

Jacques SALAUN
Professeur EPS
Collège Thérèse Pierre
35300 - Fougères

Mémoire professionnel

Certificat complémentaire
pour les enseignements adaptés et la scolarisation
des élèves en situation de handicap (2CA-SH)

Option D – Déficience cognitive

L'apprentissage coopératif vecteur de
construction de l'autonomie pour des
élèves déficients cognitifs.
Un exemple en danse.

Juin 2010

SOMMAIRE

1	Introduction :	3
1.1	Contexte de l'établissement	3
1.2	Précision du cadre de travail : articulation compétence/capacités/attitude/connaissance	4
1.3	Choix du sujet	5
1.4	Pourquoi vouloir travailler avec des UPI ?	7
1.4.1	Mieux connaître la population en vue d'inclusions futures	7
1.4.2	Apprentissages à viser	7
1.4.3	Participer à la prise de conscience de la nécessité de mieux penser les inclusions	7
1.5	Projet classe à PAC (danse) incluant des UPI	8
1.5.1	Possibilité offerte par les textes et intérêt d'une classe à PAC pour les UPI	8
1.5.2	Apports des inclusions d'élèves d'UPI dans le projet	9
2	Analyse de la situation	9
2.1	Apport théorique sur le travail coopératif	10
2.1.1	Les principes	10
2.1.2	Choix de structures coopératives	11
2.2	Spécificité des cinq élèves d'UPI concernés par l'étude	12
2.2.1	Bilan individuel des capacités	12
2.2.2	Hypothèses concernant l'implication dans le travail coopératif	13
2.3	Hypothèses concernant les apports de l'apprentissage coopératif	14
2.3.1	Autonomie (socle commun)	15
2.3.2	Favoriser les inclusions futures	15
2.3.3	Capacités professionnelles	15
2.4	Mise en œuvre de ces capacités dans le cadre d'une compétence en danse	16
2.4.1	Définition de la compétence	16
2.4.2	Capacités mises en jeu dans la compétence	16
2.4.3	Connaissances à construire	17
3	Présentation du travail proposé aux élèves :	17
3.1	Le contexte : 4 séances avec le groupe de 5 puis 4 UPI	17
3.2	Les raisons qui ont conduit à un travail avec ces élèves préalablement à l'inclusion dans le projet, plutôt qu'une inclusion directe en classe ordinaire	17
3.2.1	Choix des élèves et projet classe à PAC en 6 ^{ème}	17
3.2.2	Impossibilité organisationnelle cette année	18
3.2.3	Choix personnel pour mieux connaître les élèves et leurs possibilités d'inclusion (entrer en relation avec les autres)	18
3.3	Présentation du travail effectué	18
3.4	Analyse des situations	27
4	Analyse globale du travail par compétence autour de l'apprentissage coopératif :	31
4.1	Situation dans une perspective d'acquisition de la compétence attendue	31
4.2	Les bénéfiques en terme d'autonomie	31
4.3	Les limites	32
5	Conclusion et perspectives :	32
5.1	Les améliorations à apporter aux dispositifs proposés	32
5.2	Les perspectives de l'inclusion des UPI dans la classe à PAC	33
5.3	Les effets attendus sur la place de la structure UPI et la conception des inclusions d'élèves en classe ordinaire au sein de l'établissement	33
	Bibliographie	34

1 Introduction :

1.1 Contexte de l'établissement

Le collège Thérèse Pierre à Fougères est un établissement de taille moyenne (400 élèves). Depuis quatre ans, il accueille une Unité Pédagogique d'Insertion (UPI). Pour cette année, onze élèves la constituent, bien que les textes fixent à dix la limite supérieure. Un professeur des écoles (PE) non spécialisée a en charge cette structure. Elle est nouvellement nommée et est assistée d'un Assistant Vie Scolaire (AVS), qui est quant à lui dans ses fonctions depuis deux ans.

Les élèves de l'UPI sont ce que l'on appelle des déficients cognitifs. Ils ont entre 12 et 16 ans. Le niveau scolaire est variable. Leurs caractéristiques individuelles seront détaillées dans la partie 2.

Force est de constater que cette structure apparaît un peu à la marge dans le fonctionnement du collège. Sa place au sein du projet d'établissement n'est pas clairement définie. Un certain nombre d'enseignants semblent ignorer les caractéristiques de cette structure. Il arrive même que l'on confonde le professeur des écoles responsable avec l'AVS ! De même, quelques enseignants pensent que l'UPI représente une classe à part entière, et non une structure ! Les spécificités de la population sont largement méconnues.

Globalement, le souci de s'associer aux apprentissages des élèves de l'UPI est peu manifesté. Ainsi, il a été proposé en novembre dernier, une formation de proximité sur la prise en charge des élèves en situation de handicap. Seuls sept enseignants, au nombre duquel j'étais, se sont inscrits à celle-ci, alors que l'on pouvait attendre qu'une large majorité du personnel de l'établissement le soit. Cet état de fait dénote, à l'évidence, d'un intérêt tout à fait relatif porté à cette population d'élèves, et de l'aide que tout enseignant peut apporter, par le jeu des inclusions, dans leur développement.

A ce jour, malgré l'implication et le remarquable travail du PE responsable de l'UPI, ces inclusions en classe ordinaire ne sont, la plupart du temps, pensées par les enseignants qu'en termes d'immersion. La relation avec le PE responsable se limite trop souvent à négocier des plages horaires pour les permettre. Les objectifs poursuivis sont peu, voir même, pas établis. Les enseignants qui accueillent ces élèves ne cherchent pas toujours à prendre réellement en compte leurs différences. Beaucoup de ces derniers se trouvent plongés au sein de la classe, devant essayer de s'adapter au contexte d'un cours prévu sans adaptations à leur difficulté et sans objectifs spécifiques. La différenciation nécessaire semble peu élaborée. Il est alors naturel de penser qu'il est assez rare que les élèves en situation de handicap soient en mesure de développer de véritables apprentissages, lesquels sont très peu identifiés. La place des élèves de l'UPI en classe ordinaire n'est pas suffisamment envisagée en terme de capacités à développer. Le travail, en amont, sur les besoins et les possibilités des élèves doit être mieux appréhendé par les enseignants, en liaison avec le PE responsable, qui, elle, a engagé son action dans ce sens. On remarque alors des réticences à l'inclusion.

C'est dans le cadre de la réflexion autour des objectifs poursuivis par des inclusions en classe ordinaire, que se situe la problématique de ce mémoire.

La conviction qui est défendue ici est que le développement de capacités liées au domaine des attitudes est une priorité pour ces élèves. Plus particulièrement, leur donner des moyens pour mieux interagir avec les autres favoriserait la construction de connaissances actuelles et futures. Ce positionnement théorique sera précisé ci-dessous lorsqu'il s'agira de spécifier le cadre de travail. Par la suite, il conviendra d'aborder ce qui a conduit à la définition du sujet lui-même.

1.2 Précision du cadre de travail : articulation compétence/capacités/attitude/connaissance

Avant de décrire les conditions d'exercices, il convient de préciser les notions autour desquelles s'organisera le travail. Le cadre théorique doit être clarifié pour mieux appréhender les apprentissages visés pour nos élèves.

Dans la logique impulsée par le socle commun, nous nous inscrirons résolument dans un travail par compétences, convaincu de sa pertinence à permettre des apprentissages ayant du sens pour les élèves.

Selon Philippe Perrenoud (2008 – p35) « une compétence met en synergie des ressources mobilisables en vue d'une action efficace en situation complexe ». Pour Philippe Jonnaert (2002 – p77), il s'agit de « mobiliser et coordonner une série de ressources variées pour traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée et vérifier la pertinence sociale des résultats ».

De ces deux définitions, on déduit donc qu'une compétence mobilise différentes ressources et est nécessairement contextualisée. L'identification de ces ressources peut être extraite du cadre institutionnel que représente le socle commun.

Si l'on s'y réfère, « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie ».

En poursuivant plus avant la clarification des concepts, nous considérerons que la compétence est une mise en œuvre efficace de **capacités** mobilisées pour obtenir une juste adaptation à la classe de situations rencontrées ou pour atteindre les buts fixés. Pour reprendre à nouveau Philippe Jonnaert (ibid – p52), « une compétence convoque plusieurs capacités qu'elle coordonne entre elles afin de traiter efficacement une situation donnée ». Une modélisation empirique permet de regrouper les capacités en domaines.

Les **attitudes** représentent un de ces domaines. Il regroupe les capacités liées à l'investissement de l'élève, c'est-à-dire la façon dont il se comporte face à quelque chose ou à quelqu'un.

Les capacités représentent alors le cœur de la compétence. Elles attestent d'un pouvoir d'agir adapté dans des situations qui se ressemblent. Elles ont donc un caractère fondamentalement transversal. Pour mettre en œuvre ses capacités, l'individu doit mobiliser un réseau d'éléments utiles au traitement de la situation.

Ces éléments, ce sont les **connaissances**. Celles-ci sont définies comme une construction personnalisée résultant de l'activité du sujet qui intègre des informations (issues de l'environnement, principes, règles, procédures,...) pour s'adapter à une situation donnée.

L'articulation entre ces différentes notions peut être schématisée :

Les connaissances sont à construire par les élèves pour acquérir et/ou développer des capacités. Les attitudes représentent un domaine capacitaire. Une compétence est la mobilisation efficace et adaptée de capacités pour répondre à une classe de situations.

Il faut préciser que cette relation compétence/capacité/connaissance n'est pas « chronologique ». Il n'est pas à considérer qu'il faille d'abord construire des connaissances pour ensuite développer des capacités qu'il faudra alors mobiliser pour devenir compétent face à une situation donnée. Les connaissances, les capacités s'acquièrent en inter relations dans des situations complexes, en liaison avec la situation d'expression de la compétence. C'est en tout cas le postulat qui sera exploité dans la suite de cet exposé.

On aura donc compris ici, que le propos se situe dans une perspective constructiviste, plus exactement socioconstructiviste. Dans cette perspective, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement et celles qu'il a déjà vécues. De plus, ces connaissances s'enrichissent des interactions sociales entre pairs et entre l'apprenant et l'enseignant. Pour Philippe Jonnaert (ibid – p73), « le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie d'anciennes connaissances parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social ».

Cette perspective socioconstructiviste guidera les situations d'apprentissage proposées aux élèves. La conception de celles-ci est fondamentale, tant il est vrai que les connaissances se construisent dans des contextes spécifiques et identifiés. Ce positionnement théorique permet de comprendre pourquoi il est important de développer des capacités liées aux relations à autrui, à fortiori chez nos élèves d'UPI. En effet, nous pouvons penser que les capacités et connaissances liées au travail en groupe, permettront aux élèves de s'investir de la façon la plus bénéfique qui soit dans les apprentissages, par le biais du travail coopératif. Tel que nous le définirons plus avant, il s'agit, en petits groupes, de conduire chacun à mettre ses capacités et connaissances au service de l'atteinte d'un but commun, lui-même source de développement et d'enrichissement personnel.

1.3 Choix du sujet

Pour Philippe Meirieu (2010 – p70), le travail de groupe permet de « susciter des rencontres d'où pourront émerger, pour chacun et par chacun, des possibilités d'inventions et de créations originales ». On comprendra alors que depuis quelques temps, mon activité professionnelle est beaucoup tournée vers l'utilisation de l'apprentissage coopératif. Pour toutes mes classes et toutes les Activités Physiques, Sportive et Artistiques (APSA) enseignées, les situations d'apprentissage intègrent le plus souvent ce travail en équipe. Plus particulièrement, ces « ... possibilités d'inventions et de créations originales » sont mises en exergue dans les activités artistiques, ce qui justifie que l'approche coopérative y soit beaucoup exploitée. Celle-ci apparaît essentielle pour favoriser la co-construction des connaissances. En se référant à Abrami et coll (1996), nous relèverons notamment qu'elle :

- Permet à l'élève de s'engager activement dans ses apprentissages
- Met les élèves en interdépendance plutôt qu'en concurrence
- Permet de définir des objectifs à la fois scolaires et sociaux
- Développe des « habiletés coopératives » (sens des responsabilités ; communication ; respect des autres ; esprit d'équipe)
- Favorise les interactions entre élèves de différents niveaux
- Permet d'exprimer et défendre, le cas échéant, son opinion
- Peut augmenter l'estime de soi
-

Il n'est pas ici question d'ériger cette orientation en méthode d'apprentissage exclusive. Il s'agit seulement d'intégrer, le plus souvent, cette dimension coopérative lors de la conception et la réalisation des situations permettant aux élèves de construire des connaissances et développer des capacités. Compte tenu de l'importance que revêtira le travail en équipe dans les différents secteurs de la vie, il apparaît essentiel pour nos élèves en général, et pour ceux d'UPI en particulier, d'être « équipés » dans ce domaine.

