

Mots clés : Coopération - Pédagogie - Compétences méthodologiques et sociales - Coopér@ction

Pour le groupe Coopér@ction*,

Anthony VAN DE KERKHOVE, professeur agrégé d'EPS, Lycée de Pithiviers et INSPE Centre Val de Loire, co-coordonnateur du groupe Coopér@ction
anthony.van-de-kerkhove@aeeps.org

Groupe Coopér@ction : Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS

■ Préambule

Depuis une dizaine d'années environ, des enseignants de la régionale AE-EPS Orléans-Tours cherchent à répondre à certaines problématiques professionnelles par le biais d'approches coopératives des apprentissages : le besoin d'interactivité croissant manifesté par les élèves, la nécessité de trouver des points d'appui facilitant les apprentissages de tous dans des classes nombreuses et hétérogènes, ou encore la confrontation à des difficultés relationnelles entre les élèves...

En 2015, un groupe AE-EPS régional s'est officiellement constitué : le groupe « Pédagogie coopérative ». Rencontrant l'intérêt de nombreux enseignants, il s'est élargi. Ce besoin d'échange et de mutualisation était notamment alimenté par le manque de productions pédagogiques dans la littérature professionnelle, en dehors du champ du premier degré. Ce mouvement dépasse l'EPS

puisque des enseignants de mathématiques et plus récemment d'histoire-géographie et d'anglais ont rejoint le groupe. La dimension pluridisciplinaire, nouvelle au sein de l'AE-EPS, a déjà été fructueuse et nous promet de belles perspectives d'enrichissements.

A l'occasion du conseil national du 30 novembre 2019, ce groupe a évolué pour devenir groupe ressource national de l'association. Ayant pour objet la coopération, nous l'avons baptisé groupe « **Coopér@ction** ». Le terme « action » renvoie bien sûr à la pertinence motrice de notre discipline mais également au rôle actif donné aux élèves dans leurs apprentissages. Enfin, l'arobase est un clin d'œil aux mutations sociétales actuelles, au centre desquelles la révolution numérique joue un rôle majeur, impactant les élèves, leur rapport aux savoirs et à l'apprentissage et donc l'école et ses missions.

Cet article a pour but de rendre compte de l'état actuel des réflexions du groupe en présentant notre cadrage théorique naissant et la façon dont nous nous positionnons par rapport aux travaux des groupes ressources préexistants. L'objectif sera donc plutôt de proposer un surplomb théorique mettant l'accent sur les enjeux et les orientations pédagogiques qui nous animent. L'ambition est ainsi de donner davantage d'intelligibilité aux futurs articles à venir : ils seront consacrés à des propositions professionnelles contextualisées et donc davantage tournées vers des mises en œuvre pédagogiques. Compte tenu de la jeunesse de notre groupe, et comme c'est le propre de toute réflexion pédagogique, ce cadre est évidemment susceptible d'évoluer. Il n'est donc pas à appréhender comme un aboutissement mais plutôt comme une étape.

■ I. Pourquoi la coopération à l'école ?

Les **pédagogies coopératives** ont une histoire ancienne*. Leurs formes actuelles trouvent essentiellement leur origine dans le courant de l'éducation nouvelle et en particulier en France à partir des propositions de Célestin Freinet¹. Aujourd'hui, elles sont portées par certains pédagogues comme Philippe Meirieu et trouvent un écho avec les avancées des neurosciences qui, au fur et à mesure qu'elles mettent à jour le fonctionnement du cerveau humain, valident les méthodes pédagogiques s'appuyant sur une mise en activité de l'élève².

Qu'est-ce qu'une pédagogie coopérative ? Pour nous, il s'agit d'« *une approche pédagogique basant prioritairement et explicitement les apprentissages des élèves sur l'entraide et la*

coopération entre pairs »³. A travers cette définition, nous souhaitons mettre en avant trois idées fortes : d'abord, par la notion de « **priorité** » nous affirmons l'approche coopérative comme le levier privilégié – mais bien sûr non exclusif – des apprentissages. Ensuite, son caractère « **explicite** » indique la nécessité du travail de conceptualisation de l'enseignant pour faire de la coopération une orientation pédagogique véritablement efficace. Enfin, le terme central est celui d'« **apprentissage** » car ils sont au cœur de la mission d'enseignant et doivent également être au centre de la coopération entre élèves. Il ne s'agit donc pas de restreindre la coopération à des actions ponctuelles ou à des activités récréatives favorisant le vivre ensemble.

L'ambition est autre ! C'est celle de l'apprendre ensemble, au quotidien, dans la classe et dans le but de progrès scolaires. Ainsi définie, la pédagogie coopérative englobe donc un ensemble assez large de stratégies pédagogiques, dès lors que celles-ci s'appuient sur les interactions entre élèves comme moyen prioritaire d'apprentissage.

Quelle est l'origine de notre démarche ? Elle est née d'une conviction simple et sans ambiguïté : la fraternité et l'entraide sont des priorités éducatives. Nous portons donc une attention toute particulière aux capacités futures des élèves à « *s'engager de façon régulière et autonome dans un mode vie actif et solidaire* », finalité de l'EPS au lycée⁴. Deux grands axes justifient notre orientation. Nous considérons d'abord

 * Documents complémentaires sur le site.

* Remerciements à Océane Drouet, Loïc Coudray, Barthélémy Kück, David Macal et Christophe Martin pour leur collaboration.

la coopération comme un excellent moyen d'apprentissage. Dans le même temps, nous pensons qu'elle correspond à une finalité éducative essentielle. Il s'agit donc pour nous de penser une formation de l'élève par et pour la coopération en l'envisageant à la fois comme moyen et objectif pédagogique.

1) La coopération comme moyen d'apprentissage

L'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage a d'abord émergé avec les travaux de la psychologie constructiviste et socioconstructiviste. Jérôme Bruner, s'appuyant sur les travaux de Lev Vygotski a montré l'importance de l'étalement d'un tiers pour apprendre⁵ et plus généralement comment il y a passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel dans les processus d'apprentissage. A la suite de Jean Piaget, pour qui « la coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuel »⁶, des chercheurs de l'école de Genève ont notamment développé le concept de « conflit socio-cognitif », montrant l'intérêt de la confrontation de points de vue et de leur dépassement comme source de progrès⁷. Dans une autre perspective, la psychologie sociale a souligné l'importance de la dimension sociale dans les apprentissages avec les travaux d'Albert Bandura autour de l'apprentissage vicariant⁸. Ces travaux ont été appuyés par les sciences de l'éducation. Un récent dossier de l'IFE reprend ainsi les nombreuses recherches et les différentes méta-analyses⁹ qui témoignent de la plus-value des méthodes coopératives sur les apprentissages¹⁰. En EPS plus spécifiquement, les résultats sont de même nature. On pourra notamment se référer à l'ouvrage coordonné par Florence Darnis¹¹ qui reprend différentes recherches montrant l'impact positif des interactions entre élèves sur les apprentissages moteurs. Plus récemment encore, ces résultats sont rejoints par les recherches en neurosciences qui observent que le travail coopératif « mobilise plus de ressources cognitives qu'un travail individuel » et que « l'apprentissage est de l'ordre de l'individuel, mais aussi et peut-être surtout du collectif... »².

