

Sports collectifs et coopération : une relation à questionner

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

Si faire travailler les élèves ensemble en EPS est une nécessité, leur permettre d'apprendre ensemble, en coopérant, est une compétence à développer pour tout enseignant. Pour cela, la compétence « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel »¹ peut être perçue comme un contexte de développement adapté. D'ailleurs traditionnellement, dans les anciens groupements d'activités utilisés dans les programmes EPS du collège sont identifiés des activités dites «de coopération et d'opposition». Cependant, dans la pratique, il ne suffit pas de placer les élèves en équipe pour que se déclenche de fait des activités coopératives. Quelles sont alors les conditions d'une réelle coopération ? L'élaboration de contextes d'apprentissages favorisant l'activité coopérative, ainsi que la définition de contenus d'enseignement pour apprendre en coopérant se révèle être un double axe de travail incontournable.

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

Un projet commun

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

Le principe d'interdépendance

Le principe d'interdépendance est mis en avant par les travaux sur l'apprentissage coopératif. Pour les universitaires américains David et Roger Johnson², dans un groupe coopératif, « les élèves peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs ». Autrement dit, la réussite collective dépend de la réussite de chaque membre du groupe, sans qu'aucun ne puisse être exclu ou ne s'exclut lui-même. Une activité coopérative, reposant sur le principe d'interdépendance engage donc doublement chaque membre. D'une part, chacun est amené à se surpasser, non pas pour se mettre en avant, mais pour servir le collectif. D'autre part, chacun est responsable de la réussite de ses partenaires. En l'absence de cette recherche de réciprocité, la coopération n'est pas.

¹ Programmes EPS 2010, 2015

² JOHNSON (D.), JOHNSON (R.), Learning together and alone: Cooperatine, competitive and individualistic, Editions paperback, 1975

Des interactions diverses

Pour apprendre avec les autres

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

Pour apprendre par les autres

C'est en permettant aux élèves de confronter des points de vue, de discuter, d'argumenter, de considérer l'autre comme un interlocuteur valable qu'il est possible de développer les intelligences de chacun. « *Pas de progrès sans débat d'idées, sans conflit cognitif (...) et pas d'expression du conflit sans un climat, une atmosphère qui permette sereinement son expression et facilite le décentrement affectif* »³.

Pour apprendre pour les autres

C'est en apprenant à coordonner leurs activités que les élèves peuvent répondre collectivement à des exigences auxquelles ils ne peuvent faire face seuls et développer ainsi une forme d'intelligence collective⁴.

Schéma 1, une définition scolaire de la coopération



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

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

Coopération et activités dites de coopération et d'opposition

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

Le projet commun est-il toujours partagé ?

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

L'interdépendance des actions est-elle opérationnelle ?

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

Tab. 1, Formes d'interdépendance des actions dans un groupe, en référence aux travaux de R.Saavedra⁵

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

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

⁵ SAAVEDRA (R.), EARLEY (P.C.), VAN DYNE (L.), Complex interdependence in task-performing groups, Journal of Applied Psychology n°78, 1993

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

Les interactions sont-elles nombreuses et riches ?

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

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

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

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

Les conditions de la coopération

L'élaboration de contextes d'apprentissage

Des défis collectifs ambitieux pour donner du sens à la coopération

Créer un environnement didactique susceptible d'engager les élèves dans des apprentissages coopératifs, c'est proposer une situation qui suscite un désir, une envie, une certaine excitation à l'idée de partager un même projet où chacun a son rôle à jouer, où chacun est prêt à apporter son aide aux autres, où les progrès de chacun sont une plus-value pour le groupe. En référence à l'article de D. RIGOTTARD⁶, un enseignant peut, par exemple, proposer à une classe de troisième en escalade, un défi collectif de classe. « *Il s'agit de gravir collectivement en fin de séquence, la hauteur du Mont Blanc ou de l'Everest, voire des deux. En fin de chaque leçon, le total des mètres de la classe est calculé pour être reporté sur un document qui traverse toute la séquence. Ainsi, leçon après leçon, les élèves voient s'ils se rapprochent du ou des sommets.* ». Ce défi collectif a pour enjeu de construire un investissement commun dans le travail. Par ce choix, les élèves se motivent, s'entraident, se donnent des conseils, définissent des règles d'actions efficaces. Il leur permet de garder de la motivation, tout en donnant un sens supplémentaire à l'apprentissage comme à l'entraide.

