

VAN DE KERKHOVE Anthony - Professeur agrégé d'EPS, INSPE Centre Val de Loire, Lycée Duhamel du Monceau Pithiviers
Groupe ressource Coopér@ction de l'AE-EPS

Mots clés : FSP - coopération - différenciation - autonomie - athlétisme - parcours d'apprentissages coopératifs

Le parcours d'apprentissages coopératifs : dans une FSP évolutive guidant les élèves tout au long de la séquence

Illustration en combiné athlétique au lycée

Introduction

Quelle conception de la Forme scolaire de pratique (FSP) ?

Notre conception de l'école en général et de l'EPS en particulier, nous amène à centrer nos priorités éducatives sur la fraternité et l'entraide (Van de Kerkhove, 2020). Si la fraternité, comme valeur à transmettre, et l'entraide comme comportement à développer, doivent se renforcer mutuellement, elles impliquent pour l'enseignant bien plus qu'une vigilance quant au bon respect des règles de civilité. Une telle finalité éducative suppose d'être véritablement prise en compte, à chaque étape pédagogique ; notamment dès la conception de la forme de pratique proposée aux élèves, qui doit « faire l'objet d'une analyse approfondie et être porteuse de contenus d'enseignement prioritaires » (programme EPS lycée, 2019). Nous inscrivant dans la démarche du groupe Coopér@ction (disons dans une démarche coopérative), la coopération entre élèves sera placée au cœur de leur activité afin de viser à la fois la solidarisation, la responsabilisation et l'autonomisation des élèves.

Mais dans quel cadre théorique penser ces FSP ? A la suite d'Ubaldi et Coston (2007), nous pensons qu'elles doivent permettre à l'élève un accès au fond culturel de l'APSA davantage qu'à sa forme. Adapter les pratiques sociales, dites de référence, peut alors devenir une nécessité pour renforcer leur rôle pédagogique. Il ne s'agit donc pas de les *copier-coller* mais de les *transposer* afin de prendre en compte le public, le contexte et les finalités visées par l'enseignant, au premier rang desquelles nous plaçons l'engagement des élèves « *dans un mode de vie actif et solidaire* » (programme EPS lycée, 2019). Les auteurs du CEDREPS caractérisent également la FSP dans un effort de ciblage, qui consiste à la centrer sur un objet d'apprentissage précis (*op.cit*). Nous souscrivons pleinement à cette orientation, qui est d'ailleurs reprise dans les programmes disciplinaires. Elle évite la mise en place d'une EPS de « *zapping* » et contribue davantage aux apprentissages des élèves. Mais force est de constater que ce ciblage se traduit souvent par la conception de FSP figées, basées sur une situation unique au sein de laquelle l'hétérogénéité des élèves est parfois difficile à prendre en compte. Dès lors, nous pouvons nous demander comment concevoir une FSP conciliant ciblage et différenciation pédagogique.

Compte tenu de cette problématique et des enjeux éducatifs énoncés précédemment, nous envisageons nos FSP dans le cadre de « *parcours d'apprentissages coopératifs* » (PAC) dont l'ambition est d'inciter les élèves à coopérer tout en les rendant actifs dans la conduite de leur projet d'apprentissage. Le PAC consiste à leur proposer non pas une FSP uniforme mais une FSP évolutive, sous la forme d'un emboîtement de situations graduelles qui doivent permettre à chacun de trouver sa place et d'apprendre en répondant à des besoins et des rythmes différenciés. La double prise en compte de « *la diversité des élèves et des valeurs de l'école* » que Testevuide (2016, p.22) pointe comme un des axes de justification d'une FSP, est pour nous une préoccupation centrale et organisatrice. Nous avons par ailleurs été inspirés par les propositions de Réycopé et Boda (2008) concernant la notion d'*« épreuve-preuve »*. Si ces derniers dissocient l'épreuve-preuve de la FSP, nous avons pour notre part choisi de les fusionner, faisant du PAC à la fois un lieu d'apprentissage et d'évaluation. Le PAC, de situation en situation, propose un cheminement collectif, basé sur l'entraide dans les apprentissages et la co-évaluation.