Par ailleurs, les neurosciences soulignent l'impact de l'environnement numérique sur le cerveau et le développement de l'enfant. Olivier Houdé parle d'un « décalage entre la culture du jeu et du zapping, très stimulante, et la culture classique que le jeune va retrouver en classe »¹². Le problème fondamental qui se pose est celui de l'attention de l'enfant, qui nécessite aujourd'hui davantage d'interactivité pour être captée. Il ne s'agit pas de porter un jugement sur cette évolution qui nous dépasse. Il ne s'agit pas non plus

de renoncer à faire évoluer les capacités d'attention des élèves. Mais, quoi qu'il en soit, une prise en compte de notre part s'impose. Il se trouve que, dans ce contexte nouveau, les méthodes coopératives sont une des réponses possibles. En effet, Sylvain Connac constate que le temps d'exposition aux apprentissages est globalement supérieur au sein des classes coopératives dans lesquelles l'élève est davantage stimulé et intéressé¹³.

Bien sûr, « les neurosciences ne feront jamais la classe »¹⁴ et il ne s'agit pas de réduire la réflexion pédagogique à leurs conclusions. Une réflexion globale est à mener ainsi que Michel Serres a su très tôt le faire en mesurant l'ampleur de cette révolution numérique qui induit aussi une révolution anthropologique. « Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare des années 1970. Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde, ne vit plus dans la même nature, n'habite plus le même espace. »¹⁵ Il n'annonce ni plus ni moins que la « fin de l'ère du savoir »¹⁵. Non que celui-ci soit devenu inutile, évidemment ! Mais sa disponibilité totale et permanente via les réseaux numériques est en train de changer en profondeur le rapport au savoir et donc à l'apprentissage de l'être humain. C'est ainsi que Michel Serres annonce un retournement pédagogique : des élèves ayant besoin d'inventer et des enseignants ayant le devoir d'écouter.

L'approche coopérative des apprentissages s'avère donc une façon de prendre en compte les modes de fonctionnement et les besoins de ces nouvelles générations d'élèves en les rendant plus actifs. Cette voie a un intérêt majeur : ne pas seulement répondre à la numérisation de la société par la numérisation de l'École. Car, comme le rappelait le ministre lui-même, une question se pose avec le développement des outils numériques à l'école : « comment ce monde de plus en plus technologique peut-il être aussi plus humain ? »¹⁶ Il ne s'agit pas ici de refuser l'usage des outils numériques à l'école, mais d'avoir conscience de leurs limites et de leurs dangers dans une école à laquelle on demande, dès l'article 1^{er} du code de l'éducation, « de faire partager aux élèves les valeurs de la République » et de favoriser « la coopération entre les élèves »¹⁷.

Cette mission assignée au système éducatif nous amène à considérer maintenant le second axe justifiant la coopération à l'école : la coopération non plus seulement considérée comme un moyen mais comme un objectif à part entière et directement liée aux valeurs fondatrices de notre société et de l'École républicaine.

2) La coopération comme objet d'apprentissage

Les mêmes constats sont sans cesse et partout répétés : on déplore une crise des valeurs, un individualisme croissant, des tensions sociales voire communautaires... Edgard Morin analyse ainsi les choses. « Il y a une crise de la communauté qui est une crise de la solidarité, et qui est en même temps une crise de la fraternité »¹⁸. Il fait de la fraternité une priorité au sein de notre triptyque républicain, constatant une « hypertrophie » de la liberté au détriment des deux autres valeurs. Philippe Meirieu illustre très bien ce propos quand il explique qu'« en négligeant de favoriser les relations d'entraide sur le travail scolaire lui-même, l'École laisse se développer la socialisation secondaire sur les affinités sociales, voire claniques, coupées de tout engagement dans un collectif apprenant, parfois même dans des activités où la socialisation est réduite à l'emprise ou détruite par la violence. Les professeurs en paient le prix en termes de gestion de classe, la société tout entière en termes d'aptitudes à la coopération. »¹⁴

Ajoutons à cela le contexte mondial où se dessinent de grands défis pour l'humanité : mondialisation de l'économie, défis écologiques, évolutions technologiques interrogeant l'éthique dans de nombreux domaines comme la santé, les communications, le travail... Les enjeux de formation des citoyens de demain s'en trouvent considérablement accrus. Les futurs adultes, parents, responsables associatifs et politiques ne pourront affronter ces grands enjeux planétaires sans esprit de solidarité ni capacité à coopérer. La branche des sciences cognitives portant sur l'intelligence collective, montre bien que « tout progrès vers plus d'intelligence, que ce soit celle d'une civilisation, d'une organisation, d'un ordinateur ou d'un individu, passe par plus de collectif »¹⁹. C'est pourquoi la pédagogie coopérative est « sans aucun doute, la seule pédagogie à la hauteur des enjeux de la modernité... »²⁰. Malgré cela, il n'est pas question pour nous d'oublier l'individu au profit du collectif. Il s'agit de penser au mieux la relation entre les deux : « articuler la prise en compte de la personne et la promotion du collectif dans une démarche de dépassement et de construction du faire ensemble »¹⁴. Ainsi, Scott Page a su démontrer avec son « théorème de la diversité » (2007) que « c'est seulement quand chacun réfléchit de façon indépendante que le collectif peut être intelligent »¹⁹. L'enjeu d'un collectif consiste donc en premier lieu à considérer la richesse personnelle de chacun.e. dans sa singularité.

