



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



*Apprendre à collaborer et
collaborer pour apprendre*

Ce que collaborer veut dire en EPS

Guillaume DUPUY

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

Que veut dire collaborer en Éducation Physique et Sportive (EPS) ?

Cet article propose quelques éléments de réponse et défend l'idée que différentes formes de collaboration sont envisageables dans tous les champs d'apprentissage. Dans les champs à priori les moins susceptibles d'offrir des occasions de travail collaboratif, des exemples de démarches d'enseignement illustrent cette thèse.

Apprendre à collaborer et collaborer pour apprendre représentent ainsi des axes de travail possibles sur l'ensemble d'une année scolaire ou d'un curriculum.



Éléments de définition

Collaborer ou coopérer ?

Un effort de définition est nécessaire avant de mener une réflexion sur les pratiques collaboratives en EPS. En particulier, distinguer ce qui relève de la coopération et de la collaboration s'impose. D'une part car ces deux notions sont proches et utilisées différemment selon les auteurs¹. D'autre part parce qu'un numéro de la revue *e-novEPS* traite déjà de l'école coopérative².

Le dictionnaire Le Littré définit la coopération comme l'action d'opérer conjointement avec quelqu'un. La collaboration est quant à elle caractérisée comme l'action de travailler avec une ou plusieurs personnes à un ouvrage d'esprit. En s'en tenant à ces premiers éléments, coopérer et collaborer ont en commun de se pratiquer avec l'autre ou les autres. Ces notions se distinguent en revanche par le caractère de l'action considérée.

L'étymologie du mot coopération renvoie à l'idée d'une co-opération (*cum* et *operari*), donc d'une opération, d'une action, d'une pratique, de la production d'un effet. La collaboration ou, étymologiquement, la co-élaboration (*co* et *laborare*) contient l'idée d'un effort de préparation, d'une peine que se donne l'individu pour dépasser un obstacle et produire quelque chose. Il est question d'un long travail, y compris cognitif, permettant de surmonter une difficulté.

Collaborer en EPS

Cette distinction sémantique offre l'angle par lequel est abordé ici le sujet de la collaboration en EPS. Il n'est pas question de coopération, c'est-à-dire d'actions conjointes des élèves leur permettant de s'inscrire de manière plus ou moins centrale dans un travail de groupe, dans un projet collectif.

Le sujet est bien la collaboration ou, pour l'exprimer autrement, l'effort conjoint d'élaboration, au sein d'un espace de négociation, par des élèves aux statuts relativement symétriques, de stratégies ou de moyens permettant de dépasser des difficultés ou des obstacles pour mener à bien des projets personnels ou communs³.

Cela renvoie à la création ou à l'utilisation en EPS d'une forme d'intelligence collective stimulée par le croisement de différents points de vue, par l'échange ou la confrontation des savoirs et

¹ REVERDY (C.), « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 214, décembre 2016.

² « L'école coopérative », *e-novEPS* n° 10, janvier 2016.

³ DILLENBOURG (P.), "What do you mean by « collaborative learning » ? " *Collaborative learning : Cognitive and computational approaches*, 1999.

savoir-faire des élèves. Il ne s'agit pas seulement d'être et de travailler ensemble. Le but est que chaque élève prenne l'habitude de servir l'autre en se servant, de se présenter comme une ressource pour aider l'autre à faire et à apprendre tout en saisissant les opportunités offertes par l'autre pour mieux faire et apprendre également.

En somme, il est question pour l'enseignant de créer les conditions d'interrelations, d'écoute mutuelle, de concertation sur les questions de fond et de forme pour que les élèves puissent produire et devenir progressivement meilleurs ensembles.

Collaborations contextualisées

Ainsi définie, la collaboration des élèves en EPS est nécessairement pensée au pluriel. En effet, collaborer prend des formes distinctes selon les contextes, les caractéristiques des élèves et les activités pratiquées, selon les choix pédagogiques des enseignants ou les choix effectifs des élèves en activité. Les différents champs d'apprentissage et les diverses formes de pratiques proposées en EPS sont donc autant de contextes plus ou moins propices à la collaboration. Si des activités collectives du champ d'apprentissage n° 3 telles que la danse, les arts du cirque ou l'acrosport paraissent d'emblée propices à la collaboration des élèves en EPS, nombre d'activités issues d'autres champs d'apprentissage semblent à priori peu favorables aux pratiques et apprentissages collaboratifs.

