

LEJEUNE-VAZQUEZ Twiggy et al<sup>1</sup> - Professeure agrégée EPS, UFR Staps, Université de Toulon  
Groupe ressource Coopér@ction de l'AE-EPS

Mots clés : FSP - coopération - altruisme - danse - démarche coopérative - table de mixage

# Apprendre ensemble pour mieux apprendre

## Proposition d'une didactique coopér@ctive : la table de mixage coopér@ctive - Illustration en danse

L'objet de cette communication est de présenter une démarche d'enseignement progressive d'éducation aux compétences psychosociales valorisant une pédagogie de groupe soucieuse de lien social dans le cadre de l'enseignement des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Notre démarche sera présentée sous une forme scolaire de pratique (FSP) en danse : le « *Je Tu Nous Vous Eux* » qui permet la construction de valeurs coopératives, voire de l'altruisme dans une approche qui postule l'indissociabilité des apprentissages moteurs et sociaux.

Cette FSP vise à développer des relations interpersonnelles par une progressivité dans la mise en œuvre des coopérations complexes et la complexification progressive de variables telles que : intérêt partagé, réciprocité, dépendance, forme de groupement, temps d'interaction, invention-guidage et observations critériées.

Elle s'appuie sur le postulat que les compétences sociales sont des objets d'enseignement à part entière dont le développement prioritaire engendre la nécessaire transformation des compétences motrices engagées (Van De Kerkhove, 2020).

Notre volonté est de montrer comment les enseigner, c'est-à-dire comment « faire apprendre » les compétences sociales, tout en favorisant la construction réciproque de compétences motrices.

### OUI... MAIS...

Enseigner les compétences sociales est une des finalités fortes de l'EPS. Cependant, les constats faits sur le terrain montrent que, si les enseignants accordent une grande place à la réflexion sur l'organisation humaine au sein de leur enseignement, celle-ci est souvent pensée soit dans le but de permettre une grande quantité de pratique, soit pour favoriser les apprentissages moteurs, ou encore pour permettre aux élèves de construire les compétences liées à la tenue de rôles sociaux.

### ... Nous ne sommes pas des éducateurs sociaux

Trop souvent, les relations sociales sont des moyens et non des objets d'enseignement, et ce en dépit de leur présence au cœur des finalités

définies par nos programmes (MEN, 2015, 2019). L'enseignant privilégie des modalités de groupement fonctionnelles au service de la construction des compétences motrices identifiées. La coopération n'est pas envisagée comme quelque chose qui s'apprend, mais comme un « allant de soi ». Certains abandonnent ainsi des modalités de pratique plus coopératives au prétexte qu'« avec cette classe cela ne fonctionnera pas ». Cet abandon des formes coopératives semble particulièrement fréquent chez les jeunes professeurs stagiaires. Ces derniers s'y s'engagent pleinement mais se heurtant à leur complexité, finissent par abandonner face à la « perte de contrôle de la classe » et reviennent alors à des formes plus magistrales où l'enseignant est prescripteur.

Les interactions sociales doivent donc être envisagées comme des compétences à construire, à développer, à enseigner.

Dépassant l'inculcation de valeurs et le simple étendard brandi par une discipline qui souhaite mettre en avant sa valeur éducative, l'objectif de cette FSP et de la démarche qu'elle révèle est de répondre à des enjeux éducatifs tels que la coopération, l'entraide et l'empathie que nous jugeons prioritaires (Van de Kerkhove, op cit.) avec pour objet d'enseignement l'Altruisme.

### ... et le moteur dans tout ça ?

Les dernières polémiques autour des nouveaux programmes de lycée et de la place prise par les compétences sociales dans l'évaluation certificative, la peur de « l'éternel débutant » et de la perte de la spécificité motrice de notre discipline démontrent que les enseignants redoutent qu'un objet d'enseignement social nuise voire ignore le développement moteur. « Prioriser » un objet d'enseignement social se ferait, selon certains, au détriment des nécessaires constructions motrices. Le danger réside dans le fait de traiter les objectifs sociaux à part, pratiquement en concurrence avec les apprentissages moteurs, voire de ne plus les enseigner du tout.

L'enjeu est donc bien d'articuler compétences motrices et compétences sociales dans une relation dynamique et de constante interdépendance (Delarche, & Perez-Cano, 2020).

