

Journée cantonale de formation continue 2020

Pour les enseignant-e-s des classes primaires

Coopérer pour apprendre - Apprendre à Collaborer en EPS

Mercredi 5 février 2020

Atelier A

L'acrosport

Formatrice : Serge Weber – François Ottet

Bref descriptif

L'acrosport. Réaliser des pyramides humaines simples puis complexes nécessite un véritable travail de groupe dans lequel chaque individu a un rôle à jouer dans un but commun de réussite.

serge.weber@hepl.ch et francois.ottet@hepl.ch

Journée cantonale de formation continue d'EPS 2020 pour les enseignant·e·s des classes 1-8H

Titre : Coopérer pour apprendre - Apprendre à Collaborer en EPS

Atelier A : L'acrosport. Réaliser des pyramides humaines, simples puis complexes, nécessite un véritable travail de groupe dans lequel chaque individu a un rôle à jouer dans un but commun de réussite.

L'organisation sociale d'une mise en situation peut favoriser non seulement les apprentissages moteurs, mais également les aspects psycho-affectifs tels que la relation pédagogique entre les élèves, l'estime de soi, ou le respect des rôles, nous explorerons les conditions permettant la nécessité de collaborer.

La réalisation d'une pyramide à plusieurs valorise l'ensemble du groupe, le défi de la collaboration est de s'organiser de manière autonome en profitant au mieux des compétences de chacun·e.

Le but de cet atelier est de vivre puis de réfléchir à des dispositifs permettant de développer le travail en équipe et de tenter une transposition didactique.

| Timing - horaire | Intentions - buts | Activités | Remarques |
|------------------|--|--|---|
| 5' | Accueil Explications des buts Présentation de SW et FO Jeu pour se rencontrer (prénom dans le dos le retrouver avec les Swissball) | BUTS : - Réaliser une pyramide catalane - Faire découvrir la collaboration, un chemin didactique à notre niveau - Construire ensemble pour aider à transposer - Recevoir un retour final (photo, panneaux, ..) | Debout devant les 3 affiches salle 2 - les étapes vers la pyramide catalane, le traitement didactique de la collaboration (tableau 1) - la prise de note sur les 4 étapes et le traitement de l'expérience (tableau 2) - la transposition didactique (tableau 3) |
| 10'-15' | Vivre d'abord seul·e <i>Vivre la respiration ici et maintenant en marchant puis avec le Swissball</i> De la position assise à celle à genoux ou debout <i>D'explorer seul, à j'ai besoin des autres</i> | - Jouer seul avec le Swissball, - Assis bascule des hanches, - Explorer le haut du corps, pieds au sol, - Explorer le bas du corps, les mains au sol, - Jouer avec les équilibres et rechercher les limites - ... | Étape 1 – la personne, les sensations Avec ou sans chaussures Quelques tapis autour pour freiner les chutes Le but n'est pas de mettre des tapis pour aider la réalisation, mais pour éviter une blessure, nous laissons le risque apparaître Jusqu'où la personne peut-elle aller seule ? |
| 5' | Retours du vécu de cette première étape <i>Comment faire avec des élèves ?</i> | Noter sur le tableau 2 les éléments marquants de l'expérience | Compléter les tableaux |
| 10'-15' | Vivre avec autrui l'aide Identifier les rôles et les conditions pour réussir <i>De la position à genoux, vers une pyramide plus élevée (debout) à trois avec 1 Swissball</i> | - Jouer avec l'équilibre et venir se mettre à genoux ou debout, de quoi a-t-on besoin ? - Pyramide de base : a) sur le Swissball, b) debout sur les jambes, c) aide porteur - Idem avec 2 Swissballs et le voltigeur pose ses pieds sur les 2 Swissballs | Étape 2 – les besoins (proximité) sans chaussures si appui sur le-la partenaire Aide matériel VS aide par la collaboration <u>Évoquer la sécurité</u> Quelles contraintes et nécessités doivent être présentes ? |

| | | | |
|---------|---|---|--|
| 5' | Retours sur ces besoins et nécessités <i>Comment faire avec des élèves ?</i> | Noter sur le tableau 2 les éléments marquants de l'expérience | Compléter les tableaux |
| 10'-15' | Vivre en sous-groupe de 5 expérimenter tous les rôles <i>Vers la pyramide à 5 et 2 Swissball</i> | - Préparation à 5, pour la pyramide finale - Choix des contraintes par sous-groupe | Étape 3 – les rôles les conditions - interdépendance Les rôles sont découverts et utilisés par les sous-groupes |
| 5' | Retours sur les rôles et les conditions <i>Comment faire avec des élèves ?</i> | | Compléter les tableaux |
| 10'-15' | Construire la pyramide finale à 20 À chaque rôle ajouté -> vers la complexité À chaque menace identifiée, le processus repart | - 5 pers. assis sur Swissball - 5 pers. debout sur genoux - 5 pers. debout sur Swissball - 5 pers. aide à la construction puis appui renversé ou planche équilibre | Étape 4 – le collectif, affiliation La pyramide à 20, les formateurs se retirent et observent En combien d'essais le groupe parvient-il à réaliser la tâche ? Et pourquoi ? |
| 10' | Retours sur le collectif et la réussite finale Bilan de l'atelier Bilan des formateurs | | Compléter les tableaux |

Références

Mobilesport.ch, (2011). *Acrobatie avec partenaire, 5-10ans*. 2011_03_MT_Partnerakrobatik_f. OFSPO, Macolin.

Mobilesport.ch, (2016). *Acrobatie avec partenaire, 9-12ans*. Acrobatie_partenaire_II_f. OFSPO, Macolin.

Mobilesport.ch, (2011). *Progression idéale selon le degré*. Partnerakrobatik_Themenheft_Stufenspezifisch_f. OFSPO, Macolin.

Reverdy C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>

Margas, N., Buchs, C., Cazin, C. (2019). *La création d'affiliation en éducation physique*. Mises en oeuvre de principes pédagogiques et didactiques porteurs d'affiliation entre élèves et groupes d'élèves en éducation physique. In: L'Éducation Physique en Mouvement, n° 1, p. 4-8.
<https://www.2cr2d.ch/wp-content/uploads/2019/04/1-LÉducation-Physique-en-Mouvement.pdf>

Confiance

Identification

Collectif

Sentiment d'Affiliation



4

Conseil

Aide

Rôles

Porteur/Voltigeur

3

Contact physique

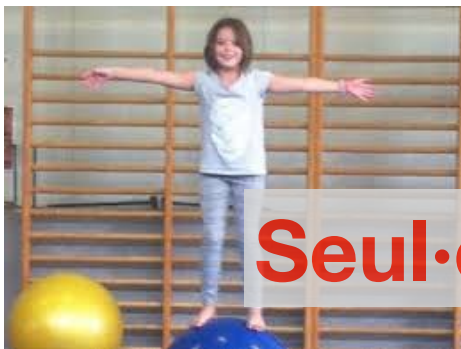
Proximité

Facteurs d'Interdépendance
Principes d'affiliation
(Margas, 2019)

Menace partagée

2

Risque perçu



Seul·e

Engagement corporel

Émotion

Sensation

1

| Type de situations collectives | Caractéristiques | Catalyseur d'expérience (Evin, 2013) |
|--------------------------------|--|---|
| Aide mutuelle | les statuts sont identiques et les élèves s'entraident spontanément même s'ils ne sont pas concernés par une tâche commune | Même éphémère, cette forme marque l'expérience |
| Travail de groupe | organisé autour d'un but commun ; souvent auto-déterminé ¹ | Importance du scénario , de la mise en scène de l'espace ; valorisation et protection de la « propriété ¹ » |
| Collaboration en partenariat | définie par une situation dans laquelle des élèves novices, réunis en dyades, participent de manière égalitaire et mutuelle aux interactions liées à la réalisation d'un projet collectif | Le but à atteindre , la tâche , le délai/échéance est l'élément stimulant les interactions |
| Apprentissage coopératif | organisation , privilégiant la responsabilisation et la participation collective des élèves | Les rôles déterminés et distribués et le matériel stimulent l'engagement |
| Tutorat | un élève plus expert est chargé de la formation de ses pairs | Valorisation de l'expertise , des compétences disciplinaires |

...

Interdépendance positive

(Reverdy, 2016;; Buchs, 2017)

Identité collective

(Evin, 2013)

prise de notes ?

Atelier 1 - acrosport

Etape 1

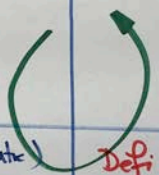
prise de confiance Temps étapes

- avoir de l'aide
- Defi personnel sans aide
- recherche équilibre corporel
- recherche d'info
- prérequis en amont
- engagement
- peur
- perte de contrôle → cool

Etape 4

"Bravo Vous" !

- sympa - agréable
- progrès ✓
- situation structurée
- étapes mettent en confiance
- connaître ses sensations avant
- de l'individu à l'équipe



prise de confiance (avec, en l'autre)

- échanges
- contacts physiques
- performance de réussir
- encouragements
- Joie
- motivation mutuelle
- besoin → questions ouvertes
- collaborer avec un inconnu
- but commun
- oser

Defi

- Créativité - idées
- dynamique installée
- un "meneur"
- un rôle (voltigeur - porteur)
- le matériel a une influence
- les conditions influencent la réussite

Etape 2

Etape 3

TRANSPOSITION

Atelier 1 → acrosport

1-2, 3-4, 5-6, 7-8

Etape 1

1-2

mettre de la
sécurité tapis
médizinball

haut
canon / banc / au sol / bloc bois
- tabouret
- s'asseoir
- à genou

du collectif à l'individuel

travailler avec images

3-4

sécurité
toille ballon
autres
supports

travailler avec
images

5-6

rebaliser +
contiter certains
éléments de sécurité

7-8
mixité



Progression idéale selon le degré

Le tableau ci-après présente un aperçu des objectifs d'apprentissage propres à l'acrobatie avec partenaire et leur pertinence aux

différents degrés scolaires. En revanche, il n'indique en aucun cas les compétences que les enfants doivent avoir acquis au terme desdits degrés.

| | | EE, 1 ^{re} à 3 ^e année | 4 ^e à 6 ^e année | 7 ^e à 9 ^e année |
|---|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Aspects sociaux | Contact physique | | | |
| | S'empoigner et se toucher sans gêne, se comporter avec égards envers autrui | ••• | ••• | ••• |
| | Confiance | | | |
| | Se faire confiance | ••• | ••• | ••• |
| | Coopération | | | |
| | Exécuter un exercice/résoudre une tâche ensemble | ••• | ••• | ••• |
| | S'aider et s'assurer mutuellement | • | ••• | ••• |
| | Créer une nouvelle figure ensemble | • | •• | ••• |
| | Communication | | | |
| | Donner des feedbacks sur son propre ressenti (p. ex: «Mon dos me fait mal», «Descends un peu», «On y est arrivé!») | ••• | ••• | ••• |
| Sentiment d'appartenance | | | | |
| Partager le plaisir de la réussite. | ••• | ••• | ••• | |
| Aspects physiques | Tension/Relâchement | | | |
| | Tendre et relâcher le corps entier et/ou certaines parties du corps | ••• | •• | • |
| | Jouer avec la tension et le relâchement pour garantir la fluidité du mouvement | | •• | ••• |
| | Différenciation | | | |
| | Doser la force et maintenir l'équilibre lors de changements de position | •• | ••• | ••• |
| | Equilibre | | | |
| | Se maintenir en équilibre sur un support légèrement instable | •• | ••• | ••• |
| | Se maintenir en équilibre sur une jambe et sur un support légèrement instable | • | •• | ••• |
| | Force | | | |
| | Soutenir un effort pendant une courte durée | ••• | ••• | ••• |
| Soutenir un effort pendant une longue durée | | • | ••• | |
| Aspects psychiques | Perception corporelle | | | |
| | Percevoir les parties du corps, les nommer et les bouger séparément | ••• | | |
| | Décrire et évaluer ses mouvements du corps | | •• | ••• |
| | Attention | | | |
| | Percevoir les actions d'autrui et en tenir compte dans ses propres actions | •• | •• | ••• |
| | Autonomie | | | |
| | Endosser des responsabilités | | • | ••• |
| | Résoudre ensemble des tâches libres | • | ••• | ••• |
| | Créer ensemble des tâches à résoudre | | • | ••• |
| | Estime de soi | | | |
| Estimer ses capacités de manière réaliste | ••• | ••• | ••• | |
| Confiance en soi | | | | |
| Oser relever des défis | ••• | ••• | ••• | |

Figure 1: Aperçu des objectifs d'apprentissage propres à l'acrobatie avec partenaire selon les degrés scolaires/••• très adapté/•• adapté / • possible/inadapté

Bibliographie

- Ballreich, R., Lang, T. & Grabowiecki, U. (2007). **Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie.** Stuttgart: Hirzel.
- Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen.** Aachen: Meyer & Meyer.
- Goirand, P. (2003). L'acro-sport au collège: rénovation et/ou modernisation. **EP&S 53/303**, 32-33.
- Kuhn, P. & Ganslmeider, K. (2003). **Bewegungskünste. Ein Handbuch für Schule, Studium und Verein.** Schorndorf: Karl Hofmann.
- Mauriceau, E., Simon, V., Charlier, C., Avisse, M. & Lagrange, C. (2010). **De l'acro-sport à la gymnastique acrobatique.** Paris: Revue EP&S.
- Manuel d'éducation physique.

03 | 2011

Thème du mois – Sommaire

| | |
|---|----|
| Apprendre avec et par le mouvement _____ | 2 |
| Spécificités des degrés _____ | 4 |
| Consignes de sécurité _____ | 7 |
| Recueil d'exercices _____ | 8 |
| Leçons _____ | 14 |
| Tests _____ | 18 |

Catégories

- 5-10 ans
- 1H-5H
- Débutants
- Niveau d'apprentissage: acquérir
- Formes motrices: se tenir en équilibre, s'exprimer, rouler, tourner, grimper, prendre appui



Acrobatie avec partenaire

Nombreuses sont les personnes qui pensent à des figures spectaculaires et audacieuses lorsqu'elles entendent parler d'«acrobatie». Rares sont toutefois celles qui ont le courage de relever un tel défi. Tout le monde peut vivre des expériences uniques et l'acrobatie à deux ou en groupe a une valeur pédagogique particulière.

D'une manière générale, l'acrobatie évoque un art de bouger. C'est un jeu avec le corps où l'on essaie de créer de nouveaux mouvements qui sortent de l'ordinaire. L'acrobatie peut être un moyen de présenter quelque chose, d'exprimer un ressenti ou d'explorer ses propres capacités: de quoi mon corps est-il capable? Pour l'observateur, les mouvements doivent être impressionnants, extraordinaires, beaux et esthétiques.

Formes différenciées

L'acrobatie peut revêtir différentes formes: jeu avec divers engins (p. ex. corde raide, quilles de jonglage, monocycle) ou avec le corps (p. ex. pantomime, arts martiaux, break dance, Parkour). Les formes acrobatiques nécessitent un travail de longue haleine sur sa propre sensibilité corporelle où l'attention intrinsèque joue un rôle capital. En outre, l'attention extrinsèque ou portée à son partenaire est un autre aspect dont il convient de tenir compte lorsque les figures acrobatiques sont effectuées à deux ou en groupe.

Jeu avec des engins vivants

L'acrobatie avec partenaire consiste à effectuer des figures impliquant deux ou plusieurs personnes. C'est un jeu avec son propre corps et celui des autres – un jeu avec des engins vivants. L'acrobatie avec partenaire peut être assimilée à un dialogue. Les acrobaties à deux ou en groupe permettent de réaliser de nombreuses figures spectaculaires qu'il ne serait guère possible d'effectuer en solo.

Les exemples pratiques de cette brochure s'adressent aux élèves de 1^{re} à 5^e année. Des exercices pour les autres degrés scolaires seront proposés ultérieurement sur mobilesport.ch. ■



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Office fédéral du sport OFSPO

Apprendre avec et par le mouvement

L'acrobatie avec partenaire se démarque des disciplines sportives classiques et offre de nombreux atouts sur le plan pédagogique. Il s'agit de surmonter des défis et d'apprendre à réaliser des figures acrobatiques à deux ou en groupe, et non pas de se mesurer l'un à l'autre.

L'acrobatie avec partenaire consiste à expérimenter les mouvements du corps. Elle permet de multiplier des expériences corporelles impossibles à réaliser seul ou dans la vie de tous les jours. Le danger associé à l'acrobatie peut être relativisé, les exercices étant toujours réalisés à deux voire plus et moyennant une assistance. Ainsi, le risque d'accident est réduit au minimum, assurant par là même le maximum de chances de réussite.

Réaliser des figures acrobatiques présuppose, outre la perception corporelle individuelle, un rapport de sensibilité, de respect et de confiance avec son partenaire. Le langage verbal et non-verbal est un élément de réussite important au même titre que la compétence sociale, le contact physique, l'empathie, la considération et la coopération.

Les acrobaties collectives méritent d'être expérimentées. Elles permettent non seulement de renforcer la confiance en soi et envers les autres, mais encore de vaincre les peurs. Elles contribuent à encourager et à développer de nombreux aspects relevant des domaines social, physique et psychique.

Aspects sociaux – Ensemble plutôt que les uns contre les autres

Confiance: Réaliser des figures acrobatiques avec un partenaire, c'est-à-dire s'entraider, assurer, soutenir, porter et tirer, requiert une confiance mutuelle. Cela présuppose une attitude positive ainsi qu'une disposition fondamentale à collaborer et à aider. Une telle responsabilité sociale nécessite une certaine maturité.

Communication: Les figures acrobatiques ne peuvent être réussies que si les partenaires se concertent, coopèrent, se donnent des feedback et se motivent mutuellement. Il se crée en outre un dialogue entre eux et les spectateurs. Représenter quelque chose et s'exprimer avec son corps font partie de l'acrobatie avec partenaire, qui constitue un terrain idéal pour développer sa capacité de communication verbale et non-verbale.

Coopération: La réalisation d'acrobaties va au-delà d'une bonne collaboration entre partenaires. Ils doivent œuvrer conjointement, être créatifs, se préparer à d'autres actions et adapter les leurs. La coopération est l'élément clé de l'exécution et de la réussite.

Contact physique: Le contact physique joue un rôle essentiel pour réussir les figures. Les enfants doivent s'adapter à leurs partenaires et apprendre à focaliser leur attention non seulement sur eux-mêmes, mais encore sur les autres. Tirer, pousser, tendre, relâcher, soulever, porter et tenir sont autant de sensations perçues chez les autres et leur permettant d'apprendre à composer avec l'aspect corporel de tout un chacun de manière respectueuse et responsable.

Sentiment d'appartenance: La collaboration et la proximité sociale permettent aux enfants de mieux faire connaissance, de chasser leurs craintes et de bannir leurs préjugés. Un spectacle de groupe réussi constitue une expérience gratifiante: il engendre des émotions positives susceptibles d'être partagées et qui renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe. En outre, le fait de s'entraider et de s'assister mutuellement permet d'intégrer des enfants plus faibles ou étrangers au groupe.

Aspects physiques – La recherche de l'équilibre

Tension et relâchement: On parle aussi d'un jeu de tension et de relâchement pour décrire l'acrobatie. Ces deux états physiques sont un prérequis indispensable pour la



réussite de figures acrobatiques. Dans l'acrobatie avec partenaire, les acrobates ont la possibilité d'expérimenter ces états de tension et de relâchement sur eux-mêmes et sur les autres ainsi que la manière dont ils se répercutent sur le mouvement. Ils apprennent à les utiliser de façon fonctionnelle, ce qui leur permet de contrôler leur posture.

Force: Pour tenir, soutenir, tirer, pousser ou soulever son partenaire, l'acrobate doit déployer beaucoup de force. Dans l'acrobatie avec partenaire, la force est un facteur essentiel qu'il convient d'entraîner. En outre, l'acrobate se doit d'avoir des égards envers son partenaire. Parallèlement à l'entraînement de la force, il apprendra non seulement à percevoir l'effet qu'implique l'important déploiement de force, mais encore à canaliser cette énergie.

Équilibre: L'acrobatie avec partenaire est un jeu d'équilibre. Lors de chaque figure, le corps doit être maintenu dans une position stable ou déplacé de façon contrôlée. L'équilibre est un prérequis indispensable pour l'acrobatie avec partenaire, une qualité qui se verra développée au travers de cette discipline artistique.

Différenciation: On parle de qualité de différenciation dans le contexte de la collaboration avec différents partenaires. Chaque personne étant différente, les partenaires doivent d'abord apprendre à se connaître puis s'adapter les uns aux autres. A chaque changement de partenaire, ils sont obligés de réajuster divers paramètres, notamment l'équilibre et la force.

Aspects psychiques – Une confiance en soi renforcée

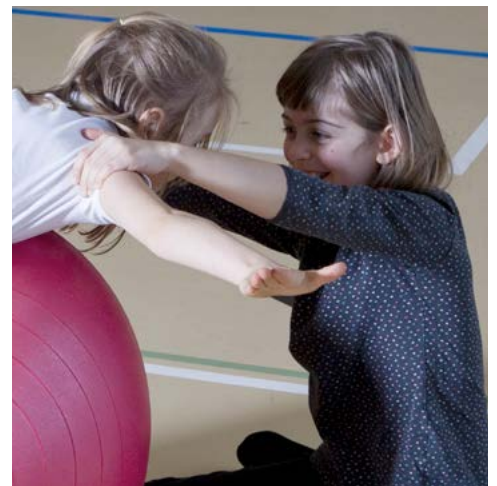
Perception corporelle: Dans le cadre des expériences faites avec les mouvements du corps, l'attention est, en règle générale, dirigée vers l'intérieur. Pour réussir des éléments acrobatiques, il est important de savoir ce que l'on fait. L'acrobatie avec partenaire soulève constamment une série d'interrogations: Où dois-je placer mes pieds? Dans quelle position mon corps se trouve-t-il? Où devrait-il être? Avec quelle intensité dois-je contracter les muscles du tronc? Où sont mes bras? Toutes ces informations permettront de différencier les sensations corporelles, d'améliorer la capacité de perception et de multiplier les expériences motrices.