Nous venons de répondre à la question du « *pourquoi* » et de mesurer tout l'intérêt pédagogique de la coopération. Carole Sève et Nicolas Terré le résumant ainsi : « *ces dispositifs d'apprentissages coopératifs et ces interactions s'accompagnent de bénéfices scolaires (développement de compétences réflexives, stimulation de la pensée critique), de bénéfices sociaux (développement d'attitudes empathiques) et de bénéfices psychologiques (augmentation de la motivation)* »²¹. Maintenant, la grande question qui importe est celle du « *comment* ». Comment

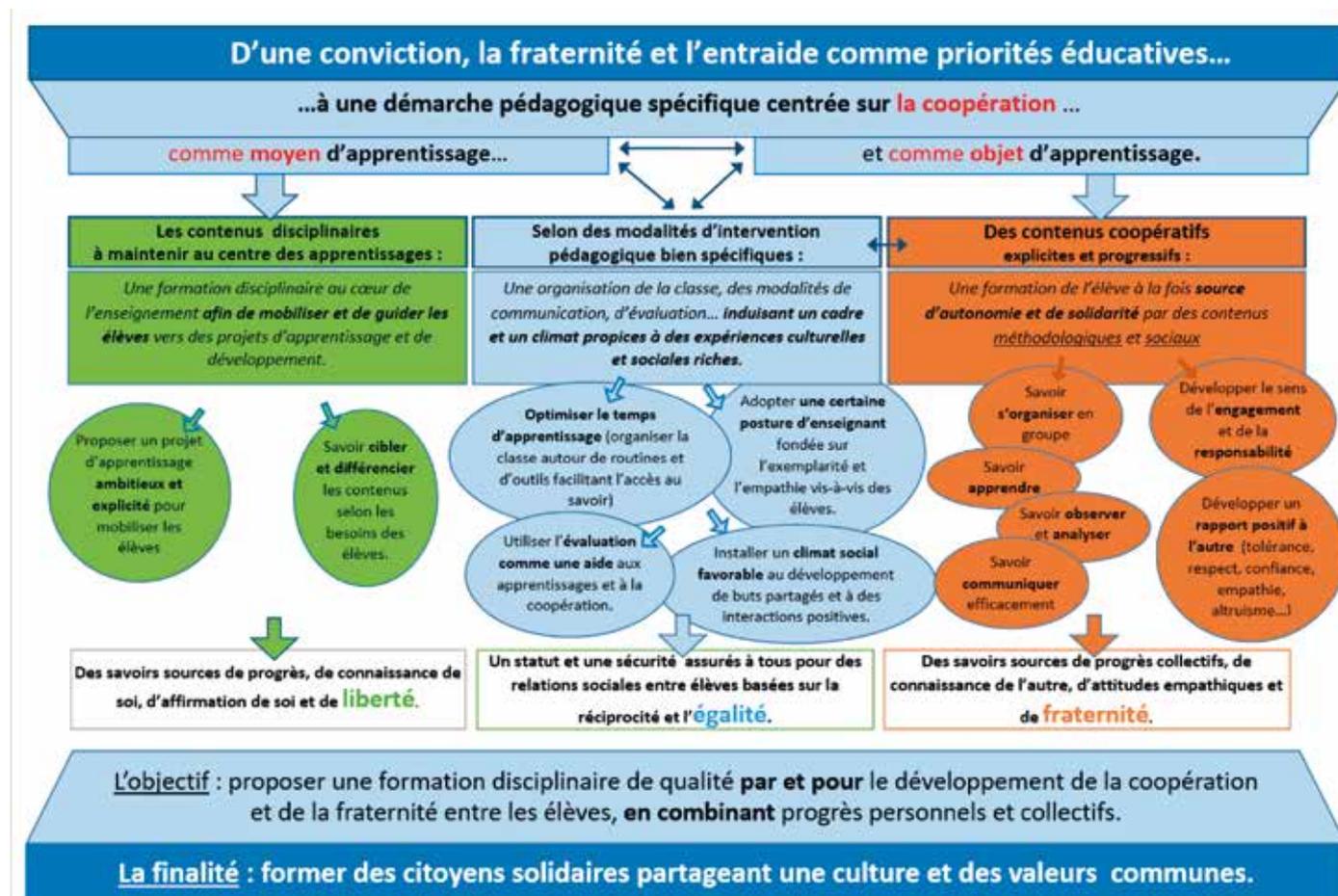
l'enseignant, au quotidien, peut-il mettre en œuvre ce type de méthode avec efficacité et donc déboucher sur des effets durables amenant l'élève à développer un habitus coopératif contribuant, à plus grande échelle, à un progrès social ?

Ce qui suit est une tentative pour commencer modestement de répondre à cette question en dressant quelques pistes de travail. Elles sont le fruit des réflexions menées au sein de notre collectif qui, sur la base de recherches et

de lectures, mais surtout d'expérimentations menées avec les élèves et de mutualisation de pratiques, ne cesse d'interroger ses propositions pédagogiques afin de les faire progresser. A cet égard, des travaux croisés sont envisagés avec des collègues du groupe AE.EPS « Analyse de pratique » en vue notamment d'organiser des études avec entretiens d'auto-confrontation qui permettront d'accéder de façon plus approfondie à l'activité de l'enseignant et des élèves en situation d'apprentissages coopératifs.

II. Nos options de mise en œuvre

Tableau 1 - Schématisation de nos options



1) Le cadre actuel de nos propositions

Le tableau 1 rend compte de la manière dont nous avons actuellement structuré notre démarche. Expliquons-en rapidement la structure. D'abord, **une conviction** initiale nous rassemble. Elle vient d'être expliquée : la fraternité et l'entraide sont des priorités éducatives qui nous conduisent à placer la coopération au centre de notre démarche. Comme nous l'avons vu, deux dimensions indissociablement liées sont à consi-

dérer : la coopération comme moyen et comme objet d'apprentissage. Un moyen, car pour avoir du sens aux yeux des élèves, la coopération doit être la promesse d'apprentissages et de progrès. Un objet, car le développement de compétences méthodologiques et sociales est nécessaire aux élèves. Nous mettons alors en évidence **trois piliers** : aucun d'eux ne pouvant être ignoré selon nous. Ils sont présentés de façon assez cloisonnée dans ce schéma, mais il est évident qu'un dialogue permanent est à établir entre eux comme l'illustre le triangle de flèches qui les unit.

A) Premier pilier : les contenus disciplinaires au centre des apprentissages

Nous pensons que les contenus disciplinaires doivent constamment jouer le premier rôle pour offrir aux élèves un projet d'apprentissage mobilisateur et à même de donner du sens à la coopération. Il ne s'agit pas de coopérer pour coopérer, mais bien de les engager dans un projet d'apprentissage visant « à *augmenter la puissance d'agir et d'exister de chacune et de chacun* »²².