1) Groupe ressource Coopér@ction AE-EPS : BARON Romain, Professeur agrégé EPS, UFR Staps, Université de Besançon ; COCHON-DROUET Océane, Professeure d'EPS en détachement, assistante diplômée à la HEP Vaud, Lausanne, Suisse ; MACAL David, Professeur d'EPS, collègue J. Adam, Gif-sur-Yvette ; PEREZ-CANO Claude-Emmanuel, professeur d'EPS, FA INSPE Dijon ; SCHATT Isabelle, Professeure agrégée EPS, Collège St-Exupéry, Condom.

Souvent, les interactions sont exploitées comme outils nécessaires à la construction des compétences motrices.

Si la coopération est au cœur de la compétence de savoir danser à l'unisson, les enseignants se focalisent plus souvent sur les organisations motrices individuelles nécessaires à la réussite de cet unisson. Celui-ci n'est pas alors une transformation des compétences sociales mais une application des individualités qui, par leur maîtrise corporelle individuelle et leur capacité à reproduire un mouvement en adéquation avec la musique, réussissent à s'accorder ensemble.

Dans notre démarche, l'unisson est une véritable construction sociale et s'envisage comme un élément qui s'enseigne et non plus le révélateur d'une motricité efficiente. Cette capacité d'écoute corporelle réciproque devient alors l'objet d'enseignement.

Cette volonté de construction d'une nouvelle relation à l'autre au service de la réussite de l'unisson engendre une nécessaire transformation motrice. L'altruisme comme objet d'enseignement – et, à travers lui, la coopération – apparaît comme un moyen de transformation des productions spontanées des élèves. Dans notre FSP, il se traduit par une transformation motrice nécessaire à la production de formes corporelles s'éloignant du réel (« mouvements extra-ordinaires »). La danse coopér@ctive est alors

pensée comme l'art du métissage (*sans toi ma motricité ne se serait pas transformée et ma motricité est devenue une part de ta motricité...*). Les transformations motrices sont révélatrices de la construction possible de l'altruisme, de même que l'altruisme permet la construction d'une nouvelle motricité.

### ... « Cela ne marche qu'avec toi ! »

Souvent, la construction de nouvelles *compétences* sociales est étroitement liée à « l'effet maître ». La coopération, si elle n'est pas un simple outil, appartiendrait au champ de la pédagogie et ne serait envisageable qu'à travers les interactions stables, ou non, entre le professeur et les élèves, ou entre les élèves eux-mêmes. Les recherches de Meard et Bertone (1998, 2001) révèlent que la posture de l'enseignant et la qualité de ses interactions permettent la construction de compétences psychosociales liées au respect de la règle. Mais leur travail va au-delà des relations pédagogiques et montre que ceci est possible grâce à une nécessaire didactisation des interactions professeurs-élèves. On peut clairement parler de progressivité des compétences à construire pour permettre un décalage optimal (Allal, 1988).

Notre FSP s'appuie sur une progressivité des interactions (professeur-élèves et élèves entre eux) par l'exploitation de variables coopératives.

## Les invariants de notre démarche cooper@ctive illustrés par la FSP « Je Tu Nous Vous Eux »

Dans le cadre de notre FSP, le choix de la danse – de son traitement – ne s'envisage pas uniquement pour les transformations motrices, ni pour les rôles qu'elle permet de vivre et construire.

### L'interdépendance au cœur de la démarche : « sans toi je ne suis rien » : Définir les « autres »

Il faut également identifier les interactions possibles des différents rôles vécus dans l'APSA pour en extraire leur dépendance et construire une progressivité de cet apprendre-ensemble, incarnation du vivre-ensemble en acte.

L'enjeu fondamental pour l'élève qui pratique la danse scolaire est bien de se produire devant les autres, avec les autres, afin d'exposer une réponse originale à une consigne, tout en cherchant la prouesse et la communication

avec les spectateurs. Ainsi, c'est parce que « l'autre » est au cœur de la danse scolaire que nous choisissons cette activité visant la construction de la compétence sociale « altruisme ».

L'enjeu de notre FSP est que l'élève passe d'une compétence *danser malgré les autres* (*oser se montrer*) à une compétence *danser devant les autres* (*y éprouver du plaisir*) puis *danser pour les autres* (*altruisme*). Cette compétence se construit par les interactions fonctionnelles entre les différents rôles sociaux. L'enseignement des rôles de danseur, chorégraphe et spectateur doit s'envisager comme une réelle imbrication et une réciprocité nécessaire des apports. Les compétences à construire, définies dans le cadre de cette activité, dépassent la simple tenue de rôles : elles s'envisagent comme la construction de compétences psychosociales au service des autres (voir Tableau 1).

