



e-nov EPS N°10 : L'école coopérative

A l'heure où la question de la coopération retient l'attention de tous les acteurs du système éducatif français, composante du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, contenu de programmes disciplinaires, action de type "semaine de la coopération à l'école", les auteurs de la revue *e-novEPS* n°10 se sont attachés à observer, comprendre et développer les différentes facettes et enjeux de l'école coopérative.

Dans le contexte large de celui de l'école et de ses acteurs, la première partie de ce nouveau numéro de la revue zoome sur les enseignants. [A. Leballeur](#) analyse la relation pédagogique comme l'activité du professeur à obtenir la coopération des élèves et susciter l'adhésion. [C. Hamon et B. Lebrun](#) décalent cette focale pour décrire la démarche nécessaire pour développer la coopération entre les professeurs autour d'un projet, alors que [S. Billard](#) indique comment cette même entrée coopérative peut devenir une culture commune au sein d'un établissement scolaire. Dans le prolongement, [F. Huot](#) étudie précisément les tenants et les aboutissants de l'exercice de la coopération alors que [A. Canvel et D. Evain](#) mettent en lumière l'équilibre complexe qui existe entre la coopération et la non-coopération.

Les auteurs des articles de la seconde partie se rapprochent de l'élève pour questionner les manières dont il apprend à coopérer. [V. Thual](#) signe de nouveau un très bel article qui vise à décortiquer l'acte de coopérer pour en capter les démarches de formation nécessaires, afin que cette acquisition ne soit pas qu'artifice. [Y. Legendre](#) contextualise cet apprentissage par le filtre d'une approche pédagogique par compétences, tandis que [V. Boucard](#) attire l'attention de la dimension personnelle dans ces interrelations. [D. Mézière](#) expose également une belle pensée, à travers son article qui focalise sur l'impact de la maîtrise de la langue française et de la connaissance des règles de communication, dans l'acte de coopérer. Enfin, [V. David](#) centre son propos sur les activités d'opposition, comme une remise en question de *l'a priori* accordé à l'existence d'une coopération intrinsèque des sports collectifs.

La troisième et dernière partie regroupe des réflexions qui montrent comment et sur quoi les élèves apprennent par le biais de la coopération. [JL. Dourin](#) s'intéresse au temps du rangement coopératif en classe, pour en faire un exercice de structuration de l'esprit. [K. Charpentier et C. Gogendeau](#) voient en la coopération la possibilité de développer une culture commune entre les élèves, propice aux apprentissages, alors que [F. Bardeau](#) montre comment cette réunion d'individus, produit une intelligence collective. [F. Vautour](#) réhausse l'apprentissage de la coopération au statut de valeur constitutive du citoyen, alors que [V. Peresse](#) démontre comment la coopération permet la personnalisation, deux approches au service de la réussite de tous.

Les membres du **Groupe Académique d'Innovation Pédagogique** se mettent à présent en réflexion pour outiller la corporation sur ce qui fait la difficulté de la mise en oeuvre de la réforme du collège et des programmes s'y attachant, changement de paradigmes, nouveaux dispositifs, enjeux transversaux..., un nouveau numéro qui, sans aucun doute, fera écho dans les esprits jusque dans la classe.

Delphine EVAIN

Sommaire

I. L'école et ses acteurs

[La classe et le professeur en co-activité](#) P3

Anne LEBALLEUR, agrégée EPS - Saint-Gilles-Croix-de-Vie (85)

[Tous ensemble, c'est mieux](#) P8

Marianne HAMOND, professeure de lettres, Bernard LEBRUN, IA IPR EPS - Nantes (44)

[Vers une culture commune de la coopération](#) P15

Solène BILLARD, agrégée EPS - Saint-Nazaire (44)

[L'enseignement coopératif](#) P20

Francis HUOT, chargé de mission IA IPR, Nantes (44)

[Ne pas coopérer](#) P28

Delphine EVAÏN, IA IPR EPS - Nantes (44) / André CANVEL, IGEN, groupe EPS

II. L'élève apprend à coopérer

[Savoir coopérer : savoir-faire ou savoir-être ?](#) P33

Vianney THUAL, professeur EPS - Cossé le Vivien (53)

[Construire la compétence coopérer](#) P41

Yann LEGENDRE, agrégé EPS, Saint-Nazaire (44)

[Apprendre à se lire et à lire les autres](#) P48

Valérie BOUCARD, professeure bi-admissible d'EPS - Guérande (44)

[Coopération : le pouvoir du langage](#) P59

Davy MEZIERE, professeur EPS - Beaumont sur Sarthe (72)

[Sports collectifs et coopération : une relation à questionner](#) P68

Véronique DAVID, agrégée EPS - Angers (49)

III. L'élève apprend par la coopération

[Le rangement, c'est maintenant](#) P77

Jean-Luc DOURIN, professeur EPS, Missillac (44)

[Collaborer pour apprendre](#) P83

Karine CHARPENTIER, Christiane GOGENDEAU, professeures EPS, La Roche-sur-yon (85)

[Intelligence collective dans la classe](#) P90

Frédéric BARDEAU, professeur EPS, Chalonnes-sur-Loire (49)

[Entre l'AS et la SEGPA, des leviers de réussite pour tous](#) P96

Fabien VAUTOUR, agrégé EPS - Fontenay le Comte (85)

[Coopération et parcours individualisé](#) P101

Virginie PERESSE, professeur EPS - Guérande (44)

La classe et le professeur en co-activité

Anne Leballeur,

Professeure Agrégée en EPS, St Gilles Croix de Vie, (85)

L'enseignant a besoin de la coopération de ses élèves pour mener à bien sa tâche. Pourtant, si élèves et professeurs partagent un destin commun, l'implication d'une classe ne va pas toujours de soi. « L'enseignement repose sur un accord tacite entre le professeur et les élèves d'une part, et les élèves entre eux d'autre part. »¹ Au collège, une attention particulière est portée à la constitution du groupe classe. Composé de façon aléatoire, il ne répond pas aux attentes des élèves qui préfèrent toujours se grouper par affinités. Cela alimente une résistance plus ou moins affirmée, mais toujours latente qui impacte peu ou prou le climat de la classe : manque de dynamisme et de participation, mises en train laborieuses, retraits, retards sont autant d'attitudes qui freinent le bon déroulement d'un cours. Pour réduire cette résistance et obtenir la coopération de sa classe autour du projet commun et l'amener vers son meilleur destin, l'enseignant choisit une posture professionnelle fine et adaptée.



Faire « alliance » dans la classe

Pour chercher à cerner ce qui impacte le degré de coopération de la classe vis-à-vis du projet d'enseignement, il est intéressant d'emprunter à Philippe Mérieu la définition de la classe dans l'Ecole de la République : elle est un lieu d'alliance contre l'adversité et de sécurité pour les apprentissages. La responsabilité de l'enseignant est de construire ce pacte entre les élèves mais également entre les élèves, l'Institution et lui-même. Cette relation d'alliance repose sur un système de communications horizontales et s'oppose à la relation de force.

Rassembler

Le sentiment d'appartenance au groupe classe implique que l'élève se trouve des similitudes avec les autres élèves de la classe. Dans le même temps, par la comparaison, il en ressort une image positive de lui-même qui lui permet de préserver son identité. Il se construit avec et aussi en dehors, voire contre le groupe. Mais la réalité n'est pas aussi facile. Dans la classe, les élèves ont des statuts et des rôles différents, Certains sont leaders, positifs ou négatifs et les attirances ou répulsions interpersonnelles existent et peuvent être durables. Réussir à ce que chacun se fasse accepter et accepte l'autre est un objectif parfois de longue haleine en raison de l'individualité, de l'appartenance à d'autres groupes ou de l'hypersensibilité de certains toujours en demande de reconnaissance et de respect.

Des initiatives se développent pour créer des relations constructives entre les élèves. Les parrainages entre les classes de différents niveaux visent à rassembler deux générations du collège. Les aînés sont chargés de transmettre les règles de fonctionnement, de rassurer, d'être des remparts aux

¹ REY (JP.), « Le groupe » coordonné par édition revue EPS



incivilités dont les plus jeunes peuvent être victimes. Les plus jeunes renforcent la confiance et le savoir de leurs parrains. Ce type d'initiative est sans aucun doute porteur pour les deux classes. Les journées d'intégration en 6^{ème} visent également à rassembler pour mieux vivre et mieux apprendre ensemble.

De la cohésion

La classe rassemble des élèves qui ne se seraient pas regroupés spontanément et si l'équipe éducative ne mettait pas toujours autant de soin à la constituer, elle ne pourrait garantir à chaque élève la possibilité de prendre un nouveau départ². Plus l'établissement se trouve dans une zone sensible, plus ce principe républicain prend de l'importance au regard des différentes communautés qui cohabitent. La vie en groupe s'apprend. Il est incontournable de construire la cohésion d'une classe et de clarifier avec les élèves pourquoi ce groupement qui ne répond pas toujours à leurs souhaits est ainsi conçu et surtout pour quoi faire : pour apprendre ensemble ! *« On croit pouvoir apprendre seul, c'est inexact, on apprend toujours par, avec, grâce à, pour, contre, à cause de quelqu'un. Seul, on n'apprend pas, on se convainc de ses opinions. »*³

En EPS, la notion de groupe est inhérente à l'activité, dès la mise en place du matériel⁴, des rapports nécessaires et particuliers s'instaurent entre les élèves. Au cours de la leçon, la constitution d'équipes, l'arbitrage, le respect de règles de jeu ou de sécurité, la réalisation motrice sous le regard des autres sont autant de situations qui éprouvent la cohésion du groupe. Il est primordial d'annoncer clairement à quelles fins les élèves sont regroupés pour que la mixité et toutes les formes de différences ne soient pas un frein à la cohésion. Est-ce pour gagner un match à tout prix ou pour construire ensemble une combinaison tactique qui se révèle efficace ? Une attitude volontaire de l'enseignant, une attention fine, des interventions adaptées œuvrent pour construire ou renforcer la cohésion : dédramatiser des conflits, atténuer des rumeurs, rassurer... L'enseignant prend en compte chaque élève mais aussi le collectif avec leurs aptitudes, leurs attentes et leurs limites. La quête du professeur est bien d'amener le groupe classe à vivre ensemble le mieux possible, dans le respect de chacun et des règles et de valoriser la co-activité élèves/enseignant autour du projet d'enseignement.



Lever les résistances

De fait, ce groupement d'élèves sur un modèle sociétal et non communautaire n'est pas toujours prêt à travailler ensemble. Dans les zones urbaines, la classe rassemble des élèves de différentes communautés, alors qu'à l'extérieur ces mêmes jeunes s'évitent ou s'affrontent. D'autres évoquent qu'ils n'ont pas de copains dans la classe pour justifier leur manque d'activité ou les dérives comportementales. Si la grande majorité des élèves adhère au projet, l'équilibre du groupe est souvent en suspend et prêt à basculer si quelques individualités le décident. Lever les résistances demande de les déceler si elles ne sont pas apparentes, mais surtout de les saisir et d'y répondre de façon appropriée.

Entendre/écouter sa classe

*« L'épaisseur temporelle »*⁵ permet de mieux appréhender et de mieux interpréter ce qui se passe dans la classe. *« Il existe une vie affective dans la classe qui impacte directement la nature et la qualité des apprentissages »* et l'enseignant doit y fonder son autorité sur un *« équilibre entre rigueur, bienveillance, transaction, persuasion et négociation »*⁶.

2 Intervention de MEIRIEU (P.) « Penser et agir dans la classe »

3 DEVELAY (M). et MERIEU (P.), les cahiers pédagogiques n°367-368

4 DOURIN (JL.), le rangement, c'est maintenant, e-nov EPS n°10, janvier 2016

5 EVAÏN (D.), « Comprendre et enseigner aujourd'hui : études de cas en EPS », ed. revue EPS, juin 2015

6 Op.cit



L'observer

Les élèves s'observent mutuellement, ils observent le professeur et le professeur les observe. Ce temps est plus prégnant en début d'année ou après un arrêt, mais il perdure toujours de façon latente. Ce réseau de communication implicite n'est pas anodin et le professeur y est attentif. Une observation juste favorise des décisions adaptées. Le rassemblement, des élèves autour du professeur donne à celui-ci des indices sur l'ambiance de la classe et sur l'état d'esprit et d'émotion de chacun. Pour celui qui se place de façon frontale ou reste sur les côtés, pour celui qui se cache derrière les plus grands ou délibérément derrière le professeur, ce sont autant de manières d'exprimer une volonté de s'engager, un détachement, de vouloir passer inaperçu, ou de demander une attention particulière. Ces différentes postures sont signifiantes pour l'enseignant, mais elles le sont également pour les élèves entre eux. Le professeur, « face au groupe classe », ne doit pas perdre de vue qu'il s'adresse à des individualités et la reconnaissance des différents états émotionnels demande attention et compréhension pour y répondre de façon différenciée. Il peut laisser un espace de liberté à un élève qui a besoin de « souffler » en ne le sollicitant pas d'emblée. Prendre en compte la charge émotionnelle à cet instant évite d'ouvrir une faille et favorise le bon fonctionnement de la classe.

Comprendre ses attitudes, savoir les interpréter

Des travaux sur le stress humain⁷ ont mis en évidence des comportements humains parfois extrêmes et injustifiés au regard des enjeux. Dans la même veine, des élèves particulièrement fragilisés par des facteurs personnels semblent vivre constamment en état d'alerte. Un simple désagrément occasionné par une remarque, un conflit, un jugement négatif peuvent induire des mécanismes primitifs de survie : perte de moyens, conflit, victimisation... Face au professeur, la classe recèle autant de profils et de types de comportements que d'élèves : des découragés par l'échec, des perfectionnistes, des timides, des hyperactifs, des immatures, des distraits, des provocateurs... Charge à l'enseignant de comprendre et de réagir de façon opportune au juron de l'élève qui clame son découragement en lui soulignant sa réussite dans une situation, ou d'encourager l'élève trop perfectionniste qui s'empêche de participer tant qu'il n'est pas certain de son coup. Lors de l'appel, des chuchotements et des rires contenus ne sont pas toujours une défiance consciente vis-à-vis de l'autorité du professeur. La posture professorale impose un retour au calme sans pour autant se méprendre sur les intentions des élèves en s'engageant dans une situation conflictuelle. Le déroulement d'une journée au collège est long. L'enseignant ne peut ignorer que ce groupe d'adolescents a une histoire commune qui débute et déborde hors de son cours et que le saucissonnage de la journée entre les différentes disciplines éprouve leurs ressources.

Former et éduquer

Donner des repères

L'arrivée des élèves en cours est un moment crucial et cela est encore plus vrai en EPS. L'enseignant est attentif à maîtriser « *le moment d'attente entre l'arrivée des élèves en ordre dispersé et le début effectif de la leçon.* »⁵ L'expérience et la reconnaissance de l'autorité du professeur ont probablement une incidence sur le temps passé aux vestiaires et l'état émotionnel et physique des élèves et le climat général de la classe modulent la vitesse de mobilisation de ceux-ci. L'enseignant fédère à chaque début de leçon ce groupe arrivé en ordre dispersé où souvent, selon les regroupements, les affinités et les intérêts, chacun se positionne de façon différente. Les uns demandent à sortir le matériel pour prendre une balle et commencer à s'échauffer, d'autres discutent entre eux ou prolongent le temps passé dans le vestiaire, d'autres encore interpellent l'enseignant sur un sujet... « *Les débuts de leçon sont représentatifs de l'activité des élèves dans les groupes.* »⁸ La classe est un espace et un temps d'évolution qui, pour permettre l'adhésion et les repérages des élèves, est rythmé. L'enseignant impose un cadre en désignant l'heure précise du début de l'activité et instaure des routines qui favorisent la mobilisation, rassemblent, génèrent un climat favorable pour commencer la leçon : l'appel, l'évocation d'un événement, l'engagement d'une discussion... Ces rites sont des repères pour l'élève de collège, ils lui organisent son temps d'apprentissages.

⁷ FRADIN (J.), « L'intelligence du stress », 2008

⁸ REY (JP.), « Le groupe » coordonné par p.102, Ed. revue EPS

Expliciter les attentes

Pour initier la mise en activité collective, l'enseignant rend explicite le cadre de ses attentes. Il définit ainsi l'espace de liberté auquel les élèves ont droit et qu'ils ne peuvent dépasser. Par exemple, avant la leçon de golf, il énonce ses exigences vis-à-vis de l'attitude à respecter afin que chacun puisse jouer, se concentrer et progresser en toute sécurité et ce tout au long de la leçon. « *L'enseignant n'a pas à transiger sur les conditions de sécurité et d'apprentissage.* »⁹ L'expérience enrichie au fur et à mesure du temps renforce la confiance de l'enseignant et son autorité face au groupe pour réussir le compromis entre rappeler son autorité et faire adhérer de façon volontaire les élèves.



Consensus autour de la posture professorale

Les élèves ne trouvent pas d'intérêt à suivre le professeur quand son autorité légale n'apparaît pas comme une autorité de compétence. Ils parviennent même, quelles que soit la cohésion dans la classe, à faire corps contre l'autorité jugée incompétente. Autorité et confiance sont bien deux notions liées. Faire agir ou empêcher d'agir, demande au professeur de faire consensus dans le groupe.

Apporter des réponses efficaces : déléguer - accompagner

En amont, le professeur conçoit sa leçon en tenant compte des caractéristiques de la classe. Il anticipe ainsi les tâches, les consignes, les charges de travail, les formes de groupement, les outils d'auto-évaluation ou d'évaluation et réduit ainsi un certain nombre d'incertitudes. Au cours de la leçon, face aux élèves en activité, il observe, guide, réfléchit, régule, adapte. Il est en communication permanente avec sa classe. Pour exemple, en leçon de gymnastique ou de demi-fond, la classe est au « travail » avec fiches d'exercices et de suivi, tableaux d'allures et chronomètres. Les élèves manient différents outils pour apprendre et endossent différentes responsabilités autour de la sécurité, de l'aide, de l'observation et de l'évaluation. Observateur des conduites de chacun, le professeur réajuste dès que nécessaire les difficultés des tâches proposées afin de préserver l'engagement et garantir la réussite de chacun. Il module un atelier de gymnastique par rapport au risque ressenti par des élèves. Il intervient sur des temps de course afin qu'ils soient plus en phase avec les possibilités d'engagement à l'instant « t » des élèves. Cette posture qui laisse la classe en relative autonomie permet aujourd'hui de définir de façon consensuelle la notion d'autorité de l'enseignant : « *L'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives, didactiques et pédagogiques, permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire.* »¹⁰ Le professeur est aujourd'hui, avec ses élèves, en co-activité.

Etre professeur avant tout

Par et au-delà de sa discipline, rayonner dans l'établissement, s'investir sur des projets interdisciplinaires, dans diverses actions, prendre des responsabilités pédagogiques ou culturelles confère indéniablement une autorité plus affirmée aux enseignants et une reconnaissance des élèves. Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) impulsés par la Réforme du collège¹¹ décloisonnent les enseignements. Ils incitent à réfléchir au projet de classe au regard des différents champs disciplinaires et invitent à la concertation pour mettre en place un projet cohérent et adapté à la classe. Ces ponts entre les enseignements sont mobilisateurs pour les élèves parce-qu'ils sont sources de sens et de cohésion. Quant au professeur, il renforce son enseignement et dans ce cadre transdisciplinaire apprend indéniablement de et par ses élèves.

9 JOIGNANT (F.), « l'autorité : moyen de développement pour l'élève et le professeur », Les cahiers EPS, n°38, juin 2008

10 ROBBES (B.), « L'autorité éducative dans la classe », éditions ESF, 2010

11 BO spécial n°11, 26 novembre 2015

Incarner des valeurs

L'enseignant est responsable du niveau de respect qui s'établit dans la classe. Enseigner le respect demande d'incarner le respect. S'imposer par la force, avoir recours à la violence est toujours l'aveu d'une perte de pouvoir. Un écart de langage ou un geste maladroit sont des signes d'impuissance. L'enseignant est tenu de contrôler à tout moment sa charge émotionnelle car sa posture professionnelle lui interdit de se mettre au même plan que l'élève. Il est aussi capable de revenir en arrière et de reconnaître ses erreurs, ce qu'il fait chaque fois qu'il remédie au cours d'une leçon, ou quand il fait un bilan avec les élèves. Selon Bruno Robbes le respect est initié par le professeur : *« Une posture éthique fondamentale de respect du jeune qui se justifie par le fait que l'adulte qui se trouve dans une position générationnelle antérieure est le dépositaire symbolique d'une culture sociale. L'enseignant doit avoir l'initiative du respect de ceux qu'il éduque et enseigne, sans condition préalable. Elle témoigne de la considération qu'un enseignant porte à ses élèves, elle a valeur d'exemple. »*



Conclusion

*« Etre enseignant, c'est prendre la dimension de la co-activité enseignant-élève qui n'est pas seulement une simple aide à l'apprentissage, mais une activité complète qui comporte sa propre organisation, sa propre sémantique, même si cela s'inscrit toujours dans un cadre interactif, une coopération. »*¹²

Le référentiel des compétences professionnelles du professorat et de l'Education¹³ rappelle l'obligation pour tout professeur d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation. Face à la complexité de certaines relations entre élèves qui ne rend pas toujours le climat de classe propice aux apprentissages, le professeur incarne sa mission par ses savoirs disciplinaires et ses choix didactiques et par sa capacité à prendre en compte la diversité des élèves.

Les textes qui organisent la Réforme du collège¹⁴ en termes d'interdisciplinarité, d'Accompagnement Personnalisé (AP) et qui réaffirment l'importance du Socle Commun, renforcent la coopération entre tous les acteurs de la communauté scolaire et créent plus assurément les conditions d'adhésion et de réussite de tous les élèves.

¹² CLAUZARD (P.), « Coopérer en classe avec ses élèves », juin 2015

¹³ B.O n°30 du 25 juillet 2013.

¹⁴ BO spécial n°11, 26 novembre 2015



«La coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages. L'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs. La coopération regroupe toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous, les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives. »¹⁵

Sylvain Connac

Tous ensemble, c'est mieux

Marianne Hamon, professeur de lettres, Nantes (44)
Bernard Lebrun, IA IPR EPS

« Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public d'éducation favorise la coopération entre les élèves.16 » L'intention affichée de faire intégrer les valeurs de solidarité et de coopération, nécessite de répéter les situations de coopération, d'échange et de collaboration. Il est donc important que les pratiques de coopération entre élèves ne se limitent pas à quelques occasions, mais se généralisent et se diversifient, si possible dans des contextes différents.

Dans les établissements du second degré comme les lycées, des pratiques coopératives ont beaucoup plus de chances de transformer durablement les élèves, si elles se réalisent dans plusieurs disciplines et avec des enseignants différents. Ces pédagogies innovantes de coopération entre élèves deviennent alors des démarches partagées entre plusieurs disciplines.

Comment cependant, dans un établissement du second degré, passer d'un enseignement coopératif dans une discipline à un projet transdisciplinaire construit sur la coopération? Quelle stratégie un enseignant peut-il déployer pour faire adhérer ses collègues à un projet de classe coopérative? Comment convaincre des collègues de s'associer à un projet d'enseignement coopératif?



L'amorce de la démarche : une pratique coopérative pour une classe de seconde en enseignement de lettres modernes

Depuis déjà de nombreuses années, des démarches pédagogiques de travail par équipes ou de travail de groupes sont intégrées dans certains cours de français. Le constat rapide montre que cette organisation porte véritablement ses fruits en termes de cohésion de classe à condition d'être un dispositif régulier et réfléchi. Cela implique évidemment une réflexion de l'enseignant sur les enjeux

15 CONNAC (S.), « Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école », ESF éditeur, 2009.

16 Code de l'éducation Article L 111.1



d'un tel dispositif, mais aussi un véritable accompagnement des élèves dans l'acquisition des compétences – notamment sociales – nécessaires pour travailler ensemble. En réalité, la coopération n'est pas seulement un dispositif ou moyen d'apprentissage dans le cours de français, mais un objectif pédagogique au même titre que le développement de compétences plus spécifiques à la discipline.

Lors des premières séances, les élèves sont amenés à se regrouper pour travailler ensemble et l'objectif coopératif est annoncé comme essentiel – il donne d'ailleurs lieu à une évaluation. La plupart des séances de cours comportent un temps d'échanges et/ou de production par équipes. Parfois, ce temps se limite à quelques minutes de régulation: vérification de consignes, échanges d'idées pour écrire, confrontation d'hypothèses de lecture, relecture croisée. D'autres séances sont exclusivement consacrées à des travaux collectifs : production d'un exercice d'écriture à plusieurs mains, mises en scène, construction d'un exposé, d'une trace écrite. Généralement, les élèves associent groupe de travail et groupe par affinités, en partie parce qu'ils sont très souvent libres de choisir leurs équipiers. Pour casser cette représentation, des groupes sont constitués par le professeur en fonction d'observations et/ou d'objectifs précis. Même quand les élèves ont une part d'initiative dans la fabrication des équipes, ils doivent respecter des contraintes qui permettent le brassage des élèves : par exemple chaque équipe, en début d'année comporte des élèves provenant de plusieurs collèges. Pour permettre à chacun de prendre sa place dans son équipe, les regroupements sont relativement stables, les élèves restent dans la même équipe en général sur la durée d'une séquence de travail (soit 3 à 4 semaines). Cela leur laisse le temps d'apprendre à se connaître, ce qui leur permet de gagner en efficacité.

Les premières semaines nécessitent des temps de régulations et d'analyses du fonctionnement d'une équipe : les élèves sont alors dans un véritable apprentissage de la coopération. En effet, en fonction de leur expérience antérieure des dispositifs de groupes, ils pensent (ou non) à réorganiser l'espace, à se distribuer des rôles, ils savent (ou non) réguler le volume sonore, leur temps de travail et les digressions (inévitables!). Quand la tâche demandée ne parvient pas à être menée à terme, les élèves sont amenés à rendre compte aux autres équipes de la démarche suivie, des problèmes rencontrés, des solutions envisagées. Les conclusions tirées à l'occasion de ces temps d'analyse collectifs sont consignées dans le cahier/classeur pour être réinvesties. Au-delà du travail de groupes, toutes les formes de coopération entre élèves sont encouragées afin de favoriser une certaine solidarité, notamment à travers des rôles : secrétaire de séance pour la classe (avec prise de note pour tous) ou souffleur lors de situations orales. De nombreuses activités visent à faire vivre aux élèves leur appartenance à un groupe de façon à la fois positive et responsable : tests de lecture sur un roman dont chacun n'a lu qu'une partie, récitations de texte qui jouent sur des modalités collectives : chorale, en relais, en écho, etc.

Du côté enseignant, ce type de fonctionnement permet de mieux gérer les gros effectifs et de mieux répondre aux difficultés de certains élèves (grâce à du tutorat au sein des équipes ou à la possibilité de différencier les rôles par exemple). Côté élèves, malgré la difficulté que la coopération peut représenter pour certains au départ, le gain en termes de confiance en soi, de prise d'autonomie et d'initiative est très vite constaté. Finalement, il y a surtout un impact en termes de climat de classe : les problèmes ne disparaissent pas, mais il devient plus facile de les gérer. Les élèves en faisant l'expérience de la solidarité dans le travail, intègrent aussi la différence comme un facteur d'enrichissement. Ce constat n'est pas construit seulement sur l'impression de l'enseignant ou sur des remarques individuelles de certains élèves, mais il s'appuie sur un bilan global demandé à toutes les classes en fin d'année. Les retours très positifs des élèves sur ces démarches de travail ont provoqué l'envie d'en élargir la mise en œuvre pour mener un projet de classe coopérative qui déborde l'enseignement de Lettres, pour devenir, à la rentrée 2015, une classe coopérative « globale ».





La stratégie de la tâche d'huile - ou du sachet de thé ...

Le fonctionnement des classes coopératives est issu de la pédagogie Freinet et s'est particulièrement développé à l'école maternelle et primaire. Ce type de classe est implanté également en collège et lycée, mais de manière plus marginale. Sa mise en place à l'école primaire est sans doute facilitée par le fait que chaque classe est suivie par un seul enseignant tout au long de la semaine et dans les diverses disciplines. Dans les établissements du second degré, la multiplication des intervenants nécessite pour mettre en œuvre cette pédagogie de se concerter et donc de dégager du temps commun. Mais par ailleurs, la plus grande diversité des intervenants peut générer des modalités différentes de travail coopératif, enrichissantes pour les élèves à condition qu'ils perçoivent qu'il s'agit de déclinaisons légèrement différentes d'une démarche commune partagée. Cette démarche partagée dans plusieurs champs disciplinaires permet le réinvestissement et donc le renforcement des compétences coopératives, qui sont mobilisées dans des contextes différents. Elle légitime la démarche qui n'est plus le seul fait d'un seul enseignant, et assure la cohésion de l'équipe des enseignants. Par ailleurs la mutualisation entre enseignants des démarches coopératives, permet à tous les professeurs de s'enrichir à partir de l'expérience des autres. En définitive, pour favoriser la coopération entre élèves, rien de mieux qu'une équipe pédagogique elle-même coopérante.

Se pose alors la question de savoir comment rallier des collègues à un projet de classe qui induit une coopération entre professeurs. Dans le cadre d'un projet de classe coopérative, la question est plus sensible encore. En effet, il ne s'agit pas seulement d'élaborer un contenu de travail commun, ce qui en soi est déjà un beau défi, mais de modifier certaines pratiques enseignantes en mutualisant des démarches et des stratégies. Un aspect particulièrement sensible, constitutif de la personnalité professionnelle est mobilisé puisque la démarche coopérative interroge la manière dont le professeur permet aux élèves d'apprendre. Comment dès lors faire adhérer des collègues à ce projet tout en respectant leur façon d'être et de travailler? Quelle stratégie mettre en œuvre pour amorcer une évolution des pratiques et permettre à chacun, quel que soit son profil pédagogique, d'intégrer le projet?

Contextualiser et identifier les points d'appui

Certaines personnalités sont plus intéressées que d'autres pour développer la coopération enseignante. Les enseignants peuvent avoir des profils différents, certains sont plus séduits par la mutualisation de démarches pédagogiques, d'autres pensent qu'ils se débrouillent bien tous seuls et que le travail en commun prend trop de temps. Même si l'objectif est de rassembler massivement l'équipe pédagogique autour du projet, il est nécessaire d'accepter que certains puissent ne pas adhérer. Il est intéressant de prendre « la température » de l'équipe avant de commencer à vouloir associer les enseignants à la démarche. Avoir un premier appui dans l'équipe est évidemment un atout. La recherche d'enseignants qui seraient volontaires et intéressés pour innover est une première étape incontournable. La construction d'une équipe pédagogique uniquement composée de volontaires peut sembler une option intéressante, mais outre les contraintes associées, cela présente l'inconvénient d'exclure a priori les autres collègues et d'aller contre un principe essentiel de la pédagogie coopérative : travailler avec les autres, quels qu'ils soient.

Cela étant, la culture de l'établissement est un élément à prendre en compte. La coopération au sein des équipes peut être habituelle dans un établissement, dans ce cas c'est un point d'appui. Par ailleurs, le contexte d'établissement peut aussi faire émerger un besoin spécifique, une proposition visant à répondre à ce besoin a plus de chance d'être accueillie favorablement. Par exemple, la gestion efficace de l'hétérogénéité dans des classes à gros effectifs est une préoccupation des enseignants de lycée. Expliquer en quoi le travail en groupe et la classe coopérative peuvent



constituer une démarche pédagogique susceptible de rendre plus facile cette gestion est sans doute un procédé efficace pour au moins recueillir l'attention des collègues confrontés à cette problématique.

Le pilote, manager de l'adhésion de ses collègues

L'adhésion à un projet de travail coopératif tient aussi pour une part au profil du porteur de projet. Outre la conviction de cet initiateur, c'est aussi sa capacité à piloter le projet et à fédérer l'équipe qui permet sa mise en œuvre. Il semble en effet difficile pour une équipe d'engager un travail sur la durée sans que l'un de ces membres n'en assume le pilotage. Pour qu'ils acceptent de se laisser entraîner par le pilote, ses co-équipiers doivent lui reconnaître une légitimité dans ce rôle et elle ne peut pas se résumer à avoir eu l'idée de départ. La possibilité de fédérer des partenaires est liée au statut de celui qui propose le projet : être coordonnateur de discipline, professeur principal, formateur identifié, ou chargé de mission par le chef d'établissement confère indéniablement une légitimité plus grande. Encore faut-il avoir une certaine expertise sur le sujet, même modeste. Il est plus facile de rallier ses collègues à sa cause et obtenir leur adhésion, fort d'avoir « fait ses preuves ». Cette expertise gagne à être partagée : identifier dans une équipe les compétences spécifiques des uns et des autres et les valoriser permet de ne pas se poser en « maître », posture contre-productive dans l'idée d'un travail coopératif. Ce rôle de pilote semble d'autant plus nécessaire que les collègues engagés dans le projet ne se sentent pas eux-mêmes compétents.



Communiquer sur le projet : informer pour proposer

Pour que les enseignants adhèrent à une démarche pédagogique présentée par leur collègue, il est nécessaire qu'ils aient connaissance du projet pédagogique. Ainsi des stratégies de communication méritent d'être développées par l'enseignant porteur de projets, afin que ses collègues et les autres membres de la communauté éducative en perçoivent l'objectif, le sens, et l'intérêt. Les modalités possibles de communication sur le projet sont multiples, mais la manière de le présenter exige tact et doigté, *a fortiori* quand le projet porte sur les pratiques pédagogiques. Sous peine de ne pas être écouté, l'enseignant porteur de projets se doit d'éviter de le présenter comme étant LA solution pour résoudre tous les problèmes de l'éducation, mais il doit davantage être capable d'attirer l'attention de ses collègues afin qu'ils en perçoivent l'intérêt.

Plusieurs supports sont possibles. D'abord des échanges oraux informels dans la salle des professeurs ou à la cantine par exemple pour expliquer ce qui est fait ou peut se faire. Ces premiers contacts permettent également de sonder les collègues et de percevoir les points d'accroche pour un travail en coopération. Vient ensuite une annonce plus officielle et générale, via la messagerie de l'ENT d'établissement (e-lyco dans l'académie de Nantes) par exemple. Lors de la première réunion d'équipe pédagogique du type : « Il y a un projet de classe coopérative concernant cette classe auquel vous pouvez vous associer. » Il peut ensuite être utile de transmettre des documents qui explicitent la démarche, en décrivent les objectifs et les mises en œuvre. La classe coopérative est un objet de travail suffisamment innovant pour mériter des explications. Les outils numériques de communication entre enseignants sont des supports importants pour diffuser l'information entre collègues – en raison notamment des difficultés structurelles à être ensemble dans un même espace/temps. Mais l'envoi de documents relatifs au projet ne suffit pas. Noyés dans le flux continu des messages et informations diverses, l'information peut facilement être oubliée. Il est précédé d'échanges oraux qui attirent l'attention des interlocuteurs sur sa pertinence, son intérêt, qui s'assure de la bonne réception de la communication et l'accompagnent d'explicitations le cas échéant. En postant les documents peu avant la première réunion d'équipe et en annonçant que le projet est à



l'ordre du jour, la sensibilisation est plus active. L'envoi de comptes rendus concernant l'évolution et l'organisation de la classe permet également un suivi du projet et implique de fait les enseignants. Les éléments communiqués ont vocation à susciter l'intérêt pour le projet par l'apport d'éléments constitutifs nouveaux : résultats des tests de lecture faisant apparaître un écart significatif, outil personnalisable de relecture orthographique, y compris pour les dyslexiques, éléments de formation à la coopération donnés aux élèves, binômes de tutorat proposés par les élèves, etc. Le conseil de classe est aussi un moment privilégié pour (re-)donner certaines informations et faire le point sur l'engagement des élèves dans le projet.

Faire communiquer les élèves

Une autre stratégie très intéressante consiste à permettre aux élèves de s'exprimer positivement sur le projet. Si les élèves sont convaincus de ses bienfaits, l'apprécient et le perçoivent comme transversal, leurs discours auprès d'autres enseignants constituent l'une des meilleures argumentations pour favoriser le partage des démarches. Dans le cadre d'une classe coopérative, l'adhésion des élèves au projet est une nécessité. Elle repose sur des valeurs démocratiques de fait, non imposée sous peine de perdre en partie son sens. Il semble par exemple possible de permettre aux élèves de se prononcer POUR ou CONTRE le projet au terme d'une période de formation et d'initiation de trois semaines. L'annonce des résultats, s'ils sont favorables au projet coopératif est un signe fort adressé aux enseignants. Pour bénéficier des tutorats qui sont organisés, les élèves sont invités à se rapprocher dans la classe. A charge pour eux de présenter une requête en ce sens aux différents enseignants concernés, ce qui les contraint aussi à expliquer le dispositif de réorganisation de l'espace. Le premier conseil de classe est un temps privilégié pour porter cette parole des élèves : le compte rendu des délégués peut inclure un bilan sur l'objectif de coopération, de même que celui du professeur principal dans la mesure où il a pris soin de recueillir la parole des élèves. Le conseil de vie de classe permet en amont de synthétiser cette parole et de la mettre en forme.

Ce n'est qu'en possession des divers éléments de compréhension du projet et après avoir mesuré les enjeux de la démarche engagée que les enseignants sont invités à se positionner. Les volontaires sont sollicités pour participer à une réunion programmée en fonction des possibilités de la majorité. Le projet y est de nouveau expliqué – en lien avec la question de la gestion de l'hétérogénéité et la mise en œuvre des PAP – et les implications en termes de pratiques pédagogiques sont clarifiées. C'est également l'occasion de proposer un calendrier de travail incluant une micro formation sur la différenciation et des temps d'échanges de pratiques.



Impliquer le chef d'établissement

Malgré la bonne volonté des enseignants, l'adhésion d'une équipe peut être difficile à obtenir en raison des nombreux freins liés à la structure même de l'établissement : au collège et plus encore au lycée, chaque enseignant vit dans un temps individuel en fonction de son emploi du temps qui conditionne en partie sa présence dans l'établissement. Ces rythmes de travail décalés, encore accentués lorsque certains collègues sont sur des postes partagés, rendent difficile la concertation.

Pour faciliter le projet d'équipe, et l'adhésion du plus grand nombre, le porteur d'un projet a donc intérêt à obtenir le soutien de son chef d'établissement. Ce dernier en tant que pilote pédagogique est en effet un interlocuteur privilégié pour l'enseignant qui souhaite la coopération de ses pairs, dans la mesure où une des missions des personnels de direction consiste précisément à organiser le travail transdisciplinaire entre les différents enseignants. Il a en effet vocation à organiser et coordonner les différentes initiatives afin de garantir une certaine cohérence. Il pilote les instances de concertation et



d'échanges comme le conseil pédagogique et en définit l'ordre du jour. Cette structure permet de valider les grandes orientations pédagogiques, en lien avec le projet d'établissement notamment, et de les décliner en actions opérationnelles. Outre les conseils de pilotage qu'il peut prodiguer et la légitimité qu'il peut conférer au porteur du projet, il est aussi en mesure de traduire ce projet en termes opérationnels. Le chef d'établissement est à même de créer une dynamique en instaurant des lieux et des temps où les convergences se construisent, les expériences se mutualisent et se rationalisent. Finalement un des rôles du chef d'établissement dans sa tâche de pilote pédagogique, c'est de fédérer, de convaincre les enseignants d'aller dans le même sens. Il dispose pour se faire de leviers importants.

Accompagner les mises en œuvre de modalités de travail coopératives

En adhérant à un projet de classe coopérative, les enseignants s'engagent pour la plupart sur un terrain peu familier. Le projet induit nécessairement des changements de pratique pédagogique, des déplacements de postures ce qui peut être compliqué à gérer pour les enseignants, mêmes volontaires. Changer déstabilise puisque cela implique d'abandonner des routines rassurantes, de se remettre en question en analysant sa pratique. Travailler en équipe, c'est aussi accepter le regard de l'autre sur son travail et cela peut être difficile dans un métier qui est encore vécu comme très individuel. Dès lors, pourquoi changer ? Il semble essentiel que le porteur du projet montre ce que l'enseignant a à gagner en changeant ses pratiques ; sentiment de compétence renforcé, meilleures conditions de travail en classe, efficacité, apaisement des relations, et parfois reconnaissance par ses pairs et sa hiérarchie, par les élèves et les familles ... Le discours évitant toute radicalité est rassurant. Finalement, la réussite d'un partage des démarches pédagogiques tient sans doute au fait que l'ensemble des membres de l'équipe accepte que chacun s'empare de la démarche à sa mesure, en fonction de ses capacités. Il est une nécessité pour tous les enseignants de croire qu'ils peuvent adapter, moduler une démarche commune, non figée, ni rigide. Une fois d'accord sur l'objectif général et la démarche, il importe que chaque membre de l'équipe puisse personnaliser son cheminement.

