

## Collaborer pour apprendre

Karine Charpentier, Christiane Gogendeau,  
Professeures d'EPS, La Roche sur Yon, (85)

*La coopération est au cœur de l'EPS. Parce que les élèves produisent et pratiquent en groupes, co-évaluent, ils sont confrontés à différentes formes de coopération. Cependant, elle est surtout traitée à travers l'accumulation des compétences. Pour enrichir cette approche, il est intéressant de regarder ce que disent les pratiques sociétales récentes qui misent sur de nouveaux partages, collaboratifs. Ils dépassent la simple coopération. La démarche collaborative fait appel à toutes les compétences mises en réseaux pour élaborer d'autres modèles d'échanges et de productions, pour répondre à des enjeux plus larges (Cop 21...). S'inspirer de ces nouveaux partages de connaissances engage une réflexion sur ce qui peut être mis en œuvre dans le champ de l'éducation.*

*Selon une approche collaborative des apprentissages, le professeur propose une relecture des objets culturels. Il incite la classe à définir une culture commune, à éclairer et transformer le positionnement de chacun dans ses apprentissages et à repenser des projets intégrant les autres. La démarche collaborative se met au service de la réussite individuelle parce qu'elle est en adéquation avec les ressources de chacun. La performance est alors relative, les évaluations tendent vers des positionnements positifs.*



### Coopérer pour trouver une place.

*"Apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres »  
(André de Peretti).*

### Une première étape

En EPS, peut-être plus rapidement et de manière plus prégnante que dans les autres disciplines, le professeur organise sa leçon avec des formes de groupement variées. Pour faire évoluer les élèves dans les apprentissages moteurs, pour qu'ils se construisent avec les autres, les formes de coopération à mettre en œuvre se réfléchissent. Au lycée, dans les textes officiels, les compétences attendues traversent le champ de la coopération et orientent les pratiques : relais, course d'orientation, chorégraphies collectives, stratégies collectives...Le projet commun qui en émane, coïncide généralement avec une évaluation liée à une production à plusieurs et organise les rapports entre les élèves. Le projet individuel se traduit alors à travers un rôle où chacun trouve sa place et une visibilité. Les élèves peuvent s'exprimer dans le domaine moteur dans des rôles essentiels ou périphériques, dans le domaine social : du leader dans les formations et la dynamique de groupe (charisme lié à la réussite et l'expertise), au gestionnaire du matériel ou du temps (disponible pour travailler), dans le domaine méthodologique (compréhension des attentes, remplir les fiches...).

L'élève docile coopère. L'élève réfractaire se soustrait ou est incité à se plier aux contraintes sous peine de ne pas réussir dans les diverses grilles d'évaluation et reste sous la pression des autres. Il s'agit d'un premier niveau de réflexion des élèves pour un projet « institutionnellement imposé ». Chacun trouve un rôle « rassurant » à sa mesure, l'objectif est d'atteindre un but « attendu » avec ce qu'il est. Mais cette place trouvée ou ce rôle attribué sont à questionner d'autant plus qu'ils apparaissent « naturellement ». En effet, l'histoire et le parcours individuel de l'élève l'ont déjà positionné dans son rapport aux autres. Les relations interindividuelles construites dans la classe

1



induisent une hiérarchie entre les élèves et tous les rôles ne se valent pas. La parole, les actes, les interventions de chacun ont un poids qui les situe. Cela entraîne des relations bien marquées dans la classe.

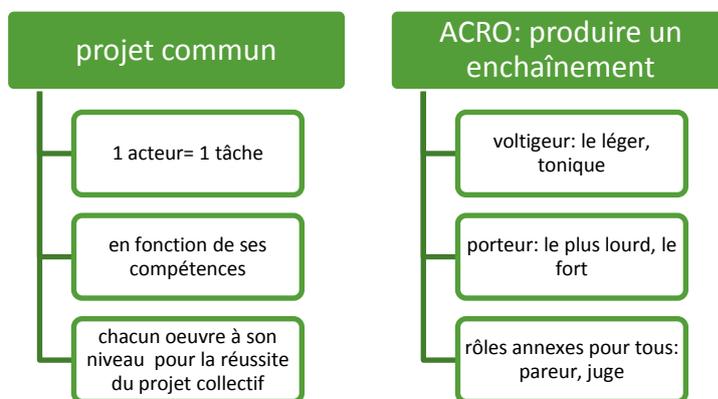
## Les limites

Le professeur peut se satisfaire dans un premier temps de la réussite du projet coopératif lorsque le projet commun est construit et abouti comme, par exemple, la production d'une chorégraphie collective en acrosport avec une participation active de tous les élèves. Cette première étape dans la coopération entre les élèves demeure toutefois bien peu ambitieuse. En effet, s'ils participent, produisent collectivement et négocient effectivement des rôles, une observation plus fine des relations internes au groupe révèle :