À première vue, les activités du champ n° 1, centrées sur la production d'une performance individuelle, et celles du champ n° 5, visant le développement et l'entretien de soi, portent peu aux pratiques et apprentissages collaboratifs. Celles du champ d'apprentissage n° 4, organisées autour de la conduite et de la maîtrise d'un affrontement, semblent même contradictoires avec de telles ambitions pédagogiques. Pourtant, comme le montre la suite de l'article, l'enseignant a les moyens de faire de la collaboration un objectif pédagogique dans tous les champs d'apprentissage. Celle-ci représente donc potentiellement un axe majeur d'un projet de classe ou même d'un projet pédagogique d'EPS si l'équipe enseignante décide de tirer le fil des collaborations tout au long du curriculum dans l'établissement.

Collaborer à quoi ?

Pour conclure sur la question du sens conféré à la collaboration des élèves en EPS, il convient enfin de clarifier les finalités qui lui sont conférées. Présentée ici comme un objectif pédagogique légitime dans une école centrée sur le développement de soi et l'apprentissage du bien vivre ensemble, la notion de collaboration a aussi un sens repoussoir qui renvoie à la compromission et à la trahison des Français ayant collaboré avec les Allemands pendant la seconde guerre mondiale. Il est donc impératif de déterminer à quoi collaborent les élèves en EPS et de préciser pourquoi faire des différentes formes de collaboration un objectif d'apprentissage.

Le parti pris ici est de finaliser les collaborations en EPS par l'atteinte de deux objectifs. Permettre aux élèves, d'une part, de collaborer en cours pour apprendre mieux et davantage. Leur offrir l'occasion, d'autre part, d'incorporer des habitudes favorables à la collaboration avec autrui dans des contextes qui dépassent le cadre de l'EPS.

Guillaume DUPUY, Ce que collaborer veut dire en EPS

Juin 2024 - Partie 1 - Article 1 - page 3



Collaborations et apprentissages

Collaborer pour apprendre

Non seulement les collaborations entre élèves favorisent les apprentissages des élèves, mais elles stimulent en plus leur désir d'apprendre. C'est ce que montrent les travaux relatifs à l'histoire de l'enseignement mutuel⁴. Ces apprentissages sont considérés différemment selon la perspective théorique retenue⁵.

Pour les amateurs de l'approche piagétienne, les collaborations permettent de modifier ses manières de voir et de faire grâce aux contradictions apportées à chacun dans la collaboration. Pour les amateurs de Vygotski et de ses continuateurs américains, la collaboration n'implique pas de contradiction. Les hypothèses visant à résoudre le problème sont co-construites par des élèves qui associent leurs savoirs pour proposer des solutions collectivement discutées, essayées et corrigées. L'apprentissage n'intervient qu'après la collaboration.

Bien que distinctes, ces deux perspectives ont en commun l'essentiel : la situation d'investigation collaborative. Elles portent toutes les deux les enseignants à mettre les élèves dans une position de recherche active et collective dans laquelle les coéquipiers tâtonnent, cherchent, et essaient de trouver ensemble une solution dans une situation incertaine et peu familière. Collaborer dans des situations pédagogiques problématisées⁶ favorise ainsi les apprentissages cognitifs, mais aussi moteurs et sociaux⁷.

Collaborer pour apprendre dans une activité d'opposition ?

Il est possible d'organiser l'enseignement pour que les élèves collaborent afin d'apprendre dans tous les champs d'apprentissage, y compris ceux *a priori* les moins propices aux pratiques collaboratives. Dans le champ d'apprentissage n° 4, par exemple, centré sur la conduite et la maîtrise d'un affrontement, le professeur a la possibilité de penser l'entrée de séquence dans une activité duelle en faisant de la collaboration un outil au service du progrès de chaque élève.