Une démarche transversale d'acquisition de compétences sociales

Pour faire adhérer des enseignants de plusieurs disciplines à un projet pédagogique et faire en sorte qu'ils collaborent ensemble pour favoriser le développement de compétences autour de la coopération, il faut leur permettre de comprendre que les démarches mobilisées par le porteur du projet sont transversales et s'appliquent aussi à des contextes différents. Là encore, l'opération est délicate : le porteur de projet doit à la fois montrer que son projet n'est pas utopique en décrivant et en explicitant des situations réelles vécues en classe dans le contexte d'un enseignement spécifique, ici celui des lettres, mais aussi montrer en quoi les démarches mobilisées sont transversales et s'appliquent à des contextes différents. Au lycée Livet de Nantes, par exemple, le travail de groupe est une caractéristique des enseignements technologiques (épreuves au bac) et beaucoup d'autres enseignants l'utilisent (constat des élèves de seconde en fin d'année dernière). Ce dispositif de travail constitue une entrée en matière assez évidente pour aborder la question de la classe coopérative et amorcer une réflexion sur les enjeux d'un tel format de travail. Le choix se pose naturellement et légitimement en mettant en avant le fait que les élèves réinvestissent de façon invisible – ou pire, ne réinvestissent pas – alors que chacun des professeurs pourrait s'appuyer sur le travail mené par les uns et les autres et de fait, gagner en efficacité.

Les visites croisées, une stratégie mobilisatrice

Au-delà des temps d'échanges de pratiques, l'organisation de visites croisées est un bon moyen d'enrichir sa palette pédagogique et de diversifier ses pratiques. Permettre à des collègues de venir assister à un cours et de se rendre compte par eux-mêmes des démarches pédagogiques mobilisées par la pédagogie coopérative peut constituer un moyen efficace pour passer d'un projet individuel à un projet collectif. En observant la pratique réelle du projet, les réactions des élèves, et les démarches mobilisées par le professeur. Les collègues perçoivent à la fois la faisabilité de la démarche, sa

13



pertinence pour faire réussir les élèves et entrevoient la nécessité de généraliser ce projet à d'autres disciplines.



Conclusion

L'une des richesses de la classe coopérative, c'est bien d'encourager la coopération entre élèves, mais aussi entre enseignants pour finalement s'engager ensemble, enseignants et élèves, dans une démarche commune générant un climat de classe favorable aux apprentissages.

Dans la classe coopérative, les enseignants et les élèves agissent en respectant des principes communs : échanger, s'entraider, mutualiser des expériences et des pratiques, se donner des conseils, exploiter les remarques et les analyses d'autrui pour collectivement être plus efficaces. De fait, la capacité d'une classe coopérative à faire réussir les élèves est grandement conditionnée par la capacité des enseignants à coopérer. La notion d'école coopérative prend alors tout son sens, puisque la coopération englobe à la fois l'activité des élèves et celle des enseignants.



Vers une culture commune de la coopération

Solène Billard,
Professeure agrégée en EPS, Saint-Nazaire, (44)

« La coopération est actuellement l'un des vecteurs incontournables des apprentissages à l'École »¹⁷. Pour autant, elle n'est pas perçue et enseignée de manière identique, d'une discipline scolaire à l'autre. En EPS, différentes recherches permettent de définir des fondamentaux à enseigner pour coopérer, vivre ensemble, s'enrichir mutuellement à travers un développement moteur. Associant plusieurs disciplines scolaires, des projets favorisent la diffusion des méthodes au profit des élèves et de toute la communauté éducative, suscitant par là-même une culture commune, transposable hors du système scolaire.



La coopération en EPS, c'est quoi ?

A l'instar de Célestin Freinet qui affirmait que « *c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul* », l'EPS est une discipline où l'élève, à travers un développement moteur, apprend à coopérer mais également au sein de laquelle il doit coopérer pour apprendre.

Du point de vue des élèves

« Il n'y a pas d'EPS sans coopération entre élèves ! » car cette discipline les engage dans des expériences motrices, des mises en jeu corporelles qui renvoient une certaine image d'eux-mêmes aux autres. Ce jeu de miroir implique une dimension collective. Ensuite, l'EPS est une discipline scolaire, fortement ancrée dans des valeurs citoyennes et sociales. Elle est régie par des textes officiels, dont les objectifs assignés permettent de répondre aux valeurs d'entraide, de solidarité, de vivre ensemble, de coopération : l'équipe pédagogique peut donc décider, localement, de faire de ces valeurs un objet d'enseignement. Enfin, l'EPS est confrontée à l'hétérogénéité des élèves et la notion de coopération y est utilisée comme un levier fort pour tenter de proposer des solutions adaptées à cette diversité car, en effet, les élèves coopèrent pour apprendre. Que ce soit par de l'observation, des mises en dyades symétriques ou dissymétriques, des rôles assignés aux élèves, les choix stratégiques de l'enseignant sont orientés par cette volonté. « *Bien que les résultats relatifs aux modalités de co-construction de connaissances entre les élèves soient largement à approfondir, ceux-ci accréditent cependant l'idée que diverses formes de compagnonnage cognitif (Brown et al., 1989 ; Lave, 1997), ou d'apprentissage coopératif spontané, émergent dans le cours des interactions entre élèves au sein des groupes d'apprentissage en EPS (de Keukelaere et al., 2008 ; Huet & Saury, 2008, en préparation).* »¹⁸ L'élève n'agit jamais seul et le souci de l'enseignant réside, entre autres, dans

¹⁷Evin (A), « Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de l'Université de Nantes, 2013.

¹⁸ Saury (J), La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS, 2008.



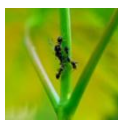
cette organisation pédagogique qui valorise la coopération. *"L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail de groupe au sein d'une communauté coopérative."*¹⁹ La coopération s'apparente autant à une fin en soi, qu'un besoin.

Les élèves vivent la coopération en s'engageant dans des « *histoires collectives d'apprentissage* »²⁰ qui se définissent alors comme « *l'engagement de deux élèves ou plus, dans une même histoire individuelle visant la réalisation d'une entreprise commune.* »²¹. La coopération intègre donc les dimensions sociales de l'activité des élèves, celles liées aux habiletés motrices et les compétences spécifiques à une APSA et les engage dans des histoires collectives dont la réussite dépend également du mode d'engagement des partenaires.

L'enseignant essaye alors de concevoir un enseignement où les histoires collectives s'organisent : « *Le défi pour l'enseignant est donc de concevoir des dispositifs d'apprentissage coopératif favorisant l'engagement des élèves dans des histoires collectives d'apprentissage.* »²².

Du point de vue des enseignants d'EPS

L'enseignant conduit les élèves dans des histoires collectives afin de favoriser leur engagement en variant notamment leur nombre impliqué et en jouant sur les temporalités. Ainsi, en danse, sur une thématique bien précise, les élèves créent une phrase corporelle individuelle qu'ils échangent, partagent avec un partenaire. Cette nouvelle phrase créée est présentée à un autre binôme engagé dans le même travail. Cette opération est renouvelée avec un autre groupe afin de constituer un collectif de six personnes. Par le partage d'expériences et de connaissances, la réussite du projet commun devient l'affaire de tous. L'enseignant a la possibilité de jouer sur la matérialité de la situation en concevant des espaces contraignants où le partage est obligatoire, en modifiant les conditions de réalisations avec des consignes bien spécifiques. Par exemple, en gymnastique rythmique, il est possible d'imposer une collaboration avec lancer qui requiert synchronisation, prise d'informations et écoute des partenaires. L'objectif est donc pour l'enseignant de favoriser le développement de significations, d'attentes partagées entre élèves pour un projet commun, en valorisant les notions de solidarité, d'entraide, conditions *sine qua none* de la réussite. En vivant des expériences collectives émotionnellement fortes, les élèves tendent à créer une identité collective, une culture commune qui renforce les liens de solidarité, augmente le sentiment de confiance dans l'autre et est la garante d'une coopération efficace. Cette définition de la coopération, condition essentielle du fonctionnement d'une classe coopérative, est-elle de même nature, diffère-t-elle dans les autres disciplines?



La coopération selon les disciplines scolaires

Afin de tenter de répondre à la question de la transversalité de la coopération, un questionnaire a été distribué à quelques professeurs d'un collège ainsi qu'à quelques élèves de cinquième, quatrième et troisième. Les propositions ne résultent que d'une analyse personnelle et n'ont aucune valeur scientifique. Elles permettent simplement d'éclairer un propos.

Des notions de solidarité et d'entraide

19Barré (M), Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps : 1896-1936, les années fondatrices., PEMF, 1995 - coll.

Ressources pédagogiques, Tome 1, pp. 62-64.

20 Evin, A. (2013). Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive.

Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.

21Maurice (A) Des histoires collectives en EPS... Rencontre avec Agathe Evin, Le café pédagogique, 2014.

22Maurice (A) Des histoires collectives en EPS... Rencontre avec Agathe Evin, Le café pédagogique, 2014.



Du point de vue d'un professeur d'espagnol, la coopération est: « *une notion assez proche de la solidarité* »²³. Lors de la correction d'un contrôle, il est demandé aux élèves qui ont bien réussi, d'aider les plus faibles à comprendre ce qui n'a pas marché. En sciences de la vie et de la terre, la notion d'entraide apparaît de manière spontanée dans une activité à réaliser à plusieurs. La coopération est requise pour une activité au cours de laquelle les élèves ne disposent pas des mêmes tâches ou des mêmes sujets. La réalisation finale (un document bilan à remplir, par exemple) nécessite les informations trouvées par les autres. En mathématiques, les notions d'entraide et de projet commun circonscrivent la notion de coopération. Afin de résoudre un problème mathématique, présenté sur un support vidéo, les élèves vont se mettre à plusieurs, en utilisant les différentes formes d'intelligence de chacun. La résolution du problème passe nécessairement par les notions d'entraide. Lors d'échanges avec des élèves²⁴ questionnées sur la notion de coopération pour les différentes disciplines scolaires, il apparaît que la coopération se confond immédiatement avec les notions d'entraide, de solidarité et d'absence de conflit pour progresser. Pour eux, elle ne diffère pas d'une discipline à l'autre même si elle prend une dimension plus importante dans les activités collectives en EPS.

La notion d'un objectif commun

En sciences et vie de la terre, une collègue définit la coopération comme suit : « *travail à plusieurs pour atteindre un objectif commun. Cela peut être un même travail lors duquel les élèves échangent et partagent le fruit de leur réflexion ou bien un travail différent mais complémentaire.* »²⁵. En espagnol, elle entre également en résonance avec la notion de travail en équipe : « *Coopération suppose aussi un travail en équipe* »²⁶ lorsque, par exemple, des travaux sont proposés à plusieurs sur un même document et où chacun apporte ses compétences.

La notion de démocratie

La « *coopération peut être aussi la contradiction positive* »²⁷ au sens où lors du travail en équipe, en espagnol, un élève peut exprimer une opinion sur un document et les autres membres sont chargés de lui demander de justifier ou d'apporter un autre point de vue en exprimant leur accord et/ou leur désaccord. Lors de projets communs, le vote peut constituer une issue afin d'effectuer des choix si les parties en présence ne trouvent pas un accord. Chaque position est à argumenter, discuter et soumise à un vote, afin que la démocratie puisse s'exprimer.

Ces différentes notions sous-jacentes à la coopération, pour qu'elles fassent sens pour chaque élève, ne peuvent rester cloisonnées à une discipline pour trouver leur expression à travers des projets globaux.



L'utile coopération pour des projets globaux.

« *Apprendre à coopérer est une nécessité pour le XXI siècle* »²⁸. Sur une planète qui atteint ses limites et où la population ne cesse de croître, il devient essentiel de savoir coopérer, d'être solidaire et de prendre en compte les autres. Mais comment enseigner les méthodes qui sous-tendent ces valeurs ? L'école du colibri²⁹ propose trois chemins pour aborder ces notions : la gestion mentale, l'éducation à la paix et à la citoyenneté et l'atelier philo. L'élève négocie, s'oppose, mais trouve sa

23Témoignage issu d'un questionnaire, 2015.

24Témoignage issu d'un questionnaire, 2015.

25Témoignage issu d'un questionnaire, 2015.

26Témoignage issu d'un questionnaire, 2015.

27Témoignage issu d'un questionnaire, 2015.

28Peloux (I) et Lamy (A), L'école du colibri, La pédagogie de la coopération, actes Sud, 2014.

29<http://www.lesamanins.com/>



place, apprend à accepter le compromis afin d'élaborer la solution la plus acceptable par un grand nombre. L'éco-collège se base sur un « *programme qui repose d'une part sur la mobilisation de tous les acteurs et participants des établissements scolaires dans un projet commun d'éducation au développement durable (importance de la concertation), et d'autre part sur l'utilisation des bâtiments scolaires comme supports pédagogiques pour la réalisation d'actions concrètes. Il est également primordial de favoriser un travail concerté avec des partenaires locaux : élus, parents, associations, syndicats de gestion de l'eau ou des déchets, fournisseurs et prestataires de services, etc.* »³⁰. En quoi, la volonté d'un établissement de travailler à l'obtention du label, favorise-t-elle les notions de solidarité, d'entraide et le place-t-elle dans une logique d'école coopérative ?

Un projet commun à un établissement

Tout un établissement coopère à la réussite du projet d'éco-label. En effet, l'ensemble de la communauté éducative se coordonne et se fédère. Elle s'organise par la mise en place d'un comité de pilotage où siègent élèves, parents d'élèves, enseignants, administratifs, personnels IATOSS et qui définit les orientations de l'année. La démocratie s'exprime à travers l'élection d'éco-délégués dans chaque classe ; ces derniers sont formés d'un point de vue citoyen et sont force de proposition dans les différents comités de suivi. Les diverses décisions prises concernent l'ensemble de la communauté éducative. Les diagnostics sont établis à partir d'un questionnaire posé en ligne sur l'ENT d'établissement (e-lyco dans l'académie de Nantes), ouvert, à l'ensemble de la communauté éducative. Après choix d'un thème pour l'année parmi sept possibles (l'alimentation, la biodiversité, les déchets, l'eau, l'énergie, les solidarités). Le thème retenu fédère. Il constitue le fil conducteur dans les différentes disciplines qui peuvent appuyer de leurs connaissances la réflexion engagée collectivement. Cette dernière mène à des choix proposés aux comités de pilotage. En effet, une démarche pédagogique portée par les enseignants accompagne le projet de gestion environnementale des bâtiments et d'éducation au développement durable. Chaque étape est ainsi mise en relation avec le programme scolaire. Ce projet concerne toute la communauté éducative dans ce programme et ne reste pas le fait d'un petit groupe motivé, mais implique l'établissement tout entier et s'ouvre aux acteurs extérieurs. Outre la force d'un projet commun, il existe d'autres notions qui renforcent cet argument d'école coopérative telles, l'entraide ou la solidarité.

Un projet favorisant la solidarité et l'entraide

Dans les comités de suivi, les élèves s'organisent, réfléchissent à des solutions pour améliorer voire résoudre les problèmes soulevés. Par le travail coopératif, les élèves se créent leurs « histoires collectives d'apprentissage ». La coopération étant « *une décision et une répartition du travail entre les partenaires pour la résolution d'un problème.* »³¹, les valeurs d'entraide et de solidarité sont sous-jacentes à ce type de projet. Les compétences de chacun sont utilisées, mises en avant afin de permettre au projet d'aboutir. Sans ce travail coopératif, les objectifs ne pourraient être atteints tant la tâche est grande. Ainsi, pour exemple, afin de réduire les déchets verts dans un collège, les élèves ont proposé la mise en place d'une jachère fleurie. Certains se sont attardés sur la faisabilité avec les différents partenaires, d'autres aux coûts humain et matériel, d'autres à la pertinence de ce type d'espaces en matière de biodiversité. Chacun, avec ses connaissances, a participé, aidé ceux qui observaient plus de difficultés à la formalisation de la requête.

Un projet où s'exerce la démocratie

De par les élections d'éco-délégués, de votes pour les orientations, la démocratie s'exerce autour de ce projet. Les éco-délégués sont formés au même titre que les délégués de classe ou au conseil d'administration afin qu'ils engagent une réflexion sur leur rôle, qu'ils approfondissent leur connaissance des problématiques environnementales et sociales en lien avec le développement durable et enfin qu'ils définissent des actions qui pourront être développées dans l'établissement. Ils seront donc amenés à chercher de l'information, à apprendre à communiquer, à sensibiliser, à relayer l'information et également à apprendre à mettre en place une action et une méthodologie de projet.

³⁰<http://www.eco-ecole.org>

³¹Pléty (R), Comment apprendre et se former en groupe, Ed RETZ, 1998



Par de simples actions, il est important que les éco-délégués prennent conscience qu'il est possible d'agir et de faire évoluer l'ensemble de l'établissement. De par des décisions prises en comité de pilotage mais émanant d'une réflexion collective, la démocratie s'exerce également dans cette instance. Le comité de pilotage joue un rôle prépondérant dans le projet en tant que structure décisionnelle, il est le relais de la volonté politique et impulse la dynamique à l'ensemble des acteurs.



Conclusion

Quelle que soit la discipline, il existe une culture commune de la coopération qui prend tout son sens autour de projets globaux. Développer cette culture du projet, dans le sens d'une école coopérative, ne peut que favoriser toutes les intentions sous-jacentes à la coopération. L'appui sur la notion de quantique permet d'envisager les relations entre les individus sous un angle nouveau car cette dernière indique que tout est relié : « *Je vois notre futur comme une création d'un collectif de conscience.* »³² L'individu est au service de l'autre pour le bien commun. Penser le collectif et collectivement participe à l'émergence d'un certain sens du bien commun, en opposition à l'individualisme des sociétés actuelles et permet également d'amener les élèves à penser le bien commun.

Au-delà de la motivation de tous les acteurs, ce travail en coopération ne fonctionne que lorsque l'individu accepte de lâcher son individualité pour le bien commun : « *Le principe de coopération mis en exergue m'a beaucoup conforté dans mon intuition de non-spécialiste et libéré de l'explicable gêne infligée par le précepte darwinien de la lutte des espèces. Ce principe guerrier appliqué à l'évolution semble avoir été inspiré par le comportement humain. Cet antagonisme, dont la finalité aurait été l'extinction de la vie, est justement celui qui en garantit la prolongation.* »³³. C'est là peut-être le plus difficile en ces temps où l'individu prime sur le collectif. C'est pourquoi, développer la notion de culture commune semble primordial pour créer des histoires collectives qui redonnent du sens aux élèves. Pour Rabhi et Pelt, la coopération ou associativité est un des principes fondateurs de la nature : « *C'est pour servir le principe de coopération et contribuer à l'avènement d'un paradigme où l'associativité humaine puisse également s'exercer que nous avons créé un certain nombre de structures et de mouvements voués à servir ces valeurs.* »³⁴

³²Guillemant (P), La physique de la conscience, 2015.

³³Pelt (JM), Rabhi (P), Le monde a-t-il un sens ?, Paris, 2014.

³⁴Pelt (JM), Rabhi (P), Le monde a-t-il un sens ?, Paris, 2014.



L'enseignement coopératif

Francis Huot,

Chargé de mission, IA-IPR EPS, Académie de Nantes

« L'enseignement de ces savoirs constitués est assuré en 6^{ème} par plusieurs professeurs spécialistes de leur discipline qui contribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle. »³⁵

Coopérer, étymologiquement c'est opérer avec quelqu'un. L'enseignement coopératif est donc un procédé pédagogique qui consiste à co-intervenir auprès d'un élève avec l'objectif d'obtenir les meilleurs apprentissages. Rien d'original en apparence mais coopérer aux apprentissages d'un élève ce n'est pas seulement collaborer avec d'autres collègues dans des enseignements qui se succèdent et se juxtaposent en laissant le soin à l'élève de faire le lien. L'enseignement coopératif pose le postulat d'une meilleure efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire, des résultats meilleurs sinon équivalents sans alourdir la tâche pour chaque enseignant. Se pose alors deux questions : qu'est-ce qui améliore les apprentissages et comment optimiser l'engagement professoral dans un enseignement coopératif ? Pour répondre à cette double exigence, le professeur coopératif organise les liens disciplinaires tant sur les activités des élèves, que sur les contenus enseignés. Il met aussi en œuvre des attitudes et des compétences spécifiques qui s'acquièrent au travers de l'acte d'enseignement.



Un enseignement plus efficace

La première question est pourquoi l'enseignement est-il plus efficace ? Pour y répondre deux axes sont convoqués : d'une part l'efficacité accrue des apprentissages que confèrent les liens entre les enseignements et d'autre part, l'amélioration de la performance de chaque professeur liée à la mutualisation des outils, le partage des tâches ou le surcroît de formation reçue. En d'autres termes la coopération construit un enseignement plus efficace.

Un enseignement structuré

La coopération organise les cursus d'enseignement et donne des repères qui évitent à chaque professeur de réinventer une progression pour chaque cycle. Cette stabilité facilite la communication des contenus aux élèves dans le sens où ces derniers sont prévus et connus par tous les acteurs. Ainsi, par exemple, les collègues d'un même niveau, voire d'un même établissement, savent à quel moment et avec qui telle connaissance ou telle compétence est théoriquement abordée. Ils peuvent articuler, voire adosser leur enseignement à celui des collègues sans avoir questionné longuement les acquis des élèves par des évaluations diagnostiques souvent coûteuses en temps et en énergie; une économie de temps et d'énergie pour le professeur comme pour les élèves réinvestie dans les apprentissages.

35 Le programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 MENESR - DGESCO MAF 1



Des liens entre disciplines

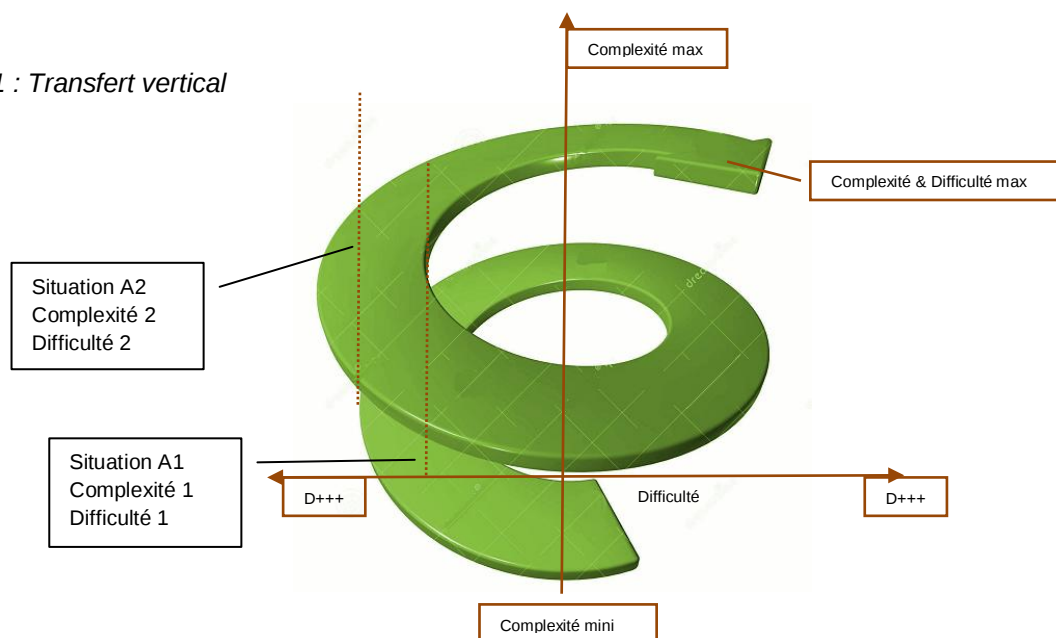
L'enseignement coopératif repose sur l'explicitation des liens entre disciplines et/ou au sein même de chaque discipline. Ces liens sont organisés autour de ce qui est fait ou ce qui est appris. Il s'agit d'identifier comment se construit la transposition, puis la généralisation des connaissances et/ou des compétences chez les élèves pour anticiper et organiser les enseignements.

Les transferts

« *Ce qui est appris sert à apprendre encore.* »³⁶. L'apprentissage réalisé dans une discipline s'appuie sur une acquisition antérieure qui devient un instrument d'apprentissage. Les méthodes, les langages pour communiquer sont des exemples d'apprentissages mis au service de toutes les disciplines. Plusieurs types de liens existent.

Le transfert vertical ou transdisciplinarité verticale consiste à transposer la compétence ou la connaissance dans un nouveau contexte, par exemple une autre discipline, pour complexifier ou simplifier la tâche et obtenir soit un apprentissage analytique soit une tâche complexe. L'axe vertical est celui de la difficulté et l'axe horizontal, celui de la complexité des contextes. Ainsi en prenant conscience de cette organisation l'enseignant peut modifier les contextes de travail pour simplifier ou complexifier c'est-à-dire faire prendre en compte à l'élève plus ou moins de paramètres informationnels en un temps donné. Il peut aussi varier le niveau de difficulté. Dans ce cas ce sont les paramètres d'espace/temps et d'énergie qui sont modifiés.

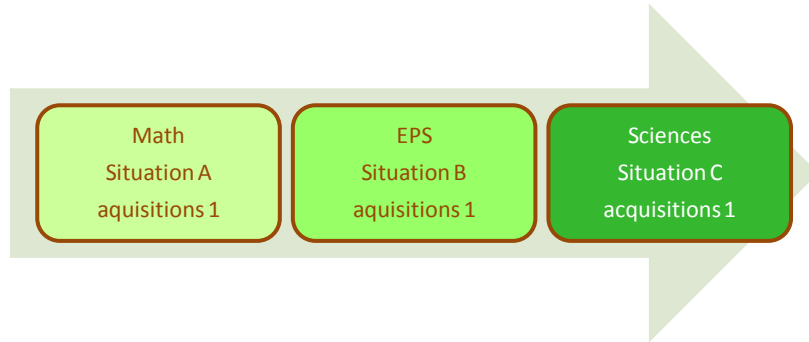
Fig 1 : Transfert vertical



Le transfert horizontal ou transdisciplinarité horizontale consiste à repérer des similitudes entre des situations assez proches et à dégager des acquisitions, connaissances, capacités ou attitudes qui permettent de résoudre le problème posé par les situations.

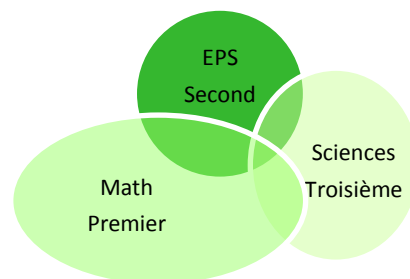
36 FRIN (C.), ALLAIN (J.L.), Les figures de la polyvalence, SCEREN, Nantes

Fig 2, transfert horizontal



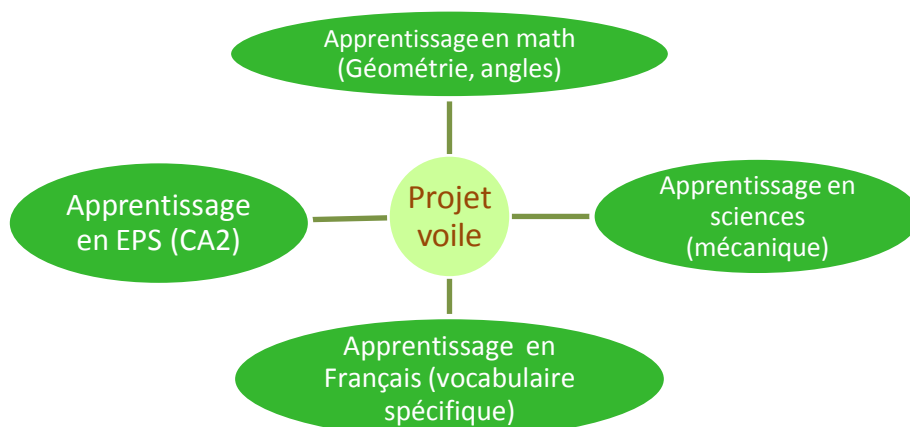
« Ce qui est appris s'apprend dans plusieurs disciplines »³⁷. C'est de l'interdisciplinarité. Dans ce cas une discipline peut être dominante dans le sens où la notion construite y est abordée en premier ou en principal et que pour la seconde la notion est renforcée ou utilisée en second ou de manière secondaire.

Fig 3, l'interdisciplinarité



« Ce qui est fait permet d'apprendre dans plusieurs domaines ». Il s'agit alors de pluridisciplinarité car le lien est réalisé par un projet d'actions et non par les capacités, attitudes ou connaissances. Les liens sont bien, dans un premier temps, de l'ordre des actions conduites et non des acquisitions. Les apprentissages réalisés éclairent ensuite, les actions. Les activités de l'élève donnent du sens aux apprentissages théoriques.

Fig 4, la pluridisciplinarité



Dans tous les cas, les liens s'opèrent soit, sur les notions - il est alors possible de parler de liens instrumentaux - soit sur les compétences ou attitudes et ce sont alors des liens comportementaux.

³⁷ OP. Cit.

Gain d'efficience

Dès lors que deux professeurs enseignent le même contenu il leur devient possible de mutualiser. Les préparations de séquences ou de séances, les évaluations, les procédés pédagogiques, les méthodes, figurent parmi les nombreuses ressources que les enseignants coopératifs peuvent partager. Ils économisent ainsi du temps et de l'énergie qui sont réinvestis dans la concertation entre professeurs. Une ressource pédagogique est adaptée, transformée, améliorée d'autant mieux que sa logique de construction est connue de tous. Par conséquent, il est souhaitable de discuter en équipe de l'architecture des outils avant de les élaborer. Cette coopération présente aussi l'avantage de former chacun puisque l'échange d'outils, les confrontations, les discussions argumentées enrichissent les acquis individuels de la diversité, de l'intelligence collective³⁸.

Modifier les dispositifs pour les adapter aux élèves

Pour le professeur, plusieurs types d'adaptations d'outils sont possibles. Ainsi pour modifier un dispositif pédagogique il peut l'adapter, l'étendre ou le déplacer. Dans tous les cas, outre l'économie pour le professeur s'ajoute un gain d'efficience pour les élèves qui reconnaissent la situation et y entrent plus vite.

L'adaptation

L'adaptation consiste à modifier le dispositif pédagogique aux caractéristiques des élèves sans toutefois toucher à sa fonction première. Par exemple dans l'activité danse de création en EPS, la phase d'exploration de vocabulaire chorégraphique à partir d'inducteurs utilise la démarche suivante : exposition des élèves à l'inducteur (musique, matériel...), pratique spontanée, tentative de répétitions et sélection de formes pratiquées. L'adaptation consiste ici à modifier les inducteurs en fonction des élèves, leurs goûts, âges, caractéristiques sociales pour les faire entrer plus facilement dans l'activité spontanée. L'effet premier de l'adaptation est, en général, le gain de sens mais aussi d'efficacité des actions éducatives. De sens puisque l'adaptation part de ce que sont véritablement les élèves, leurs intérêts, leurs choix. D'efficacité aussi car lorsque l'apprentissage fait sens les élèves s'y engagent plus ardemment.

L'extension

L'extension consiste à étendre les fonctions d'un dispositif pédagogique afin qu'il serve au-delà de ce pour quoi il est prévu. L'ingéniosité des acteurs fait que non seulement le dispositif est mis en œuvre mais s'ajoute un supplément d'effet positif. Par exemple, pour la phase d'exploration précédemment citée, l'inducteur musical est choisi dans un morceau qui est à la mode chez les adolescents concernés. L'adhésion du plus grand nombre construit un sentiment d'appartenance et une cohésion qui devient le second objectif de la situation. Cette cohésion est renforcée par l'ajout d'un nouvel inducteur multipliant les interactions, comme par exemple, le corps de l'autre dans une action de contact/abandon. Chaque élève utilise successivement le corps de l'autre comme appui pour y abandonner le poids de son propre corps. L'extension « sociale » de cohésion apporte alors une seconde dimension d'apprentissage au dispositif initial.

Le déplacement

Le déplacement enfin, consiste à exploiter en conscience un dispositif pédagogique au-delà de ce pour quoi il est initialement prévu sans pour autant en modifier la structure. Par exemple, une séquence d'EPS danse est reprise dans sa structure pour mettre en place une séquence de création en arts visuels. Le déplacement facilite la mobilisation des élèves sur le second projet car il leur donne des repères sur ses phases (création de vocabulaire expressif, enrichissement, choix...) sur les méthodes utilisées (procédés de création, de composition...) sur les œuvres artistiques partagées, et sur bien d'autres choses encore (démarche pédagogique par exemple).

38 BARDEAU Frédéric, Intelligence collective dans la classe, *e-novEPS* N° 10 janvier 2016





Un apprentissage « boosté »

La coopération des professeurs se réalisant sur les contenus enseignés, connaissances, compétences ou attitudes nourrit les progrès des élèves pour plusieurs raisons déjà évoquées mais pas seulement. Les enseignements reliés facilitent l'apprentissage pour au moins trois autres raisons.

Apprendre c'est relier

L'enseignement coopératif n'est pas une mode mais un procédé avantageux avant tout pour l'élève qui construit son intelligence en reliant les choses entre elles. Selon les travaux des neuroscientifiques³⁹ l'élève grandit en « fabriquant » des chaînes neuronales qui permettent d'associer, dissocier, produire des concepts ou actions motrices. L'enseignement coopératif relie en proposant des liens interdisciplinaires, transdisciplinaires voire disciplinaires. Or ces liens explicites apportent de la clarté cognitive en aidant l'élève à identifier ce qu'il sait déjà, les pré-requis à partir desquels il construit du nouveau.

Apprendre c'est accepter de se tromper

Apprendre c'est faire une erreur pour entrevoir quelque chose de nouveau. C'est admettre de ne pas savoir ou de ne plus savoir, au moins temporairement. L'apprentissage est potentiellement source de frustration, d'angoisse puisqu'il faut déstabiliser le présent, le déjà là, pour le transformer. Or, les élèves adolescents sont en construction identitaire et affectivement fragiles. L'enseignement coopératif peut répondre provisoirement à un besoin d'appartenir à un groupe. Il offre une identité collective à laquelle s'accrocher pour apprendre. Proposer des liens, c'est aussi permettre des représentations à partir de ce qu'ils connaissent pour mieux affronter la nouveauté. L'enseignement coopératif rassure et contribue à créer un climat propice aux apprentissages car l'élève sait que dans chaque cours, il peut compter sur ce que les séances précédentes lui ont apporté et les liens explicites lui prouvent. En effet, avec la coopération, chaque enseignant accède explicitement à ce que ses collègues enseignent. Il peut aisément en faire la publicité auprès des élèves et de fait, leur faciliter les liens.

Apprendre c'est coûteux

Apprendre est coûteux en temps et en énergie. Le professeur multiplie les actions pour faire assimiler des concepts, notions ou savoirs faire. L'enseignement coopératif fait gagner du temps et de l'énergie puisqu'une même action conduit consciemment à des apprentissages dans plusieurs matières. Le temps de répétition nécessaire aux apprentissages est aussi partagé (plusieurs cours, ou matières). Le professeur comme l'élève gagnent en énergie dépensée puisque concentration et répétitions sont utilisées pour acquérir plusieurs compétences issues éventuellement de plusieurs matières.



Attitudes de l'enseignant coopératif

Coopérer amène un enseignant à développer des attitudes qui améliorent ou non le travail collectif. Sans être indispensables, plusieurs d'entre-elles semblent faciliter le travail coopératif. Quelles sont-Elles?

Le partage

Partager les informations, les ressources, les méthodes les outils est chez l'enseignant coopératif un amplificateur de réussite. Si les concertations entre collègues sont des temps privilégiés pour le partage, l'enseignant coopératif peut aussi aller partager au sein d'autres groupes que sont les réseaux sociaux professionnels. Ainsi, par exemple l'Espaces Numérique de Travail, « e-lyco » dans l'académie de Nantes, constitue un outil d'entreprise quand d'autres, non institutionnels, élargissent considérablement les espaces de partage mais appellent aussi de la part de chacun prudence et discernement.

39 CHANGEUX (J.P.), l'homme neuronale, Edition Fayard, 1983



La collaboration

L'enseignement coopératif repose sur la collaboration, c'est-à-dire, l'action d'élaborer à plusieurs. Concevoir, construire, mettre en œuvre à plusieurs, c'est accepter de ne pas tout faire dans un projet et de s'organiser collectivement pour que chacun apporte une partie du travail. Il s'agit bien d'une attitude consistant à se dire qu'à plusieurs il est possible de faire plus et mieux. L'organisation des collaborations indique ce que chacun apporte au projet collectif afin d'éviter les doublettes inutiles. Au niveau numérique, le wiki est un outil particulièrement adapté à la collaboration à distance. A distance ou en présence des autres, la collaboration s'organise dans le temps (possibilité de revenir à tout moment à une étape antérieure de construction) et dans l'espace (répartitions fonctionnelles).

La solidarité

La collaboration préalablement organisée peut souffrir des difficultés des acteurs. Aussi, l'enseignant coopératif est solidaire de ses collègues en difficulté. Ainsi, chacun peut recevoir des autres une aide lorsque les circonstances le demandent. Cette attitude apporte de la confiance au professeur qui sait pouvoir compter sur ses collègues. Elle renforce aussi le groupe qui peut assurer aux élèves un enseignement de qualité constante y compris lorsqu'un professeur est malade ou en difficulté sur une tâche particulière.

L'altruisme

Vouloir s'occuper des autres, donner de soi, être attentif à ses collègues, un peu, beaucoup, sont des intentions utiles pour coopérer. Cette attitude précieuse pour le vivre ensemble apporte aux enseignants et rejailli inévitablement sur le comportement des élèves. L'attention portée aux autres va bien au-delà des collègues d'enseignement.

La concession

Inutile d'imaginer que la coopération soit un long fleuve tranquille. Des anicroches voire, de plus grosses difficultés peuvent engendrer des désaccords. Mais le professeur coopératif sait composer, y compris quand il pense avoir raison, pour concéder une part de raison à son ou ses collègues. L'objectif de la coopération est de conserver la cohésion du groupe pour continuer à produire le meilleur enseignement.

L'esprit d'équipe

Le groupe coopératif gagne en efficacité si en agissant au nom du collectif il construit une identité propre, une sorte de signature. Pas de hiérarchie, abandon factice de la propriété intellectuelle personnelle au profit du collectif, objectivation des échanges, suppression du culte de la personne ou du leader sont nécessaires à son bon fonctionnement. Chacun y laisse provisoirement une petite part de son identité et s'enrichit de l'identité collective de l'équipe.

La curiosité

Etre curieux, c'est actualiser le fait que le monde change, la société évolue et les connaissances avec. La curiosité est une ressource car elle mobilise l'individu sur lui-même, les autres ou le monde. Remettre sans cesse ses connaissances en question, c'est être curieux. La curiosité, c'est le moteur de toutes sciences, toutes connaissances. La curiosité est l'héritage des lumières et aujourd'hui plus encore, une manière de lutter collectivement contre tous les obscurantismes. C'est en cela que la curiosité est une attitude nécessaire à toute personne ayant un projet éducatif coopératif.



Compétences de l'enseignant collaboratif

Aux attitudes précédemment décrites s'ajoutent des compétences indispensables à l'enseignement coopératif du 21^{ème} siècle.

Confronter ses idées

La confrontation d'idée est une compétence à développer car elle ne va pas de soi. Confronter c'est comparer, discuter, mettre en tension pour associer et enrichir des idées. C'est prendre le pari de

l'intelligence collective⁴⁰ supérieure à celle de l'individu. C'est donc, apprendre à objectiver son point de vue pour le rendre moins personnel et plus professionnel. C'est aussi argumenter son paradigme pour le soutenir, le valoriser auprès des collègues. Enfin, c'est savoir choisir la meilleure proposition au regard de sa mission, c'est-à-dire, au regard de l'intérêt des élèves et de leurs apprentissages. L'enjeu est de taille puisqu'il est possible de modifier ses conceptions, de les améliorer par simple confrontation aux idées des collègues.

Communiquer en réseau

S'impliquer dans l'enseignement coopératif, c'est communiquer en réseau, en utilisant notamment les médias les plus modernes. Espaces Numériques de Travail, espaces collaboratifs professionnels, blogs, réseaux sociaux, sont investis par un nombre croissant de professeurs pour communiquer. Sans être obligatoire, cette communication en réseau permet d'investir des espaces de connaissances nouveaux qui complètent les lieux traditionnels du savoir que sont les bibliothèques ou autres universités. Ce qui signifie aussi que les enseignants d'aujourd'hui peuvent envisager des formes de communication plus variées pour échanger (vidéos, schémas, enregistrement audio, visioconférence...). Bien sûr, ces pratiques s'accompagnent d'un minimum de règles à respecter notamment déontologiques. Le site Eduscol « Internet responsable » est une ressource incontournable à ce sujet.⁴¹ Enfin, la communication en réseau diminue les temps de réunion en présence de chacun, réunions qui ne sont pas toujours aisées à organiser compte tenu des emplois du temps.

Veiller la toile collectivement

Compte tenu du nombre croissant des ressources en ligne, réaliser individuellement une veille sur internet pour être informé et pour actualiser ses connaissances devient de plus en plus difficile, voire fastidieux. La veille en réseau est une solution. Il s'agit de se répartir les espaces numériques à veiller pour ensuite échanger dans le réseau sur ses découvertes, ses lectures.

