

Anthony VAN DE KERKHOVE - professeur agrégé d'EPS, Lycée de Pithiviers, INSPE Centre Val de Loire, membre du groupe ressource AE.EPS Coopér@ction

Mots clés : badminton - coopération - coaching - engagement - parcours d'apprentissage

Parcours d'apprentissages coopératifs pour engager les élèves en badminton dans les rôles de joueur et de coach : des expérimentations au lycée

Introduction

Notre démarche trouve son origine dans cette conviction, partagée au sein du groupe coopér@ction : la fraternité et l'entraide sont des priorités éducatives (Van de Kerkhove, 2020). Ce parti pris pédagogique, qui organise nos choix, amène souvent au questionnement de la place des apprentissages moteurs et des progrès dans les activités physiques sportives et artistiques (APSA), au détriment desquels certains craignent que ne se fasse cette approche coopérative. Ces interrogations sont d'autant plus présentes avec des activités individuelles comme les sports de raquette, qui, si elles peuvent se pratiquer en double, restent essentiellement enseignées dans des formes individuelles. C'est également le cas en milieu fédéral, avec

un faible rayonnement du jeu en double, comme le souligne par exemple en tennis un article du journal l'Equipe en 2014¹, où on évoque un sport « souvent mis à l'écart et peu médiatisé ». Notre objectif en badminton est donc de proposer une véritable pratique collective, à même de répondre à nos ambitions éducatives pour transmettre des valeurs positives, tout en développant les capacités physiques et motrices des élèves. En fait, cela correspond simplement à la volonté de viser pleinement la finalité citoyenne aujourd'hui assignée à l'EPS : former un futur pratiquant, à la fois actif et solidaire (Programme lycée², 2019).

1. Objectifs et problématiques de travail

Nos expérimentations s'adressent à des élèves de 2de générale et technologique, au lycée Duhamel du Monceau de Pithiviers. C'est un lycée à forte mixité sociale. Les élèves sont d'origines géographiques et scolaires variées. Le climat social est bon et les règles scolaires sont bien acceptées, mais les cercles affinitaires restent assez fermés. On y déplore une certaine passivité des élèves, qui prennent peu d'initiatives et peinent globalement à nourrir des ambitions scolaires. Sur le plan physique, les élèves se caractérisent en général par une bonne faculté à consentir l'effort physique, mais sans que cela ne s'accompagne toujours d'un investissement total dans les apprentissages. En 2018, 70 % des élèves du lycée déclaraient une pratique physique extra-scolaire et 41 % étaient licenciés. En badminton, leur vécu lorsqu'ils arrivent au lycée est hétérogène et varie d'une à deux séquences au collège (pour la plupart) à aucun vécu (pour une minorité).

Au regard des programmes disciplinaires (2019) et des choix pédagogiques locaux, les objectifs de la séquence sont les suivants :

- Favoriser une construction tactique de l'échange, adaptée à la situation de jeu et à ses propres possibilités techniques (AFL1 du champ d'apprentissage n° 4).
- Engager les élèves dans une activité de coaching structurée autour de trois temps successifs : observation, analyse et conseil (AFL 2 et 3 du CA n°4).

Notre problématique professionnelle tient essentiellement – comme souvent en EPS – à la gestion du temps, puisqu'il s'agit d'une séquence de sept à huit séances de 1h30 de pratique effective. Dans ce contexte de temps contraint, le problème est double :

- Comment permettre des apprentissages à la fois sur les plans technique et tactique ?
- Comment permettre un travail coopératif des élèves favorisant les apprentissages moteurs et ne se traduisant pas par une baisse du temps de pratique ?

1) L'équipe, journal en ligne, article publié le 04 avril 2014, <https://www.lequipe.fr/Coaching/Archives/Actualites/Le-double-un-tennis-collectif/742493>

2) Programme d'EPS au lycée, arrêté du 17/01/2019 publié au BO spécial n° 1 du 22/01/2019.