Attention et concentration: L'acrobatie avec partenaire consiste à montrer des figures spectaculaires. Le travail de collaboration et l'audace requièrent de l'attention et de la concentration: attention extrinsèque, ou portée à son partenaire, et concentration intrinsèque, à l'intérieur du corps.

Confiance en soi et auto-efficacité: Réussir une figure acrobatique augmente la conviction de savoir faire quelque chose soi-même, ce qui éveille des sentiments positifs et renforce la confiance en soi. L'acrobatie avec partenaire sollicitant une aide mutuelle, elle permet aux enfants – corpulents ou minces, grands ou petits – de réaliser des figures qu'ils ne pourraient pas faire autrement (p. ex. un salto arrière).

Autonomie: L'acrobatie avec partenaire permet de soumettre des tâches assez tôt aux enfants et de leur reconnaître ainsi une certaine maturité. Ils sont fiers d'élaborer quelque chose seul au sein d'un petit groupe. En avançant en âge, ils peuvent préparer eux-mêmes des engins, résoudre des tâches en faisant preuve de créativité, s'entraider et se corriger mutuellement de manière autonome.

Estime de soi: Lorsqu'ils élaborent des figures acrobatiques en groupe, les enfants sont appelés à parler de leurs actions motrices. S'entraider, s'assurer, convenir, se corriger et se donner des feedbacks réciproques sont des actions qui stimulent leur propre réflexion et celle des autres. Elles les amènent aussi à porter un jugement réaliste sur eux-mêmes. ■



Spécificités des degrés

L'acrobatie avec partenaire se prête parfaitement au développement de certains aspects sociaux, psychiques et physiques. Bien que cette discipline ne soit pas liée à un âge précis, il convient malgré tout de tenir compte des particularités propres aux différents degrés.

1^{re} à 5^e années HarmoS

Pour les enfants de l'école enfantine et du degré primaire (3^e à 5^e année), la conduite précise des mouvements est souvent encore difficile. Ils éprouvent des difficultés à sentir leur propre corps et à percevoir les mouvements de manière différenciée: Que signifie tension et relâchement? Est-ce que je me tiens vraiment droit? Mes bras sont-ils tendus?

Les enfants portent peu ou pas d'attention à leur partenaire. Lorsqu'ils jouent librement, ils sont d'abord préoccupés par leur propre personne. Même bouger au sein d'un groupe est pour eux une chose inhabituelle. Les enfants doivent commencer par apprendre à courir sans entrer en collision avec leurs camarades.

A cet âge-là, le corps et l'esprit sont en pleine phase de croissance. Si le corps est rapidement surmené, il présente en revanche une grande curiosité et disposition à relever de nombreux défis sur le plan de la coordination (création d'un réseau de neurones).

Sur la base de ces éléments, les exercices proposés pour l'école enfantine et le degré primaire tiennent compte des aspects suivants: les enfants doivent se familiariser au contact des autres sans éprouver de gêne, mais en ayant des égards envers leurs camarades; ils doivent pouvoir effectuer un exercice ensemble; ressentir la tension et le relâchement des différentes parties de leur corps; et percevoir leur corps (voir fig. 1).

6^e à 8^e années HarmoS

Les élèves des degrés primaire (6^e à 8^e année) et secondaire I peuvent être encore régulièrement sollicités lorsqu'ils sont amenés à s'engager avec un camarade ou à collaborer avec lui. Faire confiance à un partenaire prend du temps pour pouvoir se développer. Il faut d'abord apprendre à se connaître soi-même. Au début, les élèves doutent de la réussite de l'exercice. Ils l'interrompent prématurément ou trichent en s'appuyant sur les mains pour garder le contrôle.

Avoir confiance en son partenaire ne suffit pas; il faut également avoir confiance en soi. Des expériences positives et un jugement réaliste porté sur soi-même contribuent à la renforcer. En avançant en âge, les élèves savent émettre des réflexions de plus en plus détaillées sur leur propre personne et s'exprimer de façon plus différenciée, d'où l'augmentation de leur capacité à travailler de manière plus ciblée. Ils peuvent ainsi assumer davantage de responsabilités et gagner en indépendance.

Lors des dernières années du degré primaire, les enfants débordent d'enthousiasme pour les figures acrobatiques et les défis à relever sur le plan de la coordination. Ils acquièrent un corps plus robuste et résistant. A l'âge où interviennent les changements liés à la puberté, il faudra toutefois compter avec une moins bonne collaboration lors des éléments acrobatiques. Les jeunes peuvent vouloir éviter les contacts physiques ou développer un sentiment de gêne par rapport à la proximité corporelle. L'enseignant doit alors faire preuve de vigilance et de sensibilité. Durant cette phase, l'acrobatie avec partenaire peut permettre d'aborder les problématiques correspondantes et y réfléchir activement. Prenons l'exemple des contacts: Qu'est-ce que le respect d'autrui? Quelle est la différence entre des gestes destinés à aider ou à assurer le partenaire et des gestes à connotation sexuelle?



Les enfants des dernières années du degré primaire doivent avant tout apprendre à faire confiance à l'autre, à porter un jugement réaliste sur eux-mêmes et à travailler conjointement avec les autres de manière ciblée et créative. Ils doivent aussi pouvoir assouvir leur énorme besoin d'aller jusqu'au bout de leurs expériences motrices collectives. Dans les exercices, l'accent est mis sur la confiance en son partenaire (aider et assurer la sécurité), la confiance en soi (oser relever une tâche) et l'estime de soi (réfléchir sur soi et intégrer les feedback des autres) (voir fig. 1).

Au degré secondaire I, les enfants doivent avant tout apprendre à gérer les changements qui interviennent au niveau de leur propre corps et celui des autres, et à les accepter. Cela signifie aussi qu'ils doivent s'approprier une perception du corps différenciée et une façon de travailler de plus en plus autonome et constructive au sein du groupe.

Dans les exercices, l'accent est mis sur la perception du corps, un comportement moteur sain, le respect d'autrui dans les contacts physiques, la communication, la coopération, la créativité, l'autonomie au sein du groupe et la qualité de différenciation (voir fig. 1).

Progression idéale selon le degré

Le tableau ci-après présente un aperçu des objectifs d'apprentissage propres à l'acrobatie avec partenaire et leur pertinence aux différents degrés scolaires. En revanche, il n'indique en aucun cas les compétences que les enfants doivent avoir acquis au terme desdits degrés.

| | | 1H-5H | 6H-8H | 9H-11H |
|-------------------------------------|--|-------|-------|--------|
| Aspects sociaux | Contact physique | | | |
| | S'empoigner et se toucher sans gêne, se comporter avec égards envers autrui | ••• | ••• | ••• |
| | Confiance | | | |
| | Se faire confiance | ••• | ••• | ••• |
| | Coopération | | | |
| | Exécuter un exercice/résoudre une tâche ensemble | ••• | ••• | ••• |
| | S'aider et s'assurer mutuellement | • | ••• | ••• |
| | Créer une nouvelle figure ensemble | • | •• | ••• |
| | Communication | | | |
| | Donner des feedbacks sur son propre ressenti (p. ex: «Mon dos me fait mal», «Descends un peu», «On y est arrivé!») | ••• | ••• | ••• |
| Sentiment d'appartenance | | | | |
| Partager le plaisir de la réussite. | ••• | ••• | ••• | |

| | | 1H-5H | 6H-8H | 9H-11H |
|---|--|-------|-------|--------|
| Aspects physiques | Tension/Relâchement | | | |
| | Tendre et relâcher le corps entier et/ou certaines parties du corps | ••• | •• | • |
| | Jouer avec la tension et le relâchement pour garantir la fluidité du mouvement | | •• | ••• |
| | Différenciation | | | |
| | Doser la force et maintenir l'équilibre lors de changements de position | •• | ••• | ••• |
| | Equilibre | | | |
| | Se maintenir en équilibre sur un support légèrement instable | •• | ••• | ••• |
| | Se maintenir en équilibre sur une jambe et sur un support légèrement instable | • | •• | ••• |
| | Force | | | |
| | Soutenir un effort pendant une courte durée | ••• | ••• | ••• |
| Soutenir un effort pendant une longue durée | | • | ••• | |
| Aspects psychiques | Perception corporelle | | | |
| | Percevoir les parties du corps, les nommer et les bouger séparément | ••• | | |
| | Décrire et évaluer ses mouvements du corps | | •• | ••• |
| | Attention | | | |
| | Percevoir les actions d'autrui et en tenir compte dans ses propres actions | •• | •• | ••• |
| | Autonomie | | | |
| | Endosser des responsabilités | | • | ••• |
| | Résoudre ensemble des tâches libres | • | ••• | ••• |
| | Créer ensemble des tâches à résoudre | | • | ••• |
| | Estime de soi | | | |
| Estimer ses capacités de manière réaliste | ••• | ••• | ••• | |
| Confiance en soi | | | | |
| Oser relever des défis | ••• | ••• | ••• | |

Figure 1: Aperçu des objectifs d'apprentissage propres à l'acrobatie avec partenaire selon les degrés scolaires/••• très adapté/•• adapté /
• possible/inadapté

Bibliographie

- Ballreich, R., Lang, T. & Grabowiecki, U. (2007). **Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie.** Stuttgart: Hirzel.
- Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen.** Aachen: Meyer & Meyer.
- Goirand, P. (2003). L'acro-sport au collège: rénovation et/ou modernisation. **EP&S 53/303**, 32-33.
- Kuhn, P. & Ganslmeider, K. (2003). **Bewegungskünste. Ein Handbuch für Schule, Studium und Verein.** Schorndorf: Karl Hofmann.
- Mauriceau, E., Simon, V., Charlier, C., Avisse, M. & Lagrange, C. (2010). **De l'acrosport à la gymnastique acrobatique.** Paris: Revue EP&S.
- Manuel d'éducation physique.

Consignes de sécurité

Quelques aspects de la sécurité sont à prendre en considération pour l'acrobatie avec partenaire. Voici un aperçu des points essentiels dont il convient de tenir compte dans chaque leçon.

Equipement/Accessoires

- Vêtements confortables et antiglisse, pantalons
- Chaussures de sport avec semelles souples, en chaussettes ou pieds nus
- Tapis minces pour éviter de s'enfoncer
- Espace suffisamment grand dépourvu d'obstacles

Mise en scène

- Commencer par expliquer ce qu'est l'acrobatie avec partenaire afin de vaincre les éventuelles appréhensions.
- Entrer en matière prudemment, sous une forme ludique, pour habituer les enfants aux contacts physiques. Eviter d'entreprendre un tel exercice le premier jour d'école; idéalement, on attendra que le groupe se connaisse.
- Faire travailler des groupes d'enfants de même poids puis changer les rôles. Maintenir d'autres corps en équilibre est une expérience positive pour tous.
- Présenter les résultats du travail accompli; les mises en scène fonctionnent généralement mieux avec les plus jeunes, les plus âgés devant parfois encore vaincre des blocages.

Déroulement de la leçon/de l'entraînement

- Commencer par bien s'échauffer en accordant une attention particulière aux articulations.
- Veiller à ce que les enfants de l'école enfantine et de 1^{re} à 3^e année ne soulèvent pas de charges dépassant le 60% de leur propre poids du corps. Porter un enfant à deux ne pose aucun problème, la charge étant réduite de moitié. Placer les plus costauds en bas.
- Réserver exclusivement aux enfants plus âgés (4^e à 9^e année) les éléments acrobatiques (statiques) qui sollicitent le poids de leur corps, voire plus, et qui entraînent une charge sur la colonne vertébrale (p. ex. être debout sur les épaules de quelqu'un). De telles charges ne devraient pas être tenues plus de 3 à 5 secondes.
- Solliciter les jambes et le bassin de manière contrôlée ne pose pas le moindre problème, quel que soit le degré scolaire.
- Faire preuve de vigilance lors du montage et du démontage des figures acrobatiques, car c'est généralement à ce moment-là que surviennent les plus grosses difficultés. Ces deux phases doivent se dérouler dans la concentration et la fluidité. Eviter à tout prix les pics de force (p. ex. des mouvements saccadés et une pression subite sur la colonne vertébrale due à un saut).
- Crier immédiatement «bas» (pour démontage) lorsque des douleurs apparaissent.
- Privilégier les éléments qui requièrent force et vitesse en début de leçon.
- S'abstenir impérativement de solliciter le corps entre le bassin et les épaules.
- Imposer le silence et la concentration avant de réaliser un élément acrobatique; en expliquer le déroulement exact: qui donne quel ordre («haut», «bas») et qui prend quelle position.
- Observer la tension au niveau du corps.
- Veiller à une posture correcte.

Bibliographie

- Kelber-Bretz, W. (2007). **Kinder machen Zirkus.** Aachen: Meyer & Meyer.
- Ballreich, R., Lang, T. & Grabowiecki, U. (2007). **Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie.** Stuttgart: Hirzel.

Recueil d'exercices

Rallye automobile

Le travail à deux agit sur la confiance, la coopération et le rapport au contact physique.

Comment? A (voiture), les yeux bandés, se place à l'intérieur d'un cerceau qu'il tient horizontalement à hauteur de hanches. B, le pilote, se tient derrière, les mains bien accrochées au volant (cerceau). Il effectue un circuit à différentes vitesses, en négociant des virages, en passant des bosses, en avant, en arrière, etc.

Variantes

- B conduit et parcourt une certaine distance. A, les yeux ouverts, essaie de ne jamais toucher le cerceau avec ses hanches.
- A, les yeux bandés, endosse le rôle du chauffeur. B tient le cerceau et tape sur l'épaule ou l'omoplate pour indiquer la direction (à gauche, à droite, tout droit) et touche la tête pour stopper le véhicule. Les différentes voitures ne doivent jamais se toucher.

Plus simple

- Les deux camarades se donnent la main. A guide B qui a les yeux bandés à travers la salle. Changer les rôles.
- Idem avec les yeux ouverts.

Plus difficile

- Des obstacles placés dans la salle doivent être contournés ou enjambés.
- Se déplacer en rythme selon le tempo de la musique.
- A et B se touchent avec le bout des doigts qui agissent comme des aimants. A se laisse guider par ce champ magnétique.
- A et B, dos à dos, sont reliés par un ballon. B effectue un parcours en veillant à ne jamais perdre le contact avec son partenaire. A se laisse guider en essayant de maintenir la pression exercée par le ballon.

Matériel: Musique, foulard pour les yeux, cerceaux, divers obstacles.



Source: Huber, L., Lienert, S. Müller, U. & Baumberger, J. (2009). **Top-Spiele für den Sportunterricht.** Horgen: bm-sportverlag.ch.

Pont roulant

Le travail en groupe agit sur la confiance, la coopération, le rapport au contact physique et la tenue du corps.

Comment? Sept élèves (au moins) couchés sur le ventre côte à côte transportent un tronc d'arbre posé perpendiculairement sur le pont ainsi formé. L'élève-tronc se place à hauteur des hanches de ses camarades. Au signal, le pont commence à rouler transportant ainsi le tronc vers sa destination. Dès que le dernier maillon est libéré du poids de l'arbre, il court se placer au début du convoi, et ainsi de suite.

Plus simple: Les porteurs roulent pour transporter un tapis.

Plus difficile: Le tronc est transporté à bout de bras. Les porteurs (au moins 10 élèves) se couchent sur le dos, tête contre tête, une fois dans un sens, une fois dans l'autre (fermeture-éclair). Ils tendent leurs bras vers le haut de manière à soutenir le tronc (couché sur le dos). Par de petits mouvements, les porteurs le font avancer lentement jusqu'au bout de la rangée.

Remarque: Exercer le mouvement des porteurs sans charge préalable. Pour le transport à bout de bras, instaurer un signal qui permet de mettre fin à l'exercice. Les porteurs saisissent le tronc d'arbre sous les épaules.



Source: Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen.** Aachen: Meyer & Meyer.

Chasse aux lapins

Le travail en groupe agit sur le rapport au contact physique.

Comment? Sept lapins, dans leur terrier situé le long d'une paroi de la salle, convoitent les carottes (élèves couchés sur le dos, corps tendus) qui se trouvent dans le champ au milieu de la salle. Entre eux et le champ attendent trois chasseurs prêts à les attraper (toucher). Les lapins essaient de traverser et de ramener les carottes dans leur terrier en les tirant par les pieds. Si un chasseur les touche, ils se transforment en carottes et rejoignent le champ. S'ils réussissent à ramener la carotte au terrier, cette dernière devient lapin. Les chasseurs gagnent la partie s'ils ont transformé tous les lapins en carottes, les lapins gagnent s'il ne reste plus de carottes.



On parie...

Le travail en groupe agit sur la coopération et le rapport au contact physique.

Comment? Diviser la classe en deux ou trois groupes. Différents engins et agrès sont disposés dans la salle: tapis, caissons, cerceaux, recks, etc. Chaque groupe parie le nombre de membres qu'il pense placer sur ou dans un engin, sans que personne ne touche le sol. Un point par pari tenu. Le groupe qui installe le plus de personnes sur un emplacement remporte un point supplémentaire.

Variante: Sous forme de course: quel groupe réussit à placer tous ses éléments le plus rapidement sur l'engin?

Plus simple: Quelle équipe place le plus grand nombre d'éléments sur l'engin?

Plus difficile: Les parties du corps qui touchent l'engin sont déterminées. Par exemple: six pieds, trois genoux, cinq mains, trois fesses, etc.

Matériel: Grands agrès.



Mur chinois

Le travail à deux agit sur la confiance, la coopération et le rapport au contact physique.

Comment? A doit franchir un muret (caisson) puis sauter dans l'eau (gros tapis). Avant cela, B l'aide à monter sur le mur, uniquement au moyen de son corps, sans aide extérieure (courte-échelle par exemple). La hauteur du caisson ne doit pas permettre à A de simplement sauter dessus.

Variante: B se place devant l'espalier. Avec son aide, A essaie d'escalader la paroi en posant son premier pied le plus haut possible. Il place alors un sautoir et le groupe suivant relève le défi.

Plus simple

- L'enseignant montre à B comment il peut aider A.
- Deux personnes aident A.

Plus difficile: Escalader, avec l'aide d'un partenaire, le gros tapis dressé contre les espaliers.

Matériel: Caissons, petits et gros tapis, espaliers, sautoirs.

Remarque: Fixer le gros tapis avec des cordes et placer de petits tapis de protection sur le sol.



Objet balançant

Le travail à deux au reek agit sur la confiance, la coopération, la tenue du corps et la perception corporelle.

Comment? A et B doivent transporter un objet (balle ou anneau) d'un côté à l'autre de la barre de reek, sans le faire tomber. A commence en suspension, le ballon coincé entre ses pieds et il le passe à son camarade suspendu à côté de lui. Une fois l'objet transmis, A se déplace et se suspend à nouveau à côté de B et ainsi de suite jusqu'au bout du reek.

Variante: En suspension par les jarrets, tête en bas, se passer l'objet de main à main.

Matériel: Reek, objets à transporter.

Remarque: Placer les reeks de manière à ce que les pieds ne touchent pas le sol en suspension, mais que la barre puisse être saisie en sautant.



Aux pommes

Le travail à deux agit sur le rapport au contact physique, la tenue du corps et la perception corporelle.

Comment? A est un pommier à deux branches (bras tendus vers le haut), avec une pomme sur chacune d'elles. B essaie de faire tomber les fruits en secouant les branches (au niveau des épaules). A tente de résister en restant le plus stable possible pour ne pas perdre ses pommes. Changer les rôles.

Plus difficile: L'arbre est planté sur un terrain instable (tapis, rola-bola).

Matériel: Balles, surface instable.



En avion

Le travail à deux agit sur la coopération, le rapport au contact physique et la tenue du corps.

Comment? Se déplacer par deux en musique dans la salle. A l'arrêt de la musique, A fait l'avion sur le Swissball, en équilibre sur le ventre. B soutient son camarade en le tenant par les épaules. Au prochain stop, les élèves changent de rôle.

Variante: Tour penchée de Pise: par trois, A – corps tendu et bras en extension au-dessus de la tête – représente la tour de Pise que le vent balance d'avant en arrière. B et C la retiennent pour empêcher qu'elle s'écroule. Ils la rattrapent devant aux épaules et derrière au niveau des omoplates. A reste solide comme un roc tout au long de l'exercice.

Plus simple: L'avion en équilibre sur le caisson ou le banc.

Plus difficile: L'avion en équilibre sur les pieds du porteur couché sur le dos.

Matériel: Musique, Swissball, caisson, banc.



Siamois

Le travail à deux agit sur la coopération, le rapport au contact physique et la perception corporelle.

Comment? Différents obstacles sont dispersés dans la salle. Les élèves les enjambent ou les traversent, par deux, comme des frères siamois. Ces derniers sont reliés par un rouleau de papier WC dans lequel ils placent leur index. Le rouleau peut aussi être coincé entre leurs épaules, leur front, dos, ventre, etc. et il ne doit jamais tomber.

Variante: Remplacer le rouleau par un journal ou par le contact physique direct.

Matériel: Toutes sortes d'agrès adaptés à un parcours.



Formes géantes

Le travail en groupe agit sur la communication, la coopération et le rapport au contact physique.

Comment? Les élèves trottaient dans la salle. Lorsque la musique s'arrête, l'enseignant annonce un chiffre. Les élèves se regroupent le plus vite possible selon l'indication donnée. L'enseignant énonce aussi une lettre ou une forme – triangle, cercle, rectangle, etc. – qu'ils essaient de représenter, debout ou couchés.

Variantes

- Chaque groupe forme une lettre que les autres camarades essaient de deviner.
- Former un mot avec l'aide des autres groupes.

Plus difficile: Le groupe forme un mot, en changeant de position pour chaque lettre.

Matériel: Musique.



Source: Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen.** Aachen: Meyer & Meyer.

Test du spaghetti

Le travail à deux agit sur le rapport au contact physique et la tenue du corps.

Comment? A est couché sur le sol. L'enseignant décide s'il est un spaghetti cuit (corps relâché) ou cru (corps tendu, solide). B contrôle la cuisson du spaghetti en soulevant un pied. Idem en position d'appui dorsal, facial, latéral.