En découle alors la problématique suivante :

En quoi les capacités développées et les connaissances construites dans l'activité danse et au travers l'apprentissage coopératif permettent de développer l'autonomie, favorisent les inclusions scolaires et peuvent contribuer à faciliter l'insertion professionnelle ?

Cette problématique présuppose de l'intérêt de l'apprentissage coopératif.

Edmond Marc (in « Eduquer et Former » – 2008 – p220), fait référence à une étude menée par Kurt Lewin pour mettre en lumière « qu'il est plus facile de modifier des représentations, des attitudes et des comportements en groupe qu'individuellement ». Or, c'est bien d'un travail sur des capacités relevant d'attitudes que relève l'étude ici présentée.

La question de l'autonomie est également posée. Il ne sera pas donné ici une définition précise. L'objet de ce mémoire n'est en effet pas d'étudier cette notion en détail pour en déterminer les conditions d'accès, ce qui nécessiterait de la définir clairement. A une longue dissertation sur l'autonomie, on voudra bien m'accorder de n'en rester qu'à des généralités, issues de réflexions de collègues en stage de formation, ainsi qu'extraites du socle commun. Nous nous contenterons donc d'identifier des capacités, dont la mobilisation en situation traduit un certain degré d'autonomie. Il convient alors de caractériser ce qui révèle celui-ci chez des élèves de 6^{ème}. C'est en effet ce niveau qui nous intéressera, puisqu'il s'agit de la classe d'inclusion prévue pour un projet future de classe à Projet Artistique et Culturel (PAC).

Lorsque l'on interroge des collègues sur leur conception de l'autonomie, un consensus se dégage rapidement autour d'un certain nombre de points. Si l'on en reste au niveau 6^{ème}, il est attendu de l'élève :

1. Qu'il soit actif
2. Qu'il s'implique dans les activités, même si elles ne sont pas évaluées
3. Qu'il se projette dans un avenir (plus ou moins) proche
4. Qu'il soit capable de gérer son temps et son matériel
5. Qu'il sache demander de l'aide quand il en a besoin
6. Qu'il se remette en question (autoévaluation)
7. Qu'il occupe spontanément un rôle dans un groupe
8. Qu'il remplisse, avec application, les différentes tâches lors d'un travail collectif
9. Qu'il écoute et aide les autres

Il est possible de mettre en relation ces attentes (référence indiquée entre parenthèses) avec des capacités issues du socle commun :

- S'impliquer dans un projet collectif (1, 2 et 3)
- Organiser son travail (4 et 5)
- S'auto évaluer (6)
- **Travailler en équipe** (7 et 8)
- **Prendre en compte les propositions d'autrui** (9)

Nous y ajouterons « manifester sa créativité », un des items du pilier 7 du socle commun, dans la mesure où l'APSA support de notre étude sera une activité artistique
C'est autour de ces six capacités que s'organisera notre réflexion.

Plus spécifiquement, nous focaliseront notre attention sur les deux dernières. Nous y reviendrons plus en détail, lors de l'identification des connaissances à construire par les élèves dans le cadre de ce mémoire.

Avant d'entrer concrètement dans le sujet, il est souhaitable de préciser ce qui a motivé l'engagement pour ce travail.

1.4 Pourquoi vouloir travailler avec des UPI ?

1.4.1 Mieux connaître la population en vue d'inclusions futures

Concerné par une suppression de poste en juin 2008, j'ai été nommé au collège Thérèse Pierre en septembre de cette même année. Je n'avais jusqu'alors pas pris réellement conscience de la réalité des difficultés des élèves en situation de handicap, et des conditions de leur prise en charge au sein de l'institution scolaire. J'exerçais en lycée et en lycée professionnel, et donc enseignais à des élèves, préparant un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), dont certain(e)s étaient issus de l'UPI collège. Toutefois, la spécificité de cette population ne m'était pas apparue aussi clairement. Je me contentais alors d'élaborer des contenus adaptés, sans me poser suffisamment la question des objectifs à moyen ou long terme. D'autre part, la problématique des inclusions m'était inconnue, car les élèves de CAP suivent un cursus en classe spécifique.

A présent dans un collège accueillant une structure UPI, je mesure l'enjeu d'inclusions porteuses d'apprentissages pour ces élèves.

Mieux connaître la population apparaît comme un incontournable pour permettre de penser les inclusions de manière positive et constructive. C'est également une nécessité pour déclencher une réelle prise en compte des particularités des élèves de l'UPI. Quelle est la nature de leurs difficultés cognitives ? Quelles situations vivent-ils au plan affectif ? Où en est leur développement corporel ? Tels sont des exemples devraient, semble-t-il, interroger toute la communauté éducative. Des inclusions utiles et bénéfiques pour ces élèves ne peuvent se concevoir sans identification de leurs caractéristiques et des apprentissages à poursuivre.

Concernant ces derniers, il conviendra de s'assurer que les élèves disposent des pré-requis nécessaires pour s'engager dans l'acquisition de la compétence visée. Nous reviendrons plus loin sur ceux-ci pour justifier du travail proposé. Contentons nous ici, de souligner qu'il sera surtout question de pré-requis fonctionnels au sens où l'entend Philippe Meirieu (ibid – p22), c'est-à-dire « les capacités requises par le mode de participation à l'activité collective ».

1.4.2 Apprentissages à viser

Il ne s'agit donc pas de penser les inclusions en dehors d'apprentissages visés clairement identifiés. Ces apprentissages doivent être définis pour la discipline dans laquelle les élèves d'UPI auront à interagir. Pour ce qui concerne ma discipline, il devra donc être identifié, entre autre, des objectifs moteurs en termes de capacités à développer. Conjointement, des objectifs plus transversaux seront poursuivis. Ceux-ci touchent à l'aspect méthodologique ainsi qu'au domaine des attitudes. C'est dans ce dernier que nous nous situerons plus précisément, au travers l'apprentissage coopératif. Il faudra donc, outre les objectifs moteurs constitutifs de la compétence visée, que (une ou) plusieurs capacités liées au attitudes soient également ciblées. Par conséquent, les connaissances que les élèves devront construire.

Ces choix seront exposés lorsque viendra le moment de définir les objectifs en termes de compétence attendue dans l'APSA support, les capacités et attitudes à développer et les connaissances nécessaires (point 2.4 – p15).

1.4.3 Participer à la prise de conscience de la nécessité de mieux penser les inclusions

La réalité des inclusions au collège Thérèse Pierre pose la question de la conception de celles-ci. Il s'agit de passer de simples immersions, sans véritables objectifs en termes d'apprentissage, à un réel projet de développement de capacités chez les élèves d'UPI.

Pour favoriser, au sein de l'établissement, la réflexion sur le sujet, sans doute est-il intéressant de disposer d'expérimentations concrètes permettant d'attester de l'utilité à penser,

en amont, les objectifs des inclusions. De même, à partir de ces expérimentations, il est possible d'amener des outils pratiques afin de dépasser d'éventuelles résistances.

C'est aussi dans cette optique qu'est né le projet d'inclusion d'élèves d'UPI au sein d'une classe à PAC : montrer ce qu'il est possible de faire avec ces élèves, pour peu que l'on ait correctement anticipé les apprentissages visés et les procédures à mettre en œuvre pour conduire à ceux-ci. Faire la preuve que les élèves d'UPI peuvent s'inscrire dans un projet complexe et ambitieux. Dans cette optique, cibler des domaines transversaux et identifier précisément les connaissances à construire semble préférable. Plutôt que purement disciplinaire, cette approche prétend montrer les ouvertures en terme d'apprentissages. L'objectif étant aussi d'engager éventuellement un travail concerté autour de connaissances transdisciplinaires à construire. Il en va de la définition d'objectifs adaptés et constructifs pour nos élèves, ainsi que des procédures à mettre en œuvre au cours des inclusions.

Il faut quand même préciser que ceci ne représente pas l'objectif prioritaire. Ce dernier est, bien évidemment, relatif au développement de capacités et à l'acquisition de connaissances pour nos élèves. Celles-ci, et c'est le pari qui est fait, leurs permettront d'ouvrir des possibilités quant à leurs inclusions futures. Dans la vie scolaire, personnelle ou professionnelle. Il s'agit donc de les équiper sur le plan social pour mettre en avant et développer leurs capacités, dans ce domaine comme dans d'autres.

En liaison directe avec le socle commun, l'inclusion d'élèves d'UPI dans une classe à PAC paraît, outre les objectifs spécifiques à la discipline EPS, être un bon vecteur de développement d'attitudes (capacités liées à l'investissement) propices à la réussite de tous.

1.5 Projet classe à PAC (danse) incluant des UPI

Réfléchir à ce qui peut être porteur d'apprentissages, nous amène souvent à envisager un travail par projet.

1.5.1 Possibilité offerte par les textes et intérêt d'une classe à PAC pour les UPI

Pour aborder l'intérêt d'inclure des élèves d'UPI dans une classe à PAC, nous nous référerons à quatre extraits du BO n°24 du 14 juin 2001 instituant la mise en place de ces projets :

✓ « Les arts sont la porte qui donne accès aux autres savoirs, en même temps qu'elle ouvre à d'autres langages ». Favoriser tout type de langage chez nos élèves d'UPI ne peut que représenter un bénéfice pour leur autonomie future, au travers leurs possibilités de communication.

✓ Concernant les objectifs, on cherche « la réduction des inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques » ainsi que permettre à « l'intelligence sensible et créative d'être développée tout autant que l'approche rationnelle des savoirs et du monde ». Faire en sorte que tout élève puisse disposer d'un socle culturel minimum et qu'il fasse valoir son intelligence créatrice ne peut qu'être que légitime. Que l'on soit déficient cognitif ou non. D'ailleurs, nombre de ces élèves font état de capacités créatrices développées. Ce qui parfois leur permet de compenser un manque au niveau des savoirs plus scolaires.

✓ Par principe, le travail mené doit « donner lieu à une restitution, qui pourra prendre des formes extrêmement diverses ». Charge à l'enseignant de choisir la forme de restitution qui valorisera la pleine implication des élèves d'UPI.

✓ Enfin, « une classe à PAC peut permettre l'étape de l'entrée en 6^{ème} et de s'insérer plus facilement dans l'environnement nouveau du collège ». Cet objectif prend toute sa signification au regard de la réalité de la place de la structure UPI au sein du collège Thérèse Pierre.

Au travers ces extraits, il est compréhensible de considérer l'intérêt que revêt ce projet pour cette population d'élèves : leur donner accès à la culture, stimuler leur créativité et favoriser leurs inclusions au collège. Puisqu'il concerne les activités artistiques, nous avons choisi comme support l'activité danse. A la fois activité physique et artistique, c'est celle où je me sens le plus à même de mener ce projet de classe à PAC. Davantage que les arts du cirque, l'autre activité artistique figurant aussi au programme de ma discipline.

1.5.2 Apports des inclusions d'élèves d'UPI dans le projet

De la même façon qu'au point précédent, on se reportera à l'enquête menée en 2004 par la Division de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), à propos des dispositifs de l'action artistique et culturelle (note 06-01). On peut situer les apports d'une classe à PAC en étudiant les avis des différents acteurs, enseignants et élèves.

Pour les premiers, deux déclarations : la classe à PAC permet de « porter un regard nouveau et fort enrichissant sur la vraie personnalité des enfants » ; « cette activité me permet de voir les élèves sous un autre jour, d'être plus attentive à leurs émotions, de travailler sur le respect de l'autre et les relations dans un groupe ». Il apparaît clairement ici l'apport que peut être celui d'un tel projet sur nos élèves d'UPI :

Leur permettre d'exprimer leur personnalité dans un cadre laissant libre cours à la créativité et l'expression et travailler sur les relations interpersonnelles.