Construire d'autres relations sociales

Aujourd'hui, il est souvent reproché à l'école française d'instaurer un clivage important entre les professeurs et les élèves ou les familles. Les modèles anglo-saxons, notamment américains, enlèvent ces barrières pour instaurer un climat plus participatif et moins instructif. Ce procédé améliore les apprentissages qui sont plus coopératifs. Casser ce clivage c'est, par exemple pour un professeur, participer aux clubs et autres associations de l'établissement. Ce peut être aussi, investir les réseaux sociaux d'établissement qui associent les élèves. Ainsi, des enseignants créent des comptes sur les réseaux sociaux, souvent pour une utilisation dans la salle de classe avec les élèves ou même pour communiquer avec les parents. Cet engagement fait rayonner l'action du professeur bien au-delà des murs de l'établissement en cassant les clivages mais il convient d'être prudent encore une fois, sur le respect des règles de l'Internet responsable⁴². Le climat de travail, le respect, et plus globalement les résultats des actions éducatives s'en trouvent renforcés.

Savoir dire non

Faire selon ses compétences, telle peut être la règle. Savoir dire non à des projets intéressants, attractifs professionnellement, c'est éviter de se disperser avec le risque de ne plus rien faire de bien; sans compter que le temps ne se divise pas à l'infini. Le professeur coopératif est investi mais pas surinvesti. Il apprend à déléguer à ses collègues en particuliers quand ces derniers ont de meilleures compétences pour la tâche partagée. Il sait aussi organiser dans le temps et la durée ses actions pour éviter le surmenage.

Apprendre régulièrement

Le traditionnel schéma du professeur qui détient le savoir et de l'élève qui reçoit ses connaissances n'est plus. Nul ne peut prétendre aujourd'hui concentrer le savoir. Et nul ne peut se contenter de travailler avec les connaissances acquises à l'université ou sur les bancs de l'école. L'évolution de la société, le rythme des changements impose d'apprendre au quotidien. Le réseau et le travail

40 BARDEAU (F.) Intelligence collective dans la classe, *e-novEPS* N° 10 janvier 2016

41 <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/>

42 Op. Cit.



coopératif apportent une somme d'informations qui alimentent les apprentissages du professeur. Le professeur n'attend plus la formation, il la suscite quotidiennement pour apprendre⁴³.

Savoir déconnecter

Bien sûr, si être connecté apporte beaucoup, il est nécessaire de couper les réseaux de temps en temps pour éviter le surmenage, le « Burn-out ». Les différentes formes de communication sont envahissantes et peuvent devenir nuisibles pour la santé. Comme pour toutes bonnes choses, il faut savoir ne pas en abuser.



Précautions d'usage coopératif

L'enseignement coopératif repose sur les communications au sein de l'équipe. Or ces communications utilisent les langages qui peuvent amener des phénomènes positifs ou négatifs qu'il est possible d'assimiler à des traductions⁴⁴.

Rendre intelligible

Le premier type de traduction est celui lié à la langue, au vocabulaire professionnel notamment disciplinaire. Pour coopérer, les enseignants ont besoin d'avoir sinon un langage commun, au moins une compréhension des autres. Comme pour une langue étrangère, traduire consiste à comprendre le sens des mots en les mettant en relation avec le contexte professionnel. Pour diminuer ce premier effet, il semble utile de réaliser une lecture collégiale en équipe, des programmes ou autres documents professionnels afin de construire un vocabulaire partagé.

Piloter l'enseignement coopératif

Le second obstacle au travail coopératif est lié à l'implication personnel dans l'enseignement coopératif. Chacun à son niveau de mise en œuvre introduit des modifications, interprète le projet coopératif. Or ces transformations influencent l'action, l'étape suivante. Ainsi le processus engendre une série de traductions successives par lesquelles les actions peuvent s'éloigner du projet qui les a initiées. Pour éviter cet écueil, l'enseignement coopératif se dote d'un pilote qui coordonne les actions mais aussi veille à limiter les distorsions.



Conclusion

L'enseignement coopératif est promu par la loi de refondation de l'école et les différents textes qui organisent aujourd'hui le système éducatif. Cependant être enseignant coopératif s'apprend. La construction de liens objectifs entre les enseignements par l'explicitation des contenus et des actions pédagogiques associées est une première condition de sa réussite. Une seconde semble être constituée des attitudes appropriées des professeurs. Le troisième facteur de la réussite est lié à l'actualisation des compétences des enseignants qui est soutenue par la formation inhérente à la coopération. Le dernier volet concerne enfin le pilotage qui fait coopérer tout un chacun dans le bon sens, celui de la réussite des élèves qui reste au cœur de la pédagogie coopérative. L'organisation actuelle et nouvelle des enseignements, notamment au collège l'accompagnement personnalisé comme les enseignements pratiques interdisciplinaires suscitent un enseignement coopératif.

43 HARMAND (M.), La formation continue des enseignants, un devoir partagé, e-novEPS N°7, juin 2014

44 CALLON M., Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science, in AKRICH M. – CALLON M. – LATOUR B., Sociologie de la traduction – textes fondateurs, Mines Paris, Paris 2006, p. 235



Ne pas coopérer

André Canvel, IGEN, groupe EPS, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire
Delphine Evain, IA-IPR, Académie de Nantes

Alors que la coopération est avancée comme un levier aux apprentissages et à l'accroche des élèves d'une part, comme une norme d'excellence d'exercice de sa citoyenneté d'autre part, il est des contextes dans lesquels la « non-coopération » s'avère être un signe positif, pour soi et pour les autres. La coopération présente alors des limites, voire des écueils, une autre face qui permet de mettre en lumière un principe d'équilibre entre coopération et non-coopération.



L'autonomie

Des acquis révélés

Du fait de la difficulté des élèves à se saisir des connaissances que les professeurs leur transmettent, révélé par l'OCDE⁴⁵ à travers les études internationales PISA⁴⁶, l'École, par la voix de son Institution fait le choix d'un développement de compétences plus que d'une instruction par l'intégration de connaissances accumulées. « *De la diversité des définitions du mot « compétence », une unité ressort : elle définit un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par une personne dans un domaine défini, validé et reconnu, ensemble généralisable donc utilisable de façon autonome dans des contextes différents, voire dans des sphères différentes (professionnelle, privée, publique) »*⁴⁷ L'acquisition d'une compétence témoigne donc, pour certaines d'entre elles et dans certains contextes, de la capacité d'un sujet à ne pas dépendre d'autrui.

Dans le cadre de l'évaluation des acquis scolaires, le professeur acte d'une compétence dès lors qu'un élève peut répondre de manière autonome et efficace à un problème nouveau qui lui est posé, dans un contexte qui lui aussi est nouveau. Il apprécie le degré d'acquisition de cette compétence au regard du degré de généralisation, c'est à dire la distance au contexte d'apprentissage d'origine croisé au niveau d'autonomie nécessaire et suffisant pour rester efficient.⁴⁸ En conséquence, si l'Ecole souhaite rendre compétents ses élèves et si cette compétence se révèle dans les conditions d'une autonomie, alors la coopération ne peut être de mise à toutes les étapes de leur formation. L'enseignant ne peut donc faire l'économie de chercher à développer la capacité de chacun, à faire seul, y compris en présence d'un autre protagoniste. Pour cette dernière forme, il s'agit de construire une relation fonctionnelle à l'autre singulière qui construit une nouvelle forme d'autonomie non plus

45 OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

46 PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis

47 BOURHOURE (G.), l'approche par compétences : un regard sur quelques années d'expérience

48 « construire des compétences », collectif enseignants, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 2014
<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/naviguer/thematiques/incontournable-competes/construire-des-competes-835218.kjsp?RH=1160473545734>

nominale mais duale. C'est la pensée de certains auteurs comme E. Morin ou O. VORS⁴⁹ qui considèrent que l'organisation ne peut venir que de la complétude entre deux antagonistes, comme par exemple l'ordre et le désordre mais aussi la coopération et l'opposition car il y a toujours un peu de coopération dans l'opposition et réciproquement.

La jouissance de ses droits

Parallèlement, la société mesure l'efficacité de son système, y compris de sa formation, par le calcul du volume de personnes dépendantes : taux de chômage, aides à la personne, accompagnement multiple. Dans sa manifestation la plus profonde, les personnes ne disposent pas de leur pleine et entière autonomie pour jouir de leurs droits fondamentaux au sein de la société qui les accueille. Le Conseil Economique et Social en 1987 définit la précarité comme *« l'absence d'une ou plusieurs sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux »*...*« Elle conduit à la grande pauvreté quand elle devient persistante, affecte plusieurs domaines de l'existence et qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même dans un avenir prévisible. »*⁵⁰ Le caractère individuel est pointé par le groupe de mots « soi-même » qui renvoie à ces notions d'indépendance et d'autonomie.

C'est également l'enjeu pour les personnes en situation de handicap pour lesquels *« le passage d'une conception linéaire et médicale du handicap vers une conception plus interactionniste des causes et conséquences du handicap à l'intérieur de laquelle la perception de la personne handicapée n'est plus exclusivement focalisée sur la déficience, mais sur l'inadaptation de la société. »*⁵¹ L'autonomie de la vie quotidienne représente le défi de tous les acteurs qui prennent en charge ces personnes, y compris et encore plus à l'école, depuis la loi de 2005⁵², qui multiplie les dispositifs et obligations de les inclure en classe dans la perspective de leur assurer participation et citoyenneté. La quête d'une autonomie accrue est au cœur des préoccupations des enseignants, peut-être plus aujourd'hui qu'hier, dans une société de plus en plus exigeante et complexe.⁵³ En conséquence, si la coopération constitue une valeur fondamentale de la citoyenneté, elle ne peut s'envisager en dehors de la capacité à décider seul de son usage.



L'abstention

Le développement du regard critique

Si l'autonomie est une fin en soi alors elle se développe progressivement selon des niveaux d'acquisition. De la maternelle au lycée, les caractéristiques de l'autonomie sont identifiables. Cette notion est également à rapprocher de celle de la prise d'initiative. Aussi, tout au long du parcours d'apprentissage de l'élève, l'autonomie révèle ses facettes. A l'école maternelle, l'autonomie affective, sociale et intellectuelle est visée grâce à un climat de sécurité et de confiance, qui permet à l'élève de trouver sa place singulière au sein de l'école et de sa classe. A l'école primaire, l'autonomie dans l'attitude et dans l'activité scolaire est attendue par la construction de sa personnalité et son comportement social. Au collège, l'autonomie méthodologique, organisationnelle est abordée mais aussi la capacité à juger et de choisir. Enfin, au lycée, l'autonomie de formation (gérer ses

49 VORS (O.), L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs "difficiles", Thèse, 2011

50 DELAHAYE (J-P.), Pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous, 2015

51 ANDRE (A.), KOGUT (P.), TANT (M), MIDELET (J.), « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif ». In « la citoyenneté » coord. ANDRE (A.), Ch 1, p 12 Ed. EPS, collection pour l'Action, 2014

52 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

53 CARPENTIER (C.), LEDYS (F), LEFEVRE (C.), Illustrations pédagogiques du "défi inclusif" en EPS, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, 2015

apprentissages), individuelle (responsable, lucide et critique) est mobilisée. En résonnance, avec la réflexion menée par J. Robichon⁵⁴ sur cette thématique, l'autonomie permet à l'élève de se dédouaner progressivement du berceau familial pour cheminer vers l'exercice de sa citoyenneté. Celle-ci appelle une reconfiguration des modalités coopératives qui ne sont plus seulement assujettis aux proximités affectives et/ou émotionnelles (je fais avec toi parce que j'ai une filiation affective avec toi et qui me permet d'être en sécurité) mais contingentes et fondées sur la nécessité de structurer un réseau fonctionnel avec le monde indépendant des personnalités, mais dépendantes de ce qu'elles représentent dans l'exercice du libre arbitre et de la place prise dans le monde.

Est entendu alors le développement de son esprit critique, de son discernement, de sa prise de hauteur qui permet le positionnement, le choix de s'engager ou de s'abstenir. Cette liberté d'agir est indépendante d'une réactivité affective. Elle est lucide car adossée à une analyse fondée à partir de connaissances qui éclairent le point de vue. L'autonomie vue comme une fin en soi donne le pouvoir de tout un chacun de mesurer la pertinence d'une coopération dès lors qu'elle tend à remettre en question certaines valeurs, républicaines, de justice par exemple. L'acquisition de la capacité à user d'un regard critique garantit de pouvoir faire la part des choses, de différencier le bien du mal, le positif du négatif. Dès lors, il appartient à tout citoyen de s'interdire toute coopération dont les conséquences supposées et prédictives peuvent remettre en question les principes fondateurs d'une éthique de responsabilité.

La capacité à faire des choix

Dire « non », c'est faire le choix d'une certaine forme d'opposition devant une invitation explicite ou implicite. Si le choix est argumenté alors la personne apporte la justification de son positionnement. Cependant, Il est parfois difficile de convaincre par des arguments car le filtre d'analyse de chacun est différent. Il convient d'assumer son choix personnel. Une certaine dose de confiance en soi est utile. Cette confiance en soi se cultive bien moins si le fruit des activités menées renvoie à un collectif plus qu'à un individu. Elle s'entretient alors au fil d'expérimentations individuelles car si la « coopération fait la force », face à un choix personnel, la décision est prise par une seule personne qui la porte. Au-delà de la capacité à assumer ses choix, se pose la question de s'assumer soi-même.

En effet, les conséquences des choix assumés impactent directement sur l'identité de l'individu. Le regard qu'il porte sur lui-même et le regard que les autres portent sur lui, demandent à ce que le sujet assume ce qui le caractérise, voire le définit. A l'âge de l'adolescence, cette question est au cœur des problématiques et de toutes les sensibilités. La quête de l'identité au sein du groupe montre ce besoin de trouver en la coopération la force de se construire et d'assumer ce que chacun est. La prise de distance au groupe qui suit montre un état de maturité développemental plus avancé, une autonomie accrue, un renforcement de la disponibilité à s'assumer seul. La capacité à assumer et s'assumer permet l'exercice effectif de sa citoyenneté sans laquelle, la seule accroche coopérative ne laisse pas la liberté à tout un chacun de s'exprimer et d'exprimer son point de vue. Dans ce contexte, la seule coopération ne permet pas l'épanouissement personnel total.



La résistance

Pour la construction

Si dire « non » est déjà une démarche d'affirmation de soi, qui pour certains, relève d'un défi personnel, d'autres peuvent aller au-delà en développant un point de vue qui les amène à adopter des démarches ou des comportements, dont leur manifestation sont les conséquences de l'exercice

54 ROBICHON (J.), la continuité des parcours, une démarche nécessaire, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, 2013

effectif et engagé de l'esprit critique. Par exemple A. Evin⁵⁵ éclaire le concept de la vigilance critique. Il s'agit d'une surveillance mutuelle dont l'activation contribue à ce que certains événements regrettables ne surviennent pas. Dans le cadre de la recherche menée, il s'agit du défaut de sécurité en escalade. Le regard critique permet de différencier le risque objectif – si l'assurance est bien menée, alors il n'y a pas de risque – et le risque relatif – si l'assurance est réalisée par un tiers qui ne maîtrise pas la technique d'assurance, alors il ne remplit pas son rôle de préservation de l'intégrité physique de son binôme. L'esprit critique permet la construction d'un jugement de confiance à l'égard de la fiabilité du pratiquant⁵⁶. Ce jugement façonne une vision de la réalité qui est d'autant plus importante que l'intéressé, lui, pose un regard sur le risque dit subjectif, c'est à dire, abordé selon le filtre qui est le sien. Autrement dit, il ne perçoit pas ses erreurs et croit assurer efficacement. Dans ce contexte aller dans son sens, c'est valider ses actions et s'exposer à l'accident. Il est ici, une autre forme de coopération dans laquelle il s'agit plus de « faire avec » mais davantage de « faire contre », dans la perspective d'une évolution positive. L'expression des divergences est réciproquement admise, acceptée et valorisée. Une tâche qui intègre des co et auto-évaluation favorise l'exercice de cette coopération critique et constructive. Il convient d'y développer, en parallèle, une posture de bienveillance, d'écoute et de remise en question des protagonistes.

Non distant de cette interrelation entre les acteurs, le conflit cognitif relève de la même démarche. Il correspond à la part de résistance dans l'activité de coopération qui favorise l'émergence d'une plus value par la voie de l'intelligence collective⁵⁷. Ainsi, cette alternance de coopération et de non coopération laisse percevoir une ascension réciproque, utile à l'acquisition et au développement de savoir, savoir-faire et savoir-être pour être compétente. Elle s'affirme comme un levier à l'apprentissage.

Contre la destruction

« *La démocratie est un mauvais système, mais elle est le moins mauvais de tous les systèmes.* » (W Churchill). Quand elle est bousculée, foulée et flouée ; il est urgent d'en défendre non plus seulement les institutions qui l'incarne, mais aussi et prioritairement les valeurs qui la fondent. L'une des valeurs cardinales de la démocratie c'est la possibilité de la rencontre, non pas celle qui va de soi, mais bien celle qui s'impose à soi par la présence permanente et stimulante de l'altérité. Les attentats de janvier et de novembre 2015 qui ont endeuillé le pays révèlent la fragilité du modèle de la société Française, la friabilité du vivre ensemble qui ressemble plus à une somme d'individus qu'à une communauté qui fait sens. Il ne suffit donc plus de vivre ensemble mais de faire ensemble, et c'est là sans doute, l'une des exigences cardinales du service public d'éducation. Cela implique un changement radical de posture professionnelle où l'attention au collectif prime sur l'attachement à l'individu ; où l'exigence de résultats ne doit plus porter exclusivement sur l'enfant ou l'adolescent mais bien sur l'ensemble de la communauté. Or l'institution sort fragilisée face à ce nouveau défi, ses réponses sont encore balbutiantes et instables, mais elles sont affirmées et assignées. Il s'agit de repenser l'école du peuple, non pas celle de Jules Ferry, mais celle de demain qui doit assumer de s'engager dans une nouvelle mission, celle de fournir les conditions de la genèse d'une nouvelle façon de penser et d'agir ensemble, non plus pour le bien comptable de chacun mais pour celui plus significatif de tous.

Résister donc, non pas pour défendre des acquis du passé, mais résister pour construire de nouvelles formes de sociabilité nécessaires pour non plus se contenter de vivre ensemble, mais de faire ensemble et plus encore de faire pour apprendre ensemble. C'est le sens des mesures convoquées par le collectif présidé par JP. Delahaye⁵⁸ dans le rapport « grande pauvreté et réussite scolaire » et qui se retrouvent condensées dans le titre : « Le choix de la solidarité pour la réussite de tous ». « Choisir, c'est résister ».

55 EVIN (A.), Formes de l'activité collective au sein d'une dyade d'élèves, et influence des interventions de l'enseignant au cours de séances d'escalade en EPS, ch 5.2 p 53, mémoire de master 2, 2010

56 EVIN (A.), SEVE (C.) & SAURY (J.), Construction of trust judgments within cooperative dyads. Physical Education & Sport Pedagogy, 19 (2), 221-238., 2014

57 BARDEAU (F.), L'intelligence collective dans la classe, e-novEPS n°10, janvier 2016

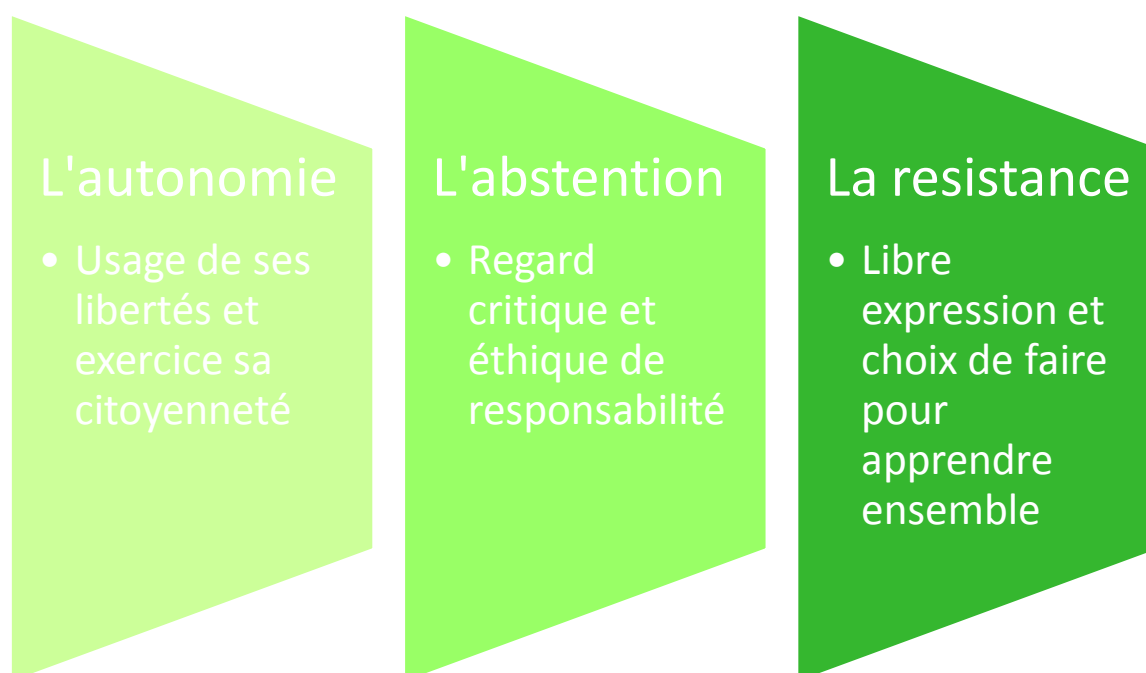
58 OP. Cit.



Conclusion

Le concept de coopération est en proie à un équilibre complexe. L'autonomie dont fait preuve une personne se construit à partir d'un collectif et s'observe au sein d'un collectif. Ce contexte suppose la capacité de l'acteur à faire seul, ou à apporter sa contribution personnelle au collectif. La retenue qui caractérise la démarche d'abstention place en première ligne l'exercice du regard critique qui adapte l'engagement requis, pour demeurer constructif et positif. Enfin, l'activité résistante s'exprime à travers la libre expression autant que dans le choix d'une ambition de faire et apprendre ensemble.

Schéma 1, Une expression de l'équilibre complexe coopération - non coopération



Savoir coopérer : savoir-faire ou savoir-être ?

Vianney Thual

Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien, (53)

L'observation d'un partenaire, l'aide à la réalisation d'une tâche ou la coordination d'une action collective sont des situations récurrentes en EPS qui impliquent une coopération des élèves entre eux. « Reste à savoir quelle est la réelle portée de l'apprentissage coopératif. Amène-t-il les élèves à s'entraider seulement lorsqu'ils travaillent en groupes ? Ou, au contraire, est-il de nature à influencer plus profondément leurs attitudes⁵⁹ ? ».

Considérer la coopération comme étant avant tout une question de savoir-faire, c'est prendre le risque de renoncer à la portée éducative de l'apprentissage des savoir-être. A l'inverse, prétendre que le développement des savoir-être est une conséquence naturelle de la coopération, c'est commettre une erreur largement mise en évidence par l'expérience. Pour autant, l'imbrication des deux approches n'est pas contradictoire. Plus encore, elle devient nécessaire car dans l'acte de coopérer, la mise en relation des savoir-faire et des savoir-être participe à les renforcer mutuellement et à en faire émerger un véritable sens partagé pour les élèves.



Entre pragmatisme et idéal éducatif

Si le savoir coopérer est une compétence sollicitée dans de nombreux domaines de l'activité humaine, son expression peut être bien différente selon les contextes d'exercices. Tirillée entre un souci d'efficacité socialement très utile et la poursuite d'un idéal qui valorise le sens de la communauté et du vivre ensemble, la coopération est une notion souvent difficile à éclairer dans le cadre des enseignements. Comment permettre aux élèves d'investir la coopération, de la faire vivre, de l'améliorer ? La conception d'un enseignement qui porte cette ambition peut s'articuler autour d'une double réflexion : la question de l'efficacité collective et la question de sa portée éducative.

Savoir-faire : le moteur d'une coopération efficace

Dans une équipe de basket-ball ou même dans une brigade en cuisine, la recherche d'efficacité dans la réalisation de l'œuvre commune est au centre du système coopératif. Qu'il s'agisse d'une finalité compétitive ou commerciale, l'addition et la complémentarité des savoir-faire de chaque individu fonde la coopération. Dans ce contexte, les connaissances procédurales constituent le cœur du parcours d'initiation et d'entraînement. La maîtrise toujours plus experte des savoir-faire s'impose ici comme le modèle prioritaire de formation.

Appliquée dans le domaine de l'école, cette approche pragmatique de la coopération n'est pas dénuée d'intérêt. Elle constitue une réponse fonctionnelle aux élèves qui consentent à coopérer mais

⁵⁹ BAUDRIT (A.), Apprentissage coopératif et entraide à l'école, *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, 121-149.



qui ne savent pas comment faire, qui ne possèdent pas les outils pour être opérationnels. La pertinence d'une entrée pédagogique dans la coopération par les savoir-faire peut-être en partie démontrée aux élèves à l'échelle de la leçon. En rugby, par exemple, il est possible de mettre en évidence l'efficacité de cette entrée en constituant deux équipes homogènes dans une même classe. Dans le but de mieux coopérer pour progresser vers la cible et marquer des essais, les équipes sont invitées à s'organiser, en s'attribuant des rôles d'avants, d'arrières et de demis pour coordonner efficacement l'action collective⁶⁰. Pour se répartir les postes, les équipes se réfèrent à des contenus fournis par l'enseignant. Des savoirs associés aux spécificités de chaque rôle. Les élèves en prennent connaissance et se distribuent les rôles en fonction de ce qu'ils savent d'eux-mêmes et des autres. Cependant, si les contenus pour la première équipe sont relatifs à des savoir-faire, pour la seconde, il s'agit de savoir-être. Les deux équipes ne sont pas mises au courant de cette différence. Le déroulement de la situation permet de montrer aux élèves que les contenus font varier la procédure de répartition et peut aboutir à une forme de coopération différente.

Tab. 1, exemple de contenus différents donnés aux équipes pour se répartir les rôles et les exécuter

Pré requis pour la situation : savoir percuter la défense et libérer le ballon dans son camp. Savoir se placer en soutien sans être hors-jeu pour assurer la continuité de la progression. Objectif de la situation : occuper et respecter un rôle dans l'équipe pour mieux conserver et faire progresser la balle vers l'en-but adverse		
Les rôles à répartir	Contenus donnés à l'équipe A : SAVOIR-FAIRE	Contenus donnés à l'équipe B : SAVOIR-ETRE
Les avants	Avancer en percussion et libérer proprement le ballon dans son camp Jouer sans ballon pour protéger et conserver le ballon dans un « ruck »	Se montrer courageux et combatif Accepter d'occuper un rôle « besogneux » et l'accomplir avec endurance
Les demis	Suivre systématiquement les avants sans prendre part au « ruck » S'informer avant de distribuer Faire le choix de la percussion, du petit ou grand côté en fonction de la défense	Se comporter en leader Encourager ses partenaires Assumer ses choix stratégiques
Les arrières	Offrir un soutien latéral à son partenaire le plus proche déborder la défense ou fixer avant de passer	Etre altruiste et accepter de passer le ballon Accepter d'être dirigé Accepter d'appliquer les choix stratégiques de l'équipe

Le déroulement de cette situation montre que les élèves des deux équipes réussissent la tâche de répartition des rôles. Par exemple, Ils identifient rapidement parmi eux les avants, que ce soit par la définition du savoir-faire associé pour les uns (avancer en percussion) ou d'un savoir-être pour les autres (se montrer courageux). La tâche se complique lorsqu'il s'agit d'enclencher la mécanique

60 DAVID (V.), CP4 et coopération, e-novEPS n°10, janvier 2016



collective. L'équipe composée sur la base des savoir-faire prend très vite le dessus sur son adversaire qui ne peut se fier qu'à des savoir-être. La mobilisation des savoir-faire nouvellement acquis produit des effets d'efficacité supérieurs. La mobilisation des savoir-être énoncés est insuffisante pour combler le différentiel. Les élèves sont alors invités à confronter les contenus qui leur ont été donnés. Le partage des contenus donne lieu à une seconde phase dans laquelle les élèves sont cette fois libres de choisir les savoirs qui leurs semblent les plus pertinents pour améliorer l'efficacité de chacun et du groupe. La clôture des discussions entre élèves se traduit par un choix massif en faveur des contenus formulés en termes de savoir-faire.

La conclusion de cette situation concrète peut laisser supposer que l'entrée dans la coopération par les savoir-faire est plus rassurante pour les élèves, car plus fonctionnelle et probablement plus efficace. Mais dans le même temps, elle augmente le niveau de pression du collectif sur l'individu dans la mesure où l'échec d'une action collective est avant tout perçu comme l'échec, d'au moins l'un d'entre eux, qui n'a pas su mettre en œuvre les savoir-faire.

Savoir-être : un levier pour une coopération plus vertueuse

L'exemple de la coopération efficace n'est pas suffisant pour cautionner une orientation pédagogique définitivement orientée sur les savoir-faire. Dans le monde sportif fédéral ou celui de l'entreprise, les comportements d'invectives ou de désunions sont indésirables car identifiés comme une cause directe de la perte d'efficacité. La crainte de cette diminution de rentabilité collective incite les individus à développer des comportements plus vertueux, des savoir-être positifs, comme un rempart aux attitudes néfastes pour le groupe. Ces attitudes sont donc valorisées voire considérées comme partie intégrante du savoir-coopérer car elles sont propices au maintien de la mécanique coopérative, et peut-être même à son amélioration.

Appliquée à l'école, cette approche aborde la question des savoirs selon une portée éducative plus profonde. Elle s'inscrit d'ailleurs dans les recommandations de l'institution (« *vivre ensemble, formation et socialisation, épanouissement personnel, sociabilité*⁶¹»). Là encore, un exemple de situation pédagogique permet d'en faire la démonstration pour les élèves. Mais cette fois-ci, en leur permettant de prendre conscience, non pas de la supériorité des savoir-faire, mais bien de la nécessaire complémentarité des savoir-faire et des savoir-être.

L'idée consiste à créer dans la situation pédagogique une contrainte qui met en jeu les savoir-être existants des élèves. Sous la forme d'une sorte de jeu de rôle, l'enseignant confie à deux élèves la « mission secrète de saboter »⁶² la coopération de leur équipe (basée surtout sur la mobilisation des savoir-faire acquis). Les élèves sont chargés de reproduire des conduites indésirables typiques, liées à la mauvaise ou à la non-application des savoir-faire enseignés. La répétition orchestrée de ces mauvaises conduites pousse les autres élèves à adopter des attitudes particulières pour tenter de réguler ces comportements (hostilité, moquerie, ou au contraire, empathie, entraide). L'expression de ces savoir-être dans l'action, offre une occasion d'amorcer avec les élèves une réflexion sur les transformations souhaitables en la matière. (c.f. tab. 2 ci-dessous)

⁶¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

⁶² CANVEL (A.), EVAIN (D.), Ne pas coopérer, e-novEPS n°10, janvier 2016



Tab. 2, exemple de déroulement de la situation « jeu de rôle »

Objectif opérationnel de la situation : <i>conserver et faire progresser la balle vers l'en-but adverse en variant stratégiquement le jeu en percussion et le jeu déployé.</i> Objectif pédagogique : <i>identifier des savoir-faire et des savoir-être pertinents pour résoudre un problème collectif.</i>				
Déroulement	Description			
ETAPE 1 Désigner un « saboteur » dans chaque équipe	Equipe A : le « saboteur » est chargé de jeter constamment le ballon vers l'arrière après un plaquage au lieu de le libérer dans son camp pour le conserver ; Equipe B : un joueur est chargé de se placer constamment hors-jeu pour rendre la passe et le jeu déployé impossible ; <i>les équipes sont informées de la présence du « saboteur » juste avant le début de la situation</i>			
ETAPE 2 Identifier le « saboteur » et sa conduite indésirable	Tout en étant concentrés sur le jeu, les joueurs s'observent mutuellement dans leurs conduites, à la recherche du fameux « saboteur ». Cet état de vigilance dans l'action permet de vite reconnaître les mauvaises conduites et de démasquer le « saboteur »			
ETAPE 3 Proposer des solutions pour améliorer la conduite du « saboteur »	Solution 1 : Exclure du jeu ou invectiver le « saboteur »	Solution 2 : Montrer au « saboteur » un exemple des savoir-faire attendus à son poste	Solution 3 : Changer le rôle du « saboteur » au profit d'un poste dont il maîtrise mieux les savoir-faire	Solution 4 : Désigner un tuteur au même poste pour aider dans l'action le « saboteur » et lui permettre de rectifier ses conduites
ETAPE 4 Questionnement sur les attitudes	Quelles sont les attitudes à valoriser parce qu'elles sont constructives pour le collectif ? Quelles sont les attitudes à proscrire car elles sont néfastes pour le collectif ?			
ETAPE 5 Choisir la solution la plus pertinente :	Pas de partage des savoir-faire et savoir-être négatifs	Partage des savoir-faire mais sans mobiliser les savoir-être	Mobilisation des savoir-être (empathie) mais sans partage des savoir-faire	Partage des savoir-faire avec la régulation des savoir-être (entraide)

Cette démonstration sommaire, par la pratique permet de rendre les élèves acteurs dans une sorte de scénario de reconstruction d'un modèle de coopération efficace. L'objectif poursuivi dans ce contexte est double. Tout d'abord, mettre en évidence, aux yeux des élèves, les différences de nature entre les savoirs enseignés : ceux qui relèvent des savoir-faire et ceux relatifs aux savoir-être. Mais aussi, d'attirer leur attention sur les interactions qui peuvent se créer entre ces savoirs et l'impact positif que cette mise en relation peut avoir sur l'augmentation de l'efficacité collective. Car au-delà du contexte fabriqué artificiellement, l'intérêt est de proposer aux élèves une méthode qui permet de rectifier les conduites indésirables de façon appropriée. Cette manière de procéder peut alors être appliquée à l'ensemble des joueurs de l'équipe dans la continuité de la situation, même sans « saboteur ». Dès l'instant qu'un problème est identifié par un joueur (comportement non coopératif), l'équipe peut



solliciter un temps mort et tenter de remédier au problème en reproduisant les étapes 4 et 5 (c.f. tab. 2 ci-dessus).

La finalité de cette mise en œuvre en lien avec quelques conclusions issues de la recherche encourage donc à relever le défi « *d'organiser son enseignement (...) en favorisant le développement de significations, d'attentes et de connaissances partagées entre les élèves en relation étroite avec une entreprise commune clairement spécifiée*⁶³ ». A l'échelle de la leçon, de la séquence et à plus long terme, les potentialités d'application sur le terrain méritent d'être explorées car elles peuvent faire émerger des initiatives innovantes avec une portée éducative plus aboutie.



Coopération et Histoires collectives

« *Ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs*⁶⁴ ». De la même manière, imaginer qu'il est possible de comprendre tout ce qui se joue dans la coopération entre élèves, c'est nier le caractère instable d'une réalité qui montre combien la coopération entre élèves est « *rejouée à chaque instant*⁶⁵ ». Néanmoins, quelques apports théoriques permettent un éclairage pertinent des activités coopératives en EPS.

La notion « d'histoires collectives »

Utilisée dans le programme de recherche du Cours d'action⁶⁶, la notion « d'histoire individuelle », de façon synthétique, est une préoccupation ouverte dans le cours d'expérience des élèves, visant un objet d'apprentissage et restant ouverte dans le temps, tant que les attentes associées à cette préoccupation ne sont pas satisfaites. A. EVIN prolonge ce modèle descriptif de l'activité d'un élève en évoquant les « histoires collectives d'apprentissage » pour décrire l'activité d'un groupe d'élèves qui coopèrent. Ces histoires se définissent alors comme l'engagement de deux élèves ou plus, dans une même histoire individuelle visant la réalisation d'une entreprise commune. En tant qu'apport à la réalisation de dispositifs d'apprentissage, l'idée développée consiste à promouvoir « *un enseignement qui favorise le développement dans la durée d'histoires collectives susceptibles de s'articuler, de fusionner et de s'enrichir mutuellement. Cette mise en relation d'histoires collectives pourrait favoriser le développement et l'enrichissement de liens de solidarité mutuelle au sein du groupe, d'interactions coopératives entre les élèves et la construction d'un sens partagé*⁶⁷ ».

Transposée à la pratique d'une APSA, la mise en relation « d'histoires collectives » regroupant des conditions de coopérations profitables aux élèves (savoir-faire, savoir-être, sens), peut être envisagée dans une séquence d'apprentissage découpée en trois phases dites de « spécialisation », de « déspecialisation » et de « respécialisation ». Ce dispositif d'apprentissage offre des conditions de continuités et de ruptures temporelles susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans des « histoires collectives », afin d'alimenter celles qui se révèlent prometteuses car porteuses d'interactions coopératives riches pour les apprentissages.

Savoir coopérer : un exemple de dispositif en trois phases

63 EVIN (A.), « Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive », thèse de doctorat de l'université de Nantes, 6 décembre 2013

64 PUTMAN (J.W.), « Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom », 1998

65 EVIN (A.), op. cit.

66 Le « programme de recherche du Cours d'action » initié par THEUREAU (J.) : l'un des principaux présupposés est que les pratiques des enseignants et des élèves sont des « activités humaines complexes » qu'il est nécessaire d'appréhender « du dedans » pour les comprendre et les transformer.

67 EVIN (A.), op. cit.



La phase de « spécialisation »

En lien avec l'objectif d'engager les élèves dans des « histoires collectives » qui se développent en fonction d'un fil conducteur à l'échelle de la leçon et de la séquence, la phase de « spécialisation » consiste à susciter l'ouverture des histoires collectives liées à la réalisation d'une l'entreprise commune (par exemple : construire et préparer une équipe en vue de gagner le match de clôture de la leçon ou de la séquence). Concrètement, il s'agit de débiter la spécialisation par une procédure de répartition des rôles mettant en jeu leurs perceptions des savoirs à mobiliser et à acquérir. En rugby, par exemple, les élèves sont invités à s'attribuer des rôles de spécialistes. Ceux qui sont véloces et volontaires sont désignés, par le groupe, pour occuper un poste d'avant car plus à même de bien percuter la défense adverse. Au début de cette phase, l'enseignant introduit les contenus manquants, mais ce sont majoritairement les savoir-faire et les savoir-être préexistants de chacun qui sont mis en avant par le groupe pour composer l'équipe. Le cœur de ce temps de « spécialisation » est dédié à l'acquisition et au perfectionnement des savoir-faire utiles pour chaque poste. Chacun apprend à se spécialiser pour mieux servir l'efficacité collective. A ce stade, les interactions coopératives concernent principalement les élèves qui occupent le même rôle. L'élargissement des savoir-faire à tous les membres du collectif constitue l'un des objectifs de la seconde phase à venir.

Tab. 3, récapitulatif du déroulement et des temps forts de la phase de « spécialisation »

La phase de « spécialisation »			
 Dérroulement	Savoir-faire	Savoir-être	Histoires collectives
	Mobiliser les savoir-faire préexistants	Mobiliser les savoir-être préexistants	Ouverture des histoires
	Acquérir les savoir-faire manquants		Mise en relation des histoires
	Affiner l'ensemble des savoir-faire par poste		

La phase de « déspecialisation »

En lien avec l'idée que les interventions de l'enseignant favorisent la mise en relation des histoires collectives, la phase de « déspecialisation » vise à provoquer un revirement, un rebondissement dans le développement des histoires. L'objectif est de susciter des convergences entre elles, des imbrications, à les consolider ou même à en faire débiter de nouvelles. L'effet recherché, c'est une accélération de la mobilisation et du partage des savoirs entre élèves. Dans l'exemple du rugby, il s'agit de prendre le contre-pied de la phase précédente. De redistribuer les rôles de manière totalement aléatoire (un arrière se retrouve subitement contraint d'occuper le poste d'avant). Les équipes basculent d'une organisation collective efficace qui repose sur des spécialistes, à une organisation constituée de non-spécialistes. La soudaine perte d'efficacité collective, inhérente à cette organisation nouvelle, risque de faire apparaître des tensions. Ils n'ont alors pas d'autres choix que de se former mutuellement, de partager les savoir-faire dont ils disposent, de se surveiller mutuellement dans l'accomplissement de leur nouvelle fonction⁶⁸. Mais aussi, dans ce contexte instable, de mobiliser et de développer des savoir-être propices à la circulation apaisée des connaissances (entraide, empathie). Progressivement, ils reconstruisent une certaine efficacité et acquièrent une seconde spécialité (augmentation quantitative des savoir-faire) tout en adoptant l'attitude la plus constructive possible (amélioration qualitative des savoir-être).