Nous reprenons ici les travaux du groupe Plaisir de l'AE.EPS auxquels nous souscrivons pleinement. Les pistes pédagogiques identifiées dans le cadre de leur « *pédagogie de la mobilisation* » sont un point d'appui pour nos réflexions et en particulier celles visant à « *tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices* », à « *valoriser aussi bien l'auto-détermination que l'interdépendance positive* » ou encore à « *faire vivre des expériences marquantes* »²². Concrètement pour nous, cette mobilisation des élèves passe par au moins deux conditions :

- **le choix de projets d'apprentissage ambiteux** qui sont à inscrire pleinement dans le « fonds culturel » des pratiques physiques au sens où le CEDREPS le définit. Il est ainsi question de faire vivre à l'élève des expériences fortes et authentiques : cet ancrage culturel ne s'attachant pas tant à la forme qu'au fond, c'est-à-dire à la nature de l'expérience donnée à vivre à l'élève²³. Cette approche permet de faire le deuil d'une quête absolue de conformité aux pratiques sociales sans pour autant perdre ce qui fait leur valeur et leur richesse. Ce faisant, on concilie une volonté de mobilisation et de réussite de tous les élèves avec l'ambition d'apprentissages signifiants et donc susceptibles de développer chez eux un vrai sentiment de compétence ainsi que l'estime et la confiance en soi qui l'accompagnent.
- **le choix de contenus d'enseignement à la fois ciblés et différenciés**. C'est toujours aux propositions du CEDREPS que nous nous référons ici avec la notion de « ciblage ». En effet,

si l'on recherche de véritables « pas en avant » pour les élèves, dans un cadre scolaire tel qu'il existe – avec ses horaires et ses classes chargées- il est nécessaire d'opérer des choix didactiques au regard des besoins des élèves et du contexte d'enseignement²³. En délimitant avec précision et sans souci d'exhaustivité, les « objets d'enseignement » qui doivent être au centre du projet d'une séquence, l'enseignant peut de façon effective mobiliser les élèves en focalisant leur attention sur des intentions et des actions clés. Ce ciblage permet d'optimiser les progrès tout en facilitant leur mesure et leur suivi : les pédagogies coopératives, s'appuyant sur la capacité des élèves à se guider par eux-mêmes dans les apprentissages, y gagnent beaucoup. Cependant, si l'enseignant doit cibler, il doit aussi différencier les contenus et s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. Dans le cadre d'apprentissages coopératifs, l'enjeu est de permettre une différenciation tout en offrant un cadre commun de travail. En effet, il ne s'agit pas de ghettoïser la classe, mais de permettre à chacun de coopérer et d'apprendre avec tout autre élève, dans le cadre d'une culture commune. L'enjeu est de construire une culture de classe partagée, faite notamment de repères communs dans les apprentissages : un vocabulaire précis et des outils appropriés permettant de communiquer ; mais aussi l'identification d'un plan d'apprentissage, c'est-à-dire des objets d'apprentissage ciblés ainsi que les différents moyens d'y accéder.

Illustrons cela avec cette proposition pédagogique concernant des classes de 1ère en Volley-ball²⁴. L'objet d'enseignement ciblé réside dans la construction d'attaques construites, définies comme « toute attaque effectuée après la passe d'un partenaire et produite en zone avant ». Cet objet d'enseignement mobilise les élèves qui vivent les intentions organisatrices de l'activité du volleyeur. Il leur offre un rapport structurant à l'autre tout en l'amenant à construire les grands principes d'une motricité spécifique nécessaire pour communiquer, lever la balle, l'amener en zone avant et produire une attaque. Cet objet s'inscrit bien dans ce système complexe d'intentions, de rapport à l'autre et de grands principes moteurs qui définissent le fonds culturel d'une pratique²³. Il focalise l'attention des élèves et guide leurs apprentissages en leur donnant du sens. Il facilite aussi la mesure de leurs progrès par un indicateur simple : le nombre d'attaques construites réussies (tableau 2). Cet indicateur est croisé avec le choix d'un contrat de jeu par l'équipe : la différenciation s'opère ainsi. Si toute la classe travaille dans la même direction, les apprentissages peuvent différer selon les besoins et les choix des groupes. Les contrats permettent une différenciation au sein des équipes (avec des droits différents d'intervention sur la balle), mais aussi entre les équipes qui n'évoluent pas toutes au même rythme. Ainsi, il est possible à des équipes de niveaux différents de se rencontrer avec équité, tout en gardant un réel enjeu au match et donc un sens à l'opposition.

Tableau 2 - Grille d'évaluation collective en volley-ball

		Nombre d'attaques construites					
		0	1	2 à 3	4 à 5	6 et +	
Contrats de jeu	> Service aménagé	A	Degré 1	Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 2
	> Balle bloquée possible à tous		Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 2	Degré 3
	> Balle bloquée pour 1 joueur	B	Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 2	Degré 3
	> Double touche possible à tous		Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 2	Degré 3
	> Double touche pour 1 joueur	C	Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 2	Degré 3
	> Aucune aide	D	Degré 1	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
> Votre demi-terrain agrandi	E	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4	Degré 4	

B) Deuxième pilier : les contenus coopératifs à développer avec progressivité

Si les contenus disciplinaires sont au centre de notre démarche, l'enseignant doit également se préoccuper du développement chez les élèves de contenus que l'on pourra qualifier de **coopératifs**. Ces derniers sont de deux natures : méthodologique et sociale. Le cadre du groupe EPIC de l'AE. EPS, qui propose un traitement didactique systématisant une analyse autour des pôles moteur, méthodologique et social, correspond totalement aux exigences d'une pédagogie coopérative. Cette préoccupation rejoint les programmes EPS actuels visant le développement de compétences qui « articulent différentes dimensions : motrices, méthodologiques et sociales »⁴. Il est important de signaler que ces contenus coopératifs ne se réduisent pas à des attitudes, mais renvoient tout autant à des connaissances et des capacités. Ils sont, comme tout apprentissage, à penser comme un ensemble hétéroclites de ressources qui « entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres »⁴.

Sans vouloir en dresser une liste complète, le tableau 3 présente un certain nombre de contenus en les reliant aux programmes disciplinaires.

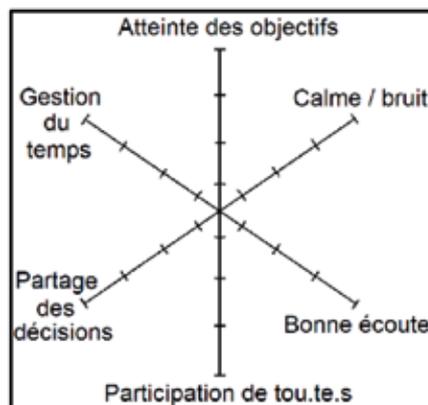
a) Le pôle méthodologique consiste à développer l'autonomie des élèves en leur permettant de mieux gérer leurs apprentissages : savoir apprendre, savoir observer et analyser sont ici essentiels. C'est le développement des « méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2 du socle commun) qui se prolonge au lycée par l'objectif général n° 2, « savoir se préparer et s'entraîner ». De plus, dans le cadre d'une approche coopérative des apprentissages, « le maître mot est organisation car les groupes d'humains, des plus petits aux plus grands, ne sont pas spontanément intelligents »¹⁹.