Tableau 1 - Interactions des rôles sociaux en danse

« Sans toi je ne suis rien » : Danser AVEC les autres, PAR les autres et POUR les autres			
	Danseur (s) partenaires	Chorégraphe Co-chorégraphe	Spectateurs
Danseur(s) ET	de <b>parmi</b> les autres à <b>avec</b> les autres (partager-écouter – collaborer) à <b>comme les autres</b> (coopérer- échanger)	De danser son <b>propre mouvement</b> à danser le mouvement de <b>TOUS les autres</b>	de <b>être vu</b> à être regardé  de <b>malgré</b> les autres à <b>pour</b> les autres
Danseur-chorégraphe/ Chorégraphe ET	de faire son mouvement à <b>transmettre</b> son mouvement  de faire <b>comme / autrement / différemment</b> à <b>métisser</b> (transformer le mouvement d'un autre)	De faire des choix individuels à accepter des <b>choix collectifs</b> pour une production commune	d'une centration sur <b>ses propres émotions</b> à créer pour <b>les émotions des autres</b> (originalité, prouesse, image forte...)
Spectateurs(s) ET	de <b>voir</b> (accepter d'être spectateur) à <b>observer</b> (oui j'ai vu) à <b>extraire</b> (de <i>regarde ce que j'ai fait</i> à <i>voilà ce que j'ai vu</i> ) à <b>critiquer</b> ( <i>voilà ce que j'ai ressenti en voyant</i> )		

## Le choix du traitement de l'APSA comme moyen de transformations sociales et motrices

### 1. Le choix de l'inducteur

Au-delà d'un regard attentif sur les interactions fondamentales entre les différents rôles sociaux, le traitement de l'activité danse passe également par le choix pédagogique de l'inducteur. Les interactions peuvent se construire soit grâce au choix judicieux d'un thème (la différence, le racisme, *la liberté guidant le peuple*, les jeux collectifs, les stéréotypes...), soit, pour les plus jeunes, d'objets médiateurs de la rencontre (ex: grand tissu) ou encore par l'exploration des verbes cinétiques (ex: contourner, entourer, éviter...).

Notre inducteur est la langue des signes. Très exploitée dans le monde de la danse (ex. « *Le p'tit bal* » de Découflé, 1993), elle permet aux élèves d'entrer rapidement en création, les engageant dans un projet progressif d'abstraction pour « s'éloigner du réel ».

Les valeurs éducatives de la langue des signes ont surtout orienté notre choix. Favorisant l'inclusion, elle permet à l'élève de se connaître et de se

faire connaître grâce à la création de son propre prénom en langue des signes. Dans celle-ci, le prénom est donné en fonction des particularités de chacun. Ici, l'élève construit son *Je* (son mouvement-prénom) pour définir qui il est (ce qu'il aime, son caractère, ses particularités physiques) et être identifiable par – parmi – les autres. Pour cela il devra trouver un *Je* tout à fait personnel, un *Je* que personne d'autre n'a utilisé.

### 2. Le choix d'une démarche

Notre FSP exploite la démarche de création. Les phases de diversification, d'enrichissement et de choix s'envisagent dans le cadre d'apport réciproque. Le choix du prénom se fait par un regard porté sur les autres afin d'avoir son propre mouvement.

Les élèves doivent également créer et faire des choix collectivement et ainsi proposer un *NOUS*, mouvement qui identifie clairement le groupe parmi les autres.

Lors de la phase d'enrichissement, après s'être approprié les mouvements des autres groupes les élèves transforment collectivement le *NOUS* d'une autre compagnie et offrent ainsi un *Eux* en identifiant les particularités de celle-ci (voir Tableau 2).

Ces créations construisent de nouvelles compétences sociales, comme l'empathie, tout en diversifiant et enrichissant les motricités de chacun.