⁶ D. RIGOTTARD, « La différenciation... une histoire de regard sur la motricité des élèves », *e-novEPS* n°3, juin 2012

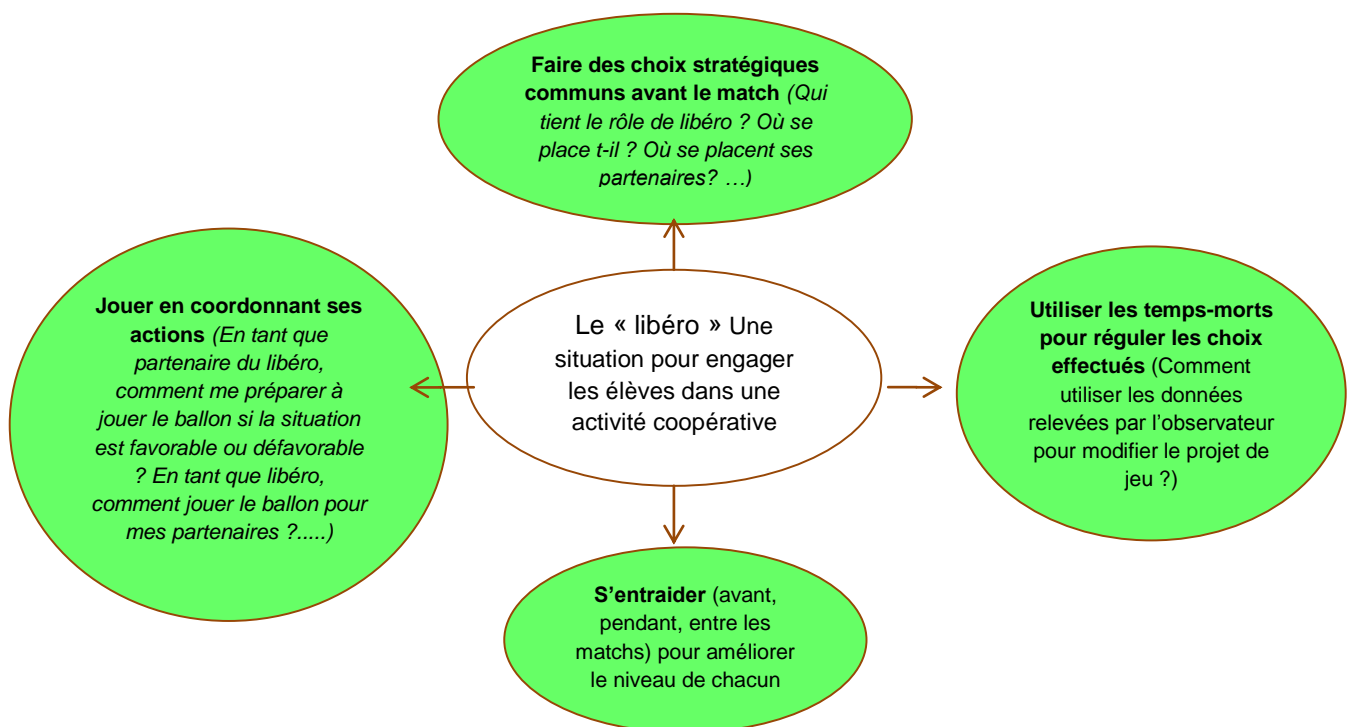
Un renforcement de l'interdépendance des actions pour la réussite de tous

