



Coopération et inclusion en EPS

Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser les effets d'un dispositif d'apprentissage coopératif nommé "monter à la corde", au cours d'une séquence de gymnastique avec une classe de 4ème. L'étude traite d'une problématique en lien avec l'inclusion des élèves exclus au sein des groupes de travail, et plus largement au sein du groupe classe. Cette recherche a été conduite en référence au cadre théorique du cours d'action, dans le but d'accéder au caractère singulier de l'expérience vécue d'élèves engagés dans un dispositif coopératif (en particulier d'un élève exclu, et d'une élève leader dans le groupe). Les résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs, ont permis de montrer qu'il s'est opéré, au sein du groupe de travail, une meilleure inclusion de l'élève exclu. Cette recherche ouvre des perspectives pour la réflexion des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sur la conception de dispositifs d'apprentissage favorables à l'inclusion et à la réussite de tous les élèves en cours d'EPS.

Apolline **BINET** et
Jonathan **GABORIT**
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Éducation Physique
et Sportive
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

collège, interactions, inclusion, expérience vécue, dispositif d'apprentissage coopératif, EPS

INTRODUCTION

Nombre d'élèves, de part leurs différences, vivent à l'école des situations délicates d'isolement et d'exclusion. Différents exemples issus d'expériences concrètes en cours d'EPS en témoignent :

- tout d'abord, lorsque l'on propose aux élèves de constituer des groupes affinitaires (Hauw, 2000), il y a toujours un élève qui se retrouve tout seul. Cet élève n'est pas choisi par les autres élèves de la classe, ou bien est choisi en dernier

- ensuite, lorsque l'enseignant constitue lui-même les groupes/binômes de travail, il se peut que des réactions de mécontentement surviennent de la part de certains élèves. Ces réactions peuvent prendre la forme de remarques verbales : « ah non, pas lui », « il peut pas aller dans un autre groupe ? », « je peux être avec un autre élève ? ». Ces réactions peuvent également prendre la forme de soupirs, de manifestations de découragement de la part des élèves

- enfin, lorsque le cours d'EPS nécessite un déplacement pour se rendre sur des installations, certains élèves sont toujours seuls, sans discuter avec aucun autre élève (cela peut également être le cas à la cantine ou lors des sorties scolaires).

Dans certains cas, lorsque l'on est exclu, cela ne veut pas dire qu'il y a des actions violentes intentionnelles de la part d'un groupe ou d'un tiers, cependant l'élève en question se sent rejeté. Beliveau (2002), une pédopsychiatre, affirme que dans le milieu scolaire, certains élèves se retrouvent dans la peau de l'élève « rejeté » ou tout simplement « ignoré ».

Parfois ils peuvent être « tolérés » dans le groupe, mais vivent quand même un sentiment de rejet. Dans d'autre cas, l'exclusion est intentionnelle de la part d'un groupe ou d'un tiers, il s'y ajoute souvent des phénomènes de violences (physiques parfois, mais surtout psychologiques). Dans ce cas, l'exclusion prend la forme d'un harcèlement. Ce

dernier est défini selon l'éducation nationale par trois grandes caractéristiques : la violence, la répétition et l'isolement.

Ces élèves victimes d'exclusion vont vouloir s'intégrer dans un groupe, nous devons alors préciser certains termes pour différencier la notion « d'intégration » à celle « d'inclusion ». L'intégration demande aux élèves « différents/exclus » de se formater aux systèmes « normaux » du groupe (Beauregard & Trépanier, 2010), alors que l'inclusion consiste à prendre l'individu comme il est quand il intègre le groupe. « L'inclusion ouvre le droit à la singularité, à la différence, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités » (Le Capitaine, 2013).

Questions de départ

Que cette exclusion soit intentionnelle ou non de la part des autres élèves, nous nous demandons s'il est possible d'agir à l'école pour lutter contre ce phénomène. L'objectif de notre étude est, en tant qu'enseignant d'EPS, de tenter de mettre en place un dispositif d'apprentissage, ici en gymnastique, facilitant l'inclusion d'un élève exclu et mis à l'écart par les autres élèves au sein d'un groupe de travail et d'en apprécier les effets.

L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

L'apprentissage coopératif (AC) a été défini par Johnson et Johnson (1994) comme un « enseignement en petits groupes avec des pratiques qui utilisent les interactions entre les élèves comme moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques ». Cependant, « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs » (Putman, 1998, p. 18). Tout apprentissage en groupe n'est pas de fait coopératif. Si nombre d'auteurs encouragent la coopération

Tout apprentissage en groupe n'est pas de fait coopératif.

entre les élèves à travers des dispositifs privilégiant les apprentissages coopératifs, la conception et la mise en place de tels dispositifs doit répondre à différentes conditions pour réellement susciter des interactions coopératives entre les élèves.

5 conditions sont nécessaires pour structurer tout dispositif d'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1994) :

- l'interdépendance positive ; chaque élève est dépendant des autres partenaires de son groupe, et contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective
- la responsabilisation individuelle et collective ; chaque membre du groupe se voit attribuer par l'enseignant une responsabilité particulière dans la réalisation de la tâche collective
- la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves ; les élèves sont incités à encourager, conseiller et aider leur(s) partenaire(s) afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages
- la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives ; les élèves se voient enseigner divers savoir-faire relatifs à l'écoute mutuelle, au partage de responsabilités, ou visant à développer des compétences pro-sociales
- la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe ; les élèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré.