68 SAURY (J.) « La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif », note de synthèse, Habilitation à Diriger des Recherches, 2008



Tab. 4, récapitulatif du déroulement et des temps forts de la phase de « déspecialisation »

La phase de « déspecialisation »			
Déroulement 	Savoir-faire	Savoir-être	Histoires collectives
	Partager les savoir-faire préexistants	Mobiliser les savoir-être préexistants	Revirement des histoires
	Acquérir les savoir-faire partagés	Acquérir les savoir-être partagés	Ouverture de nouvelles histoires
	Affiner l'ensemble des savoir-faire	Acquérir les savoir-être manquants	Imbrication des histoires

La phase de « respécialisation »

En lien avec l'idée que les histoires collectives n'ont pas forcément vocation à disparaître à la fin de la séquence mais qu'au contraire elles sont susceptibles de s'enrichir ou même de trouver un prolongement ailleurs, la phase de « respécialisation » consiste à renforcer la mise en relation des histoires collectives. L'idéal étant que l'enseignant et les élèves soient capables d'abandonner les histoires collectives peu prometteuses au profit de celles qui le sont plus. En pratique pour cette séquence de rugby, les élèves sont invités à interroger, une troisième fois, la répartition des rôles au sein du collectif. Faut-il revenir à son poste d'origine ? Rester sur sa nouvelle spécialité ? Et surtout, quelle répartition collective sert efficacement l'intérêt collectif ? Forts des deux expériences précédentes, les élèves peuvent assumer une certaine polyvalence. Ils sont en mesure d'investir la finalisation du projet individuel et collectif en mobilisant les savoir-faire et les savoir-être avec un degré de maîtrise et de pertinence renforcé. Ce niveau de transformation chez les élèves peut contribuer à élever le niveau de transformation de l'équipe. Ceci est l'un des enjeux clé de cette phase de « respécialisation » : s'appuyer sur l'expertise émergente des élèves et des groupes pour favoriser la convergence des transformations individuelles et des transformations collectives.

Tab. 5, récapitulatif du déroulement et des temps forts de la phase de « respécialisation »

La phase de « respécialisation »			
Déroulement 	Savoir-faire	Savoir-être	Histoires collectives
	Mobiliser les savoir-faire préexistants et acquis	Mobiliser les savoir-être préexistants et acquis	Enrichissement des histoires
	Adapter la mobilisation des savoir-faire selon les contextes	Ajuster l'ensemble des savoir-être	Dénouement des histoires Prolongement des histoires





Conclusion

Un projet éducatif centré sur le savoir coopérer ne peut se contenter d'inculquer seulement aux élèves à « être ensemble », ni même simplement à « faire ensemble ». Une démarche d'enseignement peut être beaucoup plus ambitieuse et tendre vers une éducation au « construire ensemble ». Les nombreux travaux de recherche autour de la question de la coopération soulignent la complexité de la tâche, mais ouvrent aussi des perspectives très porteuses. Avec toute la modestie qui s'impose, il semble pourtant possible de créer, çà et là, les conditions d'un enseignement étroitement lié des savoir-faire et des savoir-être qui font sens pour les élèves. L'objectif n'étant pas d'atteindre la solution. Il n'en existe probablement pas. Le véritable avantage, peut-être, réside dans la stimulation provoquée chez les enseignants par cette délicate problématique de la coopération pour qu'ils puissent, à leur tour, s'engager dans des « histoires collectives » d'apprentissages.



Construire la compétence coopérer

Yann Legendre,
Agrégré en EPS, Saint Nazaire, (44)

« Aucun cours, aucune conférence si bien soient-ils, aucun livre si intéressant qu'il nous paraisse, n'ont jamais appris à quiconque à coopérer. Tout au plus y a-t-on appris ce que signifiait intellectuellement ce concept⁶⁹ ». La coopération est loin d'être à la fois spontanée et facile à mettre en œuvre. Car si la coopération apparaît comme un levier pour concilier ce qu'il y a de bon dans l'émancipation individuelle et la nécessité de vivre ensemble, de travailler en équipe, de réaliser des projets en commun et de créer les conditions d'une performance collective, elle nécessite un apprentissage. Savoir coopérer, en tant que compétence à construire, peut être envisagé comme une démarche d'apprentissage utilisable par les élèves pour parvenir collectivement à un but. Il s'agit de donner aux élèves un outil supplémentaire visant à enrichir la troisième compétence méthodologique et sociale (CMS3) du lycée « Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement⁷⁰ » ou le deuxième domaine du socle commun au collège « S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre ». Construire cette compétence, l'utiliser, la renforcer, la réinvestir dans d'autres contextes constitue une voie intéressante pour permettre aux élèves d'augmenter leur pouvoir d'agir grâce à la mutualisation des ressources d'un groupe. Pour s'approprier cette compétence, il convient de s'interroger sur ses principes de construction ainsi que sur les types de contenus d'enseignement qui favorisent cette acquisition.



Savoir coopérer, quelles conditions ?

Evoquer la construction d'une compétence à coopérer requiert quelques précautions et nécessite d'explicitier ce qui est entendu par cette notion. Savoir coopérer exige l'union d'un groupe d'élèves, poussé par un intérêt commun, à explorer ensemble des possibilités novatrices qui permettent de répondre à un besoin partagé qu'un élève ne peut réaliser seul. La meilleure façon d'atteindre ce but est de mettre les élèves en situation d'apprentissage coopératif. Philip C.ABRAMI souligne que « l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves ensemble au sein d'un groupe ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves⁷¹ ». Il y a interdépendance positive quand les élèves conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont, de ce fait, davantage motivés à réussir en s'aidant eux-mêmes et en aidant les autres. Chaque fois que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, il y a interdépendance positive. Dans les situations d'apprentissage en EPS, cette interdépendance doit engendrer le moins de conflits possible. Les divergences au sein du groupe favorisent la confrontation des points de vue, et donc la créativité en

69 BOURCIER (M.), Apprendre à coopérer, ESF, 1999

70 Annexe de l'arrêté du 8 avril 2010 : programme d'enseignement de l'Education Physique et Sportive pour le lycée général et technologique

71 C.ABRAMI (P.), L'apprentissage coopératif, théories, méthodes et activités, éd. De la Chenelières, 1995

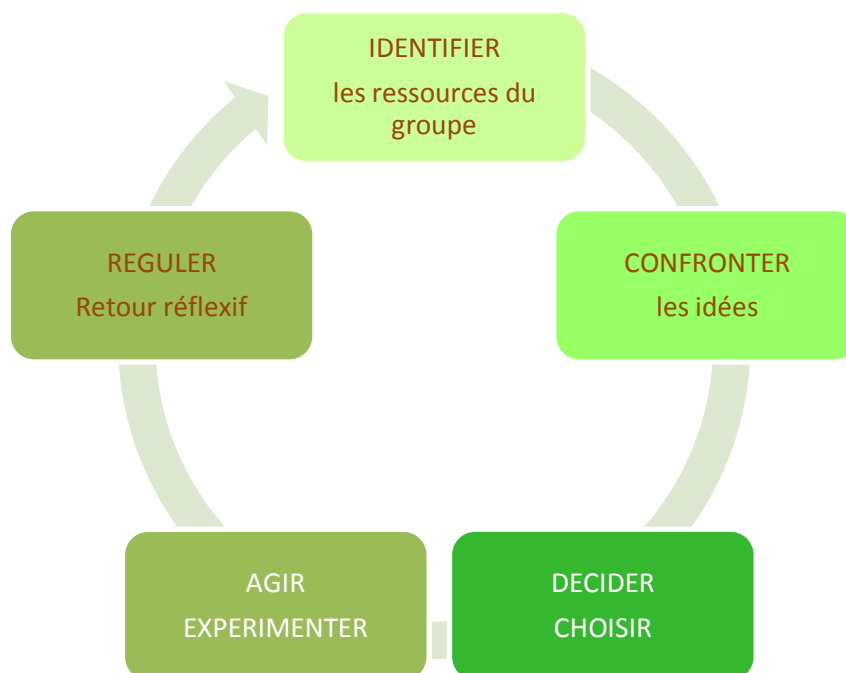
respectant et permettant la contribution de chaque élève, selon ses compétences. Savoir coopérer implique la capacité à travailler avec d'autres en développant ou en renforçant certaines attitudes sociales propices à la coopération : écoute, empathie, respect, implication, sociabilité....L'enseignant agit comme un « facilitateur » de la coopération entre élèves et veille à favoriser des relations collaboratives en permettant à chacun de contribuer à la réussite du groupe. Dans cette perspective, construire une compétence à coopérer, c'est permettre l'intériorisation par les élèves de certains principes nécessaires à la coopération tant d'un point de vue méthodologique que social.



Savoir coopérer: les différentes étapes

Pour utiliser la coopération comme une démarche d'apprentissage facilitant l'acquisition de certaines compétences, il semble important d'élaborer une méthodologie particulière. La mise en place de situations coopératives permet aux élèves de s'approprier cette méthodologie. L'enseignant construit ces situations à partir d'un problème collectif à résoudre qui mobilise connaissances, capacités et attitudes. Celles-ci suscitent chez les élèves un questionnement où l'implication de chacun est nécessaire pour réussir la tâche proposée. L'appropriation du savoir coopérer peut s'envisager par la construction de différentes étapes successives qu'il est nécessaire de recontextualiser en fonction des activités abordées.

Schéma 1, les cinq étapes du savoir coopérer :



Identifier les ressources du groupe

Identifier les ressources du groupe permet à chaque membre de faire un état des lieux des compétences et connaissances de chacun pour réussir la tâche collective. Cette mutualisation demande une attention particulière des élèves pour mieux se connaître et connaître les autres. Cette identification collective des ressources disponibles constitue un prérequis nécessaire pour faire des choix de réponse raisonnés par la suite. Il paraît important que chaque élève soit en mesure

d'exprimer ce qu'il sait, peut et veut faire pour aider le groupe à fonctionner. Cette démarche nécessite une organisation spécifique, des temps de concertation organisés entre les élèves pour que le groupe puisse s'approprier l'ensemble des informations. C'est un moment particulier où l'expression de chacun est favorisée pour lister ce que chaque élève peut apporter (niveau de réalisation dans une APSA, connaissances techniques ou stratégiques...) pour réaliser la tâche collective. Une mise en activité, sur le plan moteur, peut aider les élèves à faire un état des lieux plus précis de leurs différentes ressources, et améliorer la visibilité auprès de leurs pairs de leurs points forts et de leurs points faibles. Ces derniers peuvent être travaillés pour améliorer la performance collective du groupe. Afin que chacun puisse s'exprimer face au groupe, dans un climat de confiance⁷² et de respect, l'enseignant joue un rôle prépondérant, notamment dans les formes de groupement qu'il prévoit et organise, ainsi que dans les régulations qu'il réalise.

Confronter les idées

Comme l'indique DOISE (W.), MUGNY (G.), PERRET-CLERMONT (A.N.) « *pour que les interactions sociales aient des vertus structurantes et déclenchent des transformations cognitives, il faut une opposition de réponses entre les enfants, traitée sur un mode interactif, c'est-à-dire en prenant en compte les solutions de chacun pour déterminer une réponse commune*⁷³ ». Chaque élève du groupe a la possibilité d'exprimer ses idées pour résoudre la tâche demandée. En confrontant les points de vue, les solutions envisagées, en expliquant comment il veut procéder, en démontrant pourquoi telle démarche ne lui semble pas adaptée, l'élève enrichit ses représentations initiales, pour les faire évoluer. Cette réflexion collective contribue au développement de l'intelligence collective⁷⁴, définie par MACK (1997) comme étant « *une capacité qui, par la combinaison et la mise en interaction des connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes... de plusieurs personnes, génère de la valeur (ou une performance ou un résultat) supérieure à ce qui serait obtenu par la simple addition des contributions de chaque individu*⁷⁵ ». Chacun peut donc être force de proposition, relayer l'idée d'autres, les faire se rencontrer et enrichir la réflexion. Les compétences collaboratives sont mises en exergue dans cette étape pour favoriser les situations de communication et enrichir la réflexion du groupe. Apprendre à assumer certains rôles peut faciliter l'organisation des concertations, pour éviter désordre et contre productivité des échanges : un animateur pour distribuer la parole, un secrétaire pour noter le contenu des échanges.

Décider, choisir

Après avoir considéré l'ensemble des propositions, comparé les différentes idées, il est important que le groupe s'accorde sur une réponse commune au problème posé. Peu importe que la décision soit celle d'une seule personne ou de plusieurs. Ce qui est important, c'est que la construction de la décision ait mobilisé l'intelligence collective et les connaissances de chacun des membres du groupe. Cette réponse, objet d'une négociation collective en fonction des différents niveaux de ressource du groupe, génère des modalités d'organisation pour résoudre la tâche : distribution des rôles (moteurs, sociaux...), répartition des tâches... Ce choix constitue une étape délicate dans la mesure où il impose de dépasser les comportements individualistes pour accéder à une acceptation partagée de la décision.

Agir, expérimenter la réponse collective

Cette phase constitue l'aboutissement du travail coopératif des élèves grâce à la mise en application des choix du groupe sur les différents points abordés. Il s'agit d'une mise en action concertée des différents élèves où chacun occupe une place particulière, une responsabilité pour participer à la réussite du groupe ainsi qu'à la réussite individuelle de chaque élève. La réalisation implique une appropriation collective, une coordination des différents acteurs, un engagement individuel pour le collectif, ce qui favorise la cohésion d'équipe. Cette dernière est importante pour mener à bien le projet et se traduit par un soutien mutuel au cours de la réalisation, une solidarité qui demande à se

72 LEBALLEUR (A.), la classe et le professeur en co-activité, *e-nov EPS* n°10, janvier 2016

73 DOISE (W.), MUGNY (G.), PERRET-CLERMONT (A. N.), « Social interaction and the development of cognitive operations », *European journal of social psychology*, n° 5, 1975

74 BARDEAU (F.), l'intelligence collective en classe, *e-nov EPS* n°10, janvier 2016

75 MACK (M.), Co-évolution dynamique créatrice. Libérer les richesses de l'intelligence partagée, éd. Village Mondial, 1997

renforcer face aux difficultés ou faits non anticipés. L'échec éventuel du collectif ou d'un membre du groupe ne remet pas en question les compétences de chacun, mais constitue un point d'appui à analyser pour réguler le projet d'action.

Réguler, retour réflexif

Il s'agit de mesurer et d'apprécier les résultats des actions entreprises pour atteindre les objectifs fixés, au niveau individuel et collectif. Cette régulation peut intervenir aux différents moments de la réalisation, avant d'agir par anticipation, pendant l'action ou après.

Avant l'action, il s'agit d'anticiper les éventuelles difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leurs évolutions et de prévoir des solutions.

Pendant l'action, les élèves peuvent ajuster leur réponse en fonction du déroulement du projet d'action, à partir des solutions anticipées ou de manière adaptative.

Après l'action, la régulation doit permettre au groupe d'établir un bilan par rapport aux attentes initiales, aux décisions prises en commun. Ce retour réflexif conduit le groupe à réaliser une mise en perspective des évolutions envisagées pour être plus efficace dans l'atteinte des objectifs. Le groupe peut décider de poursuivre dans le même sens ou changer sa stratégie, faire des choix différents.

Tab. 1, les contenus d'enseignement du savoir coopérer

Etapes	Connaissances	Capacités	Attitudes
Identifier les ressources	Les différentes ressources utiles pour la réalisation de la tâche Connaissance de soi (ses propres ressources)	Repérer et noter les différentes ressources disponibles pour chaque élève du groupe	Accepter de s'exprimer devant un groupe, de faire le bilan de ses compétences et de ses connaissances
Confronter les idées	Les principes pour communiquer avec autrui Les règles de fonctionnement d'un groupe (écoute de l'autre, s'exprimer à tour de rôle...) Les rôles à occuper pour permettre les débats d'idées (animateur, secrétaire...)	Communiquer pour se faire comprendre, expliquer son point de vue Exprimer son désaccord en utilisant des arguments Attendre son tour pour parler, distribuer la parole à tous les membres du groupe	Savoir écouter, respecter la parole de l'autre Accepter de partager ses idées Accepter différents points de vue, des idées différentes
Décider, choisir	Les différents rôles (moteurs, sociaux) en fonction des contextes (APSA) Connaitre les différentes réponses possibles pour faire un choix	Répartir les rôles (observateur, chorégraphe, rôles moteurs,...) Organiser le travail Se mettre d'accord sur une solution commune Construire un projet d'action	Respecter les décisions du groupe Assumer les choix du groupe Accepter les compromis
Agir, expérimenter une réponse collective	Les rôles attribués, les tâches confiées pour atteindre le but	Appliquer le projet d'action élaboré par le groupe	Développer un esprit d'entraide, s'encourager Assumer les différents rôles
Réguler, retour réflexif	Connaitre les différents critères d'efficacité de l'action	Mesurer et apprécier les résultats de l'action à partir de critères objectifs Analyser le travail, corriger ses erreurs	Accepter ses erreurs et celles de ses partenaires Emettre et recevoir des avis constructifs



Savoir coopérer : un exemple en vitesse relais

Il est possible d'illustrer les différentes étapes proposées, dans l'activité vitesse relais (tableau 2), avec une classe de lycée, lorsque l'enseignant souhaite utiliser la coopération comme une démarche d'apprentissage.

Après avoir défini le but de la situation qui consiste à atteindre la meilleure performance possible dans un relais 4X50m, l'enseignant constitue des groupes de travail pour permettre aux élèves d'apprendre à coopérer, en se familiarisant avec les différentes étapes de la démarche. Cet apprentissage, qui peut intervenir en début ou en fin de cycle en fonction des objectifs recherchés par l'enseignant, nécessite des adaptations pédagogiques et didactiques afin de favoriser l'acquisition progressive du savoir coopérer par tous les élèves. Cela se traduit par un degré de guidage plus ou moins important, l'utilisation d'outils pédagogiques (fiches de travail...), les formes de groupements (hétérogènes, affinitaires...)...

Tab. 2, illustration de la démarche en Vitesse relais

But de la tâche : réaliser la meilleure performance possible dans un relais 4X50m (niveau 4)	
Etapes	Exemple d'illustration de la démarche
Identifier les ressources	Connaître les vitesses de course de chaque coureur sur le 50m plat Repérer les points forts et les points faibles de chaque coureur (difficultés pour attraper le témoin, pour le transmettre, course en virage difficile...) Connaître les stratégies pour gagner du temps (utiliser les zones d'élan, se donner des codes de communication, diminuer les distances de course des élèves moins rapides...)
Confronter les idées	S'exprimer sur l'organisation envisagée, les placements de chaque élève dans le relais, les zones de transmission du témoin en fonction des ressources de chacun. Discuter sur les modalités de transmission du témoin (les différentes techniques), sur les codes de communication à adopter Expliquer, reformuler ses idées à un camarade qui n'a pas compris
Décider, choisir	Choisir la place de chaque coureur dans le relais Se mettre d'accord sur la place dans le couloir, les types de transmission (main droite, main gauche) Décider d'une zone de réception du témoin en fonction des coureurs (pour gagner du temps).
Agir, expérimenter une réponse collective	Mettre en place l'organisation prévue Calculer les marques pour transmettre le témoin sans ralentir (apprentissage méthodologique dans le cycle) Chronométrer la performance du relais
Réguler, retour réflexif	Comparer la différence entre le 4*50m théorique (addition des 50m de chacun des coureurs) et le 4*50m réalisé Identifier les difficultés rencontrées (transmission, marques, communication, placement dans le relais...) pour envisager des pistes de travail individuel ou collective Apporter son aide à un élève plus faible pour qu'il progresse et augmente la réussite du groupe



Conclusion

Dans une société où la compétition, l'individualisme, la concurrence exacerbée, les tensions sociales posent la question du "vivre ensemble", le retour aux attitudes de coopération trouve tout son sens. Partager des projets collectifs, s'entraider, mutualiser ses compétences et ses connaissances, développer des attitudes de coopération constituent un objectif majeur pour les élèves, futurs adultes et citoyens. En EPS, la coopération peut s'envisager comme une compétence à construire, comme une démarche d'apprentissage permettant aux élèves de se transformer avec l'aide des autres tant d'un point de vue moteur que social.

La démarche méthodologique proposée dans cet article pour construire cette compétence s'organise autour de cinq étapes successives qui permettent d'organiser et d'optimiser les interactions entre les élèves. L'intériorisation de cette compétence, au niveau méthodologique, nécessite cependant un "entraînement", une utilisation dans d'autres APSA aux différents moments de la scolarité et peut trouver du sens dans le cadre de travaux transdisciplinaires. Toutefois, il convient d'accorder une attention particulière aux dynamiques de groupe pour favoriser l'implication des élèves dans l'appropriation de cette démarche. Les formes de groupement restent une préoccupation majeure de l'enseignant pour que les attitudes de coopération puissent se développer et favoriser les apprentissages.

Apprendre à se lire pour optimiser la coopération

Boucard Valérie,
Professeur bi-admissible d'EPS, Guérande, (44),

« C'est avant tout dans la relation aux autres qu'un individu construit son identité sociale » ⁷⁶

Régulièrement en E.P.S., les élèves sont sollicités pour agir ensemble dans un groupe d'acrosport, dans une équipe de handball, en relais... « Est-ce si facile pour l'élève de percevoir la nécessité de composer avec les autres ? » ⁷⁷. Dans ces situations, la personnalité de chaque élève est en interrelation avec celle des autres membres du groupe. Coopérer, c'est agir ensemble avec ce qu'est l'individu, et ce que sont les autres. Pourtant, l'engagement des élèves dans des expériences collectives ne va pas de soi. Chacun d'entre eux le fait de manière différente : avec entrain, à reculons, avec conviction, en regardant les autres agir, en demandant de l'aide, plus ou moins spontanément selon sa personnalité. C'est pourquoi, se connaître et analyser ses traits de caractère, les identifier semble important pour construire un code de comportement coopératif. Identifier les valeurs (respect, solidarité, responsabilité) nécessaires au groupe permet aussi le développement de compétences collaboratives et la construction d'une identité collective. L'un des rôles du professeur est de permettre la transmission aux élèves de connaissances sociales les aidant à développer des attitudes collaboratives. Elles concernent la manière de créer des liens, mais aussi la manière de les produire, par une meilleure connaissance de soi et des autres.



Qui suis-je ?

Selon certains chercheurs, l'intelligence d'un individu n'est pas une capacité mentale unique, mais tout se passe comme si coexistent plusieurs ordinateurs internes qui interviennent successivement dans diverses situations de la vie. En s'appuyant sur les travaux du psychologue américain Howard Gardner ⁷⁸, toute personne a huit formes d'intelligence à sa disposition, mais elle a tendance à en développer davantage trois ou quatre. L'une d'entre elles est l'intelligence au regard de la connaissance de soi ou intra personnelle : c'est la capacité de bien se connaître, de comprendre ses émotions, de mettre des mots sur sa démarche personnelle. Une seconde forme est l'intelligence des autres ou interpersonnelle : c'est la capacité de bien interagir avec les autres, de percevoir leurs humeurs, intentions, motivations et émotions, d'être sensible aux messages gestuels et être adaptable selon les contextes. Certains élèves possèdent une voir deux de ces prédominances, mais quand bien même ces dernières sont révélées chez l'élève, elles ne permettent pas de coopérer de manière spontanée, mais seulement d'établir une facilité à rentrer en relation avec les autres.

⁷⁶ REY (J.P.), in Le groupe », Edition EPS Pour l'action, 2000

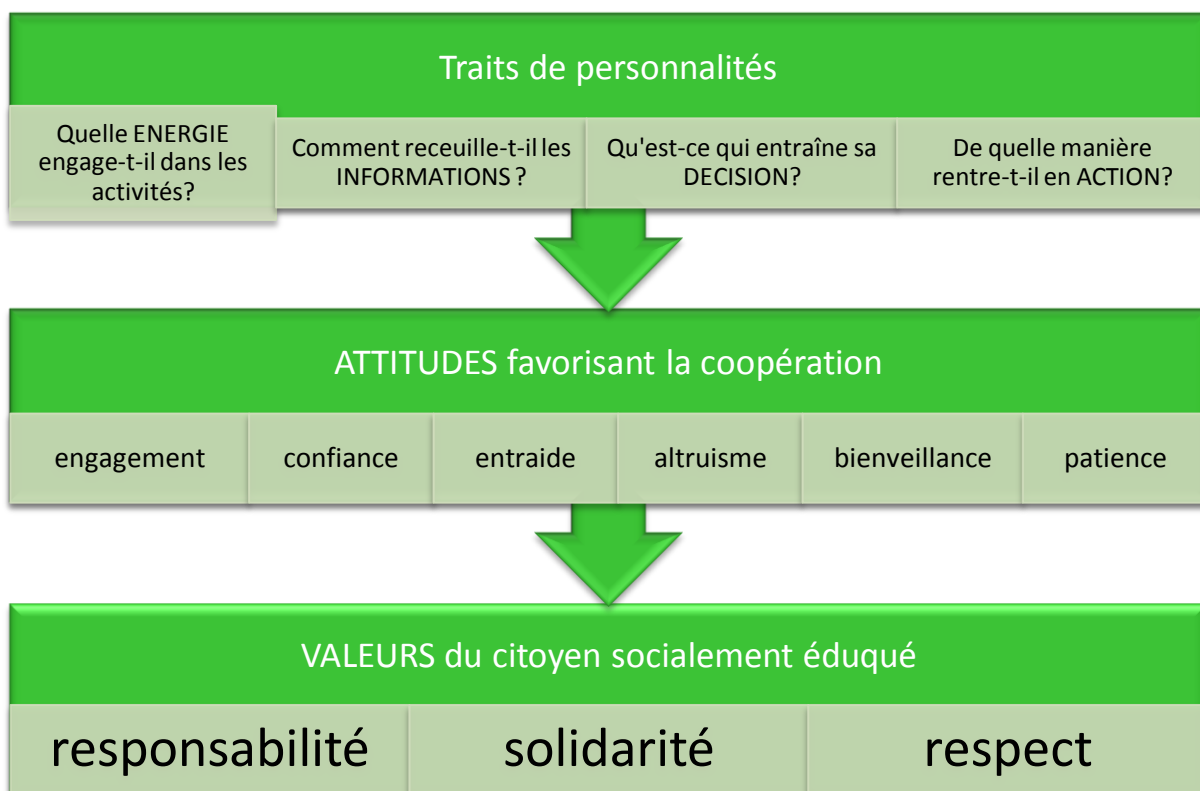
⁷⁷ MAUDET (F), enseigner le travail en équipe, e-novEPS n°5, juin 2013

⁷⁸ GARDNER (H), « les intelligences multiples », 1983



Pour mieux comprendre et espérer transformer l'élève vers des compétences collaboratives, des attitudes favorables à la coopération, il paraît nécessaire d'aider l'élève à connaître sa personnalité et son fonctionnement. Des indicateurs simples, pour mieux s'identifier, et identifier les autres sont à construire. Pour cela, le test de personnalité, tel que le MBTI (Myers Briggs Type Indicator), peut aider à les cerner. Ce test mis au point par une Américaine (Isabelle Briggs-Myers) à partir des travaux du célèbre psychiatre Carl Gustav Jung, repère ce qui est pour chaque individu, le plus spontané au cours des quatre "processus mentaux" suivants : où puise-t-il son énergie, comment recueille-t-il l'information, qu'est-ce qui entraîne sa décision et de quelle manière se lance-t-il dans l'action ? Le professeur peut s'appuyer sur ces données, afin d'établir des relations avec les traits de caractère de ses élèves, et leur comportement face aux expériences motrices collectives (prédisposition à coopérer ou non). Il peut ensuite les croiser avec les qualités aidant à atteindre une efficacité au sein d'un groupe, et permettre ainsi d'apporter aux élèves les connaissances sociales favorisant le développement des attitudes collaboratives.

Schéma 1 : des traits de personnalités aux valeurs du futur citoyen socialement éduqué.



Il ne s'agit pas de forcer sa personnalité, mais de faire de nouvelles expériences pour l'équilibrer, mieux vivre ensemble et communiquer avec les autres. Faire prendre conscience à l'élève qu'aucune réponse n'est "meilleure" qu'une autre, car chaque caractère a ses richesses. L'objectif est de développer des compétences collaboratives et l'accompagner à éclairer les aptitudes à coopérer (entraide, confiance, patience, engagement, enthousiasme, altruisme), c'est à dire, ce à quoi il convient de tendre par un rééquilibrage, pour « mieux vivre ensemble », dans l'objectif d'optimiser l'efficacité du groupe.

Repérer sa spontanéité au cours de quatre "processus mentaux"

Une première approche de l'enseignant circonscrit les caractéristiques de lecture pour l'élève. Cet état des lieux, s'appuyant sur les indicateurs du test, établit des liens possibles entre les profils dominants



de personnalité identifiés dans la classe et les traits de caractères présents, dont ceux favorisant la coopération, dans la perspective de cibler des critères d'engagement dans l'activité collaborative.

Tableau 1 : Lien entre le profil dominant des élèves et les traits de caractères

Spontanéité au cours de 4 « processus mentaux »	Profils de personnalité dominants	Cela se traduit par	Exemples de traits de caractère dont ceux favorisant la coopération
Avec quelle ENERGIE s'engage-t-il dans les activités ?	Introverti	Il n'est pas une personne « réservée » ! Mais il réfléchit posément avant d'agir, il observe beaucoup avant de s'engager.	Se positionne en retrait, plutôt passif, solitaire, posé, réfléchit.
	Extraverti	Il va plus vite vers les autres, aime créer des liens et appartenir à un groupe. Il parle volontiers et s'exprime spontanément sur des sujets variés.	Expansif, enthousiaste, énergique, ouvert, sociable, excessif..
Comment recueille-t-il les INFORMATIONS ?	Sensitif	Il est réfléchi, organisé, méthodique, il a le sens du détail et procède étape par étape. Il apprécie plutôt suivre un schéma préétabli.	Méfiant, méthodique timoré,
	Intuitif	Il fonce tête baissée, pas le temps de prendre en compte les règles, les consignes. Aventurier dans l'âme, et être dans l'action plutôt que dans la pensée.	Confiant, impulsif,
Qu'est-ce qui entraîne sa DECISION ?	Penseur	Plutôt calme, il cherche la logique en tout et s'exprime de façon directe. Pour prendre une décision, il pèse le pour et le contre et garde la tête froide.	Réfléchi, Conscientieux, franc
	Sentimental	Il donne plutôt la priorité à l'humain, au cœur. En quête d'harmonie, il remarque les qualités des gens et leur fait des compliments sans hésiter. Mais il se vexe aussi facilement.	Impulsif, susceptible, émotif, attentionné, complimente, diplomate
De quelle manière rentre-t-il en ACTION ?	Juge	Il adore suivre son plan d'action. Le repos vient après le travail et en est la récompense. Il aime vivre dans un cadre défini. Il faut prendre des décisions.	Persévérant, courageux, travailleur,
	Perceptif	Il s'adapte aux situations avec souplesse mais ne finit pas son travail. Il a tendance à remettre son travail à plus tard, et s'engage difficilement sur la durée. Préfère l'improvisation.	Désordonné, zappeur, vite découragé, paresseux, adaptable

Afin de développer des attitudes coopératives, les critères de spontanéité concernant l'énergie que l'élève met pour s'engager (introverti/ extraverti) et la manière de rentrer en action (juge /perceptif), sont deux indicateurs relevables par les élèves, pour apprendre à se lire et lire les autres. Cependant, un vocabulaire plus lisible par l'élève semble nécessaire. L'utilisation des mots « juge » et « perceptif » est remplacé par des traits de caractère, respectivement « déterminé » et « indéterminé ».



LES ATTITUDES COOPERATIVES

FICHE INDIVIDUELLE

NOM : Prénom :

MES TRAITS DE CARACTERE

J'entoure les phrases qui me correspondent

Plutôt introverti

J'analyse pour progresser
Je persévère pour réussir
J'ai besoin d'évaluer tous les risques
Je m'engage seul
Je n'aime pas qu'on me bouscule
Je suis organisé(e) et méthodique
Je mets en application les règles

Je suis plutôt en retrait, peur du ridicule
Je suis solitaire, j'aime travailler seul
J'avance parfois à reculons ayant peur de ne pas réussir
Je regarde les autres faire
Je n'arrive pas à demander de l'aide
Je ne sais pas toujours ce que je dois faire

Déterminé

Indéterminé

J'aime travailler avec les autres
Je souhaite aider les autres à réussir
Je demande de l'aide aux autres
Je donne des conseils aux autres
J'ai besoin d'organiser mon action
J'expérimente les solutions possibles

J'essaie souvent sans lire les consignes
J'aime prendre des risques
Je suis partant pour tout
Je me lance sans réfléchir
Je baisse les bras très vite
J'ai besoin du résultat

Plutôt extraverti

ME CONNAÎTRE POUR MIEUX COOPERER

Avec quelle ENERGIE t'engages-tu dans les activités ?

Plutôt extraverti ou introverti

De quelle manière rentres-tu en ACTION ?

Plutôt déterminé ou indéterminé

PATIENT

Je sais attendre pour réussir

Je sais attendre les autres

ALTRUISTE

Je me mets au service des autres

BIENVEILLANT(e)

Je souhaite le bonheur des autres

CONFIANT(e)

J'ai confiance dans les autres

ENGAGEMENT

Je cherche à faire du mieux possible

Je sais me surpasser

ENTRAIDE

J'aide les autres et écoute les conseils





Optimiser la capacité du groupe à coopérer

La capacité à travailler en équipe est une aptitude à l'acquisition d'une intelligence interpersonnelle⁷⁹ GARDNER (H), ainsi qu'au développement des compétences sociales, dans l'ensemble. Selon John Withmore⁸⁰, la formation d'une équipe passe, dans l'ensemble, par différents stades. Il parle de trois phases différentes. Il nomme la première phase : le stade initial de l'équipe, soit l'inclusion, où les besoins individuels de chacun des membres sont leurs priorités. Ceux-ci cherchent à s'intégrer et à se sentir acceptés au sein de l'équipe. La deuxième phase est le stade de transition, c'est-à-dire l'affirmation. Chacun des membres tente de définir sa place et son rôle au sein de l'équipe. Cette phase permet de découvrir les forces de chacun et de les mettre à profit aux bénéfices de l'équipe. C'est à ce stade que l'élève peut mettre en relation ses caractéristiques et celles des autres au regard des attitudes favorisant la coopération, et pour que chaque membre du groupe se rende disponible à coopérer. Pour ce faire, il est nécessaire d'identifier les attitudes collaboratives à développer pour optimiser la capacité du groupe à coopérer. C'est lors de la troisième phase : la coopération, que les forces de chacun sont mises à contribution et permettent de palier les points faibles des autres (patience, engagement). Les membres s'apportent l'aide nécessaire en cas de besoin (altruisme, entraide). Ils se réjouissent du succès de l'un des leurs car cela bénéficie à toute l'équipe (bienveillance, confiance). En psychologie sociale, il est question de dynamique de groupe pour désigner le fait qu'un groupe est une structure qui évolue dans le temps. « L'interdépendance de ses membres et la présence d'un objectif commun génèrent des forces à l'origine des évolutions et des changements à l'intérieur d'un groupe, visant à assurer son équilibre » REY.J.P (op cit).

Identifier les attitudes qui permettent la coopération

- La confiance au sein d'une équipe se traduit par le sentiment de pouvoir se montrer vulnérables face aux autres. Les membres ne craignent pas de se mettre en danger (sentiment de compétences) ou d'être mis en danger par l'un des membres (intégrité psychologique, sociale ou physique). Elle permet par exemple à une personne de demander de l'aide pour une tâche qu'elle n'arrive pas à réaliser seule, tout en se sentant protégée, rassurée et persuadée que les autres membres veulent son bien (encouragement). Les membres d'une équipe qui se font confiance sont en mesure de demander de l'aide si besoin, de discuter des points à améliorer et des erreurs commises. Ils acceptent les questions et les commentaires constructifs. Ils construisent leur identité collective.
- L'engagement des membres d'une équipe révèle un sens de la responsabilité. Ils s'interrogent sur leur rôle à tenir au sein du groupe pour atteindre un objectif. Chacun d'entre eux est en mesure de définir des procédures et d'établir des priorités. Ils vont de l'avant (dépassement de soi) et sont capables, si besoin, de se remettre en question tant au niveau de l'équipe que des individus. Ils s'entendent autour d'objectifs communs, tout en développant l'habitude de tirer des enseignements de leurs erreurs. Ils ressentent un fort sentiment d'appartenance à leur équipe, qui joue au niveau de leur identité.
- L'entraide consiste en la capacité des membres, parce qu'ils ressentent une confiance mutuelle, d'exprimer leurs idées, des conseils et débattre ouvertement, dans le respect de chacun. Ils s'intéressent à leurs pairs dont le rendement est plus faible, de manière à les aider et à ne pas laisser leur attitude nuire à l'équipe et à l'atteinte des objectifs.
- L'altruisme implique que chacun des membres du groupe soit au service de l'autre ou des autres, pour atteindre un objectif commun. La réussite collective en dépend, tant sur le plan moteur, organisationnel, que relationnel. La mise en place de coaching, en identifiant les problèmes rencontrés des pairs, permet de valoriser ses propres compétences en les mettant

⁷⁹ op.cit.

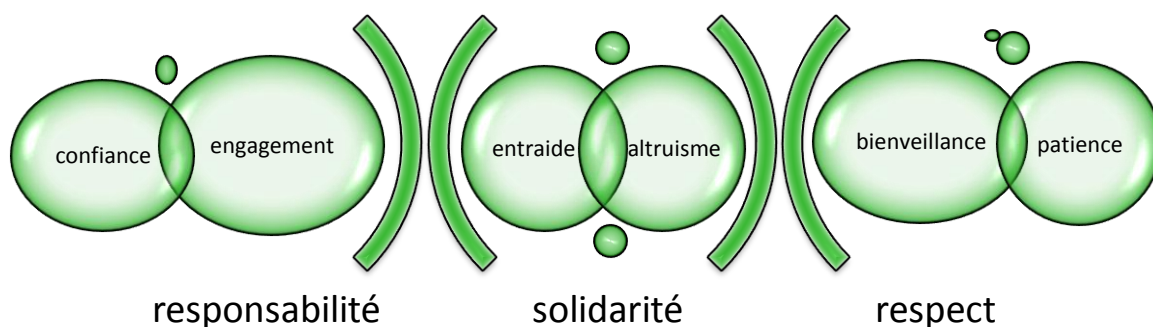
⁸⁰ WITHMORE (J), Le guide du coaching (2005).



au service du groupe, et d'aider son camarade à faire des progrès. Elle réduit aussi les risques de comportements individualistes. Ce sont davantage les besoins de l'équipe qui passent en premier.

- La bienveillance est la disposition affective qui vise le bien et le bonheur d'autrui : poser un regard attentif, prendre du temps pour l'autre, écouter, communiquer des paroles attentionnées, se préoccuper de ce qu'il ressent, pour maintenir des relations positives et saines, faire attention aux expressions faciales, aux gestes, au vocabulaire employé (éviter le dénigrement et les paroles blessantes). Mais c'est aussi une bienveillance envers soi-même, dans le sens d'une capacité à diminuer la pression auto-infligée, pour goûter le plaisir de faire, pour faire de mieux en mieux, au lieu de rester en retrait ou de ne pas s'engager.
- La patience est une tolérance à la frustration. Chacun accepte le fait que chaque membre du groupe n'apprenne pas à la même vitesse. C'est attendre la réussite de l'autre pour que le groupe progresse, et accepter ses erreurs ou ses échecs, comme un préalable à toute évolution dans l'apprentissage et la réussite. Chaque membre du groupe s'efforce de ne pas montrer son impatience, pour favoriser l'engagement et faire baisser la pression. C'est également, pour les plus faibles, persévérer dans l'effort, accepter de répéter sans baisser les bras face au moindre obstacle.

Schéma 2 : Les valeurs à atteindre pour coopérer et les attitudes qui permettent la coopération



Construire des liens entre ses traits de personnalités et les attitudes coopératives à développer au profit du groupe

L'esprit d'équipe, décrit selon Patrick Lencioni⁸¹ ne se crée pas de façon instantanée ou automatique. Il faut d'abord laisser le temps à l'équipe de passer par des différentes phases : l'inclusion, la transition et la coopération. Un temps d'adaptation aux élèves en leur permettant de relever les forces de chacun (par l'intermédiaire de la fiche individuelle) pour les mettre à contribution et permettre de palier les points faibles des autres, par une mise en commun (fiche collective) est nécessaire. Ainsi, chaque membre n'a pas les mêmes efforts à entreprendre pour favoriser une coopération. Il est alors incontournable d'identifier ses traits de personnalité pour se fixer un objectif de transformation, et optimiser un mieux vivre ensemble par la communication avec les autres. En fonction des activités ou expériences collectives proposées, l'enseignant fait le choix d'axer le travail sur la prise d'information, de décision, d'action, d'engagement. Il pointe plus précisément, certains atouts forts du groupe et ceux à développer, en relation aux rôles dominants de l'activité (attaquants, défenseurs, chorégraphe, spectateur...) pour optimiser la coopération, et ainsi permettre une meilleure efficacité du groupe à atteindre l'objectif.

