

Organiser la coopération entre élèves en EPS

Comment organiser la coopération entre élèves en EPS pour qu'elle soit favorable aux apprentissages ?

Présenté par :

Vincent APPERT

Étudiant Master 2 MEEF EPS

Référent mémoire : Sébastien Delarche

UE3 Ec2 Mémoire-Recherche

Année universitaire 2022-2023- INSPE de Bourgogne

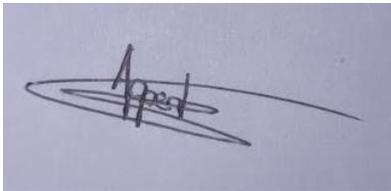
Déclaration de non-plagiat :

“Je déclare que ce mémoire est le fruit d’un travail personnel et que personne d’autre que moi ne peut s’en approprier tout ou une partie.

J’ai connaissance du fait que prétendre être l’auteur de l’écrit de quelqu’un d’autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d’autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m’appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise”

Signature :

A handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to be the name 'A. Pest' written in a cursive or semi-cursive script. The letters are connected, and there are some loops and flourishes, particularly around the 'A' and the end of the name.

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, les tuteurs de stages, les formateurs et les intervenants qui ont développé et entretenu chez moi l'envie et la passion d'être enseignant d'EPS. Je souhaite également remercier ma famille qui me soutient et m'encourage depuis toujours dans cette voie. Pour finir, je souhaite remercier mes amis qui ont sublimé mes cinq années de formations.

Sommaire

I. Introduction	5
1. Choix du thème et vécu personnel relatif au thème	5
2. Contextualisation	6
II. Revue de littérature	7
1. La coopération	7
2. Pourquoi la coopération à l'école ?	8
3. Les conditions de la coopération	9
4. Le rôle de l'enseignant	10
5. Les limites de la coopération	10
III. Problématique	12
1. Définition de la problématique	12
2. Hypothèses de départ	13
IV. Ebauche de protocole	14
1. Indicateurs de mesure du protocole	14
2. Présentation du protocole	15
3. Contexte	15
4. Questionnaire type	17
V. Résultats et analyse	18
1. Présentation des résultats	18
2. Interprétation des résultats	21
2.1. Analyse des résultats bruts	21
2.2. Analyse des récits d'expériences	23
VI. Discussion des résultats	28
1. Réponses aux hypothèses	28
2. Discussion des résultats	30
3. Les difficultés rencontrées	31
4. Les limites du protocole	32
VII. Conclusion	33
1. Réponse à la problématique	33
2. Apports professionnels	33
VIII. Bibliographie	35
IX. Annexes	38

I. Introduction

1. Choix du thème et vécu personnel relatif au thème

Au cours de notre formation, nous avons eu l'opportunité de réaliser plusieurs stages en milieux scolaires avec des publics allant du Cours Préparatoire (CP) à la Terminale. Issu de sports collectifs, la place de la coopération, de l'entraide et des interactions avec les autres a toujours été un élément primordial dans ma vision de l'EPS (Education Physique et Sportive) et du sport de manière plus générale. Les stages réalisés dans le cadre de ma formation m'ont permis d'observer une grande variété de comportements chez les élèves, avec des réponses différentes en fonction des établissements, des classes, de l'âge, de l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) et plus généralement du contexte dans lequel les élèves sont placés. Ces différentes observations m'ont amené à me questionner sur le rôle et l'impact que la coopération peut avoir en EPS. En effet, lors d'un stage dans le collège Champollion aux grésilles (Dijon) qui est classé Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), j'ai observé d'importantes difficultés d'interactions entre les élèves (refus de dialogues, moqueries, insultes, refus de mixité), durant la séquence de course d'orientation mise en place, les élèves refusaient de manière globale le travail en équipe. Les rares fois où les élèves l'acceptaient, ils restaient très individualistes. L'année suivante, j'ai eu l'opportunité de comparer cette expérience lors de mon stage de Master 1 réalisé au lycée polyvalent Simone Weil (Dijon). Durant ce stage j'ai été interpellé par la différence marquante de nature et de qualité des interactions entre les élèves. Lors d'une leçon de demi-fond, une situation coopérative avec des binômes avait été mise en place, nous pouvions observer les élèves se surpasser, s'encourager, se conseiller et se rassurer. Cette première impression s'est confirmée dans les autres APSA observées avec notamment une situation coopérative en badminton sous forme de ronde à l'italienne où les élèves avaient un score commun au sein de leur équipe. Les élèves, très individualistes et peu engagés dans les leçons précédentes étaient très motivés, engagés en tant que joueurs mais également en tant que supporters et coachs. Toutes ces observations m'ont amené à me questionner, comment expliquer une-t-elle différence d'interactions, de coopérations entre les élèves ? En quoi et comment la coopération impacte-elle les apprentissages entre pairs ? Ainsi, les différentes expériences vécues au cours de ma formation m'ont orienté vers ce thème qui questionne la coopération, ses conditions, ses besoins et ses impacts.

2. Contextualisation

Les interactions sociales sont au cœur de la vie en société, Postic les définit en 2001 comme étant une « action réciproque (...), temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » elles représentent donc toutes les interactions que des individus ont entre eux, ces interactions peuvent être de plusieurs natures différentes et peuvent avoir de nombreux impacts sur nos comportements, nos attitudes et nos pensées, elles influencent notre construction en tant qu'individu.

L'école est un lieu de regroupement de nombreux élèves où les interactions sociales sont omniprésentes que cela soit entre élèves, avec les enseignants, les surveillants et tout le personnel éducatif de l'établissement. Les élèves sont donc confrontés de manière quotidienne à de nombreuses interactions sociales. Il est donc important d'un point de vue éducatif d'apprendre aux élèves à interagir avec les autres. De plus, ces interactions représentent un réel enjeu éducatif, il est nécessaire de savoir les organiser et les orienter afin qu'elles soient bénéfiques aux apprentissages des élèves. L'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage s'est développée avec les travaux de psychologie constructiviste et socio-constructiviste. Selon la théorie de la pyramide des besoins de Abraham et Maslow en 1940, l'appartenance et l'affection arrivent en troisième position dans les besoins des individus. Ainsi, les élèves ont besoin de se sentir intégré dans un groupe et interagir de manière positive avec les autres. Parmi les interactions positives, la coopération représente à la fois une finalité éducative importante afin de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015, cycle 4) mais aussi un réel outil au service des apprentissages.

Peu présentes dans l'histoire de l'éducation physique et sportive, les pédagogies coopératives actuelles trouvent leurs origines dans le courant de l'éducation nouvelle, notamment en France avec les travaux de Célestin Freinet. De nos jours, certains pédagogues comme Philippe Meirieu continue de porter les pédagogies coopératives avec l'avancée des neurosciences qui « mettent à jour le fonctionnement du cerveau humain et valident les méthodes pédagogiques en s'appuyant sur une mise en activité de l'élève » (A. Van De Kerkove, 2020).

II. Revue de littérature

Cadre méthodologique

Coopération ; interactions ; apprentissages ; élèves ; situations coopératives

Ma principale difficulté rencontrée a été de sélectionner des articles pertinents en lien avec mon thème qui est la coopération. Les interactions sociales, la coopération et les interactions entre élèves sont des thèmes très présents dans la littérature scientifique. Avec de nombreux livres et travaux sur ces thèmes, la recherche d'articles précisément en lien avec mon thème fut compliquée et nécessita un travail important de lecture et de sélection. Pour trouver les articles scientifiques qui m'intéressaient, je me suis appuyé sur les premiers articles qui nous ont été mis à disposition par nos enseignants au cours de nos années de formation. Par la suite, j'ai sélectionné dans leurs bibliographies les textes qui étaient en lien avec mon thème afin d'obtenir une bibliographie plus complète.

Je me suis aidé de moteurs de recherche pour trouver certains articles scientifiques tels que « BU Ub » et « cairn.info ». Je me suis également rendu à la BU Droit-Lettres et à la BU de l'INSPE de Dijon afin de trouver certains articles scientifiques.

1. La coopération

Selon Lafont, Proeres et Vallet (2007), « coopérer c'est agir ensemble pour atteindre un but commun, mais coopérer c'est aussi s'entraider, observer, conseiller ses pairs, construire ensemble un projet d'action ». Cette définition met en avant les besoins d'avoir un but commun pour coopérer et d'aller dans le même sens pour qu'une interaction soit coopérative. La coopération peut donc se décliner de plusieurs façons différentes, elle peut être sous forme d'observation(s) de ses camarades, de conseils au sein d'un groupe ou d'une équipe mais aussi d'entraide sous format de tutorat. En effet, Darnis, Lafont et Menaut (2007) souligne que « les interactions de guidage-tutelle peuvent se définir par des formes d'organisation des échanges dissymétriques, en situation de construction, d'acquisition et de transmission de connaissances

sous certaines conditions : les interventions d'un sujet (l'expert ou le tuteur) permettent à l'autre (novice ou tutoré) de progresser dans la résolution de problème ». A travers cette forme de coopération, les élève s'aident entre eux, en aidant leur(s) camarade(s) à atteindre un objectif ou but. Le tutorat peut-être à sens unique (du tuteur vers le tutoré) mais aussi sous forme de tutorat réciproque où les élèves s'entraident et se corrigent pour atteindre un but commun. Ainsi, la coopération a pour objectif de créer un projet d'action permettant d'atteindre un objectif commun qui peut être une présentation, une performance, une progression ou une victoire. Tout l'enjeu de la coopération réside dans la nature et la qualité des interactions des élèves, qu'elles soient verbales ou non.

2. Pourquoi la coopération à l'école ?

La finalité de l'EPS au lycée est de permettre aux élèves de « S'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (Programme EPS 2019 du lycée général et technologique, et de la voie professionnelle). Cette finalité montre le souhait de former de futurs citoyens qui seront capables de vivre avec les autres, capables d'interagir et de coopérer en étant solidaire de ses pairs. Comme introduit précédemment, les élèves sont constamment soumis à des interactions sociales lorsqu'ils sont à l'école, il est donc primordial que les enseignants organisent ces interactions afin de les rendre bénéfiques aux apprentissages des élèves. La coopération possède de nombreux arguments allant dans ce sens, en effet, selon Pascale Toscani (2016) le travail coopératif « mobilise plus de ressources cognitives qu'un travail individuel » et « l'apprentissage est de l'ordre de l'individuel, mais aussi et peut-être surtout du collectif ». Ces interactions sont donc riches d'apprentissages sociaux mais également d'apprentissages moteurs et méthodologiques, ces trois dimensions systémiques interagissent lors de la coopération. La coopération permet aux élèves de réguler leurs actions motrices en fonction des informations apportées (Ensergueix & Lafont, 2007). Elle permet également une réorganisation cognitive de l'élève qui transmet des informations (Buchs, Lehraus, & Butera, 2006) et enfin, elle permet de construire des « habiletés sociales » liées par exemple à la communication, à la prise en compte de l'autre et à l'écoute (Johnson et Johnson, 1989).