Certains travaux affirment que lorsque les conditions d'un apprentissage coopératif sont présentes, cela peut entraîner des effets positifs (Johnson et Johnson, 1981 ; Slavin, 1983) sur le plan scolaire (développement de compétences communicationnelles et verbales, responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages),

social (développement de compétences pro-sociales et de gestion de conflits, développement de l'empathie et de la compréhension d'autrui, développement des règles de vie sociale et de la responsabilité collective) et psychologique (acceptation de l'aide de pairs, réduction du stress scolaire, amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle).

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU COURS D'ACTION

Afin de comprendre ce que vivent les élèves et d'accéder à leur expérience, nous avons choisi de nous appuyer sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006). L'un des objets théoriques associés à ce cadre est le « cours d'expérience ». Il renvoie à « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci » (Theureau, 2006, p. 48). L'organisation du cours d'expérience est appréhendée comme l'enchaînement d'unités d'activité significatives elles-mêmes décrites selon six composantes (engagement, actualité potentielle, référentiel, representamen, unité élémentaire, interprétant). Saury & al (2013) précisent que malgré le fait que les composantes du signe soient indissociables dans l'expérience, il est possible, en fonction de l'objectif de l'étude, d'opérer un principe de « réduction ». Il consiste à se focaliser sur certaines composantes du signe afin de répondre à des questions de recherche ciblées et à faciliter la lisibilité des résultats.

QUESTIONS DE RECHERCHE

A ce stade de notre travail, nous nous demandons quels peuvent être les effets de l'opérationnalisation des conditions d'un dispositif d'apprentissage coopératif en EPS au sein d'un groupe de quatre élèves composé d'un élève exclu par ses pairs (Louis) et d'une élève leader (Sacha). Nous avons formulé deux hypothèses

principales : (a) le dispositif d'AC va entraîner une diminution de l'exclusion de Louis par le biais d'une augmentation des interactions au sein du groupe de travail, et (b) le dispositif d'AC va permettre l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage.

SITUATIONS SUPPORT DE L'ÉTUDE

Les élèves de cette classe de 4^e étaient engagés dans une séquence de gymnastique qui comprenait 10 leçons. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à un groupe de quatre au sein duquel était présent l'élève exclu (Louis) et une élève au caractère leader dans la classe (Sacha) ainsi que deux élèves neutres ayant de bonnes relations avec la majorité de la classe. Les prénoms des deux élèves ont été changés pour des raisons d'anonymat. Si l'on devait décrire le style de leader de Sacha, nous la catégoriserions comme une leader directive et autocratique. C'est une personne influente dans un groupe de travail, notamment dans les décisions qui peuvent être prises. Et si l'on devait décrire le style de Louis, nous le catégoriserions comme très scolaire, introverti et timide. Concernant la classe plus généralement, il y a une bonne entente entre la majorité des élèves. On peut identifier plusieurs groupes de copains – copines. D'un point de vue social, la classe est représentative du collège avec environ 65 % d'élèves d'origines sociales favorisées. L'un des principaux critères qui nous a permis de constituer ce groupe a été celui de l'hétérogénéité inter-groupale afin de créer différentes formes de dissymétries. Ce choix est soutenu par des études menées en natation (d'Arriape-Longueville, Gernigon, Huet, Winnykamen, & Cadopi, 2002) qui ont montré que la dissymétrie de compétences générait davantage de conduites de tutorat. D'autres études menées en handball (Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut 2006) ont, quant à elles, démontré des bénéfices moteurs plus importants

pour les élèves mis en situation d'interactions verbales en dyades légèrement dissymétriques (élèves avec des niveaux de compétences différents) par rapport aux dyades symétriques (élèves avec des niveaux de compétences semblables). En conséquence, favoriser l'hétérogénéité d'un point de vue des compétences au sein du groupe de 4, c'est créer les conditions pour que des interactions coopératives soient bénéfiques pour l'apprentissage des élèves.

Situation de travail collectif en gymnastique au sol

La situation était subdivisée en trois grands temps (chaque groupe disposait d'une fiche consigne avec les différentes étapes et temps à respecter) et durait environ 25 minutes :

- Le premier temps, atteindre le plus haut niveau de difficulté personnelle dans deux éléments gymniques (rotation arrière et tour) puis les mettre bout à bout pour créer un mini enchaînement individuel
- Le deuxième temps, se concerter pour mettre bout à bout leurs quatre mini-enchaînements
- Le troisième temps, présenter leur enchaînement géant devant deux autres groupes d'élèves.

A partir de la leçon 4, et lors des leçons suivantes, la classe était organisée en six groupes stables de quatre élèves.

Situation d'apprentissage coopératif

Nous avons mis en place pendant trois leçons consécutives (5, 6 et 7) en complément de la situation précédente, un dispositif d'apprentissage coopératif que l'on a nommé le « monter à la corde » (cf. annexe n°1). Cette métaphore avait pour but de symboliser le cumul, au fil des leçons, des points obtenus par l'équipe, avec pour objectif de monter le plus haut possible. Le temps de travail au sol pour chacune de ces leçons était de 20 minutes, sur un espace de travail similaire d'une leçon à l'autre. La construction de ce dispositif a été guidée par les cinq conditions de Johnson & Johnson (1994) permettant de

structurer un dispositif d'apprentissage coopératif. La corde est étagée en plusieurs paliers. L'atteinte de chacun d'eux détermine le gain d'un certains nombres de points bonus sur la note finale de chaque élève du groupe.