Un parcours d'apprentissages coopératifs et des FSP à fonder sur trois piliers

Le cadre théorique coopér@ction repose sur trois piliers, qui structurent nos propositions :

- Pilier disciplinaire : les contenus disciplinaires au centre du dispositif.** La FSP doit d'abord et avant tout offrir aux élèves un projet d'apprentissage et de développement lisible et ambitieux afin de les mobiliser. Il est question de donner du sens aux apprentissages et à la coopération.

- Pilier coopératif : des contenus coopératifs explicites et progressifs.** Pour coopérer, des apprentissages sont nécessaires. « *Les groupes d'humains, des plus petits aux plus grands, ne sont pas spontanément intelligents* » (Servan-Shreiber, 2018, p.22). Nous distinguons deux grands pôles de contenus : d'une part, le pôle social, avec les compétences psycho-sociales, dites aussi socioémotionnelles (Gueguen, 2018), et d'autre part le pôle méthodologique qui consiste à savoir apprendre, s'organiser en groupe, observer, analyser et communiquer.

- **Pilier pédagogique : des modalités d'intervention pédagogiques spécifiques.** C'est parce que la forme de pratique proposée aux élèves ne se suffit pas à elle-même, que nous avons commencé à repérer un ensemble de gestes professionnels (Jorro, 2006) qui semblent particulièrement efficaces dans le cadre des pratiques pédagogiques coopératives au niveau du groupement des élèves, de la ritualisation de l'organisation de la classe ou encore des modalités de communication avec les élèves (Van de Kerkhove, 2019a ; Van de Kerkhove, Couvert & Duballet, 2016).

Notre propos étant centré sur les FSP, le pilier disciplinaire sera nécessairement au cœur du débat. Nous souhaitons toutefois attirer l'attention sur le fait que ces trois pôles sont en réalité indissociablement liés. Ainsi, toute FSP, au-delà des contenus disciplinaires qu'elle cible, nous semble à concevoir :

Description et analyse du PAC proposé en combiné athlétique

Le contexte

Cette séquence est proposée à des classes de secondes générales et technologiques au lycée Duhamel du Monceau de Pithiviers. Il s'agit d'un lycée fréquenté par une population hétérogène. Les origines sociales sont variées, avec une légère prédominance de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Les sources de diversités socioculturelles des élèves sont assez nombreuses : grande ruralité pour certains, originaires de l'enseignement public ou privé, issus de l'immigration pour environ 30 % d'entre eux. Le climat social de l'établissement est serein, mais les élèves évoluent parfois en cercles affinitaires très fermés et les différentes populations ne se mêlent pas nécessairement. Par ailleurs, si les élèves sont plutôt « scolaires », ils ont globalement des difficultés à prendre des initiatives, à se passer de l'enseignant ou à nourrir des ambitions scolaires. Sur le plan physique, ils se caractérisent en général par une bonne faculté à consentir l'effort, sans que cela s'accompagne toujours d'un investissement total dans les apprentissages. La plupart expriment une motivation envers la pratique fondée sur le plaisir (33 %) ou sur son caractère collectif (20 %), quand 15 % visent d'abord une recherche de performance (sondage effectué auprès des élèves en 2018, dans le cadre d'une expérimentation académique, Van de Kerkhove, 2019b).

Objectifs visés

Les élèves de seconde étant originaires de nombreux collèges, leur vécu en athlétisme est hétérogène. Il est difficile de caractériser leur niveau vis-à-vis de l'AFL1 « *S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision* ». De même, sur le plan des apprentissages méthodologiques et sociaux (AFL2 et 3), leur caractérisation est difficile car fonction de la classe et de la place de la séquence d'enseignement dans l'année. Toutefois, il est possible de dresser le portrait suivant :

- Au regard de l'AFL 2, « *S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance* », on note une focalisation de l'attention sur le résultat de l'action (la performance réalisée) au détriment de la réalisation, une tendance à réaliser un nombre insuffisant de répétitions ou encore des représentations initiales de leurs capacités assez figées et les amenant à nier l'importance de l'entraînement (considérant soit que de toute façon, ils sont « nuls » ou inversement pour certains, qu'étant « forts », ils réussiront dans tous les cas).