⁸¹ LENCIONI (P) Optimisez votre équipe (2005)



Tableau 2 : Relation entre les traits de caractères dominants avec les attitudes coopératives

Exemple de traits de caractère dont ceux favorisant la coopération	Attitudes présentes	Attitudes à développer
Se positionne en retrait, plutôt passif, solitaire, posé, réfléchit. timoré,	Confiance : ne se met pas en danger, et ni les autres. On peut avoir confiance en lui. Il peut être force d'analyse. Patient	Engagement pour se dépasser: tenir son rôle, aller demander de l'aide, osez prendre des risques calculés. Devenir force de proposition Bienveillance : s'investir pleinement, sans attendre, sans avoir peur du ridicule ou de ses faiblesses, être exigeant sans se dévaloriser.
Expansif, enthousiaste, énergique, ouvert, sociable, excessif, vantard...	Entraide : peut établir facilement la communication	Patience : attendre, accepter que les autres n'aillent pas à la même vitesse que soi dans l'exécution, ou la compréhension. Accepter que les autres ne réussissent pas. Altruisme : prendre le temps de leur expliquer en se mettant à leur service
Méfiant, méthodique, prudent	Engagement méthodique : ne brûlera pas les étapes	Confiance aux règles et aux autres Entraide : peut apporter des éclairages sur le déroulement de l'action et l'organisation
Confiant, impulsif, téméraire	Confiance : n'as pas besoin de connaître les dangers, besoin d'action avant tout.	Engagement en toute sécurité en respectant les règles et les consignes pour respecter l'intégrité physique des autres et de soi.
Réfléchi, Conscientieux, franc, individualiste	Engagement réfléchi Confiance :	Entraide : aider les autres par ses capacités d'analyse mais rester ouvert à d'autres propositions. Gardien des règles
Impulsif, susceptible, émotif, attentionné, complimente, diplomate	Bienveillance et entraide: aime et apprécie de donner aux autres	Confiance : accepter qu'on leur pose des questions et qu'on leur fasse des commentaires constructifs. Engagement : ne pas avoir peur de mal faire ou d'être jugé
Persévérant, courageux, travailleur,	Engagement : ne recule pas devant les efforts Patient : est capable de répéter, et refaire autant qu'il faudra	Bienveillance sur soi : faire preuve de bienveillance à son propre égard (estime de soi), pour diminuer la pression qu'on s'inflige à soi-même, pour goûter le plaisir de faire, pour faire de mieux en mieux. Entraide : être indulgent
Désordonné, zappeur, vite découragé, fainéant, paresseux, adaptable	Engagement : toujours prêt mais vite, réussir tout de suite	Patience : répéter pour réussir, persévérer



Ce sont les « les régulations, les corrections adaptatives dans la structure du groupe » REY (J.P.) (op.cit) qui assurent l'équilibre. Par exemple, dans une équipe sportive, un joueur a besoin de soutien psychologique (baisse de son estime de soi par exemple), un autre a besoin d'un soutien technique (baisse de son efficacité), un autre a besoin d'explications plus approfondies sur le déroulement du match par exemple (soutien cognitif). Ces « besoins » sont source de déséquilibre pour l'ensemble du groupe et la dynamique se met en place lorsque l'action des uns (entraîneur leader y compris) apportera des solutions aux problèmes des autres (chaque membre est régulé mais aussi régulateur). Le dépassement de soi et l'esprit d'équipe paraissent essentiels, de part l'émulation entre personnes qui se reconnaissent mutuellement des compétences, et permet de faire fructifier les idées et les projets, dans une richesse de points de vue.⁸²

Est bien visible la nécessité de développer des qualités ou attitudes favorisant la coopération, aidant à atteindre une efficacité optimale au sein d'un groupe. Chaque membre du groupe est responsable de la réussite de l'équipe. Quel que soit son niveau de compétence, chacun a un rôle à tenir : coach (régulateur), apprenti (régulé), soutien (régulateur/régulé). Au préalable, les élèves ont eu une fiche descriptive des niveaux dans l'activité à remplir en auto ou co-évaluation.

82 POSSON (D) « Compétition : sublimer le naturel pour mieux coopérer » 4 avril 2013, laqvt.fr



GROUPE N°

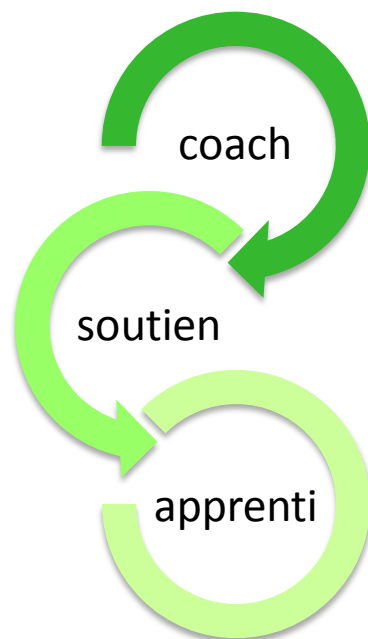
Fiche collective

Optimiser la capacité du groupe à coopérer

Chacun va se fixer un objectif et s'engage à être responsable, solidaire, et respectueux du groupe

Nom	Prénom	Mes traits de caractère	Mes attitudes coopératives à développer	Mon niveau de compétence dans l'activité			Mon rôle coopératif dans le groupe		
				1	2	3	COACH	APPRENTI	SOUTIEN
		☐ Introverti ☐ Extraverti ☐ Indéterminé ☐ Déterminé	☐ Altruisme ☐ Entraide ☐ Bienveillance ☐ Patience ☐ Confiance ☐ Engagement						
		☐ Introverti ☐ Extraverti ☐ Indéterminé ☐ Déterminé	☐ Altruisme ☐ Entraide ☐ Bienveillance ☐ Patience ☐ Confiance ☐ Engagement						
		☐ Introverti ☐ Extraverti ☐ Indéterminé ☐ Déterminé	☐ Altruisme ☐ Entraide ☐ Bienveillance ☐ Patience ☐ Confiance ☐ Engagement						
		☐ Introverti ☐ Extraverti ☐ Indéterminé ☐ Déterminé	☐ Altruisme ☐ Entraide ☐ Bienveillance ☐ Patience ☐ Confiance ☐ Engagement						





Je vais devenir coach et devoir établir un climat de confiance (éviter de mettre la pression au reste du groupe), développer des attitudes d'altruisme, de bienveillance, de patience

Je dois me mettre au service du groupe pour aider ceux qui en ont besoin
 Je dois encourager mes camarades
 Je dois être patient dans la réussite des autres qui n'est pas toujours immédiate
 Je peux être fier d'être considéré comme le détenteur du savoir
 Je dois parler et donner des conseils sans dénigrement, employer un langage et un ton courtois
 Je dois connaître les règles, les rôles, les critères de réalisation pour réussir

Je vais devenir soutien et développer un climat de confiance, développer l'entraide, ma patience

Je dois encourager mes camarades
 Je dois être patient dans la réussite des autres qui n'est pas toujours immédiate
 Je dois parler et donner des conseils sans dénigrement, employer un langage et un ton courtois
 Je dois connaître les règles, les rôles, les critères de réalisation pour réussir

Je vais devenir apprenti et développer ma confiance, mon engagement, ma patience

Je dois montrer mon envie d'essayer jusqu'à me surpasser
 Je ne dois pas baisser les bras (persévérant)
 Je dois être patient pour réussir (on arrive pas tout, tout de suite)
 Je dois écouter les conseils, ne pas mal prendre les critiques face aux erreurs
 Je dois connaître les règles, les rôles, les critères de réalisation pour réussir





Conclusion

Les différentes ressources sociaux-affectives du groupe, au service d'un objectif commun, contribuent au développement de compétences collaboratives et plus largement au futur citoyen socialement éduqué. Se connaître pour mieux coopérer, ça s'apprend. Les compétences collaboratives sont donc individuelles et collectives, elles concernent la manière de créer des liens, mais aussi la manière de les produire, par une meilleure connaissance de soi et des autres. Cela implique des dispositifs en référence à la dynamique de groupe, l'engagement des partenaires, (sentiment d'appartenance, de compétence...), l'organisation du groupe (repérer ses traits de personnalités et ceux des autres), la construction de liens (écoute, entraide, patience, bienveillance, tolérance), la conception de processus (exprimer des idées, prendre des décisions, organiser, établir des priorités). La finalité est d'amener les élèves à coopérer, pour favoriser le développement personnel qui permet de construire une image et une estime de soi positive, mais surtout construire sa relation aux autres.

« Apprendre est un acte individuel à condition de le penser dans une communauté d'apprenants qui s'épaulent, coopèrent et construisent ensemble du sens ». Michel Develay



Coopération, le pouvoir du langage

Davy Mézière,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

« La scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation »⁸³. Pour l'élève, ces apprentissages passent autant par l'appropriation de valeurs partagées que par la construction de compétences réinvestissables, ailleurs et plus tard. La coopération, notion qui traverse le cadre scolaire, puis la vie de l'adulte, se situe bien dans cet intervalle entre valeur et compétence. Coopérer pour atteindre un objectif commun, gagner en efficacité, s'entraider ou se rassurer, mais aussi et simplement par plaisir et satisfaction de faire ensemble, ne va toutefois pas de soi et n'est pas sans poser de difficulté. Dans la mise en œuvre effective de ces coopérations, le langage au sens large apparaît comme le véritable trait d'union entre les coopérants et comme un élément de réussite. Dès lors, l'enjeu est de préparer les élèves à adapter leur langage aux situations de coopération, de sorte que coopérer deviennent aussi un moyen explicitement recherché pour réussir.



Coopération et langage, un travail de reconnaissance

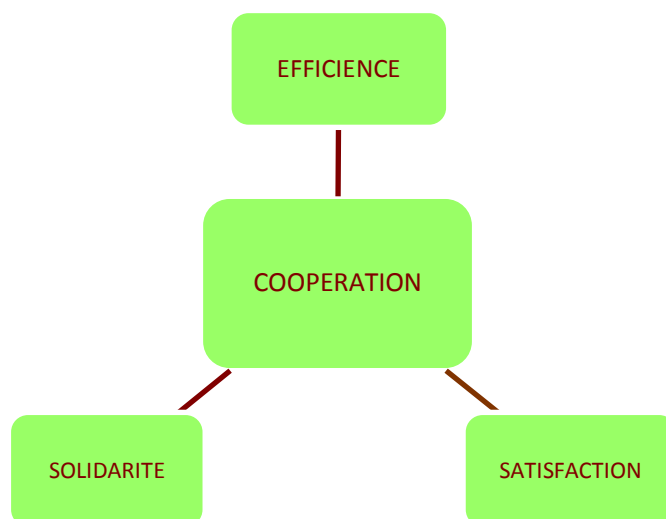
Parmi ceux qui éprouvent des difficultés à coopérer, se trouve les élèves qui n'ont pas construit de lien entre les situations rencontrées et l'utilisation d'un langage approprié fait de paroles et d'attitudes. Or, les situations de coopérations sont plurielles. Adapter son langage verbale et corporel à ces situations de communication socio émotionnelles nécessite d'en apprivoiser le contexte. Pour se faire, plusieurs paramètres sont à analyser.

Le but

Coopérer pourquoi ? Il s'agit ici d'identifier l'objet de la coopération, l'intention qui anime les acteurs, voire les bénéfices qui en sont attendus. Le schéma 1 reprend des axes forts de toutes coopérations. Quelles soient spontanées ou imposées par le professeur, répondre à cette question est essentiel. Elle permet à chacun des coopérants d'entrevoir une perspective au « faire ensemble », bornant ainsi les actions et l'état d'esprit de chacun, facilitant aussi une éventuelle répartition des rôles. Ce repérage participe à établir le cadre de la coopération et favorise l'adhésion des acteurs sur la durée de l'association. Dès lors, le langage employé satisfait à cet équilibre par une nécessaire modulation de la part des coopérants.

83 Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015





Les émotions

Chaque situation de coopération est le lieu d'émotions variées qui animent les coopérants. Elles sont, bien-entendu, dépendantes et sous-jacentes à l'enjeu de la situation de coopération. La joie, le plaisir, la tristesse, la peur, la fierté, la honte, l'admiration, la déception, la colère sont alors autant d'émotions non exhaustives qui surviennent au regard de la diversité des relations inhérente à la tâche. Les ressentis des acteurs peuvent être proches, notamment lorsque l'objectif est identique. Par exemple, la satisfaction de faire ensemble peut être le moteur de la situation. Cependant, chacun des acteurs peut aussi éprouver des émotions différentes et concourir à un objectif commun. Dans le cas d'une coopération visant l'entraide, un des acteurs ressent de la peur, un sentiment d'incompétence, tandis que l'autre est animé par un sentiment d'empathie. *A contrario*, si l'élève en difficulté ressent l'envie de dépasser sa difficulté, son partenaire peut le « coacher » de manière plus directive. La communication consiste alors à sortir de soi pour aller vers l'autre. Dans ce sens, elle demande donc à prendre en compte ce qui anime les interlocuteurs. Cela peut aussi donner lieu à des combinaisons d'émotions ou à des étapes de la coopération. L'aide apporté à un camarade s'inscrit d'abord dans une émotion ou le partenaire est dans la tristesse de l'échec, puis passe par la confiance dans la recherche d'efficacité. Ainsi, repérer les émotions qui transpirent de la situation de coopération et qui animent les acteurs influencent considérablement l'utilisation d'un langage approprié. Le tableau 1 tend à montrer quelques-unes de ces relations.



Tableau 1, les situations de coopération

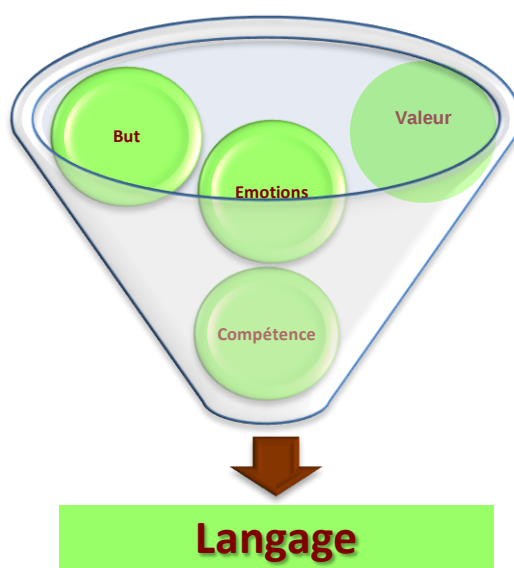
	Curseur de prédominance		Emotions associées, Etat d'esprit des coopérants	Caractéristique langagière Le langage participe à...
	Valeur	Compétence		
Atteindre un objectif commun	Faire ensemble (Plaisir)		Plaisir, joie, épanouissement, engouement, tolérance	Langage expressif, ton posé, mot positif, place à l'humour, sourire sur le visage, maintien d'une atmosphère
		Faire ensemble (Efficience)	Sincérité, sérieux, travail, contrat à remplir, objectif à atteindre, partage des rôles, des tâches	Argumenter, convaincre, discuter, négocier, décider, discuter sa propre pensée Mine grave, associe des gestes à la parole, parle distinctement, discours franc
Mutualiser	Faire don de son travail (Solidarité)		Générosité, partage, faire don de son travail, d'une part de soi, plaisir, fierté	Langage narratif, descriptif, expressif, écouter
		Recherche d'efficacité (Efficience)	Sens pratique, innovation	
Aider	Rassurer (Solidarité)		Donner confiance, tolérance, empathie, se confier, soulagement	Langage narratif, descriptif, expressif, écouter, renseigner, décrire
		Faire réussir (Efficience) Se valoriser, mener à la réussite (Efficience)	Fierté, admiration, reconnaissance	Langage explicatif, argumentatif, injonctif, Informer, décrire
		Assurer physiquement (Efficience)	Intransigeance (ne pas décevoir), confiance, responsabilité	Langage injonctif ou prescriptif, Ordonner, Evaluer, juger, ton directif
S'entraider	Se rassurer (Solidarité)		Peur, appréhension, réciprocité	Langage narratif, descriptif, expressif, rompre l'isolement, confier ses craintes, une part de soi. Interlocuteur proche. Ne pas couper la parole, écouter
		Atteindre un objectif commun (Efficience)	Sincérité, sérieux, travail, contrat à remplir, objectif à atteindre, partage des rôles, des tâches	Langage argumentatif, convaincre, discuter, négocier, décider, discuter sa propre pensée, mine grave, associe des gestes à la parole, parle distinctement, discours franc



Valeur et compétence

Les situations de coopération sont articulées entre ces deux notions. Elles ne sont pas à appréhender comme des antagonismes mais plutôt comme un filtre permettant de définir l'origine ou la prédominance de la coopération (schéma 2). Il peut ainsi devenir un élément initial de caractérisation facilitant le repérage des principes qui animent les coopérants. Par extension, le langage utilisé par les coopérants en est impacté. Par exemple, si l'objet de la coopération est l'entraide, il est possible d'y percevoir plusieurs angles ou points d'entrée (tableau 1). Par la valeur, la coopération est animée par la solidarité, tandis que par la compétence, la coopération envisage de faire réussir. Cette prédominance évolue au cours de la coopération. Ainsi coopérer pour remettre en confiance en rassurant favorise la réussite. Dans le premier cas, le langage employé tient compte de son pouvoir social au regard de la fragilité du partenaire. La parole est positive, accompagné d'une voix posée et d'un ton doux. Dans le second temps, l'emploi d'un langage injonctif est envisageable. Celui qui est aidé ayant conscience que sa position d'apprenant nécessite de recevoir des recommandations sur le vif.

Schéma 2, Le filtre de la coopération



Le langage

Les coopérations sont un lieu privilégié du langage. « Ce travail coopératif et d'interaction sociale de groupe est un atout pour le développement de compétences sociales et, notamment, celle de prise de parole »⁸⁴. Le langage est fait de paroles et de comportements expressifs. Ainsi, il prend tout autant en compte le choix des mots, la forme de langage, le registre de langue mais aussi ce que le corps traduit. « le sujet parlant est au centre de cette mise en scène ouverte, avec son accent, ses mimiques, ses gestes, ses postures, son regard, le ton et le souffle de sa voix, le rythme de sa parole, ses hésitations, ses silences, ses respirations, ses errances, sa présence aux autres, tout proche ou plus éloigné, ses attentes dans l'instant ou dans un espace-temps différé très court, d'un échange, d'une reconnaissance, d'une connivence, en quête d'une écoute au-delà des mots »⁸⁵. « C'est tout cela que l'élève doit apprendre à décrypter pour répondre à la demande implicite de son partenaire »⁸⁶ ou de la situation.

84 DESLANDES (V.), Des conditions pour libérer la parole, *Les cahiers EPS* n°36, page 36, juin 2007

85 LEMERY (J.), L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération, *le nouvel éducateur*, mars 1996.

⁸⁶ Op.cit.





Une construction en acte

Ainsi, la réussite des coopérations passe par une capacité de l'élève à moduler son langage en fonction des situations. « *Ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs* »⁸⁷. Cependant, c'est bien par l'action, par une mise en situation concrète, qu'apprendre à parler en situation de coopération puise sa consistance. Comme le rappelle N. Terré, « *S'exercer à parler passe nécessairement par des mises à l'épreuve, d'emblée complexes* »⁸⁸. Le professeur peut donc envisager une appropriation graduelle. La méthode proposée consiste dans un premier temps à guider l'élève dans ses expériences de coopération, visant à reconnaître pour agir, puis à fixer ses apprentissages afin de les réinvestir (tableau 2). Durant ce cheminement, la construction de repères passe par l'intégration d'un cadre d'analyse que l'élève participe à affiner aux grès de ses apprentissages (schéma 3).

Une méthodologie d'intégration

Tableau 2, Niveau d'intégration du langage dans les situations de coopération

Niveau d'intégration langage / coopération	Connaissances contextuelles	Connaissances méthodologiques	Connaissances procédurales	Connaissances culturelles
	Eléments de base pour se situer et agir	Eléments méthodologiques pour apprendre à gérer son langage	Eléments fondamentaux du langage (liens de cause à effets, algorithmes)	Eléments de base à connaître, code à partager pour mieux coopérer
Reconnaître Identifier, reproduire, recevoir	Identifier les principaux déterminants de la situation de coopération pour adapter son langage, mettre des mots et du sens. Prédominance valeur ou compétence, enjeu (plaisir, solidarité, efficacité), émotions sous-jacentes...	Connaître une méthode permettant de prendre du recul par rapport à la situation de coopération (schéma 3) et d'adapter son langage.	Mémoriser les principes opérationnels, ou les règles d'action à appliquer. Parole et comportement expressif (justesse de l'expression, distance, rythme et intonation de la voix...).	Identifier le contexte émotionnel (propres émotions et celles d'autrui), les valeurs.
Agir Comprendre, appliquer, agir contraint	Appliquer les règles dans la situation de coopération.	Utiliser une méthode pour apprendre et s'engager dans la situation de coopération.	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans la situation de coopération, Algorithmes (Si - alors).	Comprendre la nécessité de valeurs partagées.
Fixer Comprendre, transposer, agir volontairement	Utiliser les règles dans une situation différente de celle de l'apprentissage.	Adapter la méthode à l'acquisition de nouvelles compétences. Ex : combinaison ou évolution des émotions, en fonction des enjeux.	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans une situation différente de celle de l'apprentissage.	Intégration, appropriation de valeurs partagées.
Réinvestir Analyser, intégrer, synthétiser, généraliser, agir volontairement, conscientiser	Adapter les règles dans un autre contexte que celui de leur apprentissage. Conscience de l'intégration d'un nouveau pouvoir.	Créer et systématiser un lien entre méthode pour apprendre et type de compétence.	Généraliser l'application d'un principe opérationnel dans plusieurs situations proches ou analogues.	Intégration de valeur comme système personnel permettant d'accéder à l'efficacité.

87 PUTMAN (J.W.), cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in classroom. Baltimore, 1998

88 TERRE (N.), « donner corps au langage », *Les cahiers EPS* n°36, juin 2007



Reconnaître

L'élève, confronté à la difficulté des coopérations peine à situer les éléments pour réguler son langage dans les situations rencontrées ou initiées par le professeur. Or, le langage permet d'instaurer un climat de fonctionnement satisfaisant en adéquation avec les effets recherchés. L'acquisition d'une méthode d'analyse, à *fortiori* accompagnée d'un outil, en facilite le repérage. La définition de connaissances procédurales prend ainsi davantage de sens pour l'élève.

Agir

L'application de la méthode visant à reconnaître favorise l'application de règles dans une situation circonstanciée. L'élève emploie une parole et des comportements expressifs suivant une logique algorithmique (si..., alors...). Par exemple, dans une situation visant l'entraide d'un camarade moralement et affectivement affaibli par une situation d'échec, l'élève repère la primauté de valeur (solidarité) comme une demande à être rassuré. Pour pallier cette insécurité affective, il applique les principes opérationnels connus. Il se montre proche de son camarade, lui offre une écoute attentive, positive la situation, l'encourage, lui parle doucement...

Fixer

Dans des situations analogues, l'élève s'adapte à la situation de coopération. Il repère dans un délai plus court des éléments déjà utilisés et peut ainsi réussir dans un contexte similaire, proche du contexte de construction. Par le langage, c'est la relation à soi et à autrui qui est à construire. D'une situation « simple », avec une émotion commune, partagée par les protagonistes, il sera possible d'aller vers des situations plus complexes où le faire ensemble engage des émotions multiples, voire des combinaisons émotionnelles. L'élève peut ainsi commencer à combiner ou moduler son langage si la situation évolue. Par exemple, en arts de cirque, une situation de coopération initiée sur le plaisir de faire ensemble peut, un temps plus tard, s'orienter vers un enjeu d'efficacité. La prestation devant autrui finalise cette coopération qui impose aux acteurs de proposer, de décider, de s'encourager, mais aussi de se co-juger. La compréhension de cette évolution par les acteurs fait office de contrat et conduit les coopérants à modifier les frontières de la coopération. Dans l'exemple présent, le reproche peut être acceptable s'il est suivi d'un conseil pour progresser.

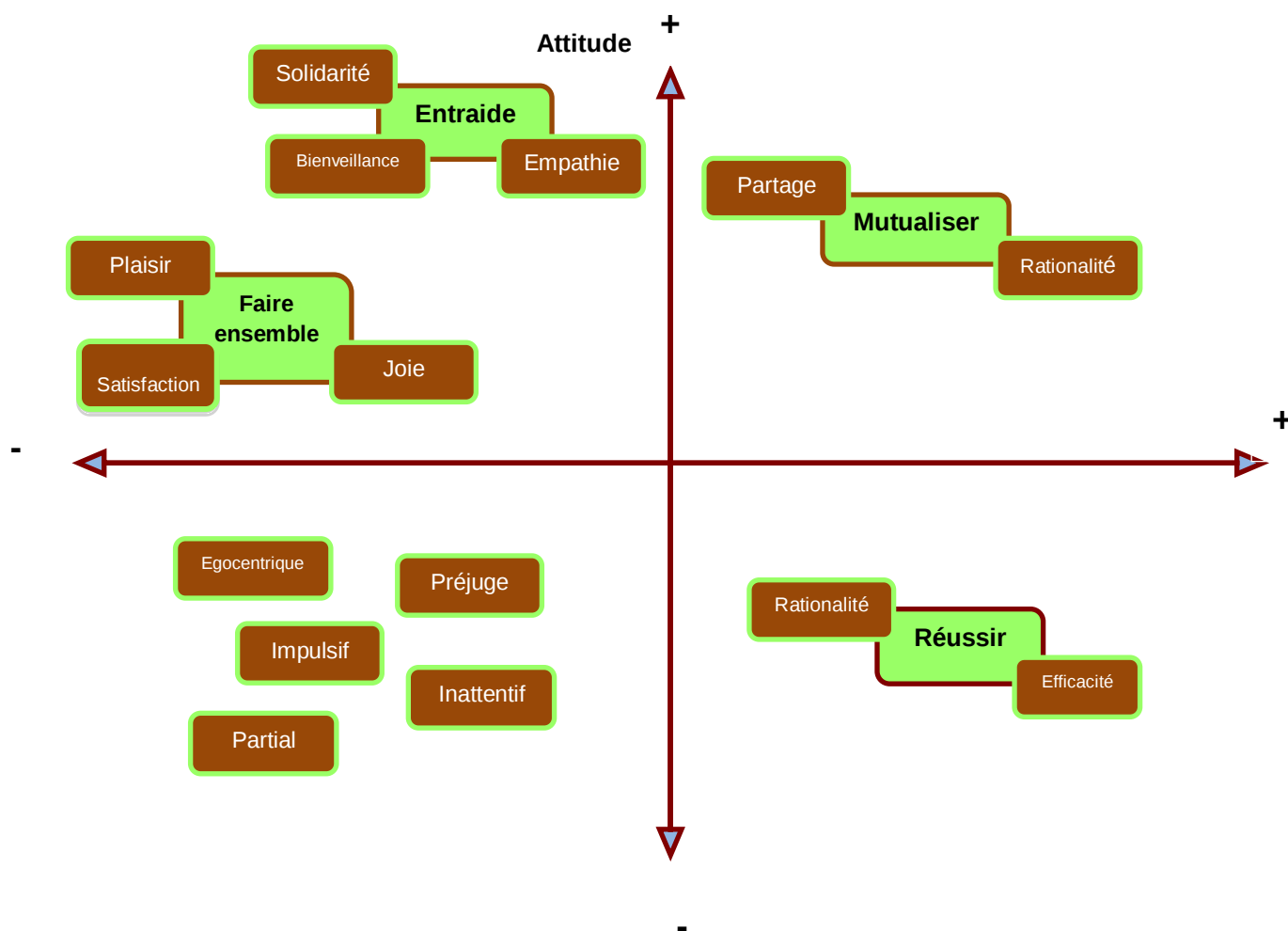
Réinvestir

L'élève est capable d'utiliser ses acquisitions dans d'autres contextes. Il peut même s'y référer comme une solution répondant à une classe de problèmes et faire d'une expérience passée une force à réutiliser dans le présent. Aussi, l'élève a conscience d'avoir acquis un degré d'autonomie, de pouvoir nouveau. Il développe une métacognition coopérative. Il peut ainsi spontanément et explicitement rechercher la coopération pour réussir. La bascule entre « apprendre à coopérer » et « coopérer pour apprendre » s'opère. L'élève est capable d'y recourir de façon consciente pour s'épanouir, pour apprendre, aider à apprendre, ou pour être plus efficace. Elle participe à une construction identitaire où la coopération est vécue de manière singulière. Ainsi, préparer les élèves à adapter leur langage dans les situations de coopération, c'est aussi le moyen de les mettre en réussite dans une multitude d'autres contextes. Ici, les émotions peu à peu construites et mises en perspective entre langage et coopération assurent des rôles de marqueur. La mémoire de ses émotions facilite grandement le réinvestissement dans d'autres contextes. Par exemple, la valorisation ressentie lors de l'aide apportée à un partenaire marque la situation de coopération utilisée comme positive. L'élève est capable de réutiliser les paroles et les expressions associées menant à cette réussite.

Un outil d'analyse

L'exemple de la cartographie présentée (schéma 3) répond à cette logique d'appropriation en remplissant de multiples fonctions. Elle se compose de deux axes. En abscisse, le degré de capacité, assimilé à la compétence, en ordonné, le degré d'attitude, assimilé aux valeurs.





La partie du graphique considérant valeur - compétence - ne permet pas de situation de coopération satisfaisante. Les émotions associées méritent toutefois d'être listées et repérées comme menant à une situation d'impasse. Elles peuvent ainsi servir à identifier les causes de l'échec, à envisager l'espace de progrès, et aussi déjouer les pièges d'un langage inapproprié. La coopération est un espace d'expression des émotions, parfois intense. Le langage utilisé dans cette situation peut, à ce titre, être perturbé. Ce qui est mal dit a de forte chance d'être mal compris ou interprété. Plus la base de la situation de coopération se rapproche de la valeur, plus la proximité des coopérants est nécessaire. Elle se traduit par un langage posé, plus doux, rassurant. L'expression du visage traduit une bienveillance à l'égard de l'interlocuteur. Le langage vise à décrire, informer, conseiller, rassurer affectivement. A l'inverse, plus la situation se rapproche de la compétence, plus le langage entre les coopérants est « engagé », le débit de parole est plus rythmé, le ton plus haut, les gestes associés plus amples et plus vifs. Le langage vise à argumenter, à juger, à convaincre, à assurer la sécurité physique.

Mettre à distance

L'outil sert de base pour mettre l'élève à distance de l'expérience socio-émotionnelle vécue. L'élève qui n'arrive pas à adapter son langage aux situations de coopération peut, au départ de toute association, faire référence à ce cadre d'analyse pour réfléchir avant d'engager sa parole. Une construction collective peut également être envisagée, surtout si le groupe classe se caractérise par des difficultés à coopérer. Le cadre peut alors renforcer l'appropriation de valeurs partagées, constituant un code commun. Il suscite le débat en permettant de mettre en mots, tant sur les enjeux, les émotions, les valeurs, les connaissances, que sur les contenus qui caractérisent les formes de langages appropriés. Par exemple, lors d'un cycle de gymnastique en classe de cinquième, il est



proposé aux élèves de travailler un enchaînement synchronisé à deux ou trois élèves. Un des enjeux du cycle, d'ordre méthodologique et social, est de pouvoir s'adapter à différents contextes de coopération. La manière d'y parvenir est d'organiser un repérage par l'élève mais aussi de l'enrichir des expériences d'autrui, à l'image de la construction d'un code commun. Le professeur présente alors le cadre d'analyse qui sert de base de réflexion. Il est alors possible de faire construire aux élèves différentes postures de langage en fonction des coopérations rencontrées.

Eclairer

Le cadre d'analyse met en lumière les éléments de base, le but, les émotions associées, et la prédominance de valeur ou de compétence de toute situation de coopération. Elle facilite ainsi les liens avec la parole et les comportements expressifs à utiliser pour engager au mieux la situation de coopération. Par l'analyse de la situation, l'élève est amené à comprendre ce qui se joue au travers de la coopération vécue. Il en définit l'atmosphère émotionnelle, et crée des associations d'idées entre l'enjeu repéré et les émotions sous-jacentes. A partir du moment où la situation de coopération est bien circonscrite, le choix du langage favorise la réussite. Par exemple, dans le cas précédent, si deux élèves aux capacités motrices hétérogènes travaillent à la préparation d'un enchaînement de plusieurs éléments gymniques, la réussite passera par l'entraide. Si chacun a bien compris le contexte de coopération, chacun des acteurs se plaçant dans son rôle est prêt à accepter le contrat implicite qui les lie. Ainsi, quand l'enjeu de la coopération est d'être « jugé », l'élève accepte le reproche, l'injonction, le ton sec, l'expression sévère du visage de son camarade. De la même façon s'il s'agit de juger la prestation d'un camarade en difficulté, le jugement passera par une modulation de celui-ci, par un sentiment d'empathie accompagné d'un ton plus doux et plus proche de l'interlocuteur.

Remédier

La carte est aussi un support de remédiation. Le professeur, ou un élève tuteur peut l'utiliser dans ce sens. L'outil permet de se poser en « *catalyseur qui empêche les dérives* »⁸⁹. Il peut ainsi guider les échanges des acteurs confrontés à une situation de coopération qui pose problème. Préalablement, le tuteur vit la situation de coopération de l'extérieur pour voir ce qui se passe. Le cadre d'analyse lui facilite la lecture de la situation. Concernant « l'effet tuteur », il est à noter les bénéfices mêmes pour l'élève jouant le rôle de tuteur. Dans le cadre scolaire, l'examen de la littérature révèle que « *le fait de devoir évaluer et indiquer à autrui différentes procédures ou stratégies amène le tuteur à intervenir, à se représenter différemment la tâche et à expliquer. Le tuteur se montre ainsi plus performant que des sujets fonctionnant de manière individuelle* »⁹⁰

Suivre et évaluer

Le cadre d'analyse peut aussi s'inscrire durablement, comme un outil de suivi, témoin des repérages successifs effectués par l'élève au gré des apprentissages. Il permet ainsi une réutilisation plus rapide des connexions déjà établie entre le langage et les coopérations. Il est le support possible de la formalisation d'une échelle descriptive et/ou uniforme⁹¹ qui identifie les progrès et actes des acquis en un temps « t ».

⁸⁹ EVIN (A.), Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education Physique et Sportive, Thèse de doctorat, décembre 2013

⁹⁰ ENSERGUEIX (P.), La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux II, 2010, p. 55

⁹¹ « L'évaluation », animation pédagogique, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, dec 2015 <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/formations/formation-continue/animations-academiques/evaluation-932732.kjsp?RH=EPS>





Conclusion

Au travers des expériences authentiques qu'elle fait vivre aux élèves, l'éducation physique et sportive est un lieu privilégié pour apprendre à coopérer. Le langage tient une part importante dans la réussite de ces situations multiples. Encore faut-il le faire passer de l'implicite à l'explicite. La caractérisation des coopérations et l'acquisition de méthodes facilitent une appropriation opérationnelle par les élèves. Via la parole et les comportements expressifs, c'est le climat émotionnel et l'adhésion durable de la coopération qui se jouent. Ainsi, le langage participe grandement à la réussite des situations de coopérations. Par extension, il concourt à ce que l'élève, détenteur d'un nouveau pouvoir, prenne l'initiative de « coopérer pour apprendre ». En devenant un moyen plus qu'une fin, la compétence à coopérer offre à l'élève la possibilité de « *conquérir son autonomie* »⁹² pour apprendre⁹³.

⁹² Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

⁹³ e-novEPS n°10, janvier 2016, ch. 3

Sports collectifs et coopération : une relation à questionner

Véronique David,
Professeur Agrégée d'EPS, Angers, (49)

Si faire travailler les élèves ensemble en EPS est une nécessité, leur permettre d'apprendre ensemble, en coopérant, est une compétence à développer pour tout enseignant. Pour cela, la compétence « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel »⁹⁴ peut être perçue comme un contexte de développement adapté. D'ailleurs traditionnellement, dans les anciens groupements d'activités utilisés dans les programmes EPS du collège sont identifiés des activités dites « de coopération et d'opposition ». Cependant, dans la pratique, il ne suffit pas de placer les élèves en équipe pour que se déclenche de fait des activités coopératives. Quelles sont alors les conditions d'une réelle coopération ? L'élaboration de contextes d'apprentissages favorisant l'activité coopérative, ainsi que la définition de contenus d'enseignement pour apprendre en coopérant se révèle être un double axe de travail incontournable.

La coopération à l'école : une manière d'apprendre ensemble

Un projet commun

La coopération, définie de façon générale comme la part prise à une œuvre commune, signifie à l'école plus que travailler ensemble pour s'attacher davantage à apprendre ensemble. Pour que les élèves atteignent un même but, ensemble, il est essentiel qu'ils partagent la conviction d'une efficacité accrue dès lors qu'ils travaillent et apprennent ensemble. Ils trouvent le sens de la coopération par l'intérêt qu'ils y voient. Individuellement, chacun des membres du groupe se sent plus efficace à plusieurs que seul. De ce ressenti naît l'envie et le désir de coopérer.

Le principe d'interdépendance

Le principe d'interdépendance est mis en avant par les travaux sur l'apprentissage coopératif. Pour les universitaires américains David et Roger Johnson⁹⁵, dans un groupe coopératif, « les élèves peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs ». Autrement dit, la réussite collective dépend de la réussite de chaque membre du groupe, sans qu'aucun ne puisse être exclu ou ne s'exclut lui-même. Une activité coopérative, reposant sur le principe d'interdépendance engage donc doublement chaque membre. D'une part, chacun est amené à se surpasser, non pas pour se mettre en avant, mais pour servir le collectif. D'autre part, chacun est responsable de la réussite de ses partenaires. En l'absence de cette recherche de réciprocité, la coopération n'est pas.

94 Programmes EPS 2010, 2015

95 JOHNSON (D.), JOHNSON (R.), Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic, Editions paperback, 1975

Des interactions diverses

Pour apprendre avec les autres

La coopération organise les relations pour permettre à chaque élève, quelles que soient ses compétences, de se sentir bien dans le groupe, de pouvoir être aidé, écouté et encouragé. Elle est une façon d'apprendre ensemble avec altruisme et solidarité, une manière de vivre ensemble, indissociable de l'action elle-même. Cette manière de vivre ensemble ne désigne pas seulement l'intérêt de travailler avec autrui, mais le souci de l'autre. Coopérer, c'est apprendre ensemble selon un processus de sollicitude et d'entraide, « d'entre autre ».

Pour apprendre par les autres

C'est en permettant aux élèves de confronter des points de vue, de discuter, d'argumenter, de considérer l'autre comme un interlocuteur valable qu'il est possible de développer les intelligences de chacun. « *Pas de progrès sans débat d'idées, sans conflit cognitif (....) et pas d'expression du conflit sans un climat, une atmosphère qui permette sereinement son expression et facilite le décentrement affectif* »⁹⁶.

Pour apprendre pour les autres

C'est en apprenant à coordonner leurs activités que les élèves peuvent répondre collectivement à des exigences auxquelles ils ne peuvent faire face seuls et développer ainsi une forme d'intelligence collective⁹⁷.

Schéma 1, une définition scolaire de la coopération



96 DEVELAY (M.), la pédagogie coopérative : oui, si... ou le point de vue d'un didacticien, Cahiers pédagogiques n°347, octobre 1996

97 BARDEAU (F.), L'intelligence collective, e-novEPS 10, janvier 2016

Coopération et activités dites de coopération et d'opposition

Au regard des caractéristiques données à la coopération dans le contexte scolaire, les sports collectifs par exemple sont-ils de par leurs caractéristiques, plus particulièrement adaptés à la mise en jeu de la coopération ?

Le projet commun est-il toujours partagé ?

Les sports collectifs placent d'emblée les élèves en équipes pour vaincre une autre équipe. Un enseignant peut avoir le sentiment que, de fait, les élèves partagent un but commun donnant du sens à une activité de coopération. Or, faire ensemble, être associé à des partenaires dans la même équipe, ce n'est pas travailler ensemble à une même visée et accepter d'apprendre à entreprendre ensemble. Dans la classe, le projet commun peut s'effriter très vite si le contexte d'apprentissage place les élèves en situation de match par exemple, sans aménagement de la marque pour ne focaliser les élèves que sur le décompte des points. Dès qu'une équipe est menée au score, le projet devient de moins en moins partagé. Souvent, les élèves reviennent à des choix individuels. Si le but est partagé, les démarches pour vaincre le sont trop rarement. Il est alors difficile d'évoquer une coopération, sans stratégie conçue et acceptée par tous, pour tirer le meilleur parti de chacun.

L'interdépendance des actions est-elle opérationnelle ?

Différentes formes d'interdépendance des actions dans un groupe peuvent être faites selon un critère de complexité croissante.