En effet, chaque membre du groupe pouvait rapporter des points de deux manières possibles :

Individuellement

- Chaque élève au début de la leçon 5 devait choisir un contrat (pour les trois leçons) de maîtrise (cf. annexe n°2) ou de difficulté (cf. annexe n°3). Le contrat de maîtrise consistait à effectuer le plus parfaitement possible les éléments gymniques demandés, indépendamment du niveau de difficulté. Le contrat de difficulté quant à lui consistait à réaliser les éléments gymniques les plus difficiles possibles. Nous avons cherché une équité dans le gain des points pour chaque contrat

Nous avons cherché une équité dans le gain des points pour chaque contrat.

(même nombre de points au total).

- L'élève devait également en début de leçon 5, choisir une mission individuelle (cf. annexe n°4) la même pour les trois leçons, dans une liste de six missions : maître du temps, responsable du dossier, conseiller, vitamine, curieux, démonstrateur. Au sein de chaque groupe, les élèves devaient se concerter et se mettre d'accord pour se positionner sur une des missions proposées sachant que la même mission ne pouvait être choisie par deux élèves. Nous avons volontairement proposé six missions aux élèves, sachant qu'ils n'étaient que quatre dans le groupe, afin qu'ils aient la possibilité de choisir selon leurs envies sans être dans une situation de choix par défaut.

Collectivement

- Chaque groupe disposait d'une mission collective qui pouvait rapporter à chaque leçon 800 points. Cette mission était directement en lien avec l'agencement spatial du "praticable" qui était délimité par deux espaces (avec des plots, 6m sur 8m). L'intitulé suivant de la mission était donné :

"tous les membres du groupe doivent rester dans l'espace de travail défini au sol (si un seul membre du groupe quitte l'espace pendant le temps donné, la mission est invalidée)". Nous avons fait en sorte que l'addition des points des missions individuelles soit égale aux points de la mission collective. Ainsi, il y avait un réel équilibre entre dimension individuelle et collective dans le gain potentiel des points.

Système de validation

- En ce qui concerne les missions, la validation se faisait pour chaque groupe à la fin du temps de travail au sol par l'enseignant en concertation avec les élèves du groupe. L'enseignant pouvait soit invalider (0 point), valider partiellement (100 points par mission individuelle ou 400 points par mission collective) ou valider totalement les missions (200 points par mission individuelle ou 800 points par mission collective).

- En ce qui concerne les contrats, la validation pouvait se faire par les élèves eux-mêmes sur les niveaux A et B en lien avec la fiche « critères de réalisation ». Les niveaux C et D quant à eux pouvaient uniquement être validés par l'enseignant.

A la toute fin du temps de travail au sol, le groupe se retrouvait sur un caisson en bois, en dehors de l'espace de travail au sol, pour calculer les points de chacun puis les additionner pour mettre un repère sur la « corde à monter » .

MÉTHODE

Objet d'analyse

Notre étude s'est plus particulièrement intéressée à l'analyse, d'une part, des relations interpersonnelles entre les élèves au sein du groupe d'apprentissage coopératif et, d'autre part, à la façon dont deux élèves de ce groupe, l'élève exclu et l'élève leader, ont vécu l'expérience du dispositif d'apprentissage coopératif. Nous intégrerons les éléments liés à l'expérience vécue de l'élève leader

pour deux raisons : la première est que chez cette élève, on repère une accentuation de la mise à l'écart de l'élève exclu (attitude d'ignorance, remarques négatives) ; la deuxième est que l'élève leader, de par son « statut », possède une influence sur d'autres élèves de la classe. Finalement, s'intéresser à cette élève c'est se questionner sur l'évolution possible de son style de leadership et d'une certaine manière des possibles évolutions du positionnement de l'élève exclu.

Recueil des données

Deux types de données ont été recueillies : des enregistrements audiovisuels des actions et communications des élèves et de leur enseignant, ainsi que des enregistrements de verbalisations rétrospectives des élèves recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation. En marge de la leçon et dans un délai de 24h, chacun des deux élèves était invité à se remettre dans la situation et à décrire précisément ses actions (« qu'est-ce que tu fais là ? »), ses communications (« qu'est-ce que tu dis là ? »), ses focalisations (« qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ? ») et ses sentiments (« qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? »). Au total, 6 entretiens d'autoconfrontation d'une durée moyenne de 50 minutes ont été réalisés (3 pour chaque élève). Cette

démarche d'autoconfrontation, issue et utilisée au départ dans le cadre de la psychologie du travail, permet de saisir ce qui se fait réellement dans l'activité de l'acteur, mais aussi « ce

qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire » sans y parvenir (Clot & al., 2000).

Analyse des données

Afin de réaliser une analyse comparative entre les deux situations d'apprentissage précédemment présentées, nous avons opéré deux types d'analyse.