Tableau 2 - Étapes du Je Tu Nous Vous Eux

<b>Je</b>	Mon identité chorégraphique : en langue des signes, qui suis-je (caractère, loisir, particularité physique...)
<b>Tu</b>	Ton identité chorégraphique : reproduire le <i>Je</i> d'un autre ( <i>mouvementoscope</i> )
<b>Il</b>	Présentation du partenaire : lors de la chorégraphie, présenter au public le <i>Je</i> d'un des partenaires (l'inviter sur scène) et être à son tour présenté(e) par un partenaire
<b>Nous</b>	Intégré au sein de la chorégraphie, présentation à l'unisson des <i>Je</i> du groupe orientée vers un public ; choix dans l'ordre des mouvements, des modalités d'organisation spatiale des danseurs et de la mise en scène.
<b>JE</b>	Produire un « tous sauf un » (contrepoint) en contraste au sein de la chorégraphie : le <i>Je</i> d'un des danseurs doit être mis en valeur par un mouvement commun fait par les autres membres du groupe qui créera le contraste. Chaque membre du groupe doit faire un <i>JE</i>
<b>NOUS</b>	Produire NOTRE mouvement. Ce mouvement permet de nous identifier par rapport aux autres groupes (ex : le groupe des filles ; des footballeurs ; des « zozos »). Il peut être produit à l'unisson ou en exploitant une organisation temporelle différente telle que le rattrapé en contagion ou le canon.
<b>Vous</b>	Intégrer et danser les <i>NOUS</i> des autres compagnies au sein de notre propre chorégraphie
<b>Eux</b>	Transformer le mouvement <i>Nous</i> d'une autre compagnie en tenant compte des caractéristiques des membres qui la composent et leur apprendre ce mouvement <i>Eux</i> pour qu'il l'intègre à leur chorégraphie. Danser ce <i>Eux</i> au sein de notre propre chorégraphie (étape)

## Les mises en disponibilité au cœur de la FSP : Se préparer à être en état de coopération

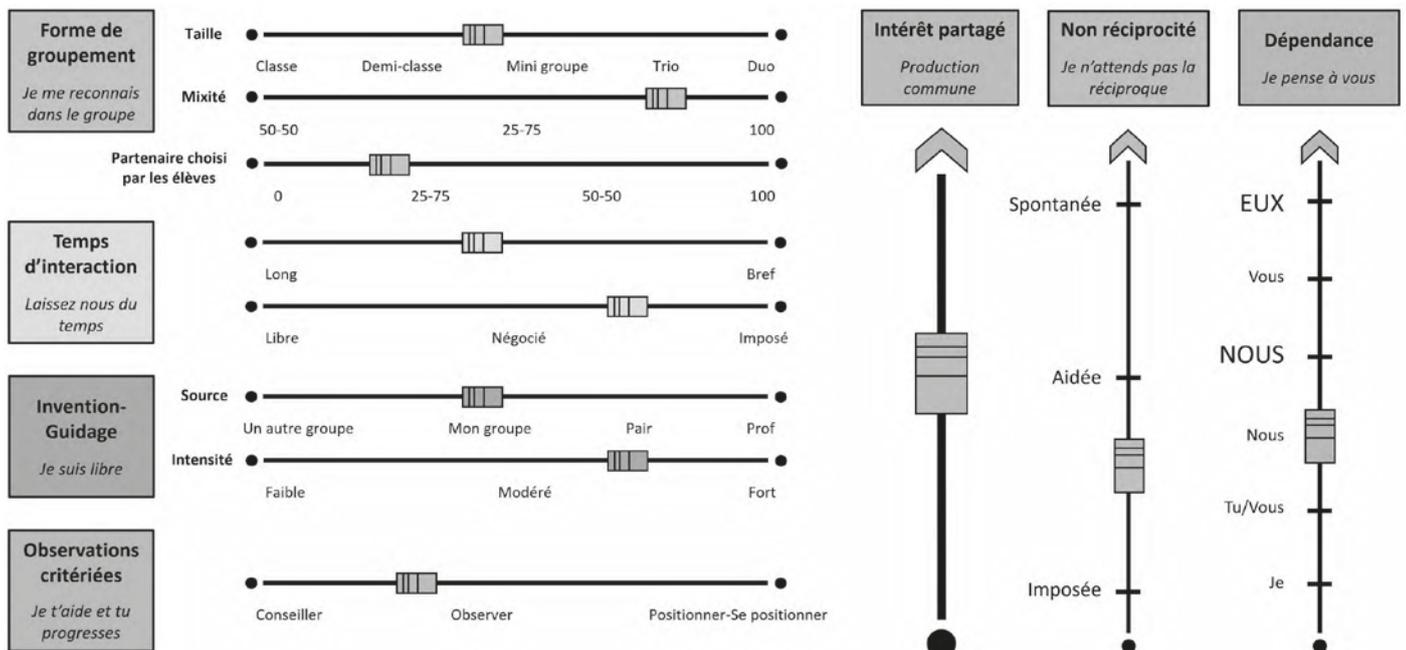
Comme on échauffe son corps, comme on le rend disponible pour être efficace dans la leçon, il est nécessaire de se rendre disponible au travail avec les autres. La coopération s'enseigne. Il est donc nécessaire de réveiller les compétences initiales et de préparer les élèves aux futures interactions (regard, contact, organisation spontanée, partage de mouvement...). L'enseignant se doit de construire cette mise en disponibilité en s'interro-

geant clairement sur les modalités de rencontre que l'élève aura à vivre dans la leçon ? (Face à des spectateurs ? Avec des partenaires ? Avec contact ? En coopération pour s'organiser collectivement afin de proposer une courte phrase dansée ? Pour reproduire ses mouvements, les mouvements d'un autre ? Sur quelle durée ? Avec qui ? Devant qui et combien ?...).