Tab. 1, *Formes d'interdépendance des actions dans un groupe, en référence aux travaux de R.Saavedra*⁹⁸

Addition des performances individuelles	Interdépendance séquentielle	Interdépendance réciproque	Interdépendance collective
Les membres du groupe agissent séparément, sans interférence.	Les membres du groupe agissent les uns après les autres en interférant au moment de la transition.	Les membres du groupe peuvent interagir à tout moment mais la distinction des rôles les amène la plupart du temps à ne pas interférer avec l'activité du partenaire.	Les partenaires peuvent interagir à tout moment et la distinction des rôles est suffisamment limitée pour leur permettre à tout moment de se suppléer individuellement.
EX : une équipe en gymnastique	Ex : une équipe de relais	Ex : un équipage de voile	Ex : une équipe de sports collectifs

En s'appuyant sur cette classification, les sports collectifs apparaissent comme des activités potentiellement favorables à une interdépendance complexe puisqu'il s'agit pour les joueurs de coordonner à tout moment leurs actions pour attaquer la cible adverse et défendre la leur. Mais dans les faits, cette interdépendance n'est pas toujours aussi riche. Lorsqu'un joueur est moins habile, son absence d'efficacité peut amener ses partenaires à moins le solliciter pour éviter que l'équipe ne

98 SAAVEDRA (R.), EARLEY (P.C.), VAN DYNE (L.), Complex interdependence in task-performing groups, Journal of Applied Psychology n°78, 1993

perde la balle. Dans d'autres situations, les élèves peuvent se retrouver cantonnés à certains rôles (les filles en défense par exemple, et les garçons en attaque). Face à ces observations, les enseignants sont souvent amenés à aménager les règles pour rétablir l'interdépendance collective des actions (par exemple, un but marqué par les filles compte double, ou alors, tous les joueurs de l'équipe doivent avoir touché le ballon avant de pouvoir déclencher un tir). Mais ces aménagements règlementaires, en créant une interdépendance artificielle, n'engagent pas réellement les élèves dans une activité coopérative porteuse de sens.

Les interactions sont-elles nombreuses et riches ?

Apprendre avec les autres selon un processus de sollicitude et d'entraide nécessite une atmosphère de travail centrée sur les progrès de chacun. Or le contexte d'opposition, comme évoqué précédemment, n'est pas toujours propice à des interactions d'entraide. La volonté de gagner, les différences de niveau entre les élèves, peuvent amener les plus habiles à choisir des tactiques individuelles sans solliciter leurs partenaires. Dans ces conditions, si les situations proposées ne rendent pas indispensable l'action et les progrès de tous, les interactions d'entraide ne se mettent pas en place.

Apprendre par les autres suppose de confronter des points de vue, de discuter, d'argumenter, de faire des choix collectifs. Or, la pression temporelle imposée par la logique des sports collectifs offre peu d'opportunités aux joueurs pour faire des choix collectifs pendant l'action. C'est avant ou après celle-ci, que les joueurs font plus facilement ces choix. Mais dans la classe, les élèves ne profitent pas toujours de ces temps de façon constructive. La parole est trop souvent mobilisée par les mêmes, fréquemment ceux qui ont le plus d'expérience. Si les indicateurs (ce sur quoi portent les échanges) ne sont pas fixés en devenant la référence commune de la parole, les élèves ne peuvent se comprendre.

Apprendre pour les autres, repose sur le développement d'une intelligence collective. Mais sans plan de jeu, face à la difficulté de contrôler le ballon et à la pression de l'adversaire, les joueurs sont dans l'impossibilité d'anticiper et coordonner leurs actions avec celles de leurs partenaires.

En conséquence, si les sports collectifs semblent être des activités potentiellement favorables à la coopération, celle-ci n'est pas forcément mobilisée et développée. C'est à l'enseignant de penser les contextes et les contenus d'enseignement pour engager véritablement les élèves dans des apprentissages coopératifs.

Les conditions de la coopération

L'élaboration de contextes d'apprentissage

Des défis collectifs ambitieux pour donner du sens à la coopération

Créer un environnement didactique susceptible d'engager les élèves dans des apprentissages coopératifs, c'est proposer une situation qui suscite un désir, une envie, une certaine excitation à l'idée de partager un même projet où chacun a son rôle à jouer, où chacun est prêt à apporter son aide aux autres, où les progrès de chacun sont une plus-value pour le groupe. En référence à l'article de D. RIGOTTARD⁹⁹, un enseignant peut, par exemple, proposer à une classe de troisième en escalade, un défi collectif de classe. *« Il s'agit de gravir collectivement en fin de séquence, la hauteur du Mont Blanc ou de l'Everest, voire des deux. En fin de chaque leçon, le total des mètres de la classe est calculé pour être reporté sur un document qui traverse toute la séquence. Ainsi, leçon après leçon, les élèves voient s'ils se rapprochent du ou des sommets. »*. Ce défi collectif a pour enjeu de construire un investissement commun dans le travail. Par ce choix, les élèves se motivent, s'entraident, se

99 D.RIGOTTARD, « La différenciation...une histoire de regard sur la motricité des élèves », *e-novEPS* n°3, juin 2012

donnent des conseils, définissent des règles d'actions efficaces. Il leur permet de garder de la motivation, tout en donnant un sens supplémentaire à l'apprentissage comme à l'entraide.

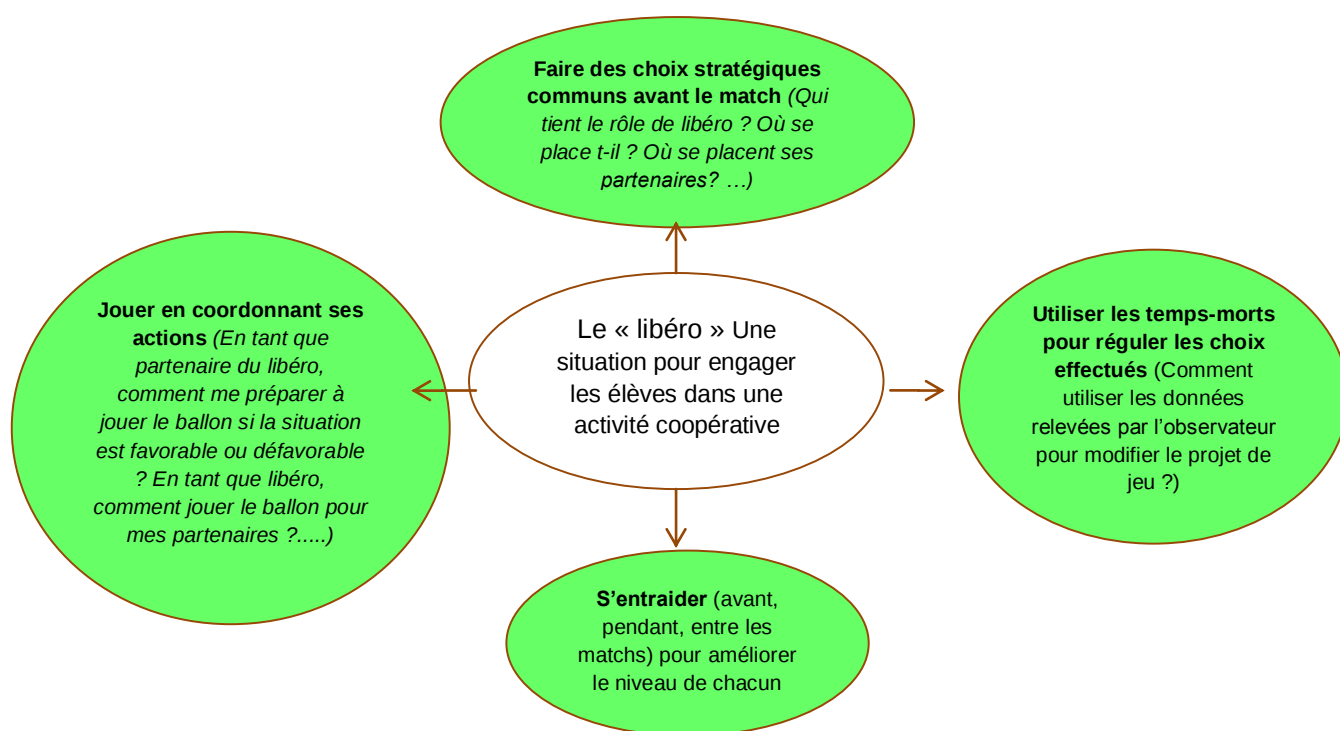
Un renforcement de l'interdépendance des actions pour la réussite de tous

Faire en sorte que tous les élèves soient réellement engagés dans l'action avec des formes d'interdépendance complexes, est également un levier sur lequel un enseignant peut jouer pour favoriser l'activité coopérative des élèves. En effet, paramétrer la situation pour rendre impossible le recours à des stratégies individuelles est une des conditions de la coopération. La transformation du jeu collectif « Balle au capitaine » en « Tous capitaine » illustre par exemple la volonté d'un enseignant du premier degré de lier la réussite de l'équipe à la réussite de chaque membre de l'équipe. « Balle au capitaine » est un jeu collectif très utilisé à l'école primaire (cycle 3) pour apprendre aux élèves à s'organiser collectivement pour s'opposer à une autre équipe. Ce jeu oppose deux équipes sur un terrain de hand-ball. Le but pour chaque équipe est de passer le ballon à son capitaine (qui est situé dans la zone des 6 m adverse) plus de fois que l'équipe adverse. Le porteur du ballon n'a pas le droit de se déplacer avec le ballon. Le jeu « Tous capitaine » impose une contrainte supplémentaire. Tous les joueurs à un moment du jeu doivent nécessairement devenir capitaine. Un joueur devient capitaine en faisant lui-même une passe à son capitaine. Le but du jeu devient alors de faire en sorte que tous les joueurs de l'équipe deviennent capitaine avant que l'autre équipe ne le fasse.

Des situations amenant les élèves à trouver des solutions ensemble

La situation doit confronter les élèves à une difficulté, une résistance remettant en cause leurs compétences. Elle les invite à rechercher des solutions ensemble, confronter des points de vue, expérimenter. Elle permet les erreurs et laisse le temps de réessayer afin de progresser ensemble. En positionnant l'activité coopérative au centre des préoccupations de l'enseignant, le travail d'une équipe d'élèves de seconde en Volley-ball peut se représenter de la manière suivante : le professeur propose ici une situation de jeu à 2 contre 2 avec la possibilité pour chaque équipe de faire entrer un troisième joueur qui a un statut particulier « libéro ». Le « libéro » est un « super défenseur » qui doit jouer en premier tous les ballons arrivant en zone arrière mais ne peut pas le renvoyer dans le camp adverse. La situation est construite pour amener les élèves à se questionner sur l'utilisation du « libéro ». C'est à la condition de trouver des réponses collectives à l'utilisation du libéro que les élèves pourront progresser dans la relation réceptionneur-passeur. (schéma 2)

Schéma 2, Activité coopérative d'une équipe de seconde en Volley-ball (niveau 3)



Des groupes stables, restreints et hétérogènes pour faciliter les interactions

Pour faciliter l'engagement des élèves dans des apprentissages supposant des interactions riches et nombreuses, la constitution des groupes se révèle complexe. De nombreuses possibilités s'offrent à l'enseignant. La taille du groupe, c'est-à-dire le nombre d'élèves engagés dans l'activité collective, doit permettre aux membres de tous interagir entre eux. Dans la « situation du libéro », les équipes sont constituées de quatre joueurs, trois joueurs sur le terrain et un joueur tenant le rôle d'observateur. Ce nombre restreint de joueurs ainsi qu'une certaine stabilité de l'équipe au cours du cycle, facilite les relations sociales entre les élèves et l'instauration d'habitudes de fonctionnement nécessaires à l'activité coopérative. Si les groupes affinitaires sont susceptibles de faciliter dans un premier temps les échanges, il semble nécessaire, en s'appuyant sur les travaux en psychologie sociale, d'introduire de l'hétérogénéité afin de susciter controverse et entraide à terme. Ainsi, un enseignant peut faire le choix d'imposer à la fois des contraintes dans la constitution des groupes afin de s'assurer d'une certaine hétérogénéité tout en laissant une marge de manœuvre aux élèves, garante d'une dynamique relationnelle liée aux affinités. Par exemple, lors de la séquence de Volley-ball, les élèves peuvent dans un premier temps, repérer leur niveau individuel de jeu, puis, dans un deuxième temps constituer leurs équipes avec tous les niveaux représentés.

Des temps de régulation pour faciliter les choix collectifs

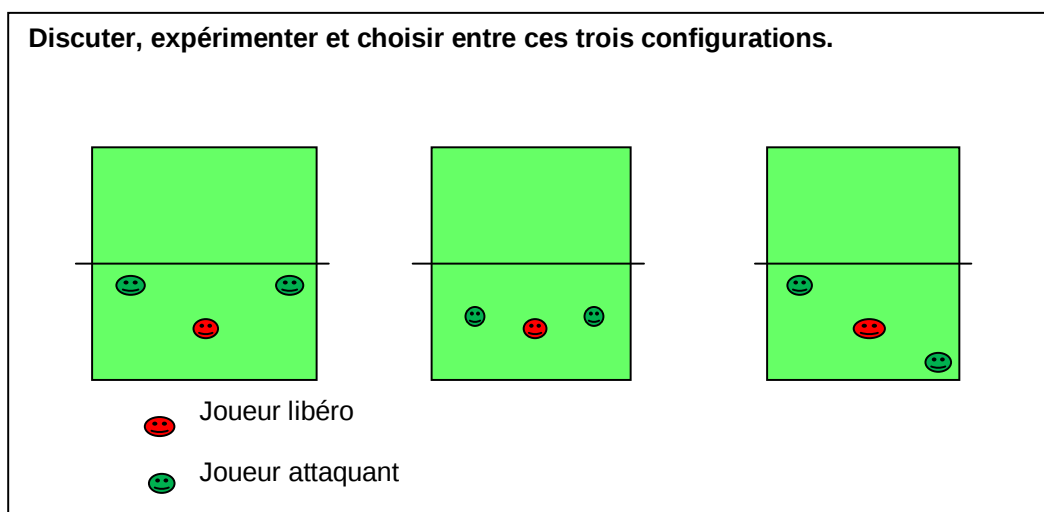
Pour que les élèves puissent faire des choix collectifs, les expérimenter, les réguler, il est important que l'enseignant prévoit des temps pour le faire, entre les phases d'action et pas seulement à la fin de la séance. Qu'ils soient nommés « débats d'idées¹⁰⁰ » ou « espaces de dialogue¹⁰¹ », ces temps ont vocation à provoquer des interactions verbales entre les joueurs d'une même équipe ou entre les joueurs et un partenaire observateur. L'aménagement matériel est également à penser afin de donner toute son importance à ces moments de dialogue : mettre à disposition des chaises pour les observateurs, des plots pour matérialiser des espaces de regroupement, etc. De plus, ces dispositions facilitent l'activité de l'enseignant lorsqu'il guide, écoute, régule, conseille, encourage les élèves.

Des outils médiateurs de l'activité coopérative

Au même titre que les temps de régulation, la mise à disposition d'outils participent à la structuration de l'activité coopérative entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. Ces outils peuvent être de différentes natures (fiche papier, tablette numérique,...) et avoir des fonctions différentes (recueillir des données, proposer des choix, revenir sur l'action, garder une trace d'une séance à l'autre,...).

100 GREHAIGNE (J.-F.), L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation, Bruxelles, De Boeck, 1999

101 DARMIS (F.), Interactions entre élèves et didactiques des sports collectifs, in Interaction et apprentissage, collection pour l'action, Editions EPS, 2010.



Cet outil (fiche de configurations de jeu) est pensé par l'enseignant pour orienter les interactions entre les élèves et les focaliser sur les moyens à utiliser pour améliorer l'organisation collective pour récupérer le ballon.

La définition de contenus d'enseignement

Créer des contextes d'apprentissage pour favoriser l'activité coopérative des élèves est une condition essentielle mais elle n'est pas suffisante. Ce n'est qu'à partir de contenus d'enseignement adaptés et qu'à la condition de leur appropriation par les élèves que la coopération peut s'opérationnaliser.

Quatre thèmes de travail sont choisis pour chaque situation proposée au cours de la séquence :
 avant d'agir, apprendre à faire des choix communs ;
 pendant l'action, apprendre à coordonner ses actions ;
 après l'action, apprendre à réguler ses choix/apprendre à mettre en œuvre des stratégies d'entraide
 Pour chacun des thèmes, l'enjeu pour l'enseignant est de permettre l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes, communes et partagées au sein du collectif.

Tab 2 : contenus d'enseignement

APPRENDRE A FAIRE DES CHOIX COMMUNS		
CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
<i>En tant que futur joueur</i>		
les éléments du jeu pour lesquels l'équipe devra se mettre d'accord (réfèrent commun) : - les placements sur le terrain les uns par rapport aux autres - les différents rôles à tenir - la circulation du ballon - la circulation des joueurs - la façon de communiquer	. choisir un système de jeu pour récupérer le ballon et le renvoyer dans le camp adverse . imaginer des scénarii possibles en fonction du ballon à jouer (facile ou difficile) <i>si le libéro a un ballon difficile à jouer, alors..... , si le libéro a un ballon facile à jouer, alors.....</i> . prendre en compte les choix faits lors des séances précédentes	. s'engager dans la construction d'un projet commun . donner son point de vue . écouter le point de vue des autres . se mettre d'accord . accepter les décisions prises au service de l'efficacité de l'équipe

APPRENDRE A REGULER LES CHOIX FAITS PAR L'EQUIPE		
CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
<i>En tant qu'observateur</i>		

. les critères de réussite de la situation . les éléments du jeu à observer . la façon d'utiliser les outils à disposition (par ex : tablette numérique)	. mettre en relation les éléments observés et les critères de réussite . communiquer le résultat des observations pour aider à la régulation du projet de jeu	. s'impliquer dans le rôle d'observateur . se concentrer sur les éléments du jeu à observer . faire preuve d'objectivité et de sollicitude avec ses partenaires
<i>En tant que joueur</i>		
. les éléments du jeu à modifier pour améliorer l'organisation collective de l'équipe	. prendre en compte le retour de l'observateur pour améliorer avec ses partenaires l'organisation collective de l'équipe	. écouter les observations faites par l'observateur . accepter les conseils . rester concentré sur le projet de jeu quelque soit le score de l'équipe

APPRENDRE A COORDONNER SES ACTIONS		
CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
<i>En tant que joueur</i>		
. les éléments de jeu à observer (ballon, attitudes des adversaires, des partenaires) pour décider de son action	. se préparer à agir . lire la situation (favorable, défavorable) . mettre en application les choix faits par l'équipe . communiquer pour se rappeler et réajuster le projet collectif	. respecter le plan de jeu . être attentif . accepter les erreurs de ses partenaires . s'encourager, se motiver

APPRENDRE A S'ENTRAIDER		
CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
<i>En tant que partenaire aidant</i>		
. les principes d'efficacité (technique, tactique).	. observer et identifier les difficultés rencontrées par mon partenaire . m'appuyer sur ma pratique pour identifier, analyser, montrer comment réussir	. être à l'écoute de son partenaire, l'encourager, se montrer patient.
<i>En tant que partenaire aidé</i>		
. son niveau de jeu (ce que je sais faire, ce que je n'arrive pas à faire)	. chercher à mettre en application les conseils donnés	. accepter de demander de l'aide . accepter de répéter, de ne pas y arriver tout de suite

Ces contenu servent autant lors de la réalisation des tâches demandées qu'au cours de leur régulation. Ils peuvent servir le suivi des progrès dans la construction de la compétence à coopérer ainsi qu'acter des acquis en un temps « t ». L'élaboration d'une échelle uniforme qui intègre chacun des quatre axes est une perspective qui s'inscrit dans le cadre d'une évaluation positive et motivante.¹⁰²

¹⁰² « L'évaluation », animation pédagogique, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, dec 2015
<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/formations/formation-continue/animations-academiques/evaluation-932732.kjsp?RH=EPS>

Conclusion

Apprendre aux élèves à coopérer à l'école, en leur permettant de s'engager dans des projets communs et partagés, d'agir ensemble avec enthousiasme, de négocier et rechercher un consensus, de faire preuve de sollicitude envers les autres, d'accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, de s'entraider et mutualiser des savoirs, d'aider celui qui ne sait pas, d'apprendre des autres et pour les autres est une dimension essentielle de la formation des élèves à l'école.

Si cette dimension est souvent recherchée par les enseignants, sa mise en œuvre est une réelle difficulté professionnelle. Engager les élèves dans des activités coopératives ne va pas de soi. L'enseignement de l'EPS qui prend appui sur les activités de coopération et d'opposition, par exemple, en est une illustration. Même si les caractéristiques des sports collectifs précédemment développées semblent propices à la coopération, il ne suffit pas de faire jouer les élèves en équipe pour que ceux-ci apprennent à coopérer.

C'est à l'enseignant d'anticiper les conditions de cet apprentissage en créant des contextes favorables et en identifiant de façon explicite les contenus que doivent s'approprier les élèves. Ainsi l'enseignant contribue pleinement à la maîtrise de la coopération d'une part, des méthodes et outils qui permettent aux élèves de mieux apprendre d'autre part, en cohérence avec les orientations données par le socle commun en collège¹⁰³. Les seules activités supports à l'EPS ne suffisent pas au développement de ces compétences qui doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite et explicité, en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

103 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret du 31 mars 2015)

Le rangement, c'est maintenant

Jean-Luc Dourin,
Professeur d'EPS, Missillac, (44)

Mal vu par certains qui considèrent que c'est une activité fastidieuse ou peu valorisante, le rangement est pourtant au cœur de nombreuses coopérations humaines et se révèle souvent indispensable pour la mémorisation, la compréhension et les productions de différentes natures, à l'école comme ailleurs. Pour l'enseignant, il est intéressant d'explorer ses possibilités, son origine et d'en identifier différents niveaux pour les utiliser en pédagogie afin de favoriser la réussite de chacun, et la coopération de tous. Dans une école coopérative qui prépare les citoyens à construire une société solidaire et durable, il est indispensable d'apprendre à se constituer une palette de compétences bien rangées, capables d'être mises au service de soi et d'autrui.



Alors on range

En EPS, le rangement fait partie des compétences méthodologiques et sociales à développer (organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités...). C'est un objectif et un moyen adapté pour former les élèves à la coopération. Les tâches plus ou moins directement liées au rangement y sont très diversifiées et reviennent de manière récurrente. Préparer son sac, se mettre en tenue, préparer l'installation, se rendre dans des espaces et des temps définis, mettre de l'ordre dans ses actions et pensées pour réaliser une motricité adaptée, classer ses connaissances (fiche, cahier, connaissances,...), ramasser le matériel, s'occuper de ses effets personnels, sont plus ou moins directement liés à des activités de rangement. Pour un enseignant, prendre du recul et observer une classe qui range ou qui installe un dispositif (de cirque, de gymnastique, de badminton...) c'est l'opportunité de mesurer de manière objective qui participe ou non. Parallèlement, les élèves font de même, mais de l'intérieur. Forts de ces constatations, les membres de la classe possèdent un réel pouvoir d'auto-construction de la coopération. En effet, que ce soit par obéissance, obligation ou injonction, encouragement ou appel à l'aide, conformisme ou principe, don ou encore par dépit, chacun est généralement conduit tôt ou tard à coopérer et à participer à la vie du groupe pour se rendre utile à tous. Si des élèves tentent d'échapper à cette nécessité collective, cela n'échappe pas aux investis qui réclament, directement ou indirectement par la voix du professeur, l'égalité et la nécessité de faire comprendre à « ceux qui ne font rien » qu'ils ont, aussi, à coopérer.

De l'obtempération au don de soi, il est notable que l'intention de chaque élève n'est pas la même dans une classe qui range. Une valorisation bienveillante, encourageante du travail accompli, par les pairs et le professeur, participe probablement à la maturation de l'élève qui coopère un jour par principe¹⁰⁴. Le rangement est une excellente activité physique, support d'apprentissages, car il porte objectivement le sens de l'utilité sociale. C'est un vrai travail physique et intellectuel avec plan d'action, motricité de manutention et de déplacement pour lesquels il convient de se préparer. Il est

¹⁰⁴ DOURIN (J-L.), Observer pour apprendre, e-novEPS n°2, janvier 2012

toujours utile dans la vie personnelle et professionnelle. Avec un peu d'entraînement, il est notable de constater que le volume et le poids de matériel qu'une classe est capable de ranger dans un temps très court peut être très conséquent.



Une aptitude à activer

Ranger du matériel, c'est en quelque sorte reconstituer une collection. « Ne serait-elle pas l'élément fondateur du groupe social qui, témoignage matériel de l'activité créatrice de notre cerveau, confère en retour, un pouvoir symbolique fort sur notre activité cérébrale ?¹⁰⁵ ». Selon Jean-Pierre Changeux (op. cit.), la « physiologie du collectionneur », correspond à une chaîne d'émotions et de comportements qui répondent à une motivation impérieuse, propre à notre espèce. A la soif d'acquérir l'objet suit un comportement exploratoire avec cartes mentales et définition d'un plan de navigation jusqu'à la rencontre avec l'objet. Explorer, collectionner puis classer et comprendre est une spécificité de l'humain. L'activité d'un élève qui range est motivante car elle est très proche de la « physiologie du collectionneur ». En effet, il explore son environnement à la recherche d'objets. Il se représente la cible où l'objet est à rapporter et le trajet qui est à effectuer. Puis, il le range à sa place. Dès la maternelle, l'élève apprend, tôt ou tard, à participer en rangeant (sa photo, son prénom, ses affaires, les jeux...) dans des espaces définis. Ce travail est une socialisation, car l'enfant apprend à (se) ranger, comme, tout le monde, dans l'objectif de coopérer au profit de tous. Dans le même temps, cette activité lui permet de structurer et de mémoriser, l'espace, le temps et son rapport rationnel au Monde. Dès la classe maternelle, l'élève classe. En fin de scolarité, dans l'enseignement supérieur, par exemple, ce sont les cours et les idées qui sont classées par chacun, selon sa manière propre à son fonctionnement intellectuel, ou celle précisée et demandée par les maîtres. Quand un étudiant présente son travail, il s'agit souvent d'un exercice de rangement minutieux et ordonné, qui explicite sa méthode d'organisation et d'utilisation, et qui éclaire des questions auxquelles il essaie de répondre, des inférences à rendre compte. Qu'il passe par des manipulations d'objets concrets (à la maternelle) ou abstraits (à la faculté), il favorise la coopération mais aussi la stimulation cognitive, besoin naturel de l'être humain.



Ranger pour apprendre

Concentré sur des tâches ou des conversations qui mobilisent son attention, qui peut dire qu'il n'a pas égaré un objet (des clés, un vêtement, un document...) et ne parvient plus à mémoriser où il l'a laissé ? A l'opposé, il est surprenant de constater que ce qui a été rangé volontairement dans un espace choisi correspond à un objet mental qui a la possibilité d'être retrouvé durablement (un tournevis particulier dans une boîte à outils, un document dans un classeur rangé sur son étagère...). Le rangement est utilisé pour certaines méthodes de mémorisation, comme le « grand palais de mémoire » où des personnes démontrent des capacités très importantes à stocker et à retrouver des informations. Dans cette méthode, les personnes conçoivent des espaces mentaux (une maison, un palais, un paysage...) avec des chemins de circulation où elles déposent mentalement des objets en association d'un autre objet mental... En dehors de cette utilisation, efficace mais pas toujours accessible à chacun, il est notable que lorsqu'une personne y prête de l'attention et/ou de l'intérêt, le rangement qu'elle organise lui laisse une trace mnésique durable. En observant une classe qui range, et en portant le regard sur des élèves qui ont des difficultés dans certains enseignements scolaires, il est à noter que bon nombre d'entre eux se repèrent bien dans cette activité, parviennent à retrouver des emplacements, et participent activement à la tâche coopérative, alors que le défaut de mémorisation des connaissances et d'implication fait défaut ailleurs. La multiplication et la

¹⁰⁵ CHANGEUX (J.P.), *Du vrai, du beau, du bien*, Paris, Odile Jacob, 2008

différenciation des espaces de rangement ne leur pose pas davantage de difficulté (boîtes de différentes tailles, couleurs, formes...).

Cette réussite constitue un bon point d'accrochage pour des élèves qui ont des « difficultés à comprendre, à mémoriser ou à s'impliquer ». Valoriser et mobiliser cette compétence manifestée pour de nouveaux apprentissages devient envisageable à partir de ce point de départ car l'attention, l'énergie et la réflexion requises par le rangement associé à la réussite dans ce contexte de travail particulier sont des éléments que l'élève reconnaît dans d'autres apprentissages¹⁰⁶. Correspondant à une aptitude propre à l'espèce humaine, le rangement mérite d'être expérimenté en classe pour stimuler la coopération et favoriser la mémorisation. Créer, enrichir, diversifier et complexifier les dispositifs de rangement, prévoir des activités où les élèves s'investissent en cherchant, déplaçant et en rangeant est probablement un moyen de faire participer le plus grand nombre. Il concerne d'abord le matériel personnel et celui de la classe, ceci ayant l'avantage de porter la signification de l'utilité, pour le travail personnel et celui de l'utilité sociale. Son prolongement concerne les apprentissages scolaires. Lorsqu'il s'agit de connaissances : que ce soit des données mathématiques, des dates historiques, des séries de verbes conjugués, des règles d'action..., il est probable que le fait d'associer les élèves à la recherche des objets, à leur déplacement et à leur rangement, favorise l'implication et la mémorisation. Par exemple, en EPS, pour le savoir nager, une grille de collecte de connaissances, concernant les règles d'hygiène, les contre-indications, les numéros d'urgence, est attribuée aux élèves qui cherchent à recueillir les informations utiles, dans les paroles du professeur, celles des maîtres-nageurs, sur les panneaux d'affichages et dans les échanges avec leurs camarades... Objets réels ou virtuels, le principe reste le même. Concevoir un exposé à partir de recherches, en respectant un cahier des charges; tenir à jour un cahier de projet en collectant des contenus sur des espaces numériques ou en y exprimant ses idées (sensations, bilans, résumés d'apprentissages...), découvrir un établissement scolaire en participant à un jeu de piste où des indices sont à collecter et à rapporter sont des exemples d'activités pédagogiques citées au passage, mais les possibilités de recréer ce type de scénario pédagogique (recherche, collecte, chemin, rangement) sont innombrables. En EPS, le choix, l'apprentissage d'actions maîtrisées, la collection de compétences (figures de danse, de gymnastique, de cirque...) et leur rangement dans un spectacle, sur fiche et sur scène correspondent à des moyens adaptés pour susciter la coopération du plus grand nombre et la mémorisation des enchaînements d'actions (d'une année sur l'autre, des enchaînements rangés par l'élève sont retrouvés dans leur mémoire). À chacun sa méthode pour ranger, l'enseignant a la possibilité de proposer une personnalisation. Pour reprendre l'exemple de l'enchaînement de gymnastique, certains élèves préfèrent ranger des figures qu'ils ont dessinées, expliquées par un texte bref, découpées et collées ou copiées/collées depuis le cahier de texte numérique...

Dans une autre illustration, les élèves se rendent en salle informatique pour chercher les règles du basketball sur internet et remplissent une grille récapitulative, résumant les règles essentielles dans des catégories structurantes (relation joueur/ballon, relation joueur/terrain, relation joueur/adversaire...). En complément de formation méthodologique, ce travail de rangement et d'apprentissage, est classé dans des fichiers informatiques personnels hiérarchisés et emboîtés, pour être retrouvés plus tard, complétés puis envoyés par internet au professeur.

Dans une école coopérative, l'enseignant ne peut pas se contenter d'énoncer des connaissances, qui risquent probablement d'être perdues par les élèves s'ils ne disposent pas de méthodes de rangement adaptées à leur personne, et d'intérêt ou d'attention portées sur les objets d'enseignement. Le fait d'apprendre à mobiliser une ou plusieurs connaissances énoncées dans un exercice donné ne suffit pas non plus, car l'enseignant donne la clé, favorise son utilisation, mais l'élève sait-il la ranger pour la retrouver plus tard ? Dans une école coopérative, l'enjeu n'est pas d'aider l'élève à constituer une banque de données, comparable à un empilement de clés sans forme qu'il est censé retrouver pour exprimer ses compétences à un moment d'évaluation choisi par l'enseignant, mais de l'aider à

¹⁰⁶ DOURIN (J-L.), Donner à l'équipe, enovEPS 5, juillet 2013

devenir un bon ouvrier du savoir, capable de se constituer une mallette d'outils bien rangés, susceptibles d'être réutilisés à volonté. Pour le professeur, proposer plusieurs méthodes de rangement possibles correspond à un objectif de différenciation de la pédagogie. L'observation des élèves qui rangent est une source d'inspiration possible. Par exemple, et pour reprendre l'exemple des éléments gymniques, une élève au profil particulier, en inclusion ULIS, utilise un code avec des symboles colorés, déconcertants pour les autres élèves (et le professeur) mais opérant pour elle. Les rangements utilisés pour les applications de leur mobile ou les jeux numériques, où le rangement est souvent une activité récurrente (empilements, choix des accessoires d'un guerrier, d'une automobile...) sont aussi des sources où le professeur a la possibilité de puiser son inspiration de méthodes.



Apprendre à ranger pour comprendre

La compréhension et la connaissance sont, a priori, absentes d'une simple activité de rangement. Camille Arambourg, professeur au Muséum National d'histoire naturelle et ancien patron d'Yves Coppens, rappelait à ce dernier : « N'oubliez jamais que vous êtes un biologiste et non un philatéliste¹⁰⁷ ». Il lui indiquait ainsi qu'il ne lui faut jamais perdre de vue que le petit os découvert par ce paléontologue est à l'origine complet, qu'il fait partie d'une articulation et d'un squelette, qu'il fait partie d'un organisme, d'une population, d'une espèce, d'un ordre, d'une classe, d'un embranchement... Ces scientifiques, qui consacrent leur vie à l'exploration et au rangement de leurs découvertes (ossements, outils, dessins, photos, descriptions...), accompagnent cette activité motivante, qui répond à la « physiologie du collectionneur », par d'autres activités de questionnement, de classement et de mises en relation des objets par la pensée et l'écriture. A mesure des découvertes, le rangement systématique auquel se livre patiemment le chercheur lui permet de comprendre les mondes qu'il découvre. Chemin faisant, il mémorise des connaissances qu'il fait partager à ses lecteurs (qui coopèrent d'autant mieux que la démarche d'écriture fait revivre : prospections, découvertes, cheminements et rangement des personnages et des objets d'écriture).

Pour l'enseignant, soucieux de conférer des compétences de rangement, que ce soit du matériel ou des objets d'apprentissage, il semble nécessaire d'aider les élèves à prendre du recul et de la réflexion sur cette activité. Par exemple, dans les activités de frappe d'un ballon ou d'une balle, des règles d'action apparaissent de manière récurrente d'une activité à l'autre. Le regard porté sur l'objet qui est frappé au rugby, au golf, au tennis au football est une des règles nécessaire à appliquer pour réussir son action. Cette connaissance apportée par le professeur ou découverte par l'élève a la possibilité d'être classée, (en « classe »), comme une règle qui ne concerne pas seulement un sport mais un outil qui s'applique à toute situation de nature voisine. Enfoncer un pieux à la masse est aussi une activité de frappe pour laquelle le travailleur est nécessaire d'utiliser la règle. Il la trouvera seul s'il a appris à catégoriser ses connaissances. Mesurer ensemble ce que la classe est capable de faire, rechercher collectivement des solutions d'amélioration, comprendre les logiques de rangement (au regard de principes de physique, de logistique, de préservation de soi et de l'environnement...), accompagner les activités de rangement pour que chacun puisse structurer ses propres modes de rangement et se représenter leur architecture sont des thèmes d'apprentissage à partager. Dans les programmes scolaires, les structures proposées constituent aussi des espaces de rangement privilégiés pour structurer la pensée et les actions des élèves (et des professeurs). Faire comprendre l'architecture de ces structures pour faciliter le repérage, la mémorisation, la coopération des élèves semble indispensable. Par exemple, en fin d'échauffement d'une première séance d'EPS consacrée à la gymnastique, une situation de grimper de corde est donnée à une classe de sixième pour y faire émerger des catégories de savoirs et favoriser leurs acquisitions et classements futurs. 7 niveaux d'exercice sont proposés pour faciliter la coopération de chacun : tenir 5 secondes sur une corde à

¹⁰⁷ COPPENS (Y.), *Pré-ludes autour de l'homme préhistorique*, Paris, Odile Jacob, 2014

nœuds, puis sur une corde lisse, atteindre la moitié de la corde à nœuds, puis le dernier nœud, idem sur la corde lisse et enfin enchaîner deux grimpés complets de corde lisse. Un jeu de questions réponses permet de discriminer collectivement trois types de savoirs à mettre en œuvre : des attitudes (puisque'il faut oser se lancer et être courageux, tenace...) ; des capacités (puisque'il faut avoir de la force pour se tenir, se soulever, s'entre-aider...) et des connaissances (utiliser des verrouillages articulaires pour se reposer, faire la chenille, placer son souffle pour oxygéner son corps, utiliser des techniques de frein avec les pieds croisés ou superposés...). D'une séance à l'autre, les élèves revisitent cette situation (en échauffement/renforcement) et tentent d'y réaliser des progrès par réinvestissement, cumul et amélioration des différents savoirs. Les catégories de savoirs sont reprises pour les différentes figures de gymnastique à réaliser dans le cycle d'apprentissage. Ce travail de rangement des savoirs facilite la connaissance de soi, la compréhension qu'il y a un chemin personnel à construire pour progresser en cumulant et remobilisant les savoirs.



Réfléchir à ses méthodes de rangement

Pour réussir sa scolarité, un élève est dans la nécessité d'apprendre à ranger son matériel, ses idées, ses actions pour réussir à manifester des compétences de réalisation, d'identification, d'appréciation. Pour certains élèves, cet apprentissage se fait rapidement, mais d'autres nécessitent d'être davantage accompagnés pour y arriver. Quelques pistes sont à explorer par le professeur afin de favoriser ces appropriations. Valoriser le travail accompli par chacun lors du rangement et y associer le plus grand nombre semble important pour stimuler la coopération, favoriser la mémorisation et la compréhension du monde en s'appuyant sur une « motivation impérieuse » propre à l'espèce humaine.

Différents niveaux de rangement sont à apprendre peu à peu, des thèmes abordés en fonction des ressources de chacun et non selon un ordre formel :

- **Arrêter de déranger, de créer du désordre dans les relations ou les objets** : l'élève apprend à tolérer ses frustrations et à contrôler ses émotions pour se mettre à l'écoute et participer comme les autres. Malgré l'aide de psychologues scolaires, cette étape pose parfois de sérieux problèmes aux enseignants d'écoles maternelles, car certains élèves ne sont pas prêts. L'utilisation d'espaces de rangement attractifs (colorés, esthétiques, agréables, fonctionnels, adaptés à l'âge, originaux...) ou ludiques (recherche de vitesse, de quantité...) est à varier, afin de stimuler la curiosité et le désir de se consacrer au rangement. Pour certains adolescents qui souhaitent démarquer et marquer symboliquement leur rupture avec le monde des adultes, le dérangement et le désordre leur semblent « plus motivant ». Cette attitude n'est que façade car le rangement très fonctionnel de leurs musiques, jeux et autres applications sur le mobile ainsi que quelques détails vestimentaires bien agencés témoignent qu'ils sont comme tout être humain. L'enseignant a la possibilité de s'appuyer sur l'existant et garder confiance en la possibilité de chacun à se ranger tôt ou tard.
- **Ranger, se ranger** : dès la prise en main de la classe, les élèves apprennent à se ranger, ils préparent le matériel (personnel et celui de la classe), rangent des objets (matériels, écritures, images...), apprennent des catégories de classement. Le rangement est un acte routinier et/ou a la possibilité d'être vécu parfois dans un élan qui mobilise temps, personnes et énergies (un gros rangement, une réorganisation). Le tempo, l'importance et l'énergie consacrés au rangement ainsi que le gain obtenu dans le confort ou la rentabilité sont à constater ensemble pour stimuler l'envie de s'y consacrer.
- **Organiser, moduler des espaces de rangement et réguler leur utilisation** : les élèves apprennent à coopérer en rangeant à plusieurs, en suivant un plan, en respectant des principes. Les élèves sont guidés ou découvrent par eux-mêmes des logiques de rangement par superposition, emboîtement, arborescence, convention d'écriture, principe physique...

81

DAVID Véronique, Sports collectifs et coopération : une relation à questionner, e-novEPS n°10,

- **Créer ou casser puis recréer des nouveaux espaces de rangement** : l'élève imagine de nouvelles structures, choisit ses systèmes en fonction de ses sensibilités. Il prend du recul, il fait place nette et casse l'existant pour améliorer. L'enseignant a la possibilité de stimuler et de contrôler de manière positive pour inciter au rangement (relever régulièrement le cahier d'EPS, vérifier si les feuilles y sont bien collées, mettre une appréciation...).
- **Observer des systèmes pour les utiliser par analogie** : en visitant des structures (bibliothèques, magasins, architectures humaines et naturelles), l'enseignant initie aux cultures du rangement dont certains aspects ont la possibilité de retenir l'intérêt des élèves.
-



Conclusion

En EPS comme ailleurs, le rangement est une excellente activité support d'apprentissages, car il porte objectivement le sens de l'utilité sociale. Il favorise l'intégration des connaissances et la coopération car il répond à une motivation et à un cheminement propre à l'espèce humaine, qui entre en résonance avec ses structures naturelles. Cette piste, qui peut être suivie avantageusement pour la pédagogie, comprend : la recherche de l'objet (concret ou abstrait) en accomplissant un trajet, la collecte, le dépôt dans un espace pour le retrouver, pour s'en servir et pour comprendre. Pour sa réussite, l'élève est dans la nécessité d'apprendre, progressivement mais dans un ordre qui correspond à ses ressources, à ranger, à comprendre et à choisir des méthodes qui lui correspondent. Dans une école coopérative, l'enjeu n'est pas tant d'accompagner l'élève dans l'empilement informe des connaissances, mais bien plutôt de l'aider à structurer des connaissances et compétences bien rangées, par lui-même, capables d'être réutilisées à volonté.

