

Groupe ressources AEEPS Coopér@ction

Cadre théorique augmenté du groupe Coopér@ction

1. Nos raisons de coopérer & Appuis théoriques

Notre groupe a commencé de se constituer il y a dix ans. Il trouve d'abord son origine dans nos classes et nos enseignements. Ceux-ci se sont progressivement et naturellement ouverts à des approches coopératives qui nous semblaient répondre aux besoins et aux profils des élèves. Nous avons éprouvé la nécessité de nous regrouper pour mutualiser nos expériences et faire évoluer nos pratiques. Nos échanges ainsi que nos lectures, formations ou rencontres avec des experts nous ont permis d'approfondir et de théoriser nos propositions. Ce cadre théorique « augmenté » rend compte de l'état actuel de nos réflexions. Il est enrichi de nombreuses fiches – qui viennent illustrer les concepts et principes pédagogiques qui nous animent – sous la forme de liens hypertextes dans sa version numérique, que vous pourrez télécharger ici ou depuis le site de l'AEEPS.



Aujourd'hui, nous nous questionnons. « *Les déconfinés reprendront-ils le cycle chronométré, accéléré, égoïste, consumériste ? Ou bien y aura-t-il un nouvel essor de vie conviviale et aimante vers une civilisation où se déploie la poésie de la vie, où le « je » s'épanouit dans un « nous » ?* » Cette question d'Edgar Morin (2020) traduit avec finesse la complexité du monde contemporain dans lequel nous vivons, et pointe l'ambiguïté des comportements humains.

D'un côté, l'avènement de « *l'individualisme de masse* », annoncé par Lipovetsky (1983), met en lumière un changement de paradigme mondial où le rapport aux autres a pris de nouvelles formes basées sur l'excès. Mais, d'un autre côté, dans une vision bien plus optimiste du monde que

nous portons dans nos réflexions et nos actes, nous sommes convaincus avec Morin (2011) que l'empathie, la bienveillance, la gentillesse, l'altruisme et le souci de l'autre existent chez tous les êtres humains. De plus, ces dispositions fondamentales demandent à être cultivées, stimulées, encouragées et apprises. La coopération apparaît donc comme un élément essentiel et urgent à mettre en œuvre. Nous considérons, à l'instar de Ricard (2013), que « *seule la coopération peut sauver l'humanité* » et qu'aller vers une société plus coopérative constitue une des solutions pour parvenir à une « harmonie durable » permettant de limiter la course à la croissance.

Au commencement de toutes les réflexions du groupe Coopér@ction – et en fil rouge de nos propositions – la fraternité apparaît comme une valeur prioritaire à transmettre. Nous nous appuyons donc sur l'entraide des élèves comme moyen d'assurer la réussite de chacun et l'égalité entre tous. Nous avons l'ambition de mettre cette valeur de fraternité au cœur de notre démarche, afin de défendre une vision du monde teintée d'entraide et de solidarité. Pour appuyer cette conviction, Meirieu (2018) explique qu'« *en négligeant de favoriser les relations d'entraide sur le travail scolaire lui-même, l'Ecole 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* ». C'est également en ce sens qu'il va jusqu'à mettre sur un piédestal les pédagogies coopératives comme seules pédagogies « *à la hauteur des enjeux de la modernité* » (Meirieu, 2013).

Plus encore, les exigences du socle commun (2015) sont explicitement tournées vers des attitudes collectives via des projets collectifs

où l'entraide, l'attention aux autres et la coopération sont des moyens et objets privilégiés d'apprentissage, ainsi que vers la préparation à une vie sociale démocratique dans le respect des différences. Même constat avec la finalité de l'EPS (2020) : la formation d'un « *citoyen lucide, autonome, socialement et physiquement éduqué dans le souci du vivre ensemble* » est une priorité explicite. Toutefois, au-delà des affichages programmatiques, quelle volonté politique et pédagogique réelle y a-t-il pour mettre en œuvre ces ambitions ? Une des volontés fortes du groupe est justement de ne pas en rester aux intentions.