Pour résumer, la coopération est non seulement une finalité de l'EPS mais aussi un excellent moyen d'apprentissage. Giglio et Ardiacono (2017) ont montré que les élèves s'investissent davantage, travaillent plus efficacement et diminuent les comparaisons sociales entre eux lorsqu'ils sont placés en duos dans des situations coopératives. La mise en place de situations coopératives peut être un réel support pour former les élèves par et pour la coopération. De plus, l'attention des élèves étant de plus en plus limitée avec l'évolution de notre société et l'omniprésence de la technologie qui diminue le nombre d'interactions sociales. La méthode coopérative peut représenter une solution afin de répondre au mieux aux modes de fonctionnements et aux besoins de nos élèves actuels.

3. Les conditions de la coopération

La définition de Lafont, Proeres et Vallet met en avant le besoin d'avoir un but commun afin de formuler un projet d'action permettant la réalisation de ce but. De plus, nos élèves ont besoin d'être motivés pour pouvoir s'engager dans la coopération, il est important que cette motivation soit intrinsèque, c'est-à-dire que l'élève soit le propre moteur de sa satisfaction et ne soit pas guidé par des sanctions ou des récompenses extérieures sources de motivations extrinsèques. Selon la théorie de l'auto-détermination de Decy & Ryan en 1985, chaque élève doit se sentir compétent, autonome et disposé d'une proximité sociale ou de relation à autrui afin que cette motivation soit intrinsèque. De plus, Slavin définit les récompenses par équipe et la responsabilité individuelle comme des éléments essentiels pour favoriser l'acquisition des compétences de base.

Les élèves ont donc besoin de se sentir autonome, compétent et avec des responsabilités. L'enjeu principal de l'enseignant d'EPS sera de mettre en place une didactique et une pédagogie qui s'appuie sur la coopération comme moyen prioritaire d'apprentissage tout en réunissant les conditions citées précédemment afin de favoriser une coopération réelle et au service des apprentissages.

4. Le rôle de l'enseignant

Chevallard nuance en 2002 le rôle de l'enseignant face à la coopération des élèves. Il met en avant que certaines fois les élèves comprennent et apprennent parfois mieux lorsqu'ils échangent entre pairs plutôt qu'avec leur enseignant. Cependant, il met en évidence que c'est à l'enseignant de créer les conditions pour que les élèves puissent échanger.

L'enseignant a donc pour rôle d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la sociabilisation des élèves » (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BOEN n° 30 du 25 juillet 2013). L'enseignant d'EPS aura pour rôle de créer et concevoir des situations coopératives permettant à l'élève de se sentir compétent et responsabilisé individuellement afin qu'il s'engage de manière autonome. L'enseignant devra veiller à créer et maintenir ces conditions grâce à son animation et ses interventions pour réguler et entretenir la coopération au sein de ses leçons et des séquences d'enseignements.

Pour cela, l'enseignant peut mettre en place les conditions nécessaires à la coopération, par exemple, il peut donner des défis aux élèves, comme l'atteinte d'un but commun qui est à la fois ludique et accessible pour tous les élèves. Il peut également attribuer des rôles aux élèves (juges, coachs, observateurs, tuteurs...) pour les engager davantage dans cette démarche. Les choix mis en place veilleront à limiter son intervention afin de favoriser l'autonomie et la spontanéité des élèves.

5. Les limites de la coopération

Nous venons de le voir, la coopération requiert de nombreuses conditions qui incitent l'enseignant à anticiper mais aussi à s'adapter afin de créer un environnement le plus propice possible à la coopération.

Nous pouvons définir une première limite qui est la non-atteinte de ces conditions, si l'enseignant n'arrive pas à engager ses élèves ou à créer et organiser les interactions, il semble difficile d'imaginer qu'une classe sans expérience de coopération coopère. En effet, comme le souligne Enseirgueix et Lafont (2007), « le simple fait de mettre les élèves en groupes et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération ». La non-atteinte de ces conditions peut être liée à un manque de compétence de la part de

l'enseignant pour créer ces conditions, mais également par des facteurs extérieurs à l'enseignant comme des élèves refusant catégoriquement les interactions, des vacances scolaires proches qui peuvent influencer le comportement des élèves ou encore l'état psychologique des élèves en arrivant en EPS. Une seconde limite est le temps, la coopération peut prendre du temps, elle nécessite la mise en place de compétences sociales importantes qui ne se développent pas en quelques leçons, certains élèves peuvent être très réfractaires aux interactions avec les autres élèves. Il sera alors nécessaire de multiplier les mises en place favorisant la coopération afin d'observer des prémices de coopération qui pourront être développés à plus long terme.

Les différentes limites citées précédemment nous orientent à penser qu'il n'existe pas qu'un seul type de coopération s'illustrant à travers l'élève « parfait » qui guide, régule, conseille et encourage son ou ses partenaire(s). Les interactions sociales et la coopération plus particulièrement dépendent d'environnements et de contextes qui changent continuellement. Ainsi, deux situations identiques, avec le même public, dans la même APSA peuvent donner deux résultats complètement différents.

L'objectif de notre mémoire n'est pas d'identifier une « recette miracle » permettant aux élèves de coopérer mais plutôt d'identifier des éléments fonctionnels permettant de répondre au contexte singulier de notre stage de master 2 pour créer et organiser les conditions d'une coopération réelle favorisant les apprentissages de nos élèves.

III. Problématique

1. Définition de la problématique

La revue de littérature nous a permis de définir en quoi et comment la coopération impacte-elle les apprentissages entre pairs, en effet, la coopération n'impacte pas uniquement les apprentissages sociaux mais contribue de manière plus large au développement des dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences. De plus, nous savons qu'il est nécessaire de remplir certaines conditions pour que la coopération soit réelle entre les élèves et ne se limite pas à de simples interactions. C'est donc à l'enseignant d'EPS de veiller à concevoir, organiser et réguler ses interactions afin de favoriser la coopération des élèves.

En lien avec les éléments présentés, nous questionnerons : Quelles sont les conditions nécessaires pour que la coopération ait réellement lieu en EPS ? Quels sont les objectifs, les moyens et les variables à disposition de l'enseignant afin d'influencer les apprentissages ? Comment la coopération permet-elle de favoriser les apprentissages des élèves ? Autrement dit, comment l'enseignant d'EPS peut-il concevoir, animer et réguler ses leçons afin de mettre en place les conditions réellement propices à la coopération des élèves en EPS ?

Ainsi, notre problématique est de savoir :

Comment organiser la coopération entre élèves en EPS pour qu'elle soit favorable aux apprentissages ?

A partir de cette problématique, nous chercherons à comprendre comment organiser la coopération au sein de notre établissement de stage, c'est-à-dire, comment identifier les conditions, les objectifs et les limites de la coopération afin qu'elle soit favorable aux apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux de tous nos élèves.

2. Hypothèses de départ

Hypothèse n°1 : En anticipant et en manipulant les formes de groupements au sein de la séquence, nous pouvons favoriser les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des élèves.

Hypothèse n°2 : La coopération sous forme de tutorat composée de dyades dissymétriques peut être au service des apprentissages moteurs des élèves.

Hypothèse n°3 : Une coopération anticipée et réfléchie permet de mettre en réussite les élèves les plus en difficulté et ainsi augmenter leur sentiment de compétence.

Hypothèse n°4 : Cependant, nous faisons aussi l'hypothèse qu'avec les mêmes conditions, la coopération ne fonctionnera pas toujours, certains élèves peuvent être réfractaire à la coopération et nécessitent des conditions particulières.

IV. Ebauche de protocole

Notre ébauche de protocole se base sur le prélèvement de données à l'aide d'outils que nous détaillerons. Nous illustrerons les variables possibles à mettre en place ainsi que les procédures que nous utiliserons durant notre séquence d'enseignement.

1. Indicateurs de mesure du protocole

Notre ébauche de protocole se base sur 2 indicateurs principaux :

- a) Dans un premier temps, nous observerons les élèves et leurs interactions afin d'avoir une vue à la 3^{ème} personne en observant des élèves qui, par exemple : se corrigent ; s'encouragent ; se plaignent ; refusent la situation ; démontrent à leur(s) camarade(s) ; adaptent leur façon de jouer.

- b) Dans un second temps, nous récolterons des données par récits d'expériences de la part des élèves. Ces derniers se feront à la fin de la leçon pendant que les élèves sont « à chaud », les récits d'expériences seront sous forme de questionnaires auquel l'élève devra répondre à l'aide d'un dictaphone. Nous analyserons les récits d'expériences grâce aux modèle « API » (Nicolas Terré, 2023) afin d'interpréter les Intentions, les Actions et les Perceptions des élèves (voir le questionnaire en page 16). Les types d'intentions traduiront les buts de l'élève, c'est-à-dire ce qui le guide durant la situation. Ses perceptions seront traduites par la perception qu'il a de son corps, de son environnement et de son/ses partenaire(s). Ses actions illustreront sont activité réelle au sein de la situation. De plus nous interrogerons dans nos récits d'expériences les émotions et les ressentis des élèves concernant la coopération. A travers cette démarche, nous cherchons à identifier des éléments de réponses permettant d'orienter l'enseignant dans la mise en place et l'organisation de situations coopératives au service des apprentissages. Nous veillerons à former en amont les élèves pour qu'ils soient capables de répondre. Une fois ces informations récoltées, nous analyserons les résultats afin de proposer une réponse à nos hypothèses et à notre problématique.

2. Présentation du protocole

Plus précisément, les élèves ont à disposition une tablette ou une feuille de papier sur lesquelles sont marquées les questions. Une fois les consignes données par l'enseignant, l'élève s'enregistre en train de répondre à voix haute sur un dictaphone. Nous veillons à disposer le coin des récits d'expériences à l'écart des autres élèves afin qu'ils répondent au questionnaire dans les meilleures conditions possibles et en auto-confrontation.

Nous faisons le choix de mettre en place plusieurs temps au cours de la séquence d'enseignement pour questionner les élèves afin de les habituer au récit d'expérience mais aussi afin de laisser du temps pour que les situations coopératives aient un impact mesurable sur les interactions des élèves.

Pour cela, nous proposons d'effectuer un premier récit d'expérience à partir de la 2^{ème} leçon afin de laisser le temps aux élèves de se familiariser avec la situation coopérative présente tout au long de la séquence.

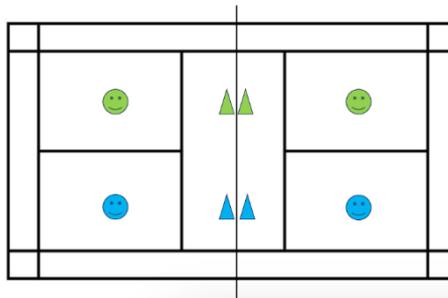
3. Contexte

Mon protocole s'est déroulé au collège Jean-Rostand à Quetigny avec une classe de 5^{ème} composée de 25 élèves dont 11 filles et 14 garçons. Le protocole a été mis en place sur une séquence de 8 leçons de badminton (Une leçon sur trois se déroulait les mardis matin en semaine B, en dehors de nos jours de stage et était assurée par ma tutrice de stage). La séquence s'est déroulée des vacances de la Toussaint au début des vacances de Noël. Les leçons étaient le lundi matin de 8h25 à 10h25. Le gymnase Pierre Mendès-France dans lequel ont eu lieu les leçons est situé à trois minutes à pied du collège. Les temps, d'appel, de trajet, de vestiaires (allers/retours), d'installations et de rangements des terrains étaient d'environ 30 minutes soit en moyenne 1h30 de temps effectif de pratique. Concernant les conditions matérielles : le gymnase se décompose en sept terrains classiques de badminton. Les élèves disposaient de leur raquette individuelle avec des raquettes supplémentaires pour les éventuels oublis. Il y avait plus d'un volant par élève ainsi que des plots et des lattes nécessaires à notre protocole.