Variante: A est un spaghetti cru posé verticalement sur la table. Quatre cuistots le retiennent pour éviter qu'il tombe en avant, en arrière ou de côté. Ils se le passent en le repoussant légèrement à hauteur des épaules et des omoplates.

Plus simple: A est couché sur le sol, corps tendu. B et C le roulent vers l'avant.

Plus difficile: A est une momie posée sur le sol. Quatre porteurs la soulèvent délicatement en la tenant par les chevilles et les épaules. Avec six ou huit porteurs, la momie peut être soulevée et redressée progressivement jusqu'à la position verticale.



Sources:

- J+S Kids. **Praktische Beispiele.** Magglingen: BASPO.
- Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen.** Aachen: Meyer & Meyer.

Etoile

Le travail en groupe agit sur la coopération, la tenue du corps et l'équilibre.

Comment? La classe forme un cercle en se tenant par la main. Chaque élève est numéroté, soit 1, soit 2, en alternance. Au signal, les numéros 1 basculent, corps tendu, vers l'avant, les numéros 2 vers l'arrière. Le but est que le cercle ne se déchire pas et qu'il s'équilibre.



A sur la tête

Le travail à deux agit sur le rapport au contact physique, la tenue du corps et l'équilibre.

Comment? Par deux, les partenaires se tiennent par les mains, face à face, pieds contre pieds. Au signal, ils se laissent basculer vers l'arrière, corps tendu, jusqu'à ce que leurs bras soient tendus. Ils essaient de garder l'équilibre.

Variantes

- Même position de départ, mais les élèves s'assoient sur une chaise imaginaire tout en gardant l'équilibre.
- Idem dos à dos.
- De côté, en se tenant par une main.
- Dos à dos, s'asseoir sur une chaise invisible et rester en équilibre.

Plus difficile: Jouer avec l'équilibre: sur une jambe, frapper les pieds l'un sur l'autre, etc.



Sources

- Blume, M. (2006). **Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen**. Aachen: Meyer & Meyer.
- Deutsche Turnerjugend (éd.) (2007). **Kinderturnen. Praxis für Schule und Verein**. Aachen: Meyer & Meyer.

Figures sur porteur

Le travail en groupe agit sur la coopération, le rapport au contact physique, la tenue du corps et l'équilibre.

Comment? Bateau pneumatique: trois porteurs en position de base, un voltigeur couché sur le ventre ou le dos. Le bateau commence à tanguer. L'enseignant explique la position correcte du porteur (quadrupédie). Le partenaire contrôle et corrige:

- Mains en appui, largeur d'épaules, bras perpendiculaires au sol et au tronc.
- Genoux au sol, cuisses verticales, angle droit entre les hanches et les cuisses.
- Dos droit et stable, ventre «rentré», bassin en rétroversion.
- Tête dans le prolongement de la colonne.

Plus simple: Voltigeur: A en position de porteur, B se couche sur A, corps tendu. En position ventrale, en position dorsale, autres positions et directions.

Plus difficile: Double pont: A est en position quadrupédique et B fait de même en appui sur A. Il pose ses mains sur les épaules de A et ses genoux sur l'extérieur des hanches.

- B se place dans l'autre direction.
- B tend un bras, une jambe, tout en restant en équilibre.
- Deux bancs dessous, un banc dessus en appui sur les deux bases. Attention à ne pas surcharger la colonne vertébrale et la partie médiane entre les épaules et le bassin.
- La moitié de la classe forme la base sur le sol, l'autre moitié se place au-dessus pour former un second étage.

Matériel: Tapis de sol.



Source: Deutsche Turnerjugend (éd.) (2007). **Kinderturnen. Praxis für Schule und Verein**. Aachen: Meyer & Meyer.

Pyramides simples

Le travail en groupe agit sur la coopération, le rapport au contact physique, la tenue du corps et l'équilibre.

Comment? A en quadrupédie (banc), B enjambe A (jambes écartées). C monte sur le bas du dos de A en prenant appui sur les épaules de B.

- B se retire pour laisser C seul en équilibre.
- Monter uniquement en tenant le bras de B qui fait office de balustrade.
- Debout jambes écartées transversalement sur A, un pied sur les omoplates, l'autre sur les fesses.
- Idem mais en position de fente avant (une jambe devant l'autre en léger décalage derrière).

Variante: Pyramide de classe: Un tiers de la classe en position de porteur (banc) en cercle. Un tiers en position jambes écartées par-dessus les bancs. Le dernier tiers debout en appui sur les fesses des porteurs, les bras appuyés sur les épaules du second groupe. Monter et démonter la pyramide au signal de l'enseignant.

Matériel: Tapis de sol.



Source: Deutsche Turnerjugend (éd.) (2007). **Kinderturnen. Praxis für Schule und Verein.** Aachen: Meyer & Meyer.

Construction de pyramides

Le travail en groupe agit sur la coopération, le rapport au contact physique, la tenue du corps et l'équilibre.

Comment? Par petits groupes, les élèves créent de petites pyramides avec les éléments appris. Chacun joue un rôle actif. Des fiches avec quelques exemples sont à disposition.

Variante: Avec des tissus ou de vieux draps de lit, former des animaux ou autres formes connues.

Indications: Cet exercice suppose des prérequis («A sur la tête», «Figures sur porteur», «Pyramides simples»), des instructions précises sur la manière de monter et démonter les pyramides ainsi que sur les prises de sécurité.

Matériel: Tapis de sol.



Source: Deutsche Turnerjugend (éd.) (2007). **Kinderturnen. Praxis für Schule und Verein.** Aachen: Meyer & Meyer.

Exercices supplémentaires sous:

- www.mobilesport.ch
- Mille-pattes
- Champs magnétiques
- Choc des extrêmes
- Pudding ou chocolat?
- Copie conforme
- Entonnoir

Leçons

Coopération

La coopération et un rapport positif au contact physique sont des facettes primordiales de l'acrobatie avec partenaire. Les élèves acquièrent ces capacités dans cette leçon.

Conditions cadre





Durée de la leçon: 45 minutes






Degré: 3H-5H

Objectifs d'apprentissage

- S'habituer aux contacts physiques
- Coopérer

Indications: Mise en place du matériel importante. Event. installer les grands agrès avant le début de la leçon.

| | Thème/Exercice/Forme de jeu | Organisation/Illustration | Matériel |
|-------------------|--|---|--|
| Mise en train | 5' Champs magnétiques: Se déplacer en rythme par deux à travers la salle. A l'arrêt de la musique, l'enseignant nomme une partie du corps recouverte d'un aimant (par exemple le coude droit). Les partenaires «se collent» à cet endroit. |  | Musique |
| | 2' Chenille: Se déplacer en groupe en tenant les chevilles du partenaire devant soi. |  | |
| | 3' Objet balançant en cercle: La classe est assise et forme un cercle. Un anneau est transporté avec les pieds, sans que celui-ci tombe. |  | 1-3 anneaux |
| | 5' Installer le parcours | | |
| Partie principale | 20' Parcours Mur chinois: A doit franchir un muret (caisson) puis sauter dans l'eau (gros tapis). Avant cela, B l'aide à monter sur le mur, uniquement au moyen de son corps, sans aide extérieure (courte-échelle par exemple). La hauteur du caisson ne doit pas permettre à A de simplement sauter dessus. |  | 1 caisson 1 petit tapis 1 gros tapis |

| | | Thème/Exercice/Forme de jeu | Organisation/Illustration | Matériel |
|-------------------|-----|---|---|---|
| Partie principale | 20' | Objet balançant: A et B doivent transporter un objet (balle ou anneau) d'un côté à l'autre de la barre de reck, sans le faire tomber. A commence en suspension, le ballon coincé entre ses pieds et il le passe à son camarade suspendu à côté de lui. Une fois l'objet transmis, A se déplace et se suspend à nouveau à côté de B et ainsi de suite jusqu'au bout du reck. |  | Reck Objet à transporter |
| | | Sous la Manche: A et B traversent un tunnel (un gros tapis posé sur 2 bancs) en rampant. Ils restent constamment au contact l'un de l'autre; A s'accrochant aux pieds de B. Changer les rôles. |  | 2 bancs 1 gros tapis |
| | | Siamois: Les élèves les enjambent ou les traversent, par deux, comme des frères siamois. Ces derniers sont reliés par un rouleau de papier WC dans lequel ils placent leur index. Le rouleau peut aussi être coincé entre leurs épaules, leur front, dos, ventre, etc. et il ne doit jamais tomber. |  | Rouleau de papier WC |
| | | En avion: A fait l'avion sur le Swissball, en équilibre sur le ventre. B soutient son camarade en le tenant par les épaules. Qui se maintient le plus longtemps dans cette position? |  | 1 banc 1 Swissball 1 couvercle de caisson |
| Partie finale | 5' | On parie...: Diviser la classe en deux ou trois groupes. Différents engins et agrès sont disposés dans la salle: tapis, caissons, cerceaux, recks, etc. Chaque groupe parie le nombre de membres qu'il pense placer sur ou dans un engin, sans que personne ne touche le sol. Un point par pari tenu. Le groupe qui installe le plus de personnes sur un emplacement remporte un point supplémentaire. |  | Grand agrès du parcours |
| | 5' | Ranger le matériel | | |

Tension/Relâchement

Une bonne tension du corps et un rapport positif au contact physique sont des facettes primordiales de l'acrobatie avec partenaire. Les élèves acquièrent ces capacités dans cette leçon.

Conditions cadre




Durée de la leçon: 45 minutes

Degré: 3H-5H

Objectifs d'apprentissage

- S'habituer aux contacts physiques
- Eprouver la tension et le relâchement

| | Thème/Exercice/Forme de jeu | Organisation/Illustration | Matériel |
|-------------------|--|---------------------------|--------------|
| Mise en train | 10' Chasse aux lapins: Sept lapins, dans leur terrier situé le long d'une paroi de la salle, convoitent les carottes (élèves couchés sur le dos, corps tendus) qui se trouvent dans le champ au milieu de la salle. Entre eux et le champ attendent trois chasseurs prêts à les attraper (toucher). Les lapins essaient de traverser et de ramener les carottes dans leur terrier en les tirant par les pieds. Si un chasseur les touche, ils se transforment en carottes et rejoignent le champ. S'ils réussissent à ramener la carotte au terrier, cette dernière devient lapin. Les chasseurs gagnent la partie s'ils ont transformé tous les lapins en carottes, les lapins gagnent s'il ne reste plus de carottes. | | Musique |
| | 2' Informations sur la tenue du corps | | |
| Partie principale | 5' Pudding ou chocolat: Par deux, le pâtissier A et son «œuvre» B. A choisit une partie du corps et décide s'il veut en faire un pudding ou une tablette de chocolat. Selon le choix, B relâche ou contracte la partie désignée par le pâtissier. Ce dernier vérifie la consistance de la matière en secouant le bras, la jambe, etc. | | Tapis de sol |
| | 5' Choc des extrêmes: A et B se promènent en sautillant au rythme de la musique et en se tenant par le bras. A l'arrêt de la musique, ils endossent un rôle donné par l'enseignant – biscuit cuit ou mou, pierre ou sable, glace ou eau, pomme ou ketchup – et continuent à sautiller en incarnant l'objet désigné. L'enseignant attribue parfois le même rôle pour les deux. Dans quels cas le déplacement est-il le plus facile? | | Musique |
| | 5' Test du spaghetti: A est couché sur le sol. L'enseignant décide s'il est un spaghetti cuit (corps relâché) ou cru (corps tendu, solide). B contrôle la cuisson du spaghetti en soulevant un pied. Idem en position d'appui dorsal, facial, latéral. | | |

| | Thème/Exercice/Forme de jeu | Organisation/Illustration | Matériel |
|-------------------|---|--|----------|
| Partie principale | 5' Aux pommes: A est un pommier à deux branches (bras tendus vers le haut), avec une pomme sur chacune d'elles. B essaie de faire tomber les fruits en secouant les branches (au niveau des épaules). A tente de résister en restant le plus stable possible pour ne pas perdre ses pommes. Changer les rôles. |  | Balles |
| | 10' Pont roulant: Sept élèves (au moins) couchés sur le ventre côte à côte transportent un tronc d'arbre posé perpendiculairement sur le pont ainsi formé. L'élève-tronc se place à hauteur des hanches de ses camarades. Au signal, le pont commence à rouler transportant ainsi le tronc vers sa destination. Dès que le dernier maillon est libéré du poids de l'arbre, il court se placer au début du convoi, et ainsi de suite. |  | |
| Partie finale | 3' Etoile: La classe forme un cercle en se tenant par la main. Chaque élève est numéroté, soit 1, soit 2, en alternance. Au signal, les numéros 1 basculent, corps tendu, vers l'avant, les numéros 2 vers l'arrière. Le but est que le cercle ne se déchire pas et qu'il s'équilibre. |  | |

Leçons supplémentaires sous:

→ www.mobilesport.ch

→ Construction de pyramides I

→ Construction de pyramides II

→ Le Seigneur des anneaux

Tests

Magnétisme

La manière de se comporter envers ses camarades dépend de plusieurs facteurs. Certains critères d'observation permettent d'évaluer les élèves.

Description de la tâche

Les élèves marchent, courent, sautent et sautillent en musique à travers la salle. A l'arrêt de la musique et à l'appel «Magnétisme!», les élèves établissent un contact visuel avec un de leurs camarades et se collent à lui. Ils se déplacent ainsi en siamois jusqu'au prochain signal.

Evaluation

Les élèves doivent rapidement se regrouper sans choisir leur partenaire, mais en se «greffant» au plus proche, qui que ce soit. L'exercice n'est pas annoncé comme test, il permet ainsi à l'enseignant d'observer le comportement naturel des élèves.

Critères d'observation

- + L'élève se rapproche de son partenaire assez rapidement et sans le sélectionner.
- + Le contact physique s'effectue sans gêne ni hésitation.
- + L'élève est attentif à son partenaire lors des déplacements en tandem.
- Attitude hésitante.
- L'élève ne tient pas compte de son partenaire lors des déplacements, il pousse, bouscule, etc.

Consignes aux élèves

«A l'arrêt de la musique, le champ magnétique s'active et vous attire vers le camarade le plus proche. Etablissez un contact visuel avec lui et collez une partie de votre corps à la sienne. Sans rompre le contact, déplacez-vous jusqu'à la reprise de la musique. A ce moment-là, le champ magnétique se désactive et vous retrouvez votre liberté.»

Mise en place: –

Matériel: Musique.

Application pratique et indications pédagogiques

| | |
|---------------------------|--|
| Durée | 10 minutes |
| Organisation | Cette forme convient pour un échauffement ou en guise de conclusion à une leçon. |
| Personnes évaluées | La classe au sein de laquelle les élèves sont observés individuellement. |

| | |
|--------------------------|---|
| Degré | 1H-5H |
| Aspect | Compétence sociale |
| Aspect spécifique | Contact physique |
| Facette | Saisir, toucher, s'appuyer sans gêne et de manière respectueuse |

Source: Gerling, I. E. (2001). **Kinderturnen. Helfen und Sichern.** Aachen: Meyer & Meyer.

Traversée de la gorge

Une bonne tenue du corps est une facette importante de l'acrobatie avec partenaire. Certains critères d'observation permettent d'évaluer le niveau des élèves et les éventuelles lacunes. Idéalement, ce test devrait être effectué au moins à deux reprises.

Description de la tâche

Placer des bancs, couvercles de caisson ou tapis en forme de V. L'élève teste la stabilité de son tronc en se couchant sur le dos entre deux bancs ou caissons pour former un pont. Il fait de même en position ventrale entre deux tapis de sol. Il se déplace progressivement vers la partie la plus large du V.

Evaluation

Le test se prête bien à l'établissement de normes de référence selon les âges. Il permet aussi de mesurer la progression individuelle et doit donc être effectué au moins deux fois, avant et après entraînement.

Sur le dos: L'élève maintient la posture avec comme seuls points d'appui les chevilles et les épaules.

Sur le ventre: L'élève maintient la posture avec une ouverture des épaules plus importante que lors de l'appui facial classique.

Critères d'observation

Progression individuelle.

Sur le dos:

- + Le tronc est tendu, l'articulation des hanches à 180°.
- Le tronc est fléchi, l'articulation des hanches est inférieure à 180°, les fesses touchent même le sol.

Sur le ventre:

- + Le ventre est rentré, le bassin en rétroversion et légèrement basculé vers le haut.
- Dos creux.

Consignes aux élèves

La démonstration de l'enseignant est indispensable.

Sur le ventre: «Tu dois construire un pont solide au-dessus des gorges, en plaçant tes épaules d'un côté et tes jambes de l'autre. Plus le fossé est large, plus le pont est utile!»

Sur le dos: «Tu dois traverser les gorges en prenant appui d'un côté avec les mains, de l'autre avec les pieds. Tu as plus de chance de réussir si tu rentres le ventre, en contractant tes muscles.

| | |
|-------------------|---|
| Degré | 3H-4H |
| Aspect | Compétence disciplinaire |
| Aspect spécifique | Tension/Relâchement |
| Facette | Disposer d'une bonne tenue du corps garante d'une pratique sportive sûre et d'une stabilité dans les mouvements quotidiens. |

Mise en place

Test de tension sur le dos: Deux rangées de bancs (ou de couvercles de caisson) en V, avec des tapis comme rembourrage.

Test de tension sur le ventre: Tapis de sol placés en V.

Matériel: 2 bancs, 4 tapis de sol, 2-4 couvercles de caisson, 4-6 tapis de sol.

Application pratique et indications pédagogiques

| | |
|---------------------------|---|
| Durée | Environ 1-2 min par élève. |
| Organisation | Sous forme de parcours de force avec différents postes. |
| Personnes évaluées | Une personne par poste. |

Source: Kössler, Ch. (2001). Nichts für «Schlaffis». Körperspannung als Grundlage akrobatischer Figuren. **Sportpädagogik 25/1**, S. 11. Seelze-Velber: Friedrich.

Tests supplémentaires sous:

→ www.mobilesport.ch

→ **Glaçons**

Partenaires



ASEP



Pour le thème de ce mois:

graubünden SPORT

Impressum

Editeur

Office fédéral du sport OFSPO
2532 Macolin

Auteur

Corinne Spichtig

Rédaction

mobilesport.ch
mobilesport@baspo.admin.ch

Photographe

Ueli Käznig, Médias didactiques, HEFSM

Graphisme

Médias didactiques, HEFSM



La création d'affiliation en éducation physique

Mises en œuvre de principes pédagogiques et didactiques porteurs d'affiliation entre élèves et groupes d'élèves en éducation physique

Résumé

L'affiliation entre élèves est prépondérante dans de nombreuses problématiques scolaires comme la motivation, le climat scolaire, les discriminations, le harcèlement et l'inclusion scolaire et sociale. En nous appuyant sur les déterminants psychosociaux de l'affiliation interpersonnelle et intergroupe, nous identifions les principes pédagogiques et didactiques qui, en éducation physique (EP), soutiennent l'affiliation. Nous illustrons ces principes au travers d'une séance inclusive basée sur la gymnastique artistique. Cette séance a été construite spécifiquement pour apaiser des relations difficiles entre les élèves de classes venant faire leur dernière année de primaire dans une nouvelle école suite à une restructuration scolaire (arrivants) et les élèves des classes habituelles de cet établissement (accueillants). Les changements d'attitudes et de comportement entre élèves documentent scientifiquement l'efficacité des principes identifiés. Ancrés sur des éléments communs aux activités physiques et sportives, ces principes sont didactiquement transposables à d'autres activités et à d'autres problématiques relationnelles.

Introduction

La création d'affiliation entre les élèves durant les cours d'Éducation Physique (EP) facilite la vie collective de la classe, l'entraide, les apprentissages coopératifs et des attitudes positives entre les élèves dans la classe, mais aussi ailleurs et plus tard (Margas & Rull, 2016). L'affiliation est donc un pilier pour de nombreuses

problématiques scolaires comme l'inclusion (Loreman, 2007) et la prévention des discriminations et du harcèlement (Pellegrini & Bartini, 2000). En tant que source de motivation durable pour l'activité physique (Ntoumanis, 2001) et en tant que besoin humain fondamental (Leary & Baumeister, 1995), l'affiliation permet aussi, à long terme, l'accès au bien-être et à la santé (pour revue, McLaughlin & Clarke,

2010). Créer de l'affiliation au sein de sa classe constitue donc un enjeu considérable pour l'enseignant d'EP.

Les déterminants de l'affiliation entre élèves en EP

Les déterminants qui peuvent être manipulés dans toutes les disciplines scolaires.

Tout d'abord, la mise en place d'interactions sociales et de contacts entre élèves est évidemment nécessaire à la création d'affiliation entre eux. De plus, lorsque les appartenances de groupes sont saillantes lors du contact (p. ex., contacts entre élèves d'une classe ordinaire et élèves à besoins particuliers intégrant la classe à temps partiel), celui-ci modifie les jugements et les comportements non seulement vis-à-vis de l'élève en contact, mais aussi vis-à-vis de l'ensemble des individus de son groupe d'appartenance (Pettigrew & Tropp, 2008). Toutefois, ces contacts peuvent aussi engendrer le rejet et doivent être étayés via d'autres variables.

La nature du contact est en effet déterminante dans la construction de l'affiliation ou du rejet. Les coopérations font émerger un destin commun à l'origine de meilleures relations interpersonnelles ou intergroupes (Pettigrew & Tropp, 2008). La création d'affiliation en EP nécessite donc de dépasser les normes de sélection et de compétition, prégnantes dans les activités physiques et sportives (APS), pour privilégier les coopérations. Le climat motivationnel de maîtrise plutôt que de compétition, la pédagogie coopérative (Buchs, 2017), et le traitement didactique des activités sont des voies de réponse.

Les émotions à l'égard de l'autre sont aussi déterminantes. Ainsi, faire baisser l'anxiété avant un contact (Pettigrew & Tropp, 2008), réduire l'incertitude en imaginant le contact à venir (Crisp, Stathi, Tuner, & Husnu, 2009) et en apportant des connaissances sur l'autre (notamment sur les caractéristiques méconnues), se mettre à la place de l'autre en inversant les rôles, en s'entraînant, pour

favoriser l'empathie sont des éléments qui soutiennent l'affiliation.