De plus, 87,7% des enseignants qualifient les élèves d'actifs. On se remémorera les attentes en terme d'autonomie selon un panel de collègues (point 1.3 – p5).

Autre constat, les comportements des élèves diffèrent de ceux qu'ils sont en classe habituelle au niveau des relations avec les camarades pour 59,6% des enseignants. Il s'agit là d'un élément essentiel pour le travail coopératif dont il est question dans ce mémoire.

Enfin, lorsqu'il s'agit de classer les trois items les plus importants aux yeux des enseignants de classe à PAC, l'engagement dans un travail collectif occupe la 4^{ème} place et l'accès à l'autonomie la 7^{ème}. Ce sont bien deux des objectifs prioritaires qui ont été ciblés pour notre population d'élèves.

Du côté des élèves, 57% d'entre eux déclarent que les activités artistiques leur permettent « d'apprendre des méthodes de travail intéressantes pour les autres cours ». A ce niveau, on perçoit bien l'enjeu pour des élèves en difficulté.

Pour ces raisons, l'inclusion d'élèves d'UPI dans un projet de classe à PAC paraît être une démarche pertinente, afin de développer des apprentissages bénéfiques pour la suite de leurs parcours.

Après avoir fait état du cadre théorique des interventions, des orientations souhaitées et des objectifs poursuivis, il convient de présenter le travail effectué.

2 Analyse de la situation

Il est question de mieux situer les apports de l'apprentissage coopératif. Pour le préciser, nous nous appuyerons pour l'instant sur la définition proposée par Edmond Marc (ibid – p219) : « elle désigne les capacités d'apprentissage qui résultent des interactions à l'intérieur du groupe des formés. On a pu montrer que ces interactions, faites d'échanges de points de vues, de discussions, de propositions, d'argumentations, de mises en cause, entraînent, à elles seules, un progrès collectif dans la compréhension d'un problème, la recherche de solutions, l'acquisition d'un savoir ».

Il est également important de mieux appréhender, en particulier, la réalité de nos élèves d'UPI. C'est la prise en compte de leurs spécificités qui aidera, dans le cadre de cette méthode de travail, à la construction de contenus d'enseignement adaptés aux apprentissages visés.

2.1 Apport théorique sur le travail coopératif

2.1.1 Les principes

Comme il a été précisé (point 1.2 – p3 et 4), nous nous situons dans un paradigme socioconstructiviste centré autour de l'acquisition de compétences. Or, à l'instar de Philippe Perrenoud (ibid – p107), nous pensons « qu'une pédagogie orientée vers les compétences fait éclater le groupe-classe et favorise le travail des élèves en petits groupes ». Pour autant, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour que les apprentissages s'effectuent. Ainsi, les sports collectifs ne sont pas nécessairement source d'apprentissage dans le domaine social. Posons donc les principes du travail de groupe.

Si l'on reprend les travaux de Philippe Meirieu (ibid), il est possible d'extraire quatre principes pour conduire l'apprentissage en groupe :

- Définir clairement les objectifs et le cadre de fonctionnement. Il semble délicat d'engager un travail de groupe constructif sans que les élèves ne sachent le but à atteindre et le fonctionnement à respecter. « Le groupe ne devient groupe d'apprentissage que si la communication s'y établit sur un projet ainsi défini, permettant à chacun de ses membres de n'y trouver de satisfaction qu'à la mesure de l'apprentissage qu'il y réalise » (p21). Les objectifs se définiront par la compétence attendue, les capacités à développer et les connaissances à construire. Les choix des structures de fonctionnement seront étudiés au point suivant.

- Définir les pré-requis nécessaires. « Aucun enseignement ne peut, sous peine de perdre toute prétention à l'existence concrète, faire table rase de tout acquis préalable et, sous prétexte de rationalité, remonter à un niveau zéro dans les pré-requis, à partir duquel tout serait reconstruit » (p23). En effet, il s'agit de s'assurer que nos élèves sont à même d'accéder aux apprentissages visés, parce qu'ils disposent de capacités et connaissances suffisantes pour aborder la complexité de la compétence attendue. Nous reviendrons plus en détail sur ces pré-requis quand seront définis les objectifs du cycle.

- Organiser la rotation sur les différentes tâches. En assumant différentes positions et points de vue, l'élève est en mesure de profiter au maximum des échanges au sein du groupe. Meirieu cite Bachelard (p29), qui suggère « d'imposer, chaque fois que cela est possible, la rotation des tâches grâce à laquelle chacun peut réaliser, à son tour, tous les types d'expériences requis par l'activité collective ».

- Se tenir à distance du groupe pendant l'activité. Il est en effet essentiel de ne pas trop interférer dans les échanges entre les élèves, pour les laisser, eux-mêmes, construire une solution au problème posé par la situation. « C'est précisément parce que l'adulte qui enseigne ne s'immisce pas dans ces problèmes et s'interdit toute velléité de manipulation dans ce domaine qu'il rend crédible le projet d'interaction cognitive » (p27).

A partir de ces quatre principes, l'enseignant pourra envisager de guider les élèves vers les apprentissages souhaités. Parce qu'une perspective claire en termes d'objectifs à atteindre peut permettre d'entraîner chacun à s'engager activement. Parce que les interactions seront rendues nécessaires à la résolution du problème posé. Parce qu'enfin, « chaque membre du groupe contribue à l'activité collective en articulant d'une manière ou d'une autre les éléments qui sont en sa possession avec ceux qu'apporte autrui » (p66).

2.1.2 Choix de structures coopératives

L'apprentissage coopératif est donc une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des petits groupes d'élèves de telle façon qu'ils apprennent en même temps qu'ils contribuent au travail du groupe. Il s'agit alors d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre. Pour ce faire, il faut, nous l'avons vu, penser en amont les objectifs visés. Il convient également de réfléchir aux structures que l'on va employer pour susciter ces apprentissages. Les fondements de cette méthode sont la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive. « Chaque fois que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, il y a interdépendance positive ». Par ailleurs, la responsabilisation individuelle impose que chacun « s'assure que ses actions aident le groupe à atteindre son objectif » (Abrami et coll – ibid – p1).

C'est dans cet esprit que sont conçues les situations d'apprentissage coopératif présentées. Nombre de ces structures existent. Ne seront exposées que celles qui seront utilisées, en les justifiant. Il s'agit de ce que les auteurs nomment des structures « additives » (p23), dans le sens où les contributions individuelles s'additionnent. Ce type de travail favorise l'interaction entre les élèves, la responsabilisation et l'interdépendance positive. En effet, dans ce cas, aucun individu ne possède à lui seul toutes les ressources pour mener à bien la tâche demandée. Le problème ne peut donc être résolu sans les contributions de chacun.

Les structures retenues sont :

↳ Pense / paire / partage

Déroulement : individuellement, chaque élève produit à partir d'une situation proposée par l'enseignant. Dans un deuxième temps, des groupes de deux sont formés. Le duo reconstruit sa réponse à partir de l'apport de chacun. La situation peut se poursuivre à quatre, voir davantage (d'après Spencer Kagan – 1992).

Ce fonctionnement induit la responsabilisation par l'apport mutuel. De même pour l'interdépendance positive en enrichissant la production de chacun.

↳ Dirigeant / Dirigé

Cette structure est une adaptation de la précédente. Ici, après la production individuelle, chacun joue alternativement le rôle de dirigeant et choisit parmi les matériaux proposés par le partenaire, ceux qu'il décide de conserver et ceux qu'il rejette. A cette étape, le dirigé ne doit pas remettre en cause les décisions du dirigeant. L'enseignant y veillera. Il prendra donc soin de construire les règles de respect et de fonctionnement du groupe. Quand chacun a joué les deux rôles, les élèves reconstruisent ensemble leur réponse. De la même façon, il est possible de poursuivre à quatre ou plus.

Comme pour le pense / paire / partage, cette organisation induit la responsabilisation et l'interdépendance positive en construisant à partir du produit de chacun. S'y rajoute, de manière plus prégnante qu'auparavant, le respect des décisions d'autrui par la non contestation des choix.

↳ Le puzzle

Cette méthode, une des premières mises au point, répartit les matériaux entre les élèves, de sorte que le puzzle ne peut être résolu tant que les morceaux n'ont pas tous été rassemblés. « Il incombe donc à chaque membre de l'équipe de maîtriser sa partie de la matière et de l'enseigner ensuite à ses partenaires » (Abrami et coll – ibid – p151). Il y a donc bien ici aussi interdépendance positive et responsabilisation individuelle, le travail complet ne pouvant être réalisé par un membre de l'équipe à lui seul.

Ces trois structures choisies sollicitent nos deux capacités sur lesquelles le travail présenté dans ce mémoire se concentre. « Travailler en équipe » puisque c'est l'essence même de l'apprentissage coopératif. « Prendre en compte les propositions d'autrui » par l'acceptation des choix du (des) partenaire(s) et la nécessité plus ou moins grande d'exploiter ses matériaux. Les connaissances afférentes devront donc être identifiées et sélectionnées (voir point 2.4.3 – p16).

2.2 Spécificité des cinq élèves d'UPI concernés par l'étude

2.2.1 Bilan individuel des capacités

Pour l'étude qui suit, nous situerons les élèves en établissant la liaison avec les objectifs visés. Ci-dessous, chaque élève est donc considéré par rapport à :

- Son degré d'autonomie
- Sa façon d'interagir dans des groupes socialement hétérogènes
- Son rapport aux savoirs
- Son rapport au corps

Les tableaux ci-après rendent compte de cette évaluation, laquelle a été réalisée conjointement avec le PE responsable de l'UPI. A noter que ce n'est qu'après la deuxième séance que ce positionnement a été effectué. Plus exactement, des ajustements ont été opérés, du fait d'évènements qui, lors de cette dernière, ont mis en lumière des comportements qui n'avaient pas été observés lors de la première rencontre.

Nous appellerons Adeline, Alan, Antoine, Joël et Benjamin les cinq élèves concernés par l'étude menée dans ce mémoire.

Précisons simplement qu'à l'issue de cette deuxième séance, il a été décidé de poursuivre le travail, non pas avec cinq, mais quatre élèves seulement. Benjamin est celui qui ne participa pas à la totalité des séances. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne pas le faire figurer dans le tableau. Nous y reviendrons au point suivant pour expliquer ces évènements et justifier du choix opéré.

Pour chaque élève, face à chaque item, est noté 1, 2 ou 3 selon le codage suivant :

1 ==> Souvent ; 2 ==> Parfois ; 3 ==> Rarement

	Adeline	Alan	Antoine	Joël
Agir de façon autonome				
Gère son temps et son matériel	1	2	2	2
Travaille sur la tâche sans dépendance à l'enseignant	1	3	2	2
S'applique dans toutes tâches lors d'un travail collectif	1	2	2	2
Interagir dans des groupes socialement hétérogènes				
Echange avec les autres	2	2	3	2
Accepte les propositions d'autrui	2	2	2	2
Ecoute et aide les autres	2	3	3	3
Rapport aux savoirs				
S'engage dans les apprentissages	2	2	2	2
Compréhension des attentes de l'enseignant	2	3	2	2
Réutilise des connaissances antérieures	2	3	2	3
Rapport au corps				
Ose s'exprimer corporellement devant les autres	2	2	3	2
Enchaîne différentes actions	2	2	2	2
Contrôle son ajustement postural	2	3	2	2

On peut synthétiser ces données, en les mettant en relation avec les apprentissages visés au niveau des capacités à développer.

Elève par élève :

Adeline → est une élève de 5^{ème} d'origine mahoraise. Son registre lexical est pauvre. Elle éprouve des difficultés de lecture et d'expression orale. Elle dispose d'un bagage culturel très peu important. Pour autant, elle est sérieuse et appliquée, réservée mais ouverte aux échanges interpersonnels. Des quatre élèves d'UPI, c'est Adeline qui paraît la plus autonome, celle-ci étant tout de même relative. De l'avis du PE responsable de l'UPI, le projet de classe à PAC devrait l'intéresser.