Ces différents éléments, qui déterminent nos choix, nous ont amené à proposer un « parcours d'apprentissages coopératifs » (PAC), c'est-à-dire un parcours organisant la progression et la coopération des élèves à travers différentes situations graduelles auxquelles ils se confrontent successivement dans le but de les co-valider. Il s'agit ainsi pour nous de concilier la recherche d'autonomie et d'entraide chez les élèves, avec la différenciation pédagogique. Ces situations sont conçues comme des « formes scolaires de pratique ». Coston & Ubaldi (2007) les définissent comme des constructions

scolaires, ancrées dans un fond culturel mais libres de s'écarter des formes sociales de pratique pour s'adresser à tous et chacun et mieux se centrer « sur un objet d'apprentissage précis ». Elles sont à la fois conçues comme lieux d'apprentissage et d'évaluation pour éviter un zapping incessant entre différentes tâches et permettent de gagner du temps de pratique. Ce PAC, qui a connu – et connaît encore – des évolutions a fait l'objet d'expérimentations professionnelles qui vont maintenant être présentées.

2. Description du parcours d'apprentissages coopératifs

Quatre situations graduelles sont proposées aux élèves (annexe n° 1) :

- Degré 1 : « Receveur en fond de cours »
- Degré 2 : « Receveur sur ligne de service »
- Degré 3 : « Volant au sol »
- Degré 4 : « Bingo »

Ces situations, ces quatre formes de pratique, sont porteuses d'aménagements vis-à-vis de la forme culturelle de jeu dont l'enjeu est le ciblage d'objectifs pédagogiques. Contrairement à ce que proposent souvent les auteurs du CEDREPS, nous ne proposons pas une situation unique, mais des situations graduelles, qui, si elles ciblent bien le même objet d'enseignement, sont chacune orientées vers des apprentissages bien particuliers et de plus en plus difficiles au fil des degrés. Nous avons été largement inspirés des propositions de Récopé & Boda (2008) qui proposaient une EPS conçue par « emboîtement d'étapes » et « construction progressive des pouvoirs moteurs ». Toutefois, si ces derniers dissocient l'« épreuve-preuve » évaluant la compétence et la « forme scolaire de pratique » évaluant la performance, nous choisissons de ne pas opérer une telle dichotomie. Notre objectif étant de ne pas multiplier les situations et de proposer un itinéraire d'apprentissage lisible aux élèves.

L'objet d'enseignement ici ciblé est la « construction d'un schéma tactique adapté aux contraintes du degré ». En effet, les aménagements règlementaires proposés orientent le jeu et favorisent l'émergence d'intentions tactiques chez l'élève : soit pour exploiter un déséquilibre (degrés 1 et 2), soit pour répondre à une exigence conditionnant le gain du point. L'intention tactique seule ne suffit souvent pas pour réussir. Elle amène les élèves à s'engager dans des apprentissages techniques leur permettant de concrétiser ces intentions en matchs. Notre démarche consiste donc à entrer

par une logique tactique destinée à donner du sens à des apprentissages techniques venant dans un second temps.

Les élèves sont associés en équipes de deux joueurs. Les partenaires se choisissent librement au sein d'un groupe d'élèves de niveau proche : ils sont répartis en trois à quatre groupes en fonction d'observations réalisées sur la 1^{ère} séance (efficacité des déplacements et capacité à déplacer l'adversaire). Ces binômes restent fixes jusqu'à la fin de la séquence afin de leur permettre de construire des attentes partagées et donc de vivre des « histoires collectives d'apprentissages » (Evin, 2013).

A chaque séance, un binôme alterne des périodes d'échauffement et d'entraînement à deux ainsi que des périodes de matchs où il se trouve opposé à d'autres binômes.

Les matchs se déroulent en 4 phases de jeu (annexe n° 2) :

- A : les joueurs 1 de chaque binôme s'affrontent (leurs partenaires les coachent).
- B : après un « stop coach » de 30 secondes le jeu reprend dans la même configuration.
- C : après inversion des rôles, le match reprend en conservant les scores tels qu'à l'issue de la phase B (principe de mutualisation du score).
- D : après un « stop coach » de 30 secondes le jeu reprend dans la même configuration et le match se termine.