Ces mises en disponibilité sont guidées. Elles sont plus ou moins ritualisées pour rassurer les élèves. Progressives, s'appuyant sur le « déjà là » des élèves, elles sont ludiques et collaboratives ou coopératives pour favoriser un climat favorable à la rencontre et donc le réveil coopératif.

# La table de mixage coopérative

Figure 1 - La table de mixage coopér@ctive



Notre démarche se veut progressive dans la construction des interactions afin de favoriser les apprentissages coopératifs.

En nous référant aux sept points clefs présentés par Méard et Lejeune-Vazquez (2018) et exploités par Bruno-Méard et Aubé (2020) dans le cadre de la construction des compétences morales et civiques en EPS, nous avons défini sept « curseurs » sur lesquels l'enseignant peut « jouer pour présenter ces contenus de manière progressive et accessible » (Aubé & Bruno Méard, op cit.).

Tel un ingénieur du son jouant avec les curseurs de sa table de mixage en évitant de créer des dissonances, le professeur peut déplacer les curseurs de sa table de mixage coopér@ctive pour permettre la construction progressive de compétences sociales.

Chacun des curseurs est donc présenté ainsi que les différents niveaux sur lesquels le « DJ-Prof » peut les positionner. Ces niveaux ne sont pas des niveaux à atteindre (l'ingénieur du son ne souhaite pas mettre tous ses curseurs « au max » !), mais bel et bien des échelons permettant de vivre des formes de compétences sociales différentes et de créer une forme d'harmonisation au sein des interactions envisagées.

Comme sur une table de mixage, les curseurs sont fortement interdépendants : l'action sur l'un d'entre eux peut induire une action sur un autre.

## Curseur Intérêt partagé : « on le fait ensemble »

Le curseur **Intérêt partagé** est central dans notre démarche. En effet, toutes les théories sur la coopération démontrent que, pour favoriser les interactions, il faut que les élèves aient un projet commun. Dans le cadre de notre FSP, ce projet est une chorégraphie collective faite par une « compagnie » comprenant au moins un unisson et les *Je Tu Il Nous JE NOUS Vous Eux* créés. Ceci favorise une démarche coopérative où chaque élève participe individuellement à l'action et y est inclus (André, & Deneuve, 2011).

## Curseur Dépendance :

### « je le fais sans rien attendre en retour »

La **dépendance** est le rapport qui fait que l'action (la réussite) d'une personne dépend de l'action d'une autre personne. Ceci se traduit alors par une sorte de « gagnant-gagnant » : « J'ai intérêt à ce que tu réussisses car de toi dépend ma propre réussite ».

L'indépendance, à l'opposé, se traduirait alors par n'avoir aucun intérêt dans la réussite ou l'échec de l'autre.

La dépendance nous semble essentielle dans la construction première des collaborations ou coopérations entre élèves. C'est, dans notre FSP, l'un des curseurs essentiels pour mener les élèves à une coopération altruiste. La dépendance permet dans un premier temps l'engagement des élèves dans le rôle de partenaire, de chorégraphe, de spectateur.

Les élèves doivent produire un *Nous*, c'est-à-dire un unisson de tous les *Je* de la compagnie. Chacun doit alors rendre lisible et reproductible son mouvement pour que ses partenaires soient capables de le reproduire à l'identique. La dépendance permet de rendre la coopération nécessaire.

Cependant, notre objet d'enseignement étant l'altruisme, nous souhaitons faire vivre aux élèves des situations d'indépendance. Pour cela nous avons modulé le curseur en jouant avec les différents échelons de dépendance entre les élèves.

En d'autres termes, nous souhaitons construire des relations collaboratives dénuées de tout intérêt.

- L'échelon *Je* se traduit par une action individuelle très faiblement dépendante de l'action des autres.