- dans une perspective organisationnelle et matérielle de la plus fonctionnelle possible afin de permettre à l'enseignant d'intervenir efficacement en étant en mesure d'observer, de réguler l'activité des élèves ou encore d'évaluer leurs apprentissages (pilier pédagogique).
- dans une perspective relationnelle afin de penser au mieux les contraintes et les ressources collectives qui doivent structurer l'activité et les apprentissages coopératifs des élèves (pilier coopératif). Sur ces questions, nous renvoyons le lecteur vers l'article de Twuggy Lejeune-Vazquez (2021), qui, dans cet ouvrage, évoque la didactisation de ces contenus coopératifs à travers la notion de « *table de mixage coopérative* ».

- Au regard de l'AFL 3, « *Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire* » : puisque la séquence intervient souvent en début d'année, dès l'arrivée des élèves au lycée, le choix est régulièrement fait de former des groupes affinitaires afin de les placer dans une situation facilitante. Dans ce cadre, la solidarisation des élèves ne pose pas de problème, les enjeux résident essentiellement dans la capacité à endosser véritablement la posture d'un observateur et d'un coach : bien se positionner, porter son attention sur les critères ciblés et rendre compte avec précision.

Les disciplines athlétiques proposées aux élèves sont les suivantes : la course de demi-fond en relais, le saut (du saut en longueur vers le pentathlon) et le lancer de javelot. L'objet d'enseignement qui traverse ces disciplines et les différents niveaux de pratique de nos élèves est nécessairement générique. Il consiste en la création et l'optimisation de vitesse et se déclinera pour les élèves en différents objets d'apprentissages plus ciblés pour chacune des situations décrites ci-après.

Description des FSP proposées (Tableaux 1 à 3)

Il s'agit d'épreuves successives, dans l'esprit des combinés athlétiques comme l'heptathlon ou le décathlon et non pas d'un enchaînement des trois disciplines dans l'esprit du combiné nordique. Cette logique est parfois reprise en EPS et déclinée en athlétisme, mais elle est plus complexe à organiser.

Les élèves sont groupés par binômes affinitaires, fixes tout au long de la séquence. Dans chacune des disciplines athlétiques, leur objectif est de valider les situations au plus haut degré de maîtrise possible. En cours de séquence, en se co-évaluant, ils évoluent dans leur parcours, de degré en degré, à des rythmes différenciés au sein et entre les binômes. En fin de séquence, chacun des élèves du binôme se spécialise sur un concours : si l'épreuve de saut est réalisée par l'élève A, l'élève B y sera alors exclusivement coach ; l'épreuve de lancer sera donc réalisée par l'élève B tandis que l'élève A y sera coach ; l'épreuve de demi-fond, courue en relais, est réalisée à deux, le coaching étant mutuel. Ce choix collectif place les élèves en situation d'interdépendance : il leur faut concilier leurs envies et leurs intérêts respectifs. De plus, sur la base de la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, les élèves choisissent le degré qu'ils vont tenter le jour de l'évaluation finale. Cette échéance les inscrit pleinement dans la logique du champ d'apprentissage 1 (CA1) : « *réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée* » (programme lycée, 2019).

