



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



*Apprendre à collaborer et
collaborer pour apprendre*

Former le collaborateur

Pierre MONCANIS

Professeur d'EPS, La Roche Sur Yon, (85),

Collaborer est une situation vivante qui se présente de façon spontanée dans la vie de l'élève. Générer des contraintes en éducation physique et sportive (EPS) afin de faire émerger cette nécessité de collaborer peut-être un point de passage. Il n'en demeure pas moins qu'un artifice en comparaison aux situations réelles dans lesquelles cette collaboration s'opère dans la vie de tous les jours.

Former un citoyen consiste alors à penser l'évolution des élèves vers cette collaboration authentique dans des situations qui au-delà de situations d'apprentissages se traduisent dans des situations de vie courante.



Apprendre à plusieurs

Les particularités des apprentissages collaboratifs

La communication

Les apprentissages collaboratifs revêtent un caractère particulier dans le sens qu'ils échappent à la formalisation d'un protocole univoque et transférable quel que soit le contexte. Il s'agit, pour la plupart du temps, d'une situation de communication ordinaire dans laquelle l'élève accepte de donner de son temps pour aider un camarade¹. Cela peut être simplement pour reformuler une consigne, redonner une règle ou un contenu. Or, ces savoirs faire et savoirs être sont autant d'éléments d'apprentissages à développer chez les élèves avec des attendus programmatiques comme "agir avec et pour les autres" ou encore "assumer des rôles sociaux"². Alain Marchive³ propose ainsi quatre expressions de cette collaboration qui peut être parfois perçue comme mineure dans les apprentissages des élèves car moins formalisable et quantifiable. Organiser ou parfois laisser l'espace pour vivre ces éléments s'avère essentiel pour susciter les adaptations de comportements des élèves.

L'aide

Dire que l'élève apporte de l'aide consiste pour lui à donner du temps pour résoudre un problème rencontré par un camarade. L'élève se reconnaît compétent et intervient en direct. Cela survient spontanément et l'élève répond à un besoin qui n'est pas le sien au départ. Difficile à organiser de manière volontaire par l'enseignant, il convient néanmoins de laisser des espaces dans les organisations afin que cela puisse s'exercer lors des leçons. Ainsi, être attentif aux modes de passation des consignes, le démarrage des tâches est un élément qui permet à cette aide d'exister dans l'activité de l'élève.

¹ ACCIARI-FABRE (A.), MARCHAND (D.), « Bien communiquer pour mieux apprendre », e-novEPS n°27, juin 2024

² Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - décret n°2015-372 du 31-3-2015

³ MARCHIVE (A.), " L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois ", Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, mention Sciences de l'Éducation, 1995

L'entraide

L'entraide émerge lors des tâches d'apprentissages quand des élèves se trouvent dans l'incapacité de résoudre une tâche, seuls, et éprouvent le besoin de s'associer pour aller plus vite ou plus loin. Cela crée une situation d'apport égal, de symétrie dans les interactions qui s'opèrent entre les apprenants. L'entraide est également spontanée et ne renvoie pas à une formalisation explicite de l'enseignant qui constituerait des groupes préalables. Permettre l'émergence de situations d'entraide revient à questionner le dispositif auquel sont confrontés les élèves : spécificités des consignes, but donné, modalités d'organisations ou encore espaces attribués. Les formes de tâches telles que les résolutions de problèmes par exemple viennent faciliter l'émergence de situations créant de l'entraide pour les élèves.

Le travail de groupe

Le travail de groupe est utilisé de manière organisée et volontaire par l'enseignant. Il s'agit de situations plus formelles dans lesquelles l'élève, à l'initiative de l'adulte, vient répondre à la consigne en suivant un pilotage spécifique. Les interactions entre élèves sont ainsi formalisées avec des rôles et des temps de paroles. Cela à l'avantage de pouvoir agir sur le contexte dans lequel l'élève adopte des comportements en donnant des pouvoirs, des missions au sein du travail de groupe. Cela permet de confronter des idées, des représentations mais parfois aussi de codifier davantage les relations interpersonnelles. C'est d'ailleurs la situation à laquelle sont le plus confrontés les élèves, limitant les réactions ordinaires qu'ils adoptent en première intention. Il convient ici de prendre en compte le niveau de guidage de l'enseignant. Il peut permettre de générer certaines contraintes dans les contacts sociaux des élèves entre eux. Cependant, il vient également marquer un biais dans le développement de relations plus communes entre les élèves et donc leur dimension transférable ailleurs et plus tard.