⁴ QUERRIEN (A.), L'école mutuelle, Une pédagogie trop efficace ? Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

⁵ BAUDRIT (A), « Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009.

⁶ EVAÏN (D.), « Pour que les élèves apprennent. Des connaissances aux compétences pour enseigner », Éditions EPS, 2023.

⁷ SÈVE (C.), « Techniques corporelles et techniques sportives », in DEVEZEAU (A.), SÈVE (C.), THOUVARECQ (R.), ADÉ (D.), TERRÉ (N.), MOUCHET (A.), L'apprentissage des techniques corporelles et sportives, Éditions Revue EPS, 2021.

Dépendre l'un de l'autre pour apprendre

En sixième, en tennis de table, l'enseignement participe par exemple à la construction ou au perfectionnement de l'anticipation coïncidence par une première situation collaborative et évolutive. Les élèves travaillent dans un premier temps par binômes à la co-construction de la continuité de l'échange. Ils découvrent et s'approprient les contenus d'apprentissage qui y sont associés en cherchant à accroître incessamment leur record d'échanges. Ils viennent, à chaque record battu, inscrire au tableau leur nouveau record, juste à côté de l'ancien, ainsi que ce qu'ils pensent être nécessaire de faire pour réussir.

À chaque groupe de deux prénoms inscrits au tableau est ainsi progressivement accolée une suite de nombres croissants matérialisant, aux yeux de tous, le fruit du travail collaboratif et la progression de chaque binôme, indissociable de celle de chaque élève. Dans le même temps, apparaissent diverses propositions et suggestions que chacun peut essayer pour progresser.

Quelques temps de mutualisation et d'institutionnalisation sont prévus par l'enseignant. Ils permettent la sélection collective des propositions et leur transformation, après reformulations ou ajouts éventuels, en contenus reconnus par tous⁸.

Dépendre les uns des autres pour stabiliser et réinvestir les apprentissages

Cette situation est suivie d'une seconde qui amène chaque élève à collaborer avec de plus nombreux partenaires, non choisis. Après avoir recensé les réussites relatives des uns et des autres lors de la première situation, le professeur fait en sorte que les élèves les plus prompts à échanger en continuité se positionnent tous d'un même côté par rapport aux tables tandis que les moins à l'aise pour tenir l'échange se placent de l'autre côté. Il organise et rythme une rotation d'un seul des deux groupes pour que chaque temps soit utilisé dans le cadre d'une dyade dissymétrique.

À partir de ce dispositif, chaque élève cherche à réaliser le record d'échanges avec ses partenaires successifs afin d'obtenir la plus grande somme totale d'échanges à l'issue des différents temps de pratique. Chacun des élèves initialement les plus à l'aise échange avec chacun de ceux *a priori* les moins en réussite. Les premiers mettent au profit de leurs partenaires successifs leurs capacités à jouer des balles aux trajectoires peu régulières, parfois excentrées ou plus tendues. Ils les aident grâce à leur aptitude à renvoyer des balles aux trajectoires facilitant le renvoi : plus hautes, centrées, régulières. Les seconds offrent également à leurs partenaires des conditions favorables à leurs apprentissages : la production de trajectoires moins favorables et régulières leur impose davantage de déplacements, d'adaptabilité et de réactivité tandis que la nécessité, pour réussir, de produire des balles favorables au jeu du partenaire les oblige à un contrôle gestuel maximal et à une forme d'exemplarité dans la mise en œuvre des contenus.

⁸ EVAÏN (D.), « Pour que les élèves apprennent. Des connaissances aux compétences pour enseigner », Éditions EPS, 2023.

Des interdépendances routinières

Ces deux situations complémentaires offrent ainsi aux élèves l'occasion de collaborer pour apprendre dans une activité pourtant centrée sur l'opposition. D'abord en binôme, puis avec de nombreux partenaires, les élèves s'approprient, dans la durée, des contenus moteurs au principe de la capacité à tenir l'échange de manière plus fluide, fiable et assurée. En s'aidant mutuellement dans des situations suffisamment longues pour pouvoir essayer, discuter, persévérer, ils co-construisent les contenus liés à la réduction du temps de réaction et de mise en action, à la lecture de trajectoire, à la continuité des actions et au contrôle gestuel.

