CAPEPS - AGREG

Entraide & PA3rtage

Concours d'entrée 2SEP

# Les interactions sociales scolaires en EPS au service des apprentissages des élèves

Romain BARON pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignant agrégé d'EPS (UPFR des Sports de Besançon)

Document évolutif
Version originale du 21/09/2020

---

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Lucile LAFONT
Professeur émérite (UFSTAPS de Bordeaux)

Olivier VORS
Maître de conférence (INSPE de Marseille)

Anthony VAN DE KERKHOVE
Enseignant agrégé d'EPS (Académie d'Orléans-Tours)
Coordonateur du groupe Coopér@ction de l'AEEPS

Thibaut PERATE
Enseignant agrégé d'EPS (Académie d'Amiens)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Perrine GOLDMAN
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Besançon)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

---

Les documents du groupe Entraide & PA3rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France

# SOMMAIRE


**1. LES INTERACTIONS SOCIALES SCOLAIRES COMME ENJEU POUR LES APPRENTISSAGES ..... 3**

1.1. UN SUJET D'ACTUALITE ..... 3
1.2. LES INTERACTIONS SOCIALES DANS LA SOCIETE DE PETITE POUCETTE ..... 3
1.3. LES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES PROGRAMMES ..... 5
1.4. LES INTERACTIONS SOCIALES ET LA LEGITIMITE DE L'EPS A L'ECOLE ..... 6

**2. QUELQUES ELEMENTS DE DEFINITIONS ..... 7**

2.1. DE L'INDIVIDUALISME A L'INDIVIDUALITE ..... 7
2.2. LES INTERACTIONS ..... 7
2.3. LES INTERACTIONS SOCIALES A L'ECOLE ..... 8
2.4. LE GROUPE ET LA DYNAMIQUE DU GROUPE ..... 8
2.5. LA COOPERATION ET LES PEDAGOGIES COOPERATIVES ..... 9
2.6. L'ACTIVITE COLLECTIVE ..... 10
2.7. PROPOSITION DE SYNTHESE ..... 11

**3. LES APPUIS THEORIQUES SCIENTIFIQUES ..... 11**

3.1. LES MODELES SCIENTIFIQUES ISSUS DES APPROCHES PSYCHOSOCIALES ..... 12

**4. LES INTERACTIONS SOCIALES SCOLAIRES COMME LEVIERS POUR LES APPRENTISSAGES ..... 15**

4.1. DES LEVIERS POSITIFS ET/OU NEGATIFS POUR LES APPRENTISSAGES ..... 15

**5. LES INTERACTIONS SOCIALES SCOLAIRES COMME LEVIERS POSITIFS POUR LES APPRENTISSAGES ..... 16**

5.1. METTRE EN PLACE DES MOMENTS DE CONFLIT SOCIOCOGNITIF ..... 16
5.2. INSTAURER DES TEMPS DE DEBATS D'IDEES ..... 18
5.3. ORGANISER DU TUTORAT ET FORMER LES TUTEURS ..... 18
5.4. CREER DES CONDITIONS D'INTERDEPENDANCE ET DE COHESION OPERATOIRE ..... 20
5.5. PARTICIPER A L'HISTOIRE D'UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUE ..... 21
5.6. LES DIFFERENTES FORMES DE GROUPEMENTS ..... 23
5.7. LES INTERACTIONS D'OBSERVATION, DE DEMONSTRATION ET D'IMITATION ..... 26
5.8. LES INFORMATIONS AJOUTEES AU SERVICE DU PROGRES DES ELEVES ..... 28
5.9. S'IMPLIQUER EMOTIONNELLEMENT DANS LES INTERACTIONS ..... 30

**6. LES INTERACTIONS SOCIALES SCOLAIRES COMME LEVIERS NEGATIFS POUR LES APPRENTISSAGES ..... 31**

6.1. LA PARESSE SOCIALE ..... 31
6.2. LE CONFORMISME SOCIAL ..... 32
6.3. LE REFUS DE L'AIDE OU LA DEPENDANCE A SA RECHERCHE ..... 33
6.4. LA DIFFICULTE DE SE PRODUIRE FACE AU REGARD DES AUTRES ..... 35

**7. LE COIN DES PRATIQUES ..... 36**

7.1. UNE SITUATION DETAILLEE : LE « CARRE DEUX CARTES » EN COURSE D'ORIENTATION ..... 36
7.2. DES PROPOSITIONS ET SITUATIONS A APPROFONDIR ..... 37

**8. CONCLUSION ..... 38**

# 1. Les interactions sociales scolaires comme enjeu pour les apprentissages

## 1.1. Un sujet d'actualité

« Les déconfinés reprendront-ils le cycle chronométré, accéléré, égoïste, consumériste ? Ou bien y aura-t-il un nouvel essor de vie conviviale et aimante vers une civilisation où se déploie la poésie de la vie, où le « je » s'épanouit dans un « nous » ? »[1].

Cette citation d'Edgar Morin nous semble révélatrice de la dualité qui existe dans les relations sociales d'aujourd'hui. En effet, la pandémie qui traverse notre actualité fait parfaitement ressortir cette ambivalence de l'être humain, capable des plus grands élans de générosité et d'altruisme[2] comme des pires bassesses égoïstes[3]. Il nous semble donc important, au préalable de notre travail sur les interactions sociales en éducation physique et sportive scolaire, d'en dégager les enjeux fondamentaux qui dépassent ce cadre. Il convient alors de mettre à jour l'importance de l'articulation entre une discipline scolaire (l'EPS), son cadre d'intervention (l'Ecole) et la société dans laquelle elles s'insèrent, dans une perspective complexe et centrée sur la reliance[4] chère à Edgar Morin.

Tout d'abord, il est important de comprendre que l'on parle d'enjeu dans un espace social spécifique, quand une matière ou une chance n'est pas encore affectée ou définitivement appropriée par l'un des protagonistes[5]. En ce sens, l'enjeu est assimilable à une lutte ou à un combat pour obtenir cet objet de convoitise et afin de pouvoir instaurer une domination sur les autres prétendants. La parallèle est simple à faire avec le domaine du sport, où l'enjeu sera bien souvent l'hypothétique résultat d'une confrontation entre deux pôles. Il faut envisager cette notion dans sa réciprocité, la victoire de l'un entrainant par voie de conséquence la défaite de l'autre et inversement, sauf en cas de match nul, ne révélant ainsi aucune position de domination. Dès lors, il convient de se pencher sur les enjeux relatifs à notre objet d'étude : les interactions sociales.

## 1.2. Les interactions sociales dans la société de Petite Poucette

Dans un premier temps, il est nécessaire d'envisager l'EPS comme une discipline scolaire porteuses de savoirs, de savoirs faire et de savoirs être. Ce triptyque est d'autant plus intéressant qu'il constitue l'essence même de la compétence dans toute sa complexité avec ses trois pôles indissociables. De plus, il est primordiale d'envisager que « l'école est tout à la fois le dedans et le dehors d'une société, elle est un espace qui se définit tant par lui-même et qui tout autant s'inclut dans une réalité sociale complexe et en perpétuelle mutation »[6]. En ce sens, nous allons nous attacher à partager notre analyse de la réalité sociale telle que nous la percevons aujourd'hui afin de mieux comprendre les enjeux autour des interactions sociales en EPS.

Nos enfants et nos élèves sont les frères et sœurs de Petite Poucette, une jeune fille du XXIème siècle issue de la plume de Michel Serres, dépeignant à travers ce personnage un portrait-robot de la jeunesse des dernières années, toujours valables aujourd'hui. « Née avec internet, Petite Poucette est une enfant des villes, qui a plus l'habitude de croiser un touriste chinois au coin de sa rue qu'un paysan dans une campagne. Elle ne lâche jamais un portable sur lequel elle pianote des deux pouces avec la dextérité d'un concertiste. Avec lui, elle superpose les espaces et tire sans relâche sa part d'un réseau social qui comprend des milliers d'amis virtuels. Avec lui, elle détient un savoir accessible, « sous la main », jusque dans les salles de cours où ses professeurs,

---

[1] MORIN (« Entretien avec Edgard Morin, Propos recueillis par Nicolas Truong », Lemonde.fr, 19/04/2020)
[2] Aide à la personne en difficulté, réagencement des modes de production pour répondre à la demande en masque etc.
[3] Course à la surenchère sur les tarmacs des aéroports pour récupérer des masques à destination d'autres pays dans le besoin etc.
[4] « La pensée complexe est la pensée qui relie. [...] Il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patrie » (MORIN, « L'Ethique », La Méthode Tome IV, Ed du Seuil, p.269, 2004)
[5] CLEMENT (« Les implications de la notion d'enjeu », Sport et pouvoirs au 20ème siècle, 1994)
[6] PONS (Mais à quoi peut-on donc bien servir la violence ?, 1999)

privés de l'autorité que leur donna un savoir livresque dont ils étaient les seuls détenteurs, se voient contraint d'interroger le sens ultime de l'éducation et de la transmission »[7]. En effet, il est inconcevable aujourd'hui d'envisager les relations sociales sans aborder les outils numériques à notre disposition et leurs différents usages par nos élèves.

Notre société actuelle est régie par internet et la multiplication des réseaux dits « sociaux » est la concrétisation d'un nouveau mode d'interactions sociales. Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter ou encore Tinder, sont autant de nouvelles plateformes d'échanges, de discussions ou de rencontres qui entérinent des nouvelles formes de relations. Il convient désormais de s'intéresser à ces types de relations et d'en analyser les différents rapports aux autres qui peuvent en découler. Dans un sens, nous pouvons imaginer que « le rapport aux autres a ainsi pris de nouvelles formes et vient bouleverser les modalités traditionnelles de l'engagement collectif mettant au premier plan la quête du soi et non celle des autres. »[8]. Ici, les relations sociales semblent tomber en désuétude au détriment d'une centration sur soi-même que nous qualifierons de « narcissique ». Toutefois, nous devons éclairer cette notion au regard des ambiguïtés d'interprétation qui peuvent persister. Le narcissisme n'est en réalité pas un trait de caractère égoïste, une magnificence de la personnalité mais bien son opposé. La personne narcissique ne souffre pas d'un excès de confiance en soi ou d'une estime de soi surévaluée, au contraire, elle peine à se constituer une image stable d'elle-même, souffre de détresse et d'anxiété permanente. « Narcisse a besoin des autres pour s'estimer lui-même ; il ne peut vivre sans un public qui l'admire »[9].

En ce sens, nous pouvons comprendre que les réseaux sociaux soient le théâtre d'une mise en visibilité constante de soi et non pour soi. Le caractère individualiste de cette mise en scène est finalement indissociable de la présence d'autrui et d'une interaction sociale avec une communauté virtuelle « par la dilution du *moi* dans un *cyber-nous* communautaires »[10]. Ainsi, en se réfugiant dans les réseaux sociaux, « l'individu en mal de reconnaissance et d'échange, y trouve des égaux qui partagent les mêmes goûts et les mêmes passions. […] L'individu a le sentiment de faire corps avec le groupe, d'y être soudé. L'appartenance le gratifie d'une identité partagée »[11]. Il faut donc aujourd'hui vivre avec ce nouveau mode de relations sociales où le numérique semble être en train de remplacer tous les autres modes de communication, en témoigne l'actualité avec la mise en place du télétravail à grande échelle et notamment pour les métiers de l'éducation dont les relations sociales, qui semble en être le fondement, se voient remises en cause par la présence de la pandémie de la COVID-19. A cet égard, Michel Serres nous interpelle : « Nous adultes, avons transformé notre société du spectacle en une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement »[12].

Dès lors, l'Ecole et l'EPS ne peuvent plus se limiter aujourd'hui à une fonction d'enseignement, qui lui vaudrait d'être en décalage avec la société actuelle. A minima, il nous semble indispensable pour l'Ecole, de redéfinir ses objets d'enseignement et de faire des interactions sociales, à la fois un moyen, mais également un enjeu et un objet d'enseignement à part entière. A l'heure de la montée des communautarismes, des guerres de religions qui durent depuis des siècles, de la persistance des inégalités hommes-femmes, de l'isolation

[7] SERRES (Pantopie : De Hermès à Petite Poucette, Le Pommier, p.322, 2014)
[8] BOBINEAU (« La troisième modernité, ou « l'individualisme confinitaire » », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, 2011) URL : http://journals.openedition.org/sociologies/3536
[9] LASCH (La culture du narcissisme : La vie américaine à un âge de déclin des espérances, Flammarion, 2006)
[10] JAUREGUIBERRY (« Hypermodernité et manipulation de soi », in L'individu hypermoderne, Eres, 2010)
[11] JAUREGUIBERRY (« Hypermodernité et manipulation de soi », in L'individu hypermoderne, Eres, 2010)
[12] SERRES (Petite Poucette, Le Pommier, p.12, 2012)

grandissante des SDF et des migrants ou encore de l'exclusion toujours visible des personnes en situation de handicap, il semble urgent pour l'Ecole et l'EPS de comprendre ces enjeux qui à la fois les dépassent tout en les traversant de plein fouet. A l'heure de la téléréalité et de la superficialité des relations sociales mises en évidence par la télévision, il nous semble indispensable de mettre les interactions sociales au cœur de tous les apprentissages.

## 1.3. Les interactions sociales dans les programmes

Evidemment, il convient de préciser que l'Ecole et l'EPS se sont déjà saisis de cette problématique et de noter la prise en compte de ces enjeux dans les textes officiels scolaires. En effet, la finalité de l'EPS dans les textes du collèges[13] et des lycées[14,15] est de « former un citoyen lucide, autonome, socialement et physiquement éduqué, dans le soucis du vivre ensemble ». Nous retrouvons ici la volonté d'éduquer socialement les élèves au vivre ensemble. Dans cette optique, les interactions sociales nous semblent donc à la fois un moyen mais également un objectif, un enjeu afin de faire des apprentissages sociaux un pilier de l'éducation d'aujourd'hui.

Au collège, en lien avec le S4C et toujours dans cette optique de « formation de la personne et du citoyen »[16], la compétence générale n°3 précise les contours de cet objectif dans le cadre de l'EPS ; « Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble ». Pour cela, l'enseignant d'EPS peut tenter de guider ses élèves vers les différents apprentissages suivants, non exhaustifs : « Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur…) ; Elaborer, respecter et faire respecter règles et règlements ; Accepter et prendre en considération les différences interindividuelles au sein d'un groupe »[17].

Aux lycées, l'accent est mis sur l'exercice de sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif. En effet, « par son engagement dans les APSA et dans différents rôles (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux. La solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences. Au sein de la classe et dans un contexte propice, la prise de responsabilité permet à l'élève de faire des choix et à les assumer, tout en comprenant et en respectant l'intérêt de règles communes pour tous »[18]. Ou encore sur l'exercice de sa responsabilité dans un engagement personnel et solidaire. « Par une activité physique partagée, l'élève intègre le sens, la fonction, l'intérêt et le respect de règles communes en particulier dans la pratique d'une activité en équipe. En acceptant les responsabilités qu'on lui délègue progressivement, il apprend à assumer les conséquences de ses choix. Il éprouve, dans une pratique adaptée à ses ressources, le plaisir d'agir, d'apprendre et de réussir avec les autres, dans un esprit de cohésion et d'entraide »[19].

Plus récemment, la note relative à la préparation de la rentrée 2020 en EPS nous indique qu'il est important de « remettre au centre l'idée de collectif. Le temps de confinement doit laisser la place à un temps plus collectif et collaboratif (même avec des conditions sanitaires particulières) lors de l'enseignement en présentiel »[20]

[13] Programme d'enseignement des cycles 2,3 et 4 (BO spécial n°11 du 26/11/2015)
[14] Programme - LGT (BOEN du 22/01/2019)
[15] Programme - LP (BOS du 11/04/2019)
[16] Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture
[17] Programme d'enseignement des cycles 2,3 et 4 (BO spécial n°11 du 26/11/2015)
[18] Programme - LGT (BOEN du 22/01/2019)
[19] Programme - LP (BOS du 11/04/2019)
[20] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/RS2020-Documents_pedagogiques/60/9/Rentree_2020-eps-LP_1307609.pdf

## 1.4. Les interactions sociales et la légitimité de l'EPS à l'Ecole

Ces apprentissages nous semblent être fondamentaux en EPS sans toutefois mettre à la marge la composante motrice et culturelle qui forge la spécificité de notre discipline. En effet, « les savoirs moteurs, ancrés dans des pratiques culturelles issues des APSA, sont toujours au cœur de l'enseignement de l'EPS. Ces savoirs ne s'opposent pas aux autres acquisitions visées en EPS mais sont imbriqués à celles-ci »[21].

Cette articulation a toutefois suscité d'âpres débats dans les années 2000 lors de l'élaboration des nouveaux programmes « lycées » et de l'introduction de la composante méthodologique en EPS[22]. Il est intéressant de rappeler les arguments évoqués à cette époque qui nous semble toujours d'actualité et qui cristallisent les tensions internes de notre discipline, en quête permanente de légitimité dans le regard des collègues et des parents. En effet, « l'EPS a sans doute laissé se creuser un certain décalage entre ses certitudes identitaires et la manière dont ses usagers perçoivent son utilité »[23]. Dans un sens, une centration trop marquée sur les apprentissages méthodologiques et sociaux pourrait faire glisser l'EPS vers un statut de discipline transversale, sans « noyau dur », laissant croire qu'il est possible de faire acquérir des compétences d'ordre méthodologiques et sociales sans recherche de transformation motrice[24]. Toutefois, en oubliant de prendre en compte les apprentissages méthodologiques et sociaux, ne risque-t-on pas de se rapprocher du monde sportif fédéral et de perdre notre légitimité scolaire ?[25]

Cette question soulevée montre bien que les apprentissages méthodologiques et sociaux ne peuvent être ignorés par l'EPS d'aujourd'hui, d'autant plus dans un contexte actuel où le SNEP dénonce le dispositif 2S2C (Sport, Santé, Culture, Civisme) comme un « cheval de Troie » visant à « remplacer l'EPS par les clubs sportifs »[26]. En ce sens, le questionnement soulevé par Guillaume Dietsch et d'autres collègues nous semble révélateur de ces tensions. En effet, « force est de constater que nous n'avons peut-être pas su collectivement nous entendre sur ce qu'était notre discipline et les savoirs fondamentaux que l'EPS souhaitait viser pour la formation globale de l'élève. Finalement, si notre discipline manque toujours autant de clarté, ne s'est-elle pas tout simplement enfermée dans une pratique souvent illisible et incompréhensible par le politique et le grand public, mais aussi certains de nos élèves »[27].