Une première quantitative

- En identifiant les types de relations

interpersonnelles à partir des travaux de Beaudichon (1988). Elles sont au nombre de 3 : l'interaction (actions réciproques des élèves l'un sur l'autre), la relation ou l'échange (action d'un élève sans réciprocité), la conduite parallèle (les élèves agissent sans tenir compte de l'activité des autres). Une fois le nombre de chacune des relations comptabilisées il est alors possible de construire les réseaux d'interactions des deux élèves.

Une deuxième qualitative en trois étapes

- caractérisation des types de séquences d'interaction ;
- évolution de l'expérience vécue des deux élèves dans leurs relations avec les autres membres du groupe ;
- analyse synchronique des engagements des élèves sur les différentes séquences d'interactions identifiées.

RÉSULTATS

Une augmentation du nombre de séquences d'interactions

Une analyse statistique descriptive nous permet de constater une nette augmentation du nombre de séquences d'interactions pour chacun des élèves lors des deux leçons. Au sein du dispositif d'apprentissage coopératif, Louis a presque triplé son nombre d'interactions avec ses pairs (passant de 9 à 24 séquences, et de moins de 6% à 62% de son temps consacré à des interactions avec les membres de son groupe). Sacha, quant à elle, n'est pas loin d'avoir doublé le nombre d'interactions entretenues avec ses pairs (passant de 26 à 41 séquences, soit de 71% à 83% de son temps consacré à des interactions avec les membres de son groupe). Ces résultats soulignent que les différentes conditions mises en place dans ce dispositif ont amené ces deux élèves, et le groupe classe d'une certaine façon, à interagir davantage.

Au sein du dispositif d'apprentissage coopératif, Louis a presque triplé son nombre d'interactions avec ses pairs.

TABLEAU N°1
Nombre de séquences d'interactions

SEQUENCES D'INTERACTIONS		
	Leçon 4 (partie filmée = 26 minutes)	Leçon 7 (partie filmée =34 minutes)
Louis	9 séquences d'interactions Durée totale de ces séquences : 1 minute 30	24 séquences d'interactions Durée totale de ces séquences : 21 minutes 21
Sacha	26 séquences d'interactions Durée totale de ces séquences : 18 minutes 32	41 séquences d'interactions Durée totale de ces séquences : 28 minutes 17

Une modification des réseaux d'interactions des deux élèves

Pour Louis, entre la leçon 4 et la leçon 7, on note une intensification de son

réseau d'interactions, notamment avec ses deux partenaires de groupe : Emilie et Sacha.

SCHÉMA N°1
Réseaux d'interactions de Louis lors des leçons 4 et 7

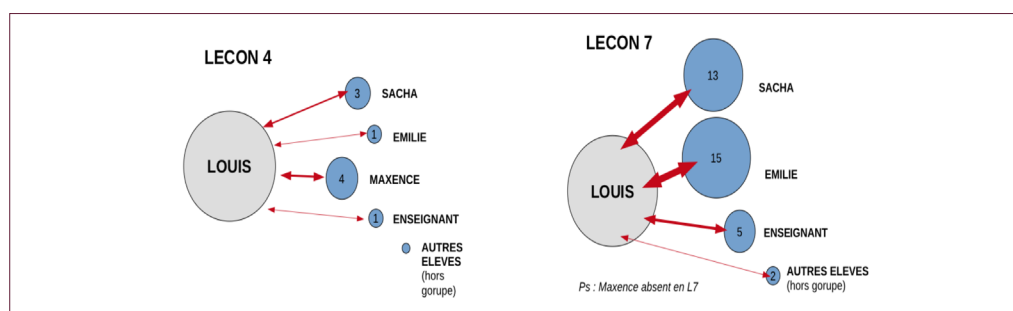
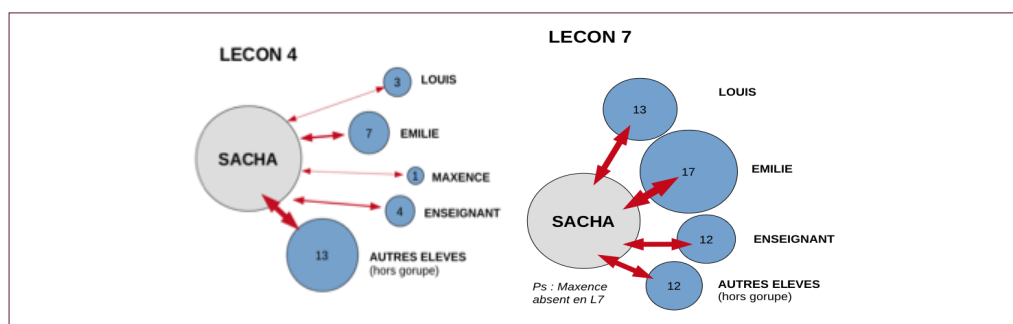


SCHÉMA N°2
Réseaux d'interactions de Sacha lors des leçons 4 et 7



La modification du réseau d'interactions de Sacha entre la leçon 4 et la leçon 7 traduit une équilibration du nombre d'interactions avec les différents acteurs identifiés. Il est important de relever l'augmentation si-

gnificative du nombre de séquences d'interactions avec Louis (de 3 à 13) et Emilie (de 7 à 17), mais également une stabilité du nombre de séquences d'interactions avec les autres élèves (de 13 à 12). Cela témoigne d'une vé-

ritable prise en compte par Sacha de ses partenaires de groupe dans son environnement de travail. Au sein du dispositif d'apprentissage coopératif, Louis, ainsi qu'Emilie, deviennent de véritables ressources pour Sacha. Cela traduit la diminution de la mise à l'écart de Louis au sein du groupe. Cette prise en considération des autres par Sacha a également été perçue par elle-même, comme en témoigne cet extrait d'entretien d'auto-confrontation :