Notre étude prend appuie sur une situation d'apprentissage « référence » mise en place à chaque début de leçon de notre séquence de Badminton. Cette situation d'apprentissage vise à remplir un double objectif. Sa première fonction est de servir d'échauffement spécifique complétant l'échauffement articulaire et cardio-musculaire des élèves. Sa deuxième fonction est de servir de première situation d'apprentissage qui s'adapte aux objectifs d'enseignements que nous souhaitons travailler lors de chaque leçon (avec des thèmes, des consignes et des variables adaptées aux objectifs de la leçon).

Cette situation « référence » qui sert de routine de fin d'échauffement tout au long de la séquence se nomme le « **Roi de partenaire** ».

(Le projet de séquence est disponible en annexe n°3)



Certaines consignes sont communes à toutes les leçons : Les élèves sont par deux, ils sont sur demi-terrain de badminton. Deux plots sont positionnés sous le filet. Les élèves doivent réaliser des échanges en partenariat pour finir de s'échauffer. S'ils réussissent à faire 10 échanges avec la consigne n°1 (Frappe haute, frappe derrière la latte, etc...) sans faire tomber le volant alors ils peuvent baisser un des deux plots. Ils recommencent ensuite à 0, s'ils arrivent à faire 20 échanges en respectant la consignes n°2 sans faire tomber le volant alors ils peuvent baisser le deuxième plot. Si les deux plots sont baissés, alors un niveau 3 est disponible (sans plots) pour garder les élèves engagés. L'enseignant note au tableau les prénoms des binômes ayant réussi à faire tomber les 2 plots. Les élèves changent de partenaires au signal de l'enseignant (généralement lorsque 3 à 5 binômes ont leur prénom au tableau). L'objectif étant d'être élu « roi des partenaires » en ayant son nom au tableau le plus de fois possible.

Au cours de la séquence, des variables vont venir faire évoluer cette situation référence pour s'adapter aux objectifs d'enseignement. Ainsi, le choix des rotations, des formes de groupements (Libres, symétriques, légèrement dosimétriques, très dissymétriques) et des consignes n°1 et n°2 vont orienter les interactions et les apprentissages principalement moteurs et sociaux des élèves.

A la fin de chaque « Roi des partenaires », des élèves sont envoyés dans les tribunes du gymnase Pierre Mendès-France pour répondre au questionnaire ci-dessous. Avant chaque récit d'expérience, le questionnaire est présenté aux élèves concernés. Il est mentionné aux élèves que ce n'est en aucun cas évalué et qu'il s'agit d'un travail de recherche. L'objectif étant d'obtenir des réponses honnêtes et informer les élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les élèves sont invités à lire une première fois seul le questionnaire pour ensuite poser des questions à l'enseignant s'il est nécessaire de reformuler certaines questions. Les élèves disposent ensuite du temps qu'ils souhaitent pour s'enregistrer au dictaphone en une ou plusieurs fois.

4. Questionnaire type

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est.....

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de.....Je me dis que...
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que...
- Pendant les échanges, je fais attention à ... Je pense à
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens... je pense...
- Au moment de changer de partenaire, je pense àje me dis que....
- A la fin, je pense que j'ai réussi à et j'ai progressé sur.....
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense queoui/non..... car je pense...
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux.... Je me dis que....

V. Résultats et analyses

1. Présentation des résultats

Au cours de notre séquence de Badminton, nous avons réunis des résultats sous différentes formes que nous allons détailler.

Dans un premier temps, nous avons obtenus des résultats objectifs sous forme de chiffres et de nombres. Nous avons noté le nom de tous les élèves présents au tableau après chaque « Roi des partenaires ». Grâce à cela, nous avons dressé un tableau récapitulant les formes de groupements mises en place à chaque leçon, le nombre de prénoms différents au tableau à la fin de chaque roi des partenaires, le nombre d'élèves dont le nom apparaissait au tableau pour la première fois de la séquence et le nombre total d'élèves de la classe à avoir eu leur prénom au moins une fois au tableau durant la séquence. Ces premiers résultats ont pour finalité de nous donner des résultats bruts, objectifs et facilement exploitables pour établir des premières analyses en lien avec nos hypothèses n°1, n°2 et n°3.

Dans un second temps, nous avons recueilli 18 récits d'expériences des élèves de 5^{ème} 6. Trois de ces récits étaient inexploitable suite à des incompréhensions des consignes et/ou des réponses inadaptées pour notre mémoire. Sur les quinze récits d'expériences d'élèves retenus (disponibles en annexe n°1), huit viennent de garçons et sept de filles avec des niveaux moteurs très hétérogènes (les caractéristiques de la classe sont disponibles dans le projet de séquence présent en annexe n°3). L'analyse des récits d'expériences nous permet de « vivre » la situation à travers la vision et les ressentis de chacun des élèves et d'en sortir des premiers résultats sur les expériences vécues par les élèves.

Cependant, la partie la plus intéressante selon nous, provient de l'analyse des récits d'expériences grâce au modèle API (Nicolas Terré, 2023). Ce cadre d'analyse nous permet d'interpréter plus précisément les actions, les perceptions et les intentions des élèves en lien avec nos quatre hypothèses formulées. En approfondissant cette analyse des récits d'expériences, nous cherchons à montrer l'EPS « réellement » vécue par les élèves afin d'être au plus près de la réalité de la leçon.

Tableau d'analyse n°1 : Observations et résultats

Leçon	Formes de groupements (dyades)	Nombre de prénoms différents au tableau à la fin du roi des partenaires	Nombre d'élève dont le nom est au tableau pour la première fois de la séquence	Nombre total d'élèves à avoir eu leur nom au tableau sur la séquence
1	Formes de groupements libres et affinitaires (au choix des élèves) : + Consigne : Pas le droit de refaire avec le même partenaire	13 élèves (1 Fille / 12 Garçons)	13 élèves	13 / 26
2	Formes de groupements libres et affinitaires (au choix des élèves) + <u>Consigne</u> : Interdiction de refaire avec les mêmes partenaires que la semaine précédente	14 élèves (4 Filles / 10 Garçons)	5 élèves	18 / 26
3	Leçon effectuée par ma tutrice de stage le jeudi			
4	Formes de groupements faites par l'enseignant : Dyades dissymétriques semi-libres . Une ligne de « postes fixes » qui ne changent pas de toute la situation composée des élèves les plus à l'aise en badminton (tuteurs). Les autres élèves (tutorés) sont en postes libres et changent de poste à chaque rotation pour aller avec un élève tuteur	18 élèves (6 Filles / 12 Garçons)	5 élèves	23/26
5	Formes de groupements faites par l'enseignant : Deux lignes constituées par l'enseignant avec des dyades dissymétriques imposées avec des rotations (tout le monde vers la droite) qui permettent d'anticiper les partenaires de chaque élève	18 élèves (8 Garçons / 10 Filles)	1 élèves	24/26
6	Leçon effectuée par ma tutrice de stage le jeudi			
7	Formes de groupements faites par l'enseignant : Deux lignes constituées par l'enseignant avec des dyades très dissymétriques avec des rotations (tout le monde vers la droite) qui permettent d'anticiper les partenaires de chaque élève Groupes hétérogènes pensés pour avoir un très bon élève avec les élèves les plus en difficultés)	23 élèves (10 Filles / 13 Garçons)	2 élèves	26/26
8	Formes de groupements faites par l'enseignant : Deux lignes constituées par l'enseignant avec des dyades très dissymétriques avec des rotations (tout le monde vers la droite) qui permettent d'anticiper les partenaires de chaque élève Groupes hétérogènes pensés pour avoir un très bon élève avec les élèves les plus en difficultés)	21 élèves (9 Filles / 12 Garçons)	0 élèves	26/26
9	Evaluation ® leçon effectuée par ma tutrice de stage le jeudi			
10	Evaluation			

Tableau d'analyse n°2 : Récits d'expériences

	Avant la situation	Pendant la situation	Après la situation
Intentions	<p>L'élève qui veut Gagner/ Scorer : « Faire tomber un plot » / « Faire tomber deux plots » / « Gagner » / « Faire 10 échanges » / « Faire 5 passes »</p> <p>L'élève qui veut bien faire / S'appliquer : « Bien faire les exercices » / « Progresser sur taper les volants haut » / « Progresser sur taper les volants haut » / « Bien le réceptionner » / « Réussir mon service » / « Ne pas rater le volant »</p> <p>L'élève qui veut exister : « Avoir son nom au tableau » / « Avoir mon nom plein de fois au tableau »</p>	<p>Intentions et perceptions corporelles : « Je pense à mettre ma jambe gauche devant » / « Position du pied » / « À ma posture »</p> <p>Intentions et perceptions de l'action : « Je fais attention à tirer fort » / « Jeter le volant bien haut » / « Le taper haut et viser » / « Je pense à bien le réceptionner » / « Réussir mon service »</p> <p>Intentions et perceptions du partenaire : « Envoyer des bons volants »</p>	<p>L'élève qui veut bien faire / S'appliquer : « Je pense à prendre en compte les conseils des professeurs » / « Faire ce que le prof m'a demandé »</p> <p>L'élève qui veut exister : « Je pense à dire au professeur qu'on a baissé les deux plots » / « Regarder si mon nom est au tableau » / « C'est motivant d'avoir son nom au tableau »</p>
Ressentis des élèves	<p>Positifs : « J'en suis capable » / « Je vais essayer » / « Je vais y arriver » / « J'ai le même niveau que mon adversaire »</p> <p>Négatifs : « Ça ne va pas être simple » / « Ça va être dur » / « Je n'y arriverais jamais »</p>	<p>Positifs : « Joie si le plot est tombé » / « C'est plus dur ou plus facile » / « Je suis contente... je suis forte » / « De la joie, je vais réussir à faire tomber les deux plots » / « De la fierté... je ne suis pas nulle » / « je ressens de la progression »</p> <p>Négatifs : « Je ressens de l'inquiétude, quand je vois que les autres ont peut-être déjà finis » / « De la colère »</p> <p>Entre-deux : « De la facilité ou de la difficulté » / « Je ressens de la difficulté, je pense à ne pas abandonner » / « De la joie ou de la colère »</p>	<p>Progression motrice perçue : « J'ai réussi à faire tomber 1 plot et j'ai progressé sur mes lancés » / « J'ai progressé sur envoyer la balle le plus loin possibles » / « J'ai progressé sur la volé » / « J'ai réussi à tier, à faire de meilleurs échanges » / « J'ai progressé sur mes services »</p>
Impact du partenaire	<p>Bienveillance/ entraide : « Je pense à mon coéquipier » / « Je vais devoir m'adapter à lui » / « Je dois m'adapter » / « Je fais attention à mettre le volant sur lui » / « Il faut faire attention à ses partenaires » / « Lancer le volant pour qu'il puisse réatterrir sur le partenaire » / « Je vais quand même faire tomber les deux plots » / « je vais y arriver quand même, il faut que J'aie confiance en moi »</p> <p>Appréhension : « J'espère être avec une fille » (Une fille qui le dit) / « Je dois analyser son niveau pour voir s'il est fort ou pas » / « je pense à l'adversaire d'après »</p>	<p>Appréhension : « Ça ne va pas être la même chose » / « Je pense à son niveau » / « Ça ne va pas être la même chose, enfin plus dur ou plus facile » / « Ça peut être plus dur » / « Il va se moquer de moi ou être énervé quand je vais rater » / « Ça va être bien ou pas » / « Je me dis que je suis nulle »</p> <p>Indifférents : « Ça n'a pas d'importance » / « Les partenaires vont faire de leur mieux pour évoluer » / « Ce n'est pas grave si je ne réussis pas » / « On peut réussir avec tout le monde »</p>	<p>« M'oblige à être plus concentré » / « Avoir des partenaires de différents niveaux m'entraîne mieux... je dois m'adapter à son niveau »</p>