Cependant, plus il y a d'objets à ranger, et plus il est difficile de réussir cette tâche. Certains individus semblent refuser de coopérer car ils sont déjà très mobilisés par des processus de rangement internes ou externes. Des élèves et des travailleurs atteignent parfois l'épuisement « burn out » et deviennent incapables de ranger quoi que ce soit (dépression) car ils ont dépassé un point de saturation. Par chance, l'être humain a la capacité d'automatiser une grande partie des activités de rangement, mais il convient de rester bienveillant en considérant que les limites de chacun sont très personnelles.

Collaborer pour apprendre

Karine Charpentier, Christiane Gogendreau,
Professeures d'EPS, La Roche sur Yon, (85)

La coopération est au cœur de l'EPS. Parce que les élèves produisent et pratiquent en groupes, co-évaluent, ils sont confrontés à différentes formes de coopération. Cependant, elle est surtout traitée à travers l'accumulation des compétences. Pour enrichir cette approche, il est intéressant de regarder ce que disent les pratiques sociétales récentes qui misent sur de nouveaux partages, collaboratifs. Ils dépassent la simple coopération. La démarche collaborative fait appel à toutes les compétences mises en réseaux pour élaborer d'autres modèles d'échanges et de productions, pour répondre à des enjeux plus larges (Cop 21...). S'inspirer de ces nouveaux partages de connaissances engage une réflexion sur ce qui peut être mis en œuvre dans le champ de l'éducation.

Selon une approche collaborative des apprentissages, le professeur propose une relecture des objets culturels. Il incite la classe à définir une culture commune, à éclairer et transformer le positionnement de chacun dans ses apprentissages et à repenser des projets intégrant les autres. La démarche collaborative se met au service de la réussite individuelle parce qu'elle est en adéquation avec les ressources de chacun. La performance est alors relative, les évaluations tendent vers des positionnements positifs.



Coopérer pour trouver une place.

*"Apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres »
(André de Peretti).*

Une première étape

En EPS, peut-être plus rapidement et de manière plus prégnante que dans les autres disciplines, le professeur organise sa leçon avec des formes de groupement variées. Pour faire évoluer les élèves dans les apprentissages moteurs, pour qu'ils se construisent avec les autres, les formes de coopération à mettre en œuvre se réfléchissent. Au lycée, dans les textes officiels, les compétences attendues traversent le champ de la coopération et orientent les pratiques : relais, course d'orientation, chorégraphies collectives, stratégies collectives...Le projet commun qui en émane, coïncide généralement avec une évaluation liée à une production à plusieurs et organise les rapports entre les élèves. Le projet individuel se traduit alors à travers un rôle où chacun trouve sa place et une visibilité. Les élèves peuvent s'exprimer dans le domaine moteur dans des rôles essentiels ou périphériques, dans le domaine social : du leader dans les formations et la dynamique de groupe (charisme lié à la réussite et l'expertise), au gestionnaire du matériel ou du temps (disponible pour travailler), dans le domaine méthodologique (compréhension des attentes, remplir les fiches...).



L'élève docile coopère. L'élève réfractaire se soustrait ou est incité à se plier aux contraintes sous peine de ne pas réussir dans les diverses grilles d'évaluation et reste sous la pression des autres. Il s'agit d'un premier niveau de réflexion des élèves pour un projet « institutionnellement imposé ». Chacun trouve un rôle « rassurant » à sa mesure, l'objectif est d'atteindre un but « attendu » avec ce qu'il est. Mais cette place trouvée ou ce rôle attribué sont à questionner d'autant plus qu'ils apparaissent « naturellement ». En effet, l'histoire et le parcours individuel de l'élève l'ont déjà positionné dans son rapport aux autres. Les relations interindividuelles construites dans la classe induisent une hiérarchie entre les élèves et tous les rôles ne se valent pas. La parole, les actes, les interventions de chacun ont un poids qui les situe. Cela entraîne des relations bien marquées dans la classe.

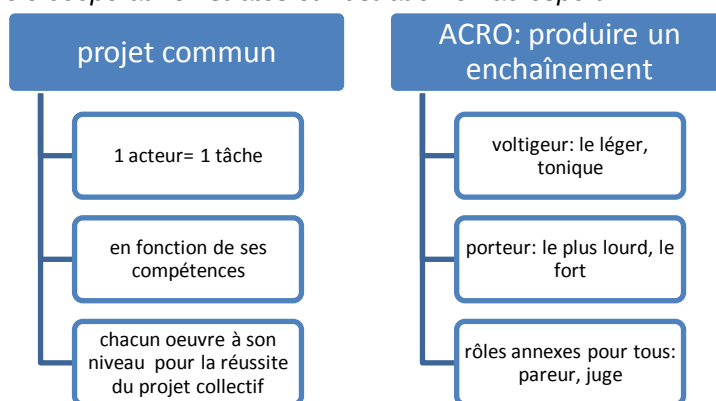
Les limites

Le professeur peut se satisfaire dans un premier temps de la réussite du projet coopératif lorsque le projet commun est construit et abouti comme, par exemple, la production d'une chorégraphie collective en acrosport avec une participation active de tous les élèves. Cette première étape dans la coopération entre les élèves demeure toutefois bien peu ambitieuse. En effet, s'ils participent, produisent collectivement et négocient effectivement des rôles, une observation plus fine des relations internes au groupe révèle :

- une identité dans des rôles qui entraîne parfois l'élève vers des postures stéréotypées : comment ne pas s'interroger sur la performance motrice et la satisfaction émotionnelle pour un élève qui, tout au long de sa scolarité, est cantonné au rôle du porteur en acrosport ?
- une évolution motrice des plus faibles, peu visible : comment ne pas s'interroger sur ce qu'apprend et encore une fois ce que ressent le moins « bon » joueur de l'équipe lorsque le groupe choisit de le positionner à l'aile au handball, endroit où il reçoit moins de ballons, où la prise de risque pour l'équipe est moindre, où il gêne le moins ?
- une spécialisation, où le meilleur peut occuper tous les rôles: acteur, tuteur, coach, arbitre. L'élève en difficulté motrice ne peut quasiment jamais devenir tuteur et les tâches « annexes » moins en lumière lui sont laissées : plutôt secrétaire qu'arbitre...
- une juxtaposition d'objectifs individuels : réussir une entrée, une roulade, une figure duo...
- une responsabilité limitée de chacun qui n'engage finalement que sur la seule réalisation des tâches qui lui sont propres.

Les rôles sont établis à l'avance parce que c'est le savoir-faire et la performance motrice individuelle qui pilotent l'organisation du groupe. Finalement, même dans un projet commun, la performance motrice individuelle reste une norme prédominante. Les élèves s'organisent prioritairement autour de cela et une hiérarchie se dessine très rapidement entre eux. Un champ de questionnements s'ouvre alors sur ce qui est appris par chacun des élèves et même transmis implicitement à tous, parallèlement, sur ce qui est valorisé par l'enseignant et par les évaluations dans ce genre de coopération.

Schéma 1, le modèle coopératif en strates et illustration en acrosport



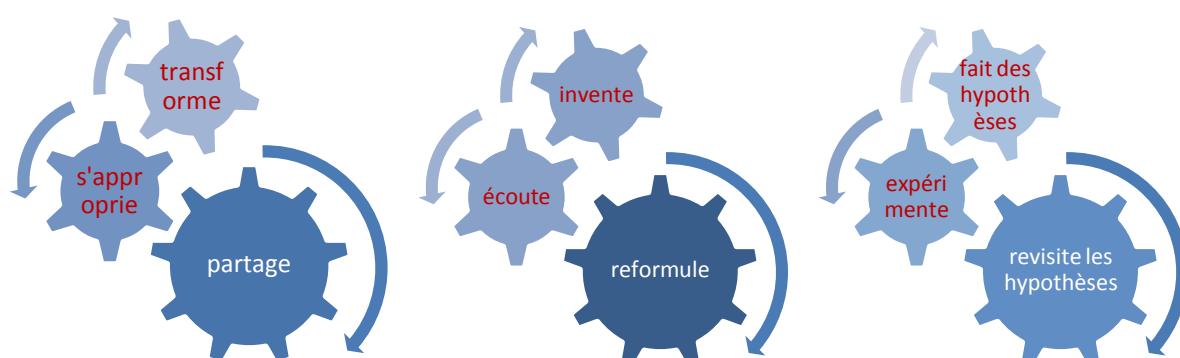


Collaborer pour apprendre de l'autre.

"Construire une société fraternelle où le développement de chacun ne s'effectue pas au détriment des autres mais vise à la promotion de tous." (Philippe Meirieu)

Si la classe coopérative passe à la classe collaborative pour que chacun progresse dans son projet individuel et crée de nouvelles interactions positives, alors chaque acteur du projet, apprend sur soi et apprend des autres. Il alimente ses contributions par celles des autres, partage et fait évoluer ses idées et ses expériences. A travers un modèle qui établit des interactions en réseau plutôt qu'en « coopération descendante », l'élève comme le professeur sort de rôles définis *a priori* et évolue dans ses postures. Les codes et les représentations sont revisités avec de nouvelles hypothèses.

Schéma 2, un réseau d'interactions positives



Le rôle du professeur

Le professeur a un rôle essentiel. La connaissance fine des profils des élèves^{108 109}, de leurs niveaux de conceptualisation et de questionnement lui permet de définir qui collabore avec qui, comment et détermine les objectifs à atteindre. Le glissement s'opère du champ moteur prépondérant vers des champs opératoires (approches mentales, résistance, engagement dans l'effort...).

Faire évoluer l'objet culturel

Les représentations sont prégnantes. L'objet culturel en EPS, même s'il n'est pas maîtrisé par l'élève, est bien identifié dans les pratiques sociétales. Le professeur donne de la distance par rapport à ce que les élèves « savent », à leurs représentations culturelles prégnantes, sociétales, scolaires et normatives. Pour que les perceptions évoluent, il opère une déconstruction par une prise de recul aux représentations figées, intégrées et signifiantes pour l'élève. Il définit un projet nouveau qui s'écarte des pratiques sociales de référence. Les champs ainsi ouverts permettent des espaces de liberté et d'expérimentation non connus et porteurs de réflexion.

Faire évoluer les statuts

Le statut de l'erreur change, puisque chaque intervention devient égale en elle-même. Le statut de l'expert aussi. Pour que l'élève expert apprenne aussi des autres (partage des démarches, regard critique sur sa propre pratique, nouveaux défis proposés par le groupe ou la classe...), il remet en question ses connaissances. Ces dernières peuvent pour un temps être à réinterroger et présenter un

¹⁰⁸ CHARPENTIER (K.), GOGENDEAU (C.), « Rendre visible », *e-novEPS* n°9, juin 2015

¹⁰⁹ GIBON (J.), « Le profilage des élèves entre vouloir, savoir, pouvoir », *e-novEPS* n°3, juin 2012



caractère instable. La démarche fondamentale est d'apprendre à se poser de nouvelles questions¹¹⁰. Dans le projet collaboratif, la place du professeur évolue et s'articule avec celle des élèves. Elle n'est plus centrale et transmissive, mais accompagnante. Les phases d'échanges permettent de se réapproprier un champ inventé, réinventé. Le professeur a en tête la présomption de compétences de ses élèves et leur offre un cadre.

Permettre la reconnaissance de l'autre

Chaque réponse est légitime quel que soit le niveau de maîtrise, même si elle doit évoluer vers plus de difficulté ou de complexité. La reconnaissance de l'autre se construit à partir des notions de partage, de création, d'inventivité et s'attache à croiser attention-écoute, reformulation, négociation et réinvention du projet. Les temps de redéfinitions collectives d'objectifs sont essentiels. Le projet n'est plus normé et va au bout des expérimentations. Il revisite ce qui pourrait être considéré dans une autre formulation comme une erreur. Le facteur humain est central et les notions de confiance, de motivation, de solidarité, de respect influent sur la réussite collective. La mise en œuvre pose parfois problème. Mais la capacité d'un groupe à valoriser son capital humain participe d'une intelligence collective.

Partager l'objet culturel : le projet de classe.

Les représentations culturelles si elles servent d'appuis pour construire des connaissances, ne sont plus à reproduire. La culture, les savoirs sont partagés et redéfinis par le groupe. La classe s'invente une culture commune, sans hiérarchie, « praticable » par tous avec ce que chacun sait. Elle cherche une pertinence des connaissances au regard de chacun et de son groupe.

Le « marquage physique » évolue puisque l'objet culturel passe à travers le filtre de la réinvention, ensemble, où « toutes choses sont égales », c'est-à-dire relatives. Le sens des règles interpelle quand, régulièrement en lycée professionnel notamment, les élèves placent le filet de badminton sur la ligne de service puis jouent, ou bien lorsqu'ils s'interrogent toujours sur « cette histoire de pair, impair ».

Et pourquoi, pour un temps, ne pas repenser les règles, les lignes du terrain, les espaces à partir des connaissances, à l'aulne de leurs pouvoirs de conceptualisation, d'agir et d'être, à partir du collectif ? Envisager cet espace déséquilibré en badminton ou élaborer des règles absolument farfelues pour recréer une culture universelle à la classe : chaque groupe invente ses règles, sait les donner aux autres, les négocie. L'objectif est la déconstruction pour rechercher la pertinence d'une nouvelle construction, adaptée à tous sans arrière-idée de performance absolue. L'équité sur le terrain est retraitée et l'activité est transformée pour la retrouver avec un sens réaffirmé. De la même façon, les règles sociales se discutent, s'intègrent et aboutissent à des transformations positives d'attitudes. Pour remettre l'élève contestataire dans une dynamique valorisante, les élèves négocient un handicap pour chaque transgression : par exemple, sortir de l'action et aller toucher le mur ou un plot avant de réintégrer le jeu.

Pourquoi ne pas faire de plusieurs champs (acrosport, danse, cirque, théâtre) un seul dans lequel chaque élève, puise et s'exprime ? C'est ouvrir les domaines des possibles, c'est débrider la créativité, c'est redonner la parole à l'élève, aux élèves et peut-être leur donner le plaisir d'être acteurs. L'homme de tout temps s'est adapté et a inventé pour sa survie ou pour son plaisir et continue à le faire : dans le film *Timbuktu*¹¹¹, pour échapper à la présence omniprésente de la mort et de l'intolérance, pour continuer à jouer, malgré les interdits, les adolescents inventent un football sans ballon. Déconstruire, réinventer et faire sens pour son groupe : la norme peut se repenser selon les contextes.

¹¹⁰ SERRES (M.), *petite poucette*, Le Pommier, 2012.

¹¹¹ SISSAKO (A.), film « *Timbuktu* », 2014





Construire les apprentissages en collaboration

Les compétences à construire intègrent la pertinence de toutes les réponses dans un projet redéfini. Les apprentissages qu'ils soient cognitifs, relationnels, moteurs ne dépendent plus seulement de réponses attendues et de postures intégrées. La prise de risque objective et la performance individuelle relative sont recherchées à travers une démarche collective qui s'appuie sur toutes les ressources qui se valent, pour engager l'intégralité des élèves sur la voie de la réussite.

Schéma 3, une démarche collective

mise en autonomie recherches	• s'approprier les champs d'intérêt à investir • redéfinir l'objet culturel: ce que le groupe autorise, ce qui fait sens au groupe
mise en commun des connaissances	• construire des connaissances communes • mise en débat
mise en projet inventive	• des échanges collaboratifs • une altérité des réponses

Le projet collectif au service de la réussite individuelle

Les challenges collectifs sont des moyens pour que toute une classe s'engage dans un projet collaboratif¹¹². En escalade, le professeur propose un défi : grimper l'Everest (ou autre) sur une séquence. Les élèves choisissent la chaîne de montagne (liens avec leurs vécus, leurs connaissances développées en géographie...), mettent en commun tous leurs pouvoirs (moteurs, cognitifs, affectifs) pour réussir : planification, recueil des données, connaissances procédurales, conditionnelles, définissent les niveaux de réussite pour chacun et construisent leur projet. A plus petite échelle, pour un petit groupe hétérogène, le professeur donne pour objectif, de progresser chacun à son niveau en identifiant un projet particulier au groupe. Dans un groupe de quatre élèves par exemple, sur une voie, le challenge pour les quatre, est de performer à son niveau avec des moyens variés à disposition, avec la possibilité de contraindre l'expert (main dans le dos, attachées pied-main, yeux bandés, temps), d'utiliser des aménagements (plinths ou autre, assurances collectifs) pour l'élève en surpoids ou pour celui qui appréhende. La réussite se mesure alors dans la capacité du groupe à identifier un problème et faire évoluer la motricité et les connaissances de chacun grâce à une utilisation pertinente des moyens en adéquation avec leurs ressources.

Re-questionner les évaluations

L'évaluation certificative contraint. Elle sanctionne un niveau atteint au terme de la scolarité et participe à l'obtention d'un diplôme où la performance individuelle est forte. La dissocier des évaluations de séquences qui attestent des apprentissages réellement engagés et à travers lesquelles les enseignants et les élèves trouvent des espaces pour tenter, expérimenter, innover, est un élément majeur de la mise en œuvre¹¹³.

La performance relative

Un diagnostic lisible par l'élève est indispensable pour que chacun puisse réellement progresser, se projeter, apprendre et inventer. Il est fondamental pour faire accepter la définition des niveaux de réussite appropriés aux ressources de chacun et reconnaître la valeur des réussites. Des outils tels que les échelles descriptives qui déterminent des niveaux dans les attendus du groupe, et les échelles uniformes qui définissent les champs à traiter à travers un thème (pour l'échauffement par exemple :

112 RIGOTTARD (D.), « L'évaluation en « direct » outil, pour l'élève, de constructions de compétences », *e-novEPS* N°4, janvier 2013

113 « Les pratiques d'évaluation », *e-novEPS* N°4, janvier 2013, revue de l'Académie de Nantes



gestion de la sécurité, des espaces, du matériel, des postures) sont à développer¹¹⁴. Ces échelles permettent d'évaluer les progrès et d'acter les acquis. Certains items se négocient avec les élèves.

Une évaluation motrice qui reconnaît la performance relative favorise le bien-être, impacte positivement l'estime de soi et génère de l'engagement individuel. L'évaluation du groupe est orientée par la mise à niveau des attentes individuelles. La valeur de la réussite se mesure par l'invention à travers la prise de risque individuelle et collective, sans mise en danger physique ou morale mais cependant dans le dépassement de soi. Les critères d'évaluations sont à redéfinir et font l'objet de nouvelles recherches : pourquoi ne pas prendre en compte la fréquence cardiaque pour évaluer le niveau d'engagement en escalade ? L'élève en surpoids qui grimpe deux mètres atteint une zone d'effort plus intense que l'expert. Bonifier le résultat est possible mais n'est pas le but ultime. Après un travail axé sur les stratégies à mettre en œuvre en badminton, le volant qui sort du terrain normé n'est pas sanctionné si le contre-pied est recherché, planifié et réussi. Valoriser la démarche, orienter l'évaluation sur les processus sans focaliser sur le résultat permet la prise de risque, la prise d'initiative et l'erreur. L'évolution motrice se renforce pour cet élève qui ose, tente, expérimente sans pression ni code imposé.

L'équité est permise à travers une définition précise des niveaux de réussite à atteindre sur différents plans : moteur mais aussi méthodologique ou sur le plan des attitudes. Comprendre que toute réponse est acceptable si elle fait avancer tout le monde, est un enjeu pour le groupe et le bien-être de chacun. Un binôme peut faire ses propres règles pour jouer et ne pas les donner aux autres dans un premier temps. Le fait de déstabiliser les autres déclenche un échange qui permet de mettre à plat des pré-requis.

Les espaces de liberté

En se détachant du résultat de l'action, en évitant de juger et faire juger systématiquement le résultat, en proposant des objectifs basés sur le progrès, le professeur construit une évaluation positive. Les échelles descriptives et/ou uniformes aident les élèves à se situer, à valider les acquisitions, mettent en valeur leurs progrès. Évaluer l'avancement dans le projet, les démarches d'apprentissage, permettre aux élèves de recevoir et d'émettre des avis constructifs, les impliquer dans des choix évaluatifs ou négocier avec eux des évaluations sont des alternatives. Les champs sont infinis à investir en collaboration avec les élèves.

114 Animation Inspecteur, « L'évaluation », décembre 2015, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/formations/formation-continue/animations-academiques/evaluation-932732.kjsp?RH=1160473865359>





Conclusion

Les élèves sont chercheurs de connaissances, pour faire ce que Taddei¹¹⁵ appelle « des écosystèmes de connaissances ». Ils apprennent à se poser des questions sur des objets culturels, redéfinissent des attentes et proposent de nouvelles réponses. Ils développent des compétences pour travailler ensemble, prendre en compte des avis différents, écouter, formuler des hypothèses, évoluer et faire évoluer le groupe, redéfinir les objets à construire.

Si leurs propres compétences leurs sont utiles pour exceller dans un domaine, en apprenant à s'inspirer de ce que les autres font pour aller encore plus loin, en utilisant d'autres approches et différents regards, les élèves s'engagent dans un travail collaboratif où la somme des intelligences et des savoirs est porteuse d'apprentissages nouveaux, de connaissances revisitées et du respect des différences. Le professeur devient un partenaire qui organise cette « ruche » d'actions et de réflexions, promeut la créativité, valide les acquisitions positives et encourage les initiatives pour aller plus loin.

¹¹⁵ <http://educavox.fr/accueil/reportages/co-construisons-des-ecosystemes-d-apprentissage-innovants-et-cooperatifs>



Intelligence collective dans la classe

Frédéric BARDEAU,
Professeur d'EPS, Chalonnes sur Loire, (49)

L'intelligence collective est un concept qui s'est développé dans beaucoup de domaines : tout d'abord avec certaines études entomologiques sur le comportement des insectes sociaux comme les fourmis, beaucoup plus intelligentes en groupe que solitaires, puis dans le domaine du management d'entreprise. Les sociologues parlent aujourd'hui d'innovation sociale avec l'émergence d'un nouveau mode de vie, celui des « créatifs culturels » et leur valeur fondamentale : la solidarité. Désormais, l'intelligence collective envahit le domaine de la pédagogie. Les choses s'accélèrent, tous les acteurs de l'éducation s'accordent sur ce point : « les élèves se transforment aussi et surtout dans l'interactivité¹¹⁶... ». La construction de compétences est non seulement largement favorisée par un travail de groupe judicieusement orchestré mais la nature même d'une compétence ne prend son sens que si elle est « tissée » par l'élève en lien avec le groupe classe.



Un nouveau regard sur la classe

Une expérience « parlante »

Dans le cadre d'une expérience, des chercheurs demandent à plusieurs centaines de personnes d'estimer le nombre de billes qu'il y a dans un bac. Ensuite ils font la moyenne de toutes les réponses. Le résultat obtenu est très proche du nombre exact. Ce qui devient plus intéressant dans ce cadre, c'est que la personne qui individuellement, trouve le meilleur résultat est moins proche du nombre exact que la moyenne de toutes les estimations. Il s'agit ici d'une forme concrète et factuelle d'intelligence collective.

Le monde change en profondeur. Selon Michel Serres, « *ce n'est pas une crise, c'est un changement de monde*¹¹⁷ ». L'éducation nationale fait ainsi le constat que « *le collège est inadapté à l'évolution des élèves et de la société* » et qu'il est donc nécessaire « *d'apprendre le travail en équipe et l'expression orale*¹¹⁸ ». Ce constat impose d'avoir un nouveau regard sur la classe comme « *un groupe de jeunes individus au travail, amenés à vivre ensemble de la façon la plus harmonieuse possible, à se former mutuellement et à co-élaborer du savoir. L'intelligence collective apparaît comme finalité de toute collaboration, y compris dans une classe où il s'agit d'apprendre ensemble, les uns des autres, et non de recevoir du savoir magistral les uns à côté des autres*¹¹⁹. »

116 EVAÏN (D.) et LEBRUN (B.), Pour une pédagogie de la construction de compétences, *e-novEPS* n°2, janvier 2012

117 SERRES (M.), interview au JDD, le 30 décembre 2012

118 Collège : mieux apprendre pour mieux réussir, mai 2015

119 FORNERO (S.), Le défi de l'intelligence collective, *Christus* n°230, novembre 2014

Un enjeu important

Un enjeu de société :

les compétences du 21^{ème} siècle requièrent la coopération. Les chercheurs néerlandais, Joke VOOGT et Nathalie PAREJA ROBLIN¹²⁰ ont fait la synthèse de huit référentiels internationaux : OCDE, UNESCO, UE, Etats Unis, Australie. Ces référentiels mentionnent tous quatre compétences à développer impérativement pour préparer l'avenir : communication, collaboration, compétences liées aux TICE et enfin habiletés sociales, culturelles et citoyenneté.

Un enjeu professionnel vu à travers 3 textes officiels :

- L'article L-111-1 du Code de l'Éducation : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves* ».
- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen. Le domaine 1 est essentiel car la coopération est impossible si l'élève ne sait pas s'exprimer clairement à l'oral. Le domaine 2 « *concerne l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif sous toutes ses formes* » (cycle 4). Le domaine 3 encourage un esprit de coopération basé sur les valeurs de la république afin de développer une « *capacité à vivre et travailler dans un collectif* ». L'exemple figurant à la fin de cet article montre que le domaine 4 (santé) et 5 (culture) peuvent également être développés à travers un travail collectif.
- Les programmes EPS de 2015 : « *Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* ».



Intelligence collective et apprentissage

La coopération : un très fort levier pour optimiser les apprentissages

Sylvain CONNAC¹²¹, enseignant chercheur en Sciences de l'Education explique en trois points les avantages de la classe coopérative :

- L'élève n'est plus seul face aux difficultés.
- Le temps d'exposition aux apprentissages est fortement augmenté, l'élève s'ennuie moins, il ne subit plus le temps scolaire ; il ressent donc plus de plaisir et apprend mieux. Selon Olivier HOUDE, professeur de psychologie à la Sorbonne, l'enfant d'aujourd'hui passe en moyenne sept heures par jour devant un écran. Il donne ainsi une explication aux problèmes d'apprentissage des élèves d'aujourd'hui : « *la capacité d'attention n'est pas en cause. Cela provoque un décalage entre la culture du jeu et du zapping, très stimulante, et la culture classique que le jeune va retrouver en classe. L'élève trouve que cela ne va pas assez vite, que ce n'est pas assez interactif. Il donne l'impression de décrocher, en fait il s'ennuie*¹²² ».
- L'élève se sent valorisé dans ses progrès et il se sent utile au groupe classe : il coache, aide, juge, mesure, organise, met en place, échange, raisonne, évalue etc. en plus de faire, en tant qu'élève obéissant (donc simple exécutant) ce que l'enseignant lui demande.

120 Mémento Agir sur le climat de la classe et d'établissement par la coopération entre élèves, Dgesco, 2015

121 CONNAC (S.), interview Réseau Canopé, La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire, 2015

122 HOUDE (O.), interview dans Le Courrier de l'Ouest, 10 mars 2014

Le savoir issu de la co-opération est une « co-naissance »

J. PIAGET précise que « *les choses, c'est-à-dire la réalité objective extérieure, ne jouent pas un rôle décisif dans le développement de la pensée enfantine. C'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire* ». Sans la coopération, « *l'individu demeure prisonnier de son point de vue qu'il considère naturellement comme absolu. [...] L'objectivité ne suppose pas seulement en effet l'accord avec l'expérience mais plutôt l'accord des esprits, ou plutôt, c'est par la critique mutuelle et la coordination des perspectives que l'esprit dépasse l'expérience immédiate dans laquelle il projette sa subjectivité*¹²³ ». Par essence, le savoir est nécessairement le fruit d'une production collective, à la fois dans sa nature mais aussi dans son mode d'acquisition. Ce savoir devient donc plus opérationnel, comme une imprégnation plus profonde chez l'élève, s'il est acquis par le fruit d'une collaboration avec l'autre et non par l'application directe d'une consigne, d'une explication donnée par l'enseignant afin de respecter les « ordres ». S'opèrent ainsi chez l'élève ce qui pourrait être nommé comme un véritable processus de co-naissance ; l'élève devient plus actif, il mémorise mieux, donne du sens à ce qu'il fait et peut même prendre des initiatives. L'élève créé ainsi de « la valeur ajoutée individuelle » au travail collectif et surtout de « l'estime de soi » au travers de la reconnaissance dans le regard de ses camarades de classe.



Du vécu : un exemple concret en triple bond

1^{ère} séance

Une fiche est donnée aux élèves. Cette fiche comprend un résumé de l'historique du triple bond, du règlement, des objectifs du cycle et du déroulement des séances. Un échange se déroule et peut donner lieu même à un débat (domaine 1 et 5 du socle). Un test est réalisé : course sur 20 m (test d'élan) et un saut en longueur (test de détente). Le croisement des 2 données au sein d'un tableau établi à partir de très nombreuses observations (Ghislain HANULA, docteur en STAPS) permet de mettre en place un barème de performance relative avec l'attribution à chaque élève d'une performance à atteindre : la performance cible. Les élèves raisonnent d'ailleurs en termes d'écart : « *j'ai fait – 10 cm ou + 20 cm* », plutôt que « *j'ai fait 7m50* ». Chaque élève prend conscience qu'il est noté en fonction de ses capacités personnelles ; la motivation reste élevée et la confiance s'instaure dans la classe (regard bienveillant de l'enseignant et des camarades : « *je vais être observé puis évalué de façon juste...* »)

Tab 1 : tableau de performance relative saut-vitesse

		PERFORMANCE RECORD SUR 20 METRES SPRINT																							
		2'80	2'90	3'00	3'10	3'20	3'30	3'40	3'50	3'60	3'70	3'80	3'90	4'00	4'10	4'20	4'30	4'40	4'50	4'60	4'70	4'80	4'90	5'00	
DISTANCE RECORD SAUT EN LONGUEUR	2											6,12	6,03	5,94	5,85	5,75	5,67	5,59	5,51	5,43	5,35	5,27	5,19	5,11	
	2,1											6,20	6,12	6,03	5,95	5,86	5,79	5,72	5,65	5,58	5,51	5,44	5,37	5,30	
	2,2											6,28	6,20	6,13	6,05	5,97	5,91	5,85	5,79	5,73	5,67	5,61	5,55	5,49	
	2,3									6,50	6,43	6,36	6,29	6,22	6,15	6,08	6,03	5,98	5,93	5,88	5,83	5,78	5,73	5,68	
	2,4									6,55	6,50	6,44	6,38	6,31	6,25	6,19	6,15	6,10	6,06	6,02	5,98	5,94			
	2,5									6,60	6,56	6,52	6,46	6,41	6,35	6,29	6,26	6,23	6,19	6,16	6,13	6,09			
	2,6							6,67	6,66	6,65	6,63	6,60	6,55	6,50	6,45	6,40	6,38	6,35	6,33	6,30	6,28	6,25			
	2,7							6,76	6,75	6,73	6,71	6,68	6,64	6,59	6,55	6,51	6,49	6,46	6,44	6,41					
	2,8							6,84	6,83	6,82	6,79	6,77	6,73	6,69	6,65	6,62	6,60	6,57	6,55	6,52					
	2,9			7,70	7,43	7,15	7,04	6,93	6,92	6,90	6,88	6,85	6,82	6,78	6,76	6,73	6,71	6,68	6,66	6,63					
	3			7,83	7,58	7,32	7,19	7,05	7,03	7,00	6,97	6,93	6,90	6,87	6,85	6,82	6,80	6,77							
	3,1			7,97	7,73	7,48	7,33	7,18	7,14	7,10	7,06	7,02	6,99	6,96	6,94	6,91	6,89	6,86							
	3,2	8,57	8,34	8,10	7,88	7,65	7,48	7,30	7,25	7,20	7,15	7,10	7,08	7,05	7,03	7,00	6,98	6,95							
	3,3	8,74	8,49	8,23	8,03	7,82	7,64	7,47	7,40	7,33	7,27	7,20	7,17	7,13	7,10	7,07									
	3,4	8,91	8,64	8,37	8,18	7,98	7,81	7,63	7,55	7,47	7,38	7,30	7,26	7,22	7,18	7,13									
	3,5	9,08	8,79	8,50	8,33	8,15	7,98	7,80	7,70	7,60	7,50	7,40	7,35	7,30	7,25	7,20									
	3,6	9,22	8,94	8,67	8,45	8,23	8,07	7,90	7,80	7,69	7,59	7,48	7,42	7,36											
	3,7	9,36	9,10	8,83	8,58	8,32	8,16	8,00	7,89	7,78	7,67	7,57	7,50	7,43											
	3,8	9,50	9,25	9,00	8,70	8,40	8,25	8,10	7,99	7,87	7,76	7,65	7,57	7,49											
	3,9	9,57	9,35	9,13	8,83	8,53	8,35	8,17	8,04	7,90	7,82	7,73													
	4	9,63	9,45	9,27	8,97	8,67	8,45	8,23	8,09	7,94	7,88	7,82													
	4,1	9,70	9,55	9,40	9,10	8,80	8,55	8,30	8,14	7,97	7,94	7,90													
	4,2	9,77	9,65	9,53	9,28	9,03	8,76	8,48	8,25	8,02															
	4,3	9,83	9,75	9,67	9,47	9,27	8,97	8,67	8,37	8,08															
	4,4	9,90	9,85	9,80	9,65	9,50	9,18	8,85	8,49	8,13															
	4,5	9,97	9,93	9,88	9,76	9,63	9,36	9,09																	
	4,6	10,03	10,00	9,97	9,87	9,77	9,55	9,33																	
	4,7	10,10	10,08	10,05	9,98	9,90	9,74	9,57																	
	4,8	10,43	10,16																						
	4,9	10,77																							
	5	11,10																							

¹²³ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1967

Le test de saut en longueur se déroule par groupe de cinq ou six (nous disposons de six sautoirs). L'enseignant enseigne aux élèves de façon rigoureuse une méthode d'organisation d'un concours de saut (domaine 2 et 5). Une rotation des rôles (domaine 3) simple facilite l'organisation des élèves : l'élève saute, puis devient juge de mesure, puis juge de planche puis secrétaire ; ensuite, il attend son tour pour faire son 2^{ème} essai. Les élèves ne commencent pas tous par le même rôle. Une fiche de concours permet de suivre les résultats, de faire un bilan simple sur la qualité générale de l'organisation et sur la qualité de tenue de chaque rôle.

Tab. 1 fiche de suivi des sauts

Prénom :

CONCOURS DE SAUTS

1er essai	2ème essai	3ème essai	4ème essai	5ème essai	6ème essai	juge de mesure	juge de planche	secrétaire	repère de départ
						régulier irrégulier jamais	régulier irrégulier jamais	régulier irrégulier jamais	

prénom :

1er essai	2ème essai	3ème essai	4ème essai	5ème essai	6ème essai	juge de mesure	juge de planche	secrétaire	repère de départ
						régulier irrégulier jamais	régulier irrégulier jamais	régulier irrégulier jamais	

Temps de mise en place :

Points à améliorer dans notre organisation :

Points forts de notre organisation :

2^{ème} séance

Les élèves remettent en place la situation de concours sans aucune aide de l'enseignant. Celui-ci est intransigeant sur le fait de ne pas intervenir. La nécessité de collaborer doit devenir absolue. Souvent les élèves entendent la référence à l'intelligence collective de la classe ; cette notion devient une valeur fondamentale du groupe classe, reconnu et accepté par chacun comme une ressource disponible en permanence, à la mesure de sa volonté de se tourner vers l'autre pour collaborer. Le temps de mise en place est chronométré afin de susciter une émulation... Après avoir donné les nouveaux groupes et l'attribution des planches (5, 6 ou 7m, en fonction des résultats du test de la séance 1), la consigne est donnée : « *collaborez pour remettre en place le décamètre, le râteau, les repères de départ, préparer la fiche de concours etc... ; si l'un de vos camarades se souvient de la mise en place du décamètre (qui doit partir de la ligne d'appel) mais pas des repères de départ, peut-être qu'un autre camarade de votre groupe se souvient de la mise en place des repères de départ ; faites jouer la complémentarité* ». Quelques élèves viennent vers moi pour me demander de l'aide : « *Monsieur, le décamètre, il part d'où ?* », mais ils comprennent rapidement que c'est inutile... Certains élèves empêchent même leurs camarades de me demander de l'aide afin de faire l'effort de réfléchir ensemble pour résoudre le problème que leur pose la mise en place. Chaque groupe effectue ensuite son échauffement général en quatre étapes enseignées lors du cycle précédent. Un animateur d'échauffement par groupe est désigné (domaine 3 et 4) et évalué sur deux critères simples : respect des étapes et attitude claire et positive. Le concours est en fait le cadre d'une tâche complexe évolutive ; des cerceaux de deux couleurs différentes sont proposés aux élèves pour faciliter la coordination des trois sauts. Les élèves peuvent prendre l'initiative de les enlever au cas par cas, en fonction des progrès de chacun, après un bilan rapide effectué entre eux.

Séances suivantes :

La mise en place de la tâche complexe que constitue le concours de saut est maintenant efficace et porteuse de sens pour les élèves car elle est le fruit de leur collaboration. Elle n'est pas basée sur un assistantat « automatisé » de l'enseignant qui se rend disponible (qui court partout et parfois s'épuise) en permanence pour « donner des coups de main ». Le déroulement de cette tâche est maîtrisé par les élèves et reste motivant par sa dimension compétitive mais juste (performance relative). L'enseignant est alors beaucoup plus disponible pour réguler, ajuster les variables de complexité. Par exemple, il est possible de « greffer » progressivement des plus-values techniques (augmentation de l'élan, éducatif sur la conservation de la vitesse par placement de la jambe libre etc...), des plus-values d'organisation (changement de groupe autorisé en fonction de la distance de la planche grâce au progrès individuel) et ludiques (création d'un challenge collectif dans lequel chaque groupe fait la somme des écarts de chaque élève avec sa performance cible...). Le rôle de coach est ajouté à celui de juge et secrétaire car l'élève est en confiance. Il a désormais très bien assimilé le sens de la tâche, en d'autres termes, la logique interne d'un concours, ce qui n'est pas du tout évident du premier coup pour tous les élèves. Par exemple, il a compris ce que signifie le fait de toujours faire la mesure à partir de la ligne d'appel. Cette logique de mesure est porteuse de sens pour lui car il a participé activement à sa mise en place. En tant que juge de planche, il peut donc désormais compléter son utilité au groupe par le coaching : « *tu as mordu...donc recule ton repère de départ* ». Une nouvelle fiche est donc donnée aux élèves qui n'ont plus besoin de faire des bilans sur la tenue des rôles mais peuvent coacher leurs camarades.

Tab. 2 Organisation d'un concours de sauts + coaching

perf cible :	1er essai	2ème essai	3ème essai	4ème essai	5ème essai	6ème essai	1ère impulsion sur la planche	2ème et 3ème impulsion équilibrées	réception optimisée	repère de départ
							Toujours Irrégulier jamais	TAC TAC TAC TAC/TAC TAC	pieds/fesses pieds vers l'avant 2 pieds décalés	

perf cible :	1er essai	2ème essai	3ème essai	4ème essai	5ème essai	6ème essai	1ère impulsion sur la planche	2ème et 3ème impulsion équilibrées	réception optimisée	repère de départ
							Toujours Irrégulier jamais	TAC TAC TAC TAC/TAC TAC	pieds/fesses pieds vers l'avant 2 pieds décalés	



A retenir : trois éléments clé pour une classe coopérative

1ère clé : un climat de confiance dans la classe

Il apparaît fondamental d'établir un climat de confiance dans la classe entre l'enseignant et les élèves, mais aussi des élèves entre eux. Cette confiance est le terreau de « l'appren-tissage » car il permet de « tisser » un réseau de relation et de coopération de plus en plus efficace. En effet, la peur du regard de l'autre et la peur de se tromper ont été identifiées comme des obstacles majeurs de l'apprentissage. Afin de susciter cette sérénité dans la classe, l'enseignant devient un expert en relations humaines... Un « *enseignant... leader-manager, capable de guider, d'inspirer, de favoriser l'engagement... des élèves et étudiants* » (mission FOURGOUS¹²⁴) en situation de « méta-

¹²⁴ FOURGOUS (J.M.), *Enseigner à l'ère numérique*, second rapport de la mission parlementaire, p. 193, février 2012

compétence» (Philippe PERRENOUD¹²⁵), c'est-à-dire en capacité de se regarder en train d'agir et de percevoir en temps réel ce qui se joue dans la classe, de s'ajuster et de réguler.