C) Pilier central : des modalités d'intervention pédagogique bien spécifiques

Aucune pédagogie ne peut se réduire aux contenus qu'elle propose. Cela est d'autant plus vrai dans le cadre de pédagogies coopératives qui supposent des modalités d'intervention bien spécifiques. Roger Cousinet¹⁴ résumait ainsi les choses : « Il faut que le maître cesse d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre ». Ce retrait de l'enseignant, tout à fait nécessaire lorsqu'on souhaite développer l'autonomie et l'en-

*Grille d'auto-évaluation
de l'organisation collective,
inspirée de Michel Barlow
(Le travail en groupe des élèves, 2002)*



Les élèves doivent donc apprendre à s'organiser en groupe et à communiquer avec précision et efficacité. C'est une dimension qui est surtout présente dans les programmes du collège (au sein des domaines 1 et 3), mais qui doit sans nul doute être poursuivie au lycée.

b) Le pôle social présente deux facettes : d'une part l'engagement personnel de l'élève, l'exercice de sa responsabilité et d'autre part, le rapport entretenu avec autrui. Davantage qu'un discours porté par l'enseignant, ce qui importe surtout est de confronter les élèves à des situations collectives puis de les amener à prendre du recul sur eux-mêmes^{a)} et à surpasser les difficultés ainsi identifiées. Il s'agit également de développer chez les élèves la confiance en soi, source d'engagement, et la confiance en l'autre, source de respect et de solidarité. Elles sont deux conditions capitales pour l'apprentissage et l'entraide que l'on retrouve dans le domaine 3 du socle et le 3^{ème} objectif des programmes lycées : « exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif ».

a) Illustrations de ce recul réflexif des élèves :

- Bryan, élève de 1^{ère}, note sur son auto-évaluation de coach :
« J'observe et je donne des conseils cependant j'ai peur de paraître trop directif »
- Clara, 1^{ère}, à propos de son groupe en danse :
« Bonne participation de tous mais gestion du temps à revoir... »

traide, suppose une expertise toute particulière pour mettre les élèves en activité et permettre coopération et apprentissage.

La posture de l'enseignant et ses relations avec les élèves :

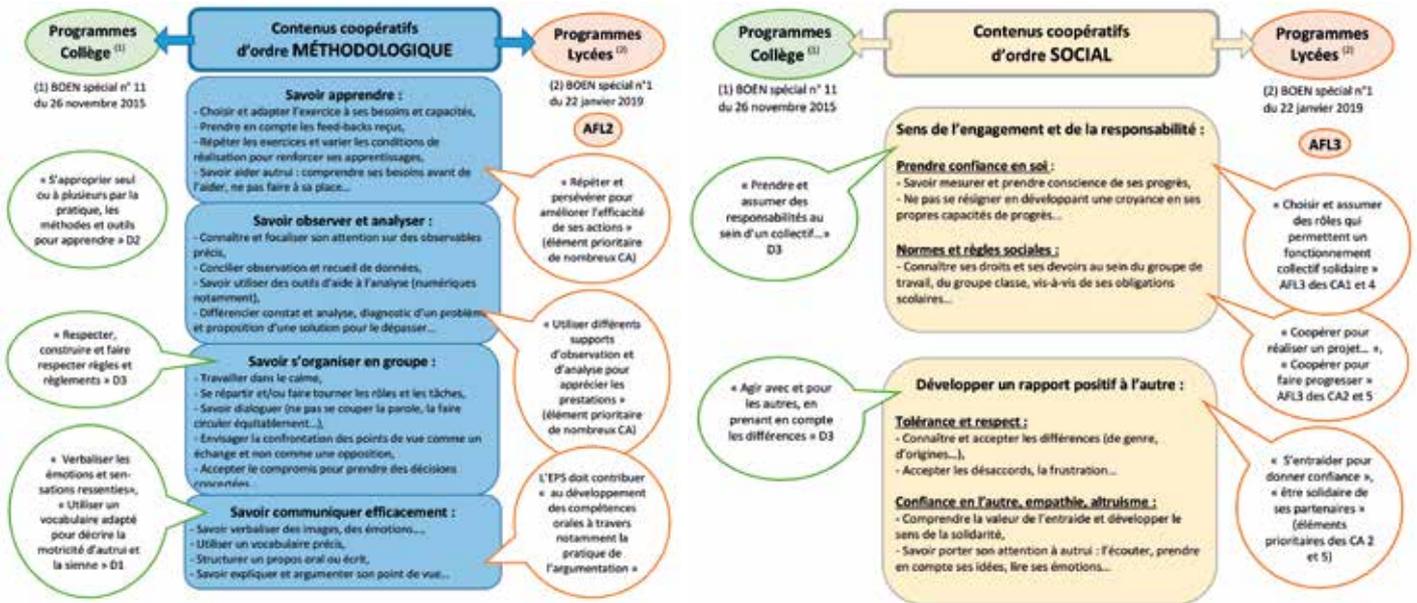
- **Agir avec exemplarité** : l'enseignant doit assumer le statut d'adulte référent et adopter une attitude exemplaire. Tout particulièrement, il est fondamental qu'il puisse adopter une attitude empathique et bienveillante. « Il faut voir l'extraordinaire attention que déploient les élèves quand ils observent un adulte

Cette formation à la coopération est déterminante. De nombreuses études pointent des différences très significatives d'efficacité lorsque, à dispositif pédagogique équivalent, les élèves placés en situation de coopération sont formés ou non. Ainsi « le développement de compétences coopératives doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique dans lequel le rôle de l'enseignant est déterminant. »¹¹. Cette formation pourra notamment – mais pas nécessairement – être formalisée par des brevets attestant de la capacité des élèves à assumer un rôle, à prendre une responsabilité. Ces brevets peuvent être adossés à des contenus assez transversaux (voir l'exemple d'un livret de tuteur utilisé en séquence d'aide personnalisée*) ou reliés à des contenus spécifiques (brevet de coach ou de juge dans telle ou telle activité, par exemple).

Cette formation doit selon nous être pensée dans le respect de principes d'explicitation et de progressivité. L'explicitation permet de rendre visible la formation et les contenus qui l'accompagnent en considérant qu'ils ne relèvent pas de l'évidence. La progressivité est essentielle et il ne s'agit pas d'avoir d'exigences démesurées pour les élèves : être aptes à travailler avec tout autre camarade dans la classe, gérer l'organisation d'un groupe nombreux, assumer de fortes responsabilités ou conduire de très fines observations... tout cela est d'emblée impossible. C'est à construire par des situations d'apprentissage coopératif et des contraintes présentant un degré optimal de difficulté du point de vue méthodologique et social comme c'est le cas du point de vue moteur. Ainsi que Sylvain Connac nous invite à y réfléchir dans son dernier ouvrage²⁵, les contenus coopératifs doivent donc donner lieu à une réflexion didactique au même titre que les savoirs proprement disciplinaires.

faisant preuve d'empathie ». C'est ainsi qu'ils « commencent à développer progressivement leurs propres compétences émotionnelles »²⁶. Ce qui se joue est donc d'importance : l'engagement des élèves à reproduire eux-mêmes ce type de comportements qui sont indispensables en collectivité. Il va de soi qu'avant même l'empathie, cette exemplarité repose sur le respect des règles sociales les plus basiques : le respect des personnes, de leurs différences et de leurs singularités ainsi que l'absence de préjugés, qu'ils soient liés au sexe ou à toutes autres caractéristiques.