Dès lors, et au regard de ces problématiques d'actualité, les interactions sociales semblent être une composante fondatrice et légitimant notre discipline tant par leurs caractères inhérents aux APSA supports des apprentissages des élèves en EPS, que par la singularité des rapports sociaux que permet l'EPS dans le cadre scolaire, entre les élèves comme avec les enseignants. Ainsi, plutôt que de diviser les composantes méthodologiques et sociales de la composante motrice, il convient de faire de cette interrelation le ciment et la singularité de notre discipline, afin d'envisager les interactions sociales comme moyen privilégié des apprentissages moteurs, mais également comme objectif à part entière.

---

[21] DEBUCHY (« Les nouveaux programmes d'EPS : question à Valérie Debuchy », Revue EPS n°372, 2016)
[22] MEARD & KLEIN (« Les programmes d'EPS « lycées » », Revue EPS n°291, 2001)
[23] DELIGNIERES (« Le 2S2C : une petite claque pour l'EPS… », Le site de Didier Delignières, 15/05/2020) https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/05/15/le-2s2c-une-petite-claque-pour-leps/
[24] LAFONTAN, BECKER & COUTURIER (Programmes lycée... suite et suite. SNEP, 618.6, 2000)
[25] MEARD & KLEIN (« Les programmes d'EPS « lycées » », Revue EPS n°291, 2001)
[26] http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/19052020Article637254680133508271.aspx
[27] DIETSCH & al. (« L'EPS menacée d'un retour en arrière ? », Café Pédagogique, 15 mai 2020)

## 2. Quelques éléments de définitions

### 2.1. De l'individualisme à l'individualité

Comme nous venons de le voir, les programmes de notre discipline mettent en avant le vivre ensemble et l'éducation sociale tout en visant dans le même temps des objectifs d'autonomie et de responsabilité personnelle. Il nous semble donc fondamental de distinguer les notions d'individualisme et d'individualité afin de bien comprendre le cheminement à envisager pour guider les élèves vers ces objectifs.

D'une part, l'individualisme est une « tendance à s'affirmer indépendamment des autres, à ne pas faire corps avec un groupe »[28]. D'autre part, l'individualité est « ce qui fait l'originalité, la particularité d'un individu et l'oppose aux autres : Dans le groupe, chacun a su préserver son individualité »[29]. Il est donc important de comprendre que l'individualisme est aux antipodes des objectifs de l'école et de l'EPS. Toutefois, l'individualité, le singularité, l'originalité et les différences méritent d'être cultivés dans un objectif de vivre ensemble. Ce que nous recherchons, à l'instar de De Singly, c'est « un « je » possible parce que les « nous » qui l'entourent ne l'enferment pas, mais au contraire soutiennent ce qu'il veut être, un « je » qui en retour, par son développement personnel, enrichit ces « nous » »[30].

Cependant, il faut avoir conscience que la visée peut revêtir une certaine ambiguïté au regard d'objectifs généraux et communs d'un côté, et de la recherche de la différenciation d'un autre. En effet, l'élève « doit se couler dans des moules de socialisation conformes, tout en affirmant une singularité irréductible »[31]. Nous tenterons donc de proposer des pistes de réflexion qui permettent d'inclure les « je » et toute leur originalité, dans un « nous » soudé et respectueux des différences. Dans cette optique, le « nous » sera envisagé sous plusieurs aspects qu'il convient de définir.

### 2.2. Les interactions

Dans un premier temps, à un niveau macroscopique, « les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence »[32]. Cette première définition doit s'envisager à l'échelle de l'univers et s'inscrivant dans un système nécessairement complexe qui « se caractérise d'abord par le nombre des éléments qui le constituent, par exemple le nombre de molécules dans une cellule, ou de personnes dans une ville. Ensuite, par la nature des interactions entre ces éléments, le nombre et la variété des liaisons qui relient ces éléments entre eux. Un tas de sable contient des milliards de grains mais leurs interactions sont simples par rapport à celles qui réunissent des hommes dans une société. On considère enfin la dynamique non linéaire de son développement, c'est à dire les accélérations, les inhibitions, les oscillations, difficilement prédictibles »[33].

Ce premier niveau de raisonnement nous semble important afin de bien comprendre que la notion d'interactions sociales, que nous allons ensuite décliner, ne peut s'envisager en dehors de la complexité du monde. Un monde où les interactions, quelles qu'elles soient, sont le fondement même de l'existence de ce dernier. Un monde où il serait absurde de « diviser chacune des difficultés que [nous examinerions], en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre »[34] et où, dans la perspective

[28] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/individualisme/42661
[29] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/individualit%C3%A9/42663
[30] DE SINGLY (L'individualisme est un humanisme, Editions de l'Aube, p.11, 2005)
[31] KAUFMANN (« Tout dire de soi, tout montrer », Le Débat n°125, 2003)
[32] MORIN (« La nature de la nature », La Méthode Tome I, 1977)
[33] DE ROSNAY (L'homme symbiotique, 1995)
[34] DESCARTES (Discours de la méthode, 1637)

complexe de Morin, « aucun élément ne saurait être envisagé de manière indépendante, chacun [étant] essentiellement lié à l'ensemble des autres »[35].

En effet, afin d'envisager la transposition de la notion d'interaction au niveau de l'Ecole, nous nous ancrons pleinement dans la réflexion de Delignières où « l'apprentissage, parcellisé, atomisé au fil des leçons, ne peut acquérir d'autre sens pour l'élève que celui d'un exercice artificiel, destiné à satisfaire des exigences scolaires dont il ne peut percevoir la finalité. Au-delà, il est clair que cette approche réductionniste exclut l'essence même de la complexité : la mise en relation des connaissances, leur nécessaire adaptation dans des contextes pétris d'exigences contradictoires, et enfin l'indispensable investissement de valeurs dans les décisions »[36]. En ce sens, nous voyons bien que les interactions sont constitutives des apprentissages des élèves et l'essence même du cadre scolaire dans lequel ils gravitent durant l'enfance et l'adolescence.

## 2.3. Les interactions sociales à l'école

Dans un second niveau de réflexion, nous pouvons définir une interaction comme « un processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les acteurs engagés dans une action conjointe, conflictuelle ou coopérative. Il y a interaction lorsqu'un des acteurs est en mesure d'infléchir ou d'influencer le comportement de son vis-à-vis »[37]. Ici, nous comprenons qu'une interaction est un processus dynamique où les actions d'un acteur du système scolaire (élève, enseignant, CPE, chef d'établissement …) vont influencer les actions d'un autre acteur tout en étant influencées par ces dernières en retour. En effet, l'action « n'est jamais possible dans l'isolement ; être isolé, c'est être privé de la faculté d'agir »[38]. Il est donc important d'envisager les interactions comme des actions subies ou choisies, positives ou négatives, verbales ou non verbales. Toutefois, de quelque ordre qu'elles soient, les interactions supposent une co-construction, une co-élaboration mouvante dans laquelle les acteurs sont en perpétuel déséquilibre et dans une adaptation constante aux autres acteurs de l'interaction.

Ainsi, nous parlerons d'interactions sociales scolaires d'apprentissage lorsque les actions des élèves et de l'enseignant se croisent au sein d'une action conjointe, co-construite et dynamique, choisie ou subie, positive ou négative, verbale ou non verbale, et dans laquelle l'adaptation des acteurs est inhérente à son équilibre complexe.

## 2.4. Le groupe et la dynamique du groupe

Lorsque l'on parle d'interactions sociales, il est fréquent d'associer cette notion avec celle de groupe. Afin d'appréhender cette complémentarité, il est important de comprendre qu'un « groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus. C'est un espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent vis-à-vis des autres »[39]. On voit donc bien que la notion d'interaction est constitutive d'un groupe. Elle fait partie de l'essence même de l'activité groupale puisqu'il ne peut pas exister de groupe sans interactions. Pour aller plus loin, nous pouvons entendre le groupe comme un ensemble d'individu amenés à réaliser un but commun par leurs activités interdépendantes. Les relations entre les membres qui le composent sont organisées en rôles et en hiérarchie

[35] DELIGNIERES (« Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité », in QUIDU, Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS, 2014)
[36] DELIGNIERES (« Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité », in QUIDU, Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS, 2014)
[37] AMADE-ESCOT, GARNIER & MONNIER (« La dynamique contractuelle du processus didactique » in AMADE-ESCOT, Le didactique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2007)
[38] ARENDT (Condition de l'homme moderne, Paris, Pocket, p.246, 1994)
[39] REY (« La dynamique de groupe », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

de pouvoir et de statut[40]. Nous retrouvons ici la notion d'interdépendance entre les membres du groupe qui renvoie explicitement à la notion d'influences réciproques évoquée dans le paragraphe précédent.

On intègre également une dimension organisationnelle entre les membres d'un groupe engendrant nécessairement une dynamique de groupe en tant que structure qui évolue dans le temps. Selon Lewin[41], « la dynamique de groupe représente le processus de fonctionnement d'un groupe dans lequel les membres s'adaptent aux différentes situations en modifiant leur structure relationnelle afin de maintenir un équilibre ». Ainsi, l'interdépendance de ses membres et la présence d'un objectif commun génèrent des forces à l'origine des évolutions et des changements à l'intérieur du groupe, visant à assurer sa pérennité. Rey nous précise également que ce phénomène de régulation permanente s'inscrit dans une perspective de conservation de l'homéostasie du groupe[42.] De plus, le contexte scolaire crée une organisation artificielle sous forme de classe, qui, « en fonctionnant, développe une vie, une existence singulière. Elle présente des moments d'équilibre, d'instabilité, de difficulté qui caractérisent sa dynamique »[43]

En EPS, faire des groupes est un enjeu fondamental[44] permettant de multiplier les espaces de travail, et donc d'optimiser l'activité des élèves et l'intervention de l'enseignant dans l'optique de favoriser l'engagement et les apprentissages des élèves. En ce sens, nous pouvons utiliser différents formats pédagogiques nécessitant l'utilisation de groupes de niveau, de besoin, affinitaires, hétérogènes ou encore mixtes. Il convient à chacun d'adapter ses formes de groupement en fonction de son contexte d'enseignement afin d'en faire un levier privilégié des apprentissages des élèves en EPS.

## 2.5. La coopération et les pédagogies coopératives

Une autre notion qui vient souvent s'adosser aux interactions sociales est celle de coopération. En effet, nous venons de le voir, les interactions entres les élèves, dans un groupe comme dans une dyade (deux élèves) peuvent prendre la forme d'entraide ou de tutorat qui s'insère dans une vision coopérative des apprentissages. Différentes définitions ont été proposées dans le domaine scolaire. La coopération peut s'envisager comme le « fait d'agir ensemble pour atteindre un but commun, mais aussi l'action de s'entraider, d'observer et de conseiller ses pairs, de construire ensemble un projet d'action »[45]. Elle peut également être la « façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins »[46]. Saury[47] propose enfin une « définition minimale » de la coopération reposant sur 3 caractéristiques : les activités des partenaires sont interdépendantes ; les partenaires partagent une même situation avec un but commun ; et la préoccupation de se coordonner avec leurs partenaires pour faciliter l'atteinte de ce but.

Cette thématique de la coopération semble aujourd'hui revêtir une importance grandissante dans le champ de l'EPS puisqu'un nouveau groupe ressource de l'AEEPS[48] vient de se créer en novembre 2019 et prenant le nom de « Coopér@ction » et portant ses réflexions sur « une approche pédagogique basant prioritairement

[40] SHERIF (Intergroup relations and leadership, 1962)
[41] LEWIN (Une théorie du champ dans les sciences de l'homme, 1968)
[42] REY (« La dynamique de groupe », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)
[43] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)
[44] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)
[45] DARNIS (« Introduction » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[46] OLRY-LOUIS (« Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles », in Interactions dans le groupe et apprentissages, 2011)
[47] SAURY (« Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques » in YVON & DURAND, Réconcilier la recherche et la formation par l'analyse de l'activité, 2012)
[48] Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive (https://www.aeeps.org/)

et explicitement les apprentissages des élèves sur l'entraide et la coopération entre pairs »[49]. La parole aux fondateurs de ce groupe qui nous exposent l'intérêt de cette notion.

« A travers cette définition, nous souhaitons mettre en avant trois idées fortes : d'abord, par la notion de « priorité » nous affirmons l'approche coopérative comme le levier privilégié – mais bien sûr non exclusif – des apprentissages. Ensuite, son caractère « explicite » indique la nécessité du travail de conceptualisation de l'enseignant pour faire de la coopération une orientation pédagogique véritablement efficace. Enfin, le terme central est celui d' « apprentissage » car il est au cœur de la mission d'enseignant et doit également être au centre de la coopération entre élèves. Il ne s'agit donc pas de restreindre la coopération à des actions ponctuelles ou à des activités récréatives favorisant le vivre ensemble. L'ambition est autre ! C'est celle de l'apprendre ensemble, au quotidien, dans la classe et dans le but de progrès scolaires. Ainsi définie, la pédagogie coopérative englobe donc un ensemble assez large de stratégies pédagogiques, dès lors que celles-ci s'appuient sur les interactions entre élèves comme moyen prioritaire d'apprentissage »[50].

La coopération semble donc être à la fois un levier et un enjeu d'apprentissage pour l'école et pour l'EPS dans la mesure où **«** le temps d'exposition aux apprentissages est globalement supérieur au sein des classes coopératives dans lesquelles l'élève est davantage stimulé et interagit »[51]. De plus, ces dispositifs d'apprentissages coopératifs et ces interactions s'accompagnent de bénéfices scolaires (développement de compétences réflexives, stimulation de la pensée critique), de bénéfices sociaux (développement d'attitudes empathiques) et de bénéfices psychologiques (augmentation de la motivation) »[52]. Les interactions sociales coopératives entre les élèves permettent donc des bénéfices multiples sur les apprentissages. Toutefois, il convient également de faire attention à un excès d'interdépendance qui peut rendre les partenaires tributaires les uns des autres et leur interdire toute autonomie[53]. En ce sens, il revient à l'enseignant d'articuler la prise en compte de la personne et la promotion du collectif dans une démarche de dépassement et de construction du faire ensemble, et de veiller à ce « que nul ne puisse prendre indûment le pouvoir ni que personne ne soit écarté ou enfermé dans un rôle secondaire d'exécutant »[54].

## 2.6. L'activité collective

Enfin, nous trouvons aussi dans les travaux sur les interactions sociales scolaires, la notion d'activité collective qui a également fait l'objet d'un ouvrage de la collection « Pour l'action » aux éditions de la Revue EPS. Tout d'abord, Saury définie une activité collective comme « l'activité de deux acteurs ou plus qui réalisent une tâche collective, et par conséquent visent un but commun dans des conditions et des contraintes déterminées »[55]. On retrouve dans cette définition les éléments fondateurs des précédentes définitions tels qu'une action initiée par deux ou plusieurs élèves avec un objectif commun dans une situation précise. A cela, Saury ajoute trois caractéristiques essentielles de l'activité collective. Dans un premier temps, elle nécessite l'engagement des acteurs en vue d'un « faire ensemble » finalisé. Ici, nous ne parlons pas de compétition ou de coopération puisque les deux sont possibles et souvent imbriquées dans le cas des APSA et de l'EPS[56]. Dans un second temps, l'activité collective implique l'existence d'interactions sociales entre les acteurs sous forme de

[49] VAN DE KERKHOVE, COUVERT & DUBALLET (« La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS », in Les dossiers Enseigner l'EPS n° 2, p. 107-111, 2016)
[50] VAN DE KERKHOVE pour le Groupe Coopér@ction (« Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'Ecole et en EPS », Revue Enseigner l'EPS n°281, 2020)
[51] CONNAC (La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire, 2015)
[52] SEVE & TERRE (L'EPS du dedans, Dossier EPS n° 84, Editions Revue EPS, 2016)
[53] BAUDRIT (« Apprentissage coopératif et entraide à l'école », in Revue française de pédagogie, volume 153, 2016)
[54] MEIRIEU (La Riposte, 2018)
[55] SAURY (« Qu'est-ce que l'activité collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)
[56] LAFONT & WINNYKAMEN (« Cooperation and competition in children and adolescents », in VAUDEN AUWEELE & al., Psychology for educators, 1999)

phénomène complexe. En ce sens, elle intègre les comportements verbaux et non verbaux, parfois relayés par des artefacts ou technologies en fonction des situations. Dans un dernier temps, l'activité collective doit déboucher sur un « ordre collectif »[57], émergeant de la dynamique relationnelle des activités individuelles.

Suite à ces éléments de définitions, Evin nous expose deux raisons pour lesquelles il semble important de se focaliser sur l'activité collective des élèves en EPS[58]. Tout d'abord, l'EPS est une discipline scolaire qui mobilise les élèves à travers l'expérience concrète de pratiques corporelles. Cet engagement corporel renforce la prégnance d'une dimension collective compte tenu de l'inévitable mise en visibilité de soi, de son corps, face au regard des autres. De plus, les objectifs mêmes assignés à l'EPS par les textes officiels, les valeurs sociales et citoyennes, telles que « l'entraide, la coopération, le vivre ensemble », sont l'un des marqueurs propres à la discipline. Enfin, l'hétérogénéité des élèves à laquelle est confrontée l'EPS doit être un levier pour apprendre aux élèves à coopérer. La deuxième raison est liée au fait que l'EPS est une discipline dans laquelle il est particulièrement important que les élèves « coopèrent pour apprendre » (ils le font d'ailleurs spontanément dans les classes). En effet, la coopération peut être appréhendée comme une stratégie d'enseignement susceptible de favoriser les apprentissages des élèves. Apprendre à plusieurs, s'entraider, travailler en groupe, interagir, sont des modes de travail auxquels ont fréquemment recours les enseignants en EPS.

### 2.7. Proposition de synthèse

A la suite du travail de recensement de ces différentes définitions qui nous semblent être complémentaires, nous proposons de regrouper ces notions à l'intérieur d'une définition visant à appréhender la complexité des interactions sociales scolaires en EPS.