L'élève fait une action parmi les autres qui n'a pas d'incidence sur celles des autres (et réciproquement). Le *Je* est un mouvement créé pour soi et reproduit uniquement par soi.

Souvent cette phase se traduit par une faible observation des autres. L'élève ne tenant compte des mouvements des autres que pour être sûr de produire un mouvement différent du leur.

- L'échelon *Tu* se traduit par une action individuelle et indépendante imposée par l'autre. L'élève fait une action avec l'autre. La réussite de l'action imposée par son camarade n'a pas d'incidence sur sa propre réussite. L'élève fait un *Tu* c'est-à-dire reproduit le *Je* de son camarade. Souvent, cette phase se traduit par une non-vérification de la réussite de son camarade. L'élève transmet son mouvement et ne se soucie pas de la réussite de son *Je* par son partenaire.
- L'échelon *Nous* se traduit par une action collective et fortement dépendante de l'action de l'ensemble des protagonistes. L'élève fait une action comme les autres dans le cadre d'une action collective. L'action de chacun des protagonistes complète celle des autres et sa réussite impacte la réussite de l'ensemble du groupe. Le *Nous*, unisson construit à partir de l'ensemble des *Je* des membres de la compagnie, conduit au souci de l'élève que son *Je* soit réussi par l'ensemble des camarades et mène parfois à l'adaptation du geste pour que celui-ci soit plus facilement reproductible.
- L'échelon *Nous* se traduit par une action collective dépendante de l'action de l'ensemble des protagonistes et spécifique à l'ensemble du groupe. En d'autres termes, l'action ne serait pas la même dans un autre groupe. Elle révèle l'unité du groupe, sa réussite impacte celui-ci. Le *Nous* est un unisson construit à partir de mouvements qui l'identifient par rapport aux autres groupes. Ceci implique d'écouter les propositions de chacun, d'être capable de renoncer à ses propres propositions et de prendre en compte les propositions des autres groupes pour s'en distinguer. Souvent, cette phase se traduit par une prise en compte des points de convergence au sein du groupe mais aussi des propositions des autres groupes.
- L'échelon *Je* se traduit par une action individuelle au service de la réussite de son groupe. Le *Je* construit en contrepoint (« tous sauf un ») par rapport à un *Nous* doit, par l'exploitation du contraste, créer un effet sur les spectateurs. Souvent, cette phase se traduit par une prise en compte du mouvement des autres pour adapter sa proposition.
- L'échelon *Vous* se traduit par la reproduction collective des propositions d'un autre groupe. Ici, il s'agit de la reproduction des *Nous* des autres compagnies. Ceci favorise les échanges entre des groupes non affinitaires.
- L'échelon *Eux* se traduit par une action individuelle au service des autres pour qu'ils réussissent sans que cela impacte ma propre réussite. Ici, le *Eux* est un mouvement créé par une compagnie pour une autre compagnie en tenant compte des spécificités de celle-ci.

### Curseur Non-Réciprocité: « je le fais sans attendre que tu le fasses »

Autre curseur très exploité dans notre FSP, la réciprocité se traduit par l'idée de donner à l'autre, à égalité de ce que l'on reçoit, à la seule condition qu'il donne aussi : une sorte de « donnant-donnant » (*si tu me montres ta chorégraphie alors je te montrerai la mienne*).

La non-réciprocité, à l'opposé, se traduirait par offrir sans rien attendre en retour (*j'accepte ta proposition sans que tu aies à accepter la mienne en retour*).

La réciprocité semble essentielle dans la construction première des collaborations ou coopérations entre élèves. La réciprocité permet, ici, l'engagement des élèves dans le rôle de partenaire, de co-chorégraphe et de danseur. Pour exemple, l'élève accepte le *Tu* parce qu'il sait que son *Je* sera lui aussi dansé. L'imposition de la réciprocité lui permet alors de se détacher, d'oser faire, le rassure.

Notre objet d'enseignement étant l'altruisme, nous souhaitons faire vivre aux élèves de plus en plus de situations de non-réciprocité.

Dès lors, nos actions ont été modulées en passant par plusieurs échelons.

**La Non-Réciprocité Imposée**, où l'action de donner est rendue obligatoire, conduit l'élève à jouer le rôle qu'on lui attribue. Celui-ci porte alors souvent peu d'intérêt particulier à son rôle.

**La Non-Réciprocité Spontanée** est l'action de donner sans attente en retour et sans obligation ou aide. L'élève a le choix de le faire et il sait qu'il n'aura pas nécessairement un retour à son action. Il aide, il regarde, il conseille, il crée pour l'autre. Ici l'élève régule par envie et dépasse la notion de rôle. Cette non-réciprocité spontanée se doit d'être encouragée pour permettre à l'élève d'être « sincère ».