Tableau 3 - Contenus méthodologiques et sociaux en lien avec les programmes EPS



- Réguler les apprentissages sans déresponsabiliser les élèves : dans une relation pédagogique traditionnelle, l'enseignant est un médiateur entre élève et savoir. Il explique, montre et démontre, il aide et régule... S'il souhaite permettre des apprentissages coopératifs, il est fondamental qu'il sache s'écarter de ce schéma « classique » en se tenant davantage en retrait. Il ne s'agit pas d'un abandon, mais d'une prise de recul : « nous laissons les élèves parcourir leur propre cheminement expérimental » explique Yves Bruant²⁷. Il y a une réelle dévolution aux élèves de leurs apprentissages. Mais celle-ci est impossible si l'enseignant reste omniprésent sans laisser les élèves exercer des responsabilités : tenter seuls, se perdre, se retrouver, échouer, chercher à comprendre, trouver des solutions, les tester... Concrètement, lorsque les élèves sont placés en situation d'entraide, nous avons développé une modalité d'intervention qualifiée de « communication médiée »³. Elle consiste, lorsque le rôle d'aide est dédié à un élève (ou à un groupe), à ce que l'enseignant s'interdise de communiquer avec le(s) pratiquant(s) pour tourner quasi exclusivement ses interventions en direction de l'élève-aidant. Sans cette précaution, que se passe-t-il ? L'enseignant, lorsqu'il intervient directement, tend à déresponsabiliser l'aidant en prenant son rôle. Ce dernier ne peut que constater son incompetence et penser que l'enseignant est plus à même de conseiller son partenaire : fin de la coopération ! Que se passe-t-il lorsque l'enseignant s'adresse à l'aidant ? Il le rappelle à son rôle et, si besoin, lui explique : que regarder, comment interpréter, quel conseils donner... ? Ainsi, il le responsabilise et le forme à son rôle. Le pratiquant n'est pas abandonné pour autant, car il va, de façon médiée, bénéficier des conseils de son partenaire. « On peut donc dire que l'intervention de l'enseignant fait alors d'une pierre trois coups : elle s'adresse à l'aidant, elle

s'adresse de façon médiée au pratiquant et enfin elle incite le binôme à échanger et renforce leur coopération »³.

Le climat social de la classe :

Un climat de classe propice aux apprentissages coopératifs est avant tout un climat qui favorise les interactions. Comme Agathe Evin a pu le remarquer, « l'effectivité ou l'efficacité de la coopération ne dépendrait pas exclusivement de la pertinence des rôles sociaux prescrits, mais davantage de la quantité et de la diversité des opportunités d'interactions offertes aux élèves... »²⁸. Outre l'aspect quantitatif, c'est évidemment la qualité de ces interactions qui importe. Ainsi, pour Alain Baudrit, « c'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'apprentissage coopératif »²⁹.

Pour favoriser la qualité de ces interactions, l'enseignant devra agir sur différents plans :

- Instaurer des « vecteurs d'interactions », c'est-à-dire « des outils à même de déclencher et de structurer les relations »³. Il s'agit (par exemple en amenant les élèves à faire un choix collectif, à rendre compte d'une observation ou à formuler un conseil...) de susciter la réflexion et les échanges entre élèves. En acrosport, Yves Bruant²⁸ demande aux élèves de construire une « check-list » qui servira de support à leur évaluation, dans l'exemple précédent, en volley-ball²⁴, nous demandons aux élèves de choisir un contrat de jeu. Ce sont autant de moyens de générer des interactions entre élèves : les faire réfléchir, leur faire prendre des décisions autour des apprentissages à mener. Ces vecteurs guident donc la coopération en amenant les élèves à communiquer (aspect déclencheur) et en orientant leurs observations, questionnements ou analyses (aspect structurant).

- Garantir la sécurité affective de chacun en veillant à l'instauration d'un respect mutuel entre les élèves. Chaque élève doit pouvoir agir, donner son avis, prendre des responsabilités... sans crainte. Au-delà de la transmission de règles et de valeurs, le rôle de l'enseignant est aussi, lorsque cela est nécessaire, de savoir sanctionner les comportements qui mettent en danger autrui que ce soit physiquement, socialement ou psychologiquement. Si cette vigilance n'est pas propre aux pédagogies coopératives, elle y prend une importance encore plus grande compte tenu de l'autonomie laissée aux élèves et qui ne doit pas tourner à la domination des uns sur les autres.

- Former des groupes en respectant un juste compromis entre le confort affectif de l'élève et les ambitions éducatives de l'enseignant. Expliquons-nous. Les recherches en sciences de l'éducation montrent sans contestation possible que les groupes affinitaires produisent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage³⁰. Les mécanismes explicatifs sont connus³¹ et c'est donc une donnée qu'il est essentiel de prendre en compte. Mais d'autres logiques sont à l'œuvre : celle de la gestion du niveau des élèves composant le groupe que l'on peut choisir d'homogénéiser ou de mêler ; celle de la mixité des élèves, que l'enseignant a pour mission d'amener à se rencontrer et à s'accepter par-delà la diversité des origines, de sexe, etc. C'est donc bien un compromis qui est à construire par l'enseignant. Ce dernier, comme cela a déjà été évoqué, doit s'inscrire dans une logique de progressivité poussant de plus en plus loin les capacités de coopération des élèves.

- Respecter une certaine stabilité des groupes afin d'engager les élèves dans de véritables « histoires collectives d'apprentissage »²⁸. La coopération nécessite la mise en commun de buts, de connaissances de l'autre et de connais-

sances en rapport avec la tâche à accomplir pour établir une « intentionnalité partagée » qui, selon le psychologue Michael Tomasello, est nécessaire à la coopération³². Toutefois, une vigilance est à avoir vis-à-vis de cette stabilité, car « un excès d'interdépendance peut rendre les partenaires tributaires les uns des autres et leur interdire toute autonomie »³³. Pour éviter ces dépendances mutuelles, les constitutions de groupe devront donc aussi pouvoir évoluer au fil du temps et des séquences. Par ailleurs, l'enseignant devra veiller à ce « que nul ne puisse prendre indûment le pouvoir ni que personne ne soit écarté ou enfermé dans un rôle secondaire d'exécutant »¹⁴. Au-delà de la question de la stabilité du groupe, c'est celle de la **réciprocité des rôles** qui s'avère ici tout à fait essentielle. Ayant un meilleur niveau, ou étant plus à l'aise socialement, certains élèves peuvent en effet « étouffer » la coopération en prenant le contrôle du groupe. Cela nous interroge alors sur le plan éthique, mais questionne aussi l'efficacité des apprentissages. Les groupes n'étant pas spontanément efficaces, des conditions – telles que le respect de l'indépendance d'esprit de chacun, la diversité du groupe ou la capacité à synthétiser objectivement les avis émanant du groupe – sont en effet nécessaires à l'expression d'une intelligence collective¹⁹.