Il n'est pour autant pas question d'oublier l'individu au profit du collectif. Il s'agit de penser 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* » (Meirieu, 2018) puisque « *c'est seulement quand chacun réfléchit de façon indépendante que le collectif peut être intelligent* » (Servan-Schreiber, 2018). L'enjeu d'un collectif consiste donc en premier lieu à considérer la richesse personnelle de chacun-e dans sa singularité. Ainsi, ce que nous recherchons, c'est « *un "je" possible parce que les "nous" qui l'entourent ne l'enferment pas, mais au contraire le soutiennent, et en retour un "je" qui enrichit ces "nous"* » (De Singly, 2005).

Dès lors, dans l'optique de combiner progrès individuels et collectifs, afin de former des citoyens actifs et solidaires partageant une culture et des valeurs communes, notre démarche se base sur la coopération en actes entre élèves, à la fois comme moyen d'apprendre et aussi comme objet d'apprentissage en soi (Van de Kerkhove, 2020).

Les choix effectués par le groupe Coopér@ction trouvent leur justification dans la volonté :

- de lutter contre les phénomènes d'individualisme qui engendrent mal-être et tensions sociales

- de solidariser les individus, enjeu essentiel face aux défis actuels du monde (écologiques, économiques, culturels et ethniques...)
- de favoriser les apprentissages
- de former des élèves actifs à même de faire des choix, d'assumer des responsabilités, de prendre des initiatives, d'exercer un esprit critique et de se connaître
- et enfin d'améliorer le climat de classe et la qualité de vie des élèves, mais aussi des enseignants.

Ces différents points se rejoignant tous et se confondant dans l'acte pédagogique en lui-même. En ce sens, nous partons du principe qu'il existe, dans la classe, trois piliers indispensables et interconnectés pour favoriser la coopération entre les élèves (schéma ci-dessous) : nous proposons d'articuler les contenus disciplinaires, la pédagogie de l'enseignant et le développement des capacités psychosociales des élèves. Cette articulation peut être augmentée par une synergie collective permettant de solidariser la

communauté éducative autour d'elle. Ceci permet alors, dans une approche par compétences, d'envisager « en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS. [...] En ce sens, nous envisageons à la fois la coopération comme moyen privilégié des apprentissages moteurs tout en considérant en retour les APSA et leur essence culturelle comme support pour apprendre aux élèves à coopérer » (Baron & Perez-Cano, 2021).

CADRE THÉORIQUE COOPÉR@CTION augmenté



Nos raisons de coopérer

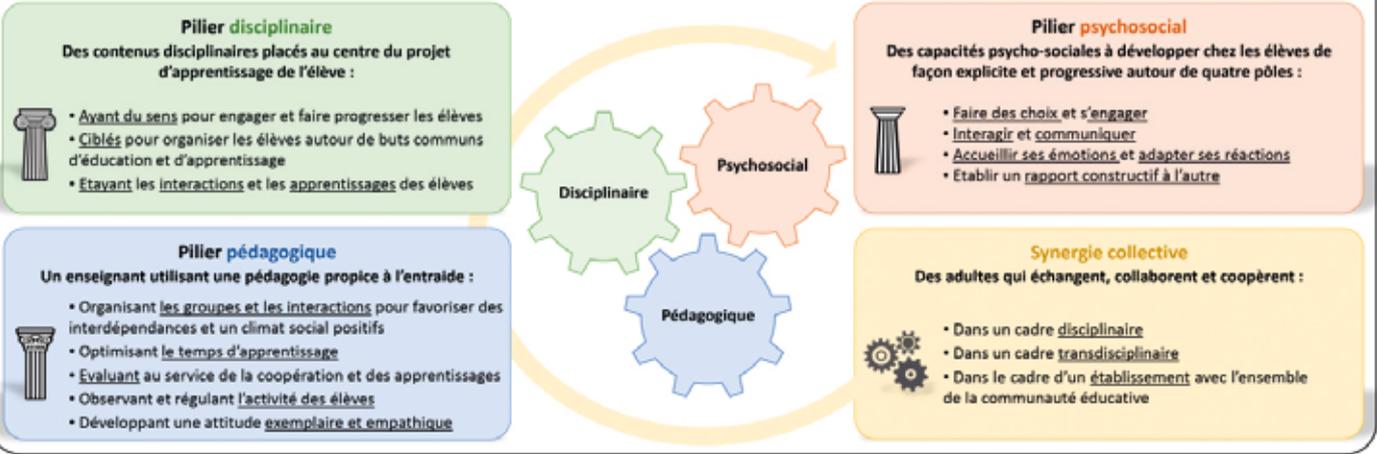
Nous jugeons la **fraternité** comme une valeur prioritaire à transmettre et nous nous appuyons donc sur l'entraide des élèves comme moyen d'assurer la réussite de chacun et l'égalité entre tous. Notre démarche se base sur la **coopération** en actes entre élèves, à la fois comme moyen d'apprendre et aussi comme objet d'apprentissage en soi.