Tableau 1 - Situations graduelles en saut

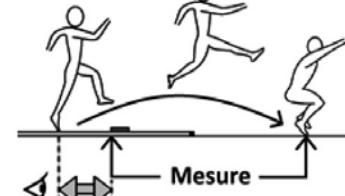
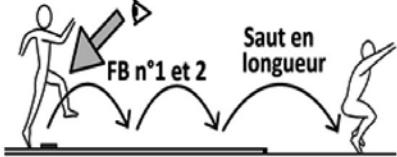
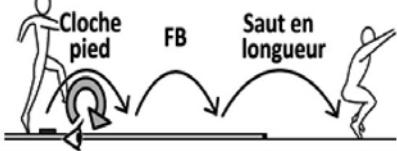
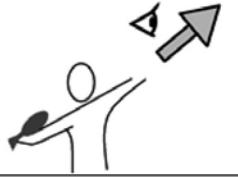
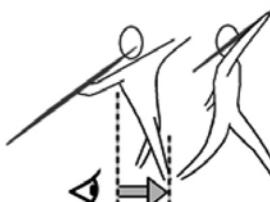
SAUT		Objet d'apprentissage ciblé	Observable coach	Perf. cible
Degré 1	Saut en longueur libre (zone d'impulsion)		Test initial	Absence de piétinement Résultat = T
Degré 2	Saut en longueur (planche)		Liaison course impulsion (suite à prise d'élan étalonnée)	Absence de piétinement 90% T
Degré 3	Triple bond		Equilibre du corps (sur foulée bondissante)	Fixation du genou libre 250% T
Degré 4	Triple saut		Reprise d'appui active	Cycle du pied d'appel (sur cloche-pied) 210% T

Tableau 2 - Situations graduelles en lancer de javelot

LANCER		Objet d'apprentissage ciblé	Observable coach	Perf. cible
Degré 1	Vortex sans élan		Test initial	Vitesse et angle d'envol Résultat = T
Degré 2	Javelot sans élan		Technique du bras cassé avec javelot	Vitesse et angle d'envol 45% T
Degré 3	Javelot après pas chassés		Coordination bras / jambes (blocage du dernier appui et déclenchement du lancer)	Enchainement élan - éjection 50% T
Degré 4	Javelot après pas croisé		Mise en tension du corps (entre épaule lanceuse et pied avant)	Prise d'avance des appuis 55% T

Voyons maintenant comment les élèves valident un degré. Que ce soit en cours de séquence ou lors de l'évaluation finale, les critères sont les mêmes. Il s'agit en effet de rendre lisibles les attendus et de faire de l'évaluation un réel outil d'apprentissage. Ces critères sont de deux ordres :

- qualitatifs, en appui sur des observables à contrôler par le coach ;
- quantitatifs, par le biais de performances cibles autoréférencées.

Nous nous sommes appuyés sur les propositions d'Hanula, Llobet et Saulnier (2015). Ces derniers entendent dépasser la « performance absolue » qui exclut la réussite et l'engagement d'une part croissante des élèves, au profit d'une conception auto-référente de la performance qui vise à l'exploitation

maximale des ressources de chacun. Voici comment s'organise cet auto-référencement de la performance :

- dans un premier temps, le premier degré consiste à réussir un test dont l'objectif est de révéler le niveau de ressources dont dispose chaque élève.
- ensuite, grâce à un calcul propre à chaque épreuve, sont extrapolées des cibles à atteindre pour chacun des trois autres degrés. Les coefficients utilisés ont été basés sur une étude statistique locale. Ils sont ajustés d'année en année (sur les pages coopéra@ction du site AE-EPS, un tableau Excel de calculs automatiques et paramétrables est disponible).

