon moi dans toutes les activités c'est faisable.	Coopération est faisable dans toutes les activités	Spécificité de l'APSA et coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	13	J'ai regardé plusieurs travaux, et on recommande des groupes entre 3 à 5 élèves.	Petits groupes sont favorables à la coopération	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	14	Les groupes sont plutôt hétérogènes. Mais je ne suis pas super d'accord à force de le faire. Notamment sur l'hétérogénéité, au regard de mes clubs, lorsque je demande des équipes de trois niveaux différents. En étant avec des gens qui vont aussi vite sur le terrain et où le jeu va plus lentement, les élèves progressent énormément alors que ce ne sont pas des équipes hétérogènes en leur sein. Si je fais que des équipes hétérogènes, certains élèves ne vont jamais pouvoir s'exprimer.	Les groupes coopératifs hétérogènes ne sont pas forcément les plus propices aux apprentissages moteurs	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique

D	15	Et puis pour les changements de groupe, on les fait grimper par trois au sein de groupe homogène. Puis ensuite ils se mélangent pour être à six, échangent leurs idées, puis repartent dans leur groupe. Au bout d'un moment, de cinq leçons, les élèves en avaient marre de travailler toujours avec les mêmes. Et donc le fait de modifier les groupes a permis de les engager davantage, recommuniquer sur d'autres apprentissages	Changer les groupes permet aux élèves de travailler avec de nouvelles personnes et de progresser	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	16	Parfois il y a des rôles, en acrosport par exemple ils ont des étiquettes (observateur, …). Les rôles jouent sur la coopération mais pour moi c'est surtout l'exercice qui l'influe. Ce n'est pas le fait d'avoir quelque chose d'attribuer qui va les faire coopérer.	Les rôles peuvent aider mais c'est surtout la situation qui engage les élèves dans la coopération ou non	Rôle et coopération	Condition pour coopérer
D	17	Il y a la responsabilité	La responsabilité est nécessaire à la coopération	Responsabilité	Condition pour coopérer
D	18	Mais aussi de la communication avec l'autre.	La communication est nécessaire à la coopération	Conditions pour coopérer	Condition pour coopérer
D	19	On cherche également l'interdépendance qui est primordiale. Si on donne un exercice et qu'il y a un élève qui peut le faire seul, il n'y a pas de coopération. Et c'est ce qui se passe souvent lorsqu'on demande aux élèves de travailler en équipe.	L'interdépendance est nécessaire à la coopération	Conditions pour coopérer	Condition pour coopérer

D	20	Donc par exemple, avec les 4e on fait, durant tout le mois de septembre, un séjour autour des jeux où on fait que de la coopération. C'est des jeux où on doit, par exemple se coordonner collectivement. Par exemple ce n'est pas de l'EPS mais on est obligé dans ces jeux de s'organiser pour réussir, savoir comment on s'organise.	L'organisation permet de favoriser la coopération	Conditions pour coopérer	Condition pour coopérer
D	21	On apprend beaucoup sur la communication collective. Par exemple on questionne sur, comment ça se fait que vous avez le record ? Comment vous sentez vous ? Qu'est-ce qui vous a dépassé ?	La discussion autour des actions collective permet aux élèves d'apprendre	Coopération et interactions	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	22	On part deux jours, les élèves dorment en tente. Les élèves font canoé et randonné. Par exemple en canoé je parle que de la coopération. Par exemple, arrivé à un moment tout le monde doit changer de bateau, donc il faut s'organiser au milieu de l'eau pour accomplir un but commun	Les situations dans l'urgence force la coopération à travers la communication	Coopérations et interactions	Conception et coopération sur le plan synchronique
D	23	Certains enseignants, chercheurs, seront contre le fait d'enseigner uniquement autour de la coopération cependant cela nous semble essentiel. Pour nous ce qui est important c'est ce qu'il y a derrière : qu'est-ce qu'il s'est passé ? Comment réussir ? Qui prend la parole ? etc. …	Beaucoup d'enseignants et de chercheurs sont contre le fait d'enseigner uniquement la coopération. Mais ce qui compte c'est ce qui se passe autour de la coopération.	Rôle de l'enseignant et coopération	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

D	24	Mais c'est difficile de communiquer et encore faudrait-il avoir conscience de ce qu'on fait autour de ça. Parce qu'en EPS on est bien informé mais en dehors les enseignants ne voient que ce qu'il se passe sur le terrain.	Les autres enseignants ne sont pas très informés sur la coopération	Rôle de l'enseignant et coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
D	25	Je ne sais pas, sur les apprentissages oui, sur le bien-être dans la classe oui, pour favoriser l'écoute. Mais sur l'engagement individuel je me pose beaucoup de question. Pour reprendre la jonglerie, si tu les mets tout seul, ils n'avancent à rien parce qu'ils comptent sur les autres.	La coopération a un impact sur le bien-être dans la classe mais pas forcément sur l'engagement individuel dans les situations	Coopération et engagement	Condition pour coopérer
D	26	Oui oui, je trouve qu'ils progressent, ce qui est flagrant c'est le temps de mise en route. Quand t'es à la fin de l'année et qu'ils ont déjà fait la répartition des rôles, etc. ils vont beaucoup plus vite.	La coopération fait gagner du temps	Coopération et organisation	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	27	Oui mais pour ça il faut aussi une coopération entre collègues pour mettre en place des projets.	La coopération entre collègues favorise la mise en place de projets de coopération entre élèves	Rôle de l'enseignant et coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
D	28	Ça se côtoie, il ne faut pas se perdre, c'est comme les jeux, ce ne sont pas les apprentissages. On est la seule discipline qui s'occupe du moteur.	La coopération ne doit pas passer devant les apprentissages moteurs	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	29	Donc en plus sur une période comme ça (covid), il faut passer du temps sur l'apprentissage moteur. Il faut organiser la classe pour mettre de la coopération au service de l'apprentissage moteur.	La coopération au service d'apprentissages moteurs	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?