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

Des situations amenant les élèves à trouver des solutions ensemble

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

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



Des groupes stables, restreints et hétérogènes pour faciliter les interactions

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

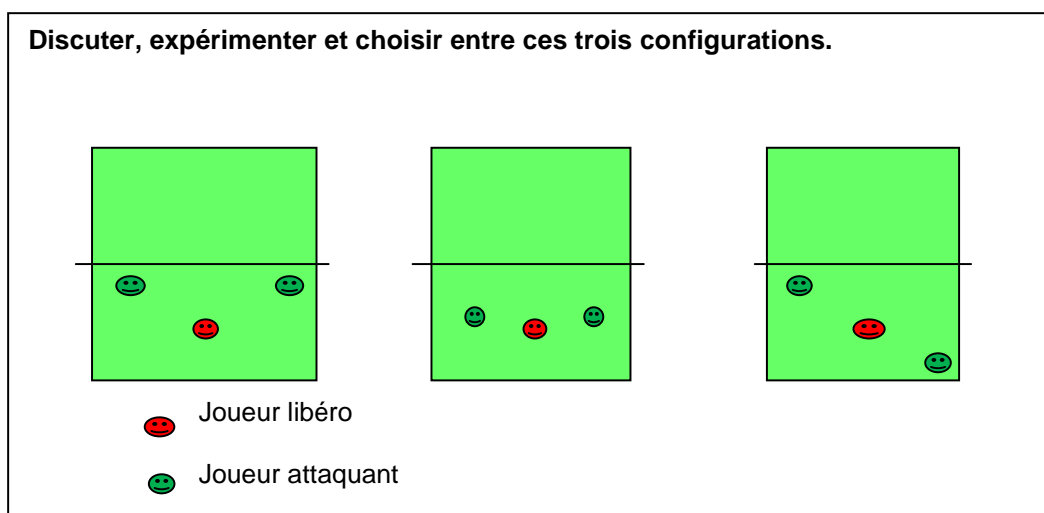
Des temps de régulation pour faciliter les choix collectifs

Pour que les élèves puissent faire des choix collectifs, les expérimenter, les réguler, il est important que l'enseignant prévoit des temps pour le faire, entre les phases d'action et pas seulement à la fin de la séance. Qu'ils soient nommés « débats d'idées⁷ » ou « espaces de dialogue⁸ », ces temps ont vocation à provoquer des interactions verbales entre les joueurs d'une même équipe ou entre les joueurs et un partenaire observateur. L'aménagement matériel est également à penser afin de donner toute son importance à ces moments de dialogue : mettre à disposition des chaises pour les observateurs, des plots pour matérialiser des espaces de regroupement, etc. De plus, ces dispositions facilitent l'activité de l'enseignant lorsqu'il guide, écoute, régule, conseille, encourage les élèves.

Des outils médiateurs de l'activité coopérative

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

Schéma 3, Un exemple d'une fiche de configurations de jeu pour aider les élèves à faire des choix, Volley-ball, classe de seconde



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

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

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

La définition de contenus d'enseignement

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

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

Tab 2 : contenus d'enseignement

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

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

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

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

Ces contenu servent autant lors de la réalisation des tâches demandées qu'au cours de leur régulation. Ils peuvent servir le suivi des progrès dans la construction de la compétence à coopérer ainsi qu'acter des acquis en un temps « t ». L'élaboration d'une échelle uniforme qui intègre chacun des quatre axes est une perspective qui s'inscrit dans le cadre d'une évaluation positive et motivante.⁹

Conclusion

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

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

⁹ « L'évaluation », animation pédagogique, espace pédagogique EPS, site de l'académie de Nantes, dec 2015 <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/formations/formation-continue/animations-academiques/evaluation-932732.kjsp?RH=EPS>

C'est à l'enseignant d'anticiper les conditions de cet apprentissage en créant des contextes favorables et en identifiant de façon explicite les contenus que doivent s'approprier les élèves. Ainsi l'enseignant contribue pleinement à la maîtrise de la coopération d'une part, des méthodes et outils qui permettent aux élèves de mieux apprendre d'autre part, en cohérence avec les orientations données par le socle commun en collège¹⁰. Les seules activités supports à l'EPS ne suffisent pas au développement de ces compétences qui doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite et explicité, en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

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