Nos principaux appuis théoriques

Philosophie : E. Morin, M. Serres, M. Ricard, A. Jacquard, etc.
Psychologie : J. Piaget, L. Vygotski, A. Bandura, J. Bruner, E. Deci & R. Ryan, etc.
Neurosciences affectives et sociales : C. Gueguen, D. Goleman, P. Toscani, etc.
Intelligence collective : E. Servan Schreiber, etc.
Education : J. Dewey, C. Freinet, P. Meirieu, S. Connac, C. Buchs, N. Margas, J.A. Méard, A. Baudrit, D. Johnson & R. Johnson, R. Slavin etc.

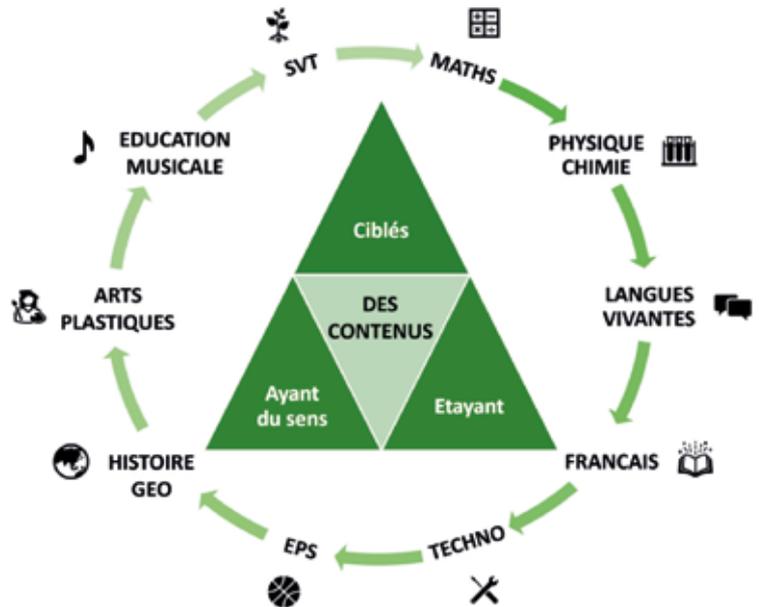
Nos propositions

Dans la classe, **trois piliers** indispensables et interconnectés pour enseigner en favorisant la coopération entre élèves. Dans l'établissement, une **synergie collective** pour solidariser la communauté éducative.



2. Le pilier disciplinaire

L'acquisition de savoirs et le développement du pouvoir d'agir des élèves constituent le rôle premier de l'école. Ils conditionnent leur liberté. Le sens des apprentissages de l'élève doit donc résider, d'abord et avant tout, dans les savoirs que les différentes disciplines scolaires ont à transmettre. Nous pensons donc que les contenus disciplinaires doivent être placés au centre du projet d'apprentissage des élèves. C'est dans ce terreau que doivent se développer leurs interactions et que chacun pourra renforcer ses capacités psychosociales. En développant leurs compétences disciplinaires par des interactions fructueuses, les élèves peuvent apprendre à œuvrer ensemble, à mieux se connaître et à connaître les autres, à se respecter et à s'entraider. C'est, selon nous, dans cette dynamique que solidarité et fraternité peuvent être renforcées. Cette dynamique suppose néanmoins un traitement « coopératif » des contenus disciplinaires, c'est-à-dire une conception visant à la fois une participation active des élèves dans leurs apprentissages et leur coopération. Dans cette perspective, nous pensons qu'il est nécessaire de concevoir et d'organiser les contenus autour de trois grands principes : **le sens, le ciblage et l'étayage**.