D	30	Alors oui, il y a les élèves à troubles autistiques, ou les élèves de SEGPA. Il y a des séances où ce n'est pas possible	La coopération peut être difficile avec certains élèves	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	31	Il y a des séances ou chacun a besoin d'être dans sa bulle pour avancer. Et si je ne veux pas perdre les apprentissages moteurs et la dynamique je ne peux pas me permettre de faire des groupes	La coopération n'est pas possible pour toutes les séances	Limite de la coopération	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	32	Oui parce que j'impose les groupes, c'est très rare que je laisse les élèves par groupes affinitaires. Après ce n'est pas parce que ce ne sont pas des groupes affinitaires que je ne mets pas les affinités	L'enseignante impose les groupes	Formes de groupement	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	33	Je l'accompagne, pour la jeune fille je peux être rude parfois, j'ai plusieurs méthodes en fonction des séances. Sinon je l'accompagne dans le groupe et j'explique aux autres ce que l'élève ressent, je dis ce qui n'est pas dit, le fond.	L'enseignante retranscrit les émotions afin de susciter la compréhension des autres élèves	Rôle de l'enseignant et coopération	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D	34	Généralement après ça, ça s'apaise. Au début je diminue les tâches par exemple elle va seulement chronométrer puis ensuite je vais l'encourager à passer à son tour en course. Je l'accompagne vraiment.	Aménager les tâches afin d'engager les élèves petit à petit	Etapes de coopération	Condition pour coopérer
D	35	Les autres élèves ont besoin des autres, ils se demandent comment ils font, ils se servent des interactions pour empiéter sur le temps moteur et s'en servent pour ne pas faire la tâche.	Les interactions peuvent desservir le temps moteur	Coopération et interactions	Condition pour coopérer

D	36	Cette année au niveau de la répétition et de l'engagement c'est compliqué je trouve.	Les élèves ne sont pas toujours engagés dans l'activité	Coopération et engagement	Condition pour coopérer
D	37	La coopération fonctionne oui mais pas toujours, des fois il faut revenir à un truc individuel et choisir correctement ce que l'on fait.	Le travail en individuel est important également	Place de la coopération en EPS	Pourquoi faire coopérer à court et long terme ?
D	38	Je cherche à ce que tout le monde progresse, à ce que tout le monde soit plus compétent peu importe de quels élèves il s'agit. Qu'ils acquièrent des compétences motrices mais aussi social, de respect des autres, etc.	L'objectif est de faire progresser tout le monde	Coopérer permet de faire progresser	Coopérer, un apprentissage spécifique et long médié par l'enseignant
D	39	C'est plutôt avec quelle classe, en fonction du profil des élèves	La mise en place de la coopération dépend du profil des élèves	Profils d'élèves	Coopérer dans des APSA différentes et face à un public spécifique
D	40	On ne fait jamais pareil. Avec deux enseignants on s'organise dans l'espace de façon à ce qu'on cadre mieux mais aussi qu'on ait deux groupes identiques, avec moins d'élèves.	Les enseignants doivent s'organiser pour mettre en place des situations de coopération entre les élèves	Rôle de l'enseignant et coopération	Conception et coopération sur le plan synchronique
D	41	L'organisation de l'enseignant et l'effectif de sa classe ont un rôle important dans la façon dont on va enseigner, enseigner la coopération par exemple.	L'effectif de la classe et l'organisation jouent un rôle dans l'enseignement de l'organisation	Conditions pour coopérer	Condition pour coopérer

10. QUATRIEME DE COUVERTURE

La coopération comme moyen pour stimuler des interactions favorables aux apprentissages des élèves : Analyse de quatre témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Résumé

La notion de coopération, et les conditions à réunir par les enseignants afin de mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage coopératif, étaient au cœur de notre projet de recherche. Plus précisément, l'étude conduite dans ce mémoire visait à comprendre les conceptions et les préoccupations de quatre enseignants d'EPS expérimentés à propos de l'utilisation de la coopération afin de susciter des interactions favorables aux apprentissages des élèves. Pour ce faire, cette étude s'est inscrite dans une démarche inductive inspirée de la Grounded Theory, afin d'analyser les entretiens semi-directifs conduits avec les quatre enseignants d'EPS. Cette analyse a permis de mettre en évidence, d'une part, des conceptions communes partagées par les quatre enseignants, relatives à l'utilisation de dispositifs d'apprentissage coopératif en EPS, et d'autre part, des conceptions plus singulières à certains d'entre eux. Les résultats présentent ces conceptions, qui sont ensuite discutées au regard de la littérature scientifique du domaine et des enjeux pratiques pour les enseignants d'EPS.

Mots clés : Coopération – Apprentissages – Elèves – Education Physique et Sportive

Abstract

The core of our research project was about the notion of cooperation and the favorable conditions for the implementation of cooperative learning structures. More specifically, the aim of the research was to understand the conceptions and concerns of four experienced teachers, about the use of cooperation to stimulate positive interactions to student learning. To do this, this study was carried out within an inductive approach inspired by Grounded Theory, in order to analyze the various semi-structured interviews with the four PE teachers. This analysis highlighted, on the one hand, common conceptions shared by the four PE teachers about the use of cooperative learning structures, and on the other hand, more singular conceptions for some of them. The results describe these conceptions, which are then discussed with regard to the scientific literature in the field, and with regard to the practical issues for PE teachers.

Keywords: Cooperation – Learning – Student – Physical education