2. Interprétation des résultats

2.1. Analyse des résultats bruts

L'analyse du tableau n°1 présenté ci-dessus nous permet de présenter des premiers résultats. Nous pouvons observer que lors des deux premières leçons, les choix des binômes et des rotations sont libres et au choix des élèves. A la fin de la première leçon, nous observons que 13 élèves sur les 26 de la classe ont réussi à obtenir leur prénom au tableau. Sur ces 13 élèves, nous comptons 12 garçons et 1 seule fille (qui s'était mise avec un garçon car toutes ses copines étaient prises). Lors de la seconde leçon, les élèves n'avaient pas le droit de refaire avec les mêmes partenaires que la leçon précédente. Cette consigne a engendré davantage de binômes non-affinitaires. Dès lors, sur les 14 élèves dont le prénom fut marqué au tableau, 10 étaient des garçons et 4 des filles dont 5 élèves avaient leur prénom au tableau pour la première fois. L'analyse de ces deux premières leçons nous permet d'identifier deux constats : premièrement, la mixité n'est pas naturelle dans cette classe, les seuls binômes mixtes observés étaient constitués par « défaut » suite aux consignes. La coopération au sein de formes de groupements non-affinitaires est à construire et à développer au sein de la séquence. Deuxièmement, lors des deux premières leçons, les prénoms présents au tableau étaient ceux des élèves les plus en réussite dans l'activité. Seulement la moitié de la classe ont atteint l'objectif d'avoir son prénom au tableau sur cette situation. Ces constats nous posent problèmes dans le sens où l'objectif de l'enseignant est de permettre à tous les élèves d'être en réussite et de se sentir compétent, source de motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). Ainsi, nous pouvons confirmer une première limite : la coopération n'est pas innée, elle se construit et nécessite certaines conditions. Comme cité dans notre revue de littérature « le simple fait de mettre les élèves en groupes et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération » (Enseigneix et Lafont, 2007).

Lors de la troisième leçon, nous avons anticipé les formes de groupement pour créer une ligne de « postes fixes » constituée d'élèves tuteurs avec un bon voir très bon niveau de badminton. Les élèves tutorés quant à eux étaient libre de choisir leur partenaire parmi les élèves tuteurs en poste fixe. Le premier constat que nous avons observé est une réticence visible chez une grande majorité des élèves (Soufflement, demande de changement de partenaire, peur de faire avec certains camarades). Cependant, quelques élèves « moteurs » cherchaient à mettre en réussite

leur partenaire pour avoir leur prénom au tableau et être sacré « Roi des partenaires » à la fin de la leçon. Ces comportements ont incité les autres élèves à passer progressivement au-dessus de la gêne occasionnée par l'hétérogénéité des partenaires. Dès lors, nous pouvons observer que 5 élèves ont eu leur prénom au tableau pour la première fois de la séquence. De plus, une légère augmentation du nombre d'élèves en réussites est notable avec un total de 18 prénoms différents au tableau avec notamment 6 filles et 12 garçons. Lors de la quatrième leçon, des dyades dissymétriques étaient imposées de façon aléatoire. Autrement dit, un élève en difficulté (tutoré) se retrouvait toujours avec un élève tuteur mais aucune prise en compte des différences de niveau à l'intérieur des groupes de tuteurs ou de tutorés n'était faite. Nous pouvons observer que le nombre d'élèves ayant réussi à avoir leur nom au tableau s'est stabilisé à 18 élèves avec 8 garçons et 10 filles. Dès lors, en modifiant les formes de groupements nous pouvons observer un véritable impact sur la réussite des élèves car cela a permis de mettre en moyenne 18 élèves en réussites à chaque leçon où les formes de groupements étaient anticipées. Également, grâce à ces modifications, 6 élèves en difficultés ont réussi à obtenir leur prénom au tableau pour la première fois de la séquence.

Lors des septièmes et huitièmes leçons, nous avons anticipé et constitué des dyades très dissymétriques en veillant à mettre les élèves considérés comme les « meilleurs tuteurs » (bienveillants, qui corrigent et encouragent) avec les élèves en très grande difficulté. Ces formes de groupements montrent un réel impact sur la réussite des élèves. Nous pouvons observer qu'en moyenne 22 des 26 élèves normalement présents ont réussi à avoir leur prénom au tableau. Également, cela a permis aux deux élèves les plus en difficultés en badminton de connaître la réussite et ainsi se sentir compétent dans une APSA difficile pour eux. L'analyse du tableau n°2 nous permet de voir les progressions perçues.

2.2. Analyse des récits d'expériences

Les 15 récits d'expériences présents en annexe n°1 nous permettent de recomposer les expériences vécues par les élèves. Nous pouvons observer que les élèves sont dirigés vers des buts différents et des intentions variées. Un tableau récapitulatif des émotions, des intentions et des ressentis de tous les élèves est disponible en annexe 1.

L'analyse des récits d'expériences nous a permis d'identifier 3 profils d'intentions chez les élèves :

- L'élève qui veut **scorer, gagner**, qui est orienté par les critères de réussite
- L'élève qui cherche à **s'appliquer, à bien jouer**
- L'élève qui cherche à **exister** (au sein de la classe notamment)

Profils des élèves	L'intention, l'objectif de l'élève Avant la situation
L'élève qui veut Gagner/ scorer	<ul style="list-style-type: none"> - « Faire tomber un plot » (i) - « Faire tomber deux plots » (i) - « Gagner » (i) - « Faire 10 échanges » (i) - « Faire 5 passes » (i)
L'élève qui veut Bien faire / S'appliquer	<ul style="list-style-type: none"> - « Bien faire les exercices » (i) - « Progresser sur taper les volants haut) » (i) - « Progresser sur taper les volants haut) » - « Bien le réceptionner » (i) - « Réussir mon service » (i)
L'élève qui veut Exister	<ul style="list-style-type: none"> - « Avoir son nom au tableau » (i) - « Avoir mon nom plein de fois au tableau » (i)

Analyse du récit d'expérience de Nahil (élève qui veut scorer/ gagner)

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **gagner** (i). Je me dis que **on a le même niveau** (i)

Nous pouvons voir tout de suite que Nahil est guidé par des buts de performance, de victoire et qu'il voit son binôme davantage comme un adversaire plutôt qu'un partenaire.

- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je dois analyser son niveau pour voir s'il est fort ou pas** (i)

La prise en compte du partenaire et notamment de son niveau est très important pour lui et est à prendre en compte dans la constitution des formes de groupements.

- Pendant les échanges, je fais attention à **analyser** (i), je pense **à contrôler mes volants et tout comme mes frappes**(p)

Malgré les buts de performances, pendant l'action, il cherche à s'appliquer, toujours avec la volonté de gagner.

- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la progression** (p) je pense **à l'adversaire d'après et comment ça va être avec lui et tout** (i)

Nahil associe le fait d'atteindre les critères de réussite comme une progression, mais passe rapidement à autre chose pour de nouveau penser à son « adversaire » qui lui servira de binôme. Il est important de définir des critères de réussite atteignables pour lui mais aussi assez difficiles pour devoir l'engager réellement dans la situation coopérative.

- Au moment de changer de partenaire, je **pense à gagner** (i) je me dis **qu'on a le même niveau** (p)

Encore des buts de performances, le partenaire est vu comme un adversaire dont il faut être au minimum aussi fort.

- A la fin, je pense que j'ai réussi à **bien jouer**(p) et j'ai **progressé sur mes coups courts** (p)

« Bien jouer » ; « Progressé » ® Nahil se sent compétent à la fin de la situation.

- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui et non car des fois il y en a qui sont bons, ils ont le même niveau que moi et des fois il y en a qui n'ont pas le même niveau, genre vraiment pas et du coup bah je pense qu'il faudrait équilibrer et pas faire on tourne à droite ou à gauche mais plutôt en fonction du niveau comme ça on progresse plus**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **c'est bien mais je** me dis que **quand on est plus fort, vla fort je pense que c'est mieux de jouer avec des adversaires plus fort comme ça on progresse plus**

Grâce à ces deux réponses, Nous pouvons voir que Nahil est orienté vers des buts de performances et associe la progression à la réussite. Pour lui, être avec quelqu'un de plus fort lui permet de « gagner ». Cependant, il n'envisage pas que d'autres élèves moins forts puissent avoir besoin d'être avec un élève plus fort qu'eux pour progresser. Nous pouvons voir ici une limite de la coopération. Si l'élève voit son partenaire comme un « frein » à sa réussite et à l'atteinte de ses objectifs, il peut se désengager. Dès lors, une situation coopérative peut avoir l'effet inverse de son objectif initial. Il est donc important de le prendre en compte lors de la conception des formes de groupements mais aussi dans la définition des objectifs et des critères de réussite pour lui.

Analyse du récit d'expérience de Nisrine (élève qui veut bien faire/s'appliquer)

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **de ne pas rater le volant** (i) Je me dis que **ça va être dur** (i)

L'objectif de Nisrine n'est pas de réussir mais surtout de ne pas rater, elle se dit que « ça va être dur ». Nous pouvons voir qu'elle appréhende la situation en lien avec le niveau qu'elle pense avoir.

- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis qu'il **va se moquer de moi ou être énervé quand je vais rater** (i)

Au-delà de l'appréhension liée à son niveau, Nisrine a peur de la réaction de son partenaire. Cela peut impacter ses performances et desservir les bienfaits recherchés par la coopération. Deux solutions sont alors envisageables pour organiser la coopération, créer des dyades légèrement dissymétriques pour éviter les trop grands écarts de niveaux et une appréhension de l'élève plus en difficulté. Une deuxième solution envisageable est de mettre ponctuellement Nisrine avec un « bon » tuteur comme Antoine par exemple (élève présent dans le récit suivant) qui permettra de mettre Nisrine en réussite sans la faire appréhender. Cependant, cette solution n'est pas envisageable sur l'ensemble de la séquence car elle risque de désengager les tuteurs à force d'être toujours en binôme avec un élève moins fort qu'eux.