Les matchs se jouent donc au temps : 4 fois 3 minutes. Ce choix permet de fluidifier l'organisation de la classe et d'optimiser le temps de pratique. Les scores étant mutualisés, il s'agit bien d'une forme collective de pratique dans laquelle les élèves sont tour à tour coach l'un de l'autre, c'est-à-dire en situation de tutorat alterné (Baudrit, 1999).

3. Nos expérimentations professionnelles

3.1. L'activité du coach : intérêt de l'outillage avec une fiche d'aide au coaching

La méthode utilisée

Une première expérimentation a été menée en 2015 auprès de deux classes de seconde ayant des caractéristiques proches (nombre d'élèves, nombre de filles et de garçons, niveaux scolaires et en badminton globalement comparables). Les résultats obtenus avaient fait l'objet d'une publication (Van de Kerkhove, Couvert & Duballet, 2016).

Le dispositif expérimental était le suivant. Une démarche d'enseignement strictement identique a été suivie dans les deux classes à l'exception d'un seul paramètre :

- dans la classe dite « test », les élèves ont pu travailler avec une fiche de coaching destinée à structurer leur recueil de données et leurs interactions entre coach et joueur ;

- dans la classe dite « témoin », les élèves ont bénéficié des mêmes contenus d'enseignement en ce qui concerne la coopération, par rapport aux observables à prendre en compte, à la méthodologie d'analyse ou encore à la façon de communiquer ses conseils. La seule différence tenait au fait qu'ils n'avaient pas de fiche.

La fiche de coaching (annexe n° 3) était organisée en trois parties :

- « **Observation** » : il s'agit du recueil de données (nombre de bonus marqués et, sur certains degrés, zone où les points ont été marqués).
- « **Analyse** » : des outils sont proposés pour aider à analyser le jeu du partenaire. Le plus souvent, il s'agit de dessins, de schémas, illustrant des placements ou des trajectoires conseillées ou déconseillées.
- « **Conseil** » : en une ou deux phrases, il est demandé au coach de rédiger en fin de séance un – et un seul – conseil clé, celui qui semble le plus important à donner à son partenaire à l'issue de la séance. La consigne donnée aux élèves est d'être précis et concret dans ce conseil.

Nous avons recueilli différentes données pour comparer l'activité et les apprentissages des élèves dans ces deux classes.

- **Le nombre d'interactions** entre coach et joueur. Celles-ci ont été comptabilisées lors de la dernière séance à l'aide d'une caméra filmant en plan large l'ensemble du gymnase. Aucune consigne n'était donnée aux élèves et il s'agissait donc de mesurer des interactions spontanées entre joueur et coach, entre les points ou entre les phases de jeu. Un échange verbal, quelle que soit sa durée, a été compté pour une interaction.
- **La pertinence des interactions** entre coach et joueur. Cette évaluation a été faite lors de la dernière séance en analysant, d'une part, certaines interactions verbales (écoutées de façon aléatoire en veillant à répartir nos relevés parmi les différents groupes de niveaux) et d'autre part en évaluant le conseil donné sur les fiches de coaching rendues en fin de séance. L'analyse de ces interactions a été binaire : interaction jugée efficace (conseil à la fois adapté au profil de jeu du partenaire et à la fois formulé de façon précise) ou interaction jugée inefficace (ne répondant pas à ces deux critères).
- **Les apprentissages des élèves** en mesurant leur progression sur le plan moteur et également le niveau atteint par les élèves en coaching en fin de séquence. Sur le plan moteur, il y a eu comparaison des niveaux de début et de fin de séquence en se basant sur les compétences attendues des programmes d'EPS en vigueur en 2015 : niveau 1, 2 et 3 des programmes collège et lycée). Concernant le coaching, dans chaque classe, les élèves ont tous assisté au même match référence à partir duquel ils devaient faire une analyse par écrit en situant les points forts et faibles du joueur qu'il devait observer et en formulant un conseil.
- **L'utilité perçue du rôle de coach** : nous avons posé la question suivante aux élèves par écrit et de façon anonyme : « *Avoir été coach vous a-t-il aidé à progresser en tant que joueur ?* ».