Tableau 3 - Situations graduelles en relais demi-fond

RELAIS DEMI-FOND		Objet d'apprentissage ciblé	Observable coach	Perf. cible
Degré 1	Tests VMA	Test Luc léger (20 mètres navette)	Tests initiaux	Cardio de fin d'effort (+/- 200 BPM)
Tests VMA	→ Test d'Astrand (3 minutes)			Résultat = VMA
Degré 2 6 minutes Relais 200/200		1 ^{er} relais 3 ^{ème} relais, etc... Départ 2 ^{ème} relais, etc...	Gestion d'allure à 110 % VMA	110 % VMA moy. du binôme
Degré 3 10 minutes Relais 200/200			Gestion d'allure à 100 % VMA	100 % VMA moy. du binôme
Degré 4 10 minutes Relais 5min/5m in		Zone de coaching	Gestion d'allure à 95 % VMA	90 % VMA moy. du binôme

Trame de séquence

Nos séquences sont malheureusement assez courtes : elles comportent, au plus, huit séances. La structure type de la séquence suit trois grandes phases :

1^{ère} phase → Réalisation des tests et validation des degrés 1 (séance 1 et souvent séance 2). Les enjeux pédagogiques sont les suivants : pour le pratiquant, il s'agit de s'inscrire dans la logique de l'activité en exprimant son potentiel maximal; pour le partenaire, l'enjeu est de parvenir à prendre en compte et à observer avec précision le critère technique qui permettra de valider le test et donc d'attester de sa fiabilité.

2^{ème} phase → Travail et validation successive des différents degrés (séances 2 à 6). Les élèves doivent appréhender, pour chacun des degrés, la difficulté et l'apprentissage ciblé. Ils doivent ainsi se mobiliser à la fois pour réaliser un nombre suffisant de répétitions, mais aussi pour se donner les retours et les conseils les plus pertinents possibles. Il s'agit d'éviter deux écueils : la précipitation et le fatalisme. Le premier écueil est celui d'élèves qui cherchent coûte que coûte à passer les degrés, enchainant les répétitions sans réel travail de partenariat ni grande attention portée à la qualité

de leur exécution et aux observables. Le second écueil est celui d'élèves ne croyant pas ou peu en leur capacité de progrès et qui n'investissent donc pas vraiment la pratique ni le coaching. Dans les deux cas, les apprentissages ne sont pas optimaux. Le rôle de l'enseignant est alors de faire évoluer ces attitudes. D'une manière générale, il s'agit surtout d'orchestrer l'ensemble du dispositif. Cela suppose de la part de l'enseignant, une excellente organisation matérielle afin d'une part de bien guider les élèves (qui doivent pouvoir naviguer de degré en degré) et d'autre part de savoir précisément à quel niveau se situe chacun pour pouvoir orienter ses observations et ses interventions (une fiche récapitulative est utilisée à cette fin).

3^{ème} phase → Spécialisation et évaluation (séances 7 et 8). Comme expliqué précédemment, les élèves se répartissent les rôles concernant les concours. De plus, ils déterminent le degré qu'ils tenteront de valider lors de l'évaluation finale. Lorsque les élèves éprouvent des difficultés sur le coaching, cette spécialisation peut même intervenir dès la séance 5 ou 6. Nous avons observé une accélération des progrès des coachs dès lors qu'il y a spécialisation. L'élève, cessant alors de pratiquer sur le concours choisi par son partenaire, peut en effet se concentrer exclusivement sur son rôle de conseil. Lors de cette phase, l'enjeu pour l'enseignant est d'accompagner

les élèves dans leurs choix et notamment de souligner une forte prise de risque, lorsqu'est par exemple choisi un degré à peine validé, ou un manque d'ambition, lorsqu'à l'inverse une sécurité excessive est recherchée. L'idée n'est bien sûr pas de choisir pour l'élève, mais de favoriser une prise de conscience, de l'aider à mieux se connaître et ainsi de le rendre davantage « capable de faire des choix éclairés » (programme lycée, 2019). Cette finalité prend tout son sens au lycée avec des enjeux d'orientation désormais omniprésents. Celle-ci suppose selon nous d'être prise en compte au cœur même des enseignements et de ne pas être reléguée aux seuls temps dédiés à l'orientation ni à la seule responsabilité du professeur principal.