Les déterminants spécifiques à la discipline EP.

L'EP, en multipliant les interactions sociales, permet déjà de s'appuyer fortement sur les déterminants précédents. Mais elle possède en plus des éléments spécifiques particulièrement porteurs d'affiliation.

Tout d'abord, l'engagement corporel la différencie des autres disciplines. Il induit du risque perçu (penser qu'on peut se blesser en chutant), nécessaire à l'acquisition de certaines compétences (savoir chuter en combat, savoir assurer en escalade), même si les activités se déroulent en sécurité (Rull & Margas, sous presse). Or ce risque perçu est affiliatif lorsqu'il est partagé et source de rejet s'il ne l'est pas (Rull & Margas, 2016). Face au risque, la proximité des personnes rassurantes est recherchée et l'apport de sécurité (aide, parade) et le support social



(i.e., encourager, rassurer, soutenir) sont donc affiliatifs.

Ensuite, apprendre par corps en EP implique des émotions particulièrement intenses et fréquentes (peur de voler en escalade, échange interminable en volley-ball), voire des douleurs (en course de durée, en musculation). Or, partager de tels états affectifs est source d'affiliation entre individus (Livingstone, Spears, Manstead, Bruder, & Shepherd, 2011). De même, les contacts physiques entre élèves, lorsqu'ils sont bienveillants (aide, parade) et encore plus face à une situation d'engagement corporel partagé (par exemple en rugby), sont sources d'affiliation (Hertenstein, Verkamp, Kerestes & Holmes, 2006).

Mise en œuvre didactique lors d'une séance inclusive de gymnastique en primaire

Suite à une restructuration scolaire dans le canton de Genève, deux classes d'élèves (arrivants) ont dû réaliser leur dernière année de primaire (11-12 ans) dans un établissement voisin, entraînant des relations difficiles avec les élèves des classes

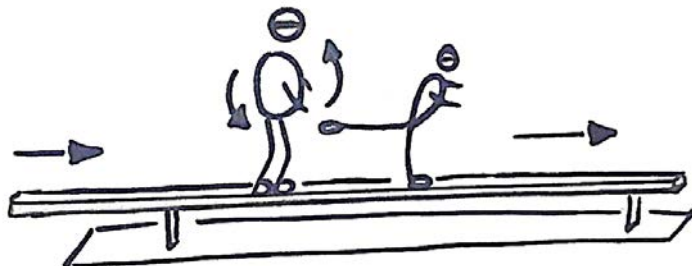


Figure 1

habituelles de l'école (accueillants). Nous avons collaboré avec l'équipe enseignante de l'école et notamment l'enseignante d'EP pour mener une intervention visant à transformer cette dynamique. Une séance affiliative d'EP en gymnastique artistique, regroupant des moitiés de classes arrivantes et accueillantes a donc été construite. Dans le descriptif qui suit, les principes sont rappelés entre parenthèses.

L'enseignante d'EP commence par présenter les uns aux autres les élèves arrivants et les élèves accueillants avant d'expliquer le déroulement de la séance (connaissance de l'autre, baisse de l'anxiété intergroupe) et d'indiquer les binômes constitués d'un élève de classe arrivante et d'un élève de classe accueillante qui réaliseraient ensemble les ateliers gymniques (destin commun).

En échauffement, les élèves trottinent en écrivant leur prénom que le partenaire essaie de découvrir (connaissance de l'autre, coopération), se mobilisent mutuellement certaines articulations (contact bienveillant, destin commun), se déplacent à deux dans l'espace en brouette (contact physique

bienveillant, joie partagée). Avant de présenter les trois ateliers qui composent le corps de séance, l'enseignante rappelle les dangers associés à la gymnastique (risque perçu partagé) et explique en conséquence que les exercices seront faits tour à tour et que lorsqu'un élève exécute l'exercice, le partenaire est responsable de la sécurité de l'autre et l'accompagne, l'aide et le rassure, avant inversion des rôles (support social et sécuritaire, coopération, empathie).

Le premier atelier (Figure 1) est une traversée de poutre avec pirouette et planche faciale à réaliser les yeux bandés (risque subjectif partagé). Le partenaire doit guider, dire quand réaliser les exercices, encourager, rassurer, et aider si nécessaire (support, coopération).

Même si une surface de tapis plus que suffisante assure la sécurité, le partenaire est dit responsable de la sécurité et à la parade (apport perçu de sécurité face au risque) avant que les rôles ne soient inversés (empathie).

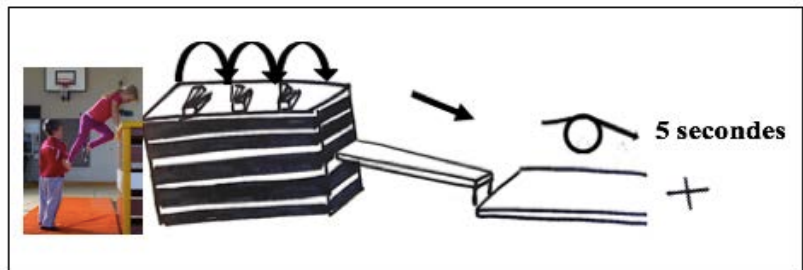


Figure 2

Le second atelier (Figure 2) est réalisé aussi les yeux bandés (risque perçu partagé). Le partenaire aide physiquement son binôme à monter sur le caisson et lui tient la main durant le parcours en hauteur. Il l'informe des obstacles puis de la descente sur le banc incliné (coopération, contact physique bienveillant). Le parcours se termine par un demi-tour suivi d'une roulade arrière et d'un appui tendu renversé, toujours aidé du partenaire avant inversion des rôles (empathie, coopération).

Le troisième atelier est un cochon pendu à réaliser sur la barre haute des barres asymétriques qui nécessite la parade de

l'enseignante (risque perçu partagé). L'élève monte s'asseoir sur la barre haute puis se renverse vers l'arrière en cochon pendu. Le partenaire doit l'encourager à le faire, le rassurer et le soutenir (support social) avant inversion des rôles (empathie). La séance se termine par un retour au calme, des étirements communs, un bilan et le rangement, toujours en binôme, du matériel.

Conclusion

Si on peut discuter de l'intérêt didactique des tâches proposées pour les acquisitions gymniques, l'enjeu est ici de créer de l'affiliation interclasses. La comparaison des effets de cette séance affiliative avec ceux d'une séance également réalisée par binôme interclasse, basée sur les mêmes acquisitions motrices, mais n'utilisant pas les principes affiliatifs (par ex. moins d'engagement corporel, moins de contacts, moins de coopération et de soutien réciproque) montrent que la séance affiliative génère chez les élèves arrivants (1) plus d'affiliation envers l'élève « accueillant » avec qui ils étaient en binôme, mais aussi (2) envers l'ensemble des élèves « accueillants » et (3) un sentiment d'appartenance à l'école accru (Margas, Buchs, Cazin, & Babel, 2018). Ces mesures, obtenues via un questionnaire spécifiquement conçu et validé pour appréhender ces construits chez des élèves

de primaires, attestent donc les principes affiliatifs décrits dans cet article. Même si certaines logiques internes d'APS semblent plus propices à la création d'affiliation, ces principes sont transposables à d'autres APS et à d'autres problématiques relationnelles interpersonnelles (arrivée d'élève, harcèlement) ou intergroupes (inclusion d'élèves à besoins particuliers). Identifier ces principes permet de mieux comprendre la spécificité affiliative de l'EP (Margas & Bernard, 2017) et ouvre sur des réponses aux problématiques de climat scolaire, d'inclusion scolaire, de harcèlement, de lutte contre les discriminations, tout en restant intégré dans le programme scolaire et l'essence de l'EP. Cela recentre d'ailleurs sur l'importance des spécificités corporelles et affectives de l'EP au sein du système éducatif.

Nicolas Margas¹, Céline Buchs², Claire Cazin¹
¹UNICAEN, CESAMS, EA 4260, France
²Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation, Suisse



Contact : nicolas.margas@unicaen.fr

Bibliographie

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne: Peter Lang.
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N. and Husnu, S. (2009). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1-18.
- Hertenstein, M. J., Verkamp, J. M., Kerestes, A. M., & Holmes, R. M. (2006). The communicative functions of touch in humans, nonhuman primates, and rats: A review and synthesis of the empirical research. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 5-94.
- Livingstone, A. G., Spears, R., Manstead, A. S. R., Bruder, M., & Shepherd, L. (2011). We feel, therefore we are: Emotion as a basis for self-categorization and social action. *Emotion*, 11(4), 754-767.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3, 22-38.
- Margas, N., & Bernard, R. (2017). Les effets spécifiques de l'EPS pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : approche selon le modèle du contenu du stéréotype. Congrès international de l'ACAPS. Dijon, France, 29-31 octobre.
- Margas, N., Buchs, C., Cazin, C., & Babel, C. (2018). L'engagement corporel en EPS comme levier particulier pour l'intégration scolaire dans un contexte relationnel difficile lié à l'accueil d'élèves nouvellement arrivés. Biennale Romande de la Recherche en Éducation Physique et Sportive. Lausanne, Suisse, 17 mai.
- Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, &

- P-P. Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris : Editions revue EPS.
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91-103.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Pelligrini, D., A., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Rull, M., & Margas, N. (2016). La dimension sociale de l'engagement corporel en EPS. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris: Editions revue EPS.

- Page 1 : Une définition à préciser
- Page 4 : Ce qui entre en jeu dans les activités de coopération en classe
- Page 11 : Les liens entre interactions entre pairs et apprentissage
- Page 19 : Comment mettre en place des situations de coopération dans la classe ?
- Page 28 : Bibliographie

LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES : DES RECHERCHES AUX PRATIQUES

« À plusieurs, on apprend mieux » ; « Il faut développer l'intelligence collective dans les classes pour mieux faire réussir les élèves » ; « La base du socioconstructivisme, c'est l'apprentissage entre pairs » : autant de phrases qui font largement consensus dans le monde de l'éducation, qui paraissent évidentes puisqu'elles correspondent aux contextes éducatifs quotidiens, mais qui ne sont pas ou plus vraiment interrogées. Certes, que ce soit pour des objectifs d'apprentissage, pour le développement de compétences sociales en vue d'améliorer un climat de classe, ou pour favoriser les débats citoyens, le recours à un travail en groupes d'élèves est une modalité pédagogique courante dans l'éducation. Est-ce pour autant que les élèves apprennent mieux que quand ils sont seuls ou en classe entière ? Et comment se passent en détail leurs échanges ?

UNE DÉFINITION À PRÉCISER

Intéressons-nous d'abord à la définition de la coopération. D'après les dictionnaires de référence, la **coopération** désigne l'« *action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune* », ou l'« *aide, [l']entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun* » (définition du [CNRTL](#)). Au-delà du but commun



Par Catherine Reverdy

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

à atteindre et de l'aide entre les membres, Olry-Louis (2011) ● ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* ».

La coopération est souvent vue au niveau de la méthode, la mise en place de la coopération en situation d'apprentissage. On parle alors d'**approche ou de pédagogie coopérative**. Pour Sabourin et Lehraus (2008), « *le terme approche coopérative [est utilisé] pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires.* »

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Parmi les approches coopératives, une se détache par le nombre de recherches la concernant : l'apprentissage coopératif, l'apprentissage coopérant ou la pédagogie coopérative. Ce sont trois traductions possibles du concept de **cooperative learning**, qui a été théorisé dans les années 1970 aux États-Unis, même s'il est lié à la pédagogie de groupe et utilisé dans les pédagogies nouvelles et les pédagogies actives depuis le début du XX^e siècle. Selon Johnson et Johnson (1990, cités par Baudrit, 2005b), l'apprentissage coopératif est un « *travail en petit groupe, [réalisé] dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. [...] l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe* » (Slavin, 2010).

Les **différences entre collaboration et coopération** sont très difficiles à appréhender, puisque les définitions diffèrent selon les chercheurs (Thibert, 2009). Par exemple, Baker (2008) propose que « *“l'apprentissage coopératif” [soit] la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et “l'apprentissage collaboratif” désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration* ». D'autres au contraire situent la différence au niveau du guidage : « *La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit.* » (Connac, 2013)

Le travail coopératif, organisé en général par l'enseignant.e et répondant à des finalités éducatives d'apprentissage, diffère d'un travail collaboratif, qui serait plus libre dans la forme et qui aurait pour objectif de mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation commune. Le travail collaboratif est ainsi plus fréquent en formation d'adultes, où la

structuration apportée par le ou la formateur.ice n'est pas aussi cadrée que celle faite par l'enseignant.e, qui supervise en détail l'activité des élèves, sans vraiment les laisser en autonomie trop longtemps. C'est à ce premier type de travail que nous nous intéresserons dans ce Dossier.

L'apprentissage coopératif constitue « *un point de rencontre, une approche de référence* » pour les recherches actuelles sur l'étude de la coopération en classe et est à ce titre incontournable dans le champ (Lehraus & Rouiller, 2008). Certains chercheurs.se.s déclarent ainsi que l'apprentissage coopératif apporte de nombreux bénéfices aux élèves, connaît un succès très large puisque des recherches à son sujet sont faites dans de nombreux pays et ils n'hésitent pas à le qualifier d'« *une des plus grandes innovations éducatives de la période récente* » (Gillies, 2014).

Mais l'enthousiasme autour de cette innovation semble cantonné aux recherches elles-mêmes et les difficultés s'accumulent quand il faut franchir les portes de la classe. Pour Slavin (2010) en effet, « *si le travail en groupe peut s'avérer extrêmement fructueux, il peut aussi se révéler inefficace* ». Plante (2012) évoque quant à elle l'« *écart qui subsiste entre la théorie prometteuse de l'apprentissage coopératif et sa mise en œuvre en classe* » : un des objectifs de ce Dossier est de voir à et dans quelles conditions le travail réalisé à plusieurs dans le cadre de la classe permet un réel échange entre les élèves et de déboucher sur un apprentissage durable.

Pour cela, un premier aperçu des disciplines scientifiques pouvant apporter un éclairage sur le travail et l'apprentissage entre pairs est nécessaire. Les recherches en éducation francophones portant sur la coopération entre élèves peuvent relever de différentes disciplines, selon le groupe de recherche InterGap : sciences du langage pour l'étude fine des échanges verbaux entre les élèves ; psychologie pour les effets de ces échanges sur le développement des élèves, ou pour l'influence des émotions sur ces échanges ; et sciences de l'éducation pour la mise en œuvre et l'intérêt des travaux de groupes dans le contexte de la classe, vis-à-vis

de l'apprentissage des élèves ●. Pour les psychologues de l'éducation, ce sont les **interactions** qui sont au cœur du travail coopératif et qui nourrissent ou favorisent l'apprentissage ●.

Le groupe de recherche « Interactions dans le groupe et apprentissages » (InterGap) de l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense a organisé quatre journées interdisciplinaires entre 2007 et 2010, regroupant des chercheurs.se.s francophones de ces trois champs disciplinaires.

« Ce sont surtout les processus interactionnels propres à des situations de co-présence et d'activités collectives qui ont été étudiés à partir des années 1960 » (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Voir pour davantage de détails sur la coopération chez Freinet ou à partir de l'inspiration de Freinet, Jacomino (2013), le numéro spécial du *Nouvel Educateur* n° 224 (2015) : « [La pédagogie institutionnelle, fille de la pédagogie Freinet ?](#) », et plus généralement le site de l'[OCCE](#) (Office central de la coopération à l'école) et de l'[ICEM](#) (Institut coopératif de l'École moderne).

« **L'interaction est un concept nomade qui, apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et de la vie pour référer à l'action de plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre, a été introduit dans le champ des sciences humaines dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le terme interaction désigne alors "toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs" (Vion, 1992, p. 17). Pour sa part, Michael Baker [...] conçoit l'interaction en général comme "une suite d'actions – verbales ou non-verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement". C'est au seul cas où les influences mutuelles portent sur le plan des univers mentaux, qu'il réserve la notion d'interaction communicative. Celle-ci présuppose alors un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation.** » (Oly-Louis, 2003)

Le paysage théorique des recherches sur la coopération scolaire à l'échelle internationale est pour le moins éclectique et n'est pas très récent, le plus grand nombre de recherches datant des années 1990, voire des années 1980. On peut distinguer deux approches différentes dans leur nature mais qui peuvent chacune utiliser les résultats des recherches issus de l'autre courant :

– un courant psychologique davantage centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs, développement pris dans le sens

cognitif bien sûr, mais aussi dans les dimensions affective et sociale ;

– un courant que l'on pourrait qualifier de pédagogique, développé aux États-Unis, avec l'apprentissage coopératif, où la coopération est vue comme « *une stratégie d'enseignement basée sur des principes dont l'efficacité a été attestée par un courant de recherche* » (Lehraus & Rouiller, 2008), mais aussi de manière spécifique en Europe francophone, où l'accent est historiquement mis sur la coopération comme choix social et comme moyen d'éducation du citoyen.

La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et la coopération Freinet, avec notamment le fonctionnement des coopératives scolaires, se situent dans le courant pédagogique francophone (Cadeau, 2015). La coopération Freinet articule bien une perspective politique (affranchissement de la classe sociale pour les élèves et « *aptitude à coopérer dont le socialisme futur aura besoin* », voir Jacomino, 2013) avec une perspective pédagogique (nouvelle relation aux savoirs des élèves, plus directe que la médiation systématique par le maître), d'ailleurs davantage théorisée dans l'héritage du mouvement Freinet que par Freinet lui-même ● (Reuter, 2007).

Nous aborderons dans une première partie les éléments et les concepts à prendre en compte pour pouvoir traiter de la coopération en classe, aussi bien au niveau de l'ambiance de classe et des choix pédagogiques qu'au niveau des relations personnelles entre les élèves. Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur les liens entre les méthodes coopératives appliquées en classe et l'apprentissage réel des élèves : comment mesurer les effets de ces méthodes sur la réussite des élèves ? Est-ce que les enseignant.e.s peuvent maîtriser toutes les conditions de coopération décrites par ces méthodes ? La dernière partie s'intéressera enfin, suite à l'éclairage de ce qui précède, à la manière dont les enseignant.e.s peuvent influencer sur les apprentissages des élèves, dans la mise en place de diverses situations de coopération.



CE QUI ENTRE EN JEU DANS LES ACTIVITÉS DE COOPÉRATION EN CLASSE

Beaucoup de paramètres sont à intégrer dans l'étude du travail coopératif, c'est ce qui la rend particulièrement difficile. Il faut prendre par exemple en compte la place sociale variable de chaque élève dans les groupes, ou le fait que les interactions ne présentent pas toujours (pas souvent) les conditions favorables à un apprentissage, même à moyen ou long terme.

Rouiller et Lehraus (2008) proposent une esquisse de cadre conceptuel dans laquelle l'apprentissage issu des interactions dépend de plusieurs caractéristiques (auxquelles s'ajoutent le climat de la classe et la place accordée aux valeurs de la coopération par les acteurs) :

- les caractéristiques de l'enseignant.e ;
- les paramètres de mise en situation de l'activité coopérative ;
- les contraintes du programme ;
- les caractéristiques non modifiables des élèves (autrement appelées différences interindividuelles) ;
- les caractéristiques évolutives des élèves, celles justement qui peuvent être des « effets souhaitables » des situations de coopération, comme la motivation à continuer à apprendre.

AU NIVEAU DU CONTEXTE DE LA CLASSE

Avant d'évoquer le groupe d'apprentissage, dans lequel se passent les interactions à propos d'une tâche bien déterminée, il faut rappeler que le contexte d'apprentissage premier, plus large et qui contient les groupes, est le groupe-classe. Chaque groupe est une sous-entité du groupe-classe, caractérisé par un climat particulier, et peut donc à la fois reproduire les habitudes et les tensions du groupe entier comme s'en distinguer partiellement. Voyons ce qui influence ce groupe-classe et le climat spécifique qui se crée dans ce contexte, à commencer par les influences implicites du modèle

éducatif du pays dans lequel se trouve l'enseignant.e.

Modèles éducatifs nationaux et poids du climat scolaire et culturel

On le voit bien à travers les comparaisons internationales, il est très difficile de montrer de façon simple une relation univoque de causalité entre l'attitude des élèves envers l'école et leurs performances, puisque les contextes culturels nationaux valorisent différemment certaines attitudes par rapport à d'autres. Est-ce les attitudes des élèves (ou le climat de la classe ou les attitudes des enseignant.e.s) qui résultent de la manière d'enseigner ou est-ce une des conditions de l'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, une étude fondée sur les résultats PISA de 2000 a porté sur les liens entre la manière dont l'orientation des élèves est organisée nationalement et la présence d'enseignements préprofessionnels dans le pays considéré d'une part et l'étude des relations entre enseignant.e.s et élèves d'autre part. Les résultats distinguent trois groupes de pays, confortant les modèles proposés par Bernstein (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012) :

- le groupe de pays proches du modèle de l'« **éducation totale** » (pour la plupart des pays de l'Europe nordique et anglo-saxons) : établissements ouverts sur l'extérieur, contenus curriculaires plutôt liés à la vie quotidienne, présence de culture religieuse, réflexion sur les différentes dimensions de l'éducation de l'enfant... ;
- un autre groupe de pays (dont la France, le Japon, le Portugal) proches du modèle « code série » de Bernstein (qui comprend un curriculum hiérarchique, rigide, des filières d'élite refermées sur elles-mêmes), appelé l'« **éducation académique** » : peu d'enseignements pratiques, pas d'enseignement préprofessionnel, peu de religion ni d'enseignement de langue régionale, un modèle qui « *érige l'école en forteresse dispensatrice de savoirs universels* » ;
- un dernier groupe proche du « **modèle producteur de l'éducation** » (en

« On peut synthétiser cela en proposant à l'école [française] non pas de prêcher la confiance, mais de mettre en place des situations qui montrent aux élèves l'intérêt de se faire confiance ainsi que la possibilité que la confiance soit trahie, et de travailler avec eux les leçons à tirer de ces expériences. » (Meuret, 2016)

La motivation instrumentale ou extrinsèque correspond au désir du sujet d'obtenir une récompense suite à ses actions. Elle s'oppose à la motivation intrinsèque, qui correspond au désir de faire des choses sans attendre de récompenses, motivation recherchée en éducation car elle produit un apprentissage plus durable (Lieury & Fenouillet, 2013).

