

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 attitudes¹ ? ».

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

¹ 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 collective². 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

² 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*³»). 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 »⁴ 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)

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

⁴ CANVEL (A.), EVAIN (D.), Ne pas coopérer, e-novEPS n°10, janvier 2016



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

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

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*⁵ ». 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*⁶ ». 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*⁷ ». 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'action⁸, 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*⁹ ».

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

5 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

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

7 EVIN (A.), op. cit.

8 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.

9 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 »			
	Savoir-faire	Savoir-être	Histoires collectives
Dérroulement ↓	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 fonction¹⁰. 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).

10 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.