Le tutorat

A travers une formalisation établie, un élève, reconnu compétent, engage une relation asymétrique dans laquelle il occupe ce rôle de tuteur. Cela renvoie en premier lieu à une formation des élèves à la fois pour exercer ce rôle auprès d'un autre et à la fois pour apporter les contenus visés⁴. Il est à noter sur ce sujet que le tuteur n'est pas forcément le plus avancé dans une activité ou une autre, mais davantage celui qui endosse une responsabilité pour laquelle il a été formé. Il alors détient un savoir et/ou savoir-faire qu'il met à disposition de l'autre.

⁴ MONCANIS (P.), "Une excellence pour tous", *e-novEPS* n°24, janvier 2023

S'engager pour les autres

L'élève développe des habiletés liées à l'action pour autrui. Faisant appel à l'empathie qu'il met en œuvre, il s'engage pour aider ou répondre à des besoins qu'il identifie. Cette compétence peut être mobilisée artificiellement par l'intermédiaire des situations d'apprentissage. Pour l'apprenant, il s'agit de mobiliser et de développer les ressources nécessaires pour collaborer, mais également d'identifier les situations dans lesquelles il peut les exercer. En effet, l'enjeu est surtout à terme que le jeune soit en mesure de collaborer dans sa vie de tous les jours, quel que soit le contexte.

Prendre des responsabilités

La notion des rôles est ici le levier scolaire de l'apprentissage de la prise de responsabilités. L'organisation par laquelle l'élève expérimente et développe des savoirs faire pour collaborer. Néanmoins, il convient par la suite de nourrir ces expériences de responsabilités exercées avec des situations plus authentiques comme proposé dans *e-novEPS* n°25⁶. L'élève donne de l'importance à ces situations parce qu'il leur attribue de la valeur autre que scolaire.

Dans le cadre des leçons d'EPS, cela peut amener à envisager les rôles comme souples, définis par les élèves eux-mêmes. Il s'agit par exemple de rôles qui permettent de faire "jouer un rôle" à l'élève, dans lequel il réalise des interactions convenues à l'avance : une collaboration difficile, un non-respect de règles de vie. Une piste est de lister avec la classe des rôles constituant un panel au sein duquel l'élève ou un groupe d'élève vient piocher à l'occasion d'une tâche collective. Ainsi, le rôle d'aidant devient transversal et utilisé à différentes fins : répondre à une tâche d'interdépendance mais également répondre à mon camarade en difficulté dans une situation d'apprentissage. Cela donne du lien aux situations ordinaires dans lesquels ce rôle n'est pas attendu spécifiquement, mais peut émerger car un camarade en a besoin. L'enseignant guide ainsi, au-delà de la création de contraintes ou d'un cadre particulier, afin de faciliter le développement des compétences transversales liées à la prise de responsabilité.

⁵ PELON (S.), « Collaborer pour se responsabiliser », *e-novEPS* n°27, juin 2024

⁶ MONCANIS (P.), "Vers un engagement authentique" *e-novEPS* n°25, juin 2023



Progresser dans la collaboration

Une pluralité de situations

Éprouver par la contrainte

Former des élèves à collaborer reste un enjeu de la construction des compétences citoyennes visées notamment au travers du parcours citoyen⁷. La culture de l'engagement ou la prise de responsabilité implique de pouvoir agir pour l'autre. Collaborer faisant l'objet d'un apprentissage en tant que tel en EPS, envisager de la variabilité dans les contextes d'acquisition est alors un incontournable afin de moduler la complexité à laquelle il est confronté.