L'optimisation du temps d'apprentissage :

Certains chercheurs observent un temps d'apprentissage supérieur dans les classes coopératives¹³. Les élèves interagissent beaucoup et sont stimulés. Des outils pédagogiques nombreux structurent leur environnement. Tout cela les conduit à « baigner » dans les apprentissages. Mais il va sans dire que ce genre de résultats est conditionné au respect de quelques principes, car, dans les faits, il peut aussi arriver qu'une organisation pédagogique coopérative mal conduite débouche sur une réduction du temps d'apprentissage. Quels sont ces principes ?

- L'institution de routines organisant la classe : l'approche coopérative des apprentissages étant fondée sur l'autonomie des élèves, il est nécessaire de les aider, de les guider si l'on ne veut pas les laisser dans l'errance. Il faut donc leur donner un maximum de repères. Si ces repères changent sans cesse, différents problèmes se posent.

D'une part, les élèves ont du mal à les utiliser. D'autre part, l'enseignant passe son temps à remettre en place une nouvelle organisation de la classe au détriment des apprentissages. C'est pourquoi le fait de ritualiser un certain nombre d'habitudes, de modes de fonctionnement est crucial. Ces routines concernent différents aspects.

- **Des rôles à installer** afin que les élèves identifient ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire, ce qu'ils peuvent attendre ou non des autres en délimitant clairement les tâches à accomplir. Notons qu'ayant vu précédemment l'importance d'une réciprocité au sein des groupes, il importera d'organiser une rotation des rôles.

- **Un espace à aménager** pour aider les élèves à différencier et identifier leurs rôles et plus généralement les aider à se situer. Proposant une forme coopérative d'apprentissage, Yves Bruant explique ainsi que « la salle de gymnastique a été pensée/organisée de façon à ce que la communication soit facilitée entre les groupes [...] afin que les expériences collectives puissent se réaliser avec le maximum de sécurité et que l'accès aux informations soit aisé »²⁷. Les tâches à accomplir sont matérialisées et donc rappelées. Surtout, la qualité de leur communication est favorisée grâce au matériel qui y est placé (en l'occurrence, des tablettes et des cartes de juge).

- **Des temps à ritualiser** : en structurant le temps avec des moments immuables, on participe également à une meilleure organisation de la classe. Par exemple, en instaurant des temps d'échanges bien identifiés en cours de séance, des « stop-coach » en cours de match en sport de raquettes pour donner l'habitude aux élèves de se conseiller, des rondes de fin de match en Ultimate...

- Une grande accessibilité aux contenus d'enseignement doit être offerte aux élèves. L'enseignant doit donc concevoir des outils, des médias, une organisation permettant d'étayer l'activité des élèves en contribuant à leur autonomie. L'enjeu est à la fois l'accès des élèves aux connaissances, mais aussi et surtout le guidage de leur activité en leur offrant les moyens de la réguler, de la faire évoluer et donc d'apprendre.

Au-delà de la mise en activité des élèves et de l'exposition aux savoirs, l'immense intérêt de l'organisation coopérative des apprentissages réside dans « la libération » de l'attention de l'enseignant des aspects organisationnels. Ainsi, dès lors que les élèves ont trouvé leurs marques, l'enseignant dispose d'une très grande disponibilité pour observer et accompagner les élèves. Cela joue en faveur de la qualité des interactions professeur-élève et participe donc aussi à l'optimisation des apprentissages.

L'évaluation :

Progressivement, depuis la loi de refondation de l'école, s'impose l'idée d'une évaluation conçue comme un outil d'apprentissage plutôt que comme un simple moyen de mesure et de sanction. Elle se doit donc d'être pensée et utilisée, non plus « à l'issue de », mais « avec » les apprentissages. Les membres du groupe EPIC s'y attachent en plaidant pour une « évaluation positive, exigeante et transparente »³⁴. Les outils d'évaluation sont effectivement un bon moyen de guidage des élèves dans les apprentissages et donc, en pédagogie coopérative, une possibilité précieuse de favoriser l'autonomie et la communication des élèves. Ainsi, les propositions du groupe EPIC, qui mettent l'accent sur la réussite de tou.te.s et les contenus méthodologiques et sociaux, apparaissent clairement comme un appui des plus intéressants pour penser la coopération en EPS.

Considérant la spécificité de l'approche coopérative, il nous faut mettre l'accent sur un point capital. L'enseignant se doit de proposer une évaluation centrée sur la maîtrise plutôt que sur la comparaison sociale. Il s'agit là d'être en cohérence avec ce qui fonde notre conviction et de capitaliser prioritairement sur les processus motivationnels basés sur la solidarité et l'entraide. Au-delà de cette conviction, il est question de répondre aux ambitions de solidarité de l'École¹⁷ et de considérer les études démontrant la supériorité des formes d'évaluation ne s'appuyant pas sur des logiques de comparaison sociale, notamment dans le cadre des pédagogies coopératives³⁵. La question de la fonction attribuée à l'évaluation est donc posée³⁶ et avec elle celle du recours et de l'usage de la note à l'école³⁷.

Conclusion et perspectives

La 4^{ème} compétence commune à tous les professeurs consiste à « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »³⁸. Mais trop souvent, cette dimension est absente des réflexions didactiques et pédagogiques, considérée comme allant de soi, délaissée à d'autres priorités, ou supposée être traitée par d'autres... Il s'agit de nous atteler à cette tâche que nous

estimons cruciale, à travers une démarche pédagogique coopérative. Nos réflexions s'appuient sur trois piliers qui nous semblent à la fois nécessaires et indissociables pour concevoir une telle approche. Leur présentation ici n'a sans doute pas pu rendre compte de façon satisfaisante du caractère systémique de l'ensemble. Celui-ci sera davantage traduit par les propositions pédagogiques de mise en œuvre qui suivront cet article

et qui sont conçues dans l'interrelation entre ces trois dimensions.