A notre sens, les interactions sociales scolaires en EPS sont des actions conjointes, réciproques et interdépendantes, conflictuelles ou coopératives, subies ou choisies, verbales ou non verbales, entre deux élèves, plusieurs élèves, ou entre un (des) élève(s) et l'enseignant. Elles s'ancrent dans un processus dynamique, en perpétuel déséquilibre, où l'influence mutuelle entre les acteurs modifie constamment la structure relationnelle du système afin de tendre vers son équilibre et sa pérennité. Les acteurs interagissent, communiquent et s'organisent pour s'observer, se conseiller, s'entraider, à deux ou à plusieurs, afin de rassembler leurs compétences au service de l'atteinte d'un objectif commun.

L'enseignant est pleinement inscrit dans ce système au niveau de la conceptualisation et de la mise en place des formes de groupement mais également dans les régulations et adaptations qu'il apporte en continu, intégrant selon la pertinence du contexte, des artefacts et technologies au service de leur bon fonctionnement. Enfin, les interactions sociales scolaires en EPS sont à envisager comme un levier au service des apprentissages moteurs et méthodologiques, mais également comme un objectif à part entière afin de permettre aux élèves de vivre, d'apprendre et de progresser ensemble au quotidien, dans le cadre scolaire d'aujourd'hui comme dans la société de demain.

## 3. Les appuis théoriques scientifiques

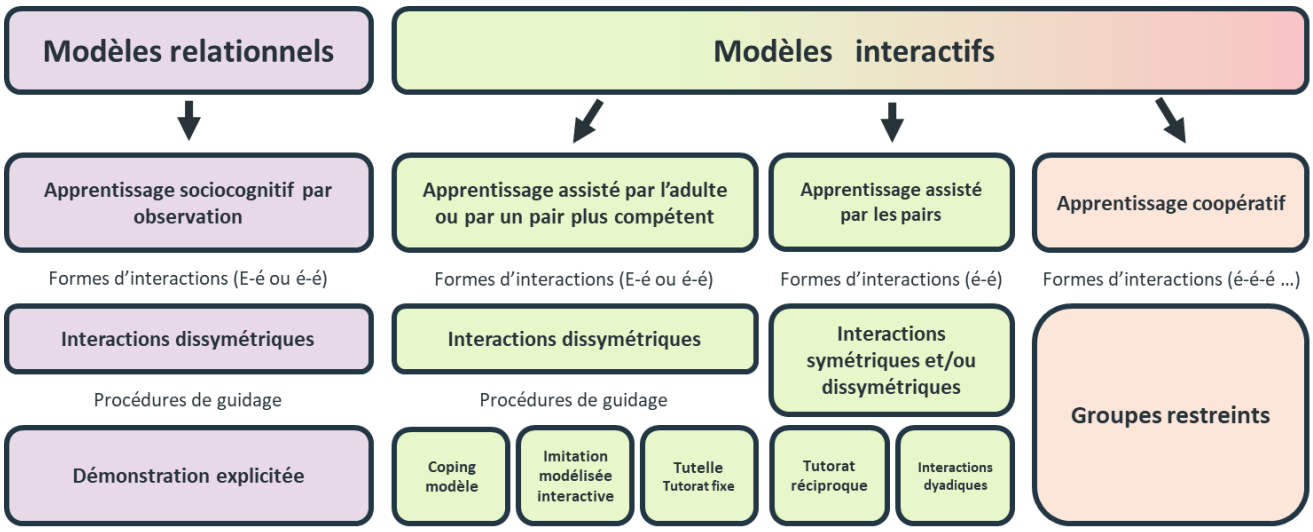
Afin d'avancer dans la compréhension de la notion d'interactions sociales, il nous semble intéressant de préciser les appuis scientifiques, les auteurs principaux et les théories développées, afin de mettre en évidence le contexte d'émergence des différentes interactions que nous proposerons de mettre en place en EPS dans la suite de ce document. Tout d'abord, il faut savoir que la recherche n'est pas toujours unanime quant à la

[57] Pour plus de précisions : SAURY (« Qu'est-ce que l'activité collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)
[58] EVIN (« Des histoires collectives en EPS… Rencontre avec Agathe Evin », Café pédagogique, 2015)
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2014/150_3.aspx

dimension sociale des apprentissages. En effet, « à deux, en groupe, avec des individus de même statut ou de statuts différents, les modalités d'interactions différent, de sorte que la dimension sociale des apprentissages nourrit le débat entre chercheurs »[59]. C'est pourquoi nous avons choisi de vous présenter succinctement les modèles théoriques sur lesquels prennent appuis les formes de travail que nous vous présenterons en EPS. Pour approfondir votre réflexion, vous trouverez des analyses plus poussées dans l'article de Lafont[60], premier chapitre de l'ouvrage « Interactions et apprentissages » dans la collection « Pour l'action » aux éditions de la Revue EPS. Dans le chapitre 2 de la thèse d'Agathe Evin, disponible en ligne[61] ou encore dans le chapitre 1 de la thèse de Clément Jourand, également disponible en ligne[62].

## 3.1. Les modèles scientifiques issus des approches psychosociales

Dans un premier temps, il est possible de distinguer deux modèles théoriques relatifs à la place des aspects sociaux dans les interactions ; les théories relationnelles et interactives. Les premières ne prennent pas en considération la mutualité, la réciprocité des interactions comme dans l'apprentissage par observation. Les secondes, quant à elles, tiennent comptent des influences réciproques des acteurs de l'interaction comme dans le travail en groupe, la coopération, le tutorat ou encore l'entraide. Dans le premier modèle, et dans le cadre d'interactions entre un élève et un enseignant ou un camarade, ce sont les procédures de guidage, ou « d'étayage » selon Bruner et Vygotsky, qui vont rendre bénéfiques les interactions pour les apprentissages. Dans le second modèle, les formes de groupement planifiées et régulées des interactions vont s'associer aux procédures de guidage pour jouer ce rôle. Elles peuvent se subdiviser en interactions symétriques (entre acteurs possédant des caractéristiques communes ; âge, niveau de compétence etc.) et dissymétriques (entre acteurs dont les caractéristiques varient sur un ou plusieurs points). De plus, il est également possible de différencier les interactions entre deux acteurs, qualifiées d'apprentissage assisté par les pairs ou par l'adulte, et les interactions au sein d'un groupe restreint, renvoyant à l'apprentissage coopératif.




D'après LAFONT («Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS », in QUIDU, Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS. Les sciences du sport en mouvement, 2014)

Légende : E : Enseignant ; é : élève

[59] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[60] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[61] http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=4aedfab1-4abe-4e29-84eb-2d15df8c48cb
[62] https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2015/04/thc3a8se-jourand-clc3a9ment.pdf

Ces différents modèles prennent appuis sur trois conceptions scientifiques issus des travaux de Piaget, Vygotsky et Bandura.

La première conception est celle de Bandura[63] qui nous présente la théorie relationnelle de l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO). Il met en évidence dans ses recherches que l'observation d'autrui est largement bénéfique pour les apprentissages, permettant « d'acquérir des règles, pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire par essais-erreurs »[64]. Il soutient donc un apprentissage vicariant, issu de l'observation d'autrui, comme outil et processus de création et de régulation de ses propres conduites motrices. Nous y reviendrons plus précisément dans le paragraphe consacré à l'ASCO comme levier pour les apprentissages.

Ensuite, dans une perspective constructiviste, Piaget[65] soutient que le développement de l'enfant précède les apprentissages et qu'il survient dans l'interaction avec son environnement physique. En effet, il expose qu'il existe différents stades de développement chez l'enfant et qu'il est nécessaire d'attendre que l'enfant atteigne un certain stade pour pouvoir construire les apprentissages correspondants. Selon lui, les apprentissages de l'enfant sont donc bien conditionnés par le développement préalable de ce dernier. Une fois le stade adéquat atteint, l'enfant entame un processus actif de développement de ses structures cognitives qui relève de l'équilibration entre « assimilation » et « accommodation » des éléments de cet environnement. D'une part, l'assimilation est un processus d'intégration par lequel un individu incorpore de nouvelles informations ou expériences à des structures déjà existantes. D'autre part, l'accommodation est un processus complémentaire par lequel l'enfant modèle sa structure actuelle grâce à de nouvelles expériences pour s'ajuster à une modification de l'environnement. Enfin, l'équilibration est le processus d'autorégulation, qui repose sur les compensations actives de l'enfant aux modifications extérieures. En ce sens, les échanges entre l'enfant et son milieu (assimilation et accommodation) visent à favoriser son équilibre dans ce même milieu tout en faisant progresser ses structures cognitives, et a fortiori ses représentations des tâches à effectuer.

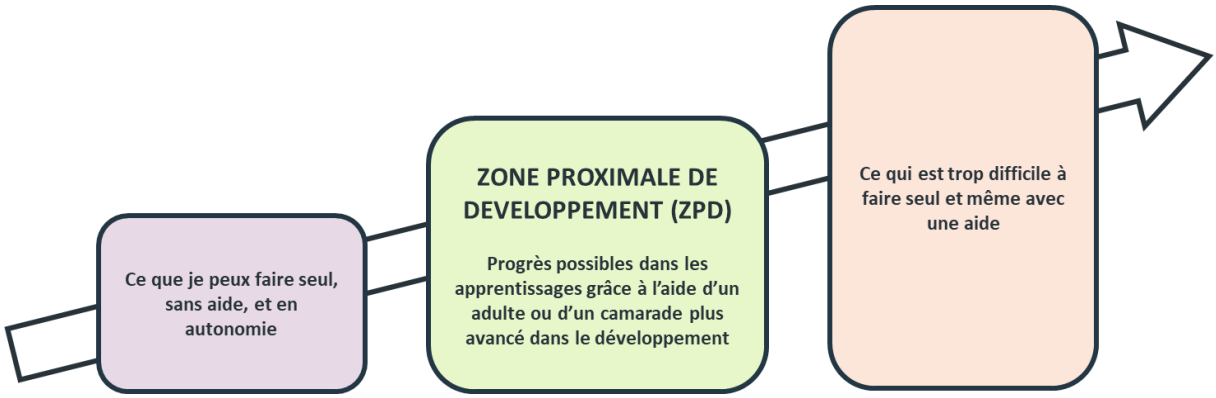
Les conséquences directes de cette théorie dans notre cours d'EPS sont largement visibles. En effet, la gestion des interactions sociales scolaires par l'enseignant serait davantage considérée comme un obstacle difficilement surmontable dans la mesure où l'enseignant devrait gérer une multitude d'individualités qui évoluent à leur propre rythme, différent de celui des autres.

Toutefois, il est à noter que cette conception de Piaget sous-tend une vision plutôt individualiste des interactions, les limitant aux seules interactions de l'enfant avec son environnement physique. C'est pourquoi le courant de recherche de l'Ecole de Genève[66], qualifié de néo-piagétien, a œuvré à mettre en évidence la complémentarité des interactions sociales avec les interactions environnementales. Dans cette nouvelle approche, les interactions sociales peuvent être un facteur déterminant des apprentissages dans la mesure où certaines conditions sont réunies. En effet, les interactions sociales vont être un vecteur de perturbation des structures préexistantes afin que l'enfant puisse s'adapter à ces nouvelles données et reconstruire des schémas de pensée conditionnant ses progrès dans les apprentissages[67].

La dernière conception, celle de Vygotsky[68], se rapproche plutôt des évolutions néo-piagétienne. Il serait certainement plus correct, chronologiquement parlant, de préciser que ce sont les travaux de Vygotsky qui ont influencé l'Ecole de Genève à rehausser l'importance des interactions sociales dans leur vision du développement de l'enfant. Dans cette conception socioconstructiviste, ce n'est pas le développement qui

[63] BANDURA (Social foundations of thought and action: a social cognitive theory, 1986)
[64] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[65] PIAGET (Introduction à l'épistémologie génétique, 1950)
[66] Comprenant des chercheurs tels que DOISE, MUGNY et PERRET-CLERMONT
[67] DOISE & MUGNY (Psychologie sociale et développement cognitif, 1997)
[68] VYGOTSKY (Pensée et langage, 1934)

précède les apprentissages mais précisément le contraire, ce sont les apprentissages qui précèdent le développement de l'enfant. De plus, à travers sa théorie de la « double naissance », il met clairement en avant le rôle fondamental des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Selon cet auteur, le développement du langage, de la pensée ou encore de l'intelligence, font l'objet d'une première naissance dans l'interaction avec un camarade ou un adulte qui serait plus avancé au niveau de son développement. Une seconde naissance surviendrait alors au niveau individuel grâce à l'intégration de ces nouvelles données. Néanmoins, Vygotsky précise que les apprentissages ne peuvent émerger quand dans la zone proximale de développement (ZPD) d'un enfant. C'est-à-dire qu'il existe un espace de progrès dans les apprentissages qui se situent légèrement au-dessus de son niveau actuel de développement et qu'il est possible d'atteindre grâce à l'aide d'un adulte ou d'un camarade plus développé. Dans cette conception, le progrès est donc conditionné par l'aide d'autrui et deux niveaux sont à identifier : « le niveau actuel, défini par les problèmes qu'il peut résoudre seul, et le niveau potentiel défini par les tâches qu'il ne peut réaliser en autonomie mais qu'il parvient à exécuter avec l'aide d'un adulte. L'écart entre ces deux niveaux constitue la ZPD »[69].




Cette fois ci, dans notre cours d'EPS, les interactions sociales semblent centrales dans le processus d'apprentissage des élèves et même nécessaire à celui-ci à condition que les progrès possibles se situent dans la zone proximale de développement de l'élève. En ce sens, les interactions sociales scolaires, par leur diversité et l'hétérogénéité des profils d'élèves en EPS, sont à envisager comme une ressource au service des apprentissages. Il s'agira alors pour l'enseignant de bien « connaitre les élèves et les processus d'apprentissage »[70] afin de « prendre en compte la diversité des élèves »[71] pour mettre en place les conditions favorables aux progrès de tous les élèves en EPS.

Néanmoins, afin de dépasser ces oppositions, il semble intéressant d'envisager une « approche pluridimensionnelle des modalités sociales d'acquisition ». En effet, selon Beaudichon et collaborateurs[72], les conceptions théoriques présentées ci-dessus ne peuvent pas rendre compte de l'ensemble des mécanismes impliqués au sein des interactions sociales scolaires. En ce sens, ces auteurs mettent davantage l'accent sur la complémentarité des différents processus interactifs plutôt que sur leur concurrence ou sur l'exclusivité de

[69] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[70] Compétence n°3 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'education (Arrêté du 1-7-2013, BO n°30 du 25 juillet 2013)
[71] Compétence n°4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'education (Arrêté du 1-7-2013, BO n°30 du 25 juillet 2013)
[72] BEAUDICHON, VERBA & WINNYKAMEN (« Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant. Une approche pluridimensionnelle », Revue internationale de psychologie sociale, 1988)

l'un d'entre eux[73]. Il semblerait alors plus pertinent d'envisager une action conjointe des différents processus impliqués dans la dynamique des interactions sociales tout en gardant à l'esprit qu'il est possible d'envisager une prédominance temporaire au regard du contexte, de la situation et de la diversité des élèves. Dès lors, nous pouvons envisager les interactions sociales scolaires comme des leviers à analyser au regard de la spécificité d'un contexte et en présence d'un groupe d'élève singulier.

# 4. Les interactions sociales scolaires comme leviers pour les apprentissages

## 4.1. Des leviers positifs et/ou négatifs pour les apprentissages

Une fois ce travail préliminaire effectué, il est désormais le moment de s'intéresser aux interactions sociales scolaires comme leviers positifs et/ou négatifs des apprentissages afin de comprendre les mécanismes sous-tendant les relations entre les élèves et avec l'enseignant. D'une part, nous parlerons de « facilitation sociale »[74] lorsque les interactions sont au service de l'acquisition des compétences par les élèves. Un mécanisme mis en évidence en contexte sportif par Triplett[75] dans la première expérimentation en psychologie sociale sur des coureurs cyclistes. De cette étude, il est ressorti que les individus réalisaient de meilleures performances en présence d'autrui, en présence de pairs-évaluateurs et en situation de coaction compétitive que lorsqu'ils sont seuls. D'autre part, nous parlerons d' « inhibition sociale », à l'instar de Ringelmann[76] qui a constaté un effet inhibiteur des actions collectives dans un travail de groupe lors de tâches simples. Ses résultats furent démontrés par l'analyse des forces de tractions des individus lors d'un tir à la corde seul, ou en présence d'autrui. Dès lors, nous pouvons constater que les interactions sociales sont des leviers positif ou négatif pour la performance ou le rendement humain, mais d'autres études ont également démontré ces mécanismes dans le cadre scolaire et plus précisément de l'EPS.

En effet, « les évolutions en psychologie sociale du développement et dans la littérature pédagogique et didactique au sens large invitent les enseignants à considérer les interactions entre les élèves comme une ressource au service des apprentissages »[77]. Et c'est précisément en ce sens que nous souhaitons aller afin de bien comprendre que les interactions sociales peuvent et doivent être un objectif de l'EPS comme un moyen de tendre vers les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. De plus, le contexte d'un cours d'EPS engendre implacablement des interactions constantes entre les élèves, qui figurent « au premier rang des outils nécessaires à tout apprentissage »[78]. A cela, Saury ajoute que « la coopération structure a priori les interactions entre élèves dans de très nombreuses tâches qui leurs sont prescrites en EPS »[79]. Enfin, selon Hauw, le groupe en EPS peut être « une ressource pour l'action des élèves » [80] dans la mesure où il est susceptible d'améliorer l'investissement et favoriser les progrès des élèves dans une situation donnée. Ainsi, nous pouvons voir que les interactions sociales, sous différentes formes que nous allons présenter par la suite, peuvent engendrer des bénéfices pour les apprentissages des élèves et tenir le rôle de levier positif dans la dynamique d'acquisition des compétences chez les élèves.