Les résultats obtenus

Le nombre des interactions passe en moyenne de 0,6 à 2,6 par match.

On peut affirmer que l'usage de la fiche a favorisé les interactions puisque celles-ci ont été multipliées par 4,3 en moyenne. Une première explication tient probablement au simple fait que, fiche en main, l'élève coach est rappelé à son rôle. Il y a donc un étayage lié à l'enrôlement et au maintien dans la tâche (Bruner, 1983). Si l'on s'intéresse aux résultats des élèves de plus faible niveau de jeu, le nombre d'interactions est multiplié par 14 (passant de 0.16 en classe témoin à 2.33 en classe test). Le fait que cet étayage profite davantage aux élèves de plus faible niveau de jeu est un résultat tout à fait encourageant. D'abord, parce qu'il y a réduction des écarts et donc favorisation de la réussite de tous. Ensuite, parce que cette différence semble indiquer que l'étayage de la fiche ne se limite pas à l'enrôlement et au maintien dans la tâche qui n'ont à priori pas de rapport avec la variable « niveau de jeu ». Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la fiche a permis un étayage cognitif en simplifiant le traitement de l'information et en orientant les élèves vers des éléments pertinents de la tâche (Bruner, 1983). Seul un étayage de cette nature semble en effet en mesure d'expliquer cet impact supérieur pour les élèves les plus faibles. Toutefois, s'en assurer totalement, supposerait d'aller plus loin, par exemple en enregistrant les dialogues entre élèves pour analyser ensuite les verbatims.

La pertinence des interactions est multipliée par 2, passant de 12,5 % à 25 %.

Ces taux peuvent apparaître faibles, mais ils correspondent en fait à ce que nous observons habituellement en EPS. L'activité de coaching est excessivement difficile : elle nécessite que l'élève puisse mener des observations et des analyses complexes, qu'il lui faut encore être capable de communiquer avec clarté et précision. Le doublement de la pertinence des interactions

est donc un résultat assez satisfaisant. Nous pouvons en conclure que la fiche support facilite l'activité de coaching et les apprentissages que ce rôle présuppose. Encore une fois, l'étayage semble bien dépasser la seule fonction de maintien de l'attention et permettre un meilleur traitement de l'information, des analyses et des choix plus pertinents.

Des apprentissages moteurs favorisés pour les élèves ayant bénéficié de l'étayage de la fiche (annexe 4).

La progression en classe test est en effet supérieure car davantage d'élèves atteignent le niveau 4 : 40 % contre 23 % en classe témoin, alors même que le niveau initial était légèrement supérieur en classe témoin. Même constat pour les élèves de niveau plus faible. En classe test les deux tiers des élèves quittent le niveau 1, tandis qu'en classe témoin les élèves de ce niveau n'évoluent que peu. Mais cette fois-ci la situation initiale était plus défavorable en classe témoin avec 9 % des élèves en niveau 1 non atteint. Ce résultat est donc à nuancer. Globalement, on peut conclure à une nette plus-value sur les apprentissages moteurs dans la classe bénéficiant des fiches. Deux phénomènes explicatifs sont possibles. D'abord : une efficacité accrue des coachs. L'usage de la fiche profiterait ainsi aux progrès de leurs partenaires, ces derniers bénéficiant de meilleurs conseils. Ensuite, une seconde explication possible : la répercussion de l'activité de coaching d'un élève sur son propre jeu. Conseiller le partenaire est en effet de nature à favoriser ses propres progrès puisque les élèves d'un même binôme sont de même niveau et donc confrontés à des problèmes moteurs analogues. Nous basant sur les travaux de Britt-Mari Barth (2013), nous supposons que l'étayage de la fiche optimise certains processus cognitifs favorisant l'apprentissage : d'une part la « médiation socio-cognitive » (car la présence de la fiche augmente le nombre d'interactions et favorise le regroupement du binôme autour de ce support) ; d'autre part, la « conceptualisation » qui est probablement facilitée par les schémas présents sur les fiches ainsi que par le passage à l'écrit qui est demandé pour le conseil, tandis que les élèves de la classe témoin n'en restent qu'à des échanges oraux.