2^{ème} clé : une posture enseignante adaptée

« Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend »... L'enseignant peut penser sa posture moins comme celui qui doit délivrer un savoir et plus comme celui qui gère un processus de co-construction des savoirs en utilisant certains principes de la dynamique de groupe. Il est possible de « circuler » (Dominique BUCHETON¹²⁶) d'une posture plus directive en début de cycle d'apprentissage à une posture d'accompagnement, propice à une expression de l'intelligence collective de la classe. Par un relatif effacement, l'enseignant déploie paradoxalement une « hyper présence » par l'intermédiaire des élèves qui relaient ce que l'enseignant aurait pu dire au cas par cas à chacun.

3^{ème} clé : une pédagogie de la co-opération

Tout en développant un climat de confiance et une culture de la coopération dans sa classe, l'enseignant peut alors déployer son acte d'enseignement en utilisant les différentes composantes de la coopération scolaire¹²⁷ :

- des dispositifs interactifs pour travailler ensemble : aide, entraide, tutorat, travail de groupe, travail d'équipe...
- des groupes à géométrie variable : homogènes de niveau, de besoin, hétérogènes, constitués selon des stratégies différentes (hasard, amitié...) en fonction des objectifs poursuivis
- l'interdépendance et la responsabilisation individuelle : être responsable de soi et des autres, se sentir membre d'un collectif
- la mise en place d'activités coopératives : on ne coopère pas uniquement par plaisir mais par nécessité pour résoudre une tâche que l'on ne peut pas réaliser plus vite et/ou mieux tout seul
- le développement de compétences coopératives : cognitives, relationnelles, méthodologiques (coopérer ça s'apprend)
- l'évaluation : dynamique du groupe, fonctionnement, organisation, performance individuelle et performance collective



Conclusion

L'évolution des théories de l'apprentissage, des élèves, de la société et des attentes institutionnelles montre l'importance d'utiliser l'intelligence collective de la classe afin d'optimiser les apprentissages et de mieux répondre aux objectifs du socle commun. Grâce à un esprit de coopération dans la classe construit progressivement, grâce à une véritable ingénierie didactique et pédagogique, l'élève cesse d'être un simple exécutant en développant des capacités d'observations, d'analyse, de choix et d'adaptation. Il devient même créatif en se réappropriant parfois les modes d'organisation proposés et en les modifiant.

En résumé, il développe les compétences du citoyen du monde de demain, un monde en perpétuel évolution, et de plus en plus focalisé sur deux lignes de forces¹²⁸ :

- un monde devenu flux, un monde fluide et mis en réseau, fait de courants et d'interconnexions permanentes ; les modes d'organisation basées sur une conception rigide sont obsolètes.
- un monde nécessitant de développer une confiance afin de savoir prendre des risques en conscience. C'est la remise en cause du principe de précaution, qui empêche d'avancer.

125 PERRENOUD (P.), Former des enseignants réflexifs, De Boeck, 2013.

126 BUCHETON (D.), ZEP, une professionnalité des enseignants plus exigeante, intervention IUFM Montpellier

127 Mémento Agir sur le climat de la classe et d'établissement par la coopération entre élèves, Dgesco, 2015, op. cit.

128 DE ROSNAY (J.), Surfer la vie – Comment sur-vivre dans la société fluide, éditions LLL, 2012

Entre l'AS et la SEGPA, des leviers de réussite pour tous

Fabien Vautour,
Professeur agrégé en EPS, Fontenay-le-Comte, (85)

La coopération peut s'envisager à la fois comme une valeur à promouvoir mais aussi comme une capacité méthodologique à développer dans un cursus éducatif contemporain. Ce concept caméléon peut se définir de manière théorique et institutionnelle en dégagant certains axes principaux à prendre en compte au sein de « l'école coopérative ». A partir de là, des pratiques d'enseignement qui unissent l'association sportive et la SEGPA d'un établissement s'articulent pour identifier des invariants dans les relations de coopération active. Elles constituent des agents de réussite pour former des citoyens "coopératifs" en devenir. La structure même de ces dispositifs, mais aussi les conceptions pédagogiques innovantes permettent d'appréhender et de croiser efficacement l'acquisition « d'un capital social individuel » avec l'acquisition d'un « capital culturel pour tous », conséquences d'une coopération installée et moteur de transformation des élèves.



La coopération : une norme d'excellence entre capital social individuel et capital culturel collectif

La coopération : une forme contemporaine d' "Arété scolaire "

"La coopération est le fondement du développement humain."¹²⁹. Ainsi, la place de ce concept s'inscrit au centre d'une volonté éducative de définir des normes d'excellence qui visent à atteindre une conception idéale de l'être à former. Déjà, la notion d' "Arété", c'est-à-dire d'excellence humaine évoquée par les philosophes de l'Antiquité grecque, engage l'éducation vers un haut degré de connaissances et de transmission pédagogique. Aujourd'hui, la notion même de coopération s'affiche comme un des domaines du Socle commun de Connaissances, de Compétences, et de Culture¹³⁰. L'analyse de cet élément dans des perspectives sociales, éducatives et individuelles s'engage donc de fait. La coopération est une forme d'intégration de la personne au sein d'un groupe, pour réaliser une œuvre commune, avec la nécessaire efficacité tant dans le savoir-faire, que dans le savoir-être¹³¹. Bien au delà de la coexistence et de la collaboration, cette conception s'organise autour de véritables arguments démocratiques où les valeurs d'empathie et de responsabilité de chacun des acteurs sont au centre de projets communs. Dans cette logique, la coopération interroge en permanence un rapport dialectique entre l'émancipation sociale de l'individu et le caractère culturel et collectif du groupe dans lequel il s'insère.

129 SENNET (R.), Ensemble : pour une éthique de la coopération, 2014

130 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

131 THUAL (V.), savoir coopérer, savoir-faire ou savoir-être ?, e-novEPS n°10, janvier 2016

La coopération : la complexité dans un environnement culturel changeant

Ainsi, intimement liée à l'évolution de normes d'excellence éducatives, ce thème invite à la conception d'un être à former performant et efficace dans un environnement social changeant et complexe. Cette "approche globale"¹³² invite à s'orienter vers une démarche réflexive au regard des différents paradigmes qui sous-tendent les apprentissages. En effet, passer d'un paradigme de la réduction des connaissances à un paradigme de la distinction et de la conjonction d'éléments (Morin, op. cit.) amenant à développer une réflexion en acte, l'enseignement français s'attache à promouvoir à la fois des compétences communes dans une complexité de liens et de réseaux, mais aussi une réelle "ouverture sociale et culturelle" à long terme. Egalement, l'introduction des compétences-clés au niveau du Programme International de Suivi des Acquis (PISA) invite à ce titre d'être capable d'interagir dans des groupes hétérogènes" et de "valoriser une certaine autonomie"¹³³. Cet axe de pensées envisage donc la coopération sur la base d'une acquisition d'un capital individuel et social mais aussi à partir d'une adaptation collective, culturelle et permanente de chacune des personnes dans le groupe dans lequel elles s'insèrent. Cette approche s'inscrit ainsi dans une éducation globale où la prise en compte de l'environnement culturel valorise les interactions sociales des élèves. La tâche de l'enseignant consiste dès lors à valoriser ces pratiques pour qu'elles aient du sens pour tous les élèves.

L'adolescent et la coopération : entre épanouissement social et mode de "langages pluriculturels"

Comprendre nécessite de s'entendre et de communiquer entre les différents partenaires. Alors, l'impulsion pédagogique globale et complexe dans laquelle l'institution souhaite orienter les adolescents n'est pas simple. Elle dépend de plusieurs paramètres, notamment les manières dont les adolescents acquièrent la notion de dialogue et la perception plus ou moins consciente qu'ils en ont. Le langage, aujourd'hui au centre de toutes les attentions, s'envisage dans un premier temps comme une forme d'expression qui aboutit à des relations construites. Elles reposent et évoluent sur la possibilité de s'appuyer sur la garantie d'un respect mutuel et aussi de confiance envers les uns et les autres.

En effet, l'émancipation d'un individu s'inscrit dans un cadre complexe où la richesse de la coopération est proportionnelle aux problématiques soulevées par le nombre et les fonctions des individus qui interagissent. Ce cadre invite ainsi à prendre en compte l'ensemble des éléments dans des perspectives relationnelles différentes. Ces dernières peuvent prendre la forme d'un langage diversifié voire "pluriculturel" où des adolescents (possédant des racines culturelles, multiples et variées) adaptent leurs attitudes en fonction de leurs interlocuteurs et des enjeux sous-jacents d'une coopération réussie.

Les enseignants s'attachent donc à déterminer de manière précise ce que sont et veulent les adolescents pour les inscrire dans un processus d'apprentissages coopératifs. Il s'agit ici, d'appréhender au mieux la nature même des différents publics de l'EPL afin d'en percevoir toutes leurs richesses mais aussi certaines limites : les adolescents s'épanouiront socialement à partir d'une acquisition d'une communication adaptée (voire de langages "pluriculturels") dans le cadre de situations de coopération adaptées.

La coopération : un partenariat multiple et complexe pour tous

Après avoir appréhendé les caractéristiques d'élèves en lien avec l'acquisition de différents modes de langages pour s'adapter aux situations de coopération, une analyse du contexte et des différents acteurs s'avère incontournable pour envisager l'intérêt et l'orientation d'une action collective. En effet, la réussite coopérative s'oriente vers le concept de partenariat ouvrant des perspectives intéressantes à différentes échelles et à différents niveaux. D'une part, cette notion valorise une conception d'enseignement basée sur une prise en compte de l'identité des différents acteurs (leur implication,

¹³² MORIN (E.), la voie, 2012

¹³³ Site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

leurs capacités de travail, leurs réactivités, etc.) et apporte une richesse exceptionnelle de liens et de réseaux au travers de ses possibles ramifications. D'autre part, il s'agit également de prendre en compte les structures dans lesquelles évoluent tous les acteurs engagés. La complexité d'un partenariat se module donc en fonction de la nature même des rapports entre les acteurs, mais aussi de la connaissance qu'ils ont du cadre de fonctionnement des autres. La réalisation d'un ou de plusieurs partenariats est donc source de difficultés bien compréhensibles (mauvais timing, peu d'engagement d'un des partenaires, etc.) qu'il faut anticiper et pour réfléchir à certaines actions de coopération. Cela invite aussi à moduler la place et le rôle de chacun des acteurs (tant des adultes que des élèves) en fonction de l'évolution du projet.



La coopération dans un collège unique : des exemples de leviers dans une liaison entre section générale et Segpa ?

Un exemple de coopération est présenté au sein d'un collège du sud Vendée (85) entre l'Association Sportive (AS) et la section adaptée.

Une rencontre complexe entre deux structures : l'innovation pour tous

L'ambition de lier ces deux structures pour permettre à chacun des élèves d'apprendre s'avère complexe à plusieurs niveaux. D'une part, les représentations des structures pour l'ensemble des acteurs peuvent avant tout créer davantage de distance et de retenue. L'AS, perçue comme un espace-temps de pratiques sportives, invite plus à l'action qu'à des partenariats autres que sportifs. La SEGPA est synonyme pour beaucoup de difficultés scolaires où le quotidien semble parfois en décalage avec les filières générales. D'autre part, les élèves ayant des vécus et des parcours différents peuvent ne pas se côtoyer. Néanmoins, l'innovation de lier ces deux publics pour ce qu'ils peuvent s'apporter semble très intéressante. Ainsi, au-delà des premières représentations, les différentes perspectives de réflexion amènent à envisager des partenariats possibles en prenant compte les capacités et les structures dans lesquelles évoluent et apprennent les élèves. Ce rapprochement peut ainsi être envisagé sur la base d'actions et d'évènements imbriqués les uns aux autres dans le cadre d'un nouveau référentiel présenté ci-dessous.

Une coopération : entre capital social individuel et capital culturel collectif

L'acquisition d'un capital culturel se définit au travers l'aménagement du territoire, la culture-établissement et encore la connaissance des différents acteurs. L'engagement des élèves au service d'un projet collectif, en lien avec l'acquisition d'un capital social individuel est appréhendé ici, au travers de trois éléments : les interactions dans des groupes hétérogènes, l'amélioration de leur estime de soi et enfin, l'investissement dans des tâches complexes en autonomie relative. Ces deux notions invitent désormais à évoquer une coopération comme le moteur de modulation et de transformation des structures, mais aussi des personnes impliquées dans les différents partenariats. Ces leviers importants sont synthétisés dans le tableau ci-dessous (*Tab. 1*) et des exemples pratiques sont précisés.

Tab. 1

LA COOPERATION		Acquisition d'un capital culturel collectif (Partage de valeurs, de culture commune...)		
		Aménagement du territoire	Culture établissement	Multiplication des acteurs au sein de l'établissement (ou en-dehors)
Acquisition d'un capital social individuel pour tous (S'intégrer au sein d'un groupe, tenir un rôle...)	Interagir dans des groupes hétérogènes			Projet Montagne et repas (etc.)
	Gagner de l'estime de soi et de la confiance		Actions ponctuelles (liens à court terme)	
	S'investir dans des tâches complexes en autonomie relative	Parcours éco-sportif aux abords Rucher et AS		

Même si toutes les cases ne sont pas remplies, des exemples illustrent la conception théorique de la démarche.

Projet montagne : "Découverte des Alpes" :

Il s'agit de promouvoir la construction de liens entre l'AS et la SEGPA au travers d'un projet autour de la "Découvertes des Alpes" avec un coût financier important. Afin de limiter la participation des familles, l'équipe des enseignants (EPS et SEGPA) tente de faire coopérer les différents acteurs et de s'appuyer sur les capacités de chacun des élèves. Une des orientations professionnelles de la structure adaptée est de préparer aux métiers de la restauration. La démarche vise donc à proposer un repas payant (ouvert à tous, familles, amis, collègues, etc.) où les élèves de quatrième et troisième SEGPA préparent un repas "montagnard" (de l'entrée au dessert) et les élèves de l'AS s'attachent eux à présenter leur séjour, expliquer leurs démarches et initiatives diverses. La préparation d'un tel projet (pendant plusieurs semaines) et l'animation de ce moment (avec la mise en place du service, les rapports adultes-adolescents) propice aux échanges invite dès lors chacun d'entre eux à coopérer. L'acquisition d'un capital social s'oriente ici davantage vers des interactions dans des groupes hétérogènes où le fait de tenir un rôle et de s'adapter à différentes relations s'inscrit au centre de nos attentions. Plus précisément, le fait d'échanger avec différents groupes et/ou personnels de l'établissement (personnels de cuisine, de l'intendance, autres professeurs, etc.) implique une adaptation importante pour des élèves qui n'ont pas forcément l'habitude de travailler avec toutes les personnes de l'établissement. Ensuite, sur le plan de l'acquisition d'un capital culturel, il semble important que les élèves s'appuient sur des liaisons riches qui fédèrent les membres d'un groupe : l'organisation même et la place occupée par chacun des élèves les invitent à en comprendre (à leur niveau de réflexion), les liens pour être efficace. La culture d'un groupe naît, dans ce projet, par la compréhension et la multiplication des liens entre chacun des acteurs.

Parcours éco-sportif (Rucher et ateliers) :

Ce projet valorise de manière forte un aménagement de territoire sur les lieux de pratiques sportives des élèves. Ces espaces ne se situent pas au sein du collège, mais sur des terrains municipaux. Il s'agit dès lors de mettre en connexion les différentes réflexions de la SEGPA et de L'AS avec les projets politiques locaux. Cela devient à la fois complexe et riche puisque les échanges se situent autour de plusieurs acteurs. L'idée est donc d'aménager un parcours éco-citoyen et sportif au sein duquel un certain nombre d'éléments viennent s'imbriquer. Ainsi, un rucher, construit par la section Habitat de la SEGPA s'inscrit dans un sentier qui s'organise autour d'ateliers sportifs (parcours VTT, etc.). Des panneaux explicatifs et la communication de ce parcours sont réalisés par les élèves de l'atelier journalisme de L'AS à partir de rencontres avec des personnes de la mairie (directeur de l'urbanisme, des espaces verts) et aussi, d'interviews d'élèves participant au projet. Cet aménagement du territoire constitue donc ici un levier important pour améliorer les relations entre élèves avec les structures extérieures à l'établissement et pour valoriser l'acquisition d'un capital commun et culturel (sportif et écologique) assurant une transmission de repères importants pour tous. En coopérant à la conception de ce parcours, les différents acteurs s'inscrivent dans une responsabilité réciproque où chacune de leurs actions a une influence sur les autres. Ainsi, la réalisation des éléments s'oriente vers des tâches nécessitant des apprentissages complexes où tout s'imbrique.

Projet ponctuels : entre les élèves de section sportive et les élèves de 6^{ème} SEGPA :

Un des objectifs de la section sportive natation est de développer non seulement les performances sportives de chacun des élèves mais aussi de les inciter à s'engager de manière importante au sein d'une structure associative. Cette perspective consiste à leur demander de promouvoir la pratique de la natation en s'investissant dans des projets pédagogiques qui visent à améliorer les liens entre des élèves de 6^{ème} (notamment de SEGPA) avec des élèves de CM1 et CM2. Ces échanges valorisent la transformation progressive des différents regards sur l'acte d'animer pour les élèves de section et aussi la modification des représentations des sixièmes SEGPA dans un rapport plus riche avec des élèves experts qu'ils côtoient peu. Ainsi, par la promotion de l'activité natation, tous les adolescents contribuent à la culture de l'établissement et développent ainsi leur capital culturel collectif. De plus, les communications générées entre eux et imbriquées dans les apprentissages valorisent le partage de connaissances et d'actes coopératifs responsabilisant les experts et émancipant les plus jeunes au profit d'une confiance et d'une estime de soi accrues.



Conclusion

L'école coopérative, entendue comme un lieu incontournable pour construire des futurs citoyens invite à promouvoir pour chacun d'entre eux l'acquisition d'un capital social individuel. En effet, il s'agit d'appréhender au mieux l'environnement dans lequel il s'investit pour lui permettre de s'exprimer de manière efficace et "globale" notamment dans des groupes hétérogènes et des tâches complexes. Cette démarche est mise en relation avec l'acquisition d'un capital culturel collectif où l'adolescent peut, à son tour, construire des éléments qui facilitent le Vivre Ensemble. Pour l'enseignant, l'idée est donc dans un premier temps de s'attacher à définir au mieux les caractéristiques des structures (ici L'AS et la SEGPA) pour s'orienter vers une démarche réflexive entre la volonté d'amener les élèves à communiquer mais aussi de construire un cadre au sein duquel ils puissent apprendre et réinvestir tout leur potentiel. Cette analyse tend à concevoir l'acte de coopérer comme la mobilisation et le développement organisés des capacités de chacun (par et pour tous) au sein d'initiatives et de partenariats multiples, complexes et changeants. Il est donc souhaitable de développer à la fois des compétences pour permettre aux élèves de réussir dans des tâches spécifiques, mais aussi de les engager vers des expériences significatives de collaboration et de communication efficaces, leviers de réussite pour tous.

Coopération et parcours personnalisé.

Virginie PERESSE,
Professeur d'EPS, Guérande, (44),

Apprendre en coopérant est selon André DE PERETTI : « apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non contre les autres »¹³⁴. Il est entendu aujourd'hui que le travail coopératif est un moyen pédagogique incontournable car il permet d'augmenter l'activité cognitive et métacognitive des élèves. La pédagogie différenciée est également indispensable à la réussite de l'élève. Elle impose diverses stratégies pédagogiques permettant d'adapter l'enseignement aux besoins et aux compétences des élèves. Toujours selon André DE PERETTI : « face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une «pédagogie» à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il n'y a pas de méthode unique: il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste »¹³⁵. Comment placer l'élève dans cette dynamique d'apprentissage coopératif et personnalisé ? A partir d'un exemple concret, il s'agit de mettre en avant les répercussions positives de la coopération sur l'apprentissage, de déceler les obstacles rencontrés et dégager des pistes de réflexion.

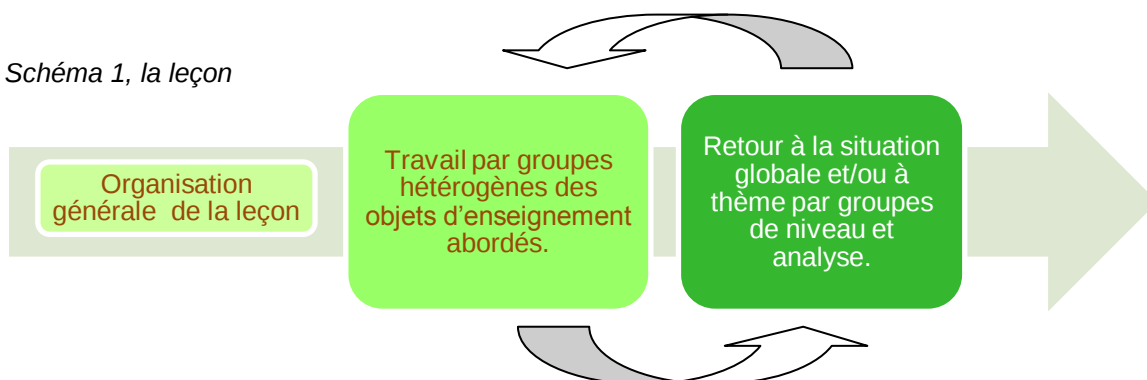


Dispositif coopératif et projet personnalisé

Contextualisation de la leçon

Cette leçon est extraite d'une séquence de tennis de table de 7 séances de 2 heures, cycle 3, niveau consolidation. Après avoir placé l'élève dans la situation globale du match en 1 contre 1 pour faire émerger les règles de jeu et ses problématiques, l'organisation de la leçon s'organise comme suit :

Schéma 1, la leçon



134 DE PERETTI (A), Pertinences en éducation, Paris, ESF, 2001.

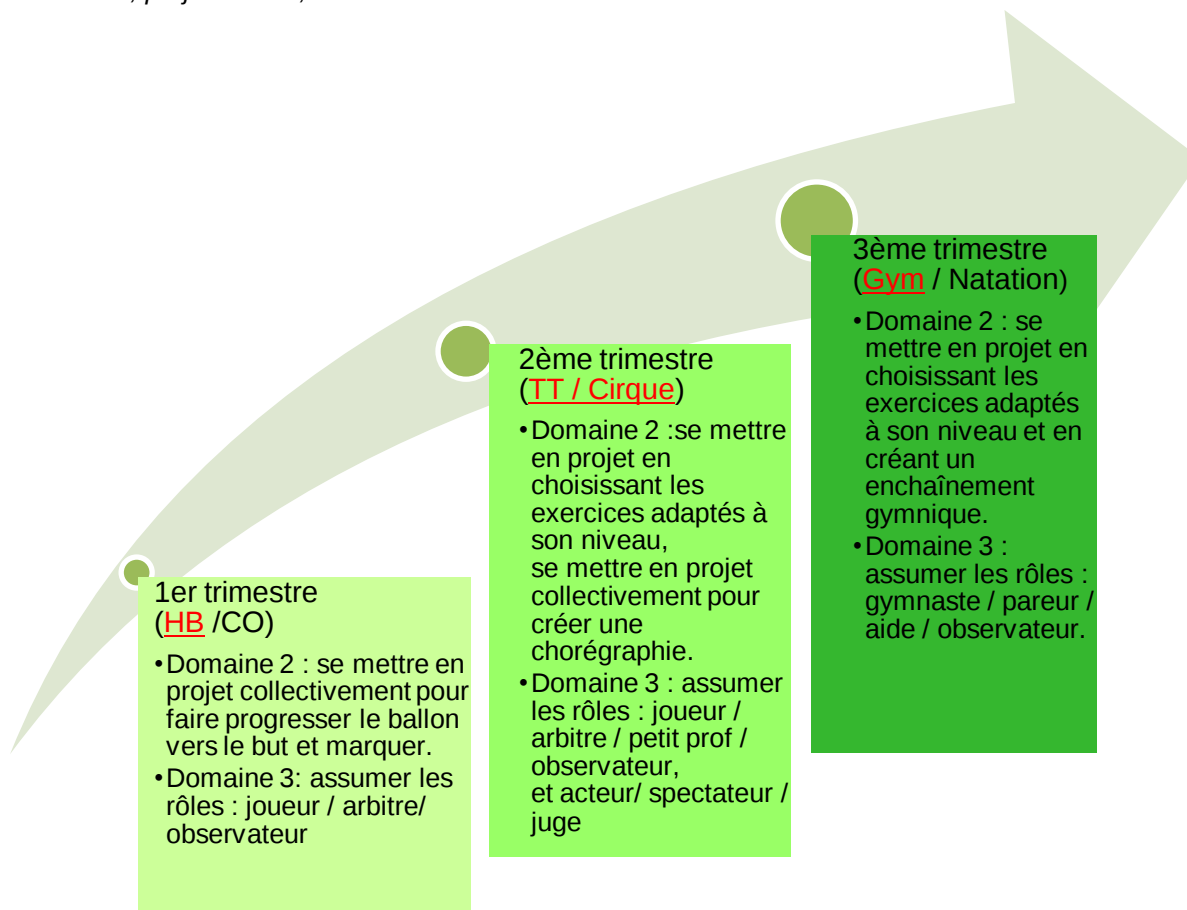
135 op. cit.



Dans le projet annuel de formation de l'élève, cette séquence se situe au deuxième trimestre. Les rôles et la mise en projet de l'élève sont complexifiés au cours de l'année.

Le tableau ci-dessous, souligne la progressivité dans l'acquisition des compétences générales : domaine 3 (Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités) et domaine 2 (S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre) nécessaires au travail coopératif.

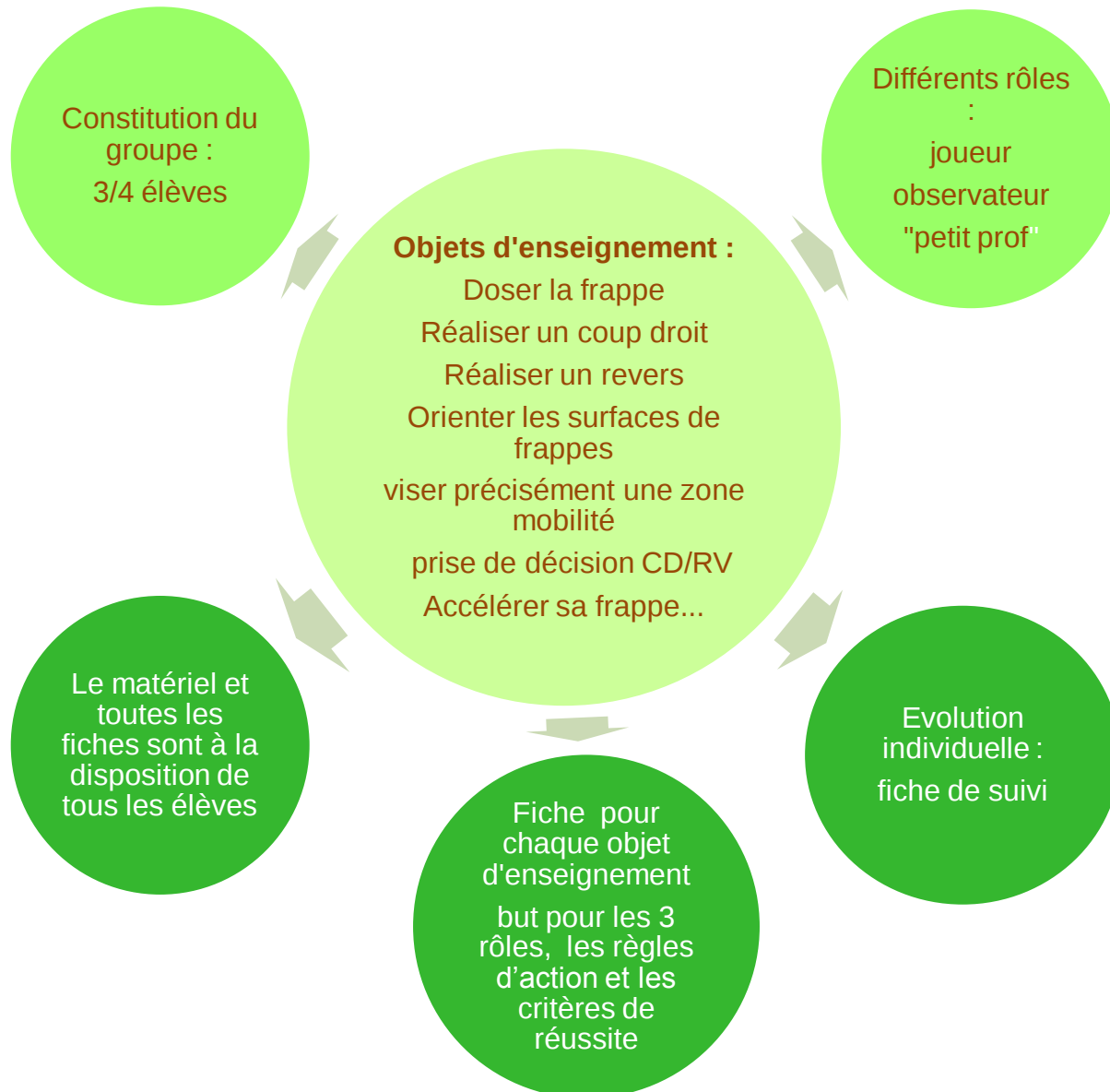
Schéma 2, projet annuel,



La leçon 5 :

Les élèves répartis par groupe de trois ou quatre de niveaux différents s'organisent pour assumer les différents rôles : observateur, « petit prof » et joueur dans le but de faire progresser chaque élève du groupe. Ils lisent les informations affichées, mettent en place le matériel permettant la réalisation de l'exercice choisi. Le joueur détermine ce qui lui pose problème et choisit l'exercice correspondant, aidé ou non par ses camarades. L'observateur vérifie la réalisation des règles d'action et valide la réussite de l'exercice. Le « petit prof » s'applique pour placer le joueur dans les conditions de réussite de l'exercice, en le coachant, en lui rappelant le but, les règles d'action et les critères de réussite si nécessaire. Les élèves inscrivent sur leur fiche de suivi les exercices travaillés ce qui permet de poser un regard sur la cohérence des choix, les réussites et le suivi des progrès. Le retour à la situation globale par groupe homogène permet ensuite à l'élève de réinvestir les apprentissages acquis précédemment et/ou de déceler de nouveaux problèmes posés.





Analyse de ce dispositif coopératif et des conséquences sur l'apprentissage

Le dispositif coopératif au service de l'apprentissage

Ce dispositif permet la mise en activité de chaque élève, car il choisit lui-même son axe de travail, sait quand il a réussi, ce qui augmente sa motivation et son engagement dans l'activité. De surcroît, Il induit des inter-relations dans le groupe qui favorise une dynamique de classe propice aux apprentissages. En ce sens, comme le souligne Michel DEVELAY : « *apprendre est un acte individuel à condition de le penser dans une communauté d'apprenants qui s'épaulent, coopèrent et construisent ensemble du sens* ». ¹³⁶

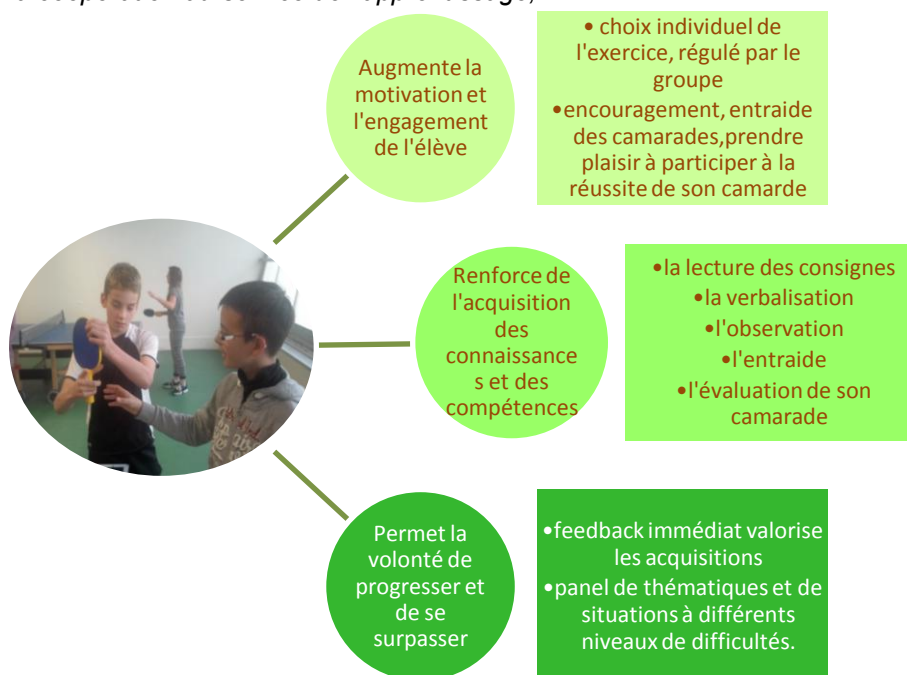
L'acquisition des connaissances et des compétences est également renforcée par la manipulation des connaissances sous différentes formes : par la lecture d'informations, la compréhension, la réalisation,

¹³⁶ DEVELAY (M), De l'apprentissage à l'enseignement, ESF.



l'observation et la verbalisation lors des échanges d'entraide. De plus, ce dispositif permet à l'enseignant d'être en retrait, et donc plus disponible pour réguler, apporter des aides individualisées.

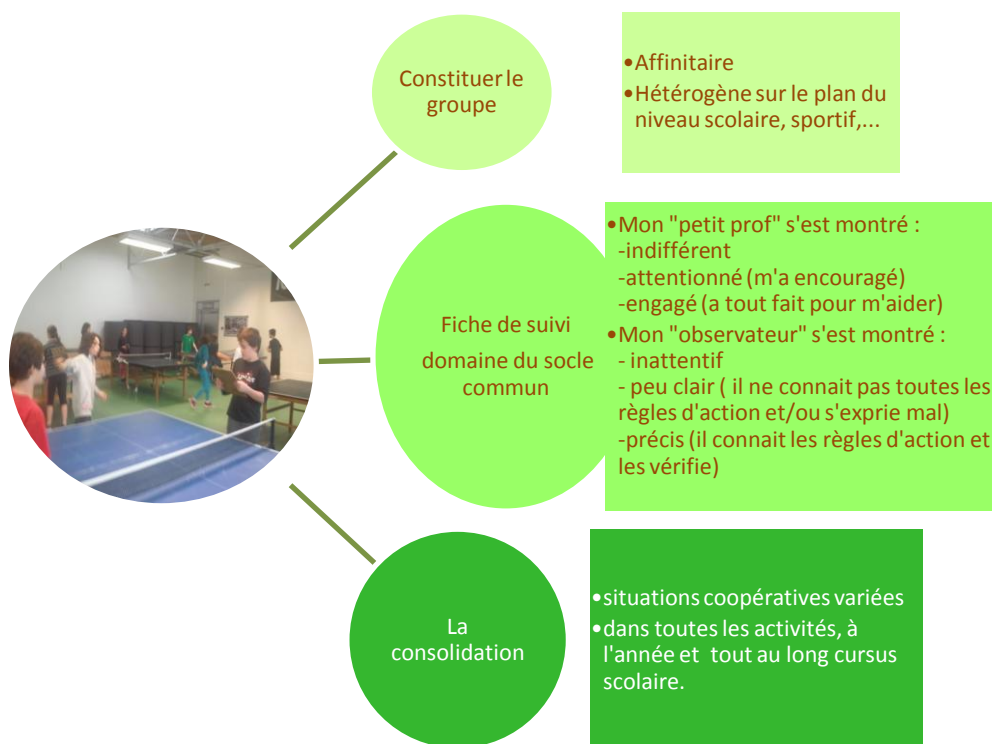
Schéma 4, la coopération au service de l'apprentissage,



Obstacles rencontrés et pistes de réflexion :

Ce dispositif d'apprentissage coopératif permet l'engagement et le progrès de l'élève. Mais tous les élèves coopèrent-ils et tous les élèves progressent-ils sur le plan moteur ? Comme le souligne J. W. PUTMAN : « *ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs* »¹³⁷. L'élève ne coopère pas naturellement et ne voit pas immédiatement l'intérêt de la coopération ou bien ne coopère pas avec tous. La coopération s'apprend. Placer l'élève dans des situations coopératives tout au long de l'année et du cursus scolaire permet de la rendre opérationnelle. La constitution du groupe est la clé de la réussite du travail coopératif et à la fois la plus difficile à gérer. Le groupe affinitaire évite les problèmes relationnels et permet la mise en activité immédiate et la mise en confiance de l'élève. Il facilite la coopération dans un premier temps. Constituer le groupe en variant le niveau scolaire des élèves favorise l'entraide, l'échange de compétences, l'élève plus « scolaire » va prendre le temps de lire les informations, apporter la rigueur dans le travail. Rendre l'élève coopératif demande un guidage pour qu'il comprenne ce qui est attendu de lui. La fiche de suivi représente un support intéressant pour que le joueur apprécie la qualité des interventions de ses camarades dans leurs rôles de « petit prof » et « d'observateur » permettant à chacun de prendre son rôle au sérieux et de répondre aux exigences attendues. Ces exigences sont progressives au cours du cursus scolaire et constituent le support de l'évaluation des domaines 2 et 3 du socle commun.

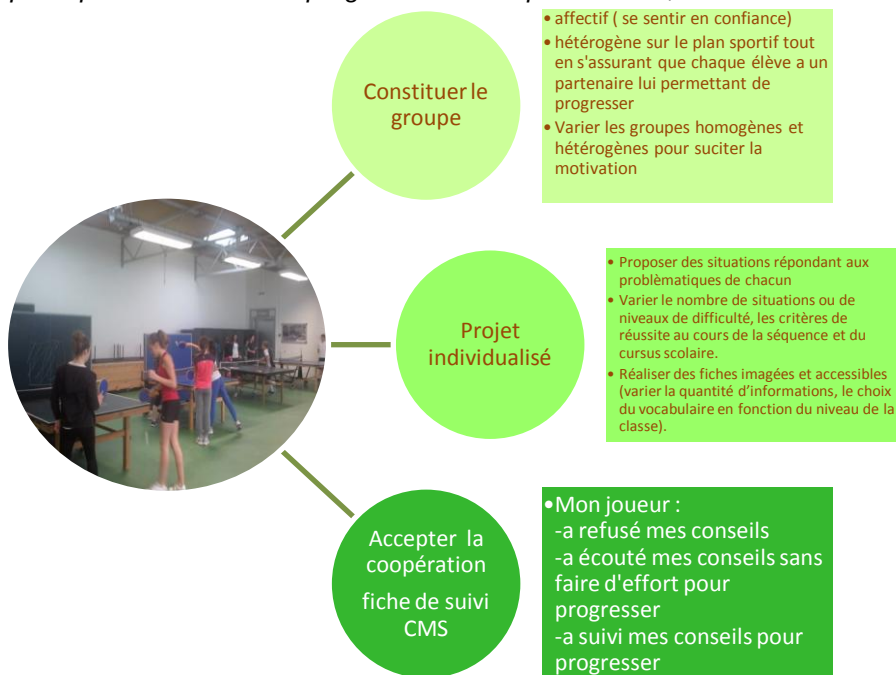
¹³⁷PUTMAN (J. W), Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom, 2nd ed., Baltimore, MD: Brookes, 1998.



Lorsque le groupe coopère, les élèves progressent-ils tous sur le plan moteur ? Le groupe hétérogène favorise le progrès de tous car l'élève « expert » place le joueur dans des conditions de réussite. Dans de nombreuses activités, le joueur expert ne peut progresser sur le plan moteur s'il n'a pas de partenaire ou d'adversaire à son niveau. C'est pourquoi, en fonction du profil des classes, les groupes sont formés en s'assurant qu'au sein d'un groupe tous les élèves aient un partenaire pour progresser et/ou alterner les deux formes de groupement hétérogène et homogène au cours de la leçon ou de la séquence pour répondre aux attentes de chacun. Le choix d'un projet individualisé favorise le progrès de l'élève. Les situations proposées ont du sens pour l'élève et apportent une solution aux problèmes rencontrés dans la situation globale. Le nombre de choix de situations varie en fonction du niveau des élèves. Il est augmenté au cours de la séquence et du cursus scolaire. Le progrès de l'élève dépend également de son acceptation à être aidé par un camarade. Cela rejoint l'acquisition des connaissances et compétences de la coopération. Le « petit prof » peut aussi apprécier l'attitude du joueur sur la fiche de suivi pour tenter de transformer son attitude.



Schéma 6, pour que tous les élèves progressent sur le plan moteur,



Conclusion :

Proposer un dispositif d'apprentissage coopératif c'est paradoxalement placer les élèves dans des projets individualisés garant de leur réussite. Au regard des problématiques actuelles associées à un élève « décrocheur », « zappeur », « consommateur », « individualiste », ..., ce dispositif représente une solution intéressante. La coopération au service de l'apprentissage est un incontournable aujourd'hui car elle facilite la gestion de l'hétérogénéité des élèves, répond aux objectifs spécifiques de l'EPS et du socle commun. Cette coopération s'apprend par l'acquisition de compétences du socle commun programmées de manière évolutive tout au long du cursus scolaire. Le défi de l'enseignant est alors de jouer sur la multiplicité des situations, la diversité des contenus et la constitution des groupes pour rendre le dispositif d'apprentissage coopératif efficace.