Europe continentale surtout) rassemble les pays dans lesquels est organisée nationalement une orientation des élèves et des enseignements pré-professionnels, mais plus pour « servir de support à une hiérarchie des curricula » que pour ouvrir les élèves sur le monde.

« Ce sont également ces pays, marqués par l'établissement très tardif de l'école unique, qui tendent depuis le début des années 2000 à remettre en cause le collège unique par la création de voies dérogatoires, destinées aux élèves en difficulté, comme en France ou au Portugal. [...] Aux curricula, aux filières et aux classes hiérarchisées s'ajoutent dans ces deux versions du code série des relations élèves/enseignants de qualité médiocre, reflétant une faible proximité et fondées sur un respect strict de la discipline. [...] Le modèle académique a mis en place des expériences ponctuelles de remédiation destinées aux élèves en difficulté, tandis que le modèle du producteur développe surtout des classes d'enrichissement destinées aux élites quand il envisage de mettre en œuvre un enseignement individualisé. » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012)

Les différences de conception de l'éducation selon les pays peuvent entraîner plus ou moins d'attention au développement personnel des élèves, et cela joue notamment dans le climat global du pays et dans le climat des classes, **qui encouragent plutôt la coopération ou la compétition entre les élèves**. Ainsi la « confiance sociale », à savoir « le fait de s'attendre à ce que les autres membres de la communauté se comportent de façon coopérative et honnête » (Meuret, 2016), est plus ou moins développée selon les pays, et cela se ressent dans l'école. En France, la tradition scolaire établit une méfiance des enseignant.e.s envers les parents et un manque de reconnaissance de ce

métier par la société, contrairement aux pays d'Amérique du Nord (États-Unis, Canada), dont le modèle éducatif est au service de la société et favorise sans doute davantage la confiance entre les acteurs de l'école ●.

Pour mieux comprendre les effets du climat global des pays, une analyse multinationale portant sur 15 pays et se fondant sur les résultats PISA de 2000 a croisé avec des variables explicatives des élèves (sexe, catégorie socio-économique, langue parlée à la maison, score en lecture) différentes variables caractérisant les attitudes des élèves envers l'école : sentiment d'appartenance à l'école, esprit de compétition, motivation instrumentale ●, esprit de coopération.

Ce croisement de variables s'est fait au niveau des écoles (degré de mixité sexuelle, type d'école, autonomie de l'école, score moyen en lecture de l'école, niveau socio-économique moyen) et au niveau du pays. Les résultats montrent que les attitudes des élèves envers l'école, et notamment l'esprit de coopération, dépendent surtout de leurs propres caractéristiques, mais que leur performance dépend de ce qu'il se passe dans les écoles et dans une moindre mesure du pays dans lequel ils ou elles étudient. Dans le détail :

- il y a plutôt une attitude de compétition pour les garçons, de coopération pour les filles ;
- l'esprit de compétition augmente avec le niveau socioéconomique des élèves et avec leur niveau en lecture ;
- l'esprit de coopération augmente avec le niveau scolaire ;
- si le niveau moyen en lecture de l'établissement est élevé, l'esprit de compétition baisse dans l'établissement, mais les élèves de plus haut niveau scolaire gardent toujours un fort esprit de compétition, contrairement aux élèves de plus faible niveau scolaire ;
- l'esprit de coopération est plus faible dans des écoles à niveau socio-économique favorisé.

En croisant ces attitudes vis-à-vis de la coopération et de la compétition avec le modèle éducatif qui prédomine dans chaque pays, les résultats montrent que



le modèle d'éducation totale est plus favorable à la fois à l'esprit de compétition et à l'esprit de coopération qu'un modèle producteur : « Ces deux attitudes ne se révèlent donc pas antagonistes, et leur coexistence reflète peut-être une plus grande sociabilité et une plus grande ouverture chez les élèves », dues à l'organisation des contenus, décloisonnée et les ouvrant à l'extérieur, offrant plus de latitude pour des échanges entre élèves et débouchant « sur un réseau d'expériences sociales plus vastes » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012).

L'influence du contrat didactique

Dans les établissements, un contrat didactique s'installe implicitement dans une classe et régit les attendus et les relations entre enseignant.e.s et élèves : ce contrat s'applique aussi aux travaux en petits groupes et peut influencer sur la qualité des interactions et des apprentissages, par exemple en inhibant les conflits socio-cognitifs au lieu de les favoriser. La prise en compte du contexte d'apprentissage, qui influe sur les élèves et les enseignant.e.s, est donc primordiale dans l'étude des groupes, au-delà de l'étude des seules actions de l'enseignant.e et de leurs effets sur les apprentissages des élèves (Blatchford *et al.*, 2003 ; Rouiller, 2008).

Lorsque l'enseignant.e s'engage réellement dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, **il ou elle influence davantage l'étayage des élèves que dans un travail en groupe « simple », non organisé au préalable**, et leur fait moins de remarques de discipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide (Gillies, 2014).

Les liens entre le climat de la classe et le modèle éducatif du pays dans lequel elle se situe apparaissent au niveau de l'attitude des élèves, comme nous l'avons vu, mais aussi au niveau des contenus d'enseignement et de la manière de les traiter, à travers la gestion des rapports entre élèves, les valeurs communautaires, la place laissée à l'individualisme, etc. : « les "contenus" incluent la tonalité globale de l'"expérience scolaire" des élèves, telle qu'elle découle

du climat général et du contexte dans lequel ils évoluent. Dans le quotidien des salles de classe, on peut ainsi apprendre de manière diffuse une valeur comme l'individualisme, par les possibilités de choix proposées, par des apprentissages individualisés, par des critères de performance variables selon les individus ; à l'opposé, on peut intérioriser des valeurs communautaires par des situations fréquentes d'apprentissage en groupe, un climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale. » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012)

AU NIVEAU DES CHOIX PÉDAGOGIQUES

La recherche portant sur le travail coopératif concerne surtout, aux États-Unis, l'apprentissage coopératif défini plus haut, qui est plutôt axé vers les dispositifs pédagogiques jugés favorables aux interactions entre pairs et relève davantage de la pédagogie ou de la philosophie américaine, sous l'influence de Dewey. En Europe francophone, Lehraus et Rouiller (2008) distinguent plusieurs périodes depuis le début du XX^e siècle :

- une période « idéologique » avec le mouvement de l'Éducation nouvelle, qui a voulu intégrer davantage l'école dans la société et la société dans l'école, ce qui a contribué au développement des approches coopératives en classe, notamment avec Freinet pour qui la coopération est « un choix social délibéré » et qui initie les coopératives scolaires ;
- une période « psychosociologique » avec le courant de la pédagogie institutionnelle, pour lequel la coopération permet de diversifier les pratiques enseignantes dans le but de faire participer activement les élèves ;
- une période « didactique » qui est toujours la nôtre, avec les approches de Meirieu et de la « pédagogie interactive » du CRESAS ● (Hugon, 2008), pour laquelle la coopération est vue comme une méthode d'apprentissage parmi d'autres, et non comme un but en soi, et a pour objectif le développement cognitif des membres du groupe.

Le [CRESAS](#) (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) était une unité de recherche de l'INRP (actuel IFÉ). Pour les tenants de la pédagogie interactive, c'est à l'enseignant.e de créer les conditions favorisant les « interactions équilibrées » entre élèves, celles qui sont intéressantes sur le plan cognitif, qui nécessitent un respect mutuel et une écoute sans jugement de la part des élèves (Hugon, 2008).

Certaines activités sont plus adaptées à un apprentissage coopératif que d'autres

La tâche à accomplir dans le travail coopératif est un paramètre important à prendre en compte : toutes les tâches ne se prêtent pas au jeu de la coopération, comme les tâches routinières ou celles qui font travailler la mémoire. Par contre les tâches complexes, incluant la compréhension de concepts, sont particulièrement adaptées, pourvu qu'elles soient à la portée des élèves du groupe et que ces derniers disposent de ressources adéquates. Plus la tâche demande un niveau de coopération élevé, plus les compétences développées alors par les élèves sont d'un haut niveau de raisonnement, ce qui a à son tour un effet sur l'apprentissage en cours (Hugon, 2008 ; Gillies, 2014).

Pour Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009), l'âge des élèves est un paramètre à prendre en compte pour le choix de la tâche d'apprentissage lors d'un travail coopératif. La capacité des enfants à participer à des discussions et à argumenter en groupe n'est pas beaucoup développée avant l'entrée dans l'adolescence, les discussions étant davantage centrées sur des explications, des commentaires et des justifications d'un seul point de vue, et non sur une recherche de compromis ou des contre-arguments à l'appui des théories contradictoires. Mais les chercheurs ajoutent que ces compétences restent malgré tout à développer pour beaucoup d'adolescents et d'adultes également, qui ne s'engagent pas ou n'ont pas appris à s'engager dans des discussions riches, réellement coopératives : le chemin est long entre une discussion informelle et une réponse argumentée lors d'un conflit positif pour l'apprentissage. Une formation aux compétences de communication et à la résolution de conflits semble s'imposer pour les élèves, ce que nous aborderons dans la troisième partie de ce Dossier.

Pour d'autres chercheurs, l'âge n'empêche pas la coopération : des formes d'entraide spontanée et de tutorat ont été observées chez des enfants de 3 ou 4 ans (Bensalah, 2009). Une des missions pre-

mières de l'école maternelle française est d'ailleurs de favoriser la socialisation des jeunes enfants : l'organisation même des classes de maternelle, en regroupements en classe entière et en ateliers pour lesquels les élèves sont en petits groupes autour d'une activité donnée, encourage la coopération entre les élèves, et par-là leur acclimatation à des interactions sociales avec leurs pairs. Le regroupement est également un moment de communication entre enseignant.e et élèves où chaque élève est sollicité.e pour s'exprimer autour d'un événement partagé. « *Il facilite la compréhension de l'appartenance au groupe-classe, les relations et le dialogue entre les enfants* », et prépare également les élèves à réfléchir collectivement « *sur les différentes procédures qu'il faut utiliser pour réaliser les exercices lors des ateliers. C'est pour cette raison que les regroupements et les ateliers doivent être des moments de moins en moins cloisonnés* » (Lottici, 2013). Les ateliers sont des moments d'autonomie et de travail individuel réalisé grâce aux échanges entre les élèves et aux interventions de l'enseignant.e.

Des types de coopération différents

L'enseignant.e organise la manière dont la coopération peut se dérouler, en fonction de l'activité, du contexte de la classe, de l'apprentissage visé. Il existe différents types de coopération selon le nombre d'élèves présents dans le groupe :

- à deux, les chercheurs parlent de **dyades** ou de binômes ;
- entre deux et cinq élèves, il s'agit d'un **groupe coopératif** ;
- le niveau suivant est celui du **groupe-classe**.

Pour un certain nombre de recherches, une autre variable permet de distinguer les différents types de coopération, c'est le caractère symétrique ou asymétrique des relations aux savoirs des élèves du groupe, c'est-à-dire le niveau d'expertise des élèves (Oly-Louis, 2011 ; Connac, 2013). Il existe les **interactions de tutelle**, asymétriques : si les rôles sont définis par avance, un.e élève jouant le rôle d'expert.e, un.e de novi-

● Pour une revue de littérature sur l'argumentation à l'école, voir Gausset (2016).



ce, il s'agit de tutorat, sinon d'aide (ou d'entraide si les deux élèves s'aident mutuellement). Il existe également les **interactions symétriques entre pairs**, pour lesquelles il y a a priori « une équivalence de compétences et de rôles » (Oly-Louis, 2011).

Les perspectives psychologiques piagétienne et vygoskienne soutiennent toutes les deux l'idée que **les interactions sont plus efficaces si un.e des partenaires est plus avancé.e** : « chez Piaget, il s'agit plutôt d'une différence de compétence au sein d'une interaction symétrique, chez Vygotski, davantage d'une asymétrie de compétence liée aux statuts respectifs des partenaires », comme par exemple un.e élève et son enseignant.e (Lehraus & Rouiller, 2008).

Il est très difficile de maintenir un clivage strict entre ces deux types d'interaction lorsqu'on approfondit l'analyse : en effet une interaction de tutelle « est une entreprise fondamentalement coopérative au sens où ce qui est enseigné est bien le produit d'une interaction » (Oly-Louis, 2011), et le travail en groupe comporte également des interactions d'aide ou d'entraide ponctuelles. « Toute interaction à visée d'apprentissage comporte donc, outre les conduites strictement individuelles, des conduites de tutelle et des conduites de coopération » (Oly-Louis, 2011). Pour tenter de réunir toutes ces contradictions, Baker (2008) propose que cette typologie soit abordée par la dimension « degré de symétrie des rôles », qui englobe aussi bien les interactions de tutelle (rôles asymétriques) que les échanges de rôles pendant l'interaction, mais se présentant sous la forme d'un continuum (voir dans la deuxième partie de ce Dossier).

Le climat motivationnel mis en place par l'enseignant.e

De manière générale, la motivation des élèves provient en grande partie du **climat motivationnel** instauré par l'enseignant.e dans sa classe, qui est défini par un « environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses

comportements observables (par ex. son style), mais également [par] le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement. » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006)

Les élèves veulent montrer à eux ou elles-mêmes ou aux autres qu'ils possèdent une compétence élevée et souhaitent éviter de paraître incompetent.e.s. Le but de maîtrise correspond à une implication dans une tâche et les progrès réalisés se mesurent dans le temps. Il existe également le but de performance, quand on se compare aux autres et qu'on montre sa supériorité (Darnon et al., 2006). Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), dans une revue de littérature sur ces questions, indiquent qu'un climat motivationnel de maîtrise perçu par les élèves encourage les buts de maîtrise et la motivation intrinsèque, entre autres. À l'inverse, un climat de compétition est plutôt lié négativement à la motivation intrinsèque, mais les effets ne sont pas aussi clairs que pour le climat de maîtrise : « Un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maîtrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Leroy et al., 2013). Il n'y a pas dichotomie entre ces deux climats : ils peuvent coexister dans la classe et, à ce moment-là, les effets potentiellement négatifs d'un climat de compétition sont atténués par ceux du climat de maîtrise.

En croisant les différentes dimensions du climat motivationnel, on obtient des styles de supervision de l'enseignant.e (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) :

- style « soutenant l'autonomie », satisfaisant les besoins d'autonomie et de compétence des élèves ;
- style « contrôlant », ne satisfaisant que le besoin de compétence ;
- style « permissif », ne satisfaisant que le besoin d'autonomie ;
- style « chaotique/inconsistant », ne satisfaisant aucun des deux besoins.

Le classement fait ici ne dit rien du poids relatif de ces différentes dimensions dans le contexte de la classe, ni sur la manière de prendre en compte ces travaux. Le climat motivationnel peut être un déterminant de la motivation des élèves, mais l'autonomie et la motivation des élèves peuvent à leur tour déboucher sur un climat motivationnel, « *l'enseignant [étant] davantage enclin à soutenir l'autonomie des élèves qu'il juge autonomes, et à être plus contrôlant vis-à-vis de ceux qu'il juge peu autonomes [...] l'enseignant peut aussi renforcer leur motivation vis-à-vis de l'école* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

L'enseignement mutuel était une modalité pédagogique du début du XIX^e siècle qui consistait à faire travailler et à organiser l'enseignement selon le niveau des élèves, et non selon leur âge. Des moniteurs étaient désignés par le maître parmi les élèves, pour aider et soutenir leurs pairs dans chacune des disciplines enseignées. Toutes les deux semaines, les élèves pouvaient changer de classe, s'ils parvenaient à un plus haut niveau que celui de leur classe. Une des grandes différences avec le tutorat actuel réside dans le fait que les moniteurs n'agissaient que sous l'autorité du maître, alors que les tuteurs sont libres de la démarche à mettre en œuvre (Poucet, 2009).

AU NIVEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES ENTRE ÉLÈVES

Quand la question de la constitution des groupes d'élèves se pose, arrive souvent en même temps celle de l'influence des liens d'amitié, des relations conflictuelles entre les élèves : faut-il les ignorer ou jouer sur ces dimensions affective et sociale ?

Les conflits, la menace des compétences et la place sociale des élèves dans un groupe

Les conflits sociocognitifs, c'est-à-dire les conflits débouchant sur des apprentissages (voir la définition dans la deuxième partie de ce Dossier), ne sont pas toujours ceux qui se présentent lors des interactions entre élèves : souvent des **conflits relationnels** les dominent.

Chaque élève cherche à démontrer sa compétence, suivant la « *menace que la compétence de l'autre peut représenter* » (Quiamzade *et al.*, 2006, cité par Buchs *et al.*, 2008). La menace des compétences peut être diminuée dans un climat de coopération, alors qu'elle est exacerbée dans un climat de compétition : « Si l'autre est compétent, alors c'est que je ne le suis pas ou moins ».

La régulation constructive de conflits à l'intérieur d'un groupe peut se faire par l'adoption par les élèves de buts de maîtrise plutôt que de buts de performance, comme nous l'avons vu pour le climat motivationnel instauré par l'enseignant.e, ainsi que par l'acquisition de connaissances liées au fonctionnement en groupe, comme la décentration qu'il est nécessaire d'acquérir pour relativiser sa propre prise de position et accepter les prises de position des autres membres du groupe (Buchs *et al.*, 2008).

Pour Bourgeois et Nizet (2005), le problème réel est celui du statut social de chaque élève, c'est-à-dire la manière dont il ou elle est perçue (ou dont il ou elle se perçoit) dans le contexte de l'établissement et de la classe. Un.e élève peut tout à fait être jugé.e de haut niveau par son enseignant.e mais de niveau médiocre par ses camarades : dans ce cas, c'est le second jugement qui prime dans le fonctionnement des groupes, à partir des « *représentations réciproques des pairs et leurs effets sur la performance (effet d'étiquetage et d'attente)* ». Certains travaux précisent qu'il existe plusieurs statuts pour un.e même élève : « *statut scolaire, statut d'expert (en lien avec une tâche particulière), et statut social influençant la*



participation d'un élève à des travaux de groupe » (Cohen, 1994, cité par Rouiller, 2008).

Focus sur les dyades d'élèves : le tutorat et l'entraide

Une méthode d'apprentissage coopératif présentée entre autres par Slavin (2010) est le Peer-assisted learning strategies (PALS). Il s'agit d'un travail en binôme entre deux élèves, dont tour à tour l'un.e joue le rôle de l'enseignant.e et l'autre celui de l'élève. Les effets sur l'apprentissage semblent positifs en école primaire (tests en mathématiques et lecture) car les élèves développent des stratégies d'entraide.

Une étude portant sur des élèves de fin de primaire, regroupés en dyades et en groupes de 4 élèves (Baudrit, 2005a) montre qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre les interactions dans ces deux types de groupes, sauf pour les élèves de niveau faible, qui participent davantage dans les dyades que dans les groupes, où leur statut social d'« aidé.e » les dessert et les empêche de s'impliquer, d'être considéré.e.s comme des partenaires à part entière. C'est un point faible de l'apprentissage coopératif : le jeu entre les positions sociales influence beaucoup l'activité des plus faibles.

« Trop souvent le tutorat ou autres relations d'aide vues en classe sont des choix, certes généreux, mais relevant de conceptions discutables : le bon élève est supérieur au moins bon ; les difficultés de ce dernier viennent de lui et c'est lui qu'il faut aider, alors qu'elles viennent de la relation pédagogique qu'on lui fait vivre ; et, plus grave, elles relèvent de cette idéologie de la charité qui offre aux pauvres en veillant bien à ce qu'ils le restent, sans surtout remettre en cause l'ordre social. » (Charmeux, 2013)

L'appartenance à un groupe, l'esprit de groupe

Par rapport à un travail individuel, quand les élèves travaillent en groupe, elles ou ils se soutiennent mutuellement, créent une cohésion de groupe, à condition que la taille du groupe ne soit pas trop grande pour éviter les effets de domination de certain.e.s par rapport aux autres. Le travail à plusieurs favorise également ce que Bertucci *et al.* (2010) nomment le « soutien social », aussi bien au niveau de la réussite globale de chacun.e qu'au niveau des relations interpersonnelles. Ces mêmes chercheurs remarquent également que l'estime de soi des élèves se développe davantage dans les interactions à deux élèves que dans les groupes plus nombreux (dans l'étude, il s'agit de groupes de quatre), la complexité de gestion des relations à l'intérieur d'un groupe prenant vraisemblablement le pas sur la valorisation individuelle à l'intérieur du groupe.

Dans l'apprentissage coopératif, quelques méthodes d'apprentissage en groupe sont présentées comme étant informelles (et non structurées), c'est-à-dire plutôt centrées sur la discussion, les projets et sur une dynamique sociale plutôt que sur le contenu :

- le dispositif *Jigsaw* (découpage de l'enseignement en puzzle) : des équipes de 6 élèves sont organisées pour travailler sur un thème, chacun.e étant responsable d'un sous-thème. Des groupes d'expert.e.s, formés des responsables des sous-thèmes, travaillent séparément puis retransmettent aux membres du groupe initial ce qu'ils ou elles ont appris ;
- *Learning together* (développé par David Johnson et Roger Johnson) : une production collective est à réaliser par groupes de 4 ou 5 élèves, travail pendant lequel la cohésion d'équipe et les discussions régulières sont encouragées (Slavin, 2010).