2.1. Des contenus ayant du sens pour engager les élèves dans les apprentissages et la coopération

Pour permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et donc parvenir à leur implication, nous nous appuyons sur les travaux du groupe ressource de l'AE-EPS Plaisir. Ceux-ci nous invitent à penser la place des émotions et du plaisir dans les apprentissages, notamment en cherchant à « faire vivre des expériences marquantes » aux élèves (Mougenot & Chevaller, 2019). L'ancrage culturel est également important et source de mobilisation. Par ailleurs, le groupe ressource de l'AE-EPS CEDREPS propose des « *Formes de Pratique Scolaires* », c'est-à-dire des formes de pratique adaptées aux caractéristiques des élèves et au cadre scolaire, tout en restant porteuses d'un fond culturel. L'objectif est ici d'amener les élèves à vivre des expériences fortes et authentiques, car culturellement significatives.

A travers cette double nécessité de plaisir et d'ancrage culturel, c'est la notion d'ambition qu'il faut considérer. Comme l'affirmait Christine Garsault (2004), « *les cycles d'enseignement ne peuvent prendre de sens que s'ils sont finalisés par des apprentissages significatifs et ambitieux* ». Cette ambition suppose de viser le dépassement d'une dépendance au seul plaisir immédiat, afin que les élèves soient aussi en mesure de développer le goût de l'effort, la persévérance et donc la recherche d'un plaisir différé

(François, 1987 ; Lesage et al., 2022). Selon nous, cette ambition doit également se concrétiser par une réussite collective, source d'émotions partagées (Margas et al., 2019) mais également constitutive d'une culture commune, qui doit permettre à chacun de trouver plus facilement sa place dans l'école et dans la société.

2.2. Des contenus ciblés pour rassembler les élèves autour de buts communs et différenciés pour répondre aux besoins de chacun

Pour que les apprentissages des élèves soient significatifs et qu'ils perçoivent leurs progrès, il est nécessaire d'opérer un ciblage (Coston & Ubaldi, 2007) en visant un nombre restreint et bien identifié d'objets d'apprentissage. Ce ciblage favorise également la coopération entre élèves en leur permettant de s'organiser autour d'un nombre réduit d'objets d'apprentissage qui peuvent alors devenir des buts communs. Néanmoins, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves, il importe aussi de proposer une certaine différenciation. L'auto-détermination (Deci & Ryan, 2002) des élèves peut ici être un levier pédagogique intéressant, à la fois source de motivation et de différenciation, par les choix laissés aux élèves qui deviennent alors davantage acteurs. Le caractère coopératif de la démarche se joue, par conséquent, également sur la capacité de l'enseignant à offrir des choix aux élèves.

2.3. Des contenus étayant les interactions et les apprentissages des élèves

Enfin, pour accompagner les élèves dans les apprentissages, un traitement didactique est nécessaire pour rendre accessibles les savoirs à transmettre. En effet, la compréhension par chaque élève des attendus de l'enseignant, l'identification puis l'appropriation des savoirs, supposent de penser des étapes et d'explicitier des objectifs et/ou des niveaux d'acquisition. Par ailleurs, il nous semble nécessaire de proposer des artefacts qui pourront étayer l'activité des élèves et les aider à interagir et à apprendre. Ce travail didactique doit être conduit pour favoriser la coopération entre élèves : un vocabulaire précis et commun permettant aux élèves de mieux communiquer ou encore des outils facilitant l'entraide, l'observation, la co-évaluation... sont des exemples d'artefacts favorisant la coopération et donc l'apprentissage collectif et individuel.