Toutefois, quelques points de vigilance sont à aborder afin de comprendre que les interactions sociales ne sont pas la panacée de l'EPS et qu'elles méritent une attention particulière de la part de l'enseignant. C'est en

[73] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[74] ZAJONC (« Social facilitation », Science n°149, 1965)
[75] TRIPLETT (« The dynamogenic factors in pacemaking and compétition » in American journal of psychology n°9, 1897)
[76] RINGELMANN (« Recherche sur les moteurs animés : travail de l'homme », Annales de l'instituts national agronomique n°12, 1913)
[77] DARNIS (« Introduction » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[78] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices », in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[79] SAURY, ADE, GAL-PETITFAUX, HUET, SEVE & TROHEL (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants, 2013)
[80] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

ce sens que Bordes[81] nous prévient que l'enseignant n'a pas à attendre un « effet magique » du groupe, mais qu'au contraire, il peut quelque fois en redouter un « effet tragique ». Autrement dit, les interactions sociales méritent d'être un objet d'enseignement à part entière afin de guider les élèves dans la construction de ces interactions qui ne seront efficientes que sous certaines conditions. Dans le cas où ces dernières ne seraient pas remplies, les interactions sociales peuvent rapidement devenir des leviers négatifs pour les apprentissages mais également pour la dynamique de classe. Il faut donc être vigilant quant à leur mise en place et à leur régulation puisque « regrouper les élèves n'impliquent pas forcément un gain dans la dynamique d'acquisition des compétences »[82]. De plus, précisons à nouveau que la classe est un système d'interactions artificiellement crée par des contraintes institutionnelles[83]. De ce fait, la classe s'assimile plus à un regroupement d'élèves qu'à un groupe avec une réelle dynamique qu'il conviendra de créer et « le simple fait de mettre les élèves en groupe et de leur demander de travailler n'aboutit que très rarement à une véritable coopération »[84].

Enfin, il est important de noter que les difficultés rencontrées sur le plan des interactions peuvent être de riches occasions d'apprendre pour les élèves si l'enseignant arrive à s'en saisir comme des leviers positifs. En effet, il n'est pas rare de voir des transformations d'élève sur le plan relationnel et/ou émotionnel émergeant des difficultés rencontrées en situation interactive (un groupe qui dysfonctionne, un élève qui refuse de coopérer, un conflit au sein du groupe). En ce sens, les limites soulevées doivent s'envisager comme des problèmes normaux et dépassables, faisant partie du processus d'apprentissage. Les surmonter sera précisément un des objectifs à viser pour les élèves et il est important pour les enseignants, notamment débutants dans le métier, de ne pas vivre cela comme des échecs et des preuves de leur incompétence mais plutôt comme de potentiels leviers positifs à appréhender.

Dès lors, dans cet environnement complexe, incertain, instable, et imprévisible qu'est la classe[85], il convient désormais de mettre en évidence les différentes formes que peuvent revêtir ces interactions ainsi que les conditions à mettre en place pour faire en sorte qu'elles soient réellement des leviers positifs.

# 5. Les interactions sociales scolaires comme leviers positifs pour les apprentissages

## 5.1. Mettre en place des moments de conflit sociocognitif

Tout d'abord, les interactions sociales entre les élèves semblent être un levier favorable aux apprentissages dans le sens où elles sont susceptibles d'amener les élèves à communiquer, échanger leur point de vue[86]. C'est dans cette optique que nous allons vous présenter une forme d'interaction appelée « conflit sociocognitif » (CSC) dont les bénéfices ont été mis en évidence par plusieurs chercheurs, notamment de l'Ecole de Genève.

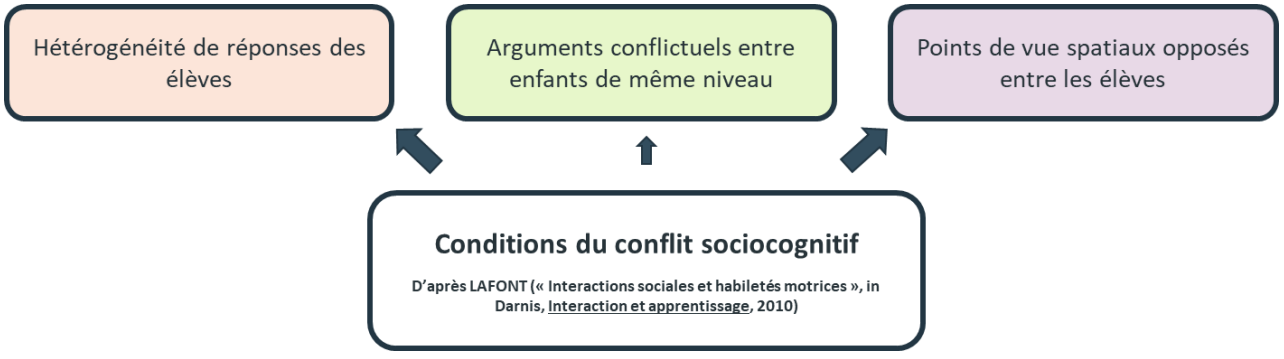
Dans cette forme d'interaction, la confrontation du point de vue d'un élève avec celui d'autrui va engendrer des modifications de ses structures cognitives, c'est-à-dire un changement dans sa manière de penser ou de voir les choses. Il y a donc à la fois un conflit de point de vue interindividuel entre deux ou plusieurs personnes, et un conflit intra-individuel où l'élève remet en cause ses perceptions, ses idées pour en créer de nouvelles au regard des apports de ses camarades et à l'issu d'un débat sur un objet théorique ou pratique. Ces modifications et avancées dans le développement des élèves ne peuvent subvenir qu'en présence d'autrui,

[81] BORDES (« Réflexions sur les modes de groupement des élèves », Revue EPS n°309, 2004)
[82] DARNIS (« Introduction » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[83] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le Groupe, Edition Revue EPS, « Pour l'action », 2000)
[84] ENSERGUEIX & LAFONT (« Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets », eJRIEPS n°12, 2007)
[85] DURAND (L'enseignement en milieu scolaire, 1996)
[86] HOC (« Towards a cognitive approach to human machine cooperation in dynamic situations », International journal of human computer studies, 2001)

mettant en lumière l'importance des interactions sociales dans le processus de développement de l'enfant mais également dans celui de construction des compétences chez l'élève. En effet, ces débats peuvent venir enrichir le savoir des élèves, mais également engendrer des modifications de leur savoir-faire et leur savoir-être, tous interdépendants et constitutifs du processus d'acquisition des compétences.

Il convient néanmoins pour l'enseignant de mettre en place les conditions nécessaires à l'émergence d'un CSC. En effet, « le CSC n'apparaît pas nécessairement lorsque deux personnes interagissent pour résoudre conjointement un problème ou réalisent une tâche commune. Son émergence requiert en effet une « compétence minimale » à l'interaction, traduisant la nécessité à la fois de prérequis à l'interaction sociale et d'une restructuration cognitive »[87]. Nous devons comprendre ici que les élèves doivent être éduqués aux interactions sociales, ce qui va dans le sens de l'argument que nous défendons depuis le début : les interactions sociales doivent non seulement être des moyens, mais également des objectifs d'apprentissage à part entière. Si les élèves ne sont pas en mesure de communiquer, de s'écouter attentivement ou encore de comprendre les arguments d'un camarade, le CSC ne pourra pas survenir et les apprentissages sous-jacents non plus.

Quant aux conditions pour que le CSC puisse avoir lieu, il faut tout d'abord une hétérogénéité de réponses entre les élèves. Afin de pouvoir débattre, il est important que les élèves ne soient pas totalement en accord dès le début des échanges, auquel cas le CSC n'aurait pas lieu d'être. Il faut également un léger décalage, une légère dissymétrie entre les points de vue des élèves[88]. En effet, des points de vue totalement opposés et des positions convaincues seront des conditions moins favorables, mais non rédhibitoires, à l'obtention d'un CSC entre les élèves qui risquent probablement de camper sur leurs positions. L'idée serait alors de trouver un décalage optimal au sein de dyades légèrement dissymétriques afin que les élèves puissent bénéficier pleinement des bénéfices du CSC même si nous sommes conscients que ce degré de précision n'est pas toujours envisageable dans la cadre de la pratique de l'EPS scolaire. Toutefois, il est également possible de créer les conditions d'un CSC entre deux enfants de même niveau. Pour cela, il faut s'assurer que les points de vue théoriques ou spatiaux des élèves seront bien opposés. En effet, une différence de perspective au niveau spatial peut également engendrer un débat entre deux élèves dans la mesure où ils ne perçoivent pas la même chose, bien qu'ils soient au même niveau de développement cognitif. En ce sens, les processus perceptifs jouent un rôle fondamental dans la dynamique interactive du CSC. Gardons également à l'esprit que les conditions d'un CSC sont rarement réunis[89] lors d'un cours d'EPS.




[87] BERZIN, LAFONT & DARNIS (« Apprendre à deux entre pairs », in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[88] DARNIS, LAFONT & MENAUT (« Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball », STAPS n°73, 2006)
[89] GILLY, FRAISSE & ROUX (« Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs », in PERRET-CLERMONT & NICOLET, Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif,1988)

## 5.2. Instaurer des temps de débats d'idées

Sur le terrain, certains enseignants d'EPS se sont saisis de ces données théoriques afin de proposer des formes d'interactions en contexte d'apprentissage. En ce sens nous parlerons de « débat d'idées »[90] où « il s'agit de proposer des séquences orales où la parole est vécue comme une interaction en vue de produire des effets cognitifs. Cela met en scène des joueurs dans une situation qui vise la co-construction de savoirs »[91]. Mis en évidence dans le cadre des sports collectifs, mais applicable dans bien d'autres activités, le débat d'idées s'articule autour d'une séquence de pratique, de séquences d'observation, puis d'un débat entre les élèves reposant sur l'analyse de la séquence pratique au regard des informations recueillies par les observateurs et des ressentis des élèves pratiquants. Cette forme d'interaction permet aux élèves de participer à une co-construction du savoir où l'enseignant leur dévolue ses responsabilités afin qu'ils trouvent du sens dans la confrontation des idées et qu'ils participent activement à leurs apprentissages. Elle permet également d'augmenter le niveau d'activation des élèves par une mobilisation de leurs ressources mentales et de conduire à des apprentissages. En effet, dans la perspective d'un débat sur les actions à mener en sport collectif, les élèves sont susceptibles de produire des efforts afin d'augmenter leur niveau d'activation, nécessaire à une prise d'information efficace et pertinente[92]. Par cette sélection pertinente des informations au regard de la problématique posée par l'enseignant, les élèves sont alors à même de débattre pour sélectionner la réponse la plus adaptée à la situation, résoudre le problème posé et ainsi apprendre, par exemple, à « s'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force »[93].

Toutefois, pour que ces débats soient utiles et enrichissants pour les élèves, il est nécessaire pour l'enseignant de créer les conditions de ce débat de la même manière que pour le conflit sociocognitif abordé précédemment. Ajoutons également que les débats en début de cycle d'apprentissage sont souvent pauvres en argumentation mais que les réflexions se développent souvent avec le temps pour devenir de plus en plus structurées et pertinentes au fil des séances[94].

## 5.3. Organiser du tutorat et former les tuteurs

Le tutorat est également une autre forme d'interaction sociale utilisée en EPS, et nous pouvons distinguer deux types de tutorat. Dans un premier temps, le tutorat fixe consiste à regrouper les élèves en dyades dissymétriques sans alternance des rôles. En effet, dans cette dyade, on retrouve un « tuteur » qui est plus avancé dans le processus de construction des compétences que son camarde, qui est le « tutoré ». On comprend alors tout l'intérêt de ce type d'interaction pour l'élève novice ou en difficulté qui aura à sa disposition les conseils d'un camarade plus débrouillé ou expert dans une situation ou une activité donnée. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'il n'est pas toujours suffisant d'être expert d'une activité pour endosser efficacement le rôle de tuteur[95]. En effet, « la tâche du tuteur sollicite des savoirs sur l'enseignement, des compétences pour l'analyse des tâches et des besoins des novices et enfin des capacités à transmettre de l'information utile à l'apprenant »[96].

---

[90] DERIAZ, POUSSIN & GREHAIGNE (« Le débat d'idée », Revue EPS n°273, 1998)
[91] GREHAIGNE, WALLIAN & BRIERE-GUENOUN (« Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs », eJRIEPS, Hors-série N° 1, 2015)
[92] DERIAZ, POUSSIN & GREHAIGNE (« Le débat d'idée », Revue EPS n°273, 1998)
[93] AFL du CA4 (Programme LGT, BOEN du 22/01/2019)
[94] GREHAIGNE, WALLIAN & BRIERE-GUENOUN (« Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs », in eJRIEPS, Hors-série N° 1, 2015)
[95] WINNYKAMEN (Apprendre en imitant ? Paris, PUF, 1990)
[96] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices », in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)

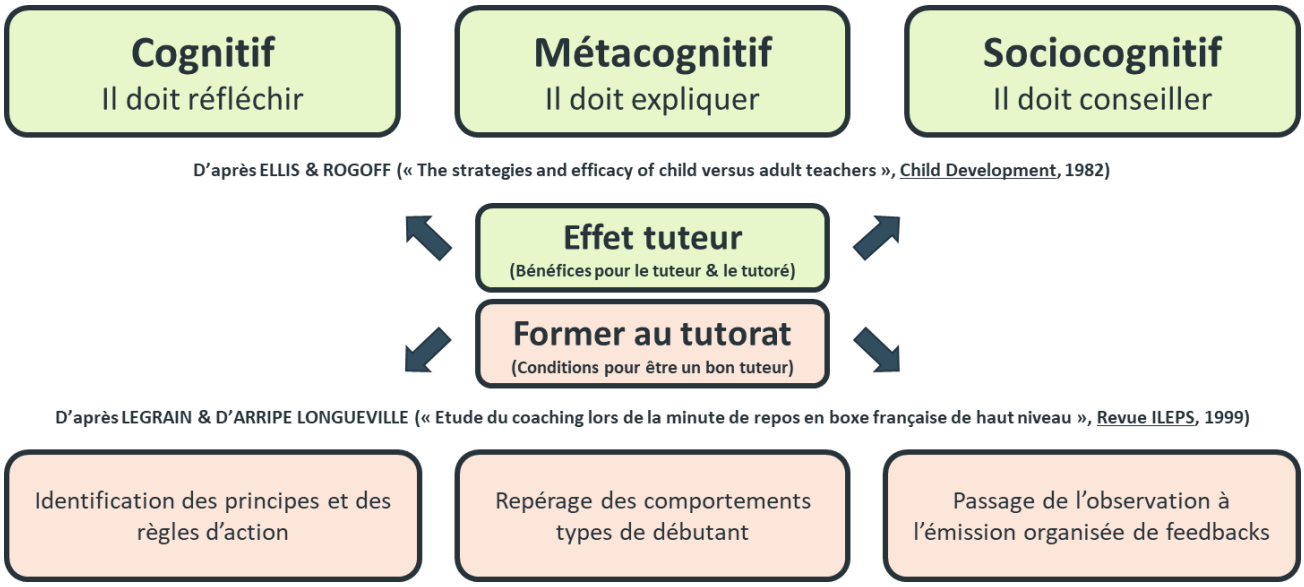
Dans un second temps, le tutorat entre pairs peut être réciproque. Dans ce cas, le tutorat s'effectue dans le cadre d'une dyade plutôt symétrique avec une alternance des rôles entre le tuteur et le tutoré. En effet, il « fonctionne sur le même principe d'assignation préalable des rôles que le tutorat fixe, toutefois il rassemble deux élèves de niveaux de compétence identiques ou proches (dyades symétriques). L'originalité est d'offrir aux élèves de la dyade l'opportunité d'alterner les rôles de tuteur et de tutoré »[97] afin de partager les bénéfices de cette forme d'interaction pour les apprentissages de chacun d'entre eux. Néanmoins, dans la même optique que pour le tutorat fixe, il semble primordial de former les élèves au rôle de tuteur qui n'est pas toujours simple à appréhender.

Dans ce cadre, la formation de l'élève à ce rôle de tuteur apparaît comme un enjeu essentiel. En effet, le rôle de tuteur se fonde sur la nécessité d'expliquer à autrui comment s'y prendre pour réussir. Ce dispositif place le tuteur à l'interface de trois niveaux à gérer : un niveau cognitif lié à la position d'enseignant qui amène à réfléchir sur la tâche, un niveau métacognitif lié à la nécessité de l'expliquer, et un niveau socio cognitif lié au fait de devoir intervenir, conseiller pour l'expliquer à l'autre[98]. Plus précisément, la formation au tutorat vise à favoriser l'identification de principes et règles d'action, le repérage des comportements types des débutants et provoque le passage de l'observation à l'émission organisée de rétroactions intégrées à l'activité de conseils[99]. Ces différents points nécessaires pour conceptualiser les problèmes rencontrés par autrui sont à la base de « l'effet tuteur », lequel présente un intérêt aussi bien pour le tutoré que pour le tuteur à condition de proposer une éducation au tutorat pour les élèves[100].

Pour aller plus loin, la formation des tuteurs peut s'établir selon trois registres : L'analyse de la tâche et des sous tâches correspondante ; l'individu confronté à la tâche et des difficultés/solutions qui y sont liées ; et l'« entrainement pédagogique »[101]. En ce sens, former les élèves au tutorat reviendrait à leur faire acquérir des compétences dans les domaines de l'observation et de l'analyse d'une tâche précise pour en ressortir les principaux écueils à sa bonne réalisation. Les fiches d'observation ou encore les applications numériques permettant de distinguer différents niveaux de simplification et de complexification nous semble un bon appui dans cette démarche d'éducation à l'observation fine des conduites motrices et éducatives. De plus, l'élève devra être en mesure de comprendre les difficultés de réalisation observées afin d'en analyser les causes et de pouvoir ensuite proposer des solutions adéquates.

Ces solutions devront aussi faire partie de sa formation dans la compétence de tuteur qui s'appuie tout autant sur des savoirs que sur des savoir-faire. L'idée de cette formation est donc à la fois de proposer différentes connaissances aux élèves afin de leur permettre de pouvoir observer efficacement les conduites d'autrui, tout en formant à la démarche méthodologique d'analyse de ces dernières.