Hugon (2008) précise que le travail en groupe ne fonctionnera pas si les rapports de force ou les relations amicales entre élèves entraînent un « *consensus de complaisance* », qui empêche les débats et des échanges réels puisque des élèves se rangent forcément à l'avis du ou des élèves dominants ou puisque les relations d'amitié empêchent la controverse d'idées. Est-ce intéressant et utile de constituer des groupes en fonction des relations d'affinité entre les élèves ? Côté avantages, les ami.e.s sembleraient parvenir à une position consensuelle en cas de désaccords, puisqu'il y a, davantage que chez les groupes de non-ami.e.s, un engagement positif, une habitude de résolution des conflits, une attention des un.e.s envers les autres. Mais que faire des élèves qui n'ont pas assez d'ami.e.s et de ceux qui en ont trop ? Et que faire des changements dans les réseaux sociaux dans la classe ? Par ailleurs, à force de travailler ensemble, des routines et des habitudes peuvent s'installer vite chez les groupes d'ami.e.s, les élèves deviennent tributaires les un.e.s des autres, et par conséquent n'exposent pas forcément leur point de vue s'il diverge, acceptent plus facilement de travailler à la place des autres... (Baudrit, 2005a).

La coopération, on l'a vu, vise un but commun à plusieurs personnes : on observe donc une **interdépendance** entre les membres du groupe, chacun.e étant lié.e aux autres pour atteindre ce but commun. L'interdépendance peut être **positive** : elle débouche sur des interactions positives, et donc sur de la coopération si les membres du groupe encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage des autres membres. Une interdépendance négative débouche sur des interactions d'opposition, et donc plutôt sur de la compétition si les membres du groupe découragent ou empêchent les efforts des autres membres. S'il n'y a pas d'interdépendance, il n'y a pas de travail en groupe : la coopération peut même être définie à l'extrême par la seule interdépendance positive entre les membres du groupe ●.

Ce qui est résumé de manière imagée par Smith et al. (2005) : « *Students must perceive that they sink or swim together* ».

LES LIENS ENTRE INTERACTIONS ENTRE PAIRS ET APPRENTISSAGE

Les différentes dimensions qui entrent en jeu lors d'une mise en activité coopérative sont difficiles à rassembler en une seule vision. Elles sont d'ordre culturel, pédagogique, social et peuvent ou ne peuvent pas être maîtrisées entièrement par les acteurs de la coopération, enseignant.e.s comme élèves. En gardant ces dimensions en tête, nous allons aborder dans cette partie ce qui concerne l'apprentissage des élèves : pour les chercheur.se.s, comment savoir s'il y a ou non apprentissage ? C'est-à-dire comment repérer les traces d'apprentissage lorsque les élèves discutent entre eux pour résoudre une tâche donnée ? Il est également intéressant de savoir si la recherche peut donner des indices pour savoir sur quels paramètres jouer pour favoriser cet apprentissage, tout en ayant conscience de la nature complexe des dimensions évoquées plus haut.

LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LE CONCEPT DE CONFLIT SOCIOCOGNITIF

La première approche, psychologique, porte sur l'individu lui-même et son développement cognitif. En quoi les interactions entre élèves ont-elles une influence sur le développement cognitif de chacun.e des élèves du groupe ? Cette perspective psychologique est « *située à la croisée de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale et de la psychologie du développement* », puisque le sujet est tout à la fois vu « *comme un être cognitif – étudié à travers ses représentations, ses raisonnements, ses procédures de résolution, la manière dont il élabore de nouvelles connaissances –*, *comme un être social – examiné en contexte interactif, interdiscursif –*, *comme un être en développement – dans un sens étroit, on examine comment il progresse au cours d'une tâche, dans un sens plus large, on s'interroge sur*



la fonction du social dans son développement cognitif. » (Olry-Louis, 2003)

Pour Tardif (2008), il s'agit de prendre en compte « *la nécessaire alliance entre le social, le cognitif et l'affectif dans la coopération* ». Ces recherches sont ainsi forcément situées, c'est-à-dire qu'elles doivent s'appréhender en prenant en compte l'influence du contexte. Elles tentent de cerner, à travers chaque interaction, la manière dont les élèves prennent ou non en compte les arguments des autres ou la manière dont ils ou elles aboutissent à une conclusion commune. Cette démarche met l'accent sur les effets des interactions sur le développement cognitif du sujet (« *les négociations, les transactions, les modifications des croyances rendues possibles par autrui* »), et non sur la connaissance elle-même, qui « *n'est plus conçue comme une relation entre des individus et des objets. Et la question de fond est : en quoi pour une tâche ou un problème donné l'interaction socio-cognitive peut-elle être source de développement ?* » (Olry-Louis, 2003)

Côté européen (et plutôt francophone), un courant psychologique majeur est issu des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant. Ils indiquent notamment que « *le conflit joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles* » et cette genèse se fait par assimilation, c'est-à-dire acquisition de connaissances issues de l'environnement, différentes de ses connaissances propres, puis par accommodation avec son environnement (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Le Briquer, 2013).

Toujours dans ce même courant psychologique visant à étudier le développement individuel, les travaux de Vygotski présentent des liens forts entre interactions sociales et développement, puisqu'il place « *l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et donc du développement cognitif* » (Lehraus & Rouiller, 2008). Contrairement à d'autres approches distinguant les processus cognitifs internes à l'individu et les processus sociaux pensés comme externes, Vygotski pense que les processus internes à l'individu (intrapyschiques) sont une « *reconstruction*

interne de l'activité externe » faite avec autrui, lors des processus entre deux individus (interpsychiques). Pour lui, c'est cette double formation fondamentalement sociale qui est à l'origine du développement des processus cognitifs (Lehraus & Rouiller, 2008).

Des chercheurs comme Doise, Mugny et Perret-Clermont, appartenant au courant dit de l'École de Genève, sont partis des hypothèses de Piaget sur le développement des connaissances (débouchant sur la construction de l'intelligence) et ont proposé une nouvelle « *définition du développement cognitif non plus exclusivement formulée en termes individuels, mais qui postule que "l'intelligence humaine s'élabore dans les relations interindividuelles s'établissant dans des situations sociales spécifiques"* (Doise & Mugny, 1997, p. 27). Ce courant propose donc une définition sociale du développement cognitif, intégrant la conception piagétienne de l'intelligence. » (Lehraus & Rouiller, 2008)

En intégrant également les travaux de Vygotski, l'École de Genève a développé un concept très utilisé en recherches en éducation : le **conflit sociocognitif**, qui est un conflit bénéfique pour le développement de l'individu, c'est-à-dire un « *mécanisme de la construction cognitive* » se déclenchant en présence de pairs, à la condition d'avoir à la fois une « *divergence cognitive (conflit de réponses) et [un] désaccord social (avec un partenaire)* » (Buchs *et al.*, 2008 ; Darnis, 2010).

Un courant psychologique venant des États-Unis insiste davantage sur le bénéfice des controverses (défense de son point de vue, confrontation avec des points de vue différents) sur l'attitude et la motivation des élèves, lesquelles favorisent en retour les interactions de groupe (Johnson & Johnson, 1995, cités par Buchs *et al.*, 2008 ; Gausssel, 2016).

Le conflit sociocognitif

« Une régulation socio-cognitive est définie par l'élaboration, parfois collective et parfois individuelle, de nouveaux instruments cognitifs, caractéristiques du progrès cognitif. Dans ce cas, la régulation du conflit ne s'effectue plus simplement par un changement de réponses socialement manifestes assurant la réduction du conflit, mais au contraire par un changement plus fondamental résultant d'une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs des partenaires, consistant de fait en une coordination des points de vue ou des centrations initialement opposés. Cette transformation suppose donc une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses, des définitions d'abord contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche » (De Paolis & Mugny, 1991, cité.e.s par Bourgeois & Nizet, 2005).

ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES LORS D'UN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Pour savoir s'il y a eu développement cognitif, les chercheur.se.s en psychologie se penchent sur l'étude des interactions entre les élèves. Autrement dit, pour Tardif (2008), il s'agit de répondre à une « question complexe : quelles sont les caractéristiques et les composantes des interactions sociales entre des élèves [...] qui contribuent à des apprentissages significatifs ? » Comment savoir que des progrès cognitifs ont été accomplis, comment les mesurer ? C'est là un enjeu majeur de l'étude des interactions à l'intérieur d'un groupe d'élèves et à la fois un problème méthodologique profond : les connaissances se construisent à partir d'activités mentales souvent très complexes, petit à petit, difficilement et sur un temps long. Et

l'on ne peut s'appuyer sur une quelconque « trace » de ces activités pour mieux les comprendre (Weil-Barais, 2011).

Les interactions entre élèves qui doivent être analysées sont avant tout des interactions verbales et la participation des élèves à ces tâches langagières dépend de « *l'ambiance construite par les interactions dans la classe, autour de la classe, le contexte* », ainsi que des prérequis des élèves. Pour des chercheur.se.s en linguistique, la prise de parole des élèves se fait toujours en contexte, en situation, et il faut donc tenir compte des dimensions sociale et psychologique pour analyser cette prise de parole : « *il s'agit simultanément pour l'apprenant de construire une représentation de la situation et des savoirs linguistiques, pour accomplir une tâche langagière requise par les situations* » (Hugon & Le Cunff, 2011).

Pour mieux tester des hypothèses dans un contexte relativement maîtrisé pour les chercheur.se.s, qui n'est pas le contexte quotidien de la classe, la tâche à accomplir peut être choisie d'avance, ou un scénario à respecter par un.e des partenaires lors des échanges peut être prévu d'avance.

Le cadre d'analyse des interactions observées doit être adapté à l'activité demandée aux élèves. Il doit inclure « *le contexte interactionnel, les connaissances en transaction, les traitements cognitifs sollicités* » (Weil-Barais, 2011), à savoir les places et rôles des interactants, les relations entre les différents concepts en jeu pour l'apprentissage et des modèles portant sur le développement des connaissances et des compétences. Ceci permet de mieux analyser les interactions elles-mêmes, mais aussi de voir quelles sont celles responsables d'une construction de connaissances.

Quelle approche méthodologique ?

Par l'étude des différences individuelles, une analyse différentielle met en évidence une pluralité de mécanismes d'apprentissage qui ont lieu dans l'interaction et



permet de croiser les différents niveaux d'analyse (Olry-Louis, 2011) :

- le **niveau interindividuel** : des rôles se dégagent par exemple quand on étudie les interactions verbales, ce qui a été observé pour des groupes de lycéens (rôles d'« argumentateur. rice », de « gestionnaire », etc.) ;
- le **niveau intra-individuel** : les élèves eux-mêmes ou elles-mêmes changent leur conduite interactionnelle au fur et à mesure de l'interaction, dans une « dynamique interactionnelle » ;
- au **niveau de l'interaction elle-même** : l'unité d'analyse est ici l'ensemble du groupe, qui crée différentes dynamiques selon le degré d'implication de ses membres dans les interactions.

Ces descriptions fines peuvent être croisées avec des variables mesurées par ailleurs, et déboucher le cas échéant sur des analyses de mécanismes d'interactions plus efficaces que d'autres vis-à-vis de l'apprentissage. Par exemple, une « *très forte interdépendance des conduites langagières, des représentations et des performances des deux partenaires* » a été observée lors d'interactions de tutelle entre adultes, chacun.e étant influencé.e par l'autre pour réussir de mieux en mieux (Olry-Louis, 2011).

Baker (2008) préconise d'analyser les interactions à l'aide d'un « *modèle local et spécifique des processus d'élaboration des connaissances dans et par le dialogue* », en réalisant une « *analyse séquentielle des interactions entre élèves* », c'est-à-dire en expliquant « *en quoi et comment un type d'interactions donné produirait des apprentissages* ». Il donne un exemple de modèle utile pour décrire les principales dimensions de l'activité étudiée, qui sont pour lui au nombre de trois :

- le « degré d'alignement » qui correspond à la coordination entre les actions des élèves, avec d'un côté de l'échelle un travail individuel, c'est-à-dire un raisonnement presque exclusivement individuel à l'intérieur du travail de groupe, et à l'autre extrême une collaboration très étroite. Ce degré se mesure par l'attention à la tâche et par l'étude de l'intertextualité, à savoir « *la façon*

dont les interventions langagières se construisent les unes à partir des autres » ;

- le « degré de symétrie des rôles » joués par les élèves, d'une interaction symétrique pour laquelle les rôles sont équilibrés entre les élèves à une interaction asymétrique, sachant que les rôles peuvent être évolutifs ou non, imposés ou spontanés ;
- le « degré d'accord » avec les partenaires du groupe, sachant que le désaccord suivi d'un argumentaire peut déboucher sur un conflit sociocognitif potentiellement intéressant pour l'apprentissage.

Quelques exemples

Lors des interactions, les « traces » d'apprentissage peuvent être suivies grâce au repérage d'« opérations cognitives-langagières » (Baker, 2008, citant Vignaux, 1990), classées en quatre types :

- les opérations d'expansion, qui ajoutent une information ou généralisent un propos ;
- les opérations de contraction, qui réduisent au contraire l'information ;
- les opérations d'étayage, qui reprennent et enrichissent la proposition précédente ;
- les opérations de reformulation, notamment les tentatives de synthèse faites dans les interactions (explicitation de la nature de l'accord entre les deux interactants).

Avec cette grille d'analyse des interactions, Baker (2008) peut montrer à partir d'un exemple pris au lycée (en classe de sciences physiques, deux élèves décrivent les forces qui agissent sur une pierre suspendue à un fil) la production ou la co-élaboration de connaissances nouvelles pour les élèves, ainsi que les différents rôles pris par ces élèves au fur et à mesure de l'interaction. Il insiste sur le fait que « *le modèle de référence [...] proposé n'en est qu'un parmi d'autres ; il est présenté ici à titre d'illustration des types de dimensions de l'activité coopérative liées aux apprentissages qu'il s'agirait de transposer dans une variété de situations d'intervention éducative.* » (Baker, 2008)

Le projet SPRING a été mené entre 2000 et 2005 au Royaume-Uni auprès d'environ 850 enfants âgés de 5 à 14 ans et répartis dans 17 établissements. Son objectif était d'identifier des pratiques enseignantes stratégiques pour encourager l'utilisation des travaux de groupe dans les classes de primaire et du secondaire (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009 ; Blatchford et al., 2003).

Un autre exemple de catégorisation des interactions se trouve dans l'étude fine des résultats du projet [SPRING](#) ●, qui met en évidence le niveau de qualité des discussions entre des élèves travaillant seuls, en groupes de 2 ou en groupes de 4 sur des situations quotidiennes pour lesquelles une décision était à prendre (l'adoption d'un chien parmi six autres dans un chenil, l'élection d'un délégué ou le choix de l'employé méritant une augmentation, voir Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009). Les catégories suivantes sont considérées comme exclusives les unes des autres, et les interactions sont codées toutes les 20 secondes dans la catégorie qui est la plus utilisée dans ce laps de temps :

- discussion hors propos ;
- discussion collaborative, séparée en discussion inférentielle de haut niveau (*high level inferential talk*), quand les arguments vont au-delà de ceux fournis par les documents à disposition des élèves et discussion de haut niveau sur les ressources (*high level text-based talk*) quand les élèves ne font que reprendre les informations fournies par les documents à disposition ;
- discussion métacognitive sur le fonctionnement du groupe ;
- partage d'informations, sans effort pour aller plus loin dans le raisonnement, sans justification ;
- discussion conflictuelle pour défendre sa propre opinion sans rechercher le compromis (éventuellement expression de frustration, agressivité...) ;
- lecture à voix haute avant de commencer l'activité ;
- discussion procédurale, portant sur ce qui a trait à la préparation de la production finale (comme lire ce qui a été écrit par le groupe) ;
- autre discussion ou absence de discussion si personne ne parle pendant les 20 secondes considérées.

D'autres paramètres ont été codés lors de cette étude, toujours toutes les 20 secondes, comme l'engagement des élèves vis-à-vis de la tâche demandée, le fait que les élèves encourageaient le fonctionnement du groupe ou au contraire le bloquaient, la focalisation des élèves sur

une thématique ou le changement de thématique.

Les résultats des groupes de contrôle (29 étudiés) et des groupes ayant suivi le programme SPRING (31 étudiés) sont comparés, tous les groupes ayant eu la même activité à effectuer. Par rapport aux groupes contrôles, les élèves ayant suivi le programme SPRING sont plus impliqués et engagés sur la tâche, changent moins souvent de thématique et surveillent que tous les élèves puissent participer aux interactions. Au niveau des interactions elles-mêmes, les élèves ayant suivi le programme SPRING s'engagent davantage dans des discussions inférentielles de haut niveau et moins dans un simple partage d'information par rapport aux groupes contrôles.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : UNE MÉTHODE À APPLIQUER EN CLASSE POUR QUE LES ÉLÈVES APPRENNENT MIEUX ?

Les cinq principes de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est officiellement invoqué dans les systèmes scolaires depuis les années 1980, et dans l'enseignement supérieur depuis les années 1990, via les formations d'ingénieur.e.s (pour un historique détaillé, voir Smith et al., 2005). Pour Olry-Louis (2003), les deux intérêts principaux de l'apprentissage coopératif sont « de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative, d'affirmer en quelque sorte qu'une coopération authentique se construit dans le temps, éventuellement au moyen d'entraînements spécifiques. Un autre intérêt est d'avoir tenté d'apprécier les effets de ce dispositif non seulement au plan cognitif, mais aussi au plan socio-relational ».



Il y a plusieurs modalités d'utilisation de l'apprentissage coopératif, comme les méthodes d'apprentissage structuré en « équipe » (*student team learning*) :

- *Student team-achievement divisions* (STAD) : organisation en groupes hétérogènes de 4 élèves, qui se regroupent après les leçons. Il y a un système de notation par équipe et des récompenses à la fin de la séquence. Cette méthode marche bien « pour l'enseignement d'objectifs concrets » (Slavin, 2010) ;
- *Teams-games-tournament* : même chose que STAD, mais avec des tournois hebdomadaires et des groupes de 3 élèves. Une rotation des élèves est assurée, les équipes qui sont en compétition ont le même niveau. Des effets positifs sont constatés en mathématiques et sciences ;
- *Team assisted individualisation* : groupes hétérogènes de 4 élèves, méthode qui combine apprentissage coopératif et enseignement individualisé pour l'enseignement des mathématiques. Les élèves en difficulté sont pris.es à part pour travailler les points qu'ils ne maîtrisent pas, puis ils ou elles sont renvoyé.e.s dans leurs groupes pour contrôler mutuellement leur activité et s'entraider ;
- *Co-operative integrated reading and composition* : deux binômes d'élèves de deux groupes différents travaillent en autonomie autour de la lecture et de l'écriture en primaire (lire des histoires aux autres, réaliser des livres d'équipe...). Des tests d'équipe sont réalisés quand tout le monde est prêt et une attestation est délivrée à la fin. Les effets sont positifs sur les résultats en lecture en fin de primaire (Slavin, 2010).

Comme vu précédemment, l'apprentissage coopératif vise à étudier « les effets de dispositifs pédagogiques qui encouragent les interactions coopératives entre pairs, comparativement à d'autres dispositifs » (Bourgeois & Nizet, 2005), qui peuvent être par exemple les méthodes compétitives ou les méthodes privilégiant le travail individuel. Les effets mesurés de l'apprentissage coopératif portent sur la motivation des élèves, la cohésion sociale du groupe, l'entraide entre élèves, la réussite globale des élèves et leur envie d'apprendre. Les recherches sur ce sujet ont souvent donné lieu à des programmes clés en main proposés par les chercheur.se.s aux enseignant.e.s.

Reprenant les résultats des principales études sur l'apprentissage coopératif, Plante (2012) donne les cinq conditions ou principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif en classe :

- l'**interdépendance positive**, qui est le cœur de la coopération : « Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue

d'atteindre un but commun » (Plante, 2012) ;

- la **responsabilité individuelle** : il faut que tous les membres du groupe « jouent le jeu » du travail collectif, en percevant que « leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe » (Plante, 2012), et qu'elles ou ils ne peuvent se reposer entièrement sur le travail des autres ;
- la **promotion des interactions**, sous la forme d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres du groupe, de rétroactions constructives ;
- les **habiletés sociales ou coopératives**, qui sont « liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques » (Plante, 2012) ;
- le **processus de groupe** : pour faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations constantes lors du travail coopératif.

Méta-analyses et effets constatés de l'apprentissage coopératif sur la réussite des élèves

Les recherches qui mesurent les effets de l'apprentissage coopératif sur la réussite globale des élèves sont rassemblées depuis les années 1980 dans des méta-analyses, regroupant en général les résultats de dizaines d'articles portant sur le sujet (Kyndt *et al.*, 2013).

La première de ce genre, réalisée en 1981 par Johnson et ses collègues, fait la synthèse des résultats de 122 études portant sur les effets comparés des apprentissages coopératifs, compétitifs et individualistes sur la réussite des élèves (Johnson *et al.*, 1981). Les résultats sont sans appel : quelle que soit la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace des trois. Et ce, y compris dans le cas où les groupes sont en compétition entre eux, puisqu'il y a alors association d'un environnement coopératif sécurisant et d'un esprit de compétition. Vingt ans plus tard, une nouvelle méta-analyse de Johnson et Johnson (2002) sur 111 études confirme le résultat et détaille les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif : sur la réussite, sur la socialisation, sur la motivation et sur le développement personnel des élèves.

Slavin (1996), à son tour, en étudiant 60 recherches, précise que le fonctionnement en équipe (comprenant la compétition entre les groupes et des récompenses de groupe ●) a plus d'effet sur l'apprentissage que le fonctionnement en groupe *ad hoc*, non structurés, sans interdépendance entre ses membres.

Enfin deux récentes méta-analyses reprenant des revues de recherche (Roseth, Johnson & Johnson, 2008 ; Slavin, 2013) confirment encore l'efficacité de l'apprentissage coopératif au regard des deux autres types d'apprentissage ●. Ces analyses insistent cette fois sur le fait que les innovations les plus efficaces pour l'apprentissage en mathématiques et en lecture sont celles portant sur les stratégies ou méthodes éducatives (comme l'apprentissage coopératif) ou sur un changement de pratiques pédagogiques à adopter par l'enseignant.e (Gillies, 2014).