- Pendant les échanges, je fais attention **à ne pas rater le volant** Je pense à **attendre pour bien taper le volant** (p)

On voit qu'elle se concentre afin de s'appliquer pour bien faire et ne pas rater, en tant que tutoré, Nisrine doit s'appliquer pour se mettre au niveau de son partenaire.

- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie** je pense que **c'est bien quand j'arrive à faire tomber un plot** (P)

Le but de la situation est de faire tomber les deux plots mais Nisrine est déjà contente d'en faire tomber un. Cela nous interroge sur l'EPS réellement vécu par certains élèves, pendant que les élèves les plus à l'aise vont enchaîner les réussites et vont développer leur sentiment de compétence et leur estime de soi, certains élèves ne vivront pas ou alors peu la sensation de

réussite et les émotions qui y sont liées. Dès lors, il est important selon nous de permettre à l'ensemble des élèves d'être régulièrement en réussite.

- Au moment de changer de partenaire, je pense à **me reposer un peu** je me dis que **je dois me concentrer pour y arriver au prochain** (i)

Nous pouvons voir que cela lui demande d'importants efforts de concentration, et qu'il y a toujours cette volonté de bien faire.

- A la fin, je pense que j'ai réussi à **taper le volant sans le rater** (a) et j'ai progressé **sur ne pas rater le volant** (p)

A son niveau, elle pense avoir progressé (même si nous ne pouvons pas réellement être sûr de ce qu'elle ressent) nous sommes convaincus que l'engagement de beaucoup d'élèves et notamment ceux en difficultés passe par ce sentiment de compétences lié à la réussite et à la progression.

- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que**oui** car je pense que **quand je suis avec quelqu'un de très fort j'arrive à baisser un plot**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **peut m'aider**. Je me dis qu'avec **une fort je peux peut-être avoir mon nom au tableau**

A l'inverse de Nahil, Nisrine (en tant qu'élève tutoré) visualise les bienfaits potentiels de la coopération sous forme de dyades dissymétriques et à conscience qu'un meilleur partenaire peut l'aider à progresser.

Analyse du récit d'expérience d'Antoine (élève qui veut exister)

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **d'avoir mon nom au tableau tout le temps** Je me dis que **j'en suis capable**

Antoine a pour intention d'être parmi les meilleurs si ce n'est le meilleur, il a pour intention de pouvoir le voir au tableau et que ses camarades puissent le voir.

- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je vais devoir m'adapter à lui**

Antoine prend en compte son adversaire et envisage le besoin de s'adapter au niveau de son partenaire (critères essentiels d'un bon tuteur).

- Pendant les échanges, je fais attention à **envoyer des bons volants** Je pense à **mettre mon pied gauche devant**

Il perçoit la situation à travers les critères de réalisation donnés par l'enseignant, il se concentre dessus pour être en réussite.

- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie** je pense **avoir réussi**
- Au moment de changer de partenaire, je pense **à dire au professeur qu'on a baissé les deux plots** je me dis que **c'est motivant d'avoir plusieurs fois son nom au tableau**

Nous pouvons observer qu'avoir son nom au tableau représente beaucoup pour lui, c'est un objectif important pour se sentir reconnu.

- A la fin, je pense que j'ai réussi à **baïsser les deux plots avec tous mes partenaires** et j'ai progressé sur **mes coups**

Nous pouvons voir qu'Antoine cherche à être le « Roi des partenaires » en étant le meilleur partenaire avec tous ses camarades pour réaliser son objectif personnel. L'envie d'être récompensé par son nom tableau, le motive et l'encourage à se donner à fond pour aider ses camarades. Comme pour Nahil, nous pouvons voir que définir des critères de réussite et des objectifs précis et atteignables permettent d'engager les élèves dans les situations coopératives.

- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que ...**non**..... car je pense **qu'on peut réussir avec tout le monde**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **fait que ça peut être plus dur** Je me dis que **je vais quand même réussir**

Antoine représente l'exemple parfait du « bon tuteur », il a conscience de l'écart de niveau avec son partenaire mais il ne le voit pas comme un frein à sa réussite personnelle. Il fait parti des élèves sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer dans les situations coopératives pour aider les élèves les plus en difficultés.

VI. Discussion des résultats

1. Réponses aux hypothèses

Hypothèse n°1 : En anticipant et en manipulant les formes de groupements au sein de la séquence, nous pouvons favoriser les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des élèves.

L'analyse des résultats bruts et des récits d'expériences nous permettent de montrer une forte corrélation entre les formes de groupements mises en place et les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des élèves. L'anticipation des formes de groupements et la mise en place de dyades dissymétriques pensées et adaptées aux profils des élèves ont permis à l'ensemble des élèves de la classe d'atteindre plusieurs fois dans la séquence les critères de réussite définis par la situation. A travers cette démarche, les élève les plus en difficulté ont réussi des exercices jusque-là impossibles pour eux (Par exemple, réaliser 10 échanges en frappes hautes, 10 échanges en alternant zone de service et zone de fond de cours). Les élèves plus en réussite ont dû apprendre à s'adapter aux niveaux et aux ressources de leurs différents partenaires (difficultés en réception, difficultés à renvoyer haut et/ ou loin, etc...). A travers les différentes formes de groupements mises en place, les élèves ont dû apprendre à accepter la mixité et l'hétérogénéité. Pour certains, des comportements de leader, de coachs ont émergés pour aider leurs camarades les plus en difficulté. Autrement dit, l'anticipation et la manipulation des binômes ont permis dans un premier temps d'impacter la réussite et les apprentissages moteurs de tous les élèves. Dans un second temps, le fait de partager un but commun avec un binôme non-affinitaire a favorisé le vivre-ensemble, la tolérance et l'entraide entre pairs qui sont vecteurs d'apprentissages méthodologiques et sociaux.

Hypothèse n°2 : La coopération sous forme de tutorat composée de dyades dissymétriques peut être au service des apprentissages moteurs des élèves. **Hypothèse n°3** : Une coopération anticipée et réfléchie permet de mettre en réussite les élèves les plus en difficulté et ainsi augmenter leur sentiment de compétence.

Comme nous venons de le constater, les dyades dissymétriques peuvent être au service des apprentissages moteurs des élèves. En revanche, il est important de nuancer cette contribution. Dans certain cas, des élèves peuvent rester en échec malgré la mise en place de situations coopératives et la mise en place de dyades dysentériques. Cela fut le cas pour deux de nos élèves qui ont dû attendre la cinquième leçon du roi des partenaires pour être en réussite, obtenir leur nom au tableau et ainsi se sentir compétent. En effet, pour ces deux élèves, il était nécessaire d'anticiper leurs rotations et leurs futurs partenaires afin de créer les conditions les plus propices aux apprentissages et à la réussite. Autrement dit, les dyades dissymétriques ont permis de favoriser les apprentissages moteurs des élèves mais nécessitent d'être adaptées et pensées en fonction des élèves les plus en difficulté pour permettre à tous de disposer des mêmes chances de réussite.

Hypothèse n°4 : Cependant, nous faisons aussi l'hypothèse qu'avec les mêmes conditions, la coopération ne fonctionnera pas toujours, certains élèves peuvent être réfractaire à la coopération et nécessitent des conditions particulières.

La mise en place de dyades dissymétriques est source d'apprentissages pour les deux élèves de la dyade (tutoré et tuteur). Cependant, il est nécessaire que les deux élèves acceptent la coopération. Certains récits d'expériences montrent une réticence de certains tuteurs qui ne visualisent aucun bénéfice pour eux d'être avec un élève moins fort et qui engendre de l'énerverment ou du désengagement. A l'inverse, certains élèves tutorés ont une estime de soi très faible et ressentent de la peur à l'idée d'être avec un tuteur qui manque de patience et qui s'énerve vite. Certains élèves refusent la coopération car ils n'apprécient pas leur partenaire et refusent de travailler avec. Ces différentes situations illustrent les limites de la coopération et montrent le besoin de penser les formes de groupements. L'enseignant doit alors trouver un compromis dans ses formes de groupements pour permettre à tous les élèves d'être engagés et à l'aise dans leur pratique tout en développant la mixité et l'hétérogénéité au sein de sa situation.

2. Discussion des résultats

Les résultats nous montrent que les élèves sont dirigés vers des buts différents avec des intentions variées. Certains élèves veulent scorer ou gagner, d'autres veulent s'appliquer et bien faire et d'autres veulent exister et être reconnus. Ces résultats nous montrent l'importance de proposer des situations qui favorisent l'engagement de tous les élèves. Les consignes, les critères des réalisations et de réussite ainsi que les variables représentent les outils principaux de l'enseignant pour engager les élèves dans la coopération et orienter leurs intentions. L'ensemble de ses outils, articulés avec les formes de groupements vont permettre à l'enseignant d'organiser la coopération au sein de classe afin qu'elle favorise les apprentissages des élèves.

Une première réponse à notre problématique serait alors de proposer des situations coopératives avec l'atteinte d'un but commun qui se traduit par des chemins et des objectifs différents pour les élèves. Cela peut s'illustrer par la définition d'un objectif en commun (faire tomber les deux plots en réalisant 20 échanges avant la fin de la rotation) mais aussi par la définition d'objectifs individuels (avoir son prénom une fois/ deux fois/ trois fois au tableau durant la leçon). Il est également primordial d'organiser les formes de groupements et les rotations éventuelles pour trouver le compromis entre une coopération réelle, qui permettent de favoriser les apprentissages de tous les élèves et une situation qui présente des risques d'appréhension, de refus voir de désengagement de la part de certains élèves. C'est un travail de « jonglage » que l'enseignant doit réaliser pour organiser la coopération. L'analyse de ces résultats nous montre également l'importance de laisser du temps à la coopération afin de trouver les formes de groupements les plus efficaces et les plus prolifiques aux apprentissages des élèves. Les élèves ont besoin de temps pour accepter la mixité et l'hétérogénéité, malgré des motivations extrinsèques comme l'atteinte de buts ou la mise en place de récompenses (avoir son prénom au tableau par exemple) la coopération n'est pas innée chez les élèves, elle se construit progressivement tout au long de leur parcours de formation. Les formes de groupements les plus efficaces pour les élèves peuvent varier d'une classe à une autre, d'une APSA à une autre voir même d'un élève à l'autre. C'est alors à l'enseignant de concevoir, d'animer et de réguler des situations qui s'adaptent aux ressources de ses élèves.

3. Les difficultés rencontrées

A travers la mise en place du « roi des partenaires » à l'échelle de la séquence, nous avons retenu trois difficultés :

- L'aspect organisationnel de la situation et de la coopération.
- L'identification des formes de groupements les plus adaptées à la réussite de tous.
- La qualité des récits d'expériences et leur interprétation.