- une identité dans des rôles qui entraîne parfois l'élève vers des postures stéréotypées : comment ne pas s'interroger sur la performance motrice et la satisfaction émotionnelle pour un élève qui, tout au long de sa scolarité, est cantonné au rôle du porteur en acrosport ?
- une évolution motrice des plus faibles, peu visible : comment ne pas s'interroger sur ce qu'apprend et encore une fois ce que ressent le moins « bon » joueur de l'équipe lorsque le groupe choisit de le positionner à l'aile au handball, endroit où il reçoit moins de ballons, où la prise de risque pour l'équipe est moindre, où il gêne le moins ?
- une spécialisation, où le meilleur peut occuper tous les rôles: acteur, tuteur, coach, arbitre. L'élève en difficulté motrice ne peut quasiment jamais devenir tuteur et les tâches « annexes » moins en lumière lui sont laissées : plutôt secrétaire qu'arbitre...
- une juxtaposition d'objectifs individuels : réussir une entrée, une roulade, une figure duo...
- une responsabilité limitée de chacun qui n'engage finalement que sur la seule réalisation des tâches qui lui sont propres.

Les rôles sont établis à l'avance parce que c'est le savoir-faire et la performance motrice individuelle qui pilotent l'organisation du groupe. Finalement, même dans un projet commun, la performance motrice individuelle reste une norme prédominante. Les élèves s'organisent prioritairement autour de cela et une hiérarchie se dessine très rapidement entre eux. Un champ de questionnements s'ouvre alors sur ce qui est appris par chacun des élèves et même transmis implicitement à tous, parallèlement, sur ce qui est valorisé par l'enseignant et par les évaluations dans ce genre de coopération.

*Schéma 1, le modèle coopératif en strates et illustration en acrosport*



## Collaborer pour apprendre de l'autre.

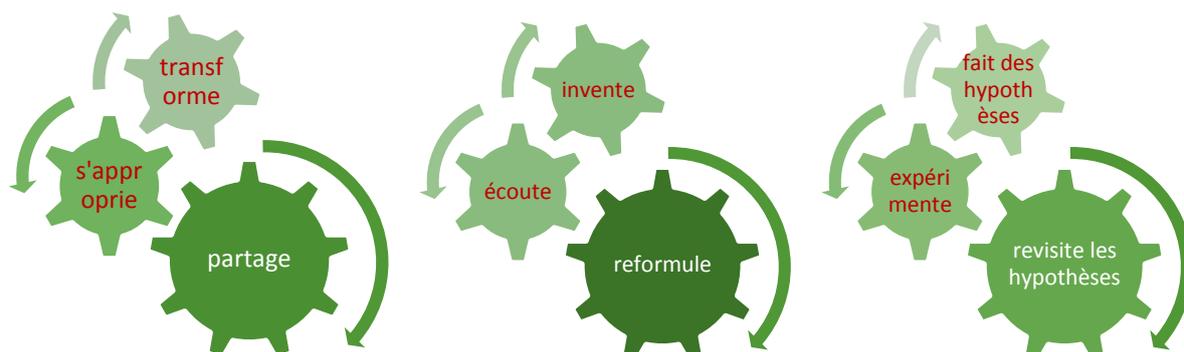
*"Construire une société fraternelle où le développement de chacun ne s'effectue pas au détriment des autres mais vise à la promotion de tous." (Philippe Meirieu)*

Si la classe coopérative passe à la classe collaborative pour que chacun progresse dans son projet individuel et crée de nouvelles interactions positives, alors chaque acteur du projet, apprend sur soi et apprend des autres. Il alimente ses contributions par celles des autres, partage et fait évoluer ses idées et ses expériences. A travers un modèle qui établit des interactions en réseau plutôt qu'en



« coopération descendante », l'élève comme le professeur sort de rôles définis *a priori* et évolue dans ses postures. Les codes et les représentations sont revisités avec de nouvelles hypothèses.

Schéma 2, un réseau d'interactions positives



## Le rôle du professeur

Le professeur a un rôle essentiel. La connaissance fine des profils des élèves<sup>1 2</sup>, de leurs niveaux de conceptualisation et de questionnement lui permet de définir qui collabore avec qui, comment et détermine les objectifs à atteindre. Le glissement s'opère du champ moteur prépondérant vers des champs opératoires (approches mentales, résistance, engagement dans l'effort...).