[97] ENSERGUEIX & LAFONT (« Reciprocal peer tutoring: tutor-students' training and cognitive and motor consequences in table tennis », STAPS n°86, 2009)
[98] ELLIS & ROGOFF (« The strategies and efficacy of child versus adult teachers », Child Development, 1982)
[99] LEGRAIN & D'ARRIPE LONGUEVILLE (« Etude du coaching lors de la minute de repos en boxe française de haut niveau », Revue ILEPS, 1999)
[100] LEGRAIN & al. (« The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a French boxing setting », Journal of Sports Sciences n°21, 2003)
[101] ENSERGUEIX & LAFONT (« Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets », eJRIEPS n°12, 2007)



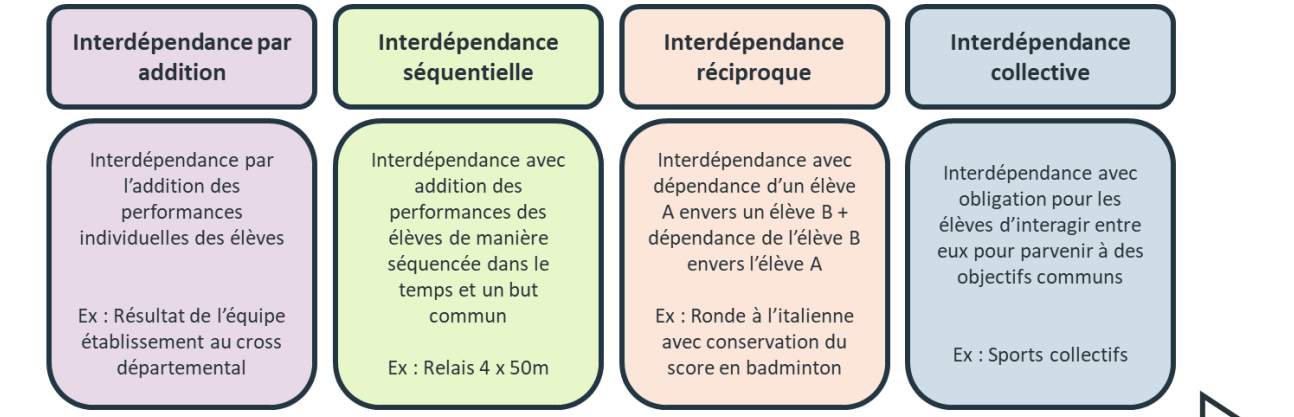

## 5.4. Créer des conditions d'interdépendance et de cohésion opératoire

Afin de favoriser les apprentissages des élèves en développant l'entraide, il semble intéressant pour l'enseignant de créer les conditions d'une interdépendance entre les élèves, grâce à la planification de situations nécessitant une forte cohésion opératoire entre les élèves. Pour préciser ces notions, nous pouvons d'abord définir la cohésion comme un construit théorique qui rend compte de la cohérence d'un groupe, de la qualité et de l'intensité des relations qui unissent ses membres[102]. Ensuite, nous pouvons distinguer une cohésion opératoire qui révèle la faculté des membres d'un groupe à travailler ensemble en vue d'atteindre un objectif commun et une cohésion sociale, qui reflète la capacité à se sentir bien en présence des autres membres du groupe[103]. En EPS, ces deux types de cohésion peuvent être les objets conjoints d'objectifs méthodologiques et sociaux à atteindre. Pour cela, l'enseignant peut tenter de créer les conditions d'une interdépendance entre les élèves.

Selon les travaux de Saaverda et collaborateurs[104], exposés par Bourbousson et collaborateurs[105], il existe quatre formes d'interdépendance classées par ordre croissant de complexité, que nous transposerons au contexte de l'EPS. Tout d'abord, il est possible 1-d'additionner les performances individuelles des élèves. Nous pouvons retrouver cette forme d'interdépendance lorsque les résultats individuels d'un élève comptent pour le résultat global de la dyade, du groupe ou de l'équipe dans laquelle il s'inscrit. Ensuite, il est également possible de créer les conditions d'une 2-interdépendance séquentielle. Cette fois ci, l'interdépendance joue sur la dimension temporelle de la relation à autrui, à l'image d'un relais où les athlètes courent en décalage, mais au service d'un résultat commun où la course de chacun influence celle des autres avec une seule modalité d'interférence entre les coureurs qu'est la transmission du témoin. Plus complexe, 3-l'interdépendance réciproque, soit la dépendance d'un individu envers un second avec réciprocité dans la dépendance, engendre cette fois-ci un plus grand nombre d'interactions entre les élèves. Dans ce format, les membres du groupe peuvent communiquer, interagir, mais Bourbousson précise que la différenciation des rôles amène à ne pas trop interférer avec l'activité du partenaire. Enfin, 4-l'interdépendance collective,

[102] CARRON & HAUSENBLAS (Group dynamics in sport, 1998)
[103] CARRON & al., (The development of an instrument to measure cohesion in sport teams: The Groupe Environment Questionnaire, Journal of sport psychology n°7, 1985)
[104] SAAVEDRA, EARLEY & VAN DYNE (« Complex interdependence in task-performing groups », Journal of Applied Psychology, n° 78, 1993)
[105] BOURBOUSSON, BOSSARD & ADE (« L'intelligence collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)

essence même des activités ou sports collectifs, est la plus complexe. Ici, nous voyons bien que les partenaires d'une équipe ont la possibilité et même l'obligation d'interagir entre eux pour parvenir à des objectifs communs. Les rôles attribués aux élèves, même s'ils présentent certaines caractéristiques spécifiques, sont interchangeables et leur laisse l'opportunité de se suppléer mutuellement à n'importe quel moment. Ainsi « plus les activités des membres sont interdépendantes, plus les besoins en compréhension partagée sont forts et plus les membres gagnent à partager un référentiel commun important (c'est-à-dire des connaissances partagées) »[106].




D'après SAAVEDRA, EARLEY & VAN DYNE (« Complex interdependence in task-performing groups », Journal of Applied Psychology, n° 78, 1993) exposé par BOURBOUSSON, BOSSARD & ADE (« L'intelligence collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)

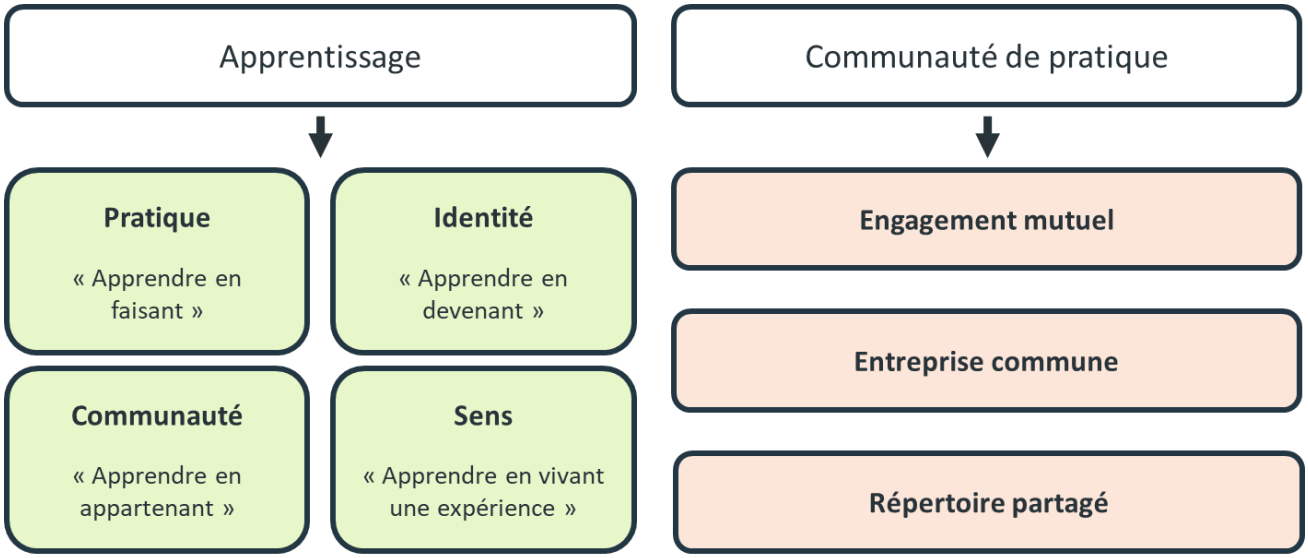
L'enseignant est alors en mesure de jouer sur ces différentes formes d'interdépendance en fonction des moments de son cours et des différents espaces mis à sa disposition. Loin d'être exclusives les unes des autres, ces formes sont plutôt complémentaires et c'est à l'enseignant, grâce à son expertise didactique et pédagogique, de les mettre en place dans le contexte qu'il juge le plus propice et selon les caractéristiques de ses élèves. A cela, Heuze[107] ajoute qu'il apparait plus judicieux de faire des groupes de petite taille afin d'augmenter la cohésion opératoire entre les membres, notamment dans les sports collectifs où l'interdépendance entre les membres est la plus prononcée. Dès lors, le recours à ces formes de groupement apparait favorable aux apprentissages dans la mesure où les membres de la dyade ou du groupe restreint partagent des objectifs communs, créant ainsi une interdépendance sur les plans personnels et opérationnels, ainsi qu'une attraction interpersonnelle et réciproque[108]. Dès lors, la solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider[109].

## 5.5. Participer à l'histoire d'une communauté de pratique

Dans l'approche située du cours d'action[110], l'apprentissage ne peut être appréhendé indépendamment de la participation de l'individu à une communauté de pratique : c'est-à-dire l'engagement d'un individu dans la

[106] BOURBOUSSON, BOSSARD & ADE (« L'intelligence collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)
[107] HEUZE (« La cohésion », in LE SCANFF, Manuel de psychologie du sport, 2003)
[108] CARRON & HAUSENBLAS (Group dynamics in sport, 1998)
[109] Programme - LGT (BOEN du 22/01/2019)
[110] THEUREAU (Le cours d'action : méthode développée, 2006)

négociation continue de significations partagées avec d'autres afin de réaliser une entreprise commune[111]. De plus, pour Wenger, « l'apprentissage articule quatre notions majeures : pratique, identité, communauté et sens. Pour lui, la pratique relève de l'« apprendre en faisant » ; l'identité relève de l'« apprendre en devenant » ; la communauté relève de l'« apprendre en appartenant » et le sens relève de l'« apprendre en vivant une expérience » »[112]. On retrouve ici les trois dimensions fondamentales qui structurent les communautés de pratique : 1- Un engagement mutuel ; 2- Une entreprise commune et 3- Un répertoire partagée[113].




D'après WENGER (La théorie des communautés de pratique, 2005)

C'est au regard de ces dimensions que Saury et collaborateurs nous présentent à leur tour les interactions sociales comme un véritable enjeu d'apprentissage. En effet, elles permettent un engagement et un horizon d'attente commun relatif à un projet en plus d'un sentiment d'appartenance à l'histoire d'un groupe. Plus encore, il s'agit de « passer d'un collectif d'élèves solitaires (chacun est porté sur son parcours personnel) à un collectif d'élèves solidaires (attentions mutuelles fédérées par des expériences collectives) »[114]. Enfin, dans l'optique de faciliter la mise en place d'une communauté de pratique au sein d'un cours d'EPS, il apparait judicieux de faciliter l'identification à un groupe, de proposer des projets collectifs ambitieux ou encore de rythmer les temps d'apprentissage des élèves[115]. Concrètement, Veyrunes et Vors[116] nous expliquent comment se passe l'intégration des élèves à une communauté de pratique. Dans un premier temps, ce sont les élèves les plus expérimentés qui vont accueillir les élèves novices. L'objectif sera de leur transmettre les règles et la culture commune de base pour pouvoir communiquer efficacement au sein de la communauté. Pour cela, la priorité est mise sur un mode de transmission appropriatif des connaissances. Autrement dit, c'est en participant aux différentes activités de la communauté que les élèves novices vont découvrir les codes

[111] LAVE & WENGER (Situated learning, legitimate peripheral participation, 1991)
[112] IMBERT cité par VEYRUNES & VORS (« Communautés de pratiques et configurations de l'activité collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)
[113] WENGER (La théorie des communautés de pratique, 2005)
[114] SAURY, ADE, GAL-PETITFAUX, HUET, SEVE & TROHEL (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants, 2013)
[115] SAURY, ADE, GAL-PETITFAUX, HUET, SEVE & TROHEL (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants, 2013)
[116] VEYRUNES & VORS (« Communautés de pratiques et configurations de l'activité collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)

et les règles qui régissent la dynamique du groupe. Il est à noter que les élèves novices vont dans un premier temps participer aux activités jugées les plus simples pour s'inscrire petit à petit dans des pratiques plus complexes en fonction de leur évolution au sein du groupe et en termes d'apprentissages. En ce sens, cette forme d'interaction sous-tend une conception horizontale des apprentissages plutôt qu'une conception verticale. Ce qui signifie que l'apprentissage n'est pas envisagé dans une conception descendante et transmissive du savoir, de ceux qui savent vers ceux qui ignorent, mais plutôt comme « un processus d'intégration sociale par imprégnation active (en apprenant au contact de ses paris) »[117].

## 5.6. Les différentes formes de groupements

Afin d'approfondir la notion de groupe restreint évoquée précédemment, nous allons présenter succinctement les formes de groupement les plus utilisées en EPS en nous basant sur les propositions de Hauw dans son article sur les groupes en EPS[118] dans l'ouvrage « Le groupe » de la collection « Pour l'action » aux éditions de le Revue EPS. Il nous semble important de connaître les différentes formes de groupes qu'il est possible de mettre en place en EPS afin de pouvoir les choisir et les adapter au regard des caractéristiques des élèves présents dans une classe, de la spécificité de l'établissement et du contexte local dans lequel il s'insère.

### 5.6.1. Les groupes de niveau

Faire des groupes de niveau nécessite au préalable pour l'enseignant d'identifier des critères tendant au maximum vers l'objectivité afin de pouvoir situer ses élèves dans différentes catégories de niveau. Une évaluation diagnostique est donc essentielle en EPS afin de pouvoir analyser les conduites motrices, méthodologiques et sociales des élèves dans l'optique d'ajuster les situations qu'ils proposent à ses élèves. Plus encore, et au-delà de la constitution des groupes, cette évaluation permet également de planifier un cycle d'enseignement au regard des caractéristiques des élèves en prenant en compte la diversité de niveau des élèves. Ainsi, le travail d'adaptation et de régulation *in situ* sera plus simple pour l'enseignant avec des groupes de niveau constitués en fonction des profils d'élèves qu'il aura identifié en amont des situations. Cependant, il est à noter que cette forme de groupement peut facilement désengager les élèves dont l'ancrage motivationnel se situe souvent dans le pôle relationnel et affectif, c'est-à-dire les camarades avec lesquels ils ont le plus d'affinités.

### 5.6.2. Les groupes affinitaires

Afin de diversifier les modalités de différenciation pédagogique au niveau des formes de groupement, il est possible d'envisager la construction des groupes sur d'autres critères que sur les uniques observations des conduites motrices des élèves. En effet, Les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable en relation avec leurs attentes et leur motivation d'affiliation[119]. De plus, les groupes permettent d'offrir aux élèves de bonnes conditions de travail en coopération et de s'engager dans plusieurs activités grâce à la présence de relations sociales positives. Les groupes affinitaires sont donc à privilégier lors de l'entrée dans l'activité et afin d'engager un maximum d'élève dans le processus d'apprentissage. De plus, lors des premières séances d'un cycle, il n'est pas toujours facile d'analyser avec précision les conduites motrices des élèves afin de constituer des groupes de niveau. Ce type de format affinitaire peut donc être privilégié dans un premier

[117] VEYRUNES & VORS (« Communautés de pratiques et configurations de l'activité collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)

[118] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le groupe, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

[119] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le groupe, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

temps, en attendant de pouvoir constituer d'autres groupes, plus propices aux apprentissages. D'autre part, il peut également être intéressant de ponctuer un cycle d'une variation de mode de groupement et de revenir à des groupes affinitaires quand l'enseignant le juge nécessaire ou favorable aux apprentissages. Toutefois, le format de groupe par affinité peut engendrer des comportements d'amusement et la recherche d'un plaisir immédiat aux antipodes de la morale scolaire traditionnelle prônant plutôt des valeurs d'effort, de travail et de rigueur[120].

### 5.6.3. Les groupes de besoin

La constitution de groupes de besoins repose, comme pour les groupes de niveau, sur l'analyse des conduites motrices des élèves. Néanmoins, il semble pertinent d'utiliser cette forme de groupement, non plus avec des élèves de même niveau, mais avec des élèves de niveaux hétérogènes nécessitant un approfondissement des apprentissages sur un objet particulier et commun d'enseignement. En effet, deux élèves peuvent avoir des niveaux de pratiques différents mais voir leur progression stoppée par un obstacle commun qui peut survenir à différents moments et niveaux d'apprentissages. L'idée étant alors de constituer des groupes de besoin afin de pouvoir cibler un axe de travail mutualisé entre des élèves dont le niveau n'importe plus cette fois ci. Cette forme de groupement facilite la différenciation pédagogique et permet d'être au plus près des besoins des élèves, et d'inclure certains élèves à besoins éducatifs particuliers dans une démarche d'apprentissage collective sans avoir l'impression d'être exclu d'une activité physique qui les met parfois à la marge. Evidemment, cela demande une forte différenciation de la part de l'enseignant et la capacité d'adapter ses situations aux besoins et à la diversité de ses élèves. Une bonne gestion de classe et une fine connaissance des élèves sont alors nécessaires à l'enseignant afin de pouvoir réguler l'activité de ses groupes dans le contexte dynamique et émotionnel d'une séance d'apprentissage.

### 5.6.4. Les groupes hétérogènes

Utiliser des groupes hétérogènes « s'appuie sur l'idée que les différences de niveau entre élèves sont le moteur même de leurs transformations »[121]. En effet, il est également intéressant de provoquer l'hétérogénéité des groupes afin de regrouper des élèves qui ne se seraient pas regroupés spontanément mais qui possèdent les capacités de se faire progresser mutuellement. La visée sous-jacente de cette forme de groupement est que les élèves s'entraident et coopèrent, chacun avec ses atouts et ses faiblesses, dans l'optique qu'une transformation s'effectue pour chacun d'eux au niveau des apprentissages, qu'ils soient moteurs, méthodologiques ou sociaux. Pour cela, il est primordial que les écarts de niveau (cognitif, moteur etc.) ne soient pas trop importants afin que tous les élèves puissent prendre part au dialogue, au débat et au processus entraide sans se sentir exclus. En ce sens, il est à noter que ces formes de groupements nécessitent une formation à la coopération, à l'entraide, au tutorat et ne peuvent se suffirent à elles-mêmes pour tirer pleinement parti de leurs avantages quant aux apprentissages et aux progrès des élèves. De plus, il est souvent intéressant en EPS d'utiliser des groupes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux. En effet, dans le cas où plusieurs groupes devraient se défier ou s'affronter dans une situation, il est important de respecter l'équité entre les groupes et de conserver la notion d'incertitude du résultat inhérente aux activités physiques et sportives. L'homogénéité intergroupes permet donc cette équité et cette incertitude, tandis que l'hétérogénéité intra-groupe permet d'envisager des apprentissages via les processus de coopération et d'entraide entre ses membres.