Un résultat surprenant sur les apprentissages vis-à-vis du coaching (annexe 4).

Nous n'observons pas de résultats significativement différents entre les coachs des deux classes. En effet, même s'il y a davantage d'élèves en niveau 2 et 3 dans la classe test (75 % contre 64 %), ce résultat est sans rapport avec ce qui a été mesuré précédemment, à savoir des interactions deux fois plus pertinentes en classe témoin qu'en classe test. L'explication la plus probable tiendrait au fait que la mesure de la pertinence des interactions a été réalisée au sein des binômes, et donc sur un coaching effectué avec son partenaire habituel, alors que cette évaluation-ci a été faite à partir d'un match référence, et donc sur un joueur peu ou pas connu. On peut raisonnablement penser que cette différence explique la dissonance des résultats : l'efficacité du coaching serait donc liée à la connaissance de son partenaire.

Un rôle de coach perçu comme davantage utile.

En effet, concernant l'impact du coaching sur leurs propres progrès moteurs, le ressenti des élèves est plus positif en classe témoin. En fait, on observe des tendances inverses. Dans la classe témoin, une courte majorité pense ne pas avoir progressé en tant que joueur du fait d'avoir été eux-mêmes coach : 41 % répondent : « oui » contre 52 % répondant : « non », soit un différentiel de -11 pts. Dans la classe test, une courte majorité pense avoir bénéficié de ce rôle : 53 % répondent : « oui » contre 28 % répondant : « non », soit un différentiel de +25 pts. Ce ressenti des élèves corrobore nos observations puisque la progression des élèves a globalement été supérieure en classe test, mais la proportion est moindre. Une hypothèse possible serait que les élèves de la classe test auraient plus de mal à percevoir leurs progrès que ceux de la classe témoin. Mais rien ne justifie un tel écart de lucidité entre les deux classes. L'hypothèse la plus probable serait donc plutôt que les

élèves n'attribuent qu'assez peu leurs progrès moteurs à leur propre activité de coach. Il serait intéressant de pousser plus loin l'étude et, au-delà des seules perceptions des élèves, de mesurer cet effet du coaching dont on pourrait supposer qu'il joue comme l'« effet tuteur » observé par de nombreux chercheurs (Allen & Feldman, 1973).

3.2. L'engagement des élèves : temps d'engagement moteur et temps d'engagement productif

Si on s'intéresse à l'engagement des élèves en EPS, il convient d'élargir nos investigations au-delà du seul « temps d'engagement moteur » (TEM) qui varie de 10 à 15 % et ne dépasse que rarement 12 à 15 minutes par séance (Bennour, 2015). Nous nous intéresserons donc également à l'ensemble du « temps d'engagement productif » (TEP), c'est-à-dire, selon Bennour, aux moments au cours desquels les élèves sont « actifs et productifs dans les apprentissages ». Selon l'auteure, ce temps oscille en moyenne de 20 à 30 % du temps de la séance d'éducation physique.

La méthode utilisée

Cette expérimentation a été effectuée entre janvier et mars 2020, avec le même dispositif pédagogique que précédemment (c'est-à-dire le parcours d'apprentissage coopératif décrit en badminton). Bien sûr, compte tenu des résultats obtenus en 2015, la fiche de coaching a été conservée. Deux classes de seconde ont été filmées à la 4^{ème} séance, à l'aide d'une caméra en plan large sur l'ensemble du gymnase. L'exploitation des images a permis d'analyser l'activité de 22 élèves sur leur phase d'échauffement, de matchs et lors d'une phase d'entraînement entre matchs. L'analyse des images a permis de mesurer le TEM. Ce dernier n'a été décompté que lorsque le volant était « vivant » ; tous les moments entre les points (récupération du volant au sol, temps de concentration du serveur, échanges verbaux entre joueurs, etc.) ont été décomptés. Nous avons également mesuré le TEP. Celui-ci incluait trois composantes : le TEM, le temps d'observation et d'analyse du coach (les temps de déconcentration éventuels ont été décomptés) et les temps d'interactions entre joueur et coach entre les phases des matchs (dès lors qu'il y avait échange verbal).