### Faire évoluer l'objet culturel

Les représentations sont prégnantes. L'objet culturel en EPS, même s'il n'est pas maîtrisé par l'élève, est bien identifié dans les pratiques sociétales. Le professeur donne de la distance par rapport à ce que les élèves « savent », à leurs représentations culturelles prégnantes, sociétales, scolaires et normatives. Pour que les perceptions évoluent, il opère une déconstruction par une prise de recul aux représentations figées, intégrées et signifiantes pour l'élève. Il définit un projet nouveau qui s'écarte des pratiques sociales de référence. Les champs ainsi ouverts permettent des espaces de liberté et d'expérimentation non connus et porteurs de réflexion.

### Faire évoluer les statuts

Le statut de l'erreur change, puisque chaque intervention devient égale en elle-même. Le statut de l'expert aussi. Pour que l'élève expert apprenne aussi des autres (partage des démarches, regard critique sur sa propre pratique, nouveaux défis proposés par le groupe ou la classe...), il remet en question ses connaissances. Ces dernières peuvent pour un temps être à réinterroger et présenter un caractère instable. La démarche fondamentale est d'apprendre à se poser de nouvelles questions<sup>3</sup>. Dans le projet collaboratif, la place du professeur évolue et s'articule avec celle des élèves. Elle n'est plus centrale et transmissive, mais accompagnante. Les phases d'échanges permettent de se réapproprier un champ inventé, réinventé. Le professeur a en tête la présomption de compétences de ses élèves et leur offre un cadre.

### Permettre la reconnaissance de l'autre

Chaque réponse est légitime quel que soit le niveau de maîtrise, même si elle doit évoluer vers plus de difficulté ou de complexité. La reconnaissance de l'autre se construit à partir des notions de partage, de création, d'inventivité et s'attache à croiser attention-écoute, reformulation, négociation et réinvention du projet. Les temps de redéfinitions collectives d'objectifs sont essentiels. Le projet n'est plus normé et va au bout des expérimentations. Il revisite ce qui pourrait être considéré dans une autre formulation comme une erreur. Le facteur humain est central et les notions de confiance, de motivation, de solidarité, de respect influent sur la réussite collective. La mise en œuvre pose parfois problème. Mais la capacité d'un groupe à valoriser son capital humain participe d'une intelligence collective.

<sup>1</sup> CHARPENTIER (K.), GOGENDEAU (C.), « Rendre visible », *e-novEPS* n°9, juin 2015

<sup>2</sup> GIBON (J.), « le profilage des élèves entre vouloir, savoir, pouvoir », *e-novEPS* n°3, juin 2012

<sup>3</sup> SERRES (M.), *petite poucette*, Le Pommier, 2012.



## Partager l'objet culturel : le projet de classe.

Les représentations culturelles si elles servent d'appuis pour construire des connaissances, ne sont plus à reproduire. La culture, les savoirs sont partagés et redéfinis par le groupe. La classe s'invente une culture commune, sans hiérarchie, « praticable » par tous avec ce que chacun sait. Elle cherche une pertinence des connaissances au regard de chacun et de son groupe.

Le « marquage physique » évolue puisque l'objet culturel passe à travers le filtre de la réinvention, ensemble, où « toutes choses sont égales », c'est-à-dire relatives. Le sens des règles interpelle quand, régulièrement en lycée professionnel notamment, les élèves placent le filet de badminton sur la ligne de service puis jouent, ou bien lorsqu'ils s'interrogent toujours sur « cette histoire de pair, impair ».

Et pourquoi, pour un temps, ne pas repenser les règles, les lignes du terrain, les espaces à partir des connaissances, à l'aulne de leurs pouvoirs de conceptualisation, d'agir et d'être, à partir du collectif ? Envisager cet espace déséquilibré en badminton ou élaborer des règles absolument farfelues pour recréer une culture universelle à la classe : chaque groupe invente ses règles, sait les donner aux autres, les négocie. L'objectif est la déconstruction pour rechercher la pertinence d'une nouvelle construction, adaptée à tous sans arrière-idée de performance absolue. L'équité sur le terrain est retraitée et l'activité est transformée pour la retrouver avec un sens réaffirmé. De la même façon, les règles sociales se discutent, s'intègrent et aboutissent à des transformations positives d'attitudes. Pour remettre l'élève contestataire dans une dynamique valorisante, les élèves négocient un handicap pour chaque transgression : par exemple, sortir de l'action et aller toucher le mur ou un plot avant de réintégrer le jeu.