Alan → est lui aussi élève de 5^{ème}. C'est un enfant du voyage sédentarisé à Fougères. Comme Adeline, son registre lexical est pauvre. Il éprouve des difficultés en lecture, orthographe et grammaire. Il affiche quelques problèmes de comportement. Notamment dans sa relation avec Benjamin dont il faut le séparer, dicit le PE responsable de l'UPI. Il a parfois du mal à se contrôler et à prendre conscience de ses actes. Il communique sans difficultés, mais le travail avec l'autre peut s'avérer difficile. Il se situe plutôt sur le mode de l'imposition de ses idées lors des échanges. Alan est actif mais assez peu autonome. Il a besoin de repères (oraux ; visuels ; ...) pour mobiliser ce qui a déjà été vu, dit ou découvert.

Antoine → est quant à lui en 4^{ème}. Il est très inhibé. Il a de grosses difficultés de lecture et d'écriture. Il n'a pas vraiment de problèmes de compréhension et montre qu'il est capable de travailler sur des problèmes en faisant preuve d'un raisonnement logique. Ce qui affecte beaucoup les apprentissages d'Antoine, c'est sa lenteur dans le déchiffrage des mots. Dans son travail, il est sérieux et responsable. Il est toujours calme mais renfermé sur lui-même. Le PE responsable de l'UPI émettait des réserves sur son implication et dans le projet danse. Nous verrons qu'il s'est intéressé et investi. Antoine communique peu avec les autres. Il doit être soutenu et guidé dans son travail.

Joël → est comme Antoine en classe de 4^{ème}. Il parvient à construire des connaissances variées, mais ces dernières restent très dépendantes du contexte. Il a beaucoup de mal à réinvestir. Il communique sans difficultés, mais, parfois, il se laisse entraîner dans des comportements agressifs. Il est actif mais peu autonome dans ses apprentissages.

2.2.2 Hypothèses concernant l'implication dans le travail coopératif

Se pose ici la question de la pertinence des objectifs au regard des spécificités de nos élèves d'UPI. Pour Philippe Meirieu (ibid – p22), il est nécessaire de s'assurer que les élèves disposent des pré-requis sans lesquels l'objectif ne pourrait être atteint. A la distinction de l'auteur identifiant des pré-requis d'apprentissage, structurels et fonctionnels, nous préférons reprendre les notions de connaissances, capacités et attitudes, en les situant dans les domaines moteur, méthodologique et social. On peut alors s'interroger sur ce qui doit être nécessairement construit et développé, avant d'engager l'acquisition de la compétence visée ?

A notre sens, une seule attitude peut représenter un frein rédhibitoire au projet prévu : il s'agirait d'élève souffrant de troubles du comportement graves, conduisant à la quasi impossibilité de s'insérer dans un groupe. Aucun pré-requis moteur ou méthodologique ne semble incontournable. En effet, l'objet est justement que le travail coopératif établisse ces pré-requis pour favoriser les inclusions futures, dans le milieu scolaire et, plus tard, dans le milieu professionnel.

Il convient donc d'exposer ici le cas de l'élève Benjamin.

Il s'agit d'un élève de 4^{ème} qui éprouve des difficultés de lecture et d'écriture. La dyslexie n'a pas été diagnostiquée.

Plus problématique, Benjamin manifeste assez souvent son agressivité vis-à-vis de ses camarades. Il révèle des troubles du comportement. Il contrôle difficilement ses émotions et se positionne souvent en affrontement ou en repli défensif. Son instabilité est forte.

Ces caractéristiques se sont manifestées lors des deux premières séances, franchissant un seuil au cours de la deuxième. Il faut préciser que, dès la prise en charge sur la cour, l'agressivité de Benjamin vis-à-vis des autres était déjà manifeste. Dans cette séance, il était demandé de produire des postures maîtrisées et parfaitement immobiles, seul, en quelques minutes, sur la base de photos, puis de mettre en commun à deux. Le travail fut très difficile, tant il fallait en permanence canaliser ses actions et réactions. Par contamination, Alan et Joël furent perturbés et perturbants. Adeline et Antoine se contentant d'un fatalisme de rigueur : « c'est tout le temps comme ça ! ». Lors de la phase individuelle, Benjamin refusa de s'engager, arguant qu'il n'y arriverait pas. Ce qui ne se vérifia pas, mais au prix d'une présence forte de la part de l'enseignant, au détriment des autres. Lors de la phase de mise en commun, il conduisit le groupe à un quasi échec en refusant dans un premier temps, à nouveau, de s'engager, puis en émettant des remarques désagréables et perturbantes. Au final, l'évaluation de cette séance fut que le travail coopératif avait été très superficiel car trop encadré par l'enseignant. Du point de vue des élèves, ils reconnurent avoir éprouvé moins de plaisir qu'à la séance précédente.

Cet exposé des faits met en lumière la problématique posée par Benjamin dispose-t-il de ce qui a été défini comme le seul pré-requis nécessaire à la conduite du projet ? On voit bien qu'il éprouve de grosses difficultés d'insertion dans un groupe. Pour autant, il aurait été possible de considérer que, justement, le travail entrepris pourrait favoriser un changement dans ce domaine. La décision de ne pas poursuivre avec Benjamin tient à deux autres facteurs.

- Ce travail s'inscrit dans la perspective d'inclusions dans une classe à PAC l'an prochain. Inclure quatre ou cinq élèves d'UPI dans un projet ambitieux nécessite que ceux-ci soient, à minima, à même de s'engager dans un travail collectif sur la durée, qui plus est avec un effectif déjà lourd (30 élèves dans chaque 6^{ème} cette année !). Benjamin ne semble pas disposer de cette capacité. Plus grave, forte est la crainte qu'il génère des tensions négatives et déconstructrices du projet. On pourra objecter que celui-ci pourrait être favorable à Benjamin, mais nous ne souhaitons pas prendre le risque vis-à-vis de l'ensemble de la classe, l'inclusion concernant par ailleurs, quatre autres élèves de l'UPI.

- De plus, une demande pour rejoindre un Institut Médico-Educatif (IME) a été faite pour l'an prochain. Il est donc probable que Benjamin ne soit plus au collège à la rentrée. Il ne pourrait de toute façon pas, par conséquent, intégrer la classe à PAC.

L'absence du seul pré-requis fixé comme nécessaire, ainsi que la très forte probabilité d'un départ du collège l'an prochain, a conduit à la décision de ne pas poursuivre les séances avec Benjamin.

2.3 Hypothèses concernant les apports de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif nécessite de développer des apprentissages dans différents domaines. Les structures de travail utilisées favorisent l'acquisition de capacités transversales. Au nombre de celles-ci, on peut citer : « prendre en compte les propositions d'autrui » ; « rendre compte d'un travail individuel » ; « appliquer des consignes » ; « accepter les différences » ; « travailler en équipe » ; « s'impliquer dans un projet collectif » ; etc.....

Toutes ces capacités sont issues du socle commun. Elles concourent au développement de l'autonomie des élèves, telle que nous l'avons évoquée plus haut (point 1.3. – p5).

Les connaissances construites par les élèves, en concomitance avec le développement des capacités, sont également susceptibles de favoriser les inclusions futures. Ces capacités et connaissances sont essentiellement transversales. Elles devraient donc permettre à Adeline, Alan, Antoine et Joël d'être plus à même de se confronter à des situations d'apprentissage dans d'autres contextes disciplinaires.

Enfin, lorsque l'on se préoccupe des capacités professionnelles requises dans nombre d'emplois peu qualifiés, « travailler en équipe » revient régulièrement. S'il n'est pas question de réduire les objectifs scolaires à l'insertion dans le milieu professionnel, il faut malgré tout admettre, qu'il s'agit là d'un point essentiel pour le devenir social des personnes en situation de handicap.

Contribuer à l'accès à l'autonomie des élèves, favoriser les inclusions futures et développer des capacités valorisées dans le milieu professionnel, voilà un triptyque d'hypothèses concernant les apports de l'apprentissage coopératif.

2.3.1 Autonomie (socle commun)

Rappelons les capacités tirées du socle commun attestant d'un certain degré d'autonomie : « Manifester sa créativité » ; « S'impliquer dans un projet collectif » ; « Organiser son travail » ; « S'auto évaluer » ; « Travailler en équipe » ; « Prendre en compte les propositions d'autrui ».

Toutes ces capacités sont sollicitées lors du travail coopératif. Par la même, le développement de l'autonomie sera poursuivi.

2.3.2 Favoriser les inclusions futures

Il est concevable de penser que l'acquisition de connaissances et le développement de capacités de communication autoriseront de meilleures inclusions quelle que soit la discipline. Par un engagement, par un investissement plus complet dans le travail proposé. Mihaly Csikszentmihalyi (l'expérience optimale – 1990), souligne qu'on ne peut comprendre, s'approprier des savoirs (ou des gestes), construire des compétences sans s'investir personnellement fortement dans l'activité, ce qui nécessite un niveau élevé de mobilisation. C'est la recherche de l'investissement de l'élève dans le projet de création qui est ici l'objet de l'apprentissage coopératif. Encore faut-il que les élèves puissent réinvestir leurs acquis. Nous avons pu voir qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir pour penser les inclusions de cette manière.

2.3.3 Capacités professionnelles

Le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) fait apparaître 67 fiches emploi mettant en avant les capacités liées au travail en équipe dans leur référentiel de compétences. Cela va de commis d'étage à agent d'entretien de collectivité, de maçon coffreur à magasinier de dépôt d'entreprise du bâtiment, d'ouvrier forestier à chef d'équipe paysagiste. Ces fonctions ne requièrent aucun diplôme, ou un CAP. Or, selon une étude menée par l'association Graphic Bretagne, elles représentent les secteurs professionnels qui emploient le plus de personnes en situation de handicap. A savoir l'hôtellerie-restauration (35%), le BTP (32%) et l'agriculture (19%).

De plus, sous l'égide de l'OCDE, le programme DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a procédé à l'identification commune et cohérente des compétences clés requises dans le monde moderne. Trois catégories sont définies comme significatives pour le développement personnel et une participation effective et responsable dans la société :

- ↪ Agir de manière autonome
- ↪ Interagir dans des groupes socialement hétérogènes
- ↪ Se servir d'outils de manière interactive

On perçoit alors l'enjeu de notre problématique, laquelle place au centre des apports du travail coopératif, le développement de l'autonomie par la communication et le travail en équipe.

2.4 Mise en œuvre de ces capacités dans le cadre d'une compétence en danse

Dans le cadre du travail entrepris avec les élèves d'UPI, l'objectif est fixé au travers la compétence attendue. Celle-ci représente ce qu'il faut atteindre pour les élèves et le professeur à l'issue d'un cycle d'enseignement. Dans le cadre du programme d'EPs, cette compétence est identifiée pour chaque APSA. Elle peut être retravaillée, sans la dénaturer, en fonction des caractéristiques de la population scolaire de l'établissement concerné. Il en va de la pertinence des objectifs choisis.

2.4.1 Définition de la compétence

Pour mieux percevoir les enjeux de la définition de la compétence attendue, on se reportera à la précision du cadre de travail expliqué précédemment (p3 et 4). Il explique, contrairement à la formulation scindée en trois dans les programmes d'EPS, la reformulation en une seule phrase. On peut alors y percevoir la situation d'expression de cette compétence.

Compétence attendue issue des programmes EPS :

Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations

Compétence attendue retravaillée en fonction de la population des élèves du collège :

Composer et apprécier une chorégraphie en duo ou en trio, en réutilisant des séquences imposées, en les enrichissant par des formes et des gestes simples et en orientant l'espace pour présenter aux spectateurs une production esthétique et maîtrisée

Compétence attendue pour les élèves d'UPI :

Elle se définit de manière identique à la compétence visée pour les élèves de la classe d'inclusion (6^{ème}). Une attention particulière sera portée, en fonction des caractéristiques des élèves d'UPI, sur la longueur de la séquence chorégraphique imposée (mémorisation) ainsi que sur la maîtrise des formes simples nécessitant un contrôle précis de postures (équilibre ; contrôle gestuel).