Les résultats obtenus (annexe 5)

Un temps d'engagement moteur de 18% qui dépasse la moyenne haute observée habituellement en EPS.

Précisément, nous avons mesuré 15'43" en moyenne de TEM par élève (avec volant en jeu donc) sur une séance d'1 heure 25 minutes. Ces résul-

tats dépassent donc les moyennes données par Bennour (2015) en valeur absolue, avec près de 16 minutes contre 12 à 15 en moyenne, et en valeur relative, avec 18 % contre 10 à 15 %. Il ne s'agit pas d'en conclure que le coaching a favorisé le TEM, car les contextes – et donc la nature des engagements moteurs – varient selon les APSA et ne permettent pas cette conclusion. Il faudrait une comparaison par APSA pour être plus précis. Ne disposant pas de telles données, nous nous permettons de mettre en perspective les résultats obtenus avec des TEM relevés lors de matchs de haut niveau en sports de raquette. Le TEM oscille autour de 20 % en badminton³ et peut descendre jusqu'à 4 % en tennis⁴. Si la comparaison est critiquable, elle montre néanmoins que, du point de vue de l'engagement physique et énergétique, ces résultats obtenus en EPS sont tout à fait cohérents. On peut sans nul doute conclure au fait que, malgré le choix de recourir au coaching, le TEM est, a minima, préservé.

Si ce bon résultat est probablement lié au public concerné, puisqu'il s'agit ici d'élèves plutôt scolaires, nous pensons également qu'il découle du dispositif pédagogique proposé. On observe que ce PAC génère une forte motivation chez les élèves. L'aspect collectif est en lui-même motivant comme le relevait Mascret (2009) : « *la solidarité d'un joueur et d'un coach a une influence réelle sur l'activité de l'élève et notamment sur son investissement et ses apprentissages* ». Il n'y a pas de décrochage attentionnel : lorsqu'ils ne jouent pas, les élèves ont toujours un rôle à jouer. De plus, cette phase de coaching leur permet de récupérer physiquement et ils sont donc prêts à jouer immédiatement, dès le changement suivant : les phases de matchs s'enchaînent donc très vite sans perte de temps.

Un temps d'engagement productif doublé !

C'est pour nous le résultat le plus notable, puisque l'augmentation est ici très significative. Celle-ci est tout à fait logique et en cohérence avec les résultats obtenus lors de l'étude menée en 2015 : s'investissant dans le rôle de coach, les élèves augmentent le temps d'activité dans la séance. Ils sont plus actifs dans les apprentissages : soit ils jouent, soit ils observent, soit ils interagissent pour se conseiller. Certains chercheurs comme Brunell, Toussignant, Godbout *et al.* (1996) ou Siedentop, Toussignant & Parker (1982) cités par Bennour (2015) établissent une corrélation directe entre le TEP et la progression des élèves, qui rend ces résultats d'autant plus intéressants. Cela explique d'ailleurs la supériorité des apprentissages dans la classe test (étude 2015), classe au sein de laquelle les coaches étaient plus investis et plus actifs du fait de l'usage de la fiche. Notons par ailleurs, que ces résultats sont tout à fait conformes à ce qu'a pu observer Bressoux (1994) qui constate un temps d'exposition aux apprentissages globalement supérieur au sein des classes coopératives dans lesquelles l'élève est davantage stimulé et interagit.

4. Discussion et perspectives

Les résultats obtenus semblent conforter le sentiment qu'ont empiriquement certains enseignants d'EPS lorsqu'ils proposent aux élèves des rôles sociaux : le temps consacré à ces activités par les élèves n'est pas du temps pris sur le temps de pratique motrice. On peut penser que c'est en fait du temps gagné sur des moments informels de la séance d'EPS : temps d'attente, de récupération physique, voire de déconcentration. Dans notre expérimentation, le TEM est bel et bien maintenu. Il correspond à un niveau d'engagement conforme à ce qui peut se passer en match à haut niveau et est supérieur aux moyennes habituellement observées en EPS. Mais cela appelle bien sûr à des expérimentations plus poussées et il faudrait mainte-

nant comparer différents dispositifs pédagogiques en badminton avec ou sans coaching pour avoir une analyse plus précise.