---

[120] PERRENOUD (Métier d'élève et sens du travail scolaire, 2004)

[121] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le groupe, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

### 5.6.5. Les groupes mixtes

La question de la mixité continue aujourd'hui « d'embarrasser l'école »[122] et d'autant plus l'EPS en tant que seule discipline scolaire qui investit l'éducation des corps par les activités physiques et sportives. En effet, Davisse et Louveau[123] montrent bien que ces activités, et plus particulièrement les sports, subissent un marquage genré important. Des comportements, des attitudes, des normes, des modèles sont systématiquement associés à l'homme ou à la femme. Ce sont des constructions culturelles auxquelles participent certaines institutions comme l'Ecole et a fortiori l'EPS. En ce sens, il n'est pas si simple de faire jouer ensemble des jeunes (garçons plutôt) qui semblent jouer leur vie dès qu'apparaît un ballon et d'autres élèves (filles notamment) qui, au mieux, jouent pour rire, cristallisant ainsi la réflexion de Davisse autour des garçons qui « gigotent » et des filles qui « papotent »[124]. Une première solution viserait à contourner le problème en démixant les pratiques physiques. Elle ne nous semble pas satisfaisante au regard des valeurs de citoyenneté et de vivre ensemble que prône l'Ecole d'aujourd'hui. Une deuxième, serait de combiner les critères de niveau et de mixité pour constituer les groupes[125]. Cette solution permet alors de prendre en compte la mixité afin d'inclure indifféremment les filles et les garçons dans des groupes de niveaux, mais revient également à exclure certains élèves en fonction du marquage genré de l'activité support des apprentissages. Le problème semble alors une nouvelle fois contourné. La troisième solution évoquée par Hauw serait de partir du principe que les groupes doivent nécessairement être mixtes et de ne plus faire de la mixité un critère de constitution des groupes. En ce sens, il convient à l'enseignant d'intégrer pleinement cette indifférenciation dans les formes de groupement sans pour autant oublier de différencier sa pédagogie au regard des besoins et de la diversité des élèves. Le groupe mixte devient alors un groupe hétérogène au service des apprentissages de chacun tout en intégrant également une partie d'éducation au vivre ensemble par la lutte contre les stéréotypes de genre. Enfin, dans l'optique d'inclure ces formes de groupement dans le quotidien des élèves, il convient également d' « inscrire la mixité dans une configuration d'enseignement privilégiant toutes les formes de diversité »[126].

### 5.6.6. Des formes de groupement adaptables

Pour conclure, il est impératif d'ajuster ou de combiner ces différentes formes de groupement au regard du contexte d'enseignement, des caractéristiques des élèves (physiques, cognitives, sociales, émotionnelles etc.) et des activités proposées. L'enseignant, en tant que professionnel de la régulation en situation, doit être capable d'adapter les formes de groupement à ces différents éléments contextuels afin de faire des interactions sociales issues des formes de groupement, de véritables leviers pour les apprentissages des élèves. Comme évoqué précédemment, le groupe possède une dynamique qui cherche à tendre vers l'équilibre, mais il est impératif d'envisager la place de l'enseignant dans cette dynamique de groupe et de ne pas négliger l'impact de la constitution et de la régulation des formes de groupements dans cette dynamique.

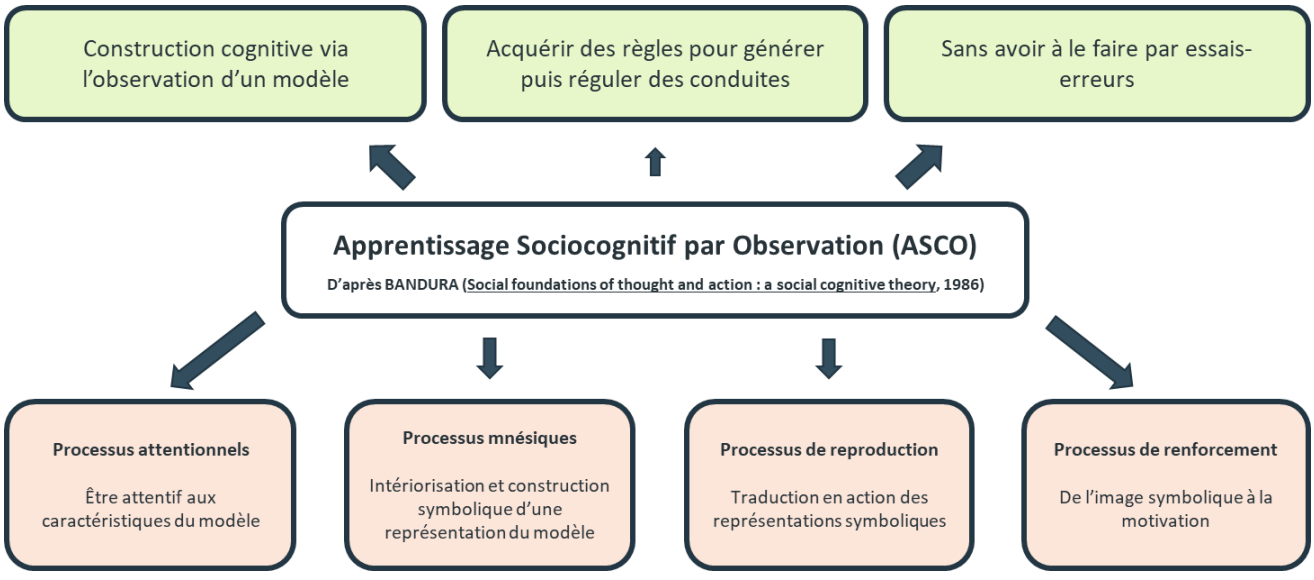
[122] DUBET (« L'école embarrassée par la mixité », Revue française de pédagogie n° 171, 2010)
[123] DAVISSE & LOUVEAU (Sport école, société : la part des femmes, 1991)
[124] DAVISSE (« Elles papotent, ils gigotent, l'indésirable différence des sexes » in Ville-Ecole-Intégration n° 116, 1999)
[125] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le groupe, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)
[126] HAUW (« Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », in REY, Le groupe, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

## 5.7. Les interactions d'observation, de démonstration et d'imitation

### 5.7.1. L'apprentissage sociocognitif par observation

Dans une perspective psychosociale, Bandura développe la théorie de l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO)[127] selon laquelle l'observation d'autrui en train d'effectuer une tâche permet d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire par essais-erreurs[128]. S'inscrivant dans ce cadre théorique, nous retrouvons certaines formes d'interactions sociales en EPS comme la démonstration explicitée et la modélisation[129]. D'une part, la démonstration explicitée consiste à décrire une séquence gestuelle tout en fournissant des informations verbales afin de rendre la séquence plus explicite. D'autre part, la modélisation reflète l'action d'observer un modèle externe afin de se construire un modèle interne qui va guider l'observateur dans ses actions et ses tentatives ultérieures.

Plus précisément, pour construire ce modèle interne et personnel, l'ASCO permet une construction cognitive d'une représentation de l'habileté motrice qui se fait à travers quatre processus. 1-Les processus attentionnels comprennent les différentes capacités des élèves à être attentifs et capables de sélectionner les informations pertinentes dans l'activité du modèle. 2-Les processus mnésiques engendrent une intériorisation des informations et la construction symbolique d'une représentation du modèle. 3-Les processus de reproduction permettent la traduction en action des représentations symboliques intériorisées lors de processus mnésiques. Enfin, 4-Les processus de motivation insistent sur le renforcement de la volonté de continuer la démarche en fonction des conséquences, positives ou négatives, perçues chez le modèle (renforcement vicariant) ou dans sa propre activité (renforcement direct).




Pour aborder une des pistes explicatives de ces phénomènes, nous allons nous centrer sur l'accord qui existe entre les travaux de Bandura et certains paradigmes des neurosciences tout en étant conscients qu'ils ne procèdent pas du même champ scientifique. En effet, pour tenter d'expliquer ces processus, nous pouvons

[127] BANDURA (Social foundations of thought and action : a social cognitive theory, 1986)
[128] LAFONT (« Interactions sociales et habiletés motrices », in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[129] LAFONT (« Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », Revue STAPS n°58, 2002)

nous appuyer sur les travaux de recherche de Rizzolati et Sinigaglia[130] dans le champ des neurosciences. Remettant en cause le schéma sériel classique (perception-cognition-action), ils tentent de montrer que le système moteur ne peut être le simple producteur d'une forme de mouvement et qu'il semble intéressant d'envisager les fonctions sensorielles, analytiques et motrices comme interdépendantes les unes des autres plutôt que dans une chronologie précise. En ce sens, les auteurs ont mis en évidence l'existence de structures nerveuses, les « neurones miroirs », qui seraient stimulées lors de la perception d'une action par un observateur, générant alors une compréhension spontanée des actions d'autrui et une représentation personnelle similaire à celle qu'il aurait pu construire s'il avait été lui-même le protagoniste de l'action. « Le système des neurones-miroirs apparaît ainsi décisif pour l'émergence comme objet d'étude de ce terrain d'expérience commune où s'enracine notre capacité d'agir non seulement comme des sujets individuels, mais aussi et surtout comme des sujets sociaux […]. Cela montre combien les liens qui nous unissent aux autres sont profondément enracinés et, donc, à quel point il peut être bizarre de concevoir un moi sans un nous. »[131].

Dans la cadre sportif, Desmurget a également mis en évidence les bénéfices de l'observation d'autrui grâce à l'existence des fonctions miroirs de notre système nerveux[132]. En tant que didacticien des activités physiques et sportives dans le cadre scolaire, l'enseignant d'EPS aurait donc tout intérêt à exploiter « la tendance spontanées des élèves à exploiter l'observation des autres comme source d'apprentissage »[133]. Les interactions d'observation nous semblent donc être un levier puissant afin de guider les élèves dans la construction de compétences, notamment dans les activités physiques morphocinétiques ou dans les activités de production de formes corporelles. Toutefois, il est également important de ne pas négliger l'âge et le niveau de développement cognitif des élèves. En effet, certains élèves peuvent encore éprouver des difficultés dans l'observation de critères pertinents et dans l'imitation de conduites motrices, notamment à cause de la complexité de l'intégration intersensorielle chez les plus jeunes[134].

### 5.7.2. L'imitation modélisation interactive

Pour aller plus loin et dépasser le modèle relationnel explicité par l'ASCO, « l'imitation-modélisation-interactive » (IMI) proposée par Winnykamen[135] se positionne dans une perspective interactive, où les influences entre partenaires sont réciproques. Dans cette forme d'interaction, Lafont nous explique que « le modèle, après avoir observé et évalué la production du sujet imitant, modifie sa production en fonction de la réalisation momentanée de celui-ci. Il peut en particulier augmenter la saillance des caractéristiques pertinentes de la tâche à réaliser, éliminer les caractéristiques parasites, mettre en évidence des parties de l'habileté etc. Le modèle-tuteur peut aussi insister momentanément sur une partie de la séquence […] en fonction des éventuelles omissions du novice. Au cours de l'enchaînement des différentes séquences modélisées, les informations délivrées par le modèle (expert) sont aussi bien rétroactives (évaluation de l'essai antérieur) que proactives (consignes sur ce qu'il y a à faire pour progresser) »[136]. A la différence de l'ASCO, on voit bien ici que le modèle est à l'écoute de l'observateur et qu'une réciprocité est nécessaire entre les élèves

[130] RIZZOLATI & SINIGAGLIA (Les neurones miroirs, Odile Jacob, 2008)
[131] RIZZOLATI & SINIGAGLIA (Les neurones miroirs, Odile Jacob, p.11, 2008)
[132] DESMURGET (Imitation et apprentissages moteurs : des neurones miroirs à la pédagogie du geste sportif, 2006)
[133] SAURY, ADE, GAL-PETITFAUX, HUET, SEVE & TROHEL (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants, 2013)
[134] WINNYKAMMEN & LAFONT (« Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition. Le cas des habiletés motrices », Revue Française de Pédagogie n°92, 1990)
[135] WINNYKAMEN (Apprendre en imitant ? 1990)
[136] LAFONT (« Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », Revue STAPS n°58, 2002)

afin de s'entraider et de se guider conjointement dans la dynamique d'acquisition des apprentissages. On constate en ce sens davantage de feedbacks et plus de communication entre les élèves.

Toutefois, certains auteurs soulignent l'importance d'un « challenge optimal de modélisation »[137] qui représente l'écart optimal entre les niveaux de compétence du modèle et celui de l'observateur. En effet, les bénéfices de l'IMI apparaissent décuplés pour le tutoré lorsqu'il se trouve dans sa « zone proximale de développement » (Cf. 3.1), mais également pour le tuteur qui, conscient d'être observé, va adopter une posture dans laquelle il cherche à affiner ses apprentissages en accentuant les critères d'efficacité des gestes effectués[138]. Ainsi, tout en permettant aux observateurs de progresser quel que soit leur niveau, l'IMI permettrait également en retour des progrès chez l'élève qui sera dans la posture du modèle.

En ce sens, Cicero et Lafont soulignent également l'intérêt d'une formation à l'IMI pour les élèves modèles et tuteurs[139]. En effet, mise en évidence dans un contexte gymnique de production d'un enchainement, cette formation permet d'améliorer la prestation du tutoré lorsque le tuteur essaye d'agir sur la modification des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la délivrance d'informations rétroactives, la réalisation de démonstrations partielles et pertinentes et, surtout, sur le contrôle de la frustration. De plus, une autre étude en gymnastique met en évidence qu'il peut être bénéfique pour l'observateur d'être tutoré par un « coping modèle ». Un coping modèle désigne « un sujet qui présente réellement ou qui simule le même niveau initial de compétence que les observateurs, qui manifeste des états affectifs, fait face au stress, progresse au cours de l'apprentissage, et tient compte des émotions du sujet imitant »[140]. En effet il apparait que la mise en place de ces coping modèles soit plus bénéfiques que l'IMI et que la démonstration explicitée dans des tâches perçues comme anxiogènes par le tutoré. Cependant, lors d'une tâche non perçue comme anxiogène, les bénéfices des interactions avec coping modèle semblent similaires à ceux de l'IMI, mais supérieurs à ceux de la démonstration explicitée.

## 5.8. Les informations ajoutées au service du progrès des élèves

### 5.8.1. Les feedbacks

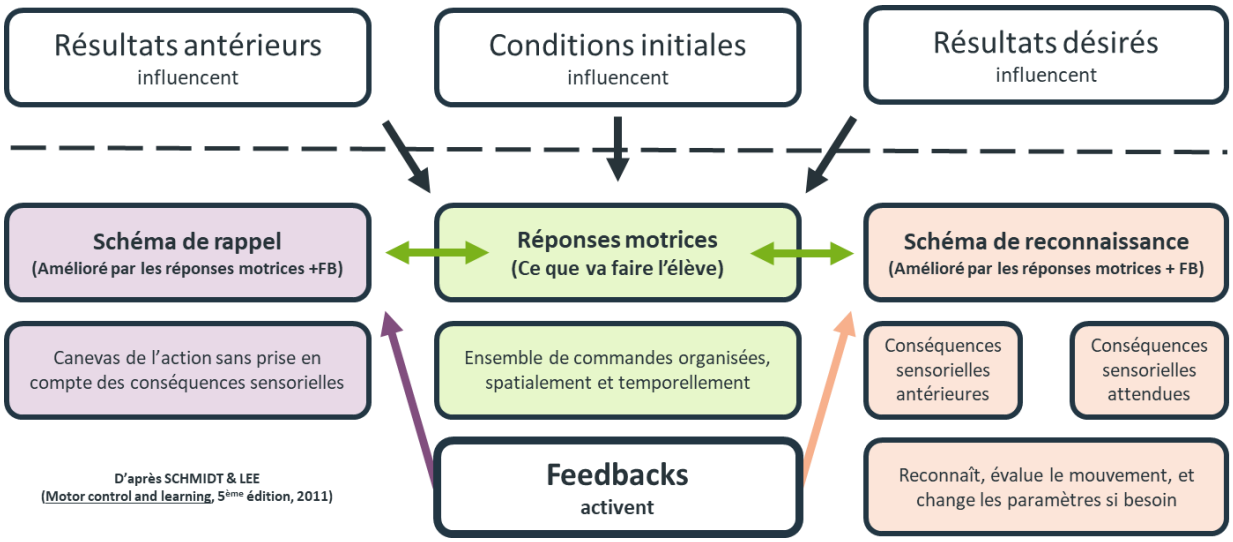
Selon les théories prescriptives de l'apprentissage moteur, la production du mouvement et l'organisation spatio-temporelle de la motricité (coordination) sont sous le contrôle de représentations ou structures mentales appelées « programmes moteurs ». Ceux-ci correspondent à un ensemble de commandes organisées spatialement et temporellement qui sont stockées dans la mémoire à long terme sous la forme d'un canevas d'action qui sera utilisé pour paramétrer la réponse motrice en fonction de la tâche rencontrée. Plus concrètement, un programme moteur est constitué d'une série d'instructions et de combinaisons possibles destinées à sélectionner les groupes musculaires et régler l'intensité et le timing de leur contraction et relaxation afin de produire un mouvement.

Ces programmes moteurs se créent grâce à des informations complémentaires issues du mouvement lui-même et de son contexte d'exécution. En effet, la réponse motrice des élèves est influencée par les conditions initiales de production du mouvement mais également par les résultats antérieurs et les résultats désirés. Afin de progresser un individu dans l'acquisition d'une habileté motrice, le système nerveux central (SNC) va

[137] MC CULLAGH, WEISS & ROSS (« Modeling considerations in motor skill acquisition and performance: An integrated approach », Exercise and Sport Sciences Review n°17, 1989)
[138] WINNYKAMMEN & LAFONT (« Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition. Le cas des habiletés motrices », Revue Française de Pédagogie n°92, 1990)
[139] CICERO & LAFONT (« Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive », Bulletin de Psychologie n°4, 2007)
[140] LAFONT, CICERO, MARTIN, VEDEL, & VIALA (« Apport de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles », @Jrieps, 2005)

analyser les conditions de réalisation, puis paramétrer la réponse motrice en fonction de deux schémas : le schéma de rappel et le schéma de reconnaissance. Le schéma de rappel est une représentation abstraite de l'action sans les conséquences sensorielles associées. Le schéma de reconnaissance, quant à lui, prend en compte les conséquences sensorielles associée et attendues. Lors de la réalisation d'un mouvement, le SNC paramètre donc le bon geste à effectuer en fonction du contexte, mais également en fonction de ses schémas prédéfinis stockées dans la mémoire à long terme.