2.4.2 Capacités mises en jeu dans la compétence

Il s'agit des capacités définies par l'enseignant, en fonction de ses élèves. Elles sont en étroite relation avec la compétence attendue. Elles sont donc nécessaires à l'acquisition de cette dernière. Dans l'exemple de l'activité danse pour une classe de 6^{ème}, les choix opérés les identifient ci-dessous :

- Coordonner des séquences gestuelles expressives
- Maintenir des postures
- Créer des formes et des gestes personnels
- Situer ses actions dans l'espace
- Juger une prestation à partir de critères objectifs
- **Travailler en équipe**
- **Prendre en compte les propositions de son (ses) partenaire(s)**

Conformément à la définition précisée précédemment, ces capacités sont transversales. Elles seront sollicitées le cas échéant dans les différentes APSA. Au-delà, et c'est ce qui nous intéresse ici, elles sont également utiles dans différents domaines de la vie personnelle et professionnelle. C'est le cas spécialement des deux dernières capacités, celles qui sont plus particulièrement ciblées pour nos élèves d'UPI et qui vont occuper à présent notre étude.

2.4.3 Connaissances à construire

Nous nous centrerons donc ici sur les deux capacités mises en exergue par l'apprentissage coopératif : « travailler en équipe » et « prendre en compte les propositions de son (ses) partenaire(s) ». Il a été précisé précédemment qu'elles représentent, de manière non exclusive, une composante importante de la notion d'autonomie, telle qu'elle a été circonscrite pour des élèves de 6^{ème}. Ci-dessous, sont alors identifiées les connaissances que les élèves devront construire au cours du cycle. Il n'est pas établi une liste exhaustive, mais les choix opérés par l'enseignant. Le nombre limité de ces connaissances s'explique par la faiblesse du nombre de séances (quatre) dont nous disposons dans le cadre de cette étude.

Pour « travailler en équipe » :

- La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche
- L'identification et l'application des règles d'échange (laisser l'autre s'exprimer ; ne pas se moquer ; parler chacun à son tour ; utiliser un ton de voix acceptable ; ...)
- La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs

Pour « prendre en compte des propositions de son (ses) partenaire(s) » :

- Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif.

C'est donc bien sur ces éléments que le professeur d'EPs que je suis, devra se centrer pour permettre aux élèves de développer leurs capacités coopératives. Dans la partie suivante, ne sera donc abordé que la problématique de la construction de ces connaissances particulières. La question est de savoir en quoi les structures de travail proposées, lors des situations d'apprentissage, vont permettre aux élèves, plus particulièrement d'UPI, de construire ces connaissances.

3 **Présentation du travail proposé aux élèves :**

3.1 Le contexte : 4 séances avec le groupe de 5 puis 4 UPI

L'étude proposée ici s'appuiera sur quatre séances menées avec le groupe de cinq puis quatre élèves issus de l'UPI. Nous avons expliqué plus haut (p12 et 13) pourquoi les deux dernières séances n'ont concerné que Adeline, Alan, Antoine et Joël. Ces quatre séances ont eu lieu le jeudi de 14h30 à 15h30 et se sont étalées sur deux mois entre mars et mai. Seules les deux premières ont pu se dérouler sur deux semaines consécutives

3.2 Les raisons qui ont conduit à un travail avec ces élèves préalablement à l'inclusion dans le projet, plutôt qu'une inclusion directe en classe ordinaire

3.2.1 Choix des élèves et projet classe à PAC en 6^{ème}

Le travail entrepris dans le cadre de ce mémoire est à mettre en liaison directe avec le projet d'ouverture d'une classe à PAC en classe de sixième à la rentrée prochaine.

La volonté étant d'inclure des élèves de l'UPI dans ce projet, il a donc été décidé de proposer ces quatre séances aux élèves susceptibles d'intégrer celui-ci. Il s'agit donc d'élèves qui seront toujours au collège l'an prochain, excluant de fait ceux en classe de troisième cette année. De plus, les objectifs poursuivis doivent être cohérents avec le profil de ces élèves. Comme expliqué précédemment, le seul pré-requis jugé nécessaire est l'absence de troubles du comportement graves, conduisant à une quasi impossibilité de s'insérer dans un groupe. Il devenait donc important de travailler au préalable avec ces élèves pour mieux les connaître et apprécier leurs capacités à s'inclure dans la future classe à PAC. Précisons que la porte reste ouverte pour l'inclusion de nouveaux arrivants en UPI à la rentrée prochaine.

3.2.2 Impossibilité organisationnelle cette année

La réalité des contraintes d'organisation concernant les élèves d'UPI n'a pas permis d'envisager d'inclusion dans aucune de mes classes cette année. En effet, le professeur des écoles (PE) responsable de la structure avait prévue, pour cette rentrée, des temps d'inclusions de préférence l'après midi. Les cours spécifiques avec le groupe d'UPI, hors inclusions, se déroulant le matin. Les cours d'EPS de mes classes placés uniquement le matin, les inclusions devenaient difficiles sans remettre en cause, en partie, l'organisation choisie. D'autre part, l'effectif de mes classes, comme beaucoup, étant chargée (30 élèves), l'inclusion de 4 ou 5 élèves supplémentaires apparaissait également compliquée.

3.2.3 Choix personnel pour mieux connaître les élèves et leurs possibilités d'inclusion (entrer en relation avec les autres)

J'ai eu la possibilité d'assister, à Poitiers en 2008, à un colloque sur la prise en charge des élèves en situation de handicap en EPS. A cette occasion, il m'a été donné d'échanger avec un certain nombre de collègues travaillant avec ces élèves. Quasiment tous ont défendu l'idée d'un travail avec le groupe d'élèves handicapés préalablement à l'inclusion. L'argument étant de bien cerner les possibilités et difficultés de ceux-ci, et de permettre de construire les quelques pré-requis qui pourraient paraître nécessaire à ces inclusions.

J'ai repris à mon compte ces orientations, d'autant plus que je n'avais jusqu'alors jamais travaillé avec des élèves en situation de handicap. Il me fallait donc me familiariser avec les spécificités de cette population, et plus particulièrement les élèves de l'UPI du collège Thérèse Pierre. Il a donc été mis en place, conjointement avec le PE responsable de l'UPI, un planning pour effectuer quatre séances avec les élèves susceptibles d'intégrer la classe à PAC l'an prochain. Ces quatre séances se sont déroulées en mars et mai, en dehors de mon emploi du temps et de mes classes. Il n'a pas été possible de faire en sorte que ces séances soient consécutives.

3.3 Présentation du travail effectué

Les tableaux ci-dessous présentent le déroulement des quatre séances menées avec les élèves. Elles reprennent l'objectif de chacune d'entre elles, les capacités sollicitées, les connaissances à construire ainsi que la ou les structures coopératives utilisées.

A l'issue de chaque séance, est fait état d'évènements remarquables utiles à l'analyse du travail entrepris. Ils concernent la construction des connaissances liées aux capacités ciblées par le travail coopératif :

Pour « travailler en équipe » :

- La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche
- L'identification et l'application des règles d'échange (laisser l'autre s'exprimer ; ne pas se moquer ; parler chacun à son tour ; utiliser un ton de voix acceptable ; ...)
- La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs

Pour « prendre en compte des propositions de son (ses) partenaire(s) » :

- Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif.

Ces évènements remarquables donnent lieu à analyse qui débouche sur des pistes de travail pour les séances ultérieures.

Séance n° 1		Le 4 mars 2010	
<u>Objectif :</u> Créer une séquence chorégraphique en exploitant les apports de chacun	<u>Capacités sollicitées :</u> 1. Créer des formes et des gestes personnels 2. Maintenir des postures 3. Travailler en équipe	<u>Connaissances à construire :</u> 1. Les représentations corporelles de formes variées 2. Le contrôle de la tonicité 3. La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche	
Déroulement de la séance :			
<u>Echauffement (partage d'un espace restreint de travail à plusieurs) :</u> En cercle, sauter sur place pieds joints en étant « mou » ou « dur » à la demande de l'enseignant. Marcher sur la musique et reprendre les sauts sur place quand la musique s'arrête (pause) ==> l'enseignant dit alors « mou » ou « dur ». Idem mais quand arrêt de la musique, arrêt dans une position « stop isométrique » (jambes fléchies à 90°, talons décollés du sol) à la place des sauts			
<u>Situation d'apprentissage :</u> Phase 1 : Seul, dans un espace propre à chacun, créer avec son corps, 2 postures parfaitement immobiles (tenues 3sec) et figurant les 2 premières lettres de son prénom ou son nom (ou autres lettres si pas inspiré). Les mémoriser pour les enchaîner <u>lentement</u> . Phase 2 : Par 2 ou par 3 (regroupements aléatoires), apprendre à l'autre son enchaînement de 2 postures/lettres et mettre les 2 (3) séquences bout à bout pour les enchaîner <u>lentement</u> . Phase 3 : Se regrouper à 5, apprendre la séquence de l'autre groupe pour enchaîner la totalité des 2 séquences, toujours <u>lentement</u> . Variable 1 ==> passage d'une posture/lettre à l'autre au signal de l'enseignant qui frappe dans ses mains, toujours <u>lentement</u> Variable 2 ==> passage d'une posture/lettre à l'autre au signal de l'enseignant qui frappe dans ses mains, mais <u>rapidement</u> . Phase 4 : Retour sur le travail sous forme d'échange avec les élèves : - Qu'est-ce qui a été facile ? - Qu'est-ce qui a été difficile ?		<u>Structure coopérative exploitée :</u> Le puzzle La production finale est l'addition des productions de chacun. Ici, cette production (le puzzle) se déroulera en 3 étapes : - une phase individuelle - une phase en duo ou trio - une phase finale à 5	

Evènement remarquable :

Connaissance concernée :

La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche

Lors de la phase 1, Benjamin, Antoine et Alan ont éprouvé de grosses difficultés à produire seul leurs deux lettres. Benjamin se préoccupant davantage des autres que de son investissement. Antoine restant prostré, exprimant ne pas savoir comment s'y prendre. Alan trouvant rapidement deux illustrations, puis se préoccupant des autres sans avoir mémorisé ses postures.

Le rappel des consignes et du but terminal (nécessité que chacun fournisse ses deux postures pour l'enchaînement final) a permis de débloquer la situation. Benjamin et Alan se sont davantage appliqués et Antoine fut aidé pour trouver des solutions. Toutefois, ces trois élèves ont chacun copié une posture observée chez l'un ou l'autre.

Analyse :

Il apparaît que ces élèves d'UPI, y compris Adeline et Joël mais à un degré moindre, éprouvent des difficultés lorsque la consigne n'est pas suffisamment précise et qu'ils doivent faire appel à leur créativité. Sans doute cela est-il dû au caractère inhabituel de la situation. Dans le cadre scolaire, peut être encore davantage pour ces élèves, produire librement sans cadrage précis est peu fréquent et déstabilisant. Ils sont le plus souvent fortement guidés. D'autre part, pour ce qui concerne Antoine, il semble que celui-ci soit demandeur de supports plus concrets pour pouvoir déclencher sa créativité. Peut être a-t-il des difficultés dans la représentation mentale de l'image à créer au moyen de son corps. Ceci est renforcé par la réticence à s'exprimer corporellement devant autrui.

Il est également apparu que les élèves ne se situent pas facilement dans une perspective de production finale en groupe. De ce fait, il leur est difficile de construire **la prise de conscience de leur responsabilité dans la réussite de la tâche**. Chaque production qui leur est demandée est prise isolément. Ils ne perçoivent donc pas en quoi leur non-investissement peut avoir des répercussions sur le groupe. Leur souci premier est de gérer et accepter leur corps comme moyen d'expression.

Bilan global de la séance :

La production finale fut néanmoins satisfaisante. Lors des mises en groupes successives (duo/trio puis quintet), les élèves ont découvert au fur et à mesure l'importance de leur apport personnel. Les cinq élèves ont participé à l'élaboration de la séquence terminale, puisque les postures de chacun furent présentes. L'articulation des différentes postures fut construite en additionnant simplement les propositions, sans réelle concertation quant aux choix possibles dans l'enchaînement des dix postures (ordre plus ou moins facile ou logique).

Pistes de travail :

- Susciter la créativité des élèves plutôt à partir de supports concrets (image, photo, démonstration de séquence gestuelle).
- Mettre plus clairement en perspective la production finale de groupe, dès le travail individuel.