Illustrée ici dans un contexte circonscrit à une entrée dans une activité de raquettes du champ d'apprentissage n°4, cette démarche d'amplification des interdépendances entre élèves pour favoriser leurs apprentissages est généralisable à de nombreux autres contextes d'enseignement⁹. Pour l'enseignant, penser de telles interdépendances entre élèves pour que leurs collaborations favorisent leurs apprentissages respectifs devient dès-lors une démarche routinière, constitutive d'une manière de penser l'enseignement.

Apprendre à collaborer

Collaborer n'est pas inné, cela s'apprend¹⁰. En s'en tenant aux résultats d'une recherche récente, il est même possible d'affirmer que cela s'apprend plus ou moins bien selon les pays et les contextes d'enseignement¹¹. En France, l'enseignant est d'autant plus encouragé à se saisir de cet objectif d'apprentissage que les élèves ne se distinguent pas par leurs compétences dans la résolution collaborative de problèmes. Alors comment s'y prendre concrètement ? Comment enseigner aux élèves à mieux collaborer ? Une chose est sûre : il ne suffit pas de grouper les élèves et de leur proposer de travailler ensemble en vue d'atteindre un but commun pour qu'ils coopèrent¹². Il en va de même pour qu'ils collaborent.

Des temps consacrés aux échanges

Une autre chose semble établie : pour permettre aux élèves d'apprendre à collaborer, l'enseignant structure le temps et formalise des temps explicitement dédiés au travail commun des élèves¹³. Les échanges entre les élèves autour du projet auquel ils collaborent sont alors non seulement possibles, mais aussi largement encouragés.

⁹ SÈVE (C.), TERRÉ (N.), *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, Éditions EPS, 2016.

¹⁰ PAULIN-MOULARD (F.), DUPUIS (M.), GAUCHARD (X.), VIEAUX (C.), « Les pratiques collaboratives au service des apprentissages », *Rapport N° 2021-230 de l'IGESR au ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse*, décembre 2022.

¹¹ SCHLEICHE (A.), MO (J.), « Résultats du PISA 2015 : la résolution collaborative des problèmes », *Notes par pays : La France*, OCDE, 2017.

¹² LAFONT (L.), ENSERGUEIX (P.), « La question de la formation des élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, n°27, 2009.

¹³ SANOJCA (E.), *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride*, Thèse de sciences de l'éducation de l'université de Rennes 2, 2018.

Un exemple de structuration du temps afin d'organiser le travail collaboratif est proposé dans le champ d'apprentissage n° 2 dans le précédent numéro de la revue, en course d'orientation¹⁴. Dans une course d'orientation collective par groupes imposés et hétérogènes de quatre élèves, en milieu mi connu, mi inconnu, avec un temps contraint de dix minutes pour la concertation et de vingt minutes pour la course proprement dite, chaque groupe dispose d'une carte mère format A3 et chaque élève d'une carte vierge format A4 sur laquelle il retranscrit, pendant le temps de concertation, les balises qu'il est chargé par le groupe de trouver.

Il s'inscrit à cette occasion dans une discussion pendant laquelle chacun est amené à s'exprimer pour expliciter ses capacités et ses limites du moment. L'enjeu est la négociation collective d'une répartition équitable des balises au regard des moyens physiques de chacun selon l'appréciation des distances, les capacités perçues d'orientation dans un environnement plus ou moins connu et complexe, ainsi que de la prise de risque relative de confier telle ou telle balise à tel ou tel élève.