Trame de leçon

Le déroulement type de la leçon varie. En début de séquence, il est globalement le suivant : échauffement, puis travail du saut ou du lancer et enfin demi-fond. La séance suivante, nous inversons le concours travaillé. Selon les classes, on pourra avoir une demi-classe en lancer et l'autre demi classe en saut avec inversion des groupes la séance suivante ; ou bien, toute la classe travaille sur le même concours (lorsque les élèves manquent d'autonomie) en changeant la séance suivante. Rapidement, dès que les repères sont pris, il est possible de travailler sur les deux concours à chaque séance

et même, pour certaines classes, de laisser les binômes s'organiser librement pour alterner saut et lancer dans l'ordre de leur choix et en passant au besoin plus de temps sur l'un ou sur l'autre.

Évaluation et outils utilisés

La philosophie d'évaluation, comme nous l'avons précisé repose sur une totale continuité entre évaluation formative et sommative. Il s'agit d'une évaluation dite par compétences qui repose sur 5 items, chacun décliné en 4 degrés de maîtrise.

N'étant pas favorable à un système de notation chiffré et classant (Van de Kerkhove, 2016), nous n'attribuons pas de note sur 20 aux élèves. Travailant sur le logiciel pronote, chaque item est renseigné comme un devoir noté sur 4 points et les élèves y obtiennent un résultat de 1 à 4 selon leur degré de maîtrise. Le logiciel calcule ensuite une moyenne sur 20 de l'ensemble. Ce mode de fonctionnement, loin d'être idéal, a pour intérêt d'offrir une lisibilité aux élèves sur leurs résultats et d'établir une cohérence entre le travail réalisé et les résultats obtenus. Notons que selon les classes, l'auto-évaluation ou l'échauffement ne seront pas systématiquement évalués : le choix de l'un, de l'autre ou des deux est fait selon le profil et le projet de classe.

Tableau 4 - Évaluation sommative

Items	Ce qui est évalué :	Avec quels outils :
• Lanceur ou sauteur	→ Degré 1 à 4 de maîtrise sur le concours choisi.	Selon le degré de la situation validée lors de l'évaluation finale.
• Coureur	→ Degré 1 à 4 de maîtrise sur le demi-fond (évaluation collective pour le binôme).	
• Coach	→ Degré 1 à 4 de maîtrise.	D'après des grilles de descripteurs (site AE-EPS)
• Échauffement	→ Degré 1 à 4 de maîtrise.	
• Auto-évaluation	→ Degré 1 à 4 de maîtrise.	

Deux outils structurent principalement notre séquence. Un outil élève : il s'agit d'une fiche utilisée comme carnet d'entraînement. Et un outil mutualisé (fiche récapitulative) qui sert à la fois à l'enseignant et aux élèves de source d'informations (<https://www.aeps.org/groupes/9-cooperation.html>) :

les performances cibles y sont spécifiées pour chacun (et réactualisées si besoin entre séances) ; les validations successives y sont notifiées par les élèves et, le cas échéant, modifiées par l'enseignant en cas d'erreur.

Intérêts et limites du PAC et des FSP évolutives

Au-delà de la **coopération** induite entre les élèves qui fonde et structure nos propositions, nous souhaitons insister sur différents avantages propres au PAC.

Il favorise d'abord la **défermentation** pédagogique. Certains élèves peuvent passer l'essentiel de la séquence à valider le degré 2, comme cela est parfois le cas en saut avec des élèves ayant des difficultés à lier course et impulsion, quand d'autres arriveront dès la 3^{ème} ou 4^{ème} leçon sur le degré 4 parce qu'ils maîtrisent bien l'impulsion et l'équilibre dans le bondissement : leur défi sera d'apprendre à maîtriser le cloche-pied. Chacun aura une perspective d'apprentissage adapté. Bien sûr, cela suppose des élèves un certain niveau d'autonomie. La transposition de notre dispositif dans d'autres contextes peut ainsi supposer certains aménagements. A ce titre, insistons sur le fait que l'aspect organisationnel est fondamental : les conditions de pratique, la configuration des installations sont des données essentielles qu'il faut savoir exploiter ou auxquelles il faut s'adapter.