Séance n° 2		Le 11 mars 2010	
<p><u>Objectif :</u></p> <p>Créer une séquence chorégraphique en exploitant les apports de chacun</p>	<p><u>Capacités sollicitées :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordonner des séquences gestuelles expressives 2. Maintenir des postures 3. Travailler en équipe 4. Prendre en compte les propositions de ses partenaires 	<p><u>Connaissances à construire :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le contrôle kinesthésique et l'enchaînement des actions 2. Le contrôle de la tonicité 3. La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche 4. Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif 	
<p>Déroulement de la séance :</p>			
<p><u>Echauffement (partage d'un espace restreint de travail à plusieurs) :</u> Marcher sur la musique : lentement quand la musique est faible ; normalement quand la musique est à niveau « normal » (identifié avant de commencer) ; vite quand la musique est forte (régulation du niveau sonore par l'enseignant). Idem mais quand arrêt de la musique, arrêt dans la position « stop isométrique » (voir séance n°1). Idem mais quand arrêt de la musique, arrêt dans une position personnelle (geste sportif, de la vie quotidienne,).</p>			
<p><u>Situation d'apprentissage :</u></p> <p>Phase 1 : L'enseignant donne à chaque élève 2 photos (toutes différentes). Seul, dans un espace propre à chacun, reproduire le plus à l'identique possible ces 2 postures. Chacune est marquée 3 secondes. Les mémoriser, l'enseignant récupérant les photos au bout de 5 minutes.</p> <p>Phase 2 : Par 2 ou par 3 (regroupements faits par l'enseignant), chaque élève, à son tour, choisit <u>une des deux</u> postures de son partenaire. Ce dernier accepte le choix sans chercher à imposer le sien. Ensuite, les partenaires mettent bout à bout les 2 postures et les enchaînent <u>lentement</u>.</p> <p>Phase 3 : Les élèves se retrouvent à 5, s'apprennent mutuellement leurs postures et les mettent bout à bout pour les enchaîner, toujours <u>lentement</u>.</p> <p>Phase 4 : Retour sur le travail sous forme d'échange avec les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui a été facile ? - Qu'est-ce qui a été difficile ? 	<p><u>Structure coopérative exploitée :</u></p> <p>Couplage de 2 structures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le puzzle • Dirigeant / Dirigé <p>La production finale est l'addition des productions de 2 groupes. Ici, cette production (le puzzle) passe par une étape où, par 2 ou 3, chaque élève choisit (dirigeant) dans la production du partenaire, puis accepte la réciproque (dirigé) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une phase individuelle - une phase en duo ou trio sous la forme dirigeant / dirigé - une phase finale à 5 (le puzzle) 		

Evènement remarquable :

Connaissance concernée :

La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche

Lors de la phase 1, les élèves ont été régulièrement alertés sur la nécessité pour chacun d'être en mesure d'apporter sa pierre à l'édifice de la construction de la production finale. Le manque de concentration et l'approximation des postures furent permanents chez Benjamin et Alan. Pourtant, le support photo semblait mieux adapté aux élèves pour leur permettre d'être mieux guidé. Si chez Adeline et Antoine, les postures étaient assez bien maîtrisées, elles étaient peu précises, insuffisamment fidèles aux photos et jamais maintenues dans le cas d'Alan et Benjamin. De son côté, Joël améliorait son travail au fur et à mesure du déroulement de la séance.

Lors de la phase 2, le travail de mémorisation de l'enchaînement qui devait conduire à une reproduction à l'unisson, fut, là aussi, approximatif. De la responsabilité de Benjamin dans son duo avec Antoine, de celle d'Alan dans le trio avec Adeline et Joël. On retrouva cette approximation dans la phase 3 qui conduisait à la production finale à cinq. Il y eut peu de souci de se coordonner réellement pour améliorer la séquence terminale. Alan, Benjamin, Joël et, dans une moindre mesure, Antoine, se contentèrent de suivre du regard le « pilote » que représentait Adeline. L'unisson ne fut donc pas obtenu, seulement un enchaînement plus ou moins décalé.

Analyse :

C'est vraisemblablement le manque de mise en perspective du travail personnel avec la production du groupe qui apparaît être l'écueil principal. Les élèves semblent prendre chaque phase de la séance comme une partie isolée de la commande finale. Ils n'ont pas conscience que la qualité de la production terminale dépend de la qualité des apports de chacun. C'est cette **prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche** qui est à construire. Même quand l'investissement est satisfaisant, la recherche de qualité et de maîtrise n'est pas au rendez-vous. Sans doute parce que les élèves éprouvent des difficultés à se situer dans un projet, fut-il à court terme.

Il est également à noter que, dans cette séance, le comportement de Benjamin et d'Alan notamment, fut insuffisamment maîtrisé par l'enseignant. Ce manque de contrôle de la situation n'est évidemment pas favorable aux objectifs de construction des connaissances ciblées pour la séance.

Bilan global de la séance :

La production finale fut partielle. Les postures à exploiter furent certes présentes, mais leur maîtrise et leur mémorisation furent approximatives. A l'exception de Adeline et Antoine. Lors des mises en groupe successives (duo/trio puis quintet), les élèves n'ont pas perçus l'importance de leur apport personnel. Ils ont abouti à une production ne répondant pas suffisamment aux exigences fixées (enchaînement à l'unisson de postures maîtrisées et figées deux à trois secondes). L'ambiance de travail ne fut pas bonne, et les élèves ont reconnu ne pas avoir vécu une séance agréable.

Pistes de travail :

- Travailler à partir d'un support image qui mettra davantage en évidence l'attente concernant la production finale.
- Mettre encore plus clairement en perspective la production finale de groupe, dès le travail individuel (remarque déjà faite lors de la séance n°1).

Séance n° 3			Le 6 mai 2010		
<u>Objectif :</u> Créer une séquence chorégraphique en exploitant les apports de chacun	<u>Capacités sollicitées :</u> 1. Coordonner des séquences gestuelles expressives 2. Situer ses actions dans l'espace 3. Travailler en équipe 4. Prendre en compte les propositions de ses partenaires 5. Juger une prestation à partir de critères objectifs	<u>Connaissances à construire :</u> 1. Le contrôle kinesthésique et l'enchaînement des actions 2. Les orientations et directions des mouvements 3. L'identification et l'application des règles d'échange La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche 4. Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif 5. La différence entre un constat et un conseil			
Déroutement de la séance :					
<u>Echauffement (partage d'un espace restreint de travail à plusieurs) :</u> Marcher sur la musique : normalement quand la musique est à niveau faible ; très vite quand la musique est forte (régulation du niveau sonore par l'enseignant). Idem mais quand arrêt de la musique, arrêt dans la position « stop isométrique » (voir séance n°1). Idem mais quand arrêt de la musique, arrêt dans une position personnelle (geste sportif, de la vie quotidienne,).					
<u>Situation d'apprentissage :</u> Phase 1 : Les 4 élèves sont répartis dans la salle, un au nord, un au sud, un à l'est, un à l'ouest. L'objectif est de provoquer des regards différents sur une même prestation (angle de vue différent). L'enseignant montre et répète 3 fois une séquence chorégraphique en illustrant sa gestualité (ex : tir à l'arc ; saut en arrière ; grand cercle bras gauche ;). Les élèves sont avertis qu'ils devront essayer de reproduire cette séquence. Phase 2 : 2 duos sont formés par l'enseignant. A partir de ce que chacun a perçu de la séquence présentée, les partenaires tentent, pendant 10 minutes, de reproduire la séquence qu'ils doivent mémoriser et réaliser de manière synchronisée. Il n'est pas attendu que la séquence soit parfaitement identique (précisé et rappelé aux élèves). Phase 3 : Montrer à l'autre duo sa production, réalisée 2 fois en changeant d'orientation. Chacun des 2 élèves spectateurs doit formuler un conseil aux danseurs pour améliorer leur prestation (s'ils devaient retravailler pour améliorer). Phase 5 : Retour sur le travail sous forme d'échange avec les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? - Qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné ? 			<u>Structure coopérative exploitée :</u> Pense / Paire / Partage Sur la base d'une séquence commune (mais vue différemment), les élèves apportent leur production personnelle et travaillent à 2 pour parvenir à une production à l'unisson Le partage peut s'effectuer entre les 2 duos pour confronter les productions finales		

Evènement remarquable :

Connaissance concernée :

L'identification et l'application des règles d'échange

Lors de la phase 2, le duo Adeline/Alan a fonctionné sur un mode d'échange non adapté. Alan a constamment oscillé entre deux attitudes. Soit il sortait du duo pour travailler seul en restant en permanence dans « l'à peu près », soit il demandait à Adeline de faire pour essayer de suivre. Souvent sur le mode de l'agression (« vas y, fais toi ! »). Il n'y avait donc aucun échange constructif entre eux. De leur côté, Antoine et Joël ont tenté de répondre à la consigne, mais sans véritable partage. Là aussi, ils fonctionnaient plutôt avec Joël qui suivait Antoine. L'enseignant est intervenu à plusieurs reprises pour susciter l'échange sur le mode : un élève propose, l'autre regarde et apporte ses compléments ou modifications pour améliorer (**laisser l'autre s'exprimer ; ne pas se moquer ; parler chacun à son tour ; utiliser un ton de voix acceptable**). Pour le duo Adeline/Alan, il ne fut pas possible d'obtenir ce mode d'échange. Alan est resté toute la séance sur le mode de l'agression ou de l'imposition de ses désirs. Antoine et Joël ont légèrement évolué en cours de séance. Ils ont, par deux fois, adopté la proposition de fonctionnement de l'enseignant et ont échangé de manière cordiale.

Analyse :

Il apparaît que les élèves ont des difficultés à s'engager dans un travail en coopération nécessitant des échanges entre les partenaires. Leurs modes de communication sont limités. Ils s'inscrivent le plus souvent, soit dans l'indifférence ou la dépendance, soit dans l'agression. Ils n'ont pas encore appris à échanger de manière constructive en respectant des règles. Celles-ci doivent être constamment rappelées et les élèves doivent se les approprier. Il est probable que les occasions d'échanger sont trop rares pour permettre un développement des règles à appliquer dans ce domaine. On sent chez Adeline, Joël et Antoine une réelle possibilité de construction de ces règles qu'ils ont d'ailleurs mises parfois en œuvre au cours de la séance. Cela semble plus problématique pour Alan qui n'a pour l'instant jamais accepté d'entrer dans une communication réciproque avec ses partenaires respectifs. En se gardant d'effectuer des raccourcis, peut être reproduit-il là ce qu'il vit dans son environnement social.

D'autre part, il m'apparaît évident qu'une erreur a été commise en ne donnant pas aux élèves un temps de production personnelle à partir de laquelle les duos auraient pu plus facilement échanger. Compte tenu des difficultés des élèves à communiquer, il était trop difficile pour eux de le faire sans matériaux de base.

Bilan global de la séance :

La production finale fut acceptable pour le duo Antoine/Joël, mais quasi inexistante pour Adeline et Alan. Il demeure un manque dans la recherche de qualité et la maîtrise des postures. Pour le duo Adeline/Alan, c'est l'impossibilité de bâtir en commun en échangeant de manière constructive qui fut l'obstacle insurmontable. Le travail demandé était à la portée des élèves, mais l'organisation adoptée (pas de travail préalable individuel) fut également source de difficultés.

Pistes de travail :

- Repartir d'un travail individuel préalable à la production en groupe.
- Mettre l'accent sur les relations de respect au sein du groupe et à nouveau sur l'importance de l'investissement individuel comme condition d'un travail collectif de qualité.