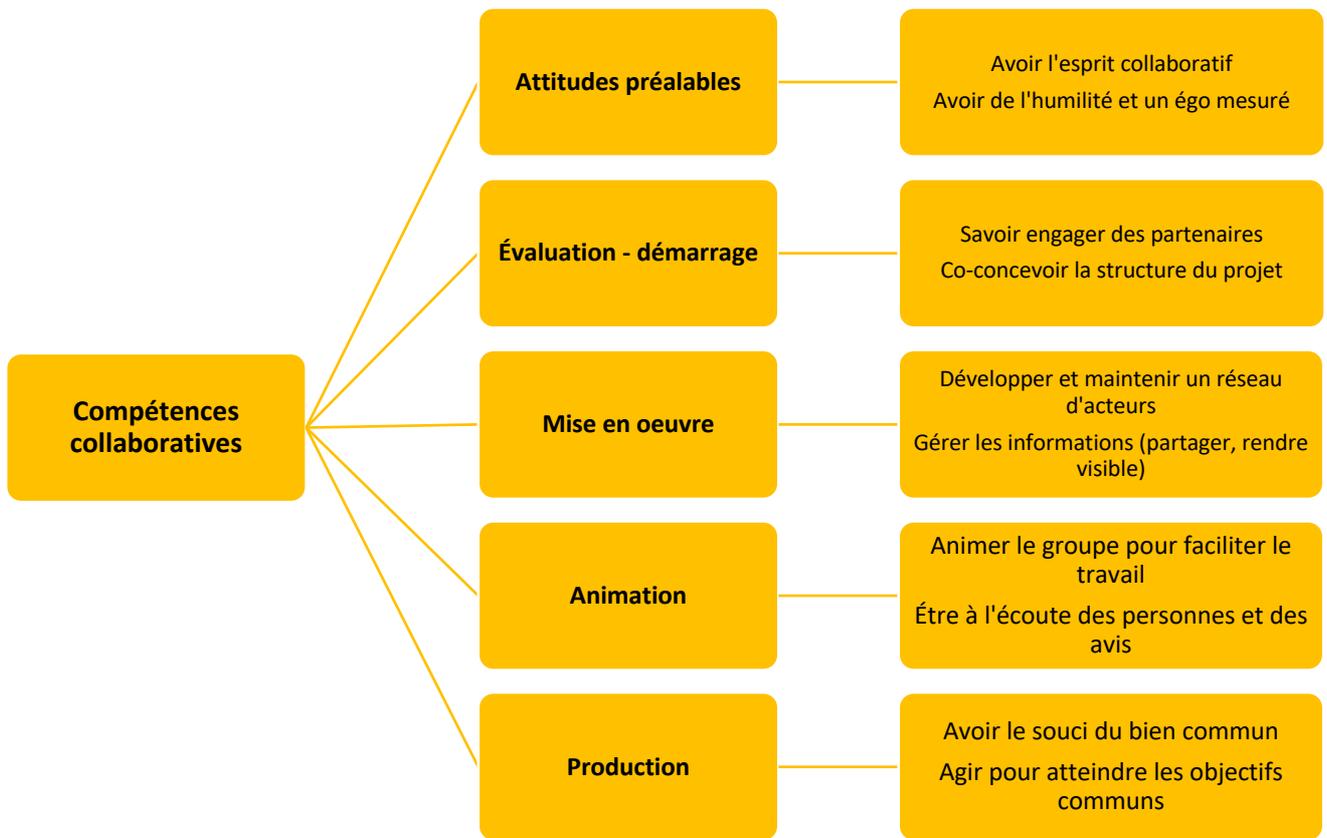
Des situations complexes sollicitant des compétences diversifiées

Par ailleurs, les résultats des recherches d'Elzbieta Sanojca portent l'enseignant à construire des situations suffisamment complexes pour mobiliser des combinaisons de compétences collaboratives plutôt qu'une compétence isolée. Onze sont ciblées en particulier, plus ou moins importantes selon le moment du projet.

Il est question de travailler sur les attitudes avant même l'engagement dans la situation : avoir l'esprit collaboratif, avoir de l'humilité et un égo mesuré, être bienveillant. Les compétences liées au processus collaboratif sont également visées par l'enseignant, que ce soit au niveau de l'évaluation de la commande et du travail à produire préalable au démarrage du projet, au niveau de l'animation du temps de travail collaboratif ou encore de sa mise en œuvre.

¹⁴ DUPUY (G.), « Exploiter les contenus, oui, mais comment ? », *e-novEPS* n° 26, janvier 2024.