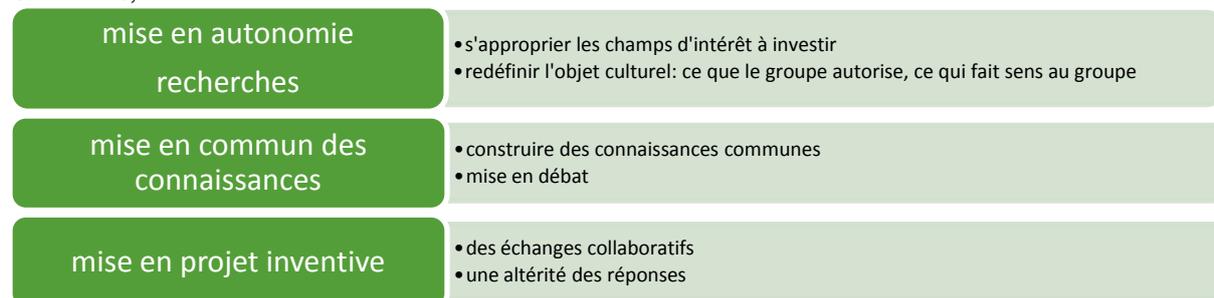
Pourquoi ne pas faire de plusieurs champs (acrosport, danse, cirque, théâtre) un seul dans lequel chaque élève, puise et s'exprime ? C'est ouvrir les domaines des possibles, c'est débrider la créativité, c'est redonner la parole à l'élève, aux élèves et peut-être leur donner le plaisir d'être acteurs. L'homme de tout temps s'est adapté et a inventé pour sa survie ou pour son plaisir et continue à le faire : dans le film *Timbuktu*<sup>4</sup>, pour échapper à la présence omniprésente de la mort et de l'intolérance, pour continuer à jouer, malgré les interdits, les adolescents inventent un football sans ballon. Déconstruire, réinventer et faire sens pour son groupe : la norme peut se repenser selon les contextes.



## Construire les apprentissages en collaboration

Les compétences à construire intègrent la pertinence de toutes les réponses dans un projet redéfini. Les apprentissages qu'ils soient cognitifs, relationnels, moteurs ne dépendent plus seulement de réponses attendues et de postures intégrées. La prise de risque objective et la performance individuelle relative sont recherchées à travers une démarche collective qui s'appuie sur toutes les ressources qui se valent, pour engager l'intégralité des élèves sur la voie de la réussite.

### Schéma 3, une démarche collective



<sup>4</sup> SISSAKO (A.), film « Timbuktu », 2014



## Le projet collectif au service de la réussite individuelle

Les challenges collectifs sont des moyens pour que toute une classe s'engage dans un projet collaboratif<sup>5</sup>. En escalade, le professeur propose un défi : grimper l'Everest (ou autre) sur une séquence. Les élèves choisissent la chaîne de montagne (liens avec leurs vécu, leurs connaissances développées en géographie...), mettent en commun tous leurs pouvoirs (moteurs, cognitifs, affectifs) pour réussir : planification, recueil des données, connaissances procédurales, conditionnelles, définissent les niveaux de réussite pour chacun et construisent leur projet. A plus petite échelle, pour un petit groupe hétérogène, le professeur donne pour objectif, de progresser chacun à son niveau en identifiant un projet particulier au groupe. Dans un groupe de quatre élèves par exemple, sur une voie, le challenge pour les quatre, est de performer à son niveau avec des moyens variés à disposition, avec la possibilité de contraindre l'expert (main dans le dos, attachées pied-main, yeux bandés, temps), d'utiliser des aménagements (plinths ou autre, assurances collectifs) pour l'élève en surpoids ou pour celui qui appréhende. La réussite se mesure alors dans la capacité du groupe à identifier un problème et faire évoluer la motricité et les connaissances de chacun grâce à une utilisation pertinente des moyens en adéquation avec leurs ressources.

## Re-questionner les évaluations

L'évaluation certificative contraint. Elle sanctionne un niveau atteint au terme de la scolarité et participe à l'obtention d'un diplôme où la performance individuelle est forte. La dissociation des évaluations de séquences qui attestent des apprentissages réellement engagés et à travers lesquelles les enseignants et les élèves trouvent des espaces pour tenter, expérimenter, innover, est un élément majeur de la mise en œuvre<sup>6</sup>.