Séance n° 4		Le 20 mai 2010	
<p><u>Objectif :</u></p> <p>Créer une séquence chorégraphique en exploitant les apports de chacun</p>	<p><u>Capacités sollicitées :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordonner des séquences gestuelles expressives 2. Maintenir des postures 3. Travailler en équipe 4. Prendre en compte les propositions de ses partenaires 5. Juger une prestation à partir de critères objectifs 	<p><u>Connaissances à construire :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le contrôle kinesthésique et l'enchaînement des actions 2. Le contrôle de la tonicité 3. L'identification et l'application des règles d'échange La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche 4. Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif 5. La différence entre un constat et un conseil 	
<p>Déroulement de la séance :</p>			
<p><u>Echauffement (partage d'un espace restreint de travail à plusieurs) :</u> En cercle, sauter sur place pieds joints en étant « mou » ou « dur » à la demande de l'enseignant + « stop isométrique » quand l'enseignant frappe dans ses mains. Marcher en « suivant » l'enseignant (toujours le voir, mais pas le suivre comme un petit train) : quand il le souhaite, celui-ci décide de marcher vite ou lentement, de sauter sur place, « mou » ou « dur », de s'arrêter dans une position personnelle. Idem mais, successivement, le rôle de l'enseignant est tenu par Adeline, Alan, Joël puis Antoine.</p>			
<p><u>Situation d'apprentissage :</u></p> <p>Phase 1 : L'enseignant donne à chaque élève 4 photos (2 séries d'un même danseur). Seul, dans un espace propre à chacun, reproduire le plus à l'identique possible ces 4 postures et les enchaîner en les marquant 1 à 2 secondes (juste un « stop »). Les mémoriser, l'enseignant récupérant les photos au bout de 10 minutes</p> <p>Phase 2 : Par 2, mettre bout à bout les 2 séquences et la répéter et la mémoriser à l'unisson. Variable 1 ==> marquer davantage 2 postures au choix Variable 2 ==> rajouter où l'on veut dans l'enchaînement, une posture à deux fournie par l'enseignant (photo supplémentaire). Variable 3 ==> rajouter des déplacements avant la 1^{ère} séquence, entre les 2 séquences et éventuellement à la fin.</p> <p>Phase 3 : Montrer à l'autre duo sa production. Chacun des 2 élèves spectateurs doit formuler un conseil aux danseurs pour améliorer leur prestation (s'ils devaient retravailler pour améliorer).</p> <p>Phase 4 : Retour sur le travail sous forme d'échange avec les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? - Qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné ? 	<p><u>Structure coopérative exploitée :</u></p> <p>Le puzzle</p> <p>La production finale est l'addition des productions de chacun. Ici, cette production (le puzzle) se déroulera en 2 étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une phase individuelle - une phase en duo <p>Les productions des 2 duos peuvent être confrontées, car chacun d'entre eux travaillent sur les 2 mêmes séries de photos.</p> <p>Les variables sont introduites en fonction de l'évolution des productions pour éventuellement les enrichir si cela est possible</p>		

Evènement remarquable :

Connaissances concernées :

L'identification et l'application des règles d'échange **La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche**

La phase de travail individuelle fut positive pour Adeline, Antoine et Joël. Ils ont travaillé avec sérieux et application. De son côté, Alan ne modifia pas son comportement par rapport à la séance précédente. Il se préoccupa davantage des autres que de son propre investissement. Ce qui l'a conduit à ne disposer d'aucun matériau de base lors de la mise en duo avec Joël. Celui-ci chercha à construire la séquence commune avec Alan, mais, faute de réciprocité, il décrocha régulièrement, se repliant sur sa propre production sans tenir compte de son partenaire. Joël ne communiqua pratiquement pas avec Alan qui, de son côté, ne tint pas compte des propositions de son partenaire. Il alla même jusqu'à critiquer le travail de Joël. A plusieurs reprises, Alan chercha à imposer ses actions en excluant celles de Joël, pourtant nécessaire pour la production terminale.

Adeline et Antoine s'engagèrent quant à eux dans une démarche coopérative. Ils communiquèrent de manière constructive en respectant des **règles d'échange**. Prenant en compte l'apport du partenaire, il a été possible d'introduire des variables pour enrichir leur séquence chorégraphique.

Analyse :

Lors de la phase individuelle, on peut espérer une amorce de **la prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche** pour Adeline, Antoine et Joël. Ils ont vraisemblablement mis en perspective cette production avec l'objectif final, ce qui a permis une évolution intéressante de leur séquence chorégraphique.

La communication entre Adeline et Antoine fut constructive, grâce au respect mutuel et à **l'application des règles d'échange**. De son côté, Joël montra une certaine envie de construire et d'échanger avec Alan. Ce dernier semble, par contre, ne pas évoluer dans la construction de connaissances utiles au travail coopératif. Est-ce parce qu'il lui faudrait davantage de temps et d'expériences pour s'approprier ce fonctionnement, ou est-ce parce qu'il est foncièrement en difficulté dans la relation à autrui ? Si l'on se fie à une réflexion récurrente chez Alan (« j'aime pas travailler avec les autres »), il est à craindre que la deuxième hypothèse soit la bonne. Toutefois, rien n'interdit d'espérer faire évoluer cette possibilité d'apprentissage en coopération. En effet, en quelques trop rares occasions, Alan a montré qu'il pouvait être créatif et travailler en duo ou en trio.

Bilan global de la séance :

La qualité fut au rendez-vous de la production de Adeline et Antoine. Leur implication et l'évolution de leur séquence chorégraphique ont permis d'introduire la totalité des variables prévues. Ce qui a conduit à une plus grande richesse dans la présentation finale. La mémorisation de l'ensemble de leur enchaînement ne posa pas de réels soucis et la maîtrise des postures fut satisfaisante. Il est à noter que Joël et Alan ont reconnu la grande différence entre la production de Adeline et Antoine par rapport à la leur : « C'est mieux que nous. C'était bien ». A la question : pourquoi ? Alan a répondu : « Eux, ils ont bien travaillé, pas nous ». Antoine quant à lui a relevé : « on s'est aidé » en réponse à la question : qu'est-ce qui a bien fonctionné ?

Pistes de travail :

- Repartir des réflexions d'Antoine et Alan pour poursuivre le travail de construction de connaissances utiles à l'apprentissage coopératif.

3.4 Analyse des situations

Afin d'effectuer une synthèse des apprentissages opérés au cours des quatre séances, une évaluation chiffrée débouchant sur des graphiques a été menée.

On trouvera ci-dessous, l'identification plus précise des critères pour l'évaluation de la construction des connaissances ciblées, lesquelles sont relatives aux capacités mises en œuvre dans le travail coopératif (travailler en équipe – Prendre en compte les propositions d'autrui).

Pour chaque connaissance, 4 niveaux ont été identifiés auxquels on fait correspondre des points de 1 à 4. Pour schématiser, on fait correspondre chaque niveau aux critères d'appréciation généraux suivants :

1- Jamais

2- Rarement

3- Parfois

4- Souvent

Afin de situer les élèves, les niveaux sont précisés :

Pour la capacité « travailler en équipe » :

- **La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche**

Le travail de l'enseignant pour construire cette connaissance est centré sur la recherche de qualité dans les productions des élèves et la mise en évidence positive des contributions de chacun.

- 1- Pas d'engagement, insensible aux remarques concernant l'impact de son attitude sur le travail collectif
- 2- Engagement sur sollicitation de l'enseignant sans réelle prise de conscience de l'impact de son attitude sur le travail collectif
- 3- Engagement sans sollicitation de l'enseignant mais sans recherche de qualité ou d'adaptation de son travail au(x) partenaire(s)
- 4- Engagement sans sollicitation de l'enseignant et recherche de qualité ou d'adaptation de son travail au(x) partenaire(s)

- **L'identification et l'application des règles d'échange**

Le travail de l'enseignant pour construire cette connaissance est centré sur l'explication et la mise en œuvre des règles suivantes : laisser l'autre s'exprimer ; ne pas se moquer ; ne pas agresser ; parler chacun à son tour ; utiliser un ton de voix acceptable.

- 1- Pas de réelle communication (refus ou agression)
- 2- Communication unilatérale ou communication subie
- 3- Utilisation partielle des règles de communication (respect de la parole de l'autre et communication sur un ton convivial)
- 4- Utilisation quasi systématique de toutes les règles de communication

- **La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs**

Le travail de l'enseignant pour construire cette connaissance est centré sur la concentration des élèves sur leur propre investissement en respectant un espace de travail matériellement défini si besoin.

- 1- Ne respecte pas l'espace de travail des autres, vient perturber fréquemment les autres dans leur espace et ne reste jamais dans le sien
- 2- Interfère régulièrement dans l'espace de travail d'autrui
- 3- Respecte les espaces de travail définis, mais se préoccupe parfois de l'investissement des autres au détriment de son propre travail
- 4- Respecte les espaces de travail et reste concentré sur son investissement

Pour la capacité « prendre en compte des propositions de son (ses) partenaire(s) » :

- **Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif**

Le travail de l'enseignant pour construire cette connaissance est centré sur le respect individuel des propositions de chacun, quelle que soit l'originalité ou la qualité de celles-ci.

- 1- Refuse les propositions des partenaires, les moquent ou les rejettent systématiquement
- 2- Ne prend en compte les propositions du (des) partenaire(s) que par obligation ou si elles correspondent à sa vision personnelle
- 3- Accepte les propositions des partenaires pour parvenir au but recherché
- 4- Accepte et valorise les propositions des partenaires en émettant des jugements constructifs

Notons que l'objectif de construction des 4 connaissances ciblées est d'arriver aux points 3 des critères de chacune d'entre elles. Ce qui, compte tenu du temps disponible pour l'enseignement (4 séances), atteste d'une construction satisfaisante de ces connaissances pour pouvoir les mobiliser en situation. Atteindre le niveau 4 nécessiterait davantage de temps et de séances pour aider les élèves à dépasser ce niveau de mise en œuvre. Dans les tableaux, pour chaque séance, apparaît alors en rouge le niveau d'expression des connaissances lorsque celui-ci est inférieur à 3.

L'évolution des élèves au fil des séances peut être observée pour chaque connaissance ou de manière plus globale par rapport aux objectifs fixés de construction sur l'ensemble des 4 connaissances. L'appréciation se fait en termes de points et peut être lue sur les tableaux et graphiques qui suivent :

Séance 1	Adeline	Alan	Antoine	Joël
La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche	3	2	2	2
L'identification et l'application des règles d'échange	3	3	3	3
La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs	3	3	3	3
Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif	3	3	3	3
TOTAL	12	11	11	11

Séance 2	Adeline	Alan	Antoine	Joël
La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche	3	1	2	2
L'identification et l'application des règles d'échange	3	2	2	2
La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs	4	2	3	3
Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif	3	2	3	3
TOTAL	13	7	10	10

Séance 3	Adeline	Alan	Antoine	Joël
La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche	2	2	3	3
L'identification et l'application des règles d'échange	3	1	2	3
La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs	3	3	4	4
Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif	3	2	3	3
TOTAL	11	8	12	13

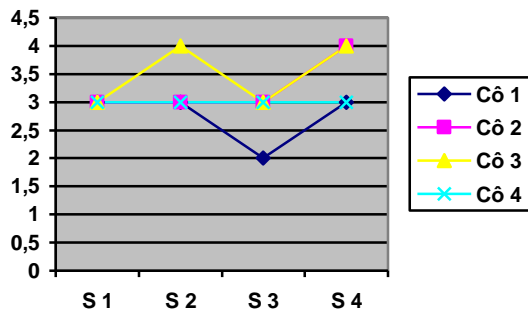
Séance 4	Adeline	Alan	Antoine	Joël
La prise de conscience de sa responsabilité dans la réussite de la tâche	3	1	4	3
L'identification et l'application des règles d'échange	4	1	2	3
La notion de partage d'un espace restreint de travail à plusieurs	4	2	4	3
Le respect des choix et la reconnaissance des apports de chacun dans le collectif	3	2	3	3
TOTAL	14	6	13	12

On pourra noter la forte présence (la moitié) des indicateurs inférieurs à 3 dans la deuxième séance, ainsi que l'évolution positive des élèves lors du bilan de la quatrième séance, à l'exception d'Alan.

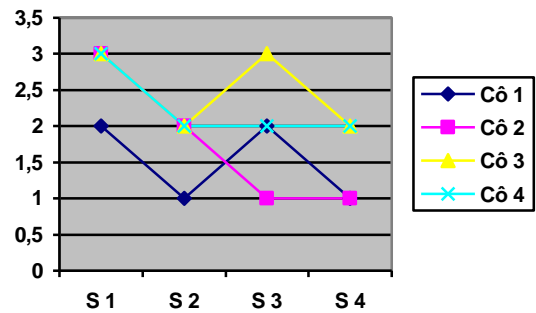
Les graphiques qui suivent font état de l'évolution de la construction des connaissances sur les quatre séances. Ils synthétisent les tableaux précédents.