### Curseur Formes de groupement: « je me reconnais et je m'investis au sein de ce groupe »

Ce curseur est pour nous corollaire de la compétence à travailler et interagit au service de tous les autres. Il s'agit de la manière de réunir les élèves afin de les engager à travailler ensemble pour que chacun réussisse mieux, de « mettre ensemble dans l'intérêt de chacun ».

Ce curseur est particulièrement exploré dans les nombreux travaux sur l'apprentissage coopératif (Connac, 2017). Forts de ces recherches, nous avons pu moduler les interactions en jouant sur plusieurs sous-curseurs. L'élève travaille avec des partenaires d'apprentissage dont le nombre et la diversité nécessitent des compétences d'interactions et de négociations de plus en plus élaborées, construites et argumentées.

Variation de la taille du groupe permet de passer de situations collaboratives en groupe-classe dans le cadre des mises en disponibilité pour favoriser la rencontre à tous les autres, à des binômes (*Je-Tu*) ou des quatuors (*Nous*) favorisant des temps d'interaction plus longs et des nécessaires négociations.

**Le taux de choix** des partenaires permet de jouer sur des formes de groupement plus ou moins affinitaires, tirés au sort ou imposés. Les travaux de Connac (op.cit.) ont montré que si la coopération en groupes affinitaires est plus efficace, la coopération tirée au sort est bien plus acceptée que celle imposée par l'enseignant.

L'appropriation des *Vous* permet aux élèves, tout en restant dans leur espace affinitaire, d'accepter de danser les mouvements des autres groupes et ainsi de diversifier leur répertoire moteur. La transmission des *Eux*, proche de la démarche du Jigsaw (Drouet, & Averty, 2019), est, quant à elle, un point fondamental qui permet aux élèves de « sortir » de leur groupe et de coopérer avec des élèves loin de leur réseau affinitaire et ainsi de mieux enrichir leur répertoire moteur.

**Le taux de mixité**, fortement corrélé au précédent sous-curseur, fait suite au constat de la très faible mixité des groupes construits lors des phases où l'élève a le choix de ses partenaires. Il permet de « forcer » la mixité en regroupant des binômes spontanés pour former des quatuors imposés, regroupant des élèves des deux sexes pour les *Nous*. Les *Eux* favorisent cette mixité spontanée lors de la transmission des mouvements.

### Curseur Temps de collaboration: « laissez-nous du temps »

Fortement corrélé au curseur précédent, le curseur **temps de collaboration** est le temps passé à travailler ensemble pour répondre à un but commun. Il est très important pour construire la maîtrise des compétences coopératives. Nous avons donc modulé les interactions en favorisant

des rencontres fortuites et brèves avec tous les autres et des rencontres progressivement prolongées dans le cadre des mises en disponibilité ou de la structuration des chorégraphies.

Au-delà de la durée de la collaboration nous avons modulé le **choix de ce temps de collaboration** afin de favoriser les formes actives de coopération et permettre aux élèves de vivre pleinement et volontairement un temps de collaboration utile et nécessaire à la réussite du projet commun. Les élèves vivent alors des temps de création flash, imposant des coopérations brèves dans le cadre d'une forte dépendance, afin de favoriser progressivement l'envie d'avoir plus de temps ensemble.

### Curseur Invention-Guidage : « laissez-nous choisir »

Ce curseur correspond à la marge de liberté, de choix, d'autonomie laissée progressivement aux élèves. Fortement inspiré des travaux sur l'autonomie de l'élève de Méard et Bertone (op.cit) nous avons choisi de l'enrichir de deux sous-curseurs : *l'intensité* de l'imposition et *la source* de celle-ci.

Nous modulons nos interventions pour déléguer progressivement l'écriture chorégraphique aux élèves, en jouant sur des situations où ceux-ci avaient très peu de marge de manœuvre et des situations où la structure n'est plus imposée mais nécessite des choix et impose des négociations.

Ici, nous avons laissé le choix aux élèves de leur « Je », et imposé la structuration temporelle des mouvements, la présence de mouvements choisis par chacun des membres du groupe (*Je, Tu, Nous, Vous*). Nous avons délégué les choix de l'organisation entre danseurs, de l'organisation scénique et de la création commune de mouvements (*Nous, Eux*) afin de favoriser des négociations moins nombreuses. Cette **liberté d'intensité modérée** permet de respecter les niveaux d'autonomie des élèves et conduit ceux-ci à un niveau d'autonomie relative favorisant la négociation au sein des groupes.