Notre première difficulté fut organisationnelle, il était difficile de gérer les rotations pour permettre à tous les élèves d'être avec le tuteur le plus adapté, de réguler les conduites motrices, d'observer les conduites et réactions des élèves et de proposer des récits d'expériences en parallèle de la leçon. Au fur et à mesure des leçons cela se faisait plus naturellement, avec moins de temps d'arrêts mais tous ces éléments ont représenté une difficulté notable dans la mise en place de notre protocole.

Une deuxième difficulté fut de trouver les formes de groupements les plus efficaces, il nous aura fallu quatre leçons pour expérimenter et identifier les formes de groupements les plus adaptés pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Enfin, la difficulté la plus importante pour nous fut d'analyser les récits d'expériences. Les résultats bruts nous ont permis d'identifier des résultats concrets et objectifs là où les récits d'expériences laissaient libre part à l'interprétation. Malgré l'utilisation du cadre API pour structurer notre analyse, nous avons eu des difficultés à identifier et exploiter des éléments précis de réponses grâce aux récits d'expériences. De plus, l'écoute au dictaphone nous permet de nuancer la qualité et la pertinence des récits d'expériences. Sur les quinze récits sélectionnés, une majorité étaient composés d'indicateurs supposant la réflexion de l'élève qui cherchait à réellement retranscrire ce qu'il avait vécu : « euhhhh » ; « je pense que.....ah oui,... ». Cependant, les autres récits d'expériences étaient réalisés hâtivement, sûrement lié au stress ou à la volonté de retourner rapidement dans la leçon avec les camarades. Ce constat nous oriente à anticiper une formation plus importante des effectifs avec plusieurs récits d'expériences au cours de la séquence pour chaque élève. Cela nous permettrait de faire manipuler ce protocole plusieurs fois à l'élève pour le rendre à l'aise avec ce dispositif. De plus, cela nous permettrait également de comparer ces résultats pour observer une éventuelle évolution chez le même élève.

4. Les limites du protocole

Nous pouvons dégager plusieurs limites à notre protocole. La première limite est le manque de continuité dans la séquence. Notre stage se déroulant uniquement les lundis et vendredis, trois leçons ont été réalisées par notre tutrice. Ainsi, notre protocole s'est déroulé uniquement sur six leçons au cours de la séquence. Une deuxième limite est le faible échantillon (1 seule classe) qui nous empêche de réellement savoir si ces résultats sont représentatifs des élèves collégiens en général ou s'ils sont spécifiques à la classe de 5^{ème} 6 du collège Jean-Rostand. Pour cela, il serait intéressant de proposer ce protocole sur différents niveaux de classes et dans différentes APSA (Tennis de table par exemple). Une autre limite est que les élèves réalisaient pour la majorité leurs premiers récits d'expériences, certains étaient stressés, d'autres ne savaient pas quelles réponses donner. De plus, les élèves n'ont été interrogés qu'une seule fois dans la séquence et à des moments différents pour tous. Dès lors, former les élèves en leur donnant plusieurs essais répartis sur plusieurs leçons nous paraît pertinent pour une future séquence. L'objectif serait que les élèves s'approprient la méthodologie d'un récit d'expérience et que nous puissions obtenir plusieurs résultats d'un même élève à différents moments de la séquence. En outre, les élèves ont été confrontés à des formes de groupements différentes à chaque leçon afin d'observer l'impact sur leur réussite. Dans une future séquence, nous souhaiterions stabiliser ses formes de groupements tôt dans la séquence afin qu'elles permettent à tous les élèves d'être en réussite tout au long de la séquence et non pas uniquement sur les dernières leçons. Une dernière limite est le choix laissé à l'élève. Lors de notre séquence nous avons imposé dès la troisième leçon les formes de groupements, laissant très peu d'autonomie aux élèves, dans une future séquence, nous souhaiterions proposer des contrats ou des livrets « de partenaires » afin d'orienter et non plus imposer la coopération entre les élèves. Cependant, organiser la coopération de cette façon ne permet pas à tous les élèves d'être en réussite, il est nécessaire de prendre en compte les compétences de tuteur de l'élève et le niveau de ressources de l'élève tuteuré pour créer les dyades dissymétriques les plus adaptées et bénéfiques aux apprentissages de tous.

VII. Conclusion

1. Réponse à la problématique

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'organisation de la coopération entre élèves en EPS permet de favoriser les apprentissages. L'anticipation des formes de groupements sous formes dyades dissymétriques pensées et adaptées aux profils des élèves et la définition de buts individuels et collectifs permettent à l'ensemble des élèves de progresser d'un point de vue moteur à travers l'engagement, la répétition des essais et les corrections émises au sein de la dyade. D'un point de vue social, les dyades dissymétrique et l'atteinte d'un objectif commun participent au développement de la tolérance, de l'entraide et du partenariat. D'un point de vue méthodologique, les élèves « tuteurs » apprennent à observer, à coacher, à conseiller. Autrement dit, ils apprennent à apprendre et à faire apprendre. Outre les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, l'organisation de la coopération sous forme de situation référence au cours de la séquence et la définition d'un objectif commun pour les dyades dissymétriques d'élèves (faire tomber les deux plots) contribuent à la mise en réussite de tous les élèves et au développement de leur sentiment de compétence, conditions essentielles pour les engager.

Ainsi, notre protocole permet d'affirmer que l'organisation des formes de groupements, des consignes, des critères de réussite et de réalisation ainsi que la définition de buts individuels et communs pour les élèves favorisent leurs apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux.

2. Apports professionnels

Le pré-mémoire réalisé en Master 1 et le mémoire rédigé en Master 2 m'ont permis de développer, d'approfondir et surtout de questionner ma conception de l'EPS et ma pratique professionnelle. La revue de littérature m'a permis de me former grâce à l'étude de nouvelles connaissances scientifiques. Elle m'a également permis d'apprendre à me former en autonomie. A travers cette démarche, j'ai appris à rechercher et sélectionner des articles, des livres ou des exemples de professionnels, de chercheurs et de scientifiques en lien avec ma thématique. Cette compétence me paraît primordiale dans une optique d'évolution professionnelle qui devra nécessairement passer par une formation continue après le master. Dans un second temps, j'ai été confronté à de nombreuses problématiques de terrains (absences des élèves, temps nécessaire au protocole dans la leçon, leçons supprimées pour formation ou absence, etc....),

de nombreux aléas qui m'ont permis de prendre conscience qu'il est nécessaire de toujours s'adapter. Cependant, j'ai également pris conscience de l'importance d'anticiper nos interventions et les réactions possibles des élèves. Nous ne pouvons pas tout prévoir mais nous pouvons limiter le besoin d'adaptation en anticipant au maximum l'aspect organisationnel (rotations, fiches, consignes, etc....) mais aussi les réactions des élèves (questions possibles, conduites typiques observables, refus potentiels, etc....).

Plus en lien avec ma problématique, la rédaction de mon mémoire m'a amené à questionner la coopération et sa mise en œuvre réelle sur le terrain. En effet, durant mon protocole et l'analyse des résultats j'ai observé de nombreuses plus-values pour une majorité de la classe mais également de nombreux points plus discutables. Beaucoup d'élèves ne vivent pas l'EPS comme un plaisir, mais plutôt comme une contrainte. En rajoutant une mixité imposée et des comportements inadaptés de certains camarades nous ne contribuons pas toujours à favoriser les apprentissages de l'élève, à le rendre plus engagé mais surtout plus heureux de pratiquer. Ce mémoire m'a permis d'en prendre conscience et m'incite à questionner davantage les élèves au cours de mes futures séquences afin d'obtenir leurs ressentis et ainsi observer de potentiels décalages avec ce que je souhaite travailler.

Pour conclure, la rédaction de mon mémoire m'a permis de prendre conscience qu'il est nécessaire d'enquêter auprès des élèves afin d'adapter son enseignement à la grande diversité des élèves. En effet, mettre en place des situations coopératives et des dyades dissymétriques permet de créer des conditions propices aux apprentissages pour une majorité de nos élèves mais pour certains élèves il est nécessaire de proposer des solutions adaptées à leurs ressources. De plus, la formation continue et les recherches scientifiques nous permettent d'apporter une réelle plus-value à notre enseignement qui doit constamment être remis en question pour évoluer et s'adapter le plus possible aux problématiques du terrain.

VIII. Bibliographie

Baron, R. (2020). Les interactions sociales scolaires en EPS au service des apprentissages des élèves. Entraide & PA3rtage.

Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Interactions en petits groupes et apprentissage. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.) Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation (pp. 183-199). Paris: Dunod.

Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), Rapport au savoir et didactiques (pp. 81-104). Paris: Editions Fabert.

Darnis, F., Lafont, L., Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de coconstruction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. eJRIEPS, 11 | -1, 56-76.

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

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York, Plenum Press

Delarche, S. Le Corre, G. (2019). Analyse des pratiques d'enseignants stagiaires formés à la conception et la mise en œuvre de situations complexes : ancrage ou entrave lors des séances d'EPS ? Les dossiers "Enseigner l'EPS", vol. 5.

Ensergueix, P., & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. eJRIEPS, 12, 51-67.

Giglio, Arcidiacono, F. (2017). Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives (Vol. 173). Peter Lang.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition. Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Mascret, N. (2010). Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Maslow, AH (1943). Une théorie de la motivation humaine. Revue psychologique, 50 (4), 370–396.

Meirieu, P. (2013). La pédagogie coopérative : dépassée ou subversive. In Oser les pédagogies coopératives.

Postic, M. (2001). La relation éducative. Paris : Presses Universitaires de France

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

Slavin, R.E. (2009), « Cooperative Learning », G. McCulloch et D. Crook (éd.), International Encyclopedia of Education, Routledge, Abington, RU.

Terré, N. Adé, D. (2023). Une EPS énaactive : méthode d'intervention, Revue EP&S, 398

Toscani, P. (2016). Apprendre avec les neurosciences: Rien ne se joue avant 6 ans. Chronique sociale.