Notre démarche pédagogique peut se résumer à travers notre objectif : « **proposer une formation disciplinaire de qualité par et pour le développement de la coopération et de la fraternité entre les élèves, en combinant progrès personnels et collectifs** ». Ce dernier met l'accent sur les points qui nous apparaissent essen-

tiels. D'abord, le caractère central des contenus disciplinaires. Ensuite, la double logique d'une coopération conçue comme un moyen « par » lequel des apprentissages de qualité sont possibles et aussi comme un objet « pour » lequel une véritable formation est nécessaire afin de développer l'entraide et la fraternité. Enfin, l'importance de construire au sein de la classe un rapport dialectique entre l'individu et le collectif, « c'est-à-dire contribuant, tout à la fois, au développement de chacun et à la solidarité entre tous »³⁹. Voici la réponse que nous apportons pour tendre, modestement, mais de façon quotidienne et concrète, vers une finalité de l'École que nous formulons ainsi : **former des citoyens solidaires partageant une culture et des valeurs communes.**

Pour avancer dans cette voie, notre collectif – qui compte actuellement 25 membres, pour la plupart des enseignants dans le secondaire ou

le supérieur ainsi que des universitaires – s'est structuré en groupes thématiques organisés autour de pistes de réflexion. Les travaux et expérimentations en cours abordent ainsi des questions nombreuses et diverses :

- l'une est d'actualité : comment enseigner et évaluer les AFL2 et 3 ainsi que les AFLP 3 et 4 des programmes lycées à travers notre cadre coopératif ?
- la plupart sont générales : quelle place accorder à la compétition dans le cadre de pédagogies coopératives ? Comment aller plus loin dans la dévolution des apprentissages aux élèves dans le contexte d'enseignement qui est le nôtre ? Quels sont les repères de progressivité, les étapes permettant à l'élève de gérer des situations coopératives de plus en plus complexes ? Quelles formes de groupement, à quel moment et pour quel effets pédagogiques ? Comment communiquer et expliciter ce travail coopératif auprès des élèves,

des parents, de la communauté éducative ? Comment fédérer un travail collaboratif des enseignants autour de tels projets ? Etc.

- d'autres sont plus philosophiques : la coopération à l'école ne doit-elle être conçue que dans la perspective d'intérêts mutuels entre élèves ou bien peut-elle aller jusqu'à l'altruisme ? Dans ce cas, quelles progressions pédagogiques peuvent mener de l'une à l'autre de ces situations ?

Des publications à venir feront état de nos travaux et proposeront des outils pédagogiques et des illustrations concrètes de mise en œuvre contextualisées au collège, au lycée ou à l'association sportive dans différentes APSA. Le site de l'AE.EPS sera également un moyen de diffusion que nous essaierons progressivement d'alimenter via la page Coopér@ction (www.aeeps.org).

NOTES & BIBLIOGRAPHIE

- 1) Pour saisir la pensée de Freinet, il faut comprendre la finalité de sa pédagogie : « créer les conditions favorables pour que chacun puisse accroître sa puissance de vivre ». Deux des moyens essentiels à cela sont pour lui la coopération (« afin que chacun trouve dans le groupe les moyens de son émancipation personnelle et singulière ») et le « tâtonnement expérimental » qu'il décrit comme « cette nécessité de l'expérience tâtonnée, et l'urgence de trouver une solution qui permette à la vie de continuer » (Célestin Freinet, « L'éducation du travail » in *Œuvres pédagogiques*, 1994).
- 2) Pascale Toscani, *Apprendre avec les neurosciences*, 2016.
- 3) Van de Kerkhove - Couvert - Duballet, « La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS », in *Les dossiers Enseigner l'EPS* n° 2, p. 107-111, 2016.
- 4) Programme EPS 2019 du lycée général et technologique, et de la voie professionnelle.
- 5) Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, 1983 Paris, Puf.
- 6) Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, 1969.
- 7) Doise et Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, 1981.
- 8) Albert Bandura, *L'apprentissage social*, 1995.
- 9) Johnson & al. in *Psychological Bulletin* - vol. 89, 1981
(8) Roseth, Johnson & Johnson in *Psychological Bulletin*, vol. 134, 2008
(8) Slavin in *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, 2013.
- 10) Dossier de veille de l'IFE N° 114 de décembre 2016.
- 11) Florence Darnis, *Interaction et apprentissage*, 2010.
- 12) Olivier Houdé, « Sept heures par jour devant un écran » (interview donné au *Courrier de l'Ouest* du 10 mars 2014).
- 13) Sylvain Connac, *La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire*, 2015.
- 14) Philippe Meirieu, *La Riposte*, 2018.
- 15) Michel Serres, *Petite Poucette*, 2012.
- 16) Lettre adressée aux personnels de l'éducation nationale par le ministre J.M. Blanquer, le 6 juillet 2017.
- 17) Article L111-1 du Code de l'éducation, du 8 juillet 2013.
- 18) Edgar Morin, « Liberté, Égalité, fraternité », 13/01/07 texte issu de « *Ma pomme* ».
- 19) Emile Servan-Schreiber, *Supercollectif*, 2018.
- 20) Philippe Meirieu, « La pédagogie coopérative : dépassée ou subversive », in *Oser les pédagogies coopératives*, 2013.
- 21) Carole Sève & Nicolas Terré, *L'EPS du dedans*, dossier EPS n° 84, 2016.
- 22) *Plaisir et processus éducatif en EPS*, 2014.
- 23) Alain Coston et Jean-Luc Ubaldi, *Cahiers du Cèdre* n° 7, 2007.
- 24) Anthony Van de Kerkhove, « Des principes d'intervention en pédagogie coopérative illustrés en volley-ball en classe de 1^{ère} » in *Les dossiers Enseigner l'EPS* n° 5, P. 158 à 164, 2019.
- 25) Sylvain Connac, *La coopération entre élèves*, 2017.
- 26) Catherine Gueguen, *Heureux d'apprendre à l'école*, 2018, Robert Laffont.
- 27) Yves Bruant, « Conforter une architecture, un enseignement pédagogique et un positionnement de l'enseignant favorables aux compétences sociales, illustrés en acrosport » in *Les dossiers Enseigner l'EPS* n° 5, p. 144 à 146, 2019.
- 28) Agathe Evin, « *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissages en EPS* » Thèse de doctorat, université de Nantes, 2013.
- 29) Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif*, 2010.
- 30) Newcomb & Bagwell, « Children's friendship relations : a meta-analysis review » in *Psychological Bulletin*, vol. 117, 1995.
- 31) Zajac & Hartup, *The Elementary School Journal* n° 98, 1997.
- 32) Michael Tomasello, *Pourquoi nous coopérons*, 2015.
- 33) Alain Baudrit, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école » In *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2016.
- 34) Jérémy Gibon, « Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Observation et évaluation au cœur de l'activité d'apprentissage de nos élèves » in revue *Enseigner l'EPS* n° 265, 2015.
- 35) Johnson & Johnson in *Review of educational Research*, 1974 - (33) Hertz-Lazarowitz & Zelniker in *International journal of education research*, 1995.
- 36) André Antibi, *La constante macabre*, 2003.
- 37) Anthony Van de Kerkhove, *Libérons l'école des notes*, 2016.
- 38) Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BOEN n° 30 du 25/07/2013).
- 39) Philippe Meirieu (www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm).