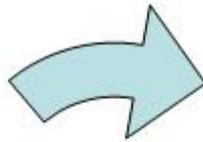


Janvier 2019

Elève acteur - professeur accompagnant



On entend régulièrement cette idée que l'enfant qui va à l'école doit apprendre le "métier d'élève". Mais quel est-il réellement ? Quelles seraient les caractéristiques et les contours de ce métier ? Qu'est ce qui serait à "apprendre" pour l'exercer ? Plus largement, quels seraient les liens avec "l'élève acteur", et en miroir l'action du professeur pour le guider ? Le numéro 16 de la revue e- novEPS pose comme postulat que le métier d'élève, s'il existe, est celui de l'acteur, et que pour y parvenir, l'enseignant doit nécessairement l'accompagner.

Céline Allain, dans la première partie de ce nouveau numéro, interroge ce tandem, élève acteur - professeur accompagnant. Vianney Thual replace l'élève acteur dans son incontournable contexte authentique, distant d'une rationalisation conceptuelle de l'enseignant qui l'interdirait. Dans son deuxième article de la revue Céline Allain enrichit ce contexte de la dimension collective et Bernard Lebrun précise, par-delà la conception de la leçon, sa mise en œuvre ou comment le degré de guidage de l'enseignant impacte l'exercice du métier de l'élève.

Au cours de la deuxième partie, un focus est réalisé sur l'activité de l'enseignant. Damien Bénéteau place la communication au cœur de l'action du professeur. Benjamin Delaporte s'appuie sur l'activité d'observation et d'interrelation ainsi générée pour mettre en lumière cet élève acteur. Soizic Guilon et Samuel Duret amplifient cette prise de responsabilité des élèves, en leur permettant de devenir auteur de leur situation d'apprentissage, par le jeu de certains des paramètres qui la compose. Dans ce sillage, Néllia Fleury place les élèves "aux manettes" de leur projet d'apprentissage et de son suivi.

Enfin la troisième et dernière partie de ce numéro s'intéresse plus particulièrement à la manière dont les élèves peuvent exercer leur métier. Francis Huot interpelle le lecteur sur les nécessaires connaissances dont les élèves doivent pouvoir disposer et maîtriser pour être ou devenir acteur. Ces mêmes connaissances permettent à l'élève d'exercer sa réflexivité. Son expression très concrète est proposée par Françoise Rouxel et Vianney Thual. Et Fabien Vautour fait de même par le filtre de l'élève acteur de sa bonne santé ou comment la prise de responsabilité de son hygiène de vie devient plus pertinente dès qu'elle peut se personnaliser. Enfin, Delphine Evain et Jérémie Gibon reviennent au cœur de la classe pour illustrer comment l'élève peut prendre la main sur son évaluation en lui permettant de devenir auteur de ses propres étapes de progrès.

En guise de conclusion pour ce numéro de la revue, le message est de renforcer l'idée que le métier d'élève a sans doute évolué. La représentation d'un élève en classe qui serait passif, silencieux, à l'écoute de consignes prescriptives, tel un cours magistral dans lequel chacun est bien rangé, obéissant au pied de la lettre aux ordres du professeur, est aujourd'hui dépassée. Le métier d'élève est assurément celui de l'élève acteur qui, grâce à la dévolution autorisée et orchestrée par le professeur qui l'accompagne pas à pas dans ses apprentissages, est participatif, réflexif, décisionnaire pour prendre des responsabilités et des initiatives. Il s'agit d'un engagement rendu possible par une pédagogie renouvelée, support et témoins du chemin que l'élève parcourt, vers l'exercice d'une autonomie pleine et entière. En fait, il n'y a pas de métier d'élève, mais seulement un élève citoyen dans un contexte favorisant pour apprendre et s'exercer à le devenir.

Dans la suite à cette thématique, les auteurs s'élancent maintenant à l'assaut des programmes de lycée pour en proposer des usages et des exploitations selon cette intention de contribuer à la formation post collège - pré-professionnalisation. Rendez-vous est donc pris pour le mois de juin 2019.

Delphine Evain

Sommaire

Se rencontrer autrement ?	4
CÉLINE ALLAIN	4
L'élève acteur dans une aventure vécue	9
VIANNEY THUAL	9
Le muscle social¹	16
CÉLINE ALLAIN	16
Moduler et différencier l'accompagnement de la mise en recherche des élèves	28
BERNARD LEBRUN	28
Pour une pédagogie de la communication	34
DAMIEN BENETEAU	34
S'observer, interagir pour être acteur	45
BENJAMIN DELAPORTE	45
Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages	52
SAMUEL DURET	52
SOIZIC GUILON	52
Accompagner le S.C.O.R.E des élèves	66
NÉLIA FLEURY	66
L'élève acteur de sa motricité	79
FRANCIS HUOT	79
Donner du sens	89
FRANÇOISE ROUXEL	89
VIANNEY THUAL	89
«Sentez-vous acteur de votre santé!»	98
FABIEN VAUTOUR	98
L'élève, auteur de son évaluation	104
DELPHINE EVAIN	104
JÉRÉMIE GIBON	104



Elève acteur - professeur accompagnant

Se rencontrer autrement ?

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

A regarder le couple « élève acteur – professeur accompagnant », il est une danse, une rencontre. L'élève et l'enseignant dans la classe évoluent ensemble et le rythme qui berce le mouvement est scandé d'événements, d'incidents, parfois de crises ou de blocages.

Aujourd'hui former un élève acteur, un pratiquant réflexif au pouvoir d'agir sur le monde, induit un rôle d'enseignant-accompagnant dans la classe. La vie en groupe-classe, où la vie à deux n'y est pas réduite, amène chacun à chercher une place ajustée au dispositif d'apprentissage collectif proposé. L'autonomie visée offre une plus grande adaptabilité.

Ce pacte conscient revêt trois dimensions, qui scellent les deux parties et présente également des limites, où cohabitent : une dimension relationnelle, une autre temporelle et enfin une dernière éthique. Elles se caractérisent au total par cinq renversements complémentaires¹ et des remises en question restent inévitables.

C'est à ce prix que le couple, et plus largement le collectif-classe, évolue : il se nourrit de ces propres événements. Faire valser l'un et l'autre, c'est aller dans les coulisses de la vie ordinaire de la classe. Prendre le risque de transformer sa relation à l'élève en le plaçant comme acteur, c'est alors pour tous les deux, enseignant et élève, s'engager dans une évolution de leurs rapports et ceux-ci possèdent à leurs tours le pouvoir de les enrichir.

¹ BOURREAU (JP.), SANCHEZ (M.), Accompagner les élèves. De l'accompagnement personnalisé à l'accompagnement dans le quotidien de la classe, Editions Chroniques sociales, 2016



La métamorphose de la rencontre

Ce couplage singulier « élève acteur-professeur accompagnant » est un duo à construire au sein du collectif de la classe. Il a une tridimensionnalité. La première dimension est relationnelle proche de celle d'une jonction ou d'une connexion à deux facettes - une écoute active et bienveillante et une situation en côte à côte. La seconde dimension est temporelle, de synchronicité, « être avec en même temps » et implique le cheminement, autrement dit de se laisser du temps et de laisser du temps à l'élève pour apprendre, se transformer, s'adapter. A ces deux aspects « être avec » et « aller vers », une troisième dimension s'ajoute, la dimension éthique. Ce partage repose sur une prise en compte globale de l'élève, à la fois dans la construction de sa dimension personnelle et également dans sa réussite éducative. Elle scelle l'acte d'apprentissage.

La dimension relationnelle

La relation acteur – accompagnant renverse la prise de parole de l'enseignant en cours dialogué posté en face à face à une posture d'écoute active et bienveillante, en côte à côte. L'enseignant accompagnant se joint à l'élève. Il devient « suivant », l'élève premier. Un décentrement s'opère de facto.

Un pas de côté pour une écoute active de la parole de l'élève

Passer de la parole à l'écoute active de l'élève incite à une attention bienveillante pour comprendre, saisir son monde personnel. Ecouter n'est pas seulement entendre. C'est écouter au-delà de son propre schéma. Ceci implique trois éléments :

- D'abord la congruence, c'est-à-dire ce que provoquent en soi les paroles de l'autre ;
- L'accueil de l'autre dans un regard positif, inconditionnel, même si ses idées ne sont pas partagées ;
- La compréhension, même partielle, du système de l'autre, comment il voit les choses.

Offrir des espaces d'échanges pour revenir sur ce que l'élève vit dans la situation d'apprentissage proposée² est l'occasion qu'il comprenne, progresse, se transforme, avec ses camarades. A cette occasion, les élèves échangent sur les objets d'apprentissage, se questionnent, proposent des solutions, les vérifient, ... L'enseignant leur offre des outils de guidage comme supports à leur réflexion et pendant qu'ils se les approprient, les remplissent, avancent dans la leçon, l'enseignant devient vigilant à ce qui s'y passe. Il s'approche des groupes en réflexion de façon silencieuse, puis est amené à intervenir lorsqu'il lui semble important de faire clarifier pour faire avancer le petit groupe d'élèves dans leurs recherches, ou les faire cheminer dans leur réflexion

² ALLAIN (C.), « Expériences de vie, expériences d'apprentissage », *e-novEPS* n°15, janvier 2017

tout en restant dans l'axe du questionnement du jour, en relevant leurs questions qui peuvent être traitées ultérieurement. Ainsi, il accueille leur parole, fait expliciter les propos des élèves tout en favorisant leurs interactions et en les respectant. Cette démarche d'ouverture permet à l'enseignant d'entrer dans cette dimension d'accompagnement, en proposant à l'élève des temps d'interactions verbales comme actions collaboratives³. C'est l'installation d'une coopération éducative basée sur un cadre sécurisant et un retour réflexif sur les apprentissages.

Un positionnement en côte à côte

L'accompagnant est par définition « à côté de » l'élève, des élèves et non en face. Cette mesure de placement en côte à côte coexiste avec celle d'un suivi sous forme de guidage - où ici, l'enseignant est devant - à celle d'un suivi qualifié d'enquête - où ici, l'enseignant est placé derrière⁴. Ces trois registres de suivi dépendent du contexte et de l'intention éducative et d'apprentissage. Et, quand l'élève est acteur, c'est cette variété de registres qui est privilégiée. La distance opérée dans ce cheminement en côte à côte diffère selon le stade d'apprentissage et le degré d'autonomie de l'élève. Cette posture en côte à côte facilite les échanges, stimule. Il renforce le cadre sécurisant instauré par l'écoute active. La dimension relationnelle est donc première dans ce couplage élève acteur - professeur accompagnant.

La dimension temporelle

Ainsi, le professeur - accompagnant va où l'élève va, en même temps que lui, pas à pas, à son rythme, à sa mesure, à sa portée. L'action se règle, à partir de l'élève : de qui il est, de ce qu'il est, de là où il en est, tout en tenant compte des attendus institutionnels. C'est donc un cheminement pas à pas vers la compétence visée et vers l'élève, les deux simultanément, en donnant du temps.

La refondation de la scolarité obligatoire en cycle de trois années, permet de se doter d'outils de ciblage et de repérage des acquisitions à travers les échelles descriptives pour permettre, à l'élève, de se situer lui-même et vérifier la pertinence de ses réponses. L'accompagnant lui propose des chemins adaptés pour s'engager sur la voie de sa réussite. A travers des temps de vérification du niveau d'acquisition de la compétence, l'élève s'oriente dans des choix qui lui sont adaptés, dans une direction favorable pour ses progrès futurs.

Le collectif-classe représente ici une véritable ressource pour échanger sur ses découvertes et avancées, en complémentarité⁵, plutôt qu'en concurrence. Ainsi, le détour ou le temps supplémentaire autorisé sont des occasions de renforcer l'estime de soi de l'élève, de l'engager dans une dynamique d'apprentissage à long terme. Ici, l'erreur occupe une place de choix comme indicateur stratégique de l'avancée dans les apprentissages. Elle aiguille, indique, guide et transforme la relation aux apprentissages.

³ ANDRE (V.), « Sociolinguistique des interactions verbales », *Langage*, travail et formation, 2010

⁴ SEVE (C.), "Entre guidage, accompagnement et enquête", *e-novEPS* n°6, janvier 2014

⁵ ALLAIN (C.), « Le muscle social », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

Une visée socio-constructive de l'élève-acteur à former

Former un élève acteur, c'est se centrer sur un élève comme une personne en construction. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture⁶ rappelle « La scolarité obligatoire repose sur un double-objectif de formation et de socialisation (...) permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution ». La dimension globale de l'élève, comme personne inscrite dans un environnement familial et social n'est pas à occulter mais à être prise en compte. La réussite dépasse le cadre exclusivement scolaire et s'élargit dans sa dimension sociale pour déboucher sur la réussite éducative de l'enfant. Ainsi, les projets collaboratifs et coopératifs, les dimensions d'entraide, d'auto et de co-évaluation sont à favoriser. Placer l'élève au cœur du processus d'apprentissage, c'est lui donner les moyens de comprendre, pour mémoriser et ensuite transférer. Les connaissances sont construites par le sujet lui-même, à travers les expériences qu'il a vécues et celles qu'il est en train de vivre. C'est dans l'interaction avec son milieu que cette construction s'opère et dans les interactions sociales : les autres élèves et avec l'enseignant. Il s'équipe de capacités adaptatives.

L'attitude face aux principes d'éducabilité et de liberté

Etre un enseignant-accompagnant c'est faire vivre au sein de sa classe deux postulats pédagogiques fondamentaux : le principe d'éducabilité et le principe de liberté⁷. D'abord, apprendre, grandir, se transformer chacun peut le faire, l'accompagnant ne désespère de quiconque. Cet aspect renvoie à la prise en compte de chacun dans sa dimension individuelle et singulière, dans sa capacité à s'adapter. Enfin, apprendre, c'est se mettre en jeu. Et, cela est possible par la liberté que l'apprenant se donne pour se développer. Accéder au savoir, se l'approprier, c'est devenir libre !

⁶ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

⁷ MERIEU (P.), Des lieux communs aux concepts-clés, Paris, ESF, 2013



Conclusion

Dans ce cadre d'une dynamique transformatrice, « Faire apprendre les élèves » est « un geste d'art ». Cette relation construite dans un cadre sécurisant, bienveillant, basée d'une part, sur une écoute active aux facettes de congruence, d'accueil de l'autre et de compréhension du système de l'autre⁸ - et, d'autre part, d'un positionnement en côte à côte. Cette relation couvre une dimension temporelle qualifiée de « pas à pas », à la fois vers la compétence visée et l'élève lui-même, l'ensemble dans un cadre collectif de classe et d'établissement où l'individu et le groupe interagissent pour construire les expériences vécues comme des éléments de ressort de l'action future. Ceci amène l'enseignant-accompagnant à accepter de se laisser surprendre voire déstabilisé par les retours des élèves. Aller vers cette modalité humaine, fraternelle à trois dimensions où ces cinq attitudes favorisent l'incorporation personnelle des savoirs comme base à la transformation individuelle au sein du collectif. C'est offrir aux élèves les moyens d'agir, de réfléchir et en contrepartie d'agir à nouveau différemment, en conscience. Et, cela impacte le collectif. Se rencontrer, c'est à la fois rencontrer l'autre et se rencontrer soi-même. L'attention à cette posture d'accompagnant transforme en retour l'enseignant dans sa compréhension d'un élève en activité d'apprentissage et impacte la vie du groupe, chaque membre qui le compose.

⁸ ALLAIN (C.) « Le muscle social », *e-novEPS* n°16, janvier 2019



Elève acteur – professeur accompagnant

L'élève acteur dans une aventure vécue

Vianney THUAL

Professeur d'EPS, Cossé-le-Vivien, (53)

Pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages, les enseignants rivalisent d'ingéniosité en construisant des dispositifs toujours plus sophistiqués. Tâches complexes, classe inversée, problématisation, le répertoire pédagogique actuel est foisonnant, mais il véhicule aussi l'impression que l'enseignement devient une technologie moderne de haute précision.

Sans affirmer qu'il s'agit là d'une dérive, il convient néanmoins de s'interroger sur ce phénomène de rationalisation de l'enseignement pour explorer d'autres approches, davantage ancrées dans le vivant. Dans cette perspective, l'enseignant redonne à l'élève son statut d'être vivant. Son souci de rendre l'élève acteur en classe ne dépend plus alors de son expertise à concevoir un système pour apprendre, mais plutôt de sa capacité à recréer une authentique « tranche de vie¹ ».

¹ PORTES (M.) « Nouveaux programmes d'EPS et rénovations des pratiques », *Revue EPS* n° 278 juillet-août 1999



Les limites de la technicité

Il est difficile, sinon illusoire, de trouver une définition consensuelle à l'expression « élève acteur ». Tout comme les pédagogies actives qui, elles aussi, ne sont pas « un concept construit, plutôt une expression qui regroupe de multiples courants de pensée, qui présentent des traits communs et des différences. Quant aux pratiques, elles sont encore plus diverses² ». Cela signifie-t-il qu'il est plus sage de renoncer à en comprendre le sens ? Bien au contraire, car un état des lieux des différentes conceptions peut s'avérer finalement très instructif pour les enseignants qui souhaitent approfondir la question.

Selon un premier point de vue, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est lui permettre de dépasser le stade de l'élève actif pour atteindre un degré d'implication plus important, celui de l'élève acteur. L'objectif est de former un praticien réflexif, capable d'analyser sa pratique, de s'autoévaluer, de déterminer son propre parcours d'apprentissage. L'élève monte ainsi en degré, et peut même devenir, à un stade plus avancé, un élève auteur, un élève autonome. Cette conception est intéressante pour l'Education Physique et Sportive (EPS) car elle souligne la nécessité de ne pas cantonner l'implication de l'élève à une activité motrice subie, pour tendre vers une activité motrice réfléchie. En pratique, elle induit un enseignement mécanique construit sur une alternance en boucle entre temps de pratique et temps de réflexion. Si cette boucle est tout à fait pertinente pour favoriser la mise en réflexion, elle n'offre pas assez de liberté aux expressions multiples de la pensée que peuvent avoir les élèves.

Selon une toute autre vision, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est avant tout le placer dans des conditions de travail innovantes pour stimuler sa motivation. C'est aussi un moyen de l'aider à développer un plus large panel de compétences afin d'en faire un individu mieux préparé pour son insertion sociale et professionnelle future. Cette conception s'inscrit dans le cadre de pédagogies actives qui ambitionnent de dépoussiérer le « métier d'élève ». Au sein d'une classe qui inverse les codes (classe inversée) ou qui se mue en véritable petit laboratoire (enseignement par tâches complexes), l'élève ne peut résolument pas rester passif, il devient donc acteur. En apprenant aguerri, il aménage son espace modulable de travail, visionne des capsules vidéo, construit des cartes mentales. Ce type de pédagogie active a le mérite d'offrir beaucoup de richesse en termes de dispositifs et d'outils pédagogiques, mais au quotidien dans les classes, cela s'apparente parfois à une course à l'innovation qui n'apporte pas toujours la plus-value attendue. Il convient donc à l'enseignant de rester lucide et de « mesurer à quel point le métier d'élève est devenu exigeant³ », ceci d'autant plus que cet impressionnant déploiement d'outils et de méthodes, parfaitement en phase avec la modernité, a le défaut de parfois détourner l'attention des élèves pour masquer les apprentissages attendus.

Selon un dernier point de vue, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est s'assurer qu'il s'inscrit bien dans une posture d'apprenant en s'égarant le moins possible dans d'autres postures

² PERRENOUD (P.) « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! » In *Migrants-Formation* n° 104, mars 1996

³ PERRENOUD (P.) Op.Cit.

moins recommandables. Ceci procède d'une volonté de catégoriser les comportements de l'enfant ou de l'adolescent à l'école, pour encourager l'enseignant à cultiver les plus profitables en espérant des retombées positives sur les capacités des élèves à s'autoréguler. Autrement dit, plus il est acteur, moins il est transgresseur. Cette vision bienveillante mais segmentée de l'élève est discutable et la réalité en classe est bien plus insaisissable. L'élève peut être dans le même instant à la fois, acteur, joueur et transgresseur, comme il peut tout aussi bien être passif en apparence, mais très actif intérieurement.

En résumé, sauf à s'inscrire dans une démarche parfaitement quadrillée par un courant de pensée, l'enseignant d'EPS s'expose au risque de faire tout et son contraire. Pour ne pas succomber au découragement face à ce cadrage théorique épineux, il est nécessaire de considérer l'élève acteur, non pas comme une notion théorique, mais plutôt comme une notion « incarnée ». C'est-à-dire une notion qui ne peut se concevoir que dans le cadre de la pratique et qui se redéfinit en permanence en fonction des interactions avec l'environnement. L'enfant à l'école n'est pas réductible à son statut d'apprenant et la qualité de ses apprentissages n'est pas proportionnelle au nombre de leviers que l'enseignant est capable d'activer. De ce fait, parmi toutes les démarches existantes pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages, l'une des plus appropriée consiste à le rendre acteur en donnant un caractère vivant à ses apprentissages.



Le recours au vivant

Le concept de « tranche de vie » en EPS n'est pas nouveau, et là aussi, les définitions divergent selon les auteurs, mais l'expression est très évocatrice pour la pratique. La proposition faite ici, consiste à réactualiser l'esprit véhiculé par cette expression en considérant une tranche de vie en EPS comme étant ce que vit, traverse et ressent un individu lorsqu'il pratique une activité physique. L'élève ne se réduit pas à son activité de sauteur, de coureur ou de « bondisseur ». C'est un athlète qui s'entraîne, se dépasse, se blesse, doute, se remet en cause, s'enflamme ou réapprend sans réellement suivre un continuum préétabli. A mi-chemin entre le jeu, qui n'est pas la vraie vie, et la vie véritable qui reste trop complexe pour être reproduite à l'identique, cette approche pédagogique repose sur le postulat que l'élève est pleinement acteur dans un contexte qui lui donne la possibilité d'incarner ses apprentissages et de cheminer d'une expérience à l'autre. La tâche de l'enseignant alors, est de créer une sorte de bouillon de culture qu'il accepte de ne pas contrôler totalement, en gardant à l'esprit qu'une « compétence ne peut être décrite uniquement par des aménagements matériels ou règlementaires. Une situation complexe n'est pas qu'une architecture objective, et la compétence s'incarne dans des aventures vécues⁴ ».

La tranche de vie en EPS n'est pas toute la vie d'un athlète, d'un basketteur ou d'un orienteur. Ce n'est qu'un fragment de celle-ci. Mais c'est aussi un moment particulier qui se distingue des autres, un moment qui invite à la réflexion. Il est important que l'enseignant sache prendre en

⁴ DELIGNIERES (D.), « Rencontre avec Didier Delignières : Quelques réflexions sur les Programmes de l'Education Physique et Sportive », *Le café pédagogique mensuel* n°156, 18 octobre 2014

compte ces deux caractéristiques pour comprendre la nécessité de faire des choix avant de construire sa séquence d'enseignement. Le critère de qualité dans une tranche de vie en EPS est préférable à celui de quantité. Ce ciblage limité à ce qui paraît le plus pertinent peut se faire en fonction des publics, des convictions personnelles ou des potentialités de l'activité support.

Pour donner vie à cette conception, il s'avère particulièrement intéressant de prendre appui sur quelques principes de « l'enseignement enactif ». Parmi ceux existants, trois peuvent aider à guider la mise en œuvre⁵ :

- Tracer des trajectoires d'apprentissages. C'est-à-dire donner à l'élève la possibilité de se projeter dans le temps, d'envisager différents scénarios plausibles qui favorisent la construction d'histoires individuelles et collectives d'apprentissage. La multiplicité des combinaisons possibles est un facteur dynamisant du questionnement personnel de l'élève.
- Connecter des expériences par analogie expérientielle. C'est-à-dire mettre en évidence les similitudes existantes entre les situations vécues en EPS et en dehors. Ceci dans le but de permettre à l'élève de formuler ses propres interrogations sur les apprentissages car ils correspondent à une réalité et une utilité qui lui sont familière.
- Concevoir des espaces d'actions et d'interactions encouragées. C'est-à-dire organiser des formes de relations sociales favorisant des phénomènes de coopération, de confrontation, de partages centrés sur les objets d'apprentissage.

Concrètement en EPS, une séquence d'enseignement devient une tranche de vie. Les trois principes listés ci-dessus se déclinent en trois idées directrices : la mise en intrigue, les rôles à tenir et la tournure des événements. Ces caractéristiques représentent les traits saillants de ce qui fonde la tranche de vie en EPS. Elles agissent comme un *leitmotiv* permettant à l'enseignant d'opérer une transposition de contenus académiques ou scolaires en savoirs incarnés pouvant faciliter une meilleure appropriation par les élèves.

La mise en intrigue

Dans une séquence classique, les élèves savent dès le début comment cela se conclut (souvent par une évaluation). Dans le cadre d'une séquence « tranche de vie de coureur de fond » par exemple, ils savent très tôt ce qui les attend (une épreuve finale), mais ne savent pas comment cela se termine. A l'image du coureur amateur qui se prépare pour un marathon et qui se fixe le défi de le terminer, sans savoir à l'avance ce qu'il adviendra. C'est précisément là que se fait la différence. La fonction de la mise en intrigue est de planter le décor. De mettre en perspective l'objectif à atteindre et les enjeux sous-jacents. Des chemins se dessinent, le mystère reste entier. La fin de la séquence n'est pas juste une fin programmée, mais devient un objectif à atteindre qui prend vit ici, dès maintenant. L'élève peut dès lors se questionner sur sa capacité à réussir ou non, réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour y arriver.

⁵ SAURY (J.) « Lettre à l'attention des « enseignants enactifs » qui s'ignorent (ou pas !) », *Blog : Actions, significations et apprentissages en EPS*, 7 mars 2013

Les rôles à tenir

Dans une séquence ordinaire, les savoirs académiques ou scolaires sont de bons repères pour l'enseignant qui s'attèle à la construction des situations d'apprentissages. Mais ils sont également peu visibles pour les élèves. Le cas des savoirs liés au porteur de balle et au non porteur de balle illustre bien ce caractère peu explicite (Algorithme d'attaque ou positionnement en appui et en soutien). Or, il est possible de rendre ces contenus plus vivants en les incarnant dans des rôles à tenir. En sports collectifs, ces savoirs sont enchâssés dans les postes spécifiques qui composent l'équipe. Ils deviennent des savoirs liés au placement sur le terrain et aux actions préférentielles à mener. Ailier, arrière, centre, dribble en contournement, passe vers l'avant, conservation du ballon, constituent désormais la matière palpable des nouveaux contenus à apprendre.

Les rôles à tenir permettent ainsi aux élèves de reconstruire tout un monde autour d'eux par analogie avec leurs expériences vécues ou familiales. Les rôles sont l'incarnation des apprentissages attendus et ces savoirs revitalisés donnent du sens aux actions ici et maintenant. L'élève est ainsi capable de porter un regard objectif sur ces réalisations, de déterminer son niveau de réalisation et d'identifier ses besoins.

La tournure des évènements

Dans la plupart des séquences, l'enseignement défile tout en continuité. Ce déroulé peut être progressif, cumulatif, répétitif, curriculaire, ce qui est tout à fait approprié, mais il est rarement infléchi par des revirements ou des rebondissements. Or ces phénomènes de ruptures sont très favorables à l'enrichissement des histoires individuelles et collectives d'apprentissage⁶. Une tranche de vie de nageur sauveteur est par exemple bien monotone et n'a pas beaucoup de sens si elle n'est, à aucun moment, soumise à l'urgence d'une situation d'alerte. Ponctuer la séquence de quelques exercices soudains de simulations offre plein d'occasions de pimenter les histoires d'apprentissage. Selon les cas, ces instants de ruptures peuvent s'envisager seulement à l'échelle de la leçon. En cirque notamment, il est possible de demander à un groupe d'artiste de préparer un mini numéro pour la fin du cours, et au dernier moment, juste avant de débiter, leur rajouter une consigne pour laquelle ils n'ont que quelques secondes pour trouver une adaptation : improviser une fin qui transmet une émotion choisie au hasard dans un répertoire (faire rire, faire peur, faire beau).

La tournure des évènements permet de tenir en haleine, provoque des rencontres entre les différents acteurs et anime la nature de leurs interactions. Elle réoriente l'attention sur l'objet d'étude et offre de nouvelles opportunités pour apprendre. Les évènements sont déterminés par l'enseignant, mais peuvent également émerger des élèves qui, volontairement ou non, infléchissent leurs trajectoires d'apprentissage en fonction de la situation. A ce titre, il est très intéressant de savoir rebondir sur ces ruptures amenées par les élèves, même si cela exige une certaine expertise pour l'enseignant.

⁶ EVIN (A.), « Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de l'université de Nantes, 6 décembre 2013

Tab 1 : Récapitulatif de la démarche de construction d'une tranche de vie en EPS

	Leviers conceptuels	Levier pratiques	l'élève acteur
Objectif et finalité	Tracer des trajectoires d'apprentissages	La mise en intrigue	Questionne ses capacités Planifie un parcours Se met en projet
Apprentissages et contenus	Connecter des expériences par analogie expérientielle	Les rôles à tenir	S'organise au sein d'un groupe S'autoévalue Identifie ses besoins Coopère, confronte, partage
Dispositif pédagogique	Concevoir des espaces d'actions et d'interactions encouragées	La tournure des événements	Prend des initiatives S'astreint à faire des choix Coopère, confronte, partage



Un exemple de «tranche de vie» en EPS

La synthèse des principes et des axes directeurs décrits précédemment sert à l'enseignant d'EPS de cadre de construction pour une séquence d'enseignement qui ambitionne de donner vie aux contenus afin d'offrir aux élèves de vraies occasions d'incarner les savoirs mis en jeu. Dans un exemple en gymnastique au sol, la séquence devient une tranche de vie de gymnaste. Le ciblage de l'enseignant privilégie ici une pratique de l'activité centrée sur l'exécution (d'autres ciblage sont évidemment possibles). La mise en intrigue, posée dès le début, est la suivante : « Réalisez un sans-faute dans un enchaînement au sol de six éléments gymniques ». Si les juges observent chacun, lors de l'enchaînement, au moins une faute d'exécution, l'épreuve est considérée comme ratée. Cela ne signifie pas que l'enseignant conclut forcément à une évaluation au plus bas de l'échelle. Il est important de noter que la réussite ou l'échec à « l'épreuve finale » est simplement la fin de l'histoire. Celle-ci peut bien se terminer comme mal se terminer, mais cette conclusion ne fait pas le résultat de l'évaluation. Pour permettre un taux de réussite maximum, et aussi se donner des possibilités de différencier son enseignement, le professeur définit trois profils de gymnastes. Le gymnaste perfectionniste qui est centré sur la recherche de simplicité au profit de l'exécution. Le gymnaste acrobate qui se centre sur la recherche de prise de risque. Le gymnaste esthétique, enfin, centré sur la recherche d'esthétisme.

Cependant, ces trois profils ne sont pas présentés d'emblée. La première phase de la séquence invite les élèves à être simplement gymnaste, en recherchant à valider la maîtrise des éléments gymniques de leur choix. L'annonce de ces profils se fait plus tard dans la séquence, elle constitue la première inflexion dans le déroulement et a vocation à interroger les élèves sur la nature des choix qu'ils opèrent. Il s'agit à présent pour les élèves de se définir en tant que gymnaste selon les trois rôles cités. Le choix du profil dépend de la nature des éléments

Vianney THUAL, L'élève acteur dans une aventure vécue

Janvier 2019 – Partie 1 – Article 2 - page 14

gymniques validés. Avec une dominante d'éléments risqués, ils peuvent par exemple se définir comme gymnaste acrobate et décider de concentrer leurs efforts sur les éléments de cette nature. Avec des éléments validés sans réelle dominante, ils sont incités à approfondir leur réflexion pour finalement trancher en faveur d'un profil spécifique de gymnaste. Les élèves analysent ainsi leur pratique pour mieux cibler les apprentissages à engager désormais. Dès lors les trajectoires d'apprentissage de chacun prennent une autre tournure. Pour autant, la finalité de départ reste la même pour tous. Cette seconde phase de la séquence permet de renforcer les liens entre le sens de l'objectif final, le sens que l'élève donne à son activité et le sens que porte une fonction pour la pratique. Le processus d'incarnation des apprentissages s'épaissit.

La seconde inflexion a pour but d'instaurer une certaine interaction entre les différents gymnastes. Après quelques séances, lorsque les élèves savent se définir (perfectionniste, acrobate, esthétique), l'enseignant leur annonce que si le « sans-faute à l'enchaînement final » reste d'actualité, celui-ci est en fait comptabilisé sur la somme des enchaînements d'une équipe composée de trois gymnastes. Pour ce faire, un système de bonus est instauré. Un enchaînement exécuté sans faute et en plus apprécié comme « impressionnant » (gymnaste acrobate), particulièrement « expressif » (gymnaste esthétique) ou « propre » (gymnaste perfectionniste), peut être bonifié lors de la prestation finale. En somme, les points perdus par les uns, peuvent maintenant être compensés par les autres. L'enseignant, par ce biais, injecte une dimension collective à la dynamique de projet. Jusque-là personnel, le projet de l'enchaînement gymnique à réaliser devient dépendant des autres. Les trajectoires d'apprentissages peuvent se rencontrer, se mêler ou se défaire jusqu'à l'épreuve finale. Toutes sortent de négociations, d'options stratégiques et de formes d'entraide peuvent apparaître entre élèves.



Conclusion

En matière de pédagogie, « Il importe de ne pas réinventer la poudre et de s'inspirer des façons de faire qui ont fait leurs preuves. Mais il importe tout autant de réinventer la poudre, de recréer pour un groupe spécifique, dans une situation singulière, des raisons d'adhérer, de réfléchir, d'apprendre⁷ ». C'est exactement dans cette façon de penser que s'inscrit la séquence d'enseignement redéfinie en tranche de vie. Une forme de pédagogie active, comme il en existe bien d'autres, mais qui s'attache avant tout à rendre l'élève acteur par interactions avec des contenus et des contextes incarnés, c'est-à-dire, porteurs de sens car inspirés de situations réelles, vivantes. Dans cette conception, l'enseignant d'EPS ne se contente pas d'exécuter une directive institutionnelle ou un protocole pédagogique. Au contraire, il prend une part active dans cette aventure éducative qu'il partage avec les élèves.

⁷ PERRENOUD (P.) Op.Cit.



Elève acteur - professeur accompagnant

Le muscle social¹

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

Former un élève acteur, c'est le former à être créateur, autrement dit, auteur d'une réponse personnelle en résonance à un contexte, et notamment au contexte-classe. La réponse apportée par l'élève peut-elle, donc, se faire sans lien à l'autre, aux autres, sans échange, sans partage, sans ajustement ? Et, la réponse apportée, n'a-t-elle pas en retour une incidence sur la vie du groupe ?

L'article développe l'idée selon laquelle la construction d'un élève acteur s'inscrit de façon inconditionnelle dans le collectif-classe. L'installation d'un cadre sécurisant², à partir d'un partage organisé de points de vue issus d'un recueil d'informations-clés, permet aux élèves, à la fois, de s'ancrer dans leurs apprentissages personnels et de structurer leurs interactions sociales par leur engagement dans la vie du groupe. La multiplicité des formes de collaboration, de concertation et d'opposition proposée par un enseignant accompagnant les incitent à se dépasser, tant en termes de créativité, que d'engagement personnel pour le collectif.

¹ Titre emprunté à un article de CACIOPPO (JT.) du 08 novembre 2018, le magazine Management

² ALLAIN (C.) : « Se rencontrer autrement ? », e-novEPS n°16, janvier 2019

Céline ALLAIN, Le muscle social

Janvier 2019 – Partie 1 – Article 3 - page 16





Construire l'écoute fraternelle

Prendre le collectif comme la somme d'individualités est restrictif et peu porteur. Dès lors, rechercher l'efficace du groupe entendu comme un système de relations sociales vivant amène à s'appuyer sur des valeurs et des attitudes pour qu'il constitue, à la fois, une ressource aux apprentissages sociaux et un véritable point d'appui à la mise en réflexion individuelle à visée citoyenne. Engager les élèves à vivre cette dimension du collectif, c'est leur apprendre la gestion des émotions, la recherche d'empathie, la curiosité, l'effort et le respect.

L'écoute comme condition d'accès à la réussite du projet commun

La présence de pairs est un vecteur de transformations positives dans les apprentissages visés à certaines conditions. Tout d'abord, au sein du groupe-classe, vivre une expérience commune d'apprentissage repose sur un projet commun. Sans ce postulat de départ, l'autre ne revêt aucun sens. La prise en considération de l'autre comme personne, et non comme objet, repose sur sa reconnaissance comme moyen d'accéder à la réussite du projet collectif. Ensuite, la rencontre se fonde et se maintient sur une communication de qualité. Autrement dit, si les membres du groupe se sentent écoutés, entendus, la rencontre est maintenue.

Pour cette communication de qualité, le moment de l'écoute est crucial. L'écoute, autant que la parole, est essentielle à toute relation humaine. Souvent sous-estimée, elle se révèle être la pulsation au degré d'engagement et de participation de l'individu à la vie du groupe. Être écouté, se sentir écouté, donne force et confiance, par le sentiment d'être accueilli, inclus, reconnu et respecté. Apprendre à écouter est un apprentissage toujours en cours et commence en étant écouté soi-même. C'est un accueil bienveillant à toute personne pour développer les capacités d'ouverture à l'autre et à soi, en retour.

Enfin, améliorer la qualité de la rencontre et sa durée, c'est muscler la dimension collective du couplage : élève(s) – élève(s), élève(s) – enseignant, par une interdépendance positive des relations. Le muscle social repose sur une écoute active en trois étapes³:

- D'abord, celle de se centrer sur l'autre lui ouvre un espace de parole. Aucune intervention n'est possible, ni de donner « un petit conseil » ou son expérience : l'autre est premier.
- Ensuite, vient l'étape du désir et de la volonté de comprendre l'autre. L'écouteur rejoint l'autre dans ce vécu, ce partage. Il cherche à la comprendre « comme il se comprend ».
- Enfin, l'étape de reformulation, de clarification de l'écouteur qui redit à la personne, avec ses propres mots, ce qu'il vient de percevoir d'elle ; ce qu'il a compris de la situation, de comment

³ ROGERS (C.), Le développement de la personne, Interédition, 1966

il la vit. Pour cela, chacune d'entre elles vérifie si elle a bien entendu. Si la personne est bien écoutée, cela l'amène à aller plus loin, à passer à une autre étape.

A la fois, cela requiert une attitude intérieure d'écoute optimale, à savoir, l'écoute en profondeur, le non-jugement, la bienveillance, le respect de la liberté de l'autre et l'authenticité : ne pas faire semblant, et cela nécessite un apprentissage de la technique elle-même, celle du reflet. Cette boucle savoir-être – savoir-faire permet que chacun devienne intelligent.

La malléabilité du muscle social

Les repères d'épaississement de ce muscle social posent les jalons d'un maintien d'une dynamique des groupes restreints, à l'échelle de la classe. L'enseignant accompagnant les fait vivre à ses élèves – dans son interaction directe avec eux – et, il les fait expérimenter aux élèves entre eux, dans la classe. Cette malléabilité repose sur plusieurs facettes. L'acte d'écoute est le choix du silence et de la décentration de soi ; c'est se situer à une juste distance tant physique que psychologique et accepter que ce que l'autre a à dire. Il est le seul à le connaître : écouter n'est pas neutre et s'exprime à l'intérieur de l'individu par des effets émotionnels, des mouvements internes. Plus précisément, l'existence d'une double écoute est donc observée : de l'autre et de soi, pour se rendre disponible et ne pas céder aux réactions qui dictent les émotions ; et que d'emblée la compréhension de l'autre n'est pas optimale. Elle demande à s'ajuster pour vérifier la compréhension de son contenu... Il s'agit de veiller à s'exprimer en « je » et non en « tu » ; de se donner un cadre : « je laisse l'autre s'exprimer jusqu'au bout » ; puis, je prends la parole, non pour lui dire ce que je pense mais pour vérifier ce que je crois avoir compris. Il vérifie qu'il se sent compris et le précise : c'est le temps de l'ajustement de la compréhension. Enfin, je laisse l'autre agir. ». Enfin, en groupe, l'enjeu pédagogique est d'éviter de cautionner les prises de paroles simultanées, en proposant un cadre pour que chacun s'exprime.

Organiser cette écoute est un jeu d'équilibriste, exigeant beaucoup de souplesse. Néanmoins, ne pas s'y adonner, c'est favoriser la naissance de conflits générant des phénomènes répétitifs et des conflits, voire des cassures. Ces attitudes adoptées par tous les membres posent une confiance mutuelle et amplifient le déploiement individuel au profit de la vie du collectif.

Le dialogue entre pairs est un vecteur de transformations pour déplacer le sens donné à l'action et accéder à de nouveaux éléments signifiants dans le contexte. Ainsi, valider ou invalider ses connaissances, réorganiser l'action, conscientiser, c'est donc stabiliser et formaliser le savoir.



Construire l'ouverture par le partage des points de vue

Dans une logique d'inclusion, analyser les liens qui unissent l'élève et l'environnement humain et matériel proposé est fondamental : c'est une façon de donner à chaque élève l'occasion de mieux apprendre et de mieux réussir. Dans le même temps, le dialogue entre élèves est organisé et non des bavardages ou causeries inutiles. Les objets de discussion sont en lien direct avec les apprentissages attendus, visés. Ainsi, les échanges, provoqués explicitement par l'enseignant, musclent le social, tout en protégeant les élèves au plan individuel.

La scénarisation du dispositif d'apprentissage collectif

Saisir la réalité individuelle dans une expérience collective d'apprentissage s'appuie sur l'immersion de l'élève à la complexité d'une situation adaptative. Celle-ci l'incite à s'engager dans la recherche de solutions globalement satisfaisantes pour lui, sachant pertinemment que de multiples réponses sont possibles. L'enseignant amène chaque élève à produire sa réponse, à résoudre un problème, à répondre à un défi.

La mise en scène de ces conditions environnementales se déclinent autour d'une mise en synergie systémique entre l'activité d'enseignement, l'interaction entre pairs, l'utilisation d'outils de repérage et les consignes qui orientent l'action et lui fixent un cadre, dans lequel la présence de pairs est le vecteur de transformations. Le muscle social s'opère par des échanges précis sur les buts d'apprentissage et les buts d'efficacité motrice, dans un cadre contraignant organisé et qui s'effectue par étapes.

Construire sa propre réponse, son point de vue personnel

Apprendre à l'élève à construire sa réponse, c'est l'accompagner à en créer une qui lui semble la plus adaptée à la situation contraignante proposée. Il l'élabore en fonction de ses ressources du moment. L'enseignant pour cela, lui donne des contraintes pour qu'une réponse originale et singulière soit proposée, et des repères pour vérifier si sa proposition est recevable et évaluer son degré de réussite.

Par ce cadre, l'enseignant l'amène à la sélectionner parmi plusieurs possibles, et lui permettre de la partager clairement, d'aller au bout de sa proposition. Ainsi, l'élève apprend à oser expérimenter des situations inconnues car elles offrent un cadre d'action précis, tout en lui permettant des espaces de liberté, et par la même accepte de dépasser son niveau d'acquisition actuel.

Puis, l'enseignant demande à partager sa réponse avec un autre élève. Ainsi, par une approche collaborative, de concertation des réponses individuelles trouvées, l'élève revient sur sa

Céline ALLAIN, Le muscle social

Janvier 2019 – Partie 1 – Article 3 - page 19

proposition, par le retour du camarade et à la fois vérifie la sienne. Ce jeu d'allers-retours accompagne les réflexions parfois trop hâtives, les enrichit et dépasse la focale d'un seul et unique angle d'approche. L'enseignant amène l'élève à « se déplacer » pour changer de point de vue, pour affiner l'observation initiale, compléter sa recherche, enrichir sa première réponse. La prise de hauteur se fait « au cœur » de la relation collective.

Quelle que soit la méthode d'apprentissage employée, l'enseignant cherche à faire collaborer les élèves pour les faire apprendre c'est-à-dire leur permettre de définir leurs propres réponses et de s'ouvrir à celles des autres, non comme des propositions d'affrontement mais comme des occasions et des pistes de réflexion, de combinaison. Chacun partage sa réponse, pour la mettre en discussion à partir d'outils de relevés de données et/ou de repérage du degré de réussite. Ils la partagent pour la stabiliser, la dépasser, la transformer.

Dans une démarche expérimentale d'essais-erreurs, en natation de vitesse par exemple en cycle 4, où les élèves expérimentent, sur une même distance de nage 15 mètres chronométrée, des distances de coulées différentes avec l'obligation, après un départ dans l'eau, de passer sous un tapis placé à deux mètres, puis à quatre mètres, puis à six mètres du mur et doivent avoir ensuite chacun une réponse cohérente en fonction de leurs ressources. Ici, les élèves après un temps de travail individuel, sont amenés à partager leurs solutions pour vérifier et travailler ensemble. Le défi proposé est collectif : obtenir chacun sa meilleure réponse posturale subaquatique en lien avec son efficacité d'action.

Ou bien, par exemple, dans une démarche inventive, en cycle 3, en danse, où les élèves recherchent individuellement une forme asymétrique au sol à tenir cinq secondes, sans que le bassin touche le sol et une forme asymétrique debout. L'enseignant demande à partager ses réponses avec un camarade qui a lui-même fait ce même travail. Ils apprennent les formes du binôme. Puis, dans une troisième phase, il leur demande de se mettre par cinq et de sélectionner trois formes debout et deux formes au sol. A ce stade, ils se montrent les formes, s'y essaient, affinent les postures et les positions, les angles, les amplitudes pour enfin les sélectionner. Ce processus de création prend en compte toutes les propositions des uns et des autres. Il cherche ensuite à préciser les exigences pour obliger les élèves à communiquer, à tester, répéter puis choisir une sélection de formes adaptées et ajustées à chaque membre du groupe et à devoir renoncer à certaines car inaccessibles pour tous les membres. Chacun ayant proposé des formes recevables en fonction des exigences posées par la situation de départ.

Les rôles sociaux aident aux apprentissages par l'interdépendance positive mise en place et la responsabilité individuelle mutuelle incluse. « Amener l'enfant à se déplacer, [c'est-à-dire apprendre], c'est l'amener à changer de postures »⁴. Ce couple acteur – accompagnant n'est pas l'unique façon de faire apprendre mais participe à l'incorporation personnelle des savoirs comme données fondamentales à la transformation individuelle, au sein du collectif. Offrir aux élèves les moyens d'agir, de réfléchir et en contrepartie d'agir à nouveau différemment, en conscience, impacte le collectif.

⁴ BUCHETON (D.), « Les postures de lecture des élèves au collège », in FOURTANIER (M.-J.), LANGLADE (G.) (eds.), *Enseigner la littérature*, (pp. 201-213), DELAGRAVE : CRDP Midi-Pyrénées

Construire le partage de réponses : dépasser sa proposition pour s'ouvrir et progresser

Par la mise en place du cadre proposé sur une écoute active et bienveillante, le moment-clé est le partage de sa réponse, la mettre au regard des autres, au risque d'être différent. « Nous voulions entrer en contact, chacun voulant exprimer ses propres idées, mais toujours avec la précaution de ne pas vouloir rejeter à l'avance des propositions de l'autre ». Ainsi, l'autre m'engage à prendre en compte le meilleur de moi-même et me transforme en retour.

Se dresser, avoir sa réponse à la situation proposée permet d'aller à la rencontre des autres perspectives, jusqu'à en créer une autre qui s'appuie sur les propositions de chacun. L'apprentissage individuel de chaque élève est visible et pris en compte pour la suite. Le projet final est alors un apport de propositions complémentaires des uns et des autres, des rectifications ou modifications suite au partage car chaque membre du collectif n'a pas les mêmes potentialités et limites.

Chercher à faire construire l'élaboration d'une réponse communément partagée par les élèves d'un même groupe, les centre sur les exigences posées par la situation. Ils apprennent à exploiter leurs différences, à reconnaître des qualités de chacun des membres et à mettre leurs ressources au service du collectif. L'expérience partagée est valorisée comme clé à l'analyse de leurs propres pratiques et progrès et est encouragée par des attitudes d'écoute en communication profonde.

Construire son évaluation, ses effets

L'étape suivante est le partage de cette réponse à d'autres groupes. Cette phase qui peut être déstabilisante est rendue possible par le cadre sécurisant et par la vigilance à l'apparition d'écueils. Les pièges qui guettent le travail d'écoute sont nombreux et demandent attention. Ils sont repérables lorsque l'écouter dévie de l'objectif de l'écouter (d'avancer ensemble). Par exemple, s'il cherche à repérer les failles chez l'autre, c'est pour s'en protéger ou pour exercer un pouvoir sur lui. Il tente alors de l'attirer à soi pour combler ses propres besoins. Ou encore, lorsque l'écouter se décourage ou se désengage par une écoute trop cérébrale ou rigide, l'écoute devient distante (au lieu d'être engagée et bienveillante). Il emploie la directivité (au lieu de respecter la liberté de l'autre) et peut même attendre une gratification de sa part. Pour atteindre l'authenticité recherchée, il est important que tout écoutant se questionne, travaille pour repérer ses propres pièges et s'en sortir.

Apprendre par l'expérience active, c'est engager l'élève dans un double processus dans lequel il transforme quelque chose en se transformant lui-même. Ainsi, il s'agit de développer des préoccupations qui l'encouragent à regarder, à observer pour comprendre et ouvrir la voie d'autres possibles, à provoquer l'apparition de besoins et à les satisfaire. Susciter la recherche de stratégies et faire dissocier les buts d'action des buts d'apprentissage permet également, de prendre la mesure de l'efficacité des démarches et des actions. Enfin, provoquer les interactions entre pairs stimule la définition et la mise en relation de données qualitatives et quantitatives, références de compétences individuelles atteintes et de productions de réponses personnelles.

Céline ALLAIN, *Le muscle social*

Janvier 2019 – Partie 1 – Article 3 - page 21



Construire des conditions de relations sociales variées et changeantes

L'enseignant accompagnant cherche à anticiper avec précision ce qu'il attend des interactions entre pairs puisqu'il peut en fonction des groupements qu'il organise, provoquer des conflits ou des convergences d'intérêts pour aboutir à des coopérations, des collaborations, des concertations, des divergences, des concessions. Le muscle social par les divers formats de rencontres invite à une agilité émotionnelle, et à multiplier les émotions vécues : les modalités de savoir-être différentes s'appuient sur l'interdépendance positive entre chacun des membres du collectif. Avant de s'opposer, les phases de collaboration, de coopération et de coopération sont intéressantes. La coopération⁵ étant l'opposition par handicaps choisis par le grand collectif avant la phase d'opposition. Elle favorise la prise en compte des richesses de chacun, et se base sur la valeur d'équité. C'est l'art de coopérer avec ses concurrents.

Ces formats de rencontres se distinguent du point de vue de la nature des interactions qu'elles convoquent et peuvent aussi se différencier d'un point de vue spatial ou du point de vue de la nature des compositions des groupes. Donc, selon les stratégies à engager pour résoudre le problème, les façons de s'y investir avec efficacité sont différentes. Néanmoins, ce qui est installé constitue un cadre d'action protecteur où la voie moyenne de médiation, de compromis sans compromission, permet à tous d'avancer à son propre rythme.

Ainsi, faire vivre des expériences concrètes par des mises en forme collectives variées cherchent systématiquement à faire dépasser son propre point de vue initial pour montrer aux élèves l'intérêt d'aller vers une vision plus complète, jamais figée, toujours en mouvement.

Les formes de groupements

L'éventail des possibles est large. Il s'agit d'identifier la forme la plus pertinente en vue des attendus visés. Rechercher leur multiplicité est à encourager. Le passage de l'une à l'autre peut être de quelques minutes à plusieurs heures, en veillant à ce que chaque élève s'investisse le plus possible et atteigne son plus haut niveau personnel de réalisation. La taille du groupe influence aussi les décisions des membres. La taille idéale est celle qui permet à ses membres d'accroître leurs connaissances, de conserver un taux de participation élevé, d'augmenter l'implication de chacun tout en maintenant le consensus.

⁵ LAMOUREUX (P.), Les défis coopératifs, Editions EP&S, 2011

Tab 1 : Les formes de groupements: avantages et limites

Formes de groupements	Particularités	Avantage principal	Limites
De besoins	Les élèves sont regroupés suivant leur besoin (par exemple lors d'une situation de remédiation)	Adresser un même message à plusieurs élèves et éviter ainsi autant d'actes individualisés. Interrelations aux contenus d'apprentissage proches, proches d'une reformulation. L'écoute est primordiale.	Ne pas y rester au risque de catégoriser Interrelations proches sur le contenu d'apprentissage qui risque de détériorer l'écoute au fil du temps.
De niveau	Regroupement homogène en fonction d'une performance particulière.	Prédisposition pour des échanges également répartis.	Peu de richesses dans les échanges La forme compétitive est privilégiée.
Hétérogènes	Affinitaire	Adhésion des élèves immédiate : idéal en entrée dans une activité nouvelle. La prise de parole entre élèves est aisée, l'écoute de moins bonne qualité.	L'amicalité va primer et les objets d'apprentissage vont être vite oubliés
	Mixtes : Garçons/Filles ou de niveaux différents mais avec la même tâche	Richesse des échanges, rencontres différentes, ouverture, citoyenneté. Interrelations nombreuses où l'écoute et la prise de parole vont être centrales.	Interactions perturbées par les leaders =>attribuer des rôles
Groupes sous monitorat élève	Un élève du groupe a une mission, une responsabilité (maître du temps, rapporter, dirige ou guide de la recherche, secrétaire, cameraman...)	Responsabilisation / Autonomie / Dynamisme Interrelations organisées, écoute réciproque et prise de parole catégorisée.	Pas les mêmes aux mêmes rôles =>rotations

Leur constitution peut être imposée ou laissée sous forme semi-autonome sous les contraintes de l'enseignant qui répartit les élèves selon leurs besoins et les objectifs visés. Il les classe par exemple en trois colonnes selon trois critères préalablement définis. Et ensuite, il demande aux élèves de s'associer en trio avec un élève de chaque colonne. Les élèves conservent une forme de liberté dans la constitution mais cela est cadré par l'enseignant. L'adhésion est totale, affinitaire mais en fonction des besoins d'apprentissage.

Les formats et la disposition spatiale

Les formats d'animation et de disposition spatiale n'apportent pas les mêmes atouts à l'enseignant et ne provoquent pas les mêmes qualités d'échanges entre les élèves.

Tab 2 : Les formats et dispositions de groupements: avantages et limites

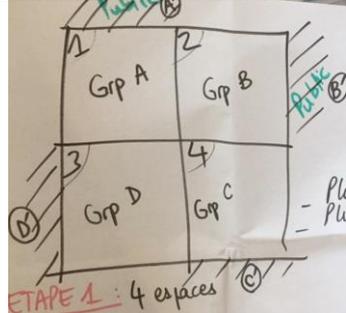
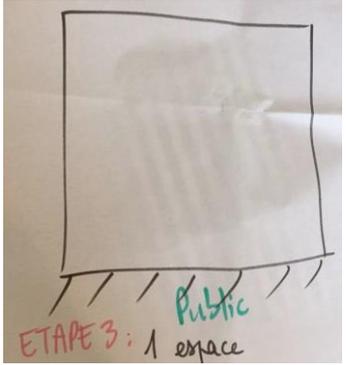
Formats et dispositions des groupements	Particularités	Avantages principaux	Limites
Enrichissement progressif (1/2/4/8)	Consiste à demander quelque chose à chaque élève individuellement puis, ils se regroupent par 2, puis par 4, puis par 8, etc. pour une synthèse de la réponse. Idéal pour les phases de recherche, de synthèse, de contrôle	Très efficace pour engager tous les élèves dans une réflexion, moyen de contrôle très pertinent (en direct), dynamique. Meilleur moyen pour avoir un échange le plus riche possible = intelligence collective Implication de tous	Selon le nombre de recherches ou questions
Philips 6x6	6 élèves pendant 6 minutes. 1 secrétaire note les propositions du groupe sur un problème donné. Le groupe est dirigé par un président qui organise la parole. Le secrétaire devient rapporteur du groupe au moment de l'échange collectif	Responsabilisation et dynamisme	Leaders Faire bien respecter les rôles de chacun
World café	Consiste en un travail individuel puis partage à 4 sur une question (6 questions à traiter, 6 groupes de 4) G1 = Q1 puis passe sa feuille au G2, etc Tous les groupes passent leur feuille à la table voisine au signal	Responsabilisation et dynamisme Intelligence collective	Selon le nombre de questions à traiter
Speed-dating	2 colonnes de chaises en face à face et très proches 1 colonne de questions différentes – 40s pour y répondre Changement chaque 40s Changement des rôles après avoir répondu à toutes les questions	Faire échanger, communiquer un maximum d'élèves entre eux dans un temps court Les faire se rencontrer, sans prise de risque Réponses anonymes	L'approche synthétique peut manquer de précisions et laisser pour certains élèves quelques interrogations

Le frontal	Organisation traditionnelle pour un cours magistral : l'enseignant face à tous ses élèves	Favorise la communication au grand groupe : centration sur ce qui est dit ou écrit Gestion du calme et de la discipline facilitée	Fonctionnement magistral Passivité des élèves Frein aux échanges Dialogue enseignant / élève quasi exclusif
En ilots	Regroupements d'élèves espacés	Travaux de groupe Coopération, communication, échanges Circulation de l'enseignant	Gestion des groupes Visibilité de l'info écrite pour tous
En U	Elèves dispersés en U	Dialogue entre élèves facilité L'enseignant peut facilement exposer, démontrer, présenter Accès rapide à tous les élèves	Bruit et interactions en face à face Complicé pour faire évoluer en groupes
Le cercle	Elèves en cercle avec l'enseignant	Moment de rassemblement et coopération favorisée	Selon la taille du groupe

Traverser des modalités de rencontres variées en format humain ou structurel permet aux élèves de devenir plus agiles émotionnellement, de développer l'intelligence collective quelle que soit la taille du groupe. Au-delà d'objectifs de socialisation, les formes de travail collectives invitent à expérimenter des modalités d'être à l'autre différentes, de favoriser l'intelligence collective et d'accéder progressivement à l'autonomie.

Un exemple d'évolution dans les activités d'expression où « être vu et jugé » a un impact fort sur la prestation des élèves. Pour développer et engager les élèves dans leur rôle d'acteur, l'enseignant accompagnant propose un dispositif évolutif réfléchi pour permettre à tous de progresser dans cette acquisition et de muscler la socialisation de la classe.

Tab 3 : Une évolution du « être vu et jugé » possible en 3 phases

Phases	Description	Justifications
<p>Phase 1 : une organisation en groupes à effectifs restreints (du duo au quatuor) affinitaires</p>	 <p>ETAPE 1 : 4 espaces</p>	<p>Une organisation spatiale où chaque groupe selon son rôle a son espace d'intervention matérialisé.</p> <p>A l'étape 1 : les groupes sont protégés du regard des autres par la disposition d'espaces d'observations orientés différemment.</p>
<p>Phase 2 : une organisation en demi-classe</p>	 <p>ETAPE 2 : 2 espaces</p>	<p>Aux étapes 1 et 2 : La disposition spatiale des groupes-observateurs permet d'éviter d'avoir un 2nd groupe de pratiquants dans le même axe visuel et permet d'accentuer les deux derniers points évoqués.</p> <p>L'observation avec un autre groupe du même nombre d'élèves est peu engageant affectivement et facilite le passage.</p>
<p>Phase 3 : une organisation en classe entière</p>	 <p>ETAPE 3 : 1 espace</p>	<p>Le groupe-observateur est équipé d'une fiche de recueil d'information simple où chacun des élèves a un critère à observer : focalisation de leur attention sur un critère.</p> <p>Tous les élèves sont en activité soit motrice, soit d'observation.</p>

A la fin de la prestation, le retour est organisé en plusieurs phases. D'abord, c'est le groupe de pratiquants qui s'auto-évalue en s'appuyant les critères d'appréciation définis préalablement en concertation avec les autres élèves et l'enseignant. Les membres du groupe se positionnent sur les critères et décident, une fois l'accord du degré de réussite dans chaque indicateur de passer à la phase suivante. Puis, c'est au groupe-observateur de revenir sur les points de leur auto-évaluation et d'argumenter en prenant appui sur les critères d'appréciation et le retour vidéo. Dans chacune des deux premières phases, le groupe qui communique n'est pas interrompu. Chacun a un temps d'expression guidé et cadré. Enfin, ils discutent et confrontent leurs points de vue pour valider ensemble les axes de travail à choisir pour le temps d'apprentissage suivant avant de repasser et vérifier les évolutions apportées et progressions effectuées.



Conclusion

La dimension sociale de la classe est un levier à la construction de connaissances métacognitives : « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ». Par la mise en réflexivité des élèves sur leur activité d'apprentissage, une transformation personnelle à dimension citoyenne active s'opère. « J'existe grâce à mes contacts avec les autres : je suis les liens que je tisse. Le vrai « moi » est dans les liens que je suis capable d'avoir avec les autres, et ce que j'ai à faire dans la vie, c'est de créer ce tissage »⁶.

La posture d'un enseignant-accompagnant à la formation d'un élève-acteur et auteur de ses apprentissages l'aide à mesurer objectivement, en permanence, l'influence qu'il exerce par son activité sur la relation que l'élève entretient avec l'apprentissage et les autres, élèves et enseignant. Apprendre par la connexion aux ressources humaines à proximité de soi, à disposition, est primordial pour reconnecter les élèves entre eux : éveiller les élèves à la puissance de l'intelligence collective pour résoudre des problèmes d'apprentissage.

La solitude et l'isolement social ont un impact considérable sur le bien-être et la santé des élèves. Leurs effets sont réversibles par cette proposition d'apprentissage par la coopération, la collaboration et la coopération. Les aspects collectifs, quelle que soit la dimension du format, ont une plus-value certaine dans les expériences de vie et d'apprentissage des élèves, dans le développement de méthodes et de stratégies, dans le développement de leur esprit critique, dans leur capacité à raisonner, à établir des liens positifs avec les autres, à se remettre et se détacher d'adversités personnelles et sociales et enfin à forger et capitaliser sur des relations saines et plus ajustées. Former des élèves acteurs, auteurs, autonomes c'est leur permettre de créer des liens fraternels, de devenir des citoyens engagés et éveillés au monde qui les entoure.

Construire la réflexivité et construire du collectif sont les « deux exigences [qui] s'imposent pour que l'École joue son rôle « thermostatique » »⁷. L'élève d'aujourd'hui est un praticien aux pouvoirs réflexifs, auteur d'apprentissages individuels et citoyens : il est un acteur de son groupe social d'appartenance, un être engagé, socialement éduqué et éveillé pour agir dans le XXI^{ème} siècle.

⁶ JACQUARD (A.), Petite philosophie à l'usage des non philosophes, Calmann Levy, Editeur, 1997

⁷ MEIRIEU (P.), conférence AEEPS Ile de France, Journée Jean Zorro, Paris XIII, 06 décembre 2018



Elève acteur - professeur accompagnant

Moduler et différencier l'accompagnement de la mise en recherche des élèves

Bernard LEBRUN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Pour que les élèves s'approprient activement les connaissances et les savoirs, il est nécessaire que les enseignants adoptent des postures d'accompagnement adaptées. Ces démarches d'accompagnement se réfèrent toutes à des principes communs : accorder des marges de liberté, permettre aux élèves de faire des choix, de prendre des décisions. Mais la démarche d'accompagnement des enseignants n'est pas exactement la même quels que soient les élèves. Elle s'ajuste, s'adapte dans le cadre d'un guidage qui s'efforce de leur accorder le maximum d'autonomie, tout en leur proposant des stratégies et des démarches qui leur permettent d'apprendre avec efficacité. Ce sont ces diverses stratégies de guidage que cet article veut explorer.



Des problèmes adaptés

Pour que les élèves soient acteurs, il faut que l'enseignant leur soumette des problèmes sans leur fournir directement les solutions qui sont précisément ce que les élèves doivent construire. La nature et les types de questions posées constituent des éléments cruciaux du guidage de la réflexion que l'enseignant propose. Le nombre de variables que les élèves manipulent, détermine le degré de liberté, ou le degré de guidage, choisi par le professeur, au regard de leurs capacités¹. Peuvent donc être proposés des problèmes complexes, composés de beaucoup de variables, des problèmes plus simples pour lesquels les variables à manipuler par les élèves sont déjà définis par l'enseignant.

Des problèmes complexes

Ce sont des problèmes à « tiroirs », c'est-à-dire que la réussite, l'efficacité, nécessitent d'abord de répertorier l'ensemble des « sous problèmes » qu'il faut résoudre pour être efficace dans la réalisation du problème global proposé par l'enseignant.

Exemple : que faut-il faire pour être efficace pour réaliser un trois fois vingt-cinq mètres en deux nages, avec au moins vingt-cinq mètres dans chaque nage ? Les élèves, après avoir été confrontés au challenge, doivent répertorier l'ensemble des « sous problèmes » qu'il faut aborder pour devenir le plus efficace possible à savoir : choisir les deux nages et l'ordre de leur succession, optimiser les départs et les virages, organiser la respiration et ajuster le rapport amplitude - fréquence. Dans ce type d'opération, les cartes mentales sont des outils précieux et efficaces. Une fois la liste des « sous problèmes » établie, les élèves se posent la question des priorités et de l'ordre dans lequel ils choisissent de les aborder.

Un problème choisi par l'enseignant

Dans cette deuxième modalité avec un guidage plus fort, l'enseignant choisit de circonscrire la démarche d'investigation des élèves, à un problème qu'il préétablit. Par exemple, comment être efficace dans un départ plongé ? Dans ce type de situation-problème, les élèves doivent déterminer quels sont, selon eux, les paramètres déterminants de l'efficacité, mais l'éventail des hypothèses possibles est volontairement limité par l'enseignant.

La manipulation d'une seule variable

Dans cette dernière forme de situation-problème, les élèves doivent élaborer une réponse à un problème que l'enseignant leur soumet, mais le périmètre de leur réflexion est cadré d'une

¹ DURET (S.), GUILON (S.), « Etre auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

manière relativement précise, car l'enseignant ne leur propose de ne réfléchir qu'à une seule variable.

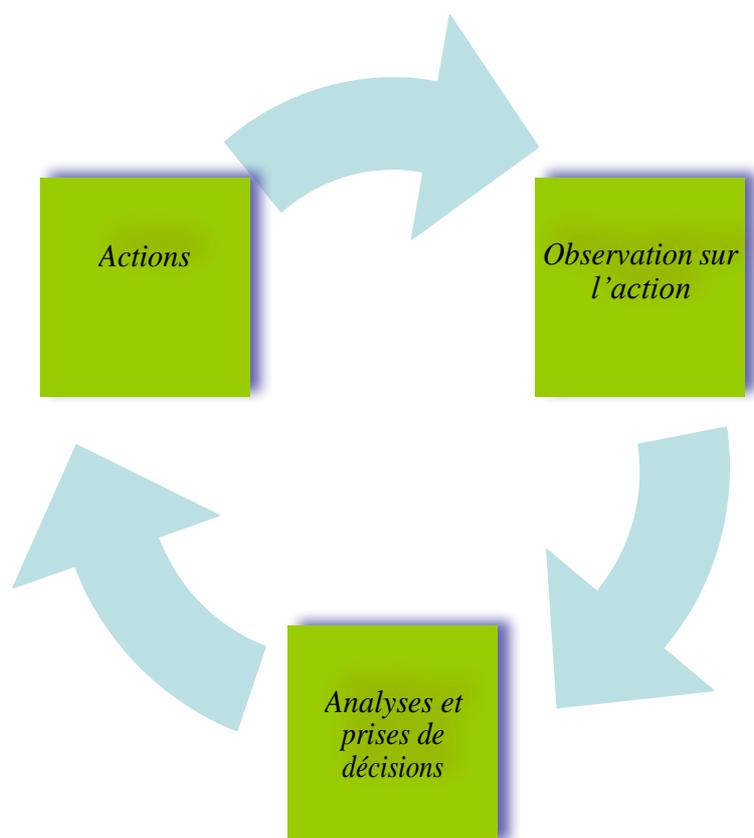
Exemple de question posée par l'enseignant : A quelle profondeur faut-il plonger pour être efficace au départ ? Il est possible faire l'hypothèse, qu'au cours d'un cursus d'apprentissage, les élèves doivent d'abord être confrontés à des problèmes simples, avec peu de variables, pour devenir progressivement capables d'être efficaces dans la résolution de problèmes plus complexes.



Organiser l'alternance entre actions et réflexions

La conduite par les élèves de leurs démarches d'apprentissage nécessite, selon une approche cognitive, l'alternance entre des activités de nature différentes : l'action, l'observation sur cette action, l'analyse et la prise de décision. La mise en œuvre de cette spirale par les élèves, conduit à l'appropriation active des connaissances et compétences.

Schema 1 : Spirale de l'appropriation active



Bernard LEBRUN, Moduler et différencier l'accompagnement de la recherche des élèves

Janvier 2019 – partie 1 – article 4 - page 30

Il paraît difficile de concevoir qu'un curriculum d'apprentissage de l'élève acteur de ses apprentissages se construise en abordant ce schéma d'une manière analytique. Dans cette logique, les élèves appréhendent successivement les connaissances et les savoirs liés aux différents éléments, envisagés d'abord indépendamment les uns des autres. Cette approche peut se résumer ainsi : la priorité dans un premier niveau de scolarité est par exemple accordée à l'observation, pour ensuite dans un second temps apprendre à prendre des décisions. Cette manière de concevoir une « progression » dans l'acquisition de la compétence à devenir acteur de ses apprentissages n'est pas satisfaisante. Elle laisse les élèves sur leur faim et ne contribue pas à donner du sens aux apprentissages, car recueillir des informations pour ne pas les exploiter ensuite est frustrant et inutile. Il importe donc que les élèves soient parties prenantes, et engagés cognitivement et corporellement dans l'ensemble de la démarche. La modulation et l'ajustement de la démarche d'apprentissage sont liés aux étapes qui leur sont dévolues. L'enseignant module et ajuste toute la palette d'accompagnements possibles en choisissant, dans ce schéma, ce qu'il propose aux élèves et ce qu'il leur laisse élaborer et construire.

Analyses et prises de décision

L'enseignant peut, par exemple, choisir lui-même les observables de l'action qu'il juge pertinentes en laissant aux élèves de l'autonomie et des marges de manœuvre pour analyser l'action produite afin de la réguler. Le choix des observables, par l'enseignant, oriente et canalise de manière importante les décisions qui sont prises par les élèves.

Exemple 1 : Fiche de travail pour l'observation d'un départ plongé

Observables	Ce qui est mis en œuvre par l'élève observé	Ce qui n'est pas réussi	Quel projet d'amélioration	Nouvelle tentative avec la régulation
<ul style="list-style-type: none"> - position fléchie sur le bord - poussée complète des jambes - entrée dans l'eau à faible profondeur - reprise de nage efficace 	→	→	→	→

Dans cet exemple l'enseignant construit les observables et laisse les élèves opérer les régulations au regard de celles-ci. Les élèves ne construisent pas une nouvelle tâche, ils répètent celle proposée par le professeur, mais avec une attention particulière liée au projet de régulation personnalisé².

² FLEURY (N.) « Accompagner le S.C.O.R.E des élèves », e-novEPS n°16, janvier 2019

Dans une autre démarche plus complexe, l'enseignant permet aux élèves, dans le cadre d'une action qu'il a lui-même définie, de construire les conditions de l'identification des éléments signifiants de cette action, qu'il convient d'observer, pour devenir capable de les transformer. L'enseignant demande aux élèves observateurs : Qu'est-ce que vous avez vu en observant vos camarades réaliser le trois fois vingt cinq mètres, et finalement quelles sont les focales d'observations qui vous paraissent pertinentes.

Construire l'action

En s'intéressant à un autre moment de notre schéma d'apprentissage, la phase d'action, l'enseignant décide de laisser aux élèves la responsabilité de la construction de la situation d'apprentissage. Il n'est pas utopique, même dans le cadre d'un collège, de permettre aux élèves de construire une tâche qui leur permet de corriger un problème spécifique qu'ils identifient, à partir d'observables proposés par l'enseignant.

Exemple : « Pouvez-vous inventer une situation pour travailler la poussée complète des jambes lors du départ en natation ? » Le professeur indique aux élèves de quels matériels, quels objets ou outils ils disposent pour construire cette situation d'apprentissage. Cet engagement des élèves dans la construction de la tâche d'apprentissage est un très bon moyen de s'assurer de la construction du sens par l'élève et qu'elle soit signifiante pour eux. Il contribue également ainsi à favoriser leur motivation.



Organiser les interactions

Pour moduler et ajuster son accompagnement, le professeur peut également agir sur les modalités d'interactions entre les élèves et sur son implication au sein de ces interactions. La présence ou l'absence du professeur au sein même des interactions entre les élèves est une variable cruciale qui détermine le degré d'autonomie et les marges de liberté accordées aux élèves.

Le dialogue du professeur avec le groupe classe

Lorsque le professeur dialogue³ avec la classe entière, pour faire expliciter aux élèves les stratégies efficaces, c'est lui qui mène le débat, c'est lui qui sélectionne les « bonnes réponses », c'est lui qui organise leur synthèse. Même si, dans cette forme dialoguée, il ne donne pas directement les solutions, son implication dans l'organisation du raisonnement des élèves, son guidage est très fort.

Réfléchir au sein d'un groupe d'élèves

Lorsque les élèves se questionnent en groupe ou même au sein d'un appariement par couples, le professeur ne peut pas s'immiscer dans tous les échanges, participer à tous les débats. Dans cette situation, il n'interfère pas directement dans les démarches d'apprentissage des élèves qui construisent, au sein de leur groupe, leurs analyses, leurs régulations. Si les élèves sont dans des situations de résolution de problèmes et que le projet ne consiste pas simplement à appliquer un protocole prédéfini, la situation de groupe constitue un gage d'autonomie et de prise d'initiatives⁴. La nature des consignes données au groupe et le mode d'organisation des fiches de travail guident l'activité des élèves. Plus ces fiches contribuent à rétrécir le champ des possibles en canalisant les marges d'initiatives des élèves, plus le guidage est fort, plus les fiches ouvrent des possibles, plus le guidage est faible. Tout l'art de l'enseignant consiste alors à trouver la formule adéquate en évitant le double risque qui est soit de trop guider les élèves en limitant leur autonomie, soit de leur laisser trop de liberté avec pour conséquence l'absence d'apprentissage de l'autre.

Lorsque les élèves travaillent par groupes, émettent, au sein de leur groupe, des hypothèses et les testent, il est toutefois nécessaire de revenir en grand groupe pour la phase « d'institutionnalisation des connaissances ». Ces termes sont employés ici pour désigner le processus par lequel des connaissances, des stratégies, des règles d'action, des manières de faire qui émanent des groupes passent au statut de règles d'action et de connaissances validées et reconnues par l'ensemble de la classe. L'enseignant intervient forcément dans cette phase comme étant celui qui peut, à un moment, déclarer que la recherche des élèves s'arrête, puisqu'il est possible de conclure sur les résultats obtenus et de partager ce qui devient un consensus pour tous.



Conclusion

Le choix des situations d'apprentissage ou des démarches d'accompagnement ne se résume pas à une alternative entre deux postures professionnelles antagonistes : soit l'enseignant place les élèves en situations de recherche, soit il leur transmet les solutions du problème. La question qui se pose à l'enseignant aujourd'hui est la suivante : comment je guide et j'accompagne les recherches de mes élèves ? La réflexion proposée ici avance quelques pistes pour envisager des déclinaisons de cet accompagnement. Cette réflexion peut et doit être poursuivie en la mettant en relation avec les caractéristiques des élèves, afin de permettre aux enseignants d'être en capacité de choisir parmi les diverses modalités d'accompagnement évoquées, celles qui sont les plus adaptées.

⁴ ALLAIN (C.) « Le muscle social », *e-novEPS* n°16, janvier 2019



Elève acteur - professeur accompagnant

Pour une pédagogie de la communication

Damien BENETEAU

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

Lorsqu'un élève ne travaille pas, l'enseignant se questionne sur ce manque d'investissement. Il parvient souvent à débloquer la situation en allant échanger avec lui. Cette conversation est essentielle pour expliquer ce qui est attendu, ce qu'il projette pour lui. L'adolescent s'exprime aussi pour dire ce qu'il attend du professeur, du cours, de la situation d'apprentissage. Cela donne du sens à son investissement. Cet échange entre les deux interlocuteurs est donc constructif mais n'est pas une fin en soi. D'autres paramètres sont présents et multiplient les interactions. Pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages en toutes circonstances, il est donc pertinent de mettre en place une véritable pédagogie de la communication. Celle-ci consiste à orienter toutes les communications autour du couple se situer/se projeter et à les adapter en fonction des enseignements proposés et des apprentissages recherchés.



Communiquer pour mieux se situer/ se projeter

Rendre l'élève acteur par le couple se situer/ se projeter

Rendre l'élève acteur, c'est lui donner les moyens de prendre position concrètement sur ses apprentissages pour évoluer. L'enseignant le guide en s'appuyant sur des repères qui l'aident à cheminer, d'une étape à l'autre, au regard du projet fixé.

Se connaître

Se situer, c'est donc avant tout se connaître, identifier un point de départ. C'est se rendre compte de ses capacités et de son potentiel. « Que ce soit pour l'enseignant ou pour l'élève, apprendre à se connaître, s'accepter et accepter le regard de l'autre sur soi est une étape centrale qui alimente la qualité, les relations pédagogiques et construit l'estime de soi. Cette dernière représente un levier à une plus grande motivation à un meilleur apprentissage. La connaissance de ce processus se met au service d'une personnalisation qui permet de mieux adapter le parcours de chacun »¹. Lorsqu'une relation de confiance se met en place au sein d'un groupe, que ce soit entre les élèves et/ou avec l'enseignant, la communication est facilitée, plus sincère, plus précise. Personne n'hésite à se dire ce qui va bien et ce qui pourrait être amélioré. Ainsi, l'enseignant amène l'élève à être acteur pour se connaître en tant qu'individu qui vit dans une société (repères identitaires, contextuels), évolue (repères temporels, émotionnels, organisationnels) et construit sa propre culture (repères disciplinaires, de sensibilité).

Expérimenter

Pour trouver son propre chemin, l'élève fait ses choix. Les apprentissages sont plus efficaces s'ils viennent directement de la personne concernée. Les échecs doivent faire l'objet d'une réflexion profonde et jalonnent les transformations de chacun². Aussi, les réussites mettent en avant « ce que l'élève est capable de... »³. La confiance en soi est décuplée et permet à l'élève de s'engager dans ses apprentissages. Dans tous les cas, il a besoin de tester plusieurs réponses et surtout d'être accompagné pour analyser les attitudes et les résultats. Ces repères permettent de trouver le chemin adapté à chacun et d'expérimenter dans la bonne direction.

Visualiser les étapes de progression

Entretenir l'émulation passe par la nécessité de garantir des réussites pour évoluer d'une étape à l'autre. Mais il ne s'agit pas de se contenter de montrer les étapes à réaliser. L'enseignant accompagne l'élève pour qu'il choisisse l'objectif pour lequel il se sent prêt à s'investir. Ainsi, il

¹ JOSEK (D.) « Personnaliser pour apprendre à s'aimer et mieux apprendre », *e-novEPS* n° 3, juin 2012

² BARRANGER (A.) « Théoriser l'erreur c'est pratique ! », *e-novEPS* n° 8, janvier 2015

³ BENETEAU (D.) « Un accompagnement interactif et personnalisé », *e-novEPS* n° 14, janvier 2018

peut se prouver qu'il réussit et chercher à encore évoluer. Des repères précis sur ce qu'il y a à apprendre sont donc nécessaires et permettent aux élèves d'être concentrés et d'atteindre les objectifs fixés.

Cinq déterminants pour une organisation maîtrisée de la communication

Une communication entre un professeur et son élève est essentielle pour le rendre acteur de ses apprentissages. Par contre, elle ne peut pas être stéréotypée. L'enseignant la structure autour de plusieurs paramètres, garants d'une organisation maîtrisée pour chaque situation d'apprentissage : des repères d'apprentissage guident la communication et orientent la mise en action, l'élève se positionne, le professeur aiguille sur différents chemins, le groupe influence les choix, et les objectifs permettent de visualiser les progrès.

Des repères pour construire les apprentissages

Le premier garant pour une organisation maîtrisée de la communication est la construction des apprentissages autour de repères précis. Ces derniers orientent la communication, ciblent les objectifs et réduisent l'éparpillement des élèves. L'enseignant les aide à cheminer : se connaître à partir de repères identitaires (traits de caractère, le soi), contextuels (lieux de vie), organisationnels (méthodes d'apprentissage), temporels (asseoir les apprentissages), émotionnels (motivations et peurs), disciplinaires (représentations par rapport aux activités) ; expérimenter en faisant interagir les déterminants au cœur de la communication (l'élève, l'enseignant, le groupe, le projet, les langages utilisés) ; et visualiser les étapes de progression en s'appuyant sur des outils d'apprentissage adaptés.

Enfin, les repères moteurs, cognitifs et socio-affectifs permettent d'utiliser cette démarche pédagogique globale pour la transférer à des apprentissages spécifiques en Education Physique et Sportive (EPS).

Un élève qui se positionne

Le deuxième garant pour une organisation maîtrisée de la communication est l'élève acteur qui se prend en main autour d'un projet. Il s'exprime et apporte des critiques objectives et constructives sur ses apprentissages pour évoluer. Quelles que soient les situations d'apprentissages, chaque élève apporte ses contenus (auteur), les construit (créateur), et/ou fait des choix par rapport à ses caractéristiques pour optimiser ses progrès (leader, actif). Dans tous les cas, il est au centre d'une communication sur ce qu'il souhaite apprendre.

Un professeur aiguilleur

Le troisième garant pour une organisation maîtrisée de la communication est un professeur aiguilleur qui se place en retrait, observe, guide, recentre et accompagne. Après une observation/un constat, il y a de la projection. Mais le professeur laisse le pouvoir de décision et de cheminement. Il met en place des projets qui permettent à l'élève de se connaître et de s'engager pour atteindre les objectifs. Il prend alors différentes postures en fonction des élèves et des dispositifs d'apprentissage : s'adapter au contenu, orienter les recherches, guider les choix, laisser faire. La communication est alors établie. Il utilise des outils pour stimuler les expérimentations des adolescents dans tous les dispositifs d'apprentissage.

Un groupe pour évoluer

Le quatrième garant pour une organisation maîtrisée de la communication est de ne pas omettre la présence de l'élève au sein d'un groupe. L'adolescent s'y construit une identité. Il fait partie d'une classe, d'un niveau, d'un établissement, d'un secteur. Le groupe est automatiquement présent et tous les élèves sont pris en compte. Aucun ne peut être isolé pour ses apprentissages. Chaque parcours de formation est différent et permet de s'exprimer dans un projet commun. Lorsqu'un profil d'élève se distingue particulièrement, l'objectif est d'amener le groupe à s'appuyer sur cette caractéristique. Le collectif prend alors appui sur l'individuel par la démarche ciblée d'individus. Parfois, il s'agit de s'aider en rendant complémentaires et interdépendantes des situations individuelles différentes pour que le groupe devienne performant en utilisant les caractéristiques de chacun. Enfin, pour un enjeu commun, les objectifs visés varient pour chaque participant d'un dispositif d'apprentissage. L'élève accompagne l'autre pour obtenir quelque chose de différent⁴. La mise en projet pour se connaître/ expérimenter/ visualiser les progrès est donc l'affaire d'un élève dans un groupe : seul en tant qu'individu, dans l'établissement en tant qu'élève d'une classe, et dans un secteur scolaire en tant qu'élève arrivant dans un établissement.

Des objectifs pour construire chaque enseignement

Pour avoir des ambitions et maintenir l'émulation, l'enfant connaît parfaitement l'objectif à atteindre et les étapes pour y accéder. C'est le cinquième garant pour une organisation maîtrisée de la communication. Pour cela, il se base sur des projets interdisciplinaires en lien avec le projet d'établissement, comme être acteur de son adaptation au collège (cycles 3 et 4 des apprentissages⁵, parcours éducatifs⁶). Il se fixe aussi sur des projets disciplinaires d'équipe ou des projets de classe pour des apprentissages communs, comme être acteur de tous les projets liés à sa classe (projet de classe interdisciplinaire de l'équipe éducative, projet de classe en EPS, projet de classe éducatif, ...). Enfin, l'élève travaille autour de projets spécifiques, tels les projets de séquence, de leçon, de situation pour des apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs individualisés. En s'appuyant sur ces contextes, l'enseignant amène l'élève à être acteur de tous ses enseignements en EPS.

Deux déterminants supplémentaires pour une mise en œuvre efficace

L'organisation d'une communication autour de ces cinq déterminants ne garantit pas une mise en action efficace de l'élève. Pour cela, l'accompagnement de l'enseignant est à nouveau indispensable. Des outils d'apprentissage adaptés aux dispositifs permettent de choisir des langages adéquats et de visualiser les progrès.

⁴ BENETEAU (D.) « Pour une mutualisation des expériences », *e-novEPS* n° 15, juin 2018

⁵ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

⁶ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République - JORF n°0157 du 9 juillet 2013

Différents types de langage sollicités

Les dispositifs d'apprentissage mobilisent un ou plusieurs types de langage pour communiquer. Utiliser l'ensemble de ces langages permet de mettre en avant toutes les sensibilités. L'enseignant s'adapte aux groupes et aux individus.

- Le langage des arts et du corps est incontournable en EPS pour des apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs. Il permet de s'exprimer et de se rendre compte des progrès dans une activité physique sportive et artistique (APSA).
- Le langage oral permet de s'exprimer vocalement avec les autres individus du dispositif. Le silence peut parfois aller dans ce sens. Dans les deux cas, l'objectif est de prendre des avis, de s'organiser, de solliciter de l'aide.
- Le langage écrit permet de garder des traces écrites profitables aux apprentissages et de visualiser en amont les progrès visés.
- Les langages scientifiques et numériques ont plusieurs vertus. La première est d'utiliser et de varier les ressources. Ensuite, ils permettent d'apprendre par l'image et la vidéo. Puis, ils donnent un support ludique aux différents dispositifs d'apprentissage. Enfin, ils stockent les informations pour se réappropriier les contenus ou pour utiliser les données d'une leçon à l'autre.

Des outils d'apprentissage adaptés

L'enseignant s'organise sur une situation, une séquence, une année, un cycle, le collège pour utiliser tous les langages et travailler toutes les composantes du domaine 1 du socle commun. Des échelles descriptives, des grilles évolutives, des fiches de suivi ou des échelles uniformes détaillent des attitudes à travailler. Des vidéos numériques alimentent la communication orale entre individus. Les débats, liés à un sujet précis, dirigent les expérimentations liées à la résolution d'une situation problème. Des fiches supports, des documents d'un cahier numérique d'EPS, des analyses d'observations, des fiches d'évaluation, des repères indiqués sur le tableau ou sur l'écran, viennent aussi en appui au langage écrit. Ils permettent une meilleure lisibilité des acquisitions, et donc un meilleur suivi des apprentissages⁷.

Une démarche d'apprentissage commune à tous les enseignements

Dans tous les enseignements, rendre l'élève acteur signifie l'amener à se connaître, à expérimenter et à visualiser ses étapes de progression. L'enseignant accompagne la démarche en cherchant à organiser et à rendre efficace une communication autour de sept déterminants qui s'adaptent à chaque dispositif d'apprentissage.

⁷ BENETEAU (D.) « Pour plus de lisibilité du chemin d'apprentissage », *e-novEPS* n°13, juin 2017

Tab 1 : Une démarche commune à tous les dispositifs d'enseignement

		Nature de la communication sollicitée				
Se situer / se projeter	Se connaître	Repères choisis pour orienter la communication				
	Expérimenter	Position de l'élève	Action du professeur	Apport du groupe	Le projet en appui	Langage de communication utilisé
	Visualiser les étapes de progression	Les outils d'apprentissage retenus pour apprécier les progrès réalisés				



Adapter la communication aux objectifs recherchés

Cet article a pour ambition de proposer la démarche évoquée ci-dessus pour des dispositifs d'apprentissage et des objectifs différents. Comment communiquer pour rendre l'élève acteur dans un projet autour du cycle 3, autour de l'échauffement, et autour d'une situation d'apprentissage en badminton ?

Communiquer pour une meilleure adaptation au collège

Lorsque les enseignants du second degré se rendent dans les écoles primaires pour observer les méthodes d'apprentissage des élèves du premier degré, ils constatent régulièrement que les élèves paraissent autonomes. Par contre, à l'arrivée au collège, ils se demandent aussi pourquoi cette autonomie semble perdue ? Ils comprennent alors que les repères ne sont plus les mêmes, que le groupe a changé, que les élèves proviennent d'environnements différents, et que l'enseignant n'est plus un unique référent. La communication vise alors à rendre l'élève acteur de son adaptation au collège.

Mutualiser les expériences durant le cycle 3

Le jour de la rentrée scolaire, les élèves d'une classe de sixième apprennent à se découvrir à partir de travaux réalisés en primaire autour du thème de la présentation. Au préalable, chaque enseignant du premier degré a déposé, sur un Espace Numérique de Travail (ENT) commun au secteur, des travaux réalisés l'année précédente. Parallèlement, le collège met à disposition une

Damien BENETEAU, Pour une pédagogie de la communication

Janvier 2019 – Partie 2 – Article 1 - page 39

présentation du collège par l'intermédiaire des actions réalisables hors de la classe : l'association sportive, la chorale, le club lecture, le rôle des délégués de classe, le foyer socio-éducatif... L'élève exploite les documents de son choix et décide de se présenter en s'appuyant sur ce qu'il a apprécié (dans sa classe de CM2, dans les projets réalisés, dans son établissement, dans sa ville...) et les projections qu'il envisage au collège. L'objectif final pour chaque élève est de se créer une fiche de renseignements originale (expériences vécues et à venir) pour alimenter un livret de présentation numérique de sa classe de sixième. Le professeur principal guide pour que chacun s'exprime (écrit et oral s'il le souhaite). Les enseignants de l'équipe pédagogique peuvent s'appuyer dessus pour orienter leurs apprentissages disciplinaires. En EPS, le thème de la présentation peut être un support pour la création de chorégraphies en danse. Le professeur d'histoire-géographie peut aussi l'utiliser pour son travail sur la ville. Les professeurs de l'enseignement élémentaire y ont également accès.

Se connaître

L'enseignant accompagne l'élève grâce à une communication orientée vers des repères contextuels et identitaires. Chaque élève a sa représentation de sa classe de primaire. Chaque école a ses habitudes. Chaque ville a son identité. Chaque projet a sa spécificité. Les élèves sont particulièrement attachés à leurs racines, à tout ce qu'ils ont vécu et construit. C'est d'ailleurs un sujet qu'ils connaissent et maîtrisent bien. Même si certains élèves sont timides, tous ont plus de facilité à s'engager dans une communication qui permet de se rendre acteur de leur adaptation dans ce nouvel établissement. Ils se trouvent également des points communs avec les autres.

Expérimenter

L'élève utilise les contenus travaillés dans leur école primaire et y apporte une nouvelle vision. La présentation du collège évolue aussi au cours de l'année en séances de vie de classe. L'élève est un créateur, un acteur du projet d'adaptation. Le professeur s'adapte lui-aussi en fonction des projets présentés, en fonction du livret numérique de présentation. Il utilise alors les expériences individuelles pour les mettre au profit du collectif. Pour ce dispositif, les langages écrits, oraux et numériques sont privilégiés : film, photographies, exposition, chanson, exposé, ...

Visualiser les étapes de progression

Les progrès peuvent être visibles sur une échelle évolutive commune au cycle 3, c'est à dire utilisable de l'école élémentaire au collège : présenter le travail à un professeur, à un autre groupe, à la classe entière, à la famille, aux autres écoles, à une autre classe à travers un autre projet, aux élèves de ma classe de sixième lors de la rentrée.

Tab 2 : L'élève acteur de ses apprentissages autour d'un projet d'adaptation

Communiquer pour favoriser son adaptation au collège						
Se situer / se projeter	Se connaître	Des repères identitaires et contextuels pour orienter la communication				
	Expérimenter	L'élève apporte des contenus. Il est créateur, acteur	Le professeur s'adapte aux contenus apportés	Le groupe est un appui. L'individuel au profit du collectif	Le projet : se présenter pour essayer de mieux se connaître	Langage de communication utilisé : oral, écrit, du corps, numérique.
	Visualiser les étapes de progression	Les outils d'apprentissage retenus : échelle évolutive de présentation du projet à un public				

Communiquer pour alimenter chaque parcours de formation

Pour ce dispositif, l'intérêt est de montrer que la communication peut s'organiser spécifiquement autour de repères organisationnels et temporels. Elle rend l'élève acteur de projets disciplinaires ou plus généraux durant quatre années au collège.

S'organiser pour travailler sur des thématiques du projet EPS

L'organisation et la mise en œuvre d'un projet échauffement sur les quatre années du collège peut avoir sa place dans un projet EPS. Cette thématique permet d'alimenter une culture commune, de construire des documents de travail en lien avec les apprentissages, et de prendre en compte un cahier numérique d'EPS, via l'ENT, lors des séances. Il s'agit donc de l'organiser selon plusieurs axes de travail : santé (comprendre l'intérêt de s'échauffer), sécurité (postures et temps de maintien), citoyenneté (diriger l'échauffement), organiser et expliquer les parties spécifiques, alimenter le cahier numérique d'exercices (vécus en club ou liés à des recherches) pour les investir en cours d'EPS, alimenter le parcours santé de chaque élève. Il est intéressant de créer un support utilisable dans le temps, sur plusieurs séquences, sur plusieurs années. En effet, les sixièmes cherchent à comprendre la logique générale d'un échauffement pour le corps humain. Les cinquièmes mettent plus l'accent sur le développement de la mobilisation articulaire. Les quatrièmes essaient d'apporter des points supplémentaires pour les étirements musculaires. Enfin, les troisièmes travaillent sur l'apport des échauffements spécifiques. Dans tous les cas, une logique d'apprentissage est créée autour de l'échauffement dans le projet EPS et permet à chaque élève d'être acteur dans la mise en œuvre en communiquant les informations stockées dans le cahier numérique d'EPS.

Se connaître

Pour aider chaque élève à se connaître, à se positionner, des repères organisationnels et temporels orientent la communication. Le projet A-C-P-Per (« assez père ») permet de communiquer sur un échauffement Adapté, Complet, Progressif et PERSONNALISÉ. Pour cela, l'enseignant accompagne par la mise en place de routines de travail en mettant l'accent sur des étapes différentes par niveau de classe. Chaque élève se positionne et apporte son vécu et/ou ses recherches. L'objectif est de communiquer de nouvelles informations, notamment en leur laissant la possibilité de diriger l'échauffement en duo, en groupe réduit ou en classe entière. L'enseignant donne alors accès au numérique pour qu'ils puissent transmettre leurs données.

Expérimenter

Les élèves construisent leurs contenus, en apportant par exemple un exercice de mobilisation articulaire vécu chez un kinésithérapeute pour pallier une fragilité au niveau du genou. Ils stockent d'ailleurs ces contenus dans leur cahier numérique d'EPS et peuvent en profiter tout au long de leur scolarité au collège à chaque échauffement. L'élève est un auteur lorsqu'il adapte ses séances d'échauffement vécues en club, ses recherches, au projet A-C-P-Per mis en place en cours d'EPS. Le professeur oriente en fonction des étapes du projet échauffement travaillées. Ainsi, la somme des expériences individuelles permet au collectif de construire des apprentissages communs. Pour ce dispositif, les langages privilégiés sont ceux du corps, numériques et oraux.

Visualiser les étapes de progression

En fonction de leur niveau de classe, et pour faciliter la visualisation des étapes de progression sur les quatre années au collège, le projet d'EPS définit en amont des niveaux de maîtrise différents au cycle 3 et au cycle 4. Néanmoins, pour conserver la cohérence du projet, les axes de travail sont les mêmes pour les deux cycles.

Tab 3: Echelles descriptives pour l'axe de travail « échauffement adapté » aux cycles 3 et 4 des apprentissages

Axes de travail retenus	Niveau 1 Maîtrise insuffisante	Niveau 2 Maîtrise fragile	Niveau 3 Maîtrise satisfaisante	Niveau 4 Très bonne maîtrise
L'échauffement est adapté (cycle 3)	L'élève demande des adaptations aux professeurs	L'élève adapte sa tenue durant l'échauffement (se couvrir plus au début)	L'élève adapte le dynamisme au climat et allonge le temps des exercices	L'élève adapte aussi le dynamisme aux spécificités de l'activité proposée
L'échauffement est adapté (cycle4)	L'élève demande des adaptations aux autres élèves	L'élève adapte le dynamisme au climat et allonge le temps des exercices	L'élève adapte l'étape spécifique en fonction des objectifs fixés par le professeur	L'élève s'adapte aux spécificités de l'activité et au contexte (fatigue, courbatures)

Communiquer pour diversifier ses apprentissages spécifiques en EPS

Dans une situation d'apprentissage en cours d'EPS, la communication s'organise concrètement dans la pratique pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages spécifiques. Il dispose de variables pour moduler les contraintes. L'objectif est d'adapter la situation pour qu'elle ne soit ni trop facile, ni trop difficile⁸.

Evoluer ensemble pour faire des choix individuels

Les repères disciplinaires (les variables d'apprentissage lié à l'espace, au temps, au nombre de paramètres à prendre en compte dans la situation...) et émotionnels (gagner, être efficace, progresser, faire plaisir aux parents) orientent alors la communication pour faire des choix adaptés à la progression de chacun.

En badminton, le dispositif cherche à faire évoluer des élèves aux profils différents dans une même situation d'apprentissage. Les rencontres à plusieurs adversaires proposent de jouer sur une thématique précise (être capable de jouer des coups précis pour déstabiliser son adversaire) avec des adversaires aux niveaux de maîtrise variés (certains essaient de progresser en jouant sur les côtés, certains essaient de progresser en jouant en profondeur, et d'autres essaient de jouer en jouant dans les coins du terrain adverse).

Se connaître

Pour cette situation, les joueurs cherchent à se connaître pour se positionner sur l'un des trois niveaux présentés. Il est important de savoir se situer au niveau moteur, cognitif et socio-affectif. C'est également essentiel de prendre en compte les motivations liées à l'activité et aux émotions que peuvent susciter une pratique (peur, manque de confiance, agressivité). Par exemple, les élèves apprécient marquer des points. Et pour cela, le champion vise uniquement des cibles adaptées à son niveau de maîtrise (gauche-droite, devant-derrrière, quatre coins). Le challenger, lui, ne possède aucune contrainte pendant cet échange. Il cherche donc à le faire bouger sur un demi-terrain classique. A chaque échange, le vainqueur devient le champion et prend en compte une contrainte adaptée pour l'échange suivant. Le perdant se fait remplacer par un nouveau challenger. Chacun cumule alors ses points au fil des échanges et peut moduler ses contraintes en fonction du score et des difficultés rencontrées. Le professeur accompagne en mettant à disposition des variables sur l'espace (cibles plus ou moins grandes), le temps (le champion ne peut marquer qu'après avoir joué trois coups pour aider au renvoi de l'adversaire, sinon l'échange est annulé et recommencé), l'émotion (donner deux chances au service pour pousser à la prise de risque en testant des coups nouveaux)... Les joueurs en attente peuvent aussi servir de coach pour aider par l'image (tablette parexemple).

Expérimenter

Les élèves agissent eux-mêmes sur les variables de la situation d'apprentissage pour augmenter les exigences et progresser en prenant les étapes les unes après les autres⁹. L'élève prend des initiatives, il est actif, voire leader lorsqu'il aide les autres membres de son groupe pour évoluer.

⁸ LEBRUN (B.) « Moduler et différencier l'accompagnement de la mise en recherche des élèves », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

⁹ ROUXEL (F.) et THUAL (V.) « Donner du sens », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

Dans ces circonstances, la différenciation est personnalisée, voire diversifiée. Le professeur vérifie la compréhension des consignes et des variables à disposition, interroge sur les éléments qui peuvent indiquer l'appropriation d'une étape/ d'un niveau ou la difficulté à répondre aux exigences, et donc consulte les avis des élèves sur d'éventuels changements d'exigence.

Tab 4 : L'élève acteur d'une situation d'apprentissages en badminton

Communiquer pour diversifier ses apprentissages						
Se situer / se projeter	Se connaître	Des repères disciplinaires et émotionnels pour orienter la communication				
	Expérimenter	L'élève fait des choix pour progresser : actif, leader	Le professeur guide les choix	Le groupe accompagne. Le collectif au service de l'individuel	Le projet : travailler ensemble, quel que soit le niveau	Langage de communication utilisé : oral, du corps et numérique.
	Visualiser les étapes de progression	Les outils d'apprentissage retenus : utiliser les variables des situations d'apprentissage pour choisir de travailler à un niveau de maîtrise adapté.				



Conclusion

Dans tous les dispositifs d'apprentissage mis en place, l'enseignant a pour mission de rendre l'élève acteur. Pour cela, il l'amène à mieux se connaître selon des repères identitaires, contextuels, organisationnels, temporels, émotionnels, disciplinaires (moteurs, cognitifs et socio-affectifs en EPS). La communication est alors un outil essentiel pour permettre d'accompagner chacun d'eux, quelles que soient leurs différences, leurs difficultés. En créant du lien entre l'élève, le professeur, le groupe, les objectifs visés et les outils de communications variés, chacun expérimente sans appréhension. En adaptant la communication vers l'intégration de tous les élèves, l'alimentation des différents parcours de formation, et la diversification des apprentissages, il est alors plus facile de mettre en évidence les apports, les réussites des uns et des autres, et donc leurs progressions.



Elève acteur - professeur accompagnant

S'observer, interagir pour être acteur

Benjamin DELAPORTE

Professeur d'EPS, Nantes (44).

« Rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement »¹. En effet, un des enjeux importants de l'enseignement est de faire entrer l'élève dans une dynamique d'apprentissage. C'est donc à l'enseignant de mettre en place une pédagogie permettant d'obtenir l'investissement de tous les élèves.

Ainsi, il est intéressant de voir comment l'observation et la coopération entre élèves peuvent les amener à être acteurs et favoriser leur implication dans les apprentissages visés. Plus précisément, c'est en prélevant de l'information dans un contexte précis et en y apportant un regard critique que les élèves sont acteurs. Ils passent d'une observation passive à une observation active, utile, leur permettant d'interagir par des échanges verbaux et de faire évoluer leur pratique.

Alors, le rôle de l'enseignant est de mettre ses élèves face à un problème, de mettre en place les conditions favorisant les interactions pour leur permettre de mieux apprendre ensemble, d'acquérir une culture commune au service des apprentissages et progrès de chacun.

¹ MEIRIEU (P), Le plaisir d'apprendre, Collection Manifeste, 2014.



S'observer pour répondre à un problème

Observer, c'est quoi ?

Chacun, à sa manière, voit un monde, le sien ! L'observation chez les élèves, en Education Physique et Sportive (EPS), n'est pas spontanée. Sa mise en œuvre dans les leçons nécessite donc un apprentissage. Si « L'élève apprend ce qu'il comprend »² alors lui donner des outils et des méthodes pour construire ses connaissances et ses compétences par l'observation est un bon moyen pour solliciter ses capacités réflexives.

Ce temps d'observation n'a de sens et n'est exploitable que s'il s'inscrit dans une logique de réponse à un problème posé par le professeur et clairement identifié par les élèves, en lien avec l'étape d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent et les attentes institutionnelles. Apprendre à observer, c'est apprendre à interpréter. C'est au-delà de s'informer, de prélever de simples données. Observer : c'est focaliser son attention sur des indices précis, c'est utiliser des outils de capture de données, c'est mettre en relation des indicateurs de réussite et des indicateurs de réalisation, c'est interpréter les effets de l'action observée et c'est exploiter le statut positif de l'erreur. Ces capacités méthodologiques aident les élèves à questionner leurs réponses, à développer leur esprit critique et à entrer en relation, pour apprendre ensemble.

Pour l'enseignant, il est important de définir les observables significantes, de les décliner en critères et puis en indicateurs relatifs à des critères de réalisation et de réussite. Ces éléments lui permettent de décliner les contenus d'enseignement à faire construire aux élèves. Il associe donc aux contenus moteurs, des contenus méthodologiques relatifs à l'observation et des contenus relatifs aux attitudes du fonctionnement collectif de la classe.

En prenant comme exemple, en cycle 4, en natation de vitesse, l'amélioration de la vitesse par une efficacité de propulsion des bras en crawl, l'enseignant demande aux élèves de trouver eux-mêmes des solutions pour être plus efficaces. Il apparie les élèves entre eux de façon hétérogène et leur attribue un rôle : nageur, observateur et chronométrateur, pour développer la compétence visée « utiliser des repères extérieurs et des indicateurs physiques pour conduire son déplacement et l'allure de son effort »³. Sur une distance donnée, l'observateur se centre uniquement sur les actions de bras et ne regarde pas les autres parties du corps (indicateur de réalisation) ; le chronométrateur s'attache à relever le chronomètre, dans cette expérience de performance (indicateur de réussite). Le professeur peut préciser quelle partie du bras ou quelle phase du mouvement nécessite l'attention de l'observateur, aérienne ou aquatique. Le degré de précision est dépendant du niveau de la classe et des habitudes dans les tâches d'observation. Le

² EVAÏN (D.), « L'élève apprend ce qu'il comprend », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017

³ Programmes d'Education Physique et Sportive du cycle 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

professeur, confronté à une hétérogénéité dans ses classes, propose différents niveaux d'observation. Certains élèves ne peuvent dans un premier temps observer qu'un seul critère, ici une donnée chiffrée : un nombre de coups de bras ou un nombre d'inspirations sur une distance donnée ou encore une donnée qualitative : la position du coude lors du retour aérien. Ce n'est qu'avec le temps et l'habitude que les élèves élargissent leur champ d'observation, en augmentant le nombre d'indicateurs à prélever ou la qualité des données à prélever. Enfin, il est intéressant de donner des critères de réussite, par le croisement des différentes informations prélevées, afin que les élèves puissent s'auto-évaluer pour s'engager dans les apprentissages visés. L'enseignant fournit ou fait construire des outils de capture de données pour les conserver et les utiliser.

L'élève commence à être acteur puisqu'il prélève de l'information sur l'action. Il lui faut maintenant apporter un regard critique sur ces observations.

Une organisation pédagogique pour dépasser la simple observation

Après avoir donné des explications sur le traitement didactique de l'observation, il est intéressant de se pencher sur le travail d'organisation effectué par l'enseignant en amont de la leçon pour obtenir d'un élève qu'il interagisse et coopère pour traiter l'information et fasse évoluer sa réflexion, sa pratique.

Pour optimiser l'observation, l'enseignant met en place les conditions de cette interaction pour organiser les temps d'échange entre élèves. Des dispositifs particuliers sont envisagés pour mettre en relation les indicateurs de réussite et les indicateurs d'efficacité, prélevés : un arrêt obligatoire dans une zone d'échanges matérialisée pour les élèves, un retour ensemble en marchant le long du bassin dans l'exemple précédent en natation, une concertation avec un temps minimum, un espace avec des ressources disponibles... L'enseignant fait ici des choix, en fonction des caractéristiques de ses élèves et de ses objectifs. L'organisation est différente si les élèves ont besoin d'un cadrage et donc d'un espace délimité pour échanger ou s'ils sont capables de le faire de manière plus autonome.

Pour répondre au problème préalablement posé : conserver une efficacité de nage tout en trouvant un compromis d'un nombre de coups de bras, l'observateur et le chronométreur ont un rôle de prélèvement d'informations chiffrées, de transmission de celles-ci pour proposer des pistes d'amélioration. L'élève observé a lui un rôle de testeur, de rapporteur de ses sensations et il participe également à l'élaboration des pistes de travail. C'est donc par l'interaction née des observations que les élèves élaborent des solutions leur permettant de sentir une amélioration de leur glisse et de leur vitesse grâce à une action de bras efficace. La fiche d'observation du trio d'élèves compile les informations collectées (nombre de coups de bras, formes des retours aériens et chronomètre) et constitue l'outil pour réfléchir, mettre en relation les données de chacun des observateurs. Elle est le support de la discussion et de traitement de l'information, d'exploitation des résultats pour rechercher puis expliquer leurs choix d'axes de progression envisagés.

Des travaux⁴ montrent la supériorité de situations dyadiques, symétriques ou dissymétriques, sur un travail individuel dans l'acquisition d'une habileté motrice complexe et appuient l'importance de cette interaction. La constitution des groupes de travail est un véritable choix pédagogique et relève d'une attention toute particulière de la part de l'enseignant. Si les différents courants de l'apprentissage social mettent en avant l'importance des interactions entre pairs dans les apprentissages, ils soulignent, par contre, deux façons différentes de constituer les groupes de travail : les dyades, ensemble de deux éléments, symétriques ou dissymétriques. Ces dyades se différencient par le fait d'associer des élèves d'un niveau équivalent en termes de compétences motrices, méthodologiques ou de niveaux cognitifs, ou au contraire d'associer des élèves ayant des différences de niveaux. L'enseignant peut alors associer des élèves d'un même niveau pour leur permettre d'avancer ensemble, de confronter leurs points de vue ou alors il peut choisir d'associer des élèves d'un niveau différent pour mettre en place une relation où l'élève plus avancé guide son partenaire, joue un rôle de tuteur ou de modèle. Ces associations d'élèves, sont également à faire dans les autres activités, que l'exemple cité en natation. En focalisant les élèves sur un seul critère ou indicateur d'observation, ils apprennent à la fois à cibler leur attention sur un repère, vecteur de progression, et, à devoir le communiquer ensuite, pour l'associer à d'autres qui permettent d'interpréter et enfin de choisir ou conseiller.

Pour un accompagnement pédagogique efficace

Maintenant que toutes les conditions sont réunies pour que les élèves s'approprient les éléments d'une observation méthodique, l'enseignant a un rôle d'accompagnant à tenir pour guider et stimuler les élèves qui interagissent.

L'enseignant est libre d'intervenir auprès des différents groupes selon les besoins. Il circule dans les groupes et peut les guider par un questionnement quand un groupe semble tâtonner dans son fonctionnement, questionner sur les hypothèses émises pour résoudre le problème posé afin de faire justifier les élèves de leurs décisions, questionner sur les résultats obtenus, ou encore intervenir sur un groupe qui n'arrive pas à échanger, pour les faire s'écouter et accepter les idées de l'autre⁵, pour trouver le compromis, de les faire réessayer pour vérifier la solution trouvée. Il est, par exemple, possible de repréciser à un élève l'élément-repère qu'il observe, ce qu'il constate ou encore laisser les élèves chercher, interpréter leurs résultats, les faire réessayer pour vérifier leurs choix et les valider ou les invalider. Par ce séquençage, l'enseignant les rend responsables de leurs apprentissages, optimise ses interventions pour que les élèves exploitent le statut positif de l'erreur, comme voie de progrès. Il favorise la différenciation pédagogique, en variant son accompagnement, selon les besoins de chaque élève ou du couple observateur(s)-observé. Il offre des occasions de réponses motrices personnalisées, des utilisations de ressources, d'outils de recueil d'informations variés, dans un cadre commun d'interactions sociales. Il organise un balisage d'itinéraires individualisés par une appropriation autonome dans la construction des compétences visées.

⁴ ARRIPE-LONGUEVILLE (F), HUET (M.L), GERNIGON (C), WINNYKAMEN (F) et CADOPI (M), "Peer assisted learning in the physical activity domain: dyad type and gender differences", *Journal of sport & Exercise Psychology*, 2012.

⁵ ALLAIN (C.), « Le muscle social », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

L'accompagnement s'appuie, également, sur une évaluation spécifique des compétences méthodologiques liées au travail de recherche de solutions en groupe ou à l'observation elle-même. Le professeur accompagnant met en place un système d'auto-évaluation dans lequel l'élève se situe lui-même et s'engage dans les apprentissages ultérieurs de façon autonome. L'enseignant organise d'autres évaluations pour informer l'élève, tout au long de la séquence, sur l'évolution de ses compétences méthodologiques par le degré de fiabilité des données recueillies, l'analyse des celles-ci ou encore l'utilisation ou la conception des outils de capture des données, pour aider les élèves à se donner des objectifs de progrès. Il y a donc un suivi du travail de l'élève et de son évolution dans l'acquisition des compétences travaillées⁶.



Interagir pour apprendre ensemble

Le couplage observateur – observé pour interagir

Le couplage élève(s) observateur(s) – élève observé et les interactions qui en découlent favorisent le fait que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. Le couple observateur(s)-observé entre dans le processus d'apprentissage et est acteur par l'information prélevée sur l'action, d'analyser cette action et ses résultats et d'émettre des hypothèses pour trouver des solutions, des règles d'action permettant de répondre au problème posé.

C'est ici un des intérêts du couplage : l'élève est à la fois responsable de son travail, de ses apprentissages mais aussi de l'évolution de son partenaire. C'est par leurs interactions verbales (échanges, débats, confrontation d'idées, décisions) basées sur les informations recueillies que les élèves apprennent et évoluent. Ils accueillent leurs propres données et ceux de leur(s) camarade(s), les confrontent pour les interpréter et les analyser pour mieux réussir et se transformer au plan individuel mais aussi collectif. Les élèves sont donc acteurs car ils ne se contentent pas d'appliquer, d'exécuter des règles d'action imposées par l'enseignant car ils participent à leur recherche et à leur construction. Et si l'élève observé peut à un certain moment avoir un rôle d'exécutant, c'est au service du groupe, pour tester des hypothèses, enquêter sur les voies d'accès à une plus grande réussite, dans le but de trouver la réponse personnelle au défi posé.⁷

Un autre intérêt du couplage est le retour sur sa pratique. L'élève observé bénéficie ainsi d'un retour immédiat qui lui permet de savoir si ce qu'il a mis en œuvre a été bénéfique ou non. Il n'est plus isolé dans le groupe classe et seul face à ses difficultés. Son action a du sens pour lui et pour le groupe.

Enfin, le travail d'observation et d'analyse favorise la compréhension et la réalisation des tâches motrices. L'élève fait plus facilement le lien entre ce qu'il fait et les principes de l'action qu'il a lui-même construits. Il se transforme grâce à cette boucle pratique – observation – réflexion –

⁶ FLEURY (N.), « Accompagner les S.C.O.R.E des élèves », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

⁷ ALLAIN (C.), Op. Cit.

décision. Chaque élève occupe à tour de rôle les fonctions sociales et s'approprie, capitalise les connaissances motrices, méthodologiques et sociales, nécessaires à sa progression et transférables par ces moments de métacognition décisifs.

Une exploitation collective pour fixer les apprentissages

L'enseignant cherche ainsi à « élaborer des systèmes de communication dans et par l'action, à doter de langages communs pour pouvoir mettre en œuvre des techniques efficaces, prendre des décisions, comprendre l'activité des autres dans le contexte de prestations (...) »⁸, à permettre l'exploitation collective des solutions trouvées par chaque couple observateur(s)-observé et est intéressante dans un but d'élaboration d'une culture commune au sein de la classe.

Le professeur accompagne la classe pour optimiser le travail des différents groupes. Les moyens d'intervention peuvent être différents et variés selon le contexte ou le projet de classe mais il paraît ici important de permettre à chacun de communiquer ses résultats, ses choix.⁹ Cela peut passer par un retour auprès de l'enseignant, par l'utilisation de documents affichés pour tous, par un échange entre dyades, par un retour collectif... Cette phase de retour permet d'exposer les différentes pistes de solution et à l'enseignant d'avoir une vision sur l'avancement des apprentissages au sein du groupe. D'autre part, le fait de communiquer des résultats, de rendre des comptes peut être une source de motivation et un mode d'entrée, pour certains élèves, dans le processus d'apprentissage.

La confrontation des résultats, des règles d'actions trouvées pour répondre au problème initial donne alors lieu à l'élaboration par les élèves, guidés par l'enseignant, de règles d'action communes. Les élèves déterminent ainsi un ou plusieurs comportements attendus qui sont la base des prochaines tâches d'apprentissage. Leurs réponses orientent la poursuite dans la séquence. Dans notre exemple, chacun sait comment doit être placé le coude lors du retour aérien (repère de la main qui touche l'oreille après que le pouce ait longé le flanc), où et comment la main entre dans l'eau (le bras est tendu et la main tendue inclinée dont le bout des doigts entrent dans l'eau) et ce que fait le bras sous l'eau (bras tendu et rectiligne avec le pouce qui touche la cuisse en fin de parcours). L'ensemble de la classe a donc une vision commune de ce qui est attendu.

Par la suite, le couplage observateur(s)-observé n'est plus centré sur la recherche mais sur l'application des solutions. Il est ici question d'apprécier l'écart entre un comportement observé et un comportement attendu pour transformer les conduites motrices. L'organisation précédemment expliquée - observation, échanges, accompagnement - est alors reprise et peut amener à une nouvelle exploitation des groupes. Une dissymétrie de la dyade sur le plan moteur peut, par exemple, entraîner des interactions de modélisation. Dans notre exemple, le nageur le plus avancé sert de modèle à l'observateur qui n'est plus dans un rôle de recherche de l'erreur ou de solution mais dans un rôle de recherche d'informations. « L'observation d'un modèle agit principalement par les informations qu'elle apporte au sujet observateur. Celui-ci traite ces informations, se construit des représentations symboliques des comportements observés. Ce qui

⁸ Programmes d'Education Physique et Sportive du cycle 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁹ BÉNÉTEAU (D.), « Pour une pédagogie de la communication », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

est stocké en mémoire, ce n'est en aucun cas une photographie de ce qui est observé, mais des données codées, traitées par le sujet, qu'il saura retrouver ultérieurement [...] »¹⁰. Dans l'autre sens, le nageur plus avancé est un observateur avec un rôle de guide, de conseil de son partenaire moins à l'aise. Cette exploitation des dyades symétriques ou dissymétriques peut également se retrouver en activité d'opposition collective où des regroupements de joueurs d'une même vitesse de jeu sont privilégiés pour favoriser la coordination de leurs actions et la coopération par les échanges verbaux ou au contraire des joueurs avec une vitesse de jeu différente pour permettre aux moins rapides de bénéficier des déplacements, des passes et des conseils verbaux des plus avancés pour progresser.



? Conclusion

La mise en œuvre d'interactions entre pairs, ici par le biais de l'observation, est un des moyens à la disposition de l'enseignant pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils apprennent et d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages. Il permet à l'élève de se situer dans son degré d'appropriation des connaissances, de se mettre en projet sur des points non acquis ou en cours d'acquisition, de construire des échanges fructueux. Il revient à chaque enseignant d'adapter cette démarche selon les caractéristiques de ses élèves et les objectifs retenus.

Cette démarche d'enseignement s'intègre dans la volonté institutionnelle de faire contribuer l'EPS à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹, notamment le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », le domaine 2 « Les méthodes et les outils pour apprendre » et le domaine 3 « Le développement de la personne et du citoyen ».

Il pourrait être intéressant d'envisager ce travail sur l'interaction et ce couplage entre les élèves dans une approche interdisciplinaire au sein d'une équipe pédagogique, car apprendre aux élèves à observer, à interpréter par eux-mêmes, à faire des liens, c'est leur offrir les moyens de s'éveiller, de s'engager.

¹⁰ WINNYKAMEN (F), L'apprentissage par observation, *Revue française de pédagogie*, 1982.

¹¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015



Elève acteur - professeur accompagnant

Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages

Samuel DURET

Professeur agrégé d'EPS, Cholet, (49)

Soizic GUILON

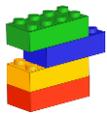
Professeure agrégée d'EPS, Trélazé, (49)

Une stratégie de dévolution souvent utilisée par l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) est de confier un rôle social à l'élève (juge, conseiller...). Cela lui permet dans certains cas de le placer en posture d'acteur dans sa leçon et/ou auprès de ses camarades. Mais n'y aurait-il pas également un bénéfice à mettre l'élève en situation d'auteur¹ de sa propre tâche d'apprentissage, à lui confier la responsabilité d'un ou de plusieurs éléments constitutifs de celle-ci ?

Cet article propose des outils pour développer les compétences de concepteur chez l'élève. Précisément, il s'agit de montrer qu'en le laissant manipuler certains paramètres de la tâche et construire ses propres outils d'observation et d'évaluation, l'enseignant peut le rendre véritablement acteur de ses apprentissages. L'article précise à cet égard des types d'accompagnement et de guidage² favorisant ce processus de construction.

¹ EVAÏN (D.), « L'élève auteur de ses évaluations », e-novEPS n°16, janvier 2019.

² LEBRUN (B.), « Moduler et différencier l'accompagnement de la recherche des élèves », e-novEPS n°16, janvier 2019.



Développer les compétences d'auteur pour rendre l'élève acteur

Faire confiance en la volonté d'apprendre de l'élève

L'organisme tend à préserver ses états d'équilibre. Ce postulat peut s'appliquer à l'élève : celui-ci est effectivement un organisme, qui cherche à maintenir des états stables satisfaisants pour lui. Pourtant, le sens de la présence de l'élève à l'École n'est pas seulement de rester dans sa zone de confort. C'est bien d'apprendre, de se bousculer, de bousculer ses propres états d'équilibre. Les exigences scolaires imposent de remettre en question ses représentations, de reconsidérer ses méthodes de travail, de développer de nouveaux pouvoirs d'agir.

Les études en action situées³ rapportent que deux des préoccupations des élèves dans les situations d'EPS ont trait à leurs capacités à bousculer leurs états d