Sacha entretien d'auto-confrontation n° 3 – leçon 7

Sacha : (...) *le fait que c'est moi qui va vers eux parce que habituellement c'est plus eux qui viennent vers moi et je vais moins vers eux. Alors que là je suis allée plus vers eux que je ne vais d'habitude.*

L'apparition de types d'interactions communes chez les deux élèves

Nous avons développé une démarche inductive qui vise à partir des données à effectuer une caractérisation des interactions. Ainsi, pour chaque séquence d'interactions, nous nous sommes posé les questions suivantes : « qu'est-ce que les élèves se disent ? Sur quoi portent leurs interactions ? ». Ces deux questions nous ont permis pour chacun des deux élèves, d'identifier, à chaque leçon, un certain nombre de catégories.

Pour chacun des deux élèves, on constate en leçon 7, une augmentation du nombre de catégories visant à caractériser les séquences d'interactions : cinq nouvelles pour Louis et trois nouvelles pour Sacha. Cela témoigne d'une diversification des types d'interactions entre les élèves du groupe, au sein du dispositif d'apprentissage coopératif. De plus, il est important de relever l'apparition de trois nouvelles catégories communes chez les deux élèves : « encouragements », « rassure un partenaire », « prise d'information sur le travail des autres ». Chacune de ces catégories va dans le sens d'une augmentation de la dimension collective

d'apprentissage au sein du groupe de travail.

L'apparition de ces catégories est due aux conditions dans lesquelles nous avons placé les élèves. Tout d'abord, l'apparition de séquences « d'encouragements » est notamment liée à la mission « vitamine du groupe » qui consistait à : « motiver les camarades du groupe pour travailler, répéter pour progresser, et rapporter le plus de points possible afin de « monter à la corde » ; encourager mes camarades quand ils travaillent. » Ensuite, l'apparition de séquences « prise d'information sur le travail des autres » est fortement liée à la mission « conseiller du groupe » qui consistait à « donner un conseil à chaque camarade de mon groupe pour leur permettre de mieux réussir un ou des élément(s) gymnique(s) travaillé(s). » Cela a incité l'élève à regarder l'activité de ses camarades. Enfin, l'apparition de séquences « rassure un partenaire » est liée au principe même du projet collectif qui consistait à monter le plus haut possible sur la corde. Les élèves, pour inciter leurs partenaires à rapporter le plus de points possible au groupe, tentaient de les rassurer lorsqu'un d'entre eux éprouvait des difficultés.

Le développement d'interactions portées par des préoccupations d'apprentissage

Les résultats que nous mettons en avant ici convergent avec ceux avancés par Huet et Saury (2011) dans une étude qui visait à analyser l'activité collective d'élèves engagés dans la préparation d'un triathlon athlétique par équipe, durant un cycle d'éducation physique. Du point de vue de la nature des interactions entre les élèves entre la leçon 4 et la leçon 7, nous avons constaté le passage d'interactions entre élèves fondées sur des engagements non réciproques et non complémentaires à des interactions fondées sur des engagements réciproques et/ou complémentaires. Les extraits de l'entretien d'auto-confrontation de Louis relatifs à la leçon 4 nous ont permis de caractériser

Augmentation de la dimension collective d'apprentissage au sein du groupe de travail.

Des interactions fondées sur des engagements réciproques et/ou complémentaires.

son engagement, qui était à la fois de « respecter le cahier des charges fixé par l'enseignant » et de « rechercher une création originale et une maîtrise d'exécution ». Quant à elle, Sacha était engagée dans le fait de « passer le plus vite possible aux agrès. » Sachant que Louis était le seul pré-occupé par des questions d'apprentissages, il n'était pas possible que se mettent en place au sein du groupe des formes d'interactions basées sur l'aide, l'entraide et l'échange constructif. Finalement, au cours de cette première leçon, la situation de travail collectif n'a pas été propice au développement de formes

typiques d'interactions orientées par des préoccupations d'apprentissage. Lors de la leçon 7 (troisième leçon de suite où les élèves sont engagés dans le dispositif d'AC), des interactions orientées par des préoccupations d'apprentissages ont été identifiées au sein du groupe. Comme dans l'étude de Huet et Saury (2011), trois formes typiques d'interactions ont été identifiées : des interactions basées sur des échanges relatifs aux prestations et performances des différents élèves, des interactions basées sur la co-construction d'une solution à un problème d'apprentissage donné, et des interactions rendant compte de phénomènes de tutelle spontanée.

TABLEAU N°2
Comparaison des engagements des élèves au cours des interactions d'apprentissage

Interactions basées sur des échanges relatifs aux prestations et performances des différents élèves	
Engagement de Louis	Engagement de Sacha
Se faire valider sa roulade arrière par son groupe	Valider la figure gymnique de ses partenaires
Progresser dans la réalisation de sa roulade	Corriger les erreurs qu'elle perçoit pour leur permettre d'améliorer leur réalisation en roulade arrière
Bilan : Engagements complémentaires dans les activités de Louis et Sacha.	