Faire vivre à l'élève une situation dans laquelle la collaboration se trouve être le cœur des apprentissages permet de faire prendre corps aux apprentissages visés. Il s'agit là d'une recherche de formes de pratiques scolaires ou bien de situations d'apprentissages dans lesquelles les élèves vivent une interdépendance organisée. L'enseignant génère ces contraintes pour plusieurs raisons comme faire émerger des contenus d'enseignement spécifiques ou encore amener les élèves à éprouver la collaboration comme expérience positive car elle produit des progrès et de la satisfaction. Le pari peut être fait d'une ré exploitation de ces vécus positifs par la suite par l'élève dans sa vie de tous les jours.

De nombreuses propositions professionnelles rendent compte de ces contraintes posées aux élèves. Dans une séquence d'arts du cirque, il est ainsi possible de créer des tâches dans lesquelles l'élève qui observe, le spectateur, doit s'insérer dans le numéro proposé. Les autres élèves lui assurent la compréhension, l'entraînement et l'intégration du spectateur au numéro. La contrainte posée par l'enseignant permet ici d'éprouver un rôle d'aidant et de valoriser des comportements. Les élèves peuvent ensuite les lister : "je lui ai montré ce que je faisais", "je lui ai fait un schéma pour qu'il comprenne mieux" ou bien "je l'ai filmé pour qu'il puisse voir ce qu'il oubliait". Ces élèves agissent les uns pour les autres, occupent des rôles de coach ou bien de conseiller par exemple.

Pour autant, il convient d'interroger les motifs d'agir pour que les élèves qui développent de la collaboration dans ce contexte, ne se limitent pas à cette seule expérience. En effet, la collaboration est générée sous contrainte scolaire. Pour autant, il est attendu que ces comportements se transfèrent en situation externe à la discipline, à l'appui de contenus similaires : donner du temps pour aider, s'entre aider ou entrer dans des activités de tutorat...

⁷ Le parcours citoyen de l'élève, Bulletin Officiel n°25 du 23 juin 2016

Transférer dans une nouvelle situation

Des situations, aux contraintes moins définies permettent à l'élève de faire des liens et se replacer dans le contexte. Cette situation n'est plus nécessairement orientée vers la nécessité de collaborer par la contrainte. Puisque les contenus liés à la collaboration ne sont plus centraux, l'élève peut faire le choix des contours de son activité. Cela peut aller tout d'abord de collaborer, ou non.

L'élève dans l'environnement proposé a la possibilité de collaborer pour aller plus vite ou plus loin dans les apprentissages, mais peut faire l'expérience par choix d'agir seul. La collaboration est une réponse à un besoin et non une contrainte posée par la situation. L'enseignant vise la spontanéité dans l'interaction. Elle fait le cœur de la collaboration entre élèves⁸. Générer ces situations passe par l'utilisation de contraintes qui ne sont plus inhérentes la tâche, mais davantage à l'organisation. Des espaces peuvent être prévus pour s'entraider par exemple. Ils sont utilisables pour montrer quelque chose à un autre élève. Des temps peuvent être programmés. Ils laissent à chacun le choix de sa modalité d'apprentissage.

Par exemple, en badminton il est possible de déterminer avec les élèves des terrains d'opposition et de travail avec des aménagements de l'espace. L'existence de ces espaces encourage l'élève à s'engager vers une activité collaborative, sans pour autant la contraindre par un passage obligé. Il fait ensuite l'objet d'une activité de métacognitive : "quand ai-je utilisé l'espace et pourquoi ?", "avec qui ?".

Utiliser dans d'autres contextes

Si ces apprentissages peuvent être suscité dans des situations ciblées, il convient de montrer à l'élève comment ces contenus peuvent se réutiliser dans d'autres contextes. Ainsi, des situations dans lesquelles les élèves définissent des rôles pour agir permettent de réutiliser les apprentissages.

Dans une nouvelle séquence, ne pas définir de rôles est un levier pour permettre aux élèves une réflexion sur les collaborations possibles. Dès lors, ils se questionnent sur les rôles à créer : « A-t-on besoin d'un autre rôle pour réussir ? Faut-il un rôle pour être en sécurité ? ... ». La progressivité passe par l'usage d'une organisation interindividuelle plus que la contrainte posée par l'adulte qui externalise les motivations dans les comportements et place l'élève dans une application de consigne au détriment d'un engagement choisi.