Schéma 1 : Les compétences liées au processus collaboratif



Descriptions de compétences collaboratives

Ces compétences sont toutes déclinables de manière à offrir aux élèves des repères sur ce qui est attendu à tel ou tel moment du travail collaboratif. Par exemple, décliner "être à l'écoute des personnes et des avis" sous forme de descripteurs comportementaux offre l'occasion aux élèves de mieux situer leur attitude par rapport à celle à priori la plus favorable à la collaboration (Tab.1). Ce retour d'information qualitatif est une des conditions de l'apprentissage et représente donc une des exigences pour apprendre à mieux collaborer.

Tableau 1 : Exemple de déclinaison d'une compétence collaborative

Être à l'écoute des personnes et des avis	Écoute partielle	Écoute partiiale	Écoute curieuse	Écoute finalisée
Descriptions des niveaux d'écoute	Écoute réduite par l'attention portée à autre chose qu'aux informations communiquées par le ou les autres collaborateurs.	Écoute attentive biaisée par des à priori : écoute entachée par le discrédit porté à l'autre et sentiment de supériorité ou écoute naïve et sentiment d'infériorité.	Écoute attentive et recherche active de compréhension du point de vue de l'autre.	Écoute attentive des éléments qui convergent et divergent avec ses propres idées afin de structurer un état des lieux des points de vue et arguments en présence
Exemples de remarques associées	« Je n'ai pas entendu tout ce qu'il a dit ».	« J'ai écouté ce qu'il a dit »,	« J'ai compris ce qu'il a dit » ; « Je comprends comment il pense pour le moment »	« J'ai compris qui pense quoi » ; « Je comprends les différents points de vue en présence sur le sujet »
Exemples de productions en mesure de révéler le niveau d'écoute	Incapacité à produire une synthèse du point de vue de l'autre.	Synthèse du point de vue de l'autre non certifiée par lui.	Synthèse du point de vue de l'autre ou des points de vue des autres vérifiée et certifiée par lui ou eux.	Carte schématique des points de vue respectifs, chacun étant vérifié et certifié par les élèves concernés
Étape de progression : comment faire mieux ?	Écouter attentivement l'autre en le regardant ou en examinant les documents sur lesquels il s'appuie pour parler. Prendre en note les informations essentielles de ce que l'autre a dit pour pouvoir résumer son point de vue.	Écouter l'autre pour comprendre et synthétiser ses idées et son point de vue. Adopter une attitude ouverte et neutre, sans juger ni présumer la pertinence de ce qui est énoncé en fonction de la personne qui l'exprime.	Apprécier les proximités et les distances qui séparent les points de vue dans les discours des uns et des autres, les convergences et compatibilités des arguments ou au contraire les divergences et incompatibilités. Schématiser	Intégrer à son analyse personnelle et à la construction de son point de vue les éléments relevés par les autres, que ce soit pour le conforter ou le remettre en question, voire le transformer en profondeur.

Suivi du processus de collaboration

Collaborer un jour n'est pas collaborer toujours. Il s'agit donc aussi de rendre compte de la dimension dynamique et évolutive dans le temps du processus collaboratif¹⁵. Un outil de suivi est donc envisagé pour que l'élève puisse observer, au fil de l'eau, son appropriation des différentes compétences qui entrent en jeu dans la collaboration.

Pour en revenir à l'exemple du développement d'une capacité d'écoute des personnes et des avis, l'utilisation d'un tableau permettant à l'élève, à chaque leçon, de se situer et d'être situé par son ou ses partenaires est proposée. La succession des positionnements permet ainsi d'observer une éventuelle transformation de la qualité d'écoute entre les écoutes partielle, partielle, curieuse et finalisée. Simple et facilement utilisable, cet outil permet malgré tout un suivi longitudinal des élèves en même temps qu'il encourage chacun à porter une attention particulière sur la ou les compétences collaboratives ciblées.

Apprendre à collaborer dans une activité centrée sur soi ?

Il est possible d'organiser l'enseignement pour que les élèves apprennent à collaborer dans tous les champs d'apprentissage, y compris ceux *a priori* les moins propices aux pratiques collaboratives. Dans le champ d'apprentissage n° 5, par exemple, centré sur le développement et l'entretien de soi, l'enseignant a la possibilité de proposer une forme de pratique et des contenus qui contribuent, à leur mesure, à favoriser le développement des différentes compétences en jeu dans la collaboration.