**La source d'imposition** favorise la construction des compétences coopératives en offrant progressivement le pouvoir aux élèves. Les élèves doivent accepter les propositions de tous les autres : d'élèves de leur groupe à celles

de ceux de plus en plus éloignés de leur réseau affinitaire. Par l'intégration des *Vous* et surtout des *Eux*, les élèves doivent accepter les propositions nouvelles de mouvement, souvent différentes de leur motricité spontanée et faites par des élèves éloignés de leur réseau affinitaire.

### Curseur Observation critériée : « je t'aide pour que tu progresses »

Ce septième curseur permet d'orienter le regard de l'élève vers l'action de ses pairs, grâce à des indicateurs ou des observables explicites. L'enjeu est alors d'engager l'élève vers une évaluation explicitée au service exclusif des apprentissages et de la progression de l'autre.

Anthony Van de Kerkhove (2021) a démontré l'impact des outils évaluatifs comme médias nécessaires à la construction de la coopération pour conseiller un autre élève.

Dans le cadre de notre FPS, l'élève est « spectateur juge » en positionnant ses camarades grâce à un système de repérage objectif et ainsi dire s'il a bien vu l'ensemble des éléments imposés et répondre ainsi par « oui j'ai vu » ou « non je n'ai pas vu ». Puis, l'élève devient spectateur, observe et extrait par lui-même des « bonnes idées » en répondant par « à un moment j'ai vu... ».

Enfin, les élèves, devenus « spectateurs critiques », conseillent d'autres élèves en répondant à la question par « à un moment j'ai vu cela et donc cela a provoqué ceci sur moi en tant que spectateur ». Cette marge progressive d'interprétation accordée à l'élève l'implique dans une démarche altruiste de conseils destinés à faire progresser les autres élèves.

La FSP « *Je Tu Nous Vous Eux* » présentée dans cet article, développe donc des relations interpersonnelles nécessaires à la création collective. Elle permet la construction progressive d'interactions sociales « coopératives », la réussite de tous et valorise les différences là où les activités dites compétitives ou de performance amènent parfois les élèves en difficulté à un certain isolement.

## BIBLIOGRAPHIE

Allal L. (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* In Les propositions de la pédagogie de maîtrise. M. HUBERMAN (eds), Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

André A., & Deneuve P. (2011), Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 5, 46-57.

Bruno-Méard F., Aubé N. (2020), Enseigner et évaluer les compétences morales et civiques en EPS, *Revue EPS*, n°387, p. 68-71.

Connac S. (2017), Apprendre avec les pédagogies coopératives. *Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF.

Delarache S., Perez-Cano C. (2020), Articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences : une proposition d'exemples en situations, *Revue « Enseigner l'EPS »* n° 281, p. 9-14.

Drouet O., et Averty J-P. (2019), L'expérience du Jigsaw en EPS : Intervenir pour permettre à ses élèves d'apprendre... et d'enseigner aux autres. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, 5, 154-158.

Drouet O., Millet G., et Lentillon-Kaestner V. (2020), Coopérer en éducation physique : Le Jigsaw, une méthode prometteuse ? *eJRIEPS (eJournal de Recherche sur l'Intervention en Education Physique et en Sport)*, 46, 21-50. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3876>

Méard J., et Bertone S. (1998), *Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF.

Méard J., et Bertone S. (2001), Citoyenneté et apprentissage rendre les règles signifiantes, *revue EPS*, 2001, n°288, p. 25-28.

Méard J., & Lejeune-Vazquez T. (2018), *Enseignement Moral et Civique en actes. Perspectives et limites en EPS*, conférence AE-EPS, Toulon.

MEN, Programmes d'enseignement Primaire et secondaire 2015, 2019, 2020.

Van de Kerkhove A. (2020). Groupe Coopér@ction : Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, n°281, p. 24-31.

Van de Kerkhove A. (2021). *L'étayage de la coopération entre élèves comme moyen de réduire les différences de niveau : le cas du coaching en badminton*. Communication présentée dans le cadre d'un symposium « La coopération en Éducation Physique : un moyen de gérer les différences ? » à 2<sup>e</sup> Biennale romande de la recherche en éducation physique et sportive, Lausanne, Suisse.

### Référence vidéographique

Découfflé P. (1993). *Le p'tit bal*, Ministère de la Culture.