Van de Kerkhove, A. (2020). Groupe Coopér@ction: Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS

IX. Annexes

➤ Annexe 1 (Quinze récits d'expériences)

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Camille**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **faire tomber un plot** Je me dis que **c'est bien le roi des partenaires**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **c'est bien qu'il y ait plusieurs partenaires**
- Pendant les échanges, je fais attention à **tirer fort**. Je **pense à mettre ma jambe gauche devant**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie si mon plot est tombé** je pense **que c'est bien**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense à prendre en compte les conseils des professeurs** je me dis **que je vais essayer de faire tomber au moins un plot**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **faire tomber 1 plot** et j'ai **progressé sur mes lancers**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **non car je pense que ... non**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **ne change rien** je me dis que **ça va être pareil**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Merwann**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **faire tomber les deux plots** Je me dis que **ça ne va pas être très simple**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **ça ne va pas être la même chose**
- Pendant les échanges, je fais attention à **jeter le volant bien haut** Je **pense à mon coéquipier**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la facilité ou de la difficulté** je pense **que c'est plus dur ou plus facile**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense à son niveau** je me dis **que ça ne va pas être la même chose, enfin plus dur ou plus facile**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **faire tomber les 2 plots** et j'ai **progressé sur envoyer la balle le plus loin possible**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui car ils n'auront pas le même niveau**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **change si on y arrive ou pas** je me dis que **ça va être dur ou facile**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Antoine**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **d’avoir mon nom au tableau tout le temps** Je me dis que **j’en suis capable**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je vais devoir m’adapter à lui**
- Pendant les échanges, je fais attention à **envoyer des bons volants** Je pense à **mettre mon pied gauche devant**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie** je pense **avoir réussi**
- Au moment de changer de partenaire, je pense à **dire au professeur qu’on a baissé les deux plots** je me dis que **c’est motivant d’avoir plusieurs fois son nom au tableau**
- A la fin, je pense que j’ai réussi à **baissé les deux plots avec tous mes partenaires** et j’ai progressé sur **mes coups**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **...non.....** car je pense **qu’on peut réussir avec tout le monde**
- Je pense qu’avoir des partenaires de différents niveaux **fait que ça peut être plus dur** Je me dis que **je vais quand même réussir**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Sara**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **de faire tomber les plots** Je me dis **que je vais essayer**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **ça va être dur ou pas**
- Pendant les échanges, je fais attention à taper le volant haut **pour l’envoyer sur mon partenaire** Je pense à **le taper haut et à viser**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **euuh..bah je suis contente** je pense que **je suis forte**
- Au moment de changer de partenaire, je pense à regarder **si mon nom est au tableau** je me dis que **je suis forte s’il y est**
- A la fin, je pense que j’ai réussi à **faire tomber au moins un plot à chaque fois** et j’ai progressé **sur taper le volant haut**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **.....oui...car je pense...qu’un bon partenaire peut m’aider**
- Je pense qu’avoir des partenaires de différents niveaux **m’aide** Je me dis que **ça va être possible**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Nisrine**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **de ne pas rater le volant** Je me dis que **ça va être dur**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis qu'il **va se moquer de moi ou être énervé quand je vais rater**
- Pendant les échanges, je fais attention à **ne pas rater le volant** Je pense à **attendre pour bien taper le volant**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie** je pense que **c'est bien quand j'arrive à faire tomber un plot**
- Au moment de changer de partenaire, je pense à **me reposer un peu** je me dis que **je dois me concentrer pour y arriver au prochain**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **taper le volant sans le rater** et j'ai progressé **sur ne pas rater le volant**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que**oui** car je pense que **quand je suis avec quelqu'un de très fort j'arrive à baisser un plot**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **peut m'aider** Je me dis que **avec une fort je peux peut-être avoir mon nom au tableau**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Maggy**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **de faire 10 échanges** Je me dis que **je vais essayer de réussir**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **ça va être bien ou pas**
- Pendant les échanges, je fais attention à **bien taper le volant** Je pense à **mettre le coude haut**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie** je pense que **je suis forte si j'arrive à avoir mon nom au tableau**
- Au moment de changer de partenaire, je pense à **regarder comment on tourne** je me dis que **j'espère être avec une fille**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **faire ce que le prof m'a demandé** et j'ai progressé sur **les coups hauts**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que**oui**..... car je pense que **certains partenaires m'aident et d'autres sont méchants car ils se croient forts**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **m'oblige à être plus concentrée** Je me dis que **c'est bien pour nous**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Anatole**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **m'amuser** Je me dis que **je dois faire de mon mieux**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je dois m'adapter**
- Pendant les échanges, je fais attention à **mettre le volant sur lui** Je **pense à bien le réceptionner**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de l'inquiétude, de l'inquiétude quand je vois que les autres ont peut-être déjà finis** je pense **qu'il faut faire mieux**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense avec qui je vais me mettre** je me dis que **ça n'a pas d'importance en fait et que je dois juste m'adapter**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **faire tous les échanges** et j'ai **progressé sur la volé**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **non car on doit toujours s'adapter en fonction d'avec qui on est**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **m'entraîne mieux** je me dis que **je dois m'adapter à son niveau**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Solann**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **bien faire les exercices** Je me dis que **qu'il faut bien faire les exercices pour mieux évoluer**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **les partenaires vont faire de leur mieux pour évoluer**
- Pendant les échanges, je fais attention à **mes partenaires** Je **pense à mes tirs**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de bien tiré pour s'améliorer, pour bien tirer**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense à bien tirer, euhh... à faire de meilleurs échanges** je me dis **qu'il faut faire attention à ses partenaires**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **tirer, à faire des meilleurs échanges** et j'ai **réussi au cours des échanges**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui car qu'ils ont été meilleur que moi**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **m'aide quand ils sont plus fort que moi** je me dis que **il va rattraper mes erreurs**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Melchior**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **bien me placer** Je me dis **qu'il faut mettre des points bonus**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis **qu'il faut que je réussisse mon service**
- Pendant les échanges, je fais attention à **mon service** Je **pense à ma position du pied**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie**, je pense **aux autres**
- Au moment de changer de partenaire, je pense **à la personne que je vais avoir** je me dis **que je vais quand même faire tomber les deux plots**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **faire mon service** et j'ai **progressé sur mon service**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui car je pense qu'ils n'ont pas tous le même niveau**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **m'entraîne** et je me dis que **je dois m'adapter à lui**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Olivia**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **faire tomber les deux plots** Je me dis que **je vais y arriver**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je vais y arriver**
- Pendant les échanges, je fais attention à **bien lancer le volant pour qu'il puisse réatterrir sur le partenaire** Je **pense à bien envoyer le volant**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie parce que j'ai réussi** je pense **que je vais pouvoir réussir à faire tomber les deux plots**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense que je vais y arriver quand même** je me dis **qu'il faut que j'aie confiance en moi**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **bien faire** et j'ai **progressé sur bien rattraper les volants**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui car des bons partenaires m'envoient de meilleurs volants**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **va être plus ou moins dur** je me dis que **je vais quand même essayer de réussir dans tous les cas**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est Kléane

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de réussir à faire 5 passes Je me dis que je n'y arriverais jamais
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que je suis nulle
- Pendant les échanges, je fais attention à ce que le volant ne me tombe pas sur la tête, je pense à l'hôpital
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens de la fierté je pense que ce que j'ai dit au début est faux (je suis nulle)
- Au moment de changer de partenaire, je suis au stress je me dis que je suis nulle
- A la fin, je pense que j'ai réussi à faire au moins 5 échanges ou plus et j'ai progressé sur mes services
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que oui car cela dépend des partenaires
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux ça m'aide à mieux faire je me dis que je suis fier de moi car je réussi mieux

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est Jad

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de gagner Je me dis que je ne dois pas rater le volant
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que je dois gagner
- Pendant les échanges, je fais attention à la position de ma main Je pense à faire attention à ne pas louper le volant
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens de la difficulté je pense à ne pas abandonner
- Au moment de changer de partenaire, je pense à prendre quelqu'un de fort je me dis que je ne dois pas louper avec lui
- A la fin, je pense que j'ai réussi à progresser et j'ai progressé sur les mouvements des mains
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que oui car je fais de tout mon mieux pour réussir
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux m'aide je me dis que je dois progresser avec lui

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Nahil**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **gagner** Je me dis que **on a le même niveau**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je dois analyser son niveau pour voir s'il est fort ou pas**
- Pendant les échanges, je fais attention à **analyser**, je pense à **contrôler mes volants et tout comme mes frappes**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la progression** je pense à **l'adversaire d'après et comment ça va être avec lui et tout**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense à gagner** je me dis **qu'on a le même niveau**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **bien jouer** et j'ai **progressé sur mes coups courts**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **oui et non car des fois il y en a qui sont bons, ils ont le même niveau que moi et des fois il y en a qui n'ont pas le même niveau, genre vraiment pas et du coup bah je pense qu'il faudrait équilibrer et pas faire on tourne à droite ou à gauche mais plutôt en fonction du niveau comme ça on progresse plus**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux **c'est bien mais je** me dis que **quand on est plus fort, vla fort je pense que c'est mieux de jouer avec des adversaires plus fort comme ça on progresse plus**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Cléo**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est de **gagner** Je me dis que **je vais réussir**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis que **je peux réussir ou non**
- Pendant les échanges, je fais attention à la position de ma **posture** Je **pense à bien tirer**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la colère** je pense **que ce n'est pas grave si je n'ai pas réussi à faire 20 (= 2ième plot tombé)**
- Au moment de changer de partenaire, je **pense à ma position** je me dis **que je vais peut-être réussir**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à **bien tirer** et j'ai **progressé sur le coup droit**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que **non car je pense que non**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux je me dis que **ce n'est pas grave si je ne réussis pas**

Questionnaire Roi des partenaires

Mon prénom est **Abdelkarim**

Dans la situation du roi des partenaires :

- Avant de commencer, mon objectif est **d'avoir mon nom plein de fois au tableau** Je me dis qu' **il faut que je l'ai plein de fois**
- Avant de commencer les échanges, en fonction de mon partenaire je me dis **que je vais réussir ou pas**
- Pendant les échanges, je fais attention à **faire 10 points** Je pense à **baisser les plots vites**
- Pendant les échanges, en fonction des plots tombés ou non, je ressens **de la joie ou de la colère** je pense que **c'est nul si j'y arrive pas**
- Au moment de changer de partenaire, je pense à me **mettre avec un fort** je me dis que **je vais plus gagner**
- A la fin, je pense que j'ai réussi à avoir **mon nom au tableau et j'ai progressé sur faire des passes**
- Penses-tu que les partenaires en face de toi ont un impact sur ta réussite du roi des partenaires ? Je pense que**oui**..... car je pense... **qu'avec un fort je peux avoir mon nom au tableau**
- Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux peut **m'empêcher d'avoir mon nom au tableau** Je me dis que **je dois me mettre avec des forts**

➤ Annexe n°2

Sondage auprès des élèves sur l'impact du partenaire sur leurs performances

OUI (11 réponses)	Non (3 réponses)	Oui et Non (1 réponse)
<p>« Avec un fort je peux avoir mon nom au tableau »</p> <p>« Avoir des partenaires de différents niveaux peut m'empêcher d'avoir mon nom au tableau »</p> <p>« Je fais de tous mon mieux pour réussir ...ça m'aide... je dois progresser avec lui »</p> <p>« Ça m'aide à mieux faire... je suis fier de moi car je réussi mieux »</p> <p>« De bons partenaires m'envoient de meilleurs volants »</p> <p>« Car ils n'auront pas le même niveau »</p> <p>« Un bon partenaire peut m'aider »</p> <p>« Avoir des partenaires de différents niveau m'aide ... que ça va être possible »</p> <p>« Quand je suis avec quelqu'un de très fort, j'arrive à baisser un plot »</p> <p>« Avec un fort je peux peut-être avoir mon nom au tableau »</p> <p>« Certains m'aident et d'autres sont méchants car ils se croivent forts »</p> <p>« Car ils ont été meilleur que moi...avoir des partenaires de différents niveaux m'aide quand ils sont plus fort que moi... il va rattraper mes erreurs »</p> <p>« Pas tous le même niveau...ça m'entraîne... je dois m'adapter à lui »</p>	<p align="center">Pas d'arguments spécifiques en ce sens.</p> <p>« On doit toujours s'adapter en fonction d'avec qui on est »</p>	<p>« Oui et non car des fois il y en a qui sont bons, ils ont le même niveau que moi et des fois il y en a qui n'ont pas le même niveau, genre vraiment pas et du coup bah je pense qu'il faudrait équilibrer et pas faire on tourne à droite ou à gauche mais plutôt en fonction du niveau comme ça on progresse plus »</p> <p>« Je pense qu'avoir des partenaires de différents niveaux c'est bien mais je me dis que quand on est plus fort, vla fort je pense que c'est mieux de jouer avec des adversaires plus fort comme ça on progresse plus »</p>