Interactions basées sur la co-construction d'une solution à un problème d'apprentissage donné	
Engagement de Louis	Engagement de Sacha
Respecter le critère fixé par l'enseignant : genoux à hauteur du bassin	Donner des conseils à ses partenaires
Donner des conseils à ses partenaires	
Prendre en compte un/des conseil(s) de réalisation des partenaires du groupe pour mieux maîtriser le saut	
Bilan : Engagements à la fois réciproques et complémentaires dans les activités de Louis et Sacha.	

Interactions rendant compte de phénomènes de tutelle spontanée	
Engagement de Louis	Engagement de Sacha
Corriger sa posture lors de la réalisation de la roulade arrière	Comprendre l'action que réalise Louis pour pouvoir la corriger
Bilan : Engagements complémentaires dans les activités de Louis et Sacha.	

L'émergence d'attitudes empathiques et d'écoute entre les membres du groupe

Au cours de la leçon 7, plusieurs séquences d'interactions entre les membres du groupe ont témoigné d'attitudes empathiques d'un élève envers un autre. Omar Zanna (2015) définit l'empathie comme la disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois se confondre avec lui. Plusieurs éléments issus de l'analyse des comportements des élèves au cours de la leçon 7 ainsi que des verbalisations des élèves en entretien d'autoconfrontation, nous laisse penser que Sacha a développé une volonté de comprendre l'activité de ses partenaires et se mettre à leur place.

Voici un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Sacha à propos d'un moment dans la leçon où elle est en train d'aider Louis sur sa roulade arrière :

Sacha, entretien d'autoconfrontation n° 3 – leçon 7

Chercheuse : *Alors, du coup, tu fais quoi toi, là ?*

Sacha : *Là je me suis mise pour comprendre un peu comment il passait ses jambes de l'autre côté. (...) En fait j'ai fait ça, je me suis dit, un peu pour comprendre comment il roulait parce que j'étais là c'est impossible à faire, pour moi c'est logique, on arrivait aligné, ou même décalé mais là c'était genre il partait sur le côté.*

PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES ET FUTURES DISCUSSIONS

Proposition didactique de principes pour la construction de dispositifs d'AC visant l'inclusion

L'ensemble des résultats avancés précédemment sont observables sur une temporalité très courte, à savoir 3 leçons. Cette rapidité des effets nous a amené à réfléchir sur une synthèse de pistes qui permettraient dans toute activité physique sportive et artistique (APSA), a priori individuelle,

d'instaurer une dimension collective coopérative ayant pour but l'inclusion.

- Créer des groupes de travail de 3 ou 4 élèves maximum (l'élève isolé doit avoir dans son groupe un élève « leader »)

- Instaurer un projet commun où chacun des membres doit collaborer au sein du groupe et peut en tirer des bénéfices de valeurs équivalentes

- Etablir une mission collective qui contraint le groupe dans l'espace de travail, mais qui peut également prendre d'autre forme (gérer collectivement un pool matériel...)

- Faire entrer les élèves dans un jeu de rôles via des missions individuelles qui incitent les interactions entre élèves

- Offrir aux élèves le choix du contrat d'apprentissage dans lequel ils souhaitent s'engager (exemple : contrat maîtrise vs contrat difficulté)

- Permettre une reconnaissance équitable de chacun des membres du groupe dans le gain de points potentiels, quel que soit le contrat d'apprentissage

- Mettre en place des fiches de travail communes au groupe qui obligent des temps de rassemblement autour de celles-ci.

La mise en place des conditions ci-dessus intégrées à des dispositifs pédagogiques d'apprentissage serait susceptible d'offrir des perspectives intéressantes où il serait possible à la fois de favoriser les apprentissages et en même temps de diminuer les effets de l'exclusion.

Les effets de l'entretien d'autoconfrontation

On repère chez Sacha une prise de conscience de son comportement lors des leçons, induite par le fait de se voir en vidéo lors des entretiens d'autoconfrontation. Cela a entraîné des transformations de son attitude lors des leçons suivantes. Suite à cette observation, nous nous demandons si le fait de se voir en vidéo peut modifier les comportements d'un élève à court et long terme. Des études réalisées dans le domaine de la formation des enseignants rendent compte des

Favoriser les apprentissages et en même temps de diminuer les effets de l'exclusion.

effets potentiels de la vidéo sur le développement professionnel (Flandin, Leblanc, Muller, 2015). Ces auteurs montrent que la vidéo-formation peut aboutir à des transformations potentielles ou réelles de l'activité des enseignants. Suite à cette étude, nous nous questionnons sur le caractère transposable de la vidéo chez les élèves. Nous sommes conscients, en tant qu'enseignant.e.s d'EPS, des difficultés rencontrées pour s'engager dans une telle démarche (le matériel, le nombre d'élèves, le temps, etc.). Pour autant, nous sommes convaincu.e.s des effets potentiels que peuvent avoir de telles démarches sur les transformations des élèves (inclusion, empathie, développement moteur). Il s'avère donc essentiel de réfléchir à la manière dont il serait possible, d'une part, de faire entrer cette démarche dans les leçons d'EPS, et d'autre part, de les systématiser.