Quel que soit le contexte, l'**autonomisation** des élèves est fondamentale. Elle n'est jamais à écarter, mais à adapter afin de proposer un écart optimal entre ce que les binômes sont capables de gérer sur le plan de l'observation, du conseil ou du choix. L'autonomie fait ici partie intégrante de la mise en forme scolaire des activités physiques sportives et artistiques (APSA). C'est tout l'intérêt du PAC que de laisser la responsabilité aux élèves de leurs apprentissages :

- identifier les obstacles à franchir,
- choisir le rythme de leur progression,
- s'entraider,
- s'auto-évaluer,
- choisir le niveau de difficulté qu'ils présenteront lors de l'épreuve finale.

Le parcours lui-même, en tant que cheminement, vaut autant que le but à atteindre et le niveau moteur finalement validé : le parcours doit être

source de connaissance de soi ; il doit permettre d'apprendre à apprendre, d'apprendre à coopérer ou encore de renforcer la confiance en soi. **Des élèves actifs qui coopèrent : telle est, comme son nom l'indique, la finalité de la démarche coopérative.**

Bien sûr, cela n'est pas si simple et suppose **différentes conditions**. Il s'agit notamment de mener une réflexion pédagogique d'ensemble reposant sur les trois piliers évoqués précédemment, sans occulter l'un ou l'autre. De plus, comme l'expliquent très bien Delarche et Perez-Cano (2020b), les dimensions motrices, méthodologiques et sociales doivent constamment être articulées selon une « *élasticité de configurations* [...] Elles se complètent dans la même situation en interagissant en permanence, à des degrés variables grâce ou au service de l'*engagement moteur des élèves* » (p. 10).

Une condition essentielle réside également dans le traitement didactique de l'APSA. La FSP proposée doit être à la fois lisible et motivante :

- **Lisibilité** : le ciblage effectué pour chacune des situations graduelles doit permettre d'expliciter ce qu'il y a à apprendre. Ici, il se traduit par un observable qui oriente l'activité des pratiquants et qui structure la coopération entre élèves : l'œil de l'observateur est guidé, les analyses des coachs sont accompagnées. Notons ici l'importance de fournir des outils, de donner des artefacts aux élèves. Nous utilisons des fiches papier (carnet d'entraînement). Il faut reconnaître qu'en extérieur cela pose toujours problème : en cas d'intempéries, vent et pluie les rendent difficile

Conclusion

Nous avons défendu ici l'intérêt de concevoir la séquence non pas autour d'une FSP unique, mais d'une FSP évolutive, basée sur une gradation de situations. Ces dernières sont selon nous à penser dans le cadre d'une démarche pédagogique plus globale : le « *parcours d'apprentissages coopératifs* » dont l'enjeu essentiel est de concilier ciblage des apprentissages, différenciation pédagogique et organisation coopérative de la classe.

Ces propositions visent à opérationnaliser un objectif de solidarisation des élèves qui, s'il est très souvent affiché, est plus rarement mis en œuvre. Aussi, avec Delignières (2021), nous pouvons nous interroger sur les

cibles d'utilisation. Dans tous les cas, l'usage de ces supports en extérieur est complexe. Il s'agit donc de penser des outils les plus simples et les plus ergonomiques possibles.

- **Motivation** : la gradation de l'APSA en étapes successives est, pour les élèves, source de motivation. Leurs progrès sont rendus visibles. Les difficultés sont fractionnées et, dans le même temps, il y a toujours une perspective d'apprentissage qui invite à aller plus loin. Le choix de l'auto-référencement de la performance compte également beaucoup : chaque élève peut réussir sans être limité par des difficultés liées à son parcours scolaire ou ses aptitudes physiques. Enfin, le soutien du binôme est aussi une source de motivation. Si l'on rapproche la philosophie du PAC à la théorie motivationnelle de l'autodétermination, nous constatons qu'il répond aux différents besoins énoncés par Ryan et Deci (2017) : le besoin d'autonomie (être à l'origine de ses comportements), le besoin de compétence (de surmonter des défis) et le besoin de proximité sociale (désir d'appartenance, d'entrer en relation).