La continuité des apprentissages est pensée telle une succession de différents contextes qui diversifient les conditions dans lesquelles s'exprime la collaboration entre les élèves. Sans être nécessairement une progression de la complexité, la variabilité dans la situation laisse la place aux prises de responsabilités spontanées.

⁸ CONNAC (S.), *La coopération, ça s'apprend*, éd. ESF, 2020

Rendre l'élève acteur

Jouer sur le contexte

L'élève peut tirer des leçons de ce qu'il éprouve en y associant des concepts et en identifiant dans ses actions ce qui s'apparente à de la collaboration. A partir de ses expériences, il observe et recueille les réponses. Il est ainsi possible de jouer sur les contraintes comportementales en faisant occuper des rôles délétères ; demander à un élève de refuser de collaborer, de ne pas respecter des règles ou encore de tricher.

Par exemple en ultimate, un élève est chargé secrètement de ne pas respecter la règle liée au non-contact. Les élèves de la classe vivent la situation. Ils sont ensuite invités à lister les comportements repérés dans ce contexte spécifique de jeu. Le questionnement suscite les réponses des élèves. Il est ensuite possible de classer ces comportements comme étapes d'apprentissages (tab.1). Ainsi, l'élève peut apprécier ses progrès en prenant conscience par le diagnostic des comportements qu'il adopte, se projeter ou encore de partager diagnostic et projection collectivement : "aujourd'hui, mon camarade n'a pas respecté la règle et j'ai réussi à lui expliquer sans crier", "j'ai réussi à faire appel au prof avant de m'énerver" par exemple.

Tableau. 1 : Formalisation d'une échelle de progressivité

Compétence	Réagir quand je ne suis pas d'accord avec les autres			
Étapes d'apprentissage	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Indices, observables	Je suis violent dans mes paroles ou dans mes actes	J'ai besoin de l'aide d'un adulte ou d'un médiateur pour gérer la situation	Je peux expliquer et parler avec mon camarade des désaccords avant de demander de l'aide	Je peux négocier avec mon camarade pour solutionner la situation avant de demander de l'aide.

Par l'identification des apprentissages

Le propre des relations interpersonnelles est d'être instantané et/ou souvent réflexe, dans l'instant.

Dans le cadre du développement de compétences interpersonnelles collaboratives, il est utile de pouvoir faire identifier à l'élève les choix d'interactions qu'il a réalisés. Au moment où les échanges s'exercent entre les élèves, des connaissances, capacités, mais également attitudes sont mises en œuvre pour réussir l'interaction. L'élève partenaire use de ce qu'il pense utile pour parvenir à aider son camarade dans la tâche d'apprentissage.

La métacognition l'amène à réfléchir sur ce qui a été fait à partir de critères comme : "ce que j'ai dit", "ce que j'ai fait" etc. Le contre point d'un camarade conforte les observations faites. La rencontre des deux visions vient nourrir les savoir-être de l'élève en situation de collaboration pour développer une posture réflexive. De la sorte, l'élève qui apprend peut entendre : "tu as réexpliqué ce que tu avais fait", "tu m'as encouragé" qui peuvent s'associer avec ce que lui visait "je lui ai montré comment je fais", "je lui ai dit que moi j'avais fait deux cours avant d'y arriver alors ça pouvait prendre du temps". Ces éléments mis bout à bout participent de la construction des compétences collaboratives des élèves.



Conclusion

Apprendre à collaborer est une compétence encore sous considérée comme objet d'apprentissage en tant que tel. Elle tend à se développer par le besoin de nourrir des relations interpersonnelles vertueuses.

Pouvoir réagir dans des situations sociales qui demande une collaboration spontanée est une compétence à développer dans le cadre des cours d'EPS, à la fois par la manipulation des contraintes liées à la tâche, à la fois par l'introduction d'espaces - temps spécifiquement dédiés aux interactions, sources de développement ou mobilisation des savoirs faire et savoirs être attachés.