Dans le détail, la réussite globale des élèves est-elle améliorée ? Dans une étude italienne portant sur 62 élèves de niveau collège, par rapport aux élèves ayant travaillé seuls, la coopération en groupes de 2 ou de 4 élèves leur permet d'obtenir une meilleure compréhension lors des tests effectués après les séances, ce qui confirme les résultats des méta-analyses décrites ci-dessus. Autre résultat intéressant, les groupes de 4 élèves n'ont pas été plus performants que les groupes de 2 élèves, si l'ensemble des séances est pris en compte (Bertucci *et al.*, 2010).

La motivation des élèves et sa dynamique sont particulièrement difficiles à appréhender dans les contextes sociaux. En effet, dans un groupe, les membres sont des agents en interdépendance et en auto-régulation (point de vue cognitiviste), mais qui forment en même temps une entité sociale qui crée des contraintes d'engagement dans l'activité (prise en compte de la situation). Dans ces circonstances, on peut étudier la motivation par deux notions : l'influence sociale et la construction sociale (Järvela, Volet & Järvenoja, 2010). La motivation des membres d'un groupe est fortement mise à l'épreuve par toutes les émotions, le maintien de l'engagement dans la tâche, le fait d'aller au-delà de sa zone de confort, d'interagir avec des pairs non familiers...

Limitations : les effets sur l'apprentissage ne sont pas si facilement mesurables

Dans les travaux de recherche sur l'apprentissage coopératif, des chercheurs.e.s insistent sur le fait que l'application à la classe des résultats obtenus est délicate, du fait des contraintes qui pèsent sur les enseignant.e.s et des contextes d'enseignement très différents qui peuvent être pris en compte (Kyndt *et al.*, 2013).

Toute une série de travaux de recherche (croisant ou non les études sur l'apprentissage coopératif) se sont intéressés à mettre en évidence des relations supposées causales entre les conditions initiales de l'apprentissage coopératif et les effets produits sur l'apprentissage. Les relations entre méthodes et effets sur le contenu

L'introduction de récompenses de groupe semble légitime dans certains pays comme les États-Unis, pourvu que le système compétitif soit cantonné entre les groupes et non au niveau individuel. En France, de vives discussions ont lieu régulièrement sur les systèmes de récompense des groupes, voir notamment les débats autour de la recension « [Travailler en îlots](#) » d'avril 2013, paru dans les *Cahiers pédagogiques*.

Bien d'autres méta-analyses sont produites sur la thématique de l'apprentissage coopératif, à l'image du rapport du What Works Clearinghouse sur les programmes [Peer-Assisted Learning/Literacy Strategies](#).



sont très difficiles à étudier ●, et « les variables les plus communément utilisées pour ce faire caractérisent les pratiques en termes de méthodes, voire de conceptions pédagogiques, souvent auto-déclarées, et selon des catégories souvent dichotomiques et relativement grossières, qui ne disent pas grand-chose du mode de traitement des contenus et ne semblent dès lors guère pertinentes pour trouver des éléments de réponse probants aux questions posées » (Rochex, 2016).

Pour Baker (2008), « cette démarche [utilisée dans les méta-analyses] se heurte à la complexité des variables et aux effets de leurs interdépendances », et amène à définir des catégories d'interactions entre élèves comme des variables intermédiaires. Le problème réside alors dans le fait que les interactions dans ce modèle sont considérées comme isolées, alors qu'elles ont une dynamique telle qu'elles modifient les conditions de coopération. Les connaissances acquises par les élèves modifient également à leur tour leurs interactions, ce que Baker (2008) nomme le paradigme de l'« interaction constructive » ● : il s'agit donc bien ici de « la nature fondamentalement sociocognitive de l'interaction [...] [pour laquelle] la causalité des processus sociaux et cognitifs est au moins circulaire, et peut-être encore plus complexe » (Baker, 2008, citant Perret-Clermont et al., 1991 ; Hugon, 2008).

« Ces réflexions théoriques ont pour conséquence qu'il serait inconvenant de proposer des "recettes", ou même des conseils précis vis-à-vis de situations particulières, de type "il faut constituer les groupes exactement de cette manière, pour exactement cette tâche, pour maximiser les apprentissages". Il serait, par contre, possible, et peut-être souhaitable, d'attirer l'attention des enseignants sur les dimensions clés et structurelles de l'activité coopérative en situation d'apprentissage, dont "l'application" aux cas particuliers se ferait grâce aux savoirs(-faire) de l'enseignant. » (Baker, 2008)

QUELS SONT LES PRINCIPES DE COOPÉRATION FONCTIONNELS ISSUS DE LA RECHERCHE ?

Si l'on tente de réunir ce qui précède pour dégager quelques conditions nécessaires au fonctionnement de l'apprentissage coopératif, ou à défaut quelques principes qui sous-tendent les différentes méthodes utilisables lors d'un apprentissage coopératif, on trouve dans la littérature deux facteurs communs aux différentes recherches, et déjà vus plus haut pour l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005b ; Plante, 2012 ; Smith et al., 2005 ; Bourgeois & Nizet, 2005 ; Slavin, 2010 ; Lehraus & Rouiller, 2008 ; Gillies, 2014) : l'**interdépendance positive** de chaque membre du groupe ; la **responsabilité** individuelle qui en découle.

À ces deux facteurs s'ajoutent pour certain.e.s chercheur.se.s, plutôt francophones mais pas seulement, des facteurs liés à la qualité des interactions à l'intérieur des groupes, comme (Baudrit, 2005b ; Plante, 2012, Smith et al., 2005 ; Lehraus & Rouiller, 2008) :

- l'**hétérogénéité** mesurée dans le groupe et une taille de groupe assez petite (2 à 4 ou 5 élèves par exemple), pour permettre surtout que les interactions se déroulent de manière constructive et pour favoriser les éventuels conflits sociocognitifs, ou un « encouragement des interactions en face-à-face » (Smith et al., 2005 ; voir aussi Hugon, 2008 ; Gillies, 2014) ;
- le **développement de compétences ou habiletés sociales** qui permettent de prendre des décisions, distribuer la parole, proposer un argument de manière claire, écouter les autres, gérer les conflits, faire preuve de leadership, etc.

● Voir pour une revue de littérature sur ce thème, voir le Dossier d'actualité Veille & Analyses : Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages (Feyfant, 2011).

● Baker (2008) évoque un « réseau d'influences mutuelles complexes », qui ne permet pas de généraliser une expérience menée dans une situation particulière, tant le moindre petit changement peut entraîner des changements plus importants à tous les niveaux.

Pour une discussion plus approfondie sur les avantages et les inconvénients des groupes de niveaux, utilisés pour les classes entières ou pour le travail personnalisé dans un souci de différenciation, voir Feyfant (2016).

À propos de l'hétérogénéité des groupes

L'hétérogénéité des groupes est souvent citée, notamment par Baudrit (2005a), comme principe même de l'apprentissage coopératif, pour dynamiser les échanges entre élèves. Elle concerne pour lui le genre, les variables sociales, culturelles, ou le niveau de compétences des élèves réel ou perçu. La nécessaire asymétrie des groupes est censée favoriser les occasions de conflits sociocognitifs, à la fois pour ceux dont les résultats sont les plus faibles car ils profitent des ressources et des tâches de conceptualisation de la classe et pour ceux dont les résultats sont les plus forts, qui peuvent consolider leurs apprentissages en expliquant aux autres (Hugon, 2008). D'autres chercheurs (Plante, 2012 ; Rouiller, 2008) préconisent de former des groupes dont les élèves ont des caractéristiques complémentaires : il semble donc y avoir accord pour éviter les groupes homogènes, notamment des groupes de niveaux. Cependant en pratique, il est difficile de constituer des groupes hétérogènes : si des conflits sociocognitifs ne sont pas observés dans un groupe hétérogène, est-ce parce que le, la ou les élèves de niveau plus faible ont un niveau insuffisant pour participer comme les autres, qu'elles ou ils n'osent pas prendre la parole dans ce groupe particulier ou dans le contexte particulier de la classe ? C'est bien sûr très difficile à appréhender, et Rouiller (2008) suggère de se baser sur des échanges *a posteriori* avec les élèves pour modifier le cas échéant la constitution de prochains groupes.

COMMENT METTRE EN PLACE DES SITUATIONS DE COOPÉRATION DANS LA CLASSE ?

Les principes de coopération dégagés par les différents travaux de recherche sont-ils réellement applicables en classe ? Sont-ils trop vagues pour être fonctionnels ? Que peuvent faire les enseignant.e.s désireux.ses de mettre en place des activités coopératives ? Que peuvent-ils en attendre ? Nous allons préciser dans cette partie le travail de préparation de l'enseignant.e en vue d'un travail coopératif, puis quels apprentissages les élèves peuvent réellement développer dans le cadre construit pour eux ou elles, et enfin le rôle de l'enseignant.e pendant et après les interactions avec les élèves.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL COOPÉRATIF

Les chercheurs insistent bien pour dire que les décisions à prendre selon le contexte de la classe, les objectifs d'apprentissage visés, la prise en compte des compétences

de chacun.e et des relations interpersonnelles reviennent à l'enseignant.e : « *tout se passe comme si les savoirs scientifiques ne prenaient toute leur dimension que lorsqu'ils sont articulés à une résolution de problème, associés à des savoirs d'expériences* » (Rouiller, 2008). Comme souvent en recherches en éducation, c'est bien au cœur de l'articulation entre savoirs de recherche et savoir-faire de l'enseignant.e que résident les solutions. Baudrit (2007) parle quant à lui des enseignant.e.s comme des « ingénieurs de l'apprentissage coopératif », et non de simples techniciens qui appliqueraient une méthode entièrement prédéterminée.

De manière générale, pour aider les enseignants, Rouiller (2008) propose, à partir des travaux de Howden et Kopiec (2000) qui regroupent plusieurs cadres théoriques de la coopération, une mise en pratique de cette approche complexe en trois étapes :

- « *prendre conscience et développer des valeurs sous-jacentes à la coopération, créer un climat affectif positif en classe* », par des activités « *participant d'une gestion de classe coopérative* » (conseil de coopération, jeux de coopération et non de compétition, la médiation par les pairs...) ;
- « *apprendre à coopérer, construire des*



Le projet **SPRING** (« Social pedagogic research into group work ») mené entre 2000 et 2005 au Royaume-Uni auprès d'environ 850 enfants âgés de 5 à 14 ans (répartis dans 17 établissements) a eu pour objectif d'identifier des pratiques enseignantes stratégiques pour encourager l'utilisation des travaux de groupe dans les classes de primaire et du secondaire (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009 ; Blatchford *et al.*, 2003). Quatre principes se sont dégagés du projet :

- développer les capacités des élèves à travailler en groupe en encourageant les relations de confiance, le respect mutuel entre les membres du groupe, ainsi que la communication et la réflexion avancée sur le fonctionnement du groupe ;
- aménager et adapter le travail en groupe au contexte de la classe en le structurant ;
- prévoir des tâches d'apprentissage qui garantissent et développent le travail coopératif ;
- l'implication de l'enseignant.e par un étayage, une supervision du travail qui facilite le fonctionnement des groupes autonomes.

habiletés de coopération, développer l'esprit d'équipe » et de classe, par des activités qui promeuvent explicitement des valeurs de coopération, comme l'entraide, l'engagement, la solidarité, la confiance, le partage, le respect, le plaisir ;

- « *coopérer pour apprendre au travers des conflits sociocognitifs, de verbalisations, d'échafaudages de connaissances* », par des activités organisées « *selon les principes de l'apprentissage coopératif* » et qui peuvent prendre la forme de « *structures coopératives pré-établies* » (Jigsaw, tournoi, groupe d'investigation...).

Les trois étapes décrites ne se suivent pas forcément et peuvent s'imbriquer les unes dans les autres, mais l'acquisition explicite par les élèves des habiletés de coopération, ainsi qu'un climat de classe globalement favorable à la coopération semblent dans certains cas nécessaires pour que l'étape la plus délicate, coopérer pour apprendre, soit possible. D'ailleurs Rouiller (2008), à propos de la mise en place d'un apprentissage coopératif en vue d'une production textuelle en primaire en Suisse romande, indique que les enseignant.e.s sont satisfaits de l'évolution du climat de la classe, du développement des compétences de travail en équipe de leurs élèves, « *mais tout se passe comme si l'approche mise en place devait d'abord assurer des*

interactions de qualité, avant de songer à des effets sur les apprentissages » (Rouiller, 2008). Certes, les équipes deviennent efficaces, mais il reste un grand pas à faire pour observer des effets sur les apprentissages individuels.

Réseaux de conditions à réunir

Les principes évoqués plus haut, on l'a vu, ne sont pas toujours faciles à réaliser dans une classe à un instant donné : Rouiller (2008) évoque plutôt un « *réseau de conditions* » à tester et différencier en fonction des objectifs de l'enseignant.e et de l'âge des élèves, au lieu de conditions précises pour un type de tâche donné ou par une situation donnée. L'apport de la recherche ici ne peut se faire sous forme de « recettes », ce qui est d'ailleurs jamais vraiment le cas dans le domaine de l'éducation ●. Cette même chercheuse appelle de ses vœux des travaux de recherche davantage tournés vers « *les processus de réflexion entre enseignants que sur les solutions envisagées dans des situations particulières. Les éléments théoriques à disposition dans la littérature changeraient alors de statut pour enrichir avec les savoirs d'expérience chacune de ces étapes [...] en vue d'une gestion professionnelle adéquate de la diversité des situations en classe.* » (Rouiller, 2008)

Pour une illustration, voir l'article du blog Eduveille de novembre 2016 d'Olivier Rey : « [Qu'apporte finalement Visible Learning ?](#) ».

Exemple d'utilisation concrète des principes de la pédagogie coopérative pour la production d'un texte narratif en fin de primaire à Genève (Rouiller, 2008)

Après une première étape portant sur le développement d'une « habileté de coopération », une deuxième étape consiste pour les enseignant.e.s à organiser la séance de la manière suivante :

- les équipes sont formées au hasard ;
- la séance commence par un brainstorming dans chaque équipe pour la constitution d'un aide-mémoire commun sur toutes les conditions à réunir pour écrire un texte narratif en équipe ;
- l'objectif et les caractéristiques du texte à produire (le but commun) sont rappelés ;
- chaque membre du groupe reçoit une ressource différente et des rôles sont attribués, comme scribe, chasseur.se d'idées, contrôleur.se orthographique... pour respecter l'**interdépendance positive** et la **responsabilisation** des élèves ;
- la communication avec l'enseignant.e se fait seulement par l'intermédiaire de l'élève ayant le rôle de voyageur.se ;
- à la fin, une **réflexion critique** sur la production de texte va permettre « *de verbaliser réussites et difficultés et de faire le point sur les progrès accomplis et encore à faire sur le plan de la production textuelle et de l'habileté de coopération* » (Rouiller, 2008) ;
- et enfin une révision coopérative du texte constitue la dernière étape du processus.

Blatchford *et al.* (2003) proposent de leur côté d'étudier l'apprentissage coopératif au sens large, c'est-à-dire qui peut se former dans des conditions ordinaires d'enseignement. En effet les conditions drastiques et, on l'a vu, peu réalisables de manière simultanée, des théories coopératives peuvent décourager certains enseignant.e.s. Les auteurs tentent alors de voir ce qu'il se passe dans des groupes formés de manière fortuite, sans planification, dans des conditions ordinaires d'enseignement : le travail en groupe est réalisé non pas par un groupe d'élèves, mais par « *des élèves travaillant ensemble comme un groupe ou une équipe [...] la particularité de ce travail en groupe – peut-être ce qui le définit – est que l'équilibre entre responsabilité et contrôle du travail se répartit entre les élèves eux-mêmes* » : ce sont des « co-apprenants ».

Constitution des groupes au mieux

Les travaux de recherche insistent sur la préparation du travail coopératif par l'enseignant.e, sur la nécessaire structuration de ce travail en fonction des contraintes (comme l'organisation matérielle de la

classe, en rangs ou en tables déplaçables) et des caractéristiques de la classe. Si la structuration s'avère trop complexe, le « réseau de conditions » peut tout aussi bien déboucher sur un choix des élèves fait au hasard pour constituer les groupes. Dans ce cas, un second temps d'analyse du fonctionnement de ce qui a marché ou non dans ces groupes permet de rééquilibrer cette structuration selon les objectifs d'apprentissage.

Premièrement, la taille des groupes : elle est de l'ordre de 2 à 4 ou 5 élèves selon les études, mais peut varier suivant l'âge des élèves et la complexité de la tâche demandée. Pour Bertucci *et al.* (2010), il y a un équilibre à trouver entre la productivité du groupe, qui logiquement devrait augmenter lorsque le nombre d'élèves augmente, puisqu'il y a plus de compétences réunies (et donc une meilleure réussite globale si tou.te.s les élèves participent autant au travail de groupe), et la capacité des membres du groupe à gérer les interactions entre elles ou entre eux, tâche qui se complexifie avec le nombre d'élèves, demande des compétences et mobilise l'attention de tou.te.s.



Si les enseignant.e.s veulent favoriser l'entraide entre élèves portant sur la tâche elle-même, la taille des groupes importe peu ; s'ils ou elles souhaitent favoriser l'estime de soi des élèves, le travail en dyades semble plus approprié, ainsi que dans le cas où les élèves n'ont pas l'habitude de travailler en coopération. Cela permet de développer les compétences nécessaires à la coopération, sans perdre trop de temps à s'harmoniser avec tous les autres membres du groupe.

Ensuite, l'organisation de la séance : les enseignant.e.s peuvent choisir entre mettre toute la classe en groupes ou en laisser une partie en autonomie individuelle, ce qui a l'avantage de leur permettre gérer moins de groupes à la fois. La constitution des groupes peut également amener les enseignant.e.s à choisir entre un fonctionnement optimal de la plupart des groupes (souvent au détriment de quelques élèves) ou un fonctionnement optimal pour les apprentissages de quelques-un.e.s (Rouiller, 2008).

Buchs *et al.* (2008) rapportent une étude portant sur les effets de la distribution des informations (l'interdépendance des ressources) lors d'un travail en dyades coopératives sur des textes, à l'université. Conciliant des travaux sur l'apprentissage coopératif et d'autres sur l'influence sociale, cette étude envisage deux modalités de travail :

- l'interdépendance positive, pour laquelle les élèves ont besoin d'échanger avec leurs partenaires pour avoir accès à toutes les informations, ce qui favorise la décentration, l'investissement des étudiants et des conflits constructifs pour l'apprentissage ;
- l'indépendance des ressources, pour laquelle les deux partenaires ont accès à toutes les informations : les conflits sont plus nombreux et s'accompagnent d'une centration sur les compétences et les buts de performance.

« Des résultats relativement similaires ont été trouvés avec des élèves de l'école primaire (Buchs, 2007b). Ces recherches dégagent deux précautions à prendre lorsque les enseignants proposent à leurs étudiants de travailler de

manière coopérative sur des textes : prendre garde à atténuer l'effet négatif de la menace des compétences lorsque les étudiants travaillent sur des informations identiques, et prendre garde à garantir la qualité de la transmission des informations lorsque les étudiants travaillent sur des informations complémentaires. » (Buchs *et al.*, 2008)

Enfin il faut prévoir, ce que ne font pas toujours spontanément les enseignant.e.s d'après Blatchford *et al.* (2003), de prendre en compte la dynamique et le développement des groupes au fur et à mesure des séances, en contrôlant leur stabilité par exemple. En primaire, ces auteurs préconisent de laisser les groupes stables dans le temps et de vérifier leur développement.

Au niveau de l'enseignement secondaire, à l'âge de l'entrée dans l'adolescence où l'influence des pairs se fait très grande, les groupes de pairs informels, en dehors de la classe, se font et se défont, rendant la prise en compte des relations interpersonnelles dans la constitution des groupes très difficile et changeante au cours du temps. La question de choisir des groupes stables dans le temps se pose alors d'une autre manière dans ces conditions : « *Faire partie d'un groupe stable ou instable n'est pas corrélé à la motivation et à la réussite scolaire* » (Ryan, 2001), probablement parce que les groupes formés autour d'un même individu se ressemblent de manière générale, donc ont les mêmes influences à long terme. La motivation semble liée au niveau scolaire : « *les groupes de pairs qui présentent une forte motivation ont tendance à être composés de bons élèves* ». L'influence du groupe sur les résultats des élèves se fait quand même sentir quand ces variables sont contrôlées : si les amis sont de meilleur niveau, les résultats chutent moins vite, si les amis sont de niveau plus faible, les résultats chutent plus vite ! L'influence des pairs est donc à multiples facettes, elle n'est pas entièrement négative ni entièrement positive, c'est un problème complexe.

QUELS APPRENTISSAGES RÉELS DES ÉLÈVES ?

Décrivant des travaux de recherche sur la cognition située, Lehraus et Rouiller (2008) précisent que « *l'activité et les conditions dans lesquelles l'apprentissage prend place font ainsi partie intégrante de ce qui est appris. Dans cette optique, les interactions entre pairs constituent une ressource essentielle au sein du contexte social de la classe et ont une place importante dans les situations*

dans lesquelles les apprenants vont avoir à réactualiser leurs connaissances en situation post- et extrascolaire. »

Les compétences sociales développées par les élèves

Toutes les **compétences** non liées à une discipline ou à la maîtrise d'un savoir particulier sont dites transversales ou **non académiques**, mais il s'agit d'une définition « par défaut ».