Le résultat le plus important réside dans l'augmentation du TEP : les élèves sont davantage exposés aux apprentissages. Ainsi les progrès des élèves sont favorisés. Cette conclusion découle non seulement d'études corrélant TEP et apprentissages, mais aussi des résultats de l'expérimentation menée en 2015 : les élèves les plus investis dans le coaching interagissent plus et apprennent plus. Il est important toutefois d'insister sur le fait qu'une coopération fructueuse entre joueur et coach ne peut émerger que dans

3) Demi-finale simple homme des championnats de France 2020 entre Merkle et Popov (44 min de jeu pour 9'45" de TEP).

4) Finale 2019 à Wimbledon entre Nadal et Federer (3h03min de jeu pour 8' de TEP).

un cadre pédagogique structuré. Ainsi, le dispositif pédagogique présenté a dû évoluer et être adapté à l'APSA et au contexte. L'expérimentation de 2015 a par exemple montré toute l'importance d'avoir recours à une fiche d'étayage pour le coaching et atteste de l'influence des choix de l'enseignant sur l'efficacité des apprentissages. Au-delà de cette expérimentation, certaines études montrent aussi qu'en formant les élèves à exercer leur rôle de tuteur, on améliore significativement les apprentissages moteurs : + 40 % (Ensergueix & Lafont, 2011) et + 60 % (Epinoux & Lafont, 2018). Autrement dit, il ne suffit pas de placer les élèves en situation de coopération pour aider les apprentissages. Il s'agit de leur offrir des conditions favorables pour leur permettre d'interagir de façon efficace et productive. De fait, Connac (2020) relève quatre formes de dérives possibles (attentionnelle, fusionnelle, productiviste et différenciatrice) qui nécessitent une

vigilance de la part de l'enseignant. Cela rejoint également le cadre théorique du groupe Coopér@ction, dont l'un des trois piliers pointe le rôle essentiel et spécifique de l'enseignant en pédagogie coopérative.

Enfin, nous souhaitons insister sur l'effet observé avec les élèves des plus faibles niveaux qui semblent profiter davantage des étayages proposés. Le nombre de leurs interactions est multiplié (par 14 lors de l'étude 2015) lorsque la fiche de coaching est proposée. C'est une piste d'expérimentation qu'il serait intéressant de suivre. Nous avons en effet la conviction qu'instaurer des rôles sociaux basés sur la coopération entre élèves favorise plus particulièrement ceux qui sont le plus en difficulté. Cette réduction des écarts est un enjeu fort du moment, c'est un défi pour l'école au XXI^e siècle et ces résultats nous invitent d'autant plus à investir le sujet.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, V. & Feldman, R. (1973). Learning through tutoring : Low-achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education*, 42, 1-5.
- Barth, B.M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Editions Retz.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. PUF.
- Bennour, N. (2014). *L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse 2.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effet-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bruner, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Connac, S. (2020). *Coopérer et apprendre*. Webinaire du 12 novembre 2020 du parcours m@gistere « Rencontres professionnelles AE-EPS « Les apprentissages coopératifs ». <https://magistere.education.fr/ac-orleans-tours/course/view.php?id=6558>
- Coston, A. & Ubaldi, J.L. (2007). Une EPS malade de ses non-choix. *Les cahiers du CEDRE*, n° 7, 20-31. Paris : Éditions AE-EPS.
- Ensergueix, P. & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397.
- Epinoux, N. & Lafont, L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'Éducation*, 45(1), 179-191.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en EPS*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Masclet, N. (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS*, 16, 55-72.
- Récopé, M. & Boda, M. (2008). Introduction. *Dossier EPS n° 76*, 17-23. Paris : Editions revue EPS.
- Van de kerkhove, A. (2020). Groupe Coopér@ction : « Apprendre par et pour la coopération la coopération comme enjeu à l'École et en EPS ». *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 35-41.
- Van de kerkhove, A., Couvert, D., & Duballet, V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. In *Les dossiers Enseigner l'EPS n° 2*, Éditions AE-EPS, 107-111.