L'échange de points de vue au centre de l'activité physique

En première, en musculation, apprendre à collaborer prend par exemple la forme d'un fonctionnement routinier par lequel chaque élève est amené à porter un regard critique sur le projet d'entraînement de son binôme et, éventuellement, d'autres élèves. Chacun a pour consigne, à chaque fin de cours, de préparer sa prochaine séance d'entraînement dans un encadré réservé (1) en fonction du contenu et des ressentis des cours précédents, de la feuille préparatoire au cours suivant, des ressources en ligne proposées par l'équipe enseignante et, éventuellement, à l'aide de documents issus de recherches personnelles.

Juste en dessous de l'espace dédié à la construction initiale de la séance d'entraînement, l'enseignant offre un espace (2) consacré au « retour critique » du collaborateur, au point de vue argumenté qu'il porte sur sa préparation. Il y décrit sa critique, qui peut être positive grâce à des compliments descriptifs ou bien offrir au contraire une contradiction dès-lors que celle-ci est argumentée et formalisée avec courtoisie.

¹⁵ SANOJCA (E.), *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride*, Thèse de sciences de l'éducation de l'université de Rennes 2, 2018.

Un troisième espace (3) est consacré à l'éventuelle modification du projet de séance. Celle-ci est dans la mesure du possible rédigée à deux, bien que le dernier mot soit réservé à l'élève concerné par l'entraînement si des divergences de vues persistent. Bien que les élèves soient encouragés à discuter de ce sujet avant même leur arrivée en cours, les dix premières minutes de chaque de leçon sont consacrées à ce temps d'échange.

Outil 1 : Exemple de feuille outil utilisable par les élèves

1 – Préparation de la séance d'entraînement

<i>Objectifs poursuivis (sportifs, santé, bien-être, récupération, affinement, volume)</i>	<i>Justifications (au regard de votre vie personnelle)</i>
<i>Entraînement envisagé (nature, séries, répétitions, récupérations, ressentis recherchés)</i>	<i>Justifications (méthodes d'entraînement, connaissances, adaptation par rapport aux ressentis pendant la séance précédente).</i>

2 – Retour critique du partenaire d'entraînement

NOM & Prénom :

Rédiger ici une critique succincte de la préparation de séance ci-dessus. Indiquer ce qui semble pertinent et pourquoi cela semble adapté (ne pas hésiter à complimenter), et ce qui paraît peu cohérent, en expliquant pourquoi et en proposant quelque chose de plus approprié aux besoins ou objectifs annoncés.

3 – Modifications éventuelles de la séance après discussion avec le partenaire

En s'appuyant sur les changements décidés à 2, réécrire ici succinctement la séance envisagée.

<i>Objectifs poursuivis</i>	<i>Justifications</i>
<i>Entraînement envisagé</i>	<i>Justifications</i>

4 – Positionnement au regard de la capacité à collaborer

En fin de séance, se situer personnellement par une croix et demander à son partenaire de nous situer sur l'échelle ci-dessous :

	Ecoute partielle Écoute réduite par l'attention portée à autres chose qu'aux informations communiquées par le ou les autres collaborateurs.	Ecoute partielle Écoute attentive biaisée par des à priori : écoute entachée par le discrédit porté à l'autre et sentiment de supériorité ou écoute naïve et sentiment d'infériorité.	Ecoute curieuse Écoute attentive et recherche active de compréhension du point de vue de l'autre.	Ecoute finalisée Écoute attentive des éléments qui convergent et divergent avec ses propres idées afin de structurer un état des lieux des points de vue et arguments en présence
Moi				
Mon partenaire				

La collaboration au centre du projet de séquence

Cette organisation est accompagnée d'un autre temps dédié, en fin de cours, au positionnement des uns et des autres sur l'échelle descriptive relative à leur attitude dans le travail collaboratif. Sur la feuille outil de préparation de séance d'entraînement, un autre espace (4) offre l'occasion à chacun de se situer au regard des descripteurs proposés.