Privilégier les activités collectives, ou privilégier des formes collectives d'activité.

Des pistes scientifiques à explorer

Afin d'obtenir des résultats plus fins méthodologiquement, il serait intéressant de développer plusieurs études. Tout d'abord, les sept principes précédemment évoqués mériteraient une vérification de leur validité dans d'autres contextes, d'autres APSA à caractère individuel, avec d'autres élèves. Ensuite, il serait intéressant de mesurer de manière plus précise et à long terme, sur le plan psycho-social, l'évolution du bien-être des élèves dans de tels dispositifs et, en priorité, chez les élèves exclus. Concrètement, nous pourrions utiliser le questionnaire BE-scol (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2015, p. 169) : « composé de 30 items dont l'objectif est d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire contribuant non seulement à un niveau de satisfaction des élèves, mais également à leur intégration dans le groupe de pairs et à l'absence d'affects négatifs pouvant être ressentis à l'école ». Enfin, il serait également intéressant de mesurer de manière plus ciblée les

gains potentiels du point de vue des habiletés motrices chez les élèves. Il aurait été intéressant de suivre l'évolution dans le temps (sur la séquence entière) d'indicateurs précis relevant d'habiletés motrices des élèves sur les éléments gymniques.

CONCLUSION

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que l'introduction d'un format collectif d'apprentissage au sein du groupe de travail ciblé a produit des effets repérables sur l'inclusion de Louis dans son groupe d'apprentissage. La dimension coopérative qui se met en place entre les élèves dans le dispositif « monter à la corde » a eu un réel effet inclusif envers l'élève exclu. Nous rappelons que l'étude permet essentiellement de conclure à partir des données récoltées auprès de deux élèves et non pas auprès du groupe classe.

La confrontation aux pratiques physiques, sportives et artistiques doit permettre aux élèves de construire la compétence visant à « accepter de travailler ensemble » (Delignières, 2016). Ainsi, il faudrait privilégier les activités collectives, ou privilégier des formes collectives d'activité, y compris lorsqu'elles sont a priori individuelles ■

BIBLIOGRAPHIE

Arripe-Longueville, F. (d'), Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.

Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 129-141.

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Beliveau, M-C. (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Editions de l'hôpital Sainte-Justine.

Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Revue STAPS*, 73, 25-38.

Delignières, D. (2016). *Bistrot pédagogique : "Nouveaux programmes : une nouvelle EPS ?". Partie 4/5*. AEEPS. Consulté en novembre 2016 à l'adresse URL <https://www.youtube.com/watch?v=YXuvK4-fVOQ>

Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015) Vidéoformation " orientée-activité " : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? *Raisons éducatives, Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 179-198.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., & Gaudonville, T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & Formations ; Climat scolaire et bien-être à l'école*.

Hauw, D. (2000). *Le groupe*. Editions Revue EP&S.

Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *EJRIEPS*, 24, 4-30.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 9, 47-62.

Le Capitaine, J-Y (2013). *Ultimes contraintes pour un monde sans social ? L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds*. EMPA, n°89, p160

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Site internet "Non au harcèlement"*. Consulté en février 2017 à l'adresse URL <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

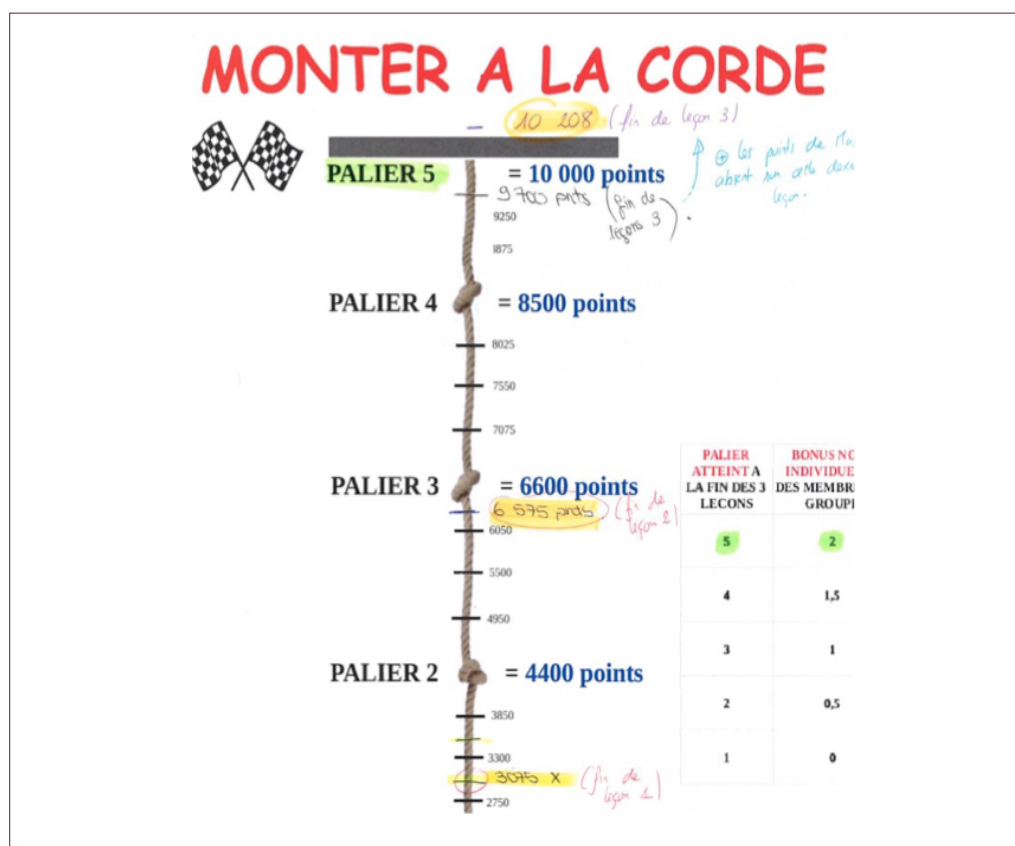
Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Fiche projet collectif « monter à la corde »