Notons que le PAC « combiné athlétique » est proposé depuis cinq ans. Il a connu de nombreuses modifications et est encore appelé à évoluer. Il vient d'ailleurs d'être testé, après adaptations, en collège auprès de classes de 6^{ème}. Notons enfin que d'autres PAC ont été conçus avec des FSP en badminton ou encore en volley-ball pour ne citer que les formes les plus stabilisées.

promesses portées dans les années 1960 par une vision émancipatrice de l'éducation pour « *un modèle de société moins inégalitaire et plus fraternel* ». Nous souscrivons totalement à ses propos lorsqu'il affirme « *que l'EPS n'a pas nécessairement à subir les dérives du monde et que sa mission est plutôt de militer pour une société meilleure* ».

C'est exactement dans cette direction que le groupe ressource AE-EPS Coopér@ction souhaite travailler, essayant d'articuler réflexions de fond et propositions pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Coston A. & Ubaldi J.L. (2007). Une EPS malade de ses non choix. In *Les cahiers du CEDRE n°7*, Edition AE-EPS, p. 20-31.
- Delarche S. & Perez-Cano C. (2020). Articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences : une proposition d'exemples en situation. *Revue Enseigner l'EPS* n° 281 (2020a), p. 9-14 et n° 282 (2020b), p. 8-10.
- Gueguen C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. Paris : Éditions des Arènes (Robert Laffont).
- Hanula G., Llobet E. & Salnier J.Y. (2015). Devenir champion de soi-même. Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire. *Revue Enseigner l'EPS* n°267. Editions AE-EPS, p. 6-11.
- Jorro A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation. CNAM, février 2006, Paris.
- Lejeune-Vazquez T. (2021). Apprendre ensemble pour mieux apprendre : proposition d'une didactique coopér@ctive : la table de mixage coopér@ctive – Illustration en danse. In : Abonnen, D et coll. (coo.), *Formes scolaires de pratiques et formation des élèves. Quels enjeux pour l'EPS ?* (au sommaire de ce dossier).
- Programme EPS Lycée (2019). Arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Récopé M. & Boda B. (2008). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*, dossier EPS 76. Revue EPS, p. 20.
- Ryan R., Deci E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, The Guilford Press.
- Servan-Shreiber E. (2018). *Supercollectif*. Paris : Editions Fayard.
- Testevuide S. (2016). Note sur « ce qui pourrait être partagé par les membres du collectif national du CEDREPS ». In *Les cahiers du CEDREPS n° 15*, Editions AE-EPS, p. 22.
- Van de Kerkhove A. (2020). Groupe Coopér@ction : Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'Ecole et en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, n°281, p. 24-31.
- Van de Kerkhove A. (2019a). Des principes d'intervention en pédagogie coopérative illustrés en volley-ball en classe de 1^{ère}. In : Abonnen D. et Chiama J.B. (coo.), *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS*. Editions AE-EPS, p. 158-165.
- Van de Kerkhove A. (2019b). Le rapport à l'EPS et à la pratique physique des élèves de lycée en 2018. *Revue Enseigner l'EPS*, n° 278, p. 27-12.
- Van de Kerkhove, A., Couvert, D. et Duballet, V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative. In : Abonnen, D. et Boda, B. (coo.), *L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS*. Editions AE-EPS, p. 107-111.
- Van de Kerkhove, A. (2016). *Libérons l'école des notes*. Paris : Editions Le Pommier.

Sitographie

- Delignières D. (2021) *Quelle EPS dans une société néolibérale ?*
In blog « Le site de Didier Delignières ». Disponible sur : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2021/03/13/quelle-eps-dans-une-societe-neoliberale/>