Par exemple, l'enseignant demande aux élèves de s'autoévaluer et de se coévaluer sur les repères « co-concevoir la structure du projet », dont ils trouvent des traces dans l'espace n° 3, « qualité de l'écoute de l'autre et de ses idées » et « avoir de l'humilité et un ego mesuré », observables dans l'ensemble des discussions du jour et à partir des traces écrites laissées dans l'espace n°2. L'enseignant, pour sa part, évalue également les élèves au fil de l'eau, en venant noter sur les feuilles des uns et des autres ses observations.

Il profite ainsi du temps de travail pour faire des compliments descriptifs et valoriser institutionnellement, par un positionnement sur l'échelle descriptive, les actions et attitudes particulièrement favorables à la collaboration. Il dispose également d'un moyen pour signifier explicitement aux élèves ce qu'ils auraient pu faire pour que leurs propos, leurs actions ou leur attitude soient plus favorables à la collaboration avec l'autre ou les autres.

La collaboration reconnue et valorisée

L'évaluation est également utilisée pour valoriser les apprentissages des diverses compétences engagées dans les collaborations. Les attendus de fin de lycée (AFL) sont tous susceptibles de donner lieu à une reconnaissance des compétences collaboratives des élèves. Si l'AFL n° 3, « coopérer pour faire progresser », est explicitement approprié pour valoriser les élèves engagés dans l'apprentissage de la collaboration, les autres AFL le permettent également. L'AFL n° 1, par exemple, implique une capacité d'analyse et de régulation du programme d'entraînement en fonction d'indicateurs objectifs tels que le nombre de séries et de répétitions, les temps de récupération, les ressentis ou les méthodes utilisées. Celle-ci s'évalue autant par rapport à son propre projet d'entraînement que par rapport aux suggestions faites à son ou ses partenaires dans l'espace n° 2 de chaque feuille de préparation de séance¹⁶.

Il en va de même pour l'AFL n° 2, « s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir (...) ». Celui-ci réclame des élèves la capacité à observer et guider le partenaire à partir d'indicateurs tels que l'amplitude et la vitesse gestuelle, la posture ou le placement de l'expiration, ce qui ne représente rien d'autre qu'une des compétences collaboratives charnières mises en évidence par Elzbieta Sanojca : « gérer les informations, partager, rendre visible ».

C'est finalement la quasi-totalité des indicateurs choisis pour évaluer les élèves qui peuvent être utilisés par l'enseignant pour valoriser les élèves qui s'impliquent tout au long de la séquence d'enseignement dans ces apprentissages non moteurs.

¹⁶ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019.



Conclusion

Collaborer en EPS veut donc dire collaborer pour apprendre en cours d'EPS autant qu'apprendre à collaborer en EPS et au-delà. Les illustrations proposées dans les champs *a priori* les moins propices aux collaborations et aux apprentissages collaboratifs permettent de soutenir que l'enseignant est capable de construire des situations de travail qui portent chaque élève à réfléchir pour négocier avec les autres et penser collectivement les moyens de mener à bien des projets personnels ou communs dans tous les champs d'apprentissage.

Il crée pour cela des interdépendances entre les élèves pour qu'ils puissent mieux apprendre, stabiliser et réinvestir leurs apprentissages. Il structure le temps de la leçon pour offrir des moments d'échanges autour du projet collectif permettant à chacun d'exprimer son point de vue, d'écouter ceux des autres et, finalement, d'entrer dans un processus de discussion/négociation préalable à la mise en œuvre effective des décisions prises collectivement pour mener à bien ce projet.

Il offre également des outils facilitant l'évaluation, la coévaluation et l'autoévaluation, de sorte que chacun puisse voir, au fil du temps, la modification éventuelle de ses compétences collaboratives à partir d'indicateurs explicites, simples et facilement utilisables.

Potentiellement organisé dans tous les champs d'apprentissage, l'enseignement des compétences collaboratives et l'utilisation des formes collaboratives de travail pour apprendre forment ainsi, finalement, le contenu d'un axe de projet de classe ou d'un axe de projet pédagogique si les élèves en ont besoin.