

Construire la compétence coopérer

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

« *Aucun cours, aucune conférence si bien soient-ils, aucun livre si intéressant qu'il nous paraisse, n'ont jamais appris à quiconque à coopérer. Tout au plus y a-t-on appris ce que signifiait intellectuellement ce concept¹* ». La coopération est loin d'être à la fois spontanée et facile à mettre en œuvre. Car si la coopération apparaît comme un levier pour concilier ce qu'il y a de bon dans l'émancipation individuelle et la nécessité de vivre ensemble, de travailler en équipe, de réaliser des projets en commun et de créer les conditions d'une performance collective, elle nécessite un apprentissage. Savoir coopérer, en tant que compétence à construire, peut être envisagé comme une démarche d'apprentissage utilisable par les élèves pour parvenir collectivement à un but. Il s'agit de donner aux élèves un outil supplémentaire visant à enrichir la troisième compétence méthodologique et sociale (CMS3) du lycée « *Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement²* » ou le deuxième domaine du socle commun au collège « *S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre* ». Construire cette compétence, l'utiliser, la renforcer, la réinvestir dans d'autres contextes constitue une voie intéressante pour permettre aux élèves d'augmenter leur pouvoir d'agir grâce à la mutualisation des ressources d'un groupe. Pour s'approprier cette compétence, il convient de s'interroger sur ses principes de construction ainsi que sur les types de contenus d'enseignement qui favorisent cette acquisition.



Savoir coopérer, quelles conditions ?

Evoquer la construction d'une compétence à coopérer requiert quelques précautions et nécessite d'explicitier ce qui est entendu par cette notion. Savoir coopérer exige l'union d'un groupe d'élèves, poussé par un intérêt commun, à explorer ensemble des possibilités novatrices qui permettent de répondre à un besoin partagé qu'un élève ne peut réaliser seul. La meilleure façon d'atteindre ce but est de mettre les élèves en situation d'apprentissage coopératif. Philip C.ABRAMI souligne que « *l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves ensemble au sein d'un groupe ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves³* ». Il y a interdépendance positive quand les élèves conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont, de ce fait, davantage motivés à réussir en s'aidant eux-mêmes et en aidant les autres. Chaque fois que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, il y a interdépendance positive. Dans les situations d'apprentissage en EPS, cette interdépendance doit engendrer le moins de conflits possible. Les divergences au sein du groupe favorisent la confrontation des points de vue, et donc la créativité en

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

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

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

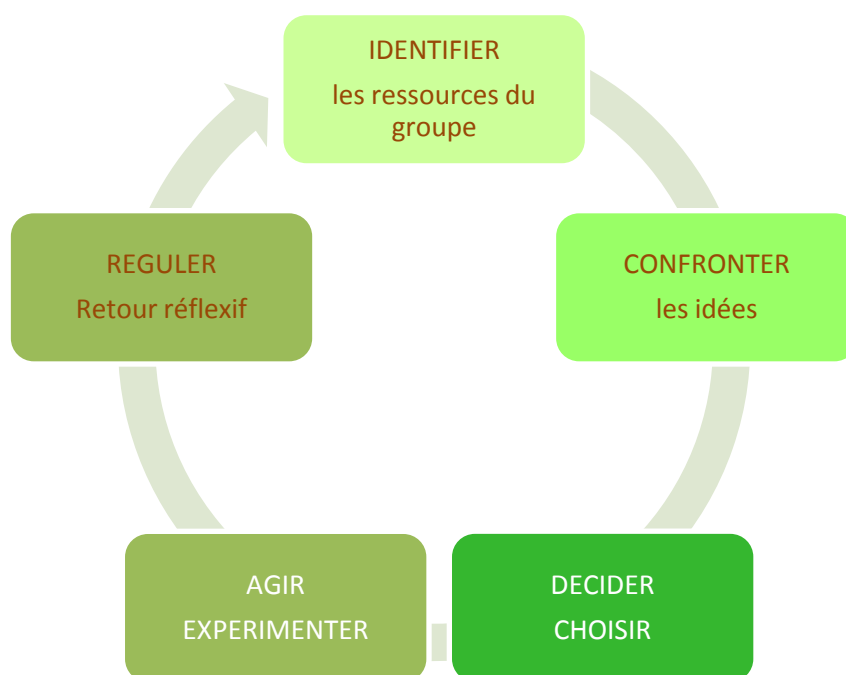
respectant et permettant la contribution de chaque élève, selon ses compétences. Savoir coopérer implique la capacité à travailler avec d'autres en développant ou en renforçant certaines attitudes sociales propices à la coopération : écoute, empathie, respect, implication, sociabilité....L'enseignant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



Savoir coopérer: les différentes étapes

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

Schéma 1, les cinq étapes du savoir coopérer :



Identifier les ressources du groupe

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

d'exprimer ce qu'il sait, peut et veut faire pour aider le groupe à fonctionner. Cette démarche nécessite une organisation spécifique, des temps de concertation organisés entre les élèves pour que le groupe puisse s'approprier l'ensemble des informations. C'est un moment particulier où l'expression de chacun est favorisée pour lister ce que chaque élève peut apporter (niveau de réalisation dans une APSA, connaissances techniques ou stratégiques...) pour réaliser la tâche collective. Une mise en activité, sur le plan moteur, peut aider les élèves à faire un état des lieux plus précis de leurs différentes ressources, et améliorer la visibilité auprès de leurs pairs de leurs points forts et de leurs points faibles. Ces derniers peuvent être travaillés pour améliorer la performance collective du groupe. Afin que chacun puisse s'exprimer face au groupe, dans un climat de confiance⁴ et de respect, l'enseignant joue un rôle prépondérant, notamment dans les formes de groupement qu'il prévoit et organise, ainsi que dans les régulations qu'il réalise.

Confronter les idées

Comme l'indique DOISE (W.), MUGNY (G.), PERRET-CLERMONT (A.N.) « *pour que les interactions sociales aient des vertus structurantes et déclenchent des transformations cognitives, il faut une opposition de réponses entre les enfants, traitée sur un mode interactif, c'est-à-dire en prenant en compte les solutions de chacun pour déterminer une réponse commune*⁵ ». Chaque élève du groupe a la possibilité d'exprimer ses idées pour résoudre la tâche demandée. En confrontant les points de vue, les solutions envisagées, en expliquant comment il veut procéder, en démontrant pourquoi telle démarche ne lui semble pas adaptée, l'élève enrichit ses représentations initiales, pour les faire évoluer. Cette réflexion collective contribue au développement de l'intelligence collective⁶, définie par MACK (1997) comme étant « *une capacité qui, par la combinaison et la mise en interaction des connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes...de plusieurs personnes, génère de la valeur (ou une performance ou un résultat) supérieure à ce qui serait obtenu par la simple addition des contributions de chaque individu*⁷ ». Chacun peut donc être force de proposition, relayer l'idée d'autres, les faire se rencontrer et enrichir la réflexion. Les compétences collaboratives sont mises en exergue dans cette étape pour favoriser les situations de communication et enrichir la réflexion du groupe. Apprendre à assumer certains rôles peut faciliter l'organisation des concertations, pour éviter désordre et contre productivité des échanges : un animateur pour distribuer la parole, un secrétaire pour noter le contenu des échanges.

Décider, choisir

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

Agir, expérimenter la réponse collective

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

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

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

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

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

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

Réguler, retour réflexif

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

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

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

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

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

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



Savoir coopérer : un exemple en vitesse relais

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

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

Tab. 2, illustration de la démarche en Vitesse relais

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



Conclusion

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

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