En conclusion de ce pilier disciplinaire, il est pour nous fondamental d'insister sur le fait que la coopération entre élèves ne peut être recherchée en-dehors des contenus disciplinaires. Cette ambition ne peut exister « à vide », « hors-sol », c'est-à-dire en-dehors de projets d'apprentissages qui fassent sens pour les élèves et qui permettent de donner corps à leur coopération.

3. Le pilier pédagogique

Les pratiques pédagogiques coopératives supposent des modalités d'intervention bien spécifiques, que Roger Cousinet résumait ainsi : « *Il faut que le maître cesse d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre* » (Meirieu, 2018). Cette posture de l'enseignant, nécessaire pour développer l'autonomie et l'entraide des élèves dans les apprentissages, suppose une expertise toute particulière, qui est l'essence même de ce pilier. Nous avons ainsi tenté de repérer les modalités d'intervention les plus propices à nos ambitions au travers de cinq grands domaines d'expertise, que nous vous présentons successivement.

• Un enseignant... organisant les groupes et les interactions pour favoriser des interdépendances et un climat social positifs

Nous insistons en premier lieu sur la nécessaire progressivité de la démarche dans la construction des interactions. A cet égard, la table de mixage coopérative met en exergue une complexification croissante basée sur sept « curseurs » : l'intérêt partagé, la réciprocité, la dépendance, les formes de groupement, les temps de collaboration, l'invention-guidage ou les observations critériées (Lejeune-Vazquez et al., 2021). Pour aider l'enseignant dans le bon calibrage de ces variables, nous avons pu repérer différentes conditions pédagogiques qui peuvent le guider afin de favoriser les interactions et les apprentissages coopératifs :



- Offrir aux élèves des « vecteurs d'interactions », c'est-à-dire « *des outils à même de déclencher et de structurer les relations* » (Van de Kerkhove et al., 2016).
- Garantir la sécurité affective de chacun en veillant à l'instauration d'un respect mutuel entre les élèves, par le respect des règles collectives mais aussi en offrant à chacun une place, la possibilité d'agir, de donner son avis, de prendre des responsabilités.
- Regrouper dans un juste compromis entre le confort affectif de l'élève et les ambitions éducatives de l'enseignant. Si les groupes affinitaires produisent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage (Newcomb & Bagwell, 1995), c'est donc bien un compromis qui est à trouver par l'enseignant : entre une logique de proximité sociale, favorable à court terme aux apprentissages disciplinaires, et une logique de distance sociale, favorable à la rencontre de l'autre et à l'acceptation de la différence.
- Respecter une certaine stabilité des groupes afin d'engager les élèves dans de véritables « *histoires collectives d'apprentissage* » (Evin, 2013) tout en évitant un excès d'interdépendance, nuisible à l'autonomisation des élèves les plus en difficultés (Meirieu, 2018).

• Un enseignant... optimisant le temps d'apprentissage

Il est fondamental, quel que soit le type de pédagogie, de chercher à optimiser le temps d'apprentissage. Dans le cadre des pratiques coopératives, cela est notamment possible par l'institution de repères indispensables pour permettre l'autonomie des élèves : des mises en disponibilité qui permettent de se préparer à coopérer, des routines qui vont structurer

le déroulé de la séance par des rituels et des habitudes ; des rôles à installer afin que les élèves identifient clairement les tâches à accomplir ; des espaces à aménager, souvent en lien avec les différents rôles, et qui peuvent, par exemple, aider à l'observation et à la communication grâce au matériel y étant placé. Au-delà de la mise en activité des élèves et de l'exposition aux savoirs, l'immense intérêt de ces repères et de cette ritualisation réside dans la libération de l'attention de l'enseignant des aspects organisationnels pour mieux observer et aider les élèves.