Toutefois, même si ces schémas s'affinent par la répétition du mouvement engendrant l'assimilation d'un canevas et de conséquences sensorielles de plus en plus précises, les travaux sur l'apprentissage moteur dans une approche cognitive notent l'importance des « informations ajoutées » (feedbacks) pour favoriser les apprentissages moteurs des élèves[141]. En effet, les interactions verbales sous forme de feedbacks apparaissent essentielles pour favoriser le progrès dans la mesure où elles permettent d'affiner les schémas de rappel (canevas abstrait de l'action sans les conséquences sensorielles) et de reconnaissance (avec les conséquences sensorielles associée et attendues) qui sont à la source d'une bonne réalisation motrice[142]. En effet, la correction des erreurs d'exécution se réalise par une comparaison entre un schéma de reconnaissance qui mémorise les conséquences sensorielles attendues de l'action et les informations sensorielles afférentes.




Ainsi, nous comprenons désormais l'importance des interactions verbales sous forme de feedback dans la dynamique d'acquisition des compétences motrices chez les élèves. Toutefois, certaines conditions sont à respecter afin de faire de ces interactions de véritables leviers positifs pour les apprentissages moteurs.

En effet, il faut faire attention (pour l'élève ou l'enseignant qui délivre les feedbacks) à ne pas donner trop de feedbacks, ni de fournir directement la réponse à l'élève. A ce titre, Riff et Durand[143] ont démontré que l'enseignant, et principalement l'enseignant débutant, a tendance à délivrer trop rapidement la réponse à l'élève sans lui laisser le temps d'expérimenter et de chercher par lui-même le moyen d'y arriver seul. De plus, Schmidt[144] expose un phénomène de dépendance aux feedbacks qui peut intervenir lorsque le feedback

[141] TEMPRADO (« Apprentissage moteur : quelques données actuelles », Revue EPS n°267, 1997)
[142] SCHMIDT & LEE (Motor control and learning, 5ème édition, 2011)
[143] RIFF & DURAND (« Planification et décision chez les enseignants », in Revue Française de Pédagogie n°103, 1993)
[144] SCHMIDT (« Frequent augmented feedback can degrade learning: Evidence and interpretations », in REQUIN & STELMACH, Tutorials in Motor Neuroscience, Vol 62, 1991)

disparait, ce qui peut poser problème à l'élève à certains moments de ses apprentissages. Il précise aussi qu'une trop grande utilisation de feedbacks extrinsèques (donnés par un pair ou par l'enseignant) peut conduire l'élève à ignorer les feedbacks intrinsèques (proprioceptifs et kinesthésiques). Enfin, il note également que des feedbacks trop fréquents peuvent altérer la perception de progression dans l'acquisition d'une habileté motrice dans la mesure où l'élève ne sera plus capable de juger par lui-même s'il a progressé entre un état initial et l'état actuel dans lequel il se trouve. Dès lors, il faut rester conscient qu'il n'est pas toujours facile pour l'enseignant de donner à chaque élève un feedback pertinent, à savoir précis, fréquent et rapide[145] en fonction du contexte de classe dans lequel il se trouve. En effet, Durand[146] a constaté que les enseignants pouvaient avoir tendance, lorsque le rythme de passage des élèves devenait trop élevé, à délivrer un feedback à un élève qui correspondait en réalité à la prestation de l'élève précédent. Cela renvoie au phénomène d'hystérésis cognitive[147] qui correspond à l'adhésion d'un individu aux évènements qui précèdent puisque le cerveau humain présente une certaine inertie protectrice qui se met en place lorsque le coût cognitif devient trop important dans l'analyse d'une situation.

Au regard de ces éléments, il semble intéressant d'utiliser les outils numériques qui offrent des perspectives intéressantes dans le domaine du retour d'information en optimisant les bénéfices du feedback à condition de diriger l'attention des élèves vers les indices les plus utiles[148]. En effet, « l'utilisation des outils numériques constitue un moyen pour les enseignants de stimuler des formes d'interaction porteuses d'apprentissage chez les élèves, notamment par la mise à disposition d'informations sur leur activité dont ils peuvent prendre connaissance immédiatement et débattre pour évaluer l'efficacité des actions réalisées et en envisager de nouvelles. Il est par exemple possible de susciter des discussions et des confrontations de points de vue entre élèves sur la base d'images vidéo de leur comportement dans différentes activités ou d'éléments statistiques dans des sports de confrontation »[149]. Le recours au numérique peut donc faciliter le travail de l'enseignant par la mise en place d'interactions en auto ou en co-régulation des apprentissages par les élèves eux même, notamment grâce à l'utilisation d'outils permettant de « filmer leurs prestations, de les comparer aux comportements souhaités, de les situer dans des niveaux de performance, de les analyser et d'envisager des transformations pertinentes » [150].

## 5.9. S'impliquer émotionnellement dans les interactions

### 5.9.1. Développer l'intelligence émotionnelle et l'empathie des élèves

Les interactions sociales scolaires peuvent amener à faire se côtoyer des élèves que tout oppose, qui ne viennent pas des mêmes milieux socio-culturels, qui ne réfléchissent pas de la même manière ou encore qui ne possèdent pas les mêmes prédispositions à la pratique des activités supports de l'éducation physique et sportive. A cela, nous pouvons ajouter que la période de l'adolescence traverse une certaine partie de la scolarité de nos élèves et qu'il convient de prendre en compte les bouleversements que cela induit tant que le plan physiologique que sur le plan mental et le plan social. En ce sens, les interactions sociales entre les élèves peuvent s'avérer à la fois riches et complexes et la place des émotions semble être importante afin de comprendre autrui et de pouvoir sortir de certains stéréotypes véhiculés par la société ou les camarades. Les

[145] TEMPRADO (« Apprentissage moteur : quelques données actuelles », Revue EPS n°267, 1997)
[146] DURAND (Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne des enseignants d'Education Physique,2000)
[147] NORMAN (Things that make us smart, 1993)
[148] DELIGNIERES (« L'apport du numérique à l'apprentissage moteur » in Le numérique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2018)
[149] SEVE & TERRE (« Le numérique : aide pour l'enseignant ou transformation de l'enseignement ? » in Le numérique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2018)
[150] SEVE & TERRE (« Le numérique : aide pour l'enseignant ou transformation de l'enseignement ? » in Le numérique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2018)

émotions semblent être des vecteurs privilégiés d'une certaine adaptabilité sociale entre les élèves dans la mesure où les corps entrent en communication entre eux afin de générer une coordination globale entre deux ou plusieurs personnes[151]. A ce niveau, les interactions semblent pouvoir permettre aux élèves d'acquérir une « intelligence émotionnelle »[152] en situation, liée à l'activité collective et qui apparait comme une des conséquence positive de certains types d'interactions en classe . Cette intelligence émotionnelle se définit comme « la connaissance, la perception, la régulation par le sujet de ses émotions »[153] que ce soit d'un point de vue personnel ou dans l'interaction avec autrui, ce qui est le cas du contexte l'éducation physique scolaire.

Pour aller plus loin, il nous semble que l'éducation à des attitudes empathiques permet de participer au développement de cette intelligence émotionnelle. Afin de préciser, l'empathie peut se définir comme « la compréhension intuitive du monde, d'émotions, d'images et de signes d'autrui, permettant de partager les sentiments de son interlocuteur »[154] et de dépasser les clivages et stéréotypes qui peuvent exister au niveau des représentations, qu'elles soient de genre, de religion, ou liées à la perception des corps. C'est en effet souvent ce dernier point qui peut poser problème dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école et notamment des activités artistiques où le regard des autres est un élément central. C'est à l'enseignant de mettre en place un climat de classe bienveillant, basé sur l'empathie et une intelligence émotionnelle de groupe permettant à chacun de pouvoir s'exprimer corporellement sans avoir à subir les moqueries ou la pression du regard des autres élèves. Si, pour les élèves (et parfois pour l'enseignant), la peur du regard de l'autre est source d'inhibition en matière de production de mouvement, c'est en jouant de lui que l'on peut trouver des solutions[155] et notamment en organisant un format pédagogique sécurisant pour les élèves : groupes affinitaires, thèmes et musiques proches de la culture des élèves, gradation progressive de la pression due aux regards des spectateurs[156].

# 6. Les interactions sociales scolaires comme leviers négatifs pour les apprentissages

## 6.1. La paresse sociale

D'une part, à l'intérieur d'un groupe, il peut apparaitre un effet inhibiteur de l'action collective appelé « social loafing effect » ou effet de paresse sociale[157]. Il s'observe lorsque, dans un travail de groupe, la quantité d'effort et les performances individuelles diminuent et deviennent inférieures aux prestations réalisées seul. Comme évoqué précédemment, ces résultats furent démontrés par l'analyse des forces de tractions des individus lors d'un tir à la corde seul, ou en présence d'autrui. Ce phénomène serait dû à la « dilution » des objectifs et du sentiment de responsabilité des membres vis-à-vis du groupe et du résultat de l'action collective[158].

Pour faire le parallèle avec nos élèves, ceci serait d'autant plus vrai à l'adolescence, car on constate que pour se faire apprécier par leurs camarades, les élèves valorisent la paresse et dénient les efforts allant dans le sens de la réussite[159]. De plus, ce sentiment de responsabilité serait inversement proportionnel à la taille du groupe

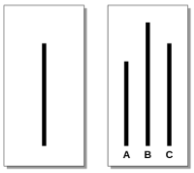
[151] DUMOUCHEL (Emotions : essai sur le corps et le social, 1999)
[152] GOLEMAN (Emotional intelligence, 1996)
[153] GENDRON (« Capital émotionnel et éducation » in VAN ZANTEN, Dictionnaire de l'éducation, 2008)
[154] DECETY (« L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? » in BERTHOZ & JORLAND, L'empathie, 2004)
[155] DUTILH (« L'EPS, embarras et invention », Les cahiers pédagogiques n°441, 2006)
[156] LAVIE (« Danse : quels contenus et quelles conditions pour entrer dans l'activité ? », Revue EPS n°301, 2003)
[157] RINGELMANN (« Recherche sur les moteurs animés : Travail de l'homme », Annales de l'Institut National Agronomique, 2nd series, Vol. 12, 1913)
[158] LEARY & FORSY (Review of personnality and social psychology : group processes, 1987)
[159] JUVONEN & MURDOCK (« Grade level differences in the social value of effort : Implication for self-presentation tactics of early adolescents », Child Development n°66, 1995)

et donc, la paresse sociale d'autant plus importante que la taille du groupe est élevée[160]. Enfin, la paresse sociale serait une conduite qui serait plus souvent adoptée par les garçons que par les filles[161].

Au regard de ces différents éléments, nous pouvons comprendre que les interactions sociales scolaires dans le cadre du cours d'EPS ne sont pas toujours des leviers positifs pour les apprentissages mais peuvent également engendrer des conduites qui peuvent s'avérer délétères dans la dynamique d'acquisition de certaines compétences, et qui peuvent parfois rester invisible aux yeux des enseignants. Il est donc important d'en avoir conscience afin de pouvoir mieux les déceler en situation.

## 6.2. Le conformisme social

D'autre part, il peut également apparaitre un phénomène de conformisme social qui se manifeste selon le fait qu'« un individu (ou un sous-groupe) modifie ses comportements, ses attitudes, ses opinions, pour les mettre en harmonie avec ce qu'il perçoit être les comportements, les attitudes, les opinions, les normes d'un groupe dans lequel il est inséré ou souhaite être accepté »[162]. Ce phénomène a été mis en évidence par la célèbre expérience de Salomon Ash[163] dans laquelle un étudiant dit « naïf » pense réaliser un test de perception visuelle simple, à savoir identifier la ligne de gauche parmi celles de droite (A, B ou C).




Toutefois, ce que cet étudiant « naïf » ignore, c'est qu'il va devoir donner sa réponse après plusieurs autres étudiants complices de l'expérimentation qui vont volontairement donner des réponses fausses. On constate alors que dans ce cas de figure, environs 37% des sujets « naïfs » vont également donner une réponse fausse. Pour pouvoir mettre ce phénomène en évidence, Ash avait pris soin de constituer un groupe contrôle sans sujet « naïf » et les résultats ont démontré que le taux de mauvaises réponses était alors inférieur à 1%. Il démontre également que ce phénomène n'intervient quasiment pas en présence d'une seule personne et qu'il diminue progressivement au-delà de sept personnes, mais qu'il est le plus fortement présent dans un groupe de trois à quatre personnes[164].

Nous pouvons dès lors faire le parallèle avec notre contexte scolaire en EPS où les groupes sont souvent constitués avec deux à cinq élèves. De plus, pour revenir à l'adolescence, le conformisme avec les pairs est souvent considéré comme une des caractéristiques de cette période délicate[165] où les adolescents, en quête de définition de leur identité propre, sont animés par le double soucis de se conformer à leurs pairs tout en se différenciant du monde des adultes[166]. En ce sens, Lutte[167] évoque un certain « grégarisme » des adolescents et un asservissement relatif aux règles et normes établies par le groupe, ainsi qu'aux opinions de leurs camarades. Ce phénomène est d'autant plus présent en EPS que les activités physiques et sportives font souvent l'objet d'une connotation et de stéréotypes sexuels (notamment l'éternel football pour les garçons et danse pour les filles), et que le fait de s'engager dans une activité non conforme à son sexe peut entraîner une désapprobation de la part de ses pairs[168]. Plus encore, certaines filles à l'intérieur de groupes mixtes et dans

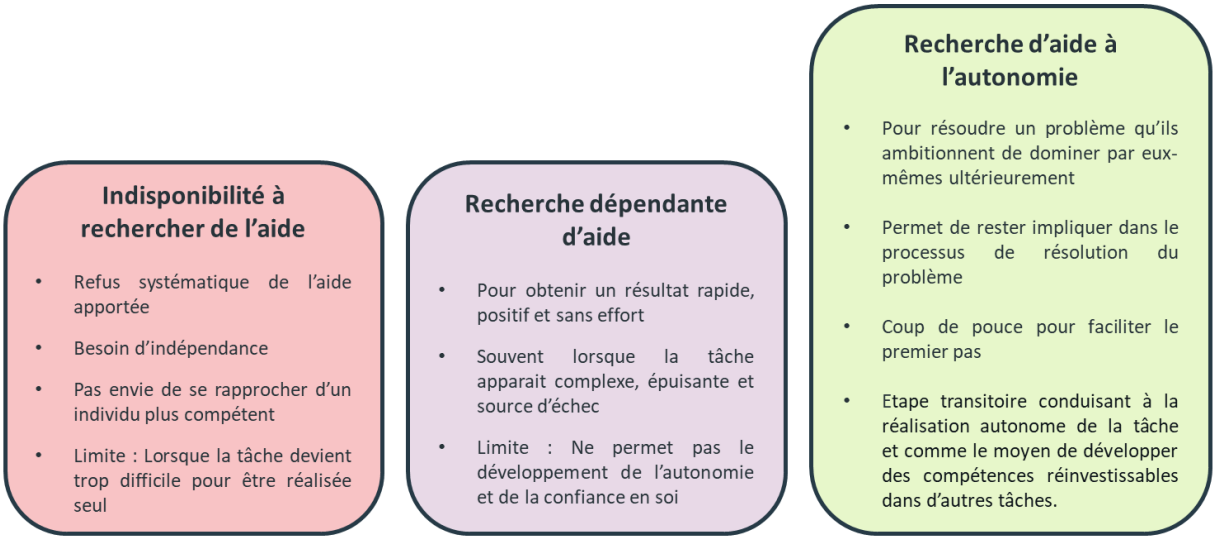
[160] LE SCANFF & LEGRAND (Psychologie, 2004).
[161] MONTEIL & HUGUET (Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ? 2007)
[162] AEBISCHER & OBERLE (Le groupe en psychologie sociale, 5ème édition, p.65, 2016)
[163] ASCH (« Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments » in GUETZKOW, Groups, leadership and men, 1951)
[164] ASH (« Opinions and social pressure », in Scientific American n°193, 1955)
[165] BROWN, CLASEN & BICHER (« Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions and self-reported behavior arnong adolescents », Developmental Psychology n°22 (4), 1986)
[166] MARCELLI & BRACONNIER (Adolescence et psychopathologie, 2008)
[167] LUTTE (Libérer l'adolescence : Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes, 1988)
[168] CHALABAEV & SARRAZIN (« Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en EPS », Sciences et motricité n°66, 2009)

des activités plutôt typées « masculines » auraient tendance à diminuer leurs efforts[169] pour finalement se conformer aux stéréotypes plutôt que de s'en extraire à cause de ce phénomène de conformisme social.

## 6.3. Le refus de l'aide ou la dépendance à sa recherche

Nous avons pu voir dans les différents types d'interactions proposés que les élèves se trouvent régulièrement dans des situations d'entraide afin de progresser et de faire progresser leur camarade par un travail coopératif. Or, il ne suffit pas de placer des enfants ou des adolescents en groupe pour qu'ils développent des conduites de coopération ou d'entraide[170].

En ce sens, plusieurs stratégies de recherche de l'aide sont exposées par Legrain et d'Arripe-Longueville[171] d'après les travaux de Nadler[172]. Dans un premier temps, certains élèves se rendent indisponibles à la recherche de l'aide, c'est-à-dire qu'ils refusent systématiquement l'aide apportée par un camarade ou par l'enseignant dans la mesure où ils ne souhaitent pas avoir à se rapprocher d'un individu plus compétent qu'eux dans une tâche donnée. Ces élèves sont à la recherche d'une indépendance totale qui possède naturellement des limites, notamment dans le cas où la tâche devient trop difficile pour être réalisée seul. Dans un second temps, d'autres élèves s'ancrent dans une recherche d'aide excessive afin d'obtenir des résultats positifs plus rapidement et en fournissant le moins d'efforts possible. Ces stratégies émergent généralement dans le cas de tâches jugées trop complexes, épuisantes ou encore source d'échec. La mise en place d'une telle recherche d'aide ne permet alors pas le développement de l'autonomie et de la confiance en soi. Dans un dernier temps, certains élèves vont adopter une attitude de recherche de l'aide pour résoudre un problème momentané mais qu'ils ambitionnent de pouvoir résoudre seul par la suite. L'implication dans le processus de résolution du problème est bien plus importante et ces élèves recherchent plus un « coup de pouce » pour pouvoir s'engager complètement dans la tâche qu'une réponse complète au problème. Ici, la recherche d'aide est considérée comme une étape transitoire débouchant sur une réalisation autonome de la tâche.




**Selon NADLER (« Help-seeking behavior : psychological costs and instrumental benefits » in CLARK, Review of Personality and Social Psychology, Vol.12, 1991) et exposé par LEGRAIN & D'ARRIPE LONGUEVILLE (« Aide, apprentissage et autonomie » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)**

[169] DURU-BELLAT (« Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales » in Revue Française de pédagogie n°110, 1995)
[170] LEGRAIN & D'ARRIPE-LONGUEVILLE (« Aide, apprentissage et autonomie » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[171] LEGRAIN & D'ARRIPE-LONGUEVILLE (« Aide, apprentissage et autonomie » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[172] NADLER (« Help-seeking behavior : psychological costs and instrumental benefits », in CLARK, Review of Personality and Social Psychology, Vol.12, 1991)

Afin d'expliquer pourquoi les élèves peuvent se réfugier derrière ces différentes modalités de recherche d'aide, nous pouvons nous tourner vers les stratégies de protection de l'estime de soi. En effet, dans certaines circonstances, l'aide apportée par un camarade ou par l'enseignant peut s'avérer être un danger pour l'estime de soi des élèves[173]. A ce titre, Legrain et d'Arripe-Longueville nous exposent deux conceptions qui s'opposent sur ce sujet. D'un côté, les tenants d'une « théorie de la consistance »[174] émettent l'hypothèse que les élèves avec une haute estime de soi seraient plus enclins à refuser l'aide apportée dans la mesure où elle entrerait en conflit avec les compétences individuelles qu'ils ont toujours cherché à construire et à afficher socialement. De l'autre côté, les tenants d'une « théorie de la vulnérabilité »[175] mettent en avant la difficulté à demander de l'aide pour des élèves à faible estime de soi dans la mesure où cela pourrait révéler publiquement leur incompétence dans une tâche.

| Théorie de la consistance | Théorie de la vulnérabilité |
|---|---|
| **NADLER (« Self-esteem and the seeking and receiving of help : theoretical and empirical perspectives », in MAHER & MAHER, Progress in experimental personality research, Vol. 14, 1986)** | **KARABENICK & KNAPP ( « Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other achievement behavior in college students », Journal of Educational Psychology n° 83, 1991)** |
| Les élèves à haute estime de soi refuseraient l'aide car elle risquerait d'entrer en conflit avec les compétences individuelles qu'ils ont toujours cherché à construire et à afficher socialement. | Les élèves à faible estime de soi refuseraient l'aide pour masquer leur incompétence et pour éviter de la révéler publiquement, en présence des pairs et/ou de l'enseignant. |

Enfin, les différentes stratégies de recherche de l'aide peuvent être analysées à travers le prisme des buts motivationnels poursuivis par les élèves. Pour approfondir cette thématique, nous vous renvoyons vers le document sur la motivation construit par le groupe Entraide & $PA_3$rtage[176]. Toutefois, afin de bien saisir la relation entre les buts motivationnels et la recherche ou le refus de l'aide, il convient de distinguer les buts de maîtrise et les buts de comparaison sociale/performance[177] que nous résumons dans le tableau ci-dessous.

| | | |
|---|---|---|
| **Buts de performance**<br>Comparaison sociale, se montrer meilleur que les autres | Approche de la performance | S'efforcer de finir premier ou gagnant |
| | Evitement de la performance | Eviter de finir dernier ou auto handicap |
| **Buts de maîtrise**<br>Autoréférencement, progression et réussite personnel | Approche de la maîtrise | Vers une progression autoréférencée |
| | Evitement de la maitrise | Eviter de se montrer en régression par rapport à soi |

**D'après NICHOLLS (The competitive ethos and democratic education, 1989)**

[173] NADLER (« Self-esteem and the seeking and receiving of help : theoretical and empirical perspectives », in MAHER & MAHER, Progress in experimental personality research, Vol. 14, 1986)
[174] NADLER (« Self-esteem and the seeking and receiving of help : theoretical and empirical perspectives », in MAHER & MAHER, Progress in experimental personality research, Vol. 14, 1986)
[175] KARABENICK & KNAPP (« Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other achievement behavior in college students », Journal of Educational Psychology n° 83, 1991)
[176] En construction
[177] NICHOLLS (The competitive ethos and democratic education, 1989)

Au regard de ces différents buts reflétant les orientations motivationnelles des élèves, Legrain et d'Arripe-Longueville[178] nous exposent que ce sont les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise qui sont le plus enclins à accepter l'aide venant de leur camarade ou de l'enseignant. En effet, elle apparait complémentaire à leur projet de progression autoréférencée et de réussite personnelle. A contrario, les élèves poursuivant des buts de comparaison sociale ou de performance sont moins enclins à accepter l'aide d'autrui dans la mesure où elle représenterait une menace dans la préservation de leur estime de soi et où elle pourrait mettre à jour leur incompétence dans une tâche.

## 6.4. La difficulté de se produire face au regard des autres

Le regard des autres peut également être une difficulté rencontrée dans la gestion des interactions sociales scolaires en EPS. En effet, « en EPS, les comportements des uns sont constamment offerts aux regards des autres, tout comme leurs performances, leurs progrès et leurs difficultés »[179] . En ce sens, la production d'un mouvement, d'une prestation ou d'une performance peut s'avérer délicate pour les élèves puisque les adolescents sont très sensibles au regard de l'autre, gênés et « complexés » ; et dur dans les moqueries[180], notamment dans la société actuelle où le « poids des apparences »[181] est décuplé par la présence constante des réseaux sociaux dans la vie quotidienne de nos élèves. En effet, le culte de l'apparence corporelle peut engendrer des mécanismes d'exclusion à l'égard des individus ne correspondant pas aux canons esthétiques des normes en vigueur[182]. Ehrenberg allant même jusqu'à énoncer : « Exister, socialement parlant, ce n'est pas être mais paraître »[183].

Evidemment, cette difficulté est accentuée lors de la période de l'adolescence où des transformations brutales bouleversent les représentations du corps et peuvent occasionner de la gêne et des complexes[184]. Cette période de flambée des désirs, de remaniement endocrinien et de transformations corporelles remet en jeu la construction identitaire de nos élèves[185] qui peuvent accorder plus d'importance aux critiques sur leur apparences ou sur leur niveau de pratique dans un activité. A cela, Marcelli et Braconnier ajoutent que les adolescents sont particulièrement durs entre eux dans les moqueries[186] et ce phénomène est renforcé chez les élèves en surpoids et obèses, victimes du biais d'obésité compris comme tendance à juger négativement une personne et la considérer comme non attirante, incompétente, inutile et manquant de respect vis-à-vis de soi-même[187]. Dès lors, nous comprenons que les émotions ressenties lors de l'observation de soi par autrui peuvent être inhibitrices pour les apprentissages.

Toutefois, il est à noter qu'« il n'y a, certes, aucune expérience plus douloureuse que d'échouer sous le regard des autres. Mais, il n'y a pas non plus d'expérience plus puissante que de réussir devant les autres et de s'en expliquer, surtout lorsqu'il s'agit d'un domaine privilégié pour forger l'image de soi, comme le domaine physique chez les adolescents »[188]. Il semble alors tout de même intéressant d'éduquer les élèves au regard des autres. Si, pour les élèves (et parfois pour l'enseignant), la peur du regard de l'autre est source d'inhibition en matière de production de mouvement ou de prestation, c'est en jouant de lui que l'on peut trouver des

[178] LEGRAIN & D'ARRIPE-LONGUEVILLE (« Aide, apprentissage et autonomie » in DARNIS, Interaction et apprentissage, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2010)
[179] SAURY, ADE, GAL-PETITFAUX, HUET, SEVE & TROHEL (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants, 2013)
[180] BRACONNIER (En souffrance, adolescence et entrée dans la vie, 2007)
[181] AMADIEU (Le poids des apparences, 2002)
[182] QUEVAL (Le corps aujourd'hui, 2008)
[183] EHRENBERG (Le culte de la performance, 1991)
[184] LE BRETON (En souffrance, adolescence et entrée dans la vie, 2007)
[185] CYRULNIK (Les nourritures affectives, 1993)
[186] MARCELLI & BRACONNIER (Adolescence et psychopathologie, 2008)
[187] RUKAVINA & LI (« School physical activity interventions », Obesity Review, 2008)
[188] HARTER (The construction of the self : a developmental perspective,1999)

solutions[189]. En ce sens, Lavie[190] propose de mettre en place un format pédagogique sécurisant pour les élèves afin de limiter les effets néfastes des interactions : groupes affinitaires, thèmes et musiques proches de la culture des élèves dans les activités artistiques, gradation progressive de la pression due aux regards des spectateurs.

## 7. Le coin des pratiques

A des fins d'illustration de nos différentes propositions, nous vous engageons dans une démarche active de lecture dans le but de pouvoir faire le lien entre ces aspects théoriques et les pratiques de terrain. En ce sens, vous trouverez ci-dessous des articles professionnels qui nous semblent intéressants et il convient à chacun de s'approprier personnellement le contenu de ces articles. Il est évident que cette liste est non-exhaustive et nous vous encourageons à nous faire part de vos propres pratiques ou d'articles qui vous sembleraient illustrer les apports théoriques de ce document.

Le premier exemple sera plus détaillé afin de bien comprendre l'importance de la précision des compétences acquises par les élèves au-delà de la simple description claire et précise de la situation d'apprentissage.

### 7.1. Une situation détaillée : Le « carré deux cartes » en course d'orientation

Martin Mottet[191] propose une situation basée sur la coopération entre les élèves en course d'orientation. Le « carré deux cartes » est un relais à point, réalisé par équipe de quatre, au sein desquelles deux binômes se relayent pendant vingt minutes pour aller chercher des balises de niveau de difficulté différent (N1, N2, N3, N4). Les binômes sont homogènes en leur sein mais hétérogènes entre eux. Une carte fixe reste au départ et une seconde est donnée au binôme qui court le premier. Les binômes n'ont qu'une seule carte mais un carton de contrôle individuel et donc la possibilité de poinçonner une balise chacun avant de revenir au départ transmettre le relais et la carte à l'autre binôme. Pour cumuler un maximum de points, les élèves comprennent qu'il faudra certainement se séparer et quand le premier élève fera appel à des capacités de lecture de carte, le second devra utiliser ses capacités de mémorisation. Pour autant, les élèves pourront également être appelés à effectuer une alternance entre trajet seul (ex : sur une balise facile) et en coopération (ex : sur une balise de 4 points pour se donner plus de chance de la trouver).

En ce sens, Mottet identifie trois niveaux de coopération en se référant aux travaux de Lafont et Winnykamen[192]. 1-Les élèves agissent ensemble pour atteindre un but partagé. 2-Le élèves doivent à la fois se coordonner pour rechercher les balises le plus efficacement possible et se synchroniser dans le temps pour transmettre le relais le plus rapidement possible. 3-Les élèves doivent se soutenir entre eux dans une démarche coopérative d'entraide. Ici, la performance du groupe dépend des performances des binômes qui dépendent elles-mêmes des performances individuelles. Dès lors, les élèves vont devoir adopter des stratégies coopératives d'entraide et de soutien de leur camarade via notamment des interactions de tutelle.

Ainsi, cette situation permet une articulation constante entre les pôles moteurs, méthodologiques et sociaux des compétences à construire en course d'orientation. En effet, les élèves sont amenés à débattre et argumenter leurs choix pour convaincre leur camarade. Ils doivent donc adopter une posture d'écoute et de respect vis-à-vis des propositions de leur camarde. La stratégie de groupe émane donc des interactions entre les élèves et le résultat dépend de la mise en œuvre de la coopération au sein des binômes via des choix d'itinéraires négociés et judicieux. Enfin, et conjointement au développement des connaissances sur l'activité

[189] DUTILH (« L'EPS, embarras et invention », Les cahiers pédagogiques n°441, 2006)
[190] LAVIE (« Danse : quels contenus et quelles conditions pour entrer dans l'activité ? », Revue EPS n°301, 2003)
[191] MOTTET (« Comment rendre bénéfique la coopération ? », Revue EPS n°350, 2012)
[192] LAFONT & WINNYKAMEN (« Cooperation and competition in children and adolescents », in VAUDEN AUWEELE & al., Psychology for educators, 1999)

(vocabulaire spécifique, règles de sécurité…) et des attitudes à adopter dans l'interaction sociale (émettre et écouter un point de vue, soutenir un camarade en difficulté…), les élèves sont amenés à développer des capacités physiques et motrices en lien avec la pratique de l'activité de course d'orientation (gérer son effort, adapter sa foulée pour garder une lucidité suffisante pour se repérer…).

En cela, l'enseignant d'EPS ancre notamment sa situation dans les attendus de fin lycée (AFL) suivants - AFL1 : S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain. AFL2 : S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité. AFL3 : Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité.

## 7.2. Des propositions et situations à approfondir

### 7.2.1. Autour du débat d'idées

GREHAIGNE, WALLIAN & BRIERE GUENOUN (« Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs », eJRIEPS Hors-série n°1, 2015)

- En ligne : https://journals.openedition.org/ejrieps/pdf/1293

DIETSCH, BRIERE-GUENOUN & WANE (« Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile », Recherches en éducation, Université de Nantes, 2015)

- En ligne : https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01796676/document

DERIAZ, POUSSIN & GREHAIGNE (« Le débat d'idées », Revue EPS n°273, 1998)

### 7.2.2. Autour de l'interdépendance positive

GAGNAIRE (« Tennis de table : du résistant opportuniste à l'opportuniste perturbateur », Dossier EPS n°76, 2008)

### 7.2.3. Autour du tutorat

ENSERGUEIX & LAFONT (« Formation au managérat réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets », Revue eJRIEPS n°12, 2007)

### 7.2.4. Autour du Jigsaw

PHILIPPOT & DROUET (« Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre : Le Jigsaw », Revue EPS n°383, 2019)

DROUET & AVERTY (« L'expérience du Jigsaw en EPS : Intervenir pour permettre à ses élèves d'apprendre... et d'enseigner aux autres », Les dossier « Enseigner l'EPS » n°5, 2019)

DROUET & LENTILLON-KAESTNER (« Coopérer en éducation physique », Educateur 5, 2019)

- En ligne : http://semaine-romande-lecture.ch/sites/default/files/2019.05.educationphysique.pdf
- Sur le Jigsaw, en ligne : https://www.2cr2d.ch/wp-content/uploads/2018/05/O.DROUET-2CR2D-Bienne-.pdf

### 7.2.5. Autour des interactions joueur-coach

MASCRET (« Les interactions « joueur – coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles », eJRIEPS n° 16, 2009)

- En ligne : http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal%2016/Mascret%20eJ%2016.pdf
- Résumé : http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/motivation_-_nicolas_mascret_2019_.pdf

### 7.2.6. Autour du système des clubs

MASCRET & REY (« Culture sportive et rôles sociaux », § « Le système des clubs », in TRAVERT & MASCRET, La culture sportive, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2011)

### 7.2.7. Autour de la compréhension d'autrui et de l'empathie

DUTILH (« Jeux de regard, regard en jeu », Les cahiers pédagogiques n°441, 2006)

WANE & HUMBERT (« La danse : un levier pour (r)éveiller la fraternité chez les élèves », Revue EPS n°373, 2016)

ZANNA (« Le sport pour éduquer à l'empathie », Revue EPS n°354, 2012)

### 7.2.8. Autour de la création d'un projet collectif et/ou interdisciplinaire

CRANCE (« Créer un spectacle de danse au collège : une aventure collective », in VORS, L'activité collective, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2015)

BEAUDET & DEPARIS (« Une aventure physique, scientifique, éducative », Revue EPS n°345, 2011)

## 8. Conclusion

Tout au long de ce document, nous avons pu constater que les interactions sociales scolaires peuvent à la fois être un levier pour guider les élèves à travers la construction de compétences en EPS, mais également un enjeu éducatif à plus long terme afin de former le citoyen de la société de demain. En effet, certains partent du postulat que l'Ecole a pour principal objectif de faciliter l'insertion des élèves dans un monde du travail rude et compétitif, ils n'ont pas complètement tort. Toutefois, nous pouvons également retourner la problématique. L'Ecole étant le seul passage obligatoire pour tous, nous faisons plutôt le pari que l'éducation peut être un formidable vecteur de transformation de la société dans la mesure où les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de demain.

Nous avons pu l'exprimer à travers ce document, la société actuelle nous semble aujourd'hui plus tournée vers l'individualisme et l'égo-centration où « celui qui n'a pas l'odeur de la meute est, immanquablement rejeté »[193] que vers de véritables valeurs de partage, d'entraide, d'acceptation d'autrui ou encore de coopération bienveillante. En ce sens, Morin nous expose que « la réforme de vie doit comporter simultanément deux des plus profondes aspirations complémentaires humaines : celle de l'affirmation du « je » en liberté et responsabilité, et celle de l'intégration, du « nous » qui établit la « reliance » à autrui en sympathie, amitié, amour »[194]. Nous souscrivons bien entendu à ces propos et également aux suivants qui viendront conclure notre travail.

« L'empathie, la bienveillance, la gentillesse, l'altruisme, le souci de l'autre existent chez tous les êtres humains comme dispositions fondamentales : on le voit notamment lors des grandes catastrophes où se réactivent spontanément des élans de générosité, même pour des populations lointaines. Cette prédisposition demande à être cultivée, stimulée, encouragée et apprise. L'empathie et la convivialité se fondent aussi sur la compréhension d'autrui. Cette compréhension d'autrui est une composante capitale de la réforme de la vie. Comprendre autrui, c'est apprendre à repérer les clichés et les stéréotypes qui emprisonnent nos jugements, les réduisent et les mutilent. C'est faire un travail d'auto-élucidation de ses propres démons et ennemis intérieurs, qui nous poussent par exemple à rejeter les fautes sur l'autre, à trouver des boucs émissaires. C'est apprendre à débusquer et repérer les schémas de pensée et paradigmes qui gouvernent nos opinions et représentations. L'art de communiquer, de parler, d'écouter devrait commencer dès l'école »[195].

[193] MAFFESOLI (Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes, La table ronde, pp.12-13, 2000)
[194] MORIN (« Changer la vie. Rencontre avec Edgar Morin », Philosophie et pensées de notre temps, Editions Sciences Humaines, p.162, 2011)
[195] MORIN (« Changer la vie. Rencontre avec Edgar Morin », Philosophie et pensées de notre temps, Editions Sciences Humaines, pp.162-163, 2011)