➤ Annexe n°3 (Projet de classe et de séquence des 5^{ème} 6)

<p>PROJET DE CLASSE 5^{ème} 6 Collège Jean-Rostand</p>	<p>PROJET D'ETABLISSEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> Favoriser les apprentissages et la réussite scolaire de tous Adapter l'enseignement aux besoins de chacun Développer des relations respectueuses et constructives Améliorer la responsabilité, l'autonomie et l'engagement 	<p>PROGRAMMES EPS</p> <ul style="list-style-type: none"> Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités Apprendre à entretenir sa santé par une pratique physique régulière S'approprier une culture physique, sportive et artistique 																				
<p>CARACTERISTIQUES DES ELEVES</p> <p>Données générales : 26 élèves : 11 Filles et 15 Garçons 2 élèves perturbateurs (Khaliss et Abdelkarim) qui peuvent vite faire décrocher les autres élèves en détournant l'attention (Nahil, Jad, Loan). Classe relativement à l'écoute mais peu autonome. Il faut être derrière certains élèves pour être sûr qu'ils réalisent ce qui à été demandé. Quelques éléments moteurs sur lesquels nous pouvons nous appuyer (Olivia, Melchior, Antoine). 1 élève en fort surpoids (Nathan) qui nécessite des adaptations pour certaines pratiques.</p> <p>Plan moteur : Certains élèves ne s'engagent pas d'un point de vue moteur (Cléo et Sara), d'autres cognitivement (Khaliss, Abdelkarim, Nahil, Cléo). Mais cela reste une classe active avec de nombreux élèves coordonnés et qui ont un excellent niveau moteur. Il s'agit d'un classe plutôt sportive.</p> <p>Plan cognitif : 3 niveaux observables : <ul style="list-style-type: none"> Environ 1/3 des élèves investis qui cherchent à comprendre et progresser, qui questionnent. (Melchior ; Antoine ; Olivia ; Lou ; Anatole ; Loan) La majorité qui s'engagent si on les questionne ou les implique dans la situation par une observation ou un rôle Quelques élèves complètement désintéressés de la pratique, qui cherchent à faire rire les camarades et qui sont orientés par des buts de performances. </p> <p>Plan affectif et relationnel : <u>Relation entre élèves</u> : Le travail en groupe affinitaire est possible mais il y a des réticences à la mixité et à la non camaraderie. <u>Relation à l'enseignant</u> : Les élèves sont respectueux mais nécessite d'être cadrés pour éviter des détournements (Pause boisson, temps des consignes, manque d'engagement).</p>	<p>PROJET EPS</p> <ul style="list-style-type: none"> Individualiser l'enseignement pour s'adapter aux caractéristiques et aux évolutions de chaque élève Aider l'élève à construire un projet personnel pour adhérer au mieux à l'enseignement Utiliser le tutorat, la Co-évaluation, l'observation pour impliquer l'élève dans sa pratique et le rendre autonome Intégrer l'évaluation par compétences 	<p>PROJET EDUCATIF / PROJET DE TRANSFORMATION</p> <p>Niv 1 : Passer d'élèves qui s'engagent dans les activités pour la note sans réflexion dans leurs apprentissages à des élèves engagés qui ont envie d'apprendre pour progresser afin de devenir acteurs dans leurs projets Niv 2 : Passer d'élèves engagés dans leur projet et dans leur progression à des élèves capables d'analyser leur pratique et celle de leurs camarades pour identifier des conseils et axes de progressions Niveau moteur : Passer d'un tamis orienté vers le haut et l'adversaire à un tamis orienté vers des zones excentrées Niveau relationnel : Passer d'élèves qui évitent voir refusent la mixité à des élèves qui acceptent la mixité au sein des groupes (Niv 1) à des élèves qui choisissent la mixité lors des situations coopératives d'apprentissages (Niv 2)</p>																				
	<p>STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT</p> <p>Attendus de fin de cycle : AFC 1 : Réaliser des actions décisives en situations favorables afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe AFC 2 : Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force AFC 3 : Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre AFC 4 : Observer et Co-arbitrer AFC 5 : Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité</p> <p>Objets d'enseignement prioritaires retenus : OE 1 : Orienter le tamis dans le but de mettre le volant à distance de l'adversaire pour créer la rupture OE 2 : Varier les trajectoires et la vitesse du volant OE 3 : Connaître les règles et assurer 3 rôles (Joueur ; observateur ; arbitre)</p> <p>Forme de pratique scolaire : <ul style="list-style-type: none"> Groupes homogènes de 3-4 joueurs de niveaux les plus proches possibles 3 rôles différents à vivre obligatoirement : joueur, arbitre, assistant Un aménagement de l'espace pratique Un repère visible pour l'élève et l'enseignant : les plots posés au sol Un fil rouge qui guide l'élève : le nombre de points bonus marqués La victoire en étant ou pas dans la zone verte (Compétence) </p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>L1</th> <th>L2</th> <th>L3</th> <th>L4</th> <th>L5</th> <th>L6</th> <th>L7</th> <th>L8</th> <th>L9</th> <th>L10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mise en place de routines + Evaluation diagnostique + Rappels de la séquence de 6^{ème}</td> <td>Construire la continuité de l'échange avec des partenaires différents + Construire le dégagé long</td> <td></td> <td></td> <td>Varier les frappes en largeur + Utiliser une feuille de match avec intention de jeu + Evaluation formatrice</td> <td></td> <td></td> <td>Reprise des difficultés + Préparation à l'évaluation</td> <td></td> <td>Evaluation Sous forme de pratique scolaire</td> </tr> </tbody> </table>	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	Mise en place de routines + Evaluation diagnostique + Rappels de la séquence de 6 ^{ème}	Construire la continuité de l'échange avec des partenaires différents + Construire le dégagé long			Varier les frappes en largeur + Utiliser une feuille de match avec intention de jeu + Evaluation formatrice			Reprise des difficultés + Préparation à l'évaluation		Evaluation Sous forme de pratique scolaire
L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10													
Mise en place de routines + Evaluation diagnostique + Rappels de la séquence de 6 ^{ème}	Construire la continuité de l'échange avec des partenaires différents + Construire le dégagé long			Varier les frappes en largeur + Utiliser une feuille de match avec intention de jeu + Evaluation formatrice			Reprise des difficultés + Préparation à l'évaluation		Evaluation Sous forme de pratique scolaire													

Annexe n° 4 (Tableau initial d'analyse des récits d'expériences, modifié par la suite)

	Intentions	Perceptions	Actions
Situation	<p>Buts de performances : « Faire tomber un plot » / « Faire tomber deux plots » / « Avoir son nom au tableau » / « Faire 10 échanges » / « Faire 5 passes » / « Gagner » / « Avoir mon nom plein de fois au tableau »</p> <p>Buts de maîtrises : « Progresser sur taper les volants haut) » / « Ne pas rater le volant » / « Bien faire les exercices »</p> <p>But de plaisir : « M'amuser... faire de mon mieux »</p>	<p>Positifs : « J'en suis capable » / « Je vais essayer » / « Je vais y arriver » / « j'ai le même niveau que mon adversaire »</p> <p>Négatifs : « Ça ne va pas être simple » / « Ça va être dur » / « Je n'y arriverais jamais »</p>	<p>Performance : « Je pense à dire au professeur qu'on a baisser les deux plots » / « Regarder si mon nom est au tableau »</p> <p>Maîtrise : « Je pense à prendre en compte les conseils des professeurs » / « Faire ce que le prof m'a demandé »</p>
Moteur	<p>Critères de réalisations (+ ou – précis) : « Je fais attention à tirer fort » / « Je pense à mettre ma jambe gauche devant » / « Jeter le volant bien haut » / « Envoyer des bons volants » / « Le taper haut et viser » / « je pense à bien le réceptionner » / « réussir mon service » / « position du pied » / « à ma posture »</p>	<p>Progression perçue : « J'ai réussi à faire tomber 1 plot et j'ai progressé sur mes lancés » / « J'ai réussi à faire tomber les 2 plots » « J'ai progressé sur envoyer la balle le plus loin possibles » / « j'ai progressé sur la volé » / « J'ai réussi à tier, à faire de meilleurs échanges...au cours des échanges) » / « J'ai progressé sur mes services »</p>	
Emotions		<p>Positives : « Joie si le plot est tombé » / « C'est plus dur ou plus facile » / « Je suis contente... je suis forte » / « De la joie, je vais réussir à faire tomber les deux plots » / « De la fierté... je ne suis pas nulle » / « je ressens de la progression »</p> <p>« De la facilité ou de la difficulté » / « je ressens de la difficulté, je pense à ne pas abandonner » / « de la joie ou de la colère »</p> <p>Négatives : « Je ressens de l'inquiétude, quand je vois que les autres ont peut-être déjà fini » / « de la colère »</p>	<p>« C'est motivant d'avoir son nom au tableau »</p>
Impact du partenaire	<p>Maitrise/ entraide « Je pense à mon coéquipier » / « Je vais devoir m'adapter à lui » / « Je dois m'adapter » / « Je fais attention à mettre le volant sur lui » / « Il faut faire attention à ses partenaires » / « Lancer le volant pour qu'il puisse réatterrir sur le partenaire »</p> <p>Performance : « Je vais quand même faire tomber les deux plots » / « je vais y arriver quand même, il faut que j'aie confiance en moi » / « Je dois analyser son niveau pour voir si il est fort ou pas » / « je pense à l'adversaire d'après »</p> <p>Appréhension « J'espère être avec une fille » (Une fille qui le dit)</p>	<p>Appréhension : « Ça ne va pas être la même chose » / « Je pense à son niveau » / « Ça ne va pas être la même chose, enfin plus dur ou plus facile » / « Ça peut être plus dur » / « Il va se moquer de moi ou être énervé quand je vais rater » / « Ça va être bien ou pas » / « Je me dis que je suis nulle »</p> <p>Indifférents : « ça n'a pas d'importance » / « Les partenaires vont faire de leur mieux pour évoluer » / « ce n'est pas grave si je ne réussis pas » / « On peut réussir avec tout le monde »</p>	<p>« M'oblige à être plus concentré »</p> <p>« Avoir des partenaires de différents niveaux m'entraîne mieux... je dois m'adapter à son niveau »</p>