• Un enseignant... évaluant au service de la coopération et de l'apprentissage

L'évaluation est très sensible, car elle est un outil indispensable aux apprentissages (voir les travaux du groupe ressource AE-EPS EPIC) et parce qu'elle peut, soit nuire, soit renforcer la coopération selon l'usage qui en est fait. Nous considérons donc qu'elle doit être « *positive, exigeante et transparente* » (Gibon, 2015) pour favoriser les interactions et la communication entre élèves et donc l'entraide dans les apprentissages. De plus, nous insistons sur l'importance de proposer une évaluation centrée sur la maîtrise personnelle plutôt que sur la comparaison sociale. Cette orientation est favorable aux apprentissages car plus efficace d'un point de vue motivationnel (Sarrazin et al., 2006) et bénéfique à l'entraide et à la solidarité entre élèves. La méta-analyse des frères Johnson (2001) le démontre bien et cela rejoint une des grandes orientations de notre système éducatif : « *par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves* » (code de l'éducation, article 1).

• Un enseignant... observant et régulant l'activité des élèves

L'enseignant est un médiateur entre élèves et savoirs et s'il souhaite permettre des apprentissages coopératifs, il doit parfois savoir se tenir en retrait : « *nous laissons les élèves parcourir leur propre cheminement expérimental* » explique Yves Bruant (2019). Cette dévolution est impossible si l'enseignant reste omniprésent sans laisser les élèves exercer des responsabilités. Mais elle n'est pas non plus « magique » et le rôle de l'enseignant reste fondamental pour observer et réguler l'activité des élèves. Gérer cette dialectique passe notamment par la stratégie de « *communication médiée* » (Van de Kerkhove et al., 2016), qui consiste à communiquer et à intervenir prioritairement sur les élèves en charge de rôles sociaux (observateurs, juge, coachs...) afin qu'ils s'adressent ensuite aux élèves pratiquants : apprentissages et coopérations sont alors tous deux favorisés.

• Un enseignant... développant une attitude exemplaire et empathique

La posture de l'enseignant et ses relations avec les élèves sont essentielles pour les amener à coopérer entre eux (Gueguen, 2018). Mais cela va plus loin et impacte directement les apprentissages comme le rapporte Omar Zanna (2018), psychologue spécialiste de l'empathie, en se basant sur de nombreuses études. On observe ainsi que « *l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences des enfants, aussi bien en lecture, écriture ou arithmétique* » (Galbaud, 2016).

■ 4. Le pilier psychosocial

La coopération nécessite de posséder un certain nombre de capacités qu'il est important de développer chez les élèves. Ici, la coopération est envisagée comme objet d'apprentissage. En effet, si l'entraide est une chose tout à fait naturelle pour chaque être humain (Tomasello 2015 ; Novak, 2012), l'exercer en classe – et en société – dans des groupes nombreux, avec des personnes plus ou moins connues, suppose de véritables acquisitions. Ces acquisitions renvoient à différentes capacités psychosociales que nous pensons essentiel de développer chez les élèves de façon à la fois explicite et progressive :

- **Explicite**, car il importe d'être transparent et le plus clair possible avec les élèves. En effet, les inégalités à l'école tiennent pour partie à l'implicite de nos attendus qui ne font qu'avant-

tager les élèves les plus favorisés, car déjà par eux intégrés.

- **Progressive**, car il est nécessaire, comme pour tout apprentissage, de faire croître les exigences en fonction des progrès des élèves.

Ces capacités psychosociales sont des ressources personnelles qui permettront aux élèves de pouvoir mieux coopérer les uns avec les autres. Le qualificatif « psychosocial » exprime le fait que ces ressources sont de nature psychologique et liées à la capacité à œuvrer en société.

Celles-ci s'organisent selon nous en deux axes :

- **L'axe de Soi à Autrui** : certaines capacités sont davantage tournées vers soi et d'autres vers la relation à autrui. On pourrait penser que seules les secondes sont pertinentes, mais savoir coopérer avec autrui suppose nécessairement une relation à soi maîtrisée.

Il faut donc travailler dans les deux directions, en sachant qu'elles se nourrissent mutuellement.