ANNEXE N°2
Contrat maîtrise

CONTRAT MAITRISE

GROUPE N°

NOM / PRENOM :

SYSTEME DE COMPTAGE DES POINTS
200 POINTS = Elément parfaitement maîtrisé .
100 POINTS = Elément partiellement maîtrisé .
0 POINT = Elément non-maîtrisé .
BONUS : 225 POINTS = Elément de niveau C parfaitement maîtrisé .
BONUS : 250 POINTS = Elément de niveau D (le plus difficile) parfaitement maîtrisé .

	Eléments gymniques	A	B	C	D	TOTAL
LECON 1	Rotation avant <i>(roulade avant)</i>	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	
		100	100	100	100	
		0	0	0	0	
Attitude	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	Total de points leçon 1	
	100	100	100	100		
	0	0	0	0		
LECON 2	Rotation longitudinale <i>(roue / rondade)</i>	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	
		100	100	100	100	
		0	0	0	0	
Souplesse	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	Total de points leçon 2	
	100	100	100	100		
	0	0	0	0		
LECON 3	Tour	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	
		100	100	100	100	
		0	0	0	0	
LECON 3	Rotation arrière <i>(roulade arrière)</i>	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	
		100	100	100	100	
		0	0	0	0	
ATR	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	Total de points leçon 3	
	100	100	100	100		
	0	0	0	0		
Saut	200	200	225 (BONUS)	250 (BONUS)	Total de points leçon 3	
	100	100	100	100		
	0	0	0	0		

ANNEXE N°3
Contrat difficulté

CONTRAT DIFFICULTE

GROUPE N° ...

NOM / PRENOM :

SYSTEME DE COMPTAGE DES POINTS
50 POINTS = Elément de niveau A validé.
100 POINTS = Elément de niveau B validé.
150 POINTS = Elément de niveau C validé.
200 POINTS = Elément de niveau D validé.
BONUS : 250 POINTS = Elément de niveau D (le plus difficile) parfaitement maîtrisé.

NIVEAU A ET NIVEAU B : je peux me valider moi-même ou me faire valider par un camarade !

NIVEAU C ET NIVEAU D : je dois me faire valider par l'enseignant !

Eléments gymniques		A	B	C	D	BONUS	TOTAL
LECON 1	Rotation avant <i>(roulade avant)</i>	50	100	150	200	250	
	Attitude -> maintien pendant 3 secondes.	50	100	150	200	250	Total de points leçon 1
LECON 2	Rotation longitudinale <i>(roue / rondade)</i>	50	100	150	200	250	
	Souplesse	50	100	150	200	250	
	Tour	50	100	150	200	250	Total de points leçon 2
LECON 3	Rotation arrière <i>(roulade arrière)</i>	50	100	150	200	250	
	ATR	50	100	150	200	250	
	Saut	50	100	150	200	250	Total de points leçon 3

ANNEXE N°4
Fiche missions individuelles

MISSION	INTITULÉ DE LA MISSION
1	<p align="center">Je suis le MAÎTRE DU TEMPS du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - annoncer régulièrement le temps de travail qu'il reste. - m'assurer que tous les camarades de mon groupe sont en train de travailler pour faire progresser les points du groupe.</p>
2	<p align="center">Je suis le RESPONSABLE du dossier "monter à la corde" du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - recupérer et redonner le dossier auprès du professeur. - m'assurer à chaque fois que le dossier est COMPLET (= <i>fiche monter à la corde, autant de fiche contrat que de membre du groupe, une fiche missions</i>)</p>
3	<p align="center">Je suis le CONSEILLER du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - donner un conseil à CHAQUE camarade de mon groupe pour leur permettre de mieux réussir un / des élément(s) gymnique(s) travaillé(s).</p>
4	<p align="center">Je suis la VITAMINE du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - motiver les camarades du groupe à travailler, répéter pour progresser et rapporter le plus de points possible pour "monter à la corde". - encourager mes camarades quand ils travaillent.</p>
5	<p align="center">Je suis le CURIEUX du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - demander à un / des camarade(s) de mon groupe des conseils pour mieux réussir les éléments gymniques que je travaille.</p>
6	<p align="center">Je suis le DÉMONSTRATEUR du groupe :</p> <p><u>Ce que je dois faire :</u> - montrer à un / des camarade(s) de mon groupe les éléments gymniques que j'ai travaillé avant de pouvoir les valider pour rapporter des points à mon groupe.</p>