↳ Individuellement pour chacune des connaissances

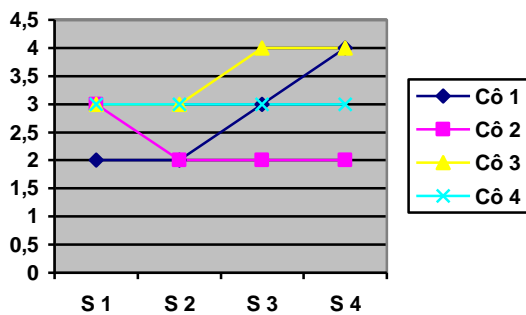
Adeline :



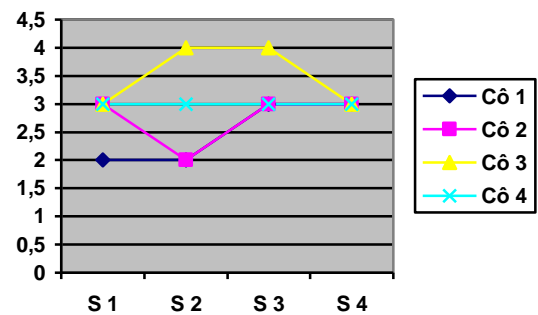
Alan :



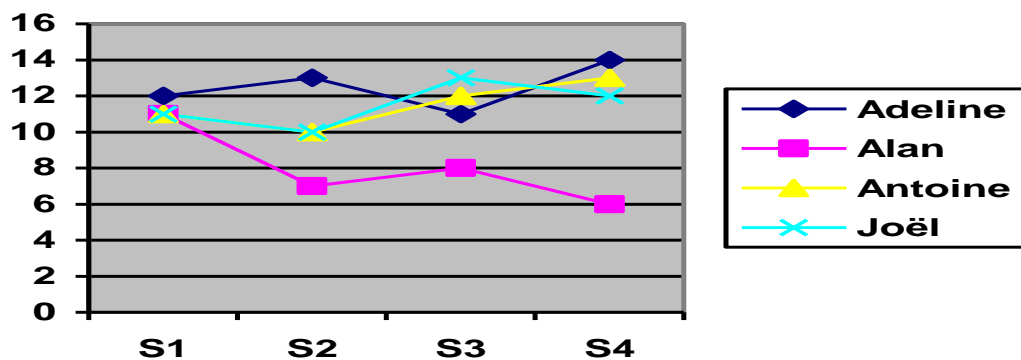
Antoine :



Joël :



↳ De manière globale (cumul des 4 connaissances)



4 Analyse globale du travail par compétence autour de l'apprentissage coopératif :

4.1 Situation dans une perspective d'acquisition de la compétence attendue

Travailler par compétence demande d'identifier les capacités et connaissances nécessaires à l'acquisition de celle-ci. Nous avons cité :

- Coordonner des séquences gestuelles expressives
- Maintenir des postures
- Créer des formes et des gestes personnels
- Situer ses actions dans l'espace
- Juger une prestation à partir de critères objectifs
- **Travailler en équipe**
- **Prendre en compte les propositions de son (ses) partenaire(s)**

Les deux dernières capacités sont le cœur de cette étude. Pour autant, les autres ne sont pas mises à l'écart. Si le temps et le nombre de séances avait été suffisants, elles auraient pu être davantage développées. Il faut donc situer les apports de l'apprentissage coopératif qui nous intéresse ici, dans la perspective de l'acquisition, non seulement de cette compétence en danse, mais aussi pour d'autres compétences dans différentes APSA. La notion même de capacité impliquant la transversalité, donc la nécessité de pouvoir les réexploiter dans d'autres contextes.

L'accent a été mis sur deux capacités inhérentes à l'apprentissage coopératif. Il convient alors d'en analyser les bénéfices sur l'autonomie des élèves, objectif principal de ce travail mené avec les élèves d'UPI.

4.2 Les bénéfices en terme d'autonomie

De manière synthétique, on peut reprendre le tableau/bilan des capacités des élèves à l'entame des quatre séances en danse (point 2.2. – p11 et 12), et le comparer au même bilan effectué postérieurement à celles-ci. En lien avec la problématique de ce mémoire, ne figurera que les capacités liées à l'autonomie et aux interactions sociales. En vert apparaissent les évolutions positives, en rouge les dégradations constatées.

Avant les quatre séances :

	Adeline	Alan	Antoine	Joël
Agir de façon autonome				
Gère son temps et son matériel	1	2	2	2
Travaille sur la tâche sans dépendance à l'enseignant	1	3	2	2
S'applique dans toutes tâches lors d'un travail collectif	1	2	2	2
Interagir dans des groupes socialement hétérogènes				
Echange avec les autres	2	2	3	2
Accepte les propositions d'autrui	2	2	2	2
Ecoute et aide les autres	2	3	3	3

Après les quatre séances :

	Adeline	Alan	Antoine	Joël
Agir de façon autonome				
Gère son temps et son matériel	1	2	3	2
Travaille sur la tâche sans dépendance à l'enseignant	1	2	3	3
S'applique dans toutes tâches lors d'un travail collectif	1	1	3	2
Interagir dans des groupes socialement hétérogènes				
Echange avec les autres	2	1	3	2
Accepte les propositions d'autrui	2	2	2	3
Ecoute et aide les autres	1	2	3	2

On notera une évolution positive pour Adeline et Antoine, partagée pour Joël et négative pour Alan. Ce dernier est donc le seul élève pour qui on peut considérer que le travail coopératif en danse n'a pas permis de construire de nouvelles connaissances et développer des capacités.

Toute proportion gardée compte tenu du nombre peu important de séances et du peu de temps de travail effectif, il est possible de considérer avoir donc renforcé l'autonomie de Adeline, Antoine et Joël, mais pas d'Alan. Ces nouveaux pouvoirs, encore une fois tout à fait relatifs, pourrait également permettre à ces élèves de mieux s'inclure en classe ordinaire.

Parce que plus autonome et plus ouvert aux autres, ils profiteront davantage des échanges avec ceux-ci pour construire de nouvelles connaissances. De même, ces capacités, si elles sont encore développées, pourraient autoriser plus facilement l'accès à certains domaines professionnels où celles-ci sont nécessaires et recherchées.

4.3 Les limites

L'analyse ci-dessus se veut optimiste. Il convient néanmoins de relativiser les apports constatés.

Tout d'abord parce qu'il est peu réaliste de penser que quatre séances d'une heure suffisent à construire durablement des connaissances.

Ensuite parce que rien ne garantit que les évolutions constatées soient transférables à d'autres contextes que celui qui fut le nôtre. Pour cela, il conviendrait de multiplier les expériences vécues par les élèves.

Enfin parce que le fait de ne travailler qu'avec les élèves d'UPI, hors inclusion en classe ordinaire, limite les apports dus aux relations inter individuelles.

Toutes ces raisons conduisent à relativiser l'impact du travail réalisé autour de l'apprentissage coopératif en danse. Ceci, dans les deux sens. Aussi bien concernant le bilan plutôt positif pour Adeline, Antoine et, dans une moindre mesure, Joël, que pour celui plutôt négatif d'Alan.

Néanmoins, l'expérience ouvre des perspectives quant à l'intérêt de cette dimension coopérative dans l'organisation de l'enseignement.

5 **Conclusion et perspectives :**

5.1 Les améliorations à apporter aux dispositifs proposés

Pour Philippe Meirieu (ibid – p 90) qui compare l'impact de quatre méthodes d'enseignement sur les apprentissages (cours magistral – travail individualisé – groupe informel – groupe d'apprentissage), « aucune ne peut prétendre à l'hégémonie ».

Or nos quatre séances ont toutes été organisées autour d'un apprentissage coopératif, lequel peut être rapproché de la méthode du groupe d'apprentissage décrit par l'auteur (ibid – p80) puisque pour celui-ci, « dans le groupe d'apprentissage, chacun met en commun ses compétences pour contribuer au projet collectif et reçoit des connaissances nouvelles ».

Pour optimiser encore les apprentissages, il serait donc souhaitable d'alterner différentes méthodes. Pour autant, l'apprentissage coopératif nous semble devoir occuper une place essentielle.

D'autre part, comme cela a déjà été signalé précédemment lors de l'analyse de la séance n°3, il apparaît important de partir de productions individuelles préalablement à un travail collectif. Ce travail individuel devra donc être mieux organisée, et, lors de cette phase, l'exigence de qualité davantage suscitée par l'enseignant afin d'espérer enclencher des réalisations collectives plus structurées, riches et porteuses d'apprentissages.

Enfin, lors des futurs temps d'inclusions, il faudra prendre soin de permettre aux élèves d'exprimer leur personnalité en n'imposant pas systématiquement cette méthode à celles et ceux qui, plus à l'aise dans l'investissement individuel, maîtrisent difficilement la dynamique de groupe. Sans doute est-ce le cas d'Alan a qui il aurait fallu donner davantage de possibilités d'expression personnelle.

5.2 Les perspectives de l'inclusion des UPI dans la classe à PAC

Le travail réalisé avec Adeline, Antoine, Joël, Alan, mais aussi dans une moindre mesure avec Benjamin, a permis de solliciter les capacités à s'intégrer dans un projet ambitieux qu'est celui d'une classe à PAC. Au bilan, on peut être confiant quant aux capacités de s'impliquer et de tirer bénéfice de cette inclusion pour les trois premiers. Pour Alan, la question reste en suspend aux vues des évolutions que furent les siennes au fil des séances. La capacité à travailler en équipe est peu développée et il éprouve des difficultés à prendre en compte les propositions de ses partenaires. Toutefois, en quelques occasions, il a aussi montré ses capacités de création. N'étant pas non plus un élève ingérable au plan des relations inter individuelles, on peut raisonnablement penser que ce projet pourrait lui permettre de faire évoluer ses comportements dans ce domaine.

Au final, les quatre séances réalisées ont permis de confirmer l'idée que ce projet de classe à PAC est susceptible de permettre à ces quatre élèves la construction de nouveaux pouvoirs d'agir.

5.3 Les effets attendus sur la place de la structure UPI et la conception des inclusions d'élèves en classe ordinaire au sein de l'établissement

Nous avons déjà évoqué en introduction les difficultés pour la structure UPI à trouver sa place au sein de l'établissement ainsi que le peu d'engouement et d'intérêt suscités chez nombre d'enseignants concernant l'inclusion de ses élèves en classe ordinaire. Il est sans doute urgent de définir clairement, avec l'ensemble de la communauté éducative du collège Thérèse Pierre, la place de la structure UPI, les objectifs à fixer pour ces élèves, l'organisation et les moyens à mettre en œuvre. En d'autres termes, quels objectifs et quels moyens pour les élèves d'UPI dans le cadre d'inclusions pensées et constructives ?

Il ne faudrait évidemment pas faire état d'un optimisme béat quant aux possibles apports de l'expérience menée sur quatre séances. Néanmoins, ce travail peut servir de point d'appui pour mieux cerner les besoins particuliers des élèves, en se posant la question des apprentissages prioritaires. Une fois identifiés, les inclusions pourront alors être probablement mieux pensées et la différenciation nécessaire envisagée.

La loi de 2005 sur la prise en charge des élèves en situation de handicap fait obligation d'accueillir ceux-ci au sein des établissements scolaires. Charge à ces derniers de favoriser les inclusions de ces élèves en classe ordinaire. Trop souvent, celles-ci ne sont pensées qu'en termes d'immersion. Il faudra dorénavant que ces inclusions soient orientées par le souci de permettre des apprentissages clairement identifiés.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMI (Philip C.), CHAMBERS (Bette), POULSEN (Catherine), DE SIMONE (Christina), D'APOLLONIA (Sylvia), HOWDEN (James), *L'apprentissage coopératif - Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1996.

JONNAERT (Philippe), *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

MARC (Edmond), « Se former en groupe », in Ruano-Borbalan (Coord.), *Eduquer et Former* », Auxerre, Editions Sciences Humaines, 3^{ème} édition, 2008.

MEIRIEU (Philippe), *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 8^{ème} édition, 2010.

PERRENOUD (Philippe), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 5^{ème} édition, 2008.