- **L'axe du Cognitif à l'émotionnel** : le comportement humain est régi par deux grandes instances au niveau cérébral. D'une part, le système limbique (aussi appelé cerveau primitif ou cerveau émotionnel) qui réagit de façon très rapide et influe sur nos comportements en générant nos émotions. D'autre part, le néocortex qu'on qualifie de cerveau pensant. Il réagit un peu moins vite et permet le traitement et l'analyse des informations ainsi que la prise de décision. Finalement, l'objectif à viser n'est ni d'être dépassé par les émotions, ni de les étouffer, mais d'établir un « juste dialogue » entre les deux cerveaux (Goleman, 2014), ainsi qu'avoir une meilleure connaissance de soi.

En nous appuyant sur la littérature pédagogique et scientifique, nous avons identifié vingt capacités, qui, en croisant nos deux axes, se répartissent en quatre pôles. Bien sûr, chaque catégorisation est critiquable et porteuse de limites, à commencer par l'apparent découpage entre des composantes qui, en réalité, sont mêlées. Néanmoins, cette classification rend compte de la diversité des capacités psychosociales. En les organisant, cela permet un meilleur repérage pour évaluer les besoins des élèves et pour équilibrer nos enseignements.

Le schéma du pilier psychosocial représente ces quatre pôles. Chaque pôle se décline en cinq capacités psychosociales, soient vingt capacités au total, que vous retrouverez sur la version numérique de cet article, associées à de très nombreuses fiches pédagogiques illustratives.



Documents complémentaires
sur le site.



5. La synergie collective

Faire coopérer nos élèves suppose de nous questionner sur nos propres capacités à coopérer en tant que membres de la communauté éducative. Comment parvenir à y travailler en équipe? Quelles sont nos capacités à communiquer, partager nos idées, écouter celles des autres, co-construire des projets et, qui plus est, des projets coopératifs pour nos élèves?

Même si la notion de coopération est officiellement entrée dans le référentiel de compétence de l'enseignant (« Coopérer au sein d'une équipe », « Coopérer avec les parents d'élèves » ou même « Coopérer avec les partenaires de l'école »), de nombreux obstacles professionnels (à commencer par l'organisation spatiale et temporelle de nos établissements) peuvent l'affecter (Romanato & Thurler, 2011). Meirieu (2018) souligne d'ailleurs la tentation d'un cheminement solitaire de l'enseignant pouvant alors devenir un « poor lonesome cowboy » de l'éducation nationale.

Toutefois, des coopérations entre collègues continuent de donner naissance à de magnifiques projets, qui parfois s'institutionnalisent et transforment les pratiques. De même, des fonction-



nements officiels transforment les pratiques, comme, par exemple, la co-intervention (qui s'officialise dans les programmes des lycées professionnels).

Mais questionner la coopération en milieu scolaire c'est plus largement interroger les liens que tissent les différents adultes de la communauté éducative, à savoir: l'équipe de direction, la vie scolaire, les enseignants, les divers personnels non-enseignants, les intervenants extérieurs

et, bien évidemment, les parents. Qu'en est-il de la richesse de ces liens, entre adultes mais aussi entre adultes et élèves? Quelles instances, quelles procédures et quelle temporalité permettent de faire rencontrer ces univers parfois disjoints? En dehors des rencontres parents-profs ou des conseils de classe, il est vrai qu'assez peu de choses existent.

Certains acteurs ont décidé de proposer des initiatives locales comme le souligne Périer (2021). Mais ce dernier rappelle que l'École doit accepter de créer les conditions qui lui permettraient de recueillir la parole des parents, pour mieux comprendre leurs besoins et mieux communiquer sur les

attentes et l'organisation de l'école. Dès lors, quels sont les leviers possibles pour favoriser une meilleure synergie collective entre les membres d'une équipe éducative et les parents?

Il s'agit donc de nous questionner sur les conditions permettant de favoriser la synergie collective entre ces différents acteurs, et, dans la mesure du possible, de la mettre en œuvre, comme en témoignent les quelques illustrations proposées sur la version numérique.