## La performance relative

Un diagnostic lisible par l'élève est indispensable pour que chacun puisse réellement progresser, se projeter, apprendre et inventer. Il est fondamental pour faire accepter la définition des niveaux de réussite appropriés aux ressources de chacun et reconnaître la valeur des réussites. Des outils tels que les échelles descriptives qui déterminent des niveaux dans les attendus du groupe, et les échelles uniformes qui définissent les champs à traiter à travers un thème (pour l'échauffement par exemple : gestion de la sécurité, des espaces, du matériel, des postures) sont à développer<sup>7</sup>. Ces échelles permettent d'évaluer les progrès et d'acter les acquis. Certains items se négocient avec les élèves.

Une évaluation motrice qui reconnaît la performance relative favorise le bien-être, impacte positivement l'estime de soi et génère de l'engagement individuel. L'évaluation du groupe est orientée par la mise à niveau des attentes individuelles. La valeur de la réussite se mesure par l'invention à travers la prise de risque individuelle et collective, sans mise en danger physique ou morale mais cependant dans le dépassement de soi. Les critères d'évaluations sont à redéfinir et font l'objet de nouvelles recherches : pourquoi ne pas prendre en compte la fréquence cardiaque pour évaluer le niveau d'engagement en escalade ? L'élève en surpoids qui grimpe deux mètres atteint une zone d'effort plus intense que l'expert. Bonifier le résultat est possible mais n'est pas le but ultime. Après un travail axé sur les stratégies à mettre en œuvre en badminton, le volant qui sort du terrain normé n'est pas sanctionné si le contre-pied est recherché, planifié et réussi. Valoriser la démarche, orienter l'évaluation sur les processus sans focaliser sur le résultat permet la prise de risque, la prise d'initiative et l'erreur. L'évolution motrice se renforce pour cet élève qui ose, tente, expérimente sans pression ni code imposé.

L'équité est permise à travers une définition précise des niveaux de réussite à atteindre sur différents plans : moteur mais aussi méthodologique ou sur le plan des attitudes. Comprendre que toute réponse est acceptable si elle fait avancer tout le monde, est un enjeu pour le groupe et le bien-être de chacun. Un binôme peut faire ses propres règles pour jouer et ne pas les donner aux autres dans un premier temps. Le fait de déstabiliser les autres déclenche un échange qui permet de mettre à plat des pré-requis.

---

5 RIGOTTARD (D.), « L'évaluation en « direct » outil, pour l'élève, de constructions de compétences », *e-novEPS* N°4, janvier 2013

6 « Les pratiques d'évaluation », *e-novEPS* N°4, janvier 2013, revue de l'Académie de Nantes

7 Animation Inspecteur, « L'évaluation », décembre 2015, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/formations/formation-continue/animations-academiques/evaluation-932732.kjsp?RH=1160473865359>



### **Les espaces de liberté**

En se détachant du résultat de l'action, en évitant de juger et faire juger systématiquement le résultat, en proposant des objectifs basés sur le progrès, le professeur construit une évaluation positive. Les échelles descriptives et/ou uniformes aident les élèves à se situer, à valider les acquisitions, mettent en valeur leurs progrès. Evaluer l'avancement dans le projet, les démarches d'apprentissage, permettre aux élèves de recevoir et d'émettre des avis constructifs, les impliquer dans des choix évaluatifs ou négocier avec eux des évaluations sont des alternatives. Les champs sont infinis à investir en collaboration avec les élèves.



### **Conclusion**

Les élèves sont chercheurs de connaissances, pour faire ce que Taddei<sup>8</sup> appelle « des écosystèmes de connaissances ». Ils apprennent à se poser des questions sur des objets culturels, redéfinissent des attentes et proposent de nouvelles réponses. Ils développent des compétences pour travailler ensemble, prendre en compte des avis différents, écouter, formuler des hypothèses, évoluer et faire évoluer le groupe, redéfinir les objets à construire.

Si leurs propres compétences leurs sont utiles pour exceller dans un domaine, en apprenant à s'inspirer de ce que les autres font pour aller encore plus loin, en utilisant d'autres approches et différents regards, les élèves s'engagent dans un travail collaboratif où la somme des intelligences et des savoirs est porteuse d'apprentissages nouveaux, de connaissances revisitées et du respect des différences. Le professeur devient un partenaire qui organise cette « ruche » d'actions et de réflexions, promeut la créativité, valide les acquisitions positives et encourage les initiatives pour aller plus loin.

---

<sup>8</sup> <http://educavox.fr/accueil/reportages/co-construisons-des-ecosystemes-d-apprentissage-innovants-et-cooperatifs>