« Il y a bien sûr les compétences dites académiques, ce que maîtriser tel savoir rend capable de faire : calculer ses chances de gagner au loto grâce à la maîtrise du calcul de probabilité [...] Mais il y a aussi des compétences qu'on dira transversales, en ce sens qu'on espère, sans pouvoir toujours le démontrer, qu'elles seront acquises grâce au contact d'une variété d'activités scolaires et non spécifiquement d'une discipline donnée : compétence globale à communiquer, capacité à résoudre des problèmes, créativité... Ces compétences sont alors désignées comme non académiques. Certaines d'entre elles ont de plus une dimension clairement sociale, comme l'aptitude à travailler en groupe. Ajoutons que c'est leur caractère transférable, de la situation de formation à une palette de situations dans la vraie vie, qui fait leur valeur, ce qui, là encore, n'est guère aisé à démontrer. » (Duru-Bellat, 2016)

Ces compétences sont très importantes dans la vie quotidienne, par exemple pour trouver un travail, même si leur définition ne fait toujours pas consensus ●. Giret (2015) précise qu'il en existe plusieurs types : compétences sociales, émotionnelles, comportementales, etc. Comment les différencier des compétences académiques ? Celles-ci sont ce que les chercheurs nomment des « savoirs en acte », soit la traduction ou le transfert de savoirs appris dans une discipline académique dans différentes situations didactiques ou de la vie quotidienne : « *la notion de compétence, [...] découle d'un jugement, d'une reconnaissance, dans un environnement forcément social. Ce qui conduit à souligner que toute compétence a une composante non académique, ou, pour le dire autrement, que c'est la notion de compétence purement académique qui est la plus problématique, voire n'a pas même de sens : tout savoir ne vaut que si l'on s'en sert avec pertinence dans*

telle ou telle situation... » (Duru-Bellat, 2015 ; Bailly & Léné, 2015).

En cherchant à développer les compétences sociales ● d'élèves de collège dans le cadre de l'apprentissage coopératif, Epinoux et Lafont (2014) constatent, même si les résultats restent à confirmer, que ces compétences ne se sont pas forcément plus développées lorsque les élèves ont été formés à leur utilisation que sans la formation, sauf pour les filles qui échangent plus facilement entre pairs, conformément à leur stéréotype de sexe.

Faire apprendre à coopérer

Les compétences sociales, dont les habiletés à communiquer, à s'écouter, à s'encourager, à questionner les autres membres du groupe se retrouvent au niveau de l'apprentissage coopératif dans la notion d'interdépendance positive, puisque chaque membre du groupe doit posséder ces ca-

Ce type de compétences est aussi visé par la Commission européenne à travers le terme de « compétences clés » (Gordon et al., 2012).

Pour plus de détails sur les liens entre compétences sociales et réussite scolaire, voir Fanchini (2016).



capacités pour pouvoir compter sur celles des autres ●. Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009) soulignent l'intérêt de ces compétences pour éviter les conflits relationnels ou apprendre à les résoudre, pour la prise de décision commune et pour conforter également la confiance en soi et en ses propres capacités à s'engager dans le travail en groupe. L'apprentissage des **compétences à coopérer** est indispensable, et notamment dans l'enseignement primaire où leur maîtrise est plus difficile pour les élèves, qui se contentent plutôt de partager des informations ou de discuter sur la manière de réaliser l'activité demandée.

Ces habiletés sont pour certains forcément mises en œuvre à partir du moment où le contrat tacite de fonctionnement d'un groupe de travail reposant sur l'interdépendance positive et « *ayant pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant)* » (Lepri, 2013), est adopté par tou.te.s. Par contre il est bien question de respecter certaines règles : « *La coopération présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants.* » (Lepri, 2013)

Pour la plupart des chercheur.se.s, ces habiletés s'acquièrent en classe, et un apprentissage à coopérer explicite est gage d'interactions de qualité. Cela peut se faire sous la forme de jeux de rôle, où les élèves apprennent à s'écouter, se distribuent les tâches, se partagent les responsabilités, s'entraînent à formuler des questions : c'est une étude australienne portant sur des classes de primaire qui a remarqué l'influence positive de cet apprentissage sur les conditions d'apprentissage et sur l'entraide entre les élèves, par l'augmentation de la richesse des interactions verbales entre les élèves (Baudrit, 2005a). Au niveau secondaire inférieur (l'équivalent de notre collège), ces influences positives dépendent de la matière enseignée, mais il a été constaté des discussions hors sujet plus fréquentes dans les groupes n'ayant pas fait l'objet d'une initiation à la coopération en groupe.

L'initiation plus ou moins poussée à l'apprentissage coopératif peut avoir des effets inégaux en fonction des activités scolaires, de l'âge, du niveau scolaire, elle n'est pas forcément toujours bénéfique (Baudrit, 2005a).

Si l'étape d'apprendre à coopérer n'est pas faite par l'enseignant.e avant le travail coopératif, elle se fera de toute façon lors du travail lui-même. C'est ce qu'ont constaté Bertucci *et al.* (2010) lors de travaux portant sur les effets de la taille des groupes sur la réussite des élèves : les groupes de 4 élèves étaient au début de la séquence durant six semaines moins performants que les élèves travaillant seuls ou en binômes sur la même tâche. Mais à la moitié de la séquence, leurs réponses aux tests étaient meilleures que celles des élèves ayant travaillé seuls puis, au bout de six semaines, avaient encore progressé. Il semble donc préférable que cet entraînement à travailler en groupe pour maîtriser les capacités relationnelles soit pris en charge par l'enseignant.e en amont des séances coopératives, ou que du temps soit laissé en toute connaissance de cause aux élèves pour maîtriser ces compétences.

Blatchford *et al.* (2003) précisent que cette préparation des élèves à travailler en coopération dépend bien entendu de la culture du pays dans laquelle elle est faite : aux États-Unis, ces formations sont très axées sur la compétition entre groupes, alors que ce n'est pas le cas par exemple au Royaume-Uni ; au Vietnam, l'apprentissage coopératif nécessite une adaptation culturelle pour pouvoir être appliqué (Nguyen *et al.*, 2009).

Coopérer pour apprendre ?

Une fois que les élèves sont entraîné.e.s et atteignent un certain niveau de maîtrise pour coopérer, c'est-à-dire « *une fois que les groupes ont résolu les difficultés à travailler ensemble, ils peuvent se concentrer sur la tâche en cours [...] et passent moins de temps à organiser le travail que les élèves qui n'ont pas eu de formation dans le*

À l'intérieur d'un groupe, les élèves apprennent déjà à « *écouter ce que les autres ont à dire, partager des idées et des ressources, poser des questions, critiquer les idées des autres, et utiliser leurs idées pour raisonner et résoudre des problèmes ensemble.* » (Gillies, 2014)

cadre du projet *SPRING* » (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009). Il est vrai que la régulation interne à chaque groupe est plus spécifique à organiser que la manière d'aborder la tâche d'apprentissage, souvent identique quel que soit le groupe concerné, et plus facile à maîtriser quand on a l'habitude d'un travail en groupe ●.

« C'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées. » (Baudrit, 2005b)

Dans une thèse sur la coopération en EPS, Evin (2013) évoque les histoires collectives des élèves qui se forgent par l'habitude de travailler ensemble.

La rétroaction réalisée après l'apprentissage coopératif doit entre autres mesurer la correspondance entre les relations d'influence et les attentes de chacun.e : la manière dont les élèves appréhendent le travail coopératif doit correspondre à l'interaction effective qui se passe dans le groupe, sinon il y a un risque de comparaison sociale et de mise en avant des buts de performance, ce qui entraîne des conflits non constructifs pour l'apprentissage : « *les apprenants profiteront d'autant plus du conflit que celui-ci sera présenté dans une forme qui est en accord avec leur conception de la connaissance et avec leurs attentes* » (Buchs et al., 2008).

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E LORS DES INTERACTIONS

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

- pendant la séance, l'enseignant.e observe, mais aussi anime et régule les

groupes, dans l'objectif d'un meilleur apprentissage de chaque élève ;

- après la séance, les observations débouchent sur une analyse critique, permettant la construction d'une autre manière d'aborder la prochaine séance de coopération ou de renforcer telle ou telle étape d'apprentissage.

Hugon (2008) arrive ainsi à la conclusion suivante : « *On comprend là l'utilité de travailler en équipe pédagogique pour pouvoir assurer des tâches aussi complexes.* »

Au moment des échanges

L'enseignant.e est concerné.e par un « *rôle essentiel de régulation et d'aide au développement du processus interactif* », qui l'oblige à observer en permanence si la parole se distribue bien et à intervenir si nécessaire, sans casser la dynamique des échanges (Hugon, 2008). Son rôle est en effet d'accompagner les élèves pendant le travail coopératif, et de rester souple sur la structuration de ce travail : après avoir choisi la tâche d'apprentissage la plus adaptée au contexte de la classe et après avoir aménagé les conditions du travail coopératif pour ses élèves, l'enseignant.e doit pouvoir adapter les contenus et la façon de les orchestrer à ce qu'il se passe réellement dans la classe. Il ou elle doit faire en sorte que tous les élèves participent de manière équitable au travail coopératif, que les groupes fonctionnent correctement.

D'après Blatchford et al. (2003) à propos d'une enquête réalisée dans l'enseignement primaire et secondaire en 2000, **les enseignant.e.s focalisent plus souvent leur attention sur l'activité que les élèves ont à réaliser que sur le processus même du travail en groupe**, ce qui peut empêcher l'accès à la compréhension de l'activité pour les élèves. Un moyen d'y remédier est d'observer le fonctionnement du groupe lors du travail coopératif et de revenir sur ces observations lors de temps de discussion avec les élèves avant et après le travail coopératif. Cela favorise le regard métacognitif des élèves sur leur propre pratique coopérative, indispensable à une évolution positive du groupe, et ainsi des acquisitions de chaque élève. En outre, c'est une manière d'obtenir des informations permettant



l'ajustement et une amélioration de l'organisation des prochaines séances (Blatchford *et al.*, 2003). D'autres méthodes peuvent être envisagées, comme en mathématiques et en sciences, pour que les enseignant.e.s adoptent des stratégies permettant aux élèves de se (ré-)engager dans l'activité en cas de blocage sur une question, sans donner simplement la réponse (Hofmann & Mercer, 2015).

Pour Weil-Barais (2011), dans les travaux qu'elle a étudiés mettant en jeu des interactions entre élèves, entre enfants et parents, entre enfants et animateur.rice.s, entre élèves et enseignant.e.s, le rôle de l'enseignant.e est tellement primordial que les élèves ne peuvent interagir que sous son influence : « *toutes les interactions considérées sont dissymétriques du point de vue du statut des interactants [...] ainsi que des savoirs et des compétences. Même si certaines études considèrent des contextes polyadiques, impliquant des groupes d'élèves et un enseignant, les interactions entre élèves, quand elles interviennent, sont toujours régulées par l'enseignant ou, tout au moins, sous son contrôle. Ceci tient au statut des connaissances en jeu qui ne peuvent se construire que s'il y a une intentionnalité forte de les transmettre de la part de l'éducateur.* » On peut retrouver là les contraintes de la coopération par rapport à la collaboration, plus libre dans sa forme et moins contrôlée de la part de l'enseignant.e.

Difficultés et conceptions pédagogiques

Plusieurs études réalisées dans les années 1990 (citées par Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009) indiquent que le manque de recours au travail en groupe chez les enseignant.e.s serait dû à un scepticisme des enseignant.e.s sur les bénéfices du travail coopératif et à des difficultés de mise en œuvre, notamment :

- un sentiment de perte de contrôle de la situation lorsque ce sont les élèves qui travaillent en groupes indépendants, car l'enseignant.e ne peut pas surveiller de près tous les groupes en même temps ;
- un manque de concentration des élèves sur l'activité demandée et une dispersion sur d'autres sujets ;
- une perte de temps, en particulier pour les élèves les plus faibles ;
- que les élèves soient exposés au jugement des autres, sur leurs capacités ou sur leur confiance en soi ;
- que les élèves ne possèdent pas toutes les clés pour travailler ensemble et ne s'engagent pas dans l'activité comme ils ou elles le devraient ;
- que les élèves ne sont pas réellement capables d'apprendre les un.e.s des autres sans intercession de leur part.

C'est ainsi que **l'idée de mettre les élèves en groupe pour simplement maintenir leur attention et varier les méthodes d'enseignement ne peut pas suffire pour un réel apprentissage.**

« Il y a une différence cruciale entre mettre simplement les élèves en groupe et structurer la coopération parmi eux. La coopération n'est pas le regroupement d'élèves autour d'une même table pour parler entre eux pendant qu'ils ont un travail individuel à faire. La coopération n'est pas demander un rapport à un groupe d'élèves pour lequel un seul fait tout le travail et les autres ajoutent leur nom sur le produit fini. La coopération n'est pas un travail individuel avec pour consigne que les premières à avoir fini sont ceux qui aident les élèves les plus lents. La coopération est plus qu'être physiquement près de ses pairs, de parler autour d'un sujet avec eux, ou partager le même matériel de travail, même si toutes ces actions sont importantes dans l'apprentissage coopératif. » (Smith *et al.*, 2005)

Les principes mêmes qui sous-tendent les travaux sur le climat motivationnel peuvent ne pas être acceptés par l'enseignant.e, qui peut croire qu'un climat de compétition favorise davantage la motivation des élèves, à partir de l'idée

que les élèves sont « *naturellement non motivés pour les apprentissages scolaires, et peu à même de travailler sans un contrôle externe* » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

Pour beaucoup d'enseignant.e.s, l'utilité du travail en groupe réside surtout dans le maintien du contrôle de la classe et de l'attention des élèves. Plusieurs études montrent que **certain.e.s enseignant.e.s ne croient pas réellement aux capacités de leurs élèves à travailler en groupe et à apprendre par eux ou elles-mêmes**, ce qui n'encourage pas vraiment les élèves à être efficaces en groupe. Paradoxalement, « *les enseignants voient, dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif, une source d'inconvénients pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves* » (Lottici, 2013 ; Blatchford et al., 2003).

Pour expliquer ce phénomène, une étude de 2007 s'intéresse aux raisons pour lesquelles les enseignant.e.s de primaire pratiquent assez peu les approches coopératives en classe alors qu'elles sont explicitement inscrites dans les programmes de 2002. Cuisinier et al. (2007) ont montré que les interactions sont globalement perçues par les enseignant.e.s comme étant favorables à la **socialisation** (considérée comme un des objectifs majeurs de l'école), mais que les bénéfices de ces interactions sur l'apprentissage semblent moins évidents. Dans les programmes de 2008, la coopération est intégrée au domaine « Devenir élève », et les enfants doivent avoir atteint les capacités de coopération à la fin de l'école maternelle. Dans les [programmes](#) les plus récents appliqués à la rentrée 2015 en maternelle, on retrouve l'importance de la coopération, aussi bien pour la socialisation des élèves que pour leur progression globale : la compétence « *Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun* » est toujours un attendu de fin d'école maternelle. Les enseignant.e.s de maternelle semblent pourtant utiliser davantage les temps d'ateliers (élèves travaillant en petits groupes pour réaliser des activités différentes) comme des ateliers dirigés plutôt que comme de réels espaces de coopération (Lottici, 2013).

Pour favoriser un climat de coopération

Lors de l'introduction de moments de travail coopératif, on peut observer la fabrication d'une sorte de « communauté dis-

ursive » dans la communauté des apprenants, avec un rôle fort de l'enseignant.e pour la réalisation de ce climat coopératif, notamment par ses interventions orales. Cette communauté discursive, permettant de riches échanges entre les élèves, peut se voir dans l'analyse des marques linguistiques présentes dans les interactions verbales entre élèves : « *Dans le groupe, les postures et le partage de la parole demeurent sensiblement identiques si l'action de l'enseignant ne vise pas à modifier l'état spontané. L'analyse porte sur les marques linguistiques de la prise en charge de son discours, de l'inscription de l'autre et du discours de l'autre dans son propre discours. Ces marques linguistiques sont la trace d'une socialisation, d'un "climat" qui évolue. Au-delà d'une communauté d'apprenants, se constitue, sous l'effet de l'action de l'enseignant sensibilisé à cette problématique, une communauté discursive* » (Hugon & Le Cunff, 2011).

Côté formation, prenons l'exemple d'un programme créé par Johnson et Johnson en 1998, qui encouragea la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans les classes par les enseignant.e.s : il comprend quelques sessions d'information sur l'apprentissage coopératif, après lesquelles sont retenu.e.s des enseignant.e.s volontaires. La première année de formation prévoit des échanges autour de la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans les classes ; la seconde année permet un perfectionnement des pratiques (constitution des groupes d'élèves, utilisation de l'apprentissage coopératif dans différentes disciplines scolaires, évaluation de ses effets) ; la dernière année est surtout consacrée à la gestion de la controverse au sein des groupes, toujours en alternant formation en présence et phases de mise en pratique. Les enseignant.e.s ainsi formé.e.s peuvent ensuite devenir formateur.rice.s de leurs collègues dans leurs établissements respectifs (Baudrit, 2007). Il faut bien entendu prendre en compte les changements à réaliser dans la pratique enseignante, qui prennent forcément du temps et de l'énergie, et qui ne peuvent être imposés sans compréhension des objectifs de progrès en jeu (Rey, 2016).



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Bailly Franck & Léné Alexandre (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, n° 130, p. 69-78.
- Baines Ed, Rubie-Davis Christine & Blatchford Peter (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 95-117.
- Baker Michael (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 107-130.
- Baudrit Alain (2005a). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 121-149.
- Baudrit Alain (2005b). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit Alain (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, n° 14, p. 73-92.
- Bensalah Leïla (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 69-81.
- Bertucci Andrea *et al.* (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, vol. 137, n° 3, p. 256-272.
- Blatchford Peter *et al.* (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 1-2, p. 153-172.
- Bourgeois Étienne & Nizet Jean (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. In *Apprentissage et formation des adultes* [3^e éd.]. Paris : PUF, p. 155-200.
- Buchs Céline *et al.* (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 105-125.
- Cadeau Ludovic (2015). Historique (partiel et partial) de la pédagogie institutionnelle. *Le Nouvel éducateur*, n° 224, p. 5-7.
- Charmeux Eveline (2013). Le cœur de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 22-23.
- Connac Sylvain (2013). Coopérer ? Quel bazar ! *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 12-13.
- Cuisinier Frédérique *et al.* (2007). Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissages scolaires : regards croisés de pédagogues et de chercheurs. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 47-79.
- Darnis Florence (dir.) (2010). *Interaction et apprentissage*. Paris : EP&S.
- Darnon Céline *et al.* (2006). Chapitre 11. Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. In Benoît Galand & Étienne Bourgeois, (Se) motiver à apprendre. Paris : PUF, p. 125-134.
- Duru-Bellat Marie (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, n° 130, p. 13-29.
- Duru-Bellat Marie (2016). Préface. In Jean-François Giret & Sophie Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éd. universitaires de Dijon, p. 9-13.
- Epinoux Nicolas & Lafont Lucile (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, vol. 22, n° 3, p. 37-47.

- Evin Agathe (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse, Université de Nantes.
- Fanchini Agathe (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Feyfant Annie (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 65, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Filliettaz Laurent & Schubauer-Leoni Maria Luisa (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Gausse Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Gillies Robyn (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 125-140.
- Giret Jean-François (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi*, n° 130, p. 7-11.
- Gordon Jean et al. (2012). *Key competence development in school education in Europe: KeyCoNet 2012 Literature Review*. En ligne : http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028.
- Hofmann Riikka & Mercer Neil (2015). Teacher interventions in small group work in secondary mathematics and science lessons. *Language and Education*, vol. 30, n° 5, p. 1-17.
- Howden Jim & Kopiec Marguerite (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial* [2^e éd.]. Montréal : Chenelière Éducation.
- Hugon Marie-Anne (2008). De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 165-184.
- Hugon Marie-Anne & Le Cunff Catherine (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Jacomino Baptiste (2013). Freinet et la coopération. *Les cahiers pédagogiques*, n° 505. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>.
- Järvelä Sanna, Volet Simone & Järvenoja Hanna (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, vol. 45, n° 1, p. 15-27.
- Johnson David & Johnson Roger (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22, n° 1, p. 95-105.
- Johnson David & Johnson Roger (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, vol. 38, n° 5, p. 365-379.
- Johnson David et al. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 89, n° 1, p. 47-62.
- Kyndt Eva et al. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, vol. 10, p. 133-149.
- Le Briquer Yannick (2013). *Influence de la compétition et de la coopération sur les acquisitions pour des élèves de collège au sein d'une situation complexe en natation de vitesse*. Mémoire de master 2, Université Bordeaux Segalen.



- Lehraus Katia & Rouiller Yviane (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 1-28.
- Lepri Jean-Pierre (2013). Coopérer, un mythe ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 14-15.
- Leroy Nadia *et al.* (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 71-92.
- Lieury Alain & Fenouillet Fabien (2013). *Motivation et réussite scolaire* [3^e éd.]. Paris : Dunod.
- Lottici Émilie (2013). *Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle*. Mémoire de master 2, sociologie, Université d'Orléans.
- Meuret Denis (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 72, p. 67-76.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Savina Yannick (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.
- Nguyen Phuong-Mai *et al.* (2009). Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy. *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 6, p. 857-875.
- Olry-Louis Isabelle (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue : enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 3, p. 343-358.
- Olry-Louis Isabelle (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.
- Plante Isabelle (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, n° 4, p. 252-283.
- Poucet Bruno (2009). Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 7-18.
- Reuter Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rochex Jean-Yves (2016). Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ? *Dialogue*, n° 162, p. 37-43.
- Roseth Cary, Johnson David & Johnson Roger (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, vol. 134, n° 2, p. 223-246.
- Rouiller Yviane (2008). Constitution d'équipes d'apprentissage en production textuelle à l'école primaire. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 81-106.
- Rouiller Yviane & Lehraus Katia (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Ryan Allison (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, vol. 72, n° 4, p. 1135-1150.
- Sabourin Martine & Lehraus Katia (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 191-220.

- Sarrazin Philippe, Tessier Damien & Trouilloud David (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.
- Slavin Robert (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, n° 1, p. 43-69.
- Slavin Robert (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE, p. 171-189.
- Slavin Robert (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, n° 4, p. 383-391.
- Smith Karl *et al.* (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, vol. 94, n° 1, p. 87-101.
- Tardif Jacques (2008). Préface. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. IX-XII.
- Thibert Rémi (2009). *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ?* Dossier d'actualité, n° 43, mars. Lyon : INRP.
- Weil-Barais Annick (2011). Comment rendre compte des échanges, dans un contexte d'apprentissage ? In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 43-62.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

- Gausse Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>

- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
 Institut français de l'Éducation
 Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
 Standard : +33 (04) 26 73 11 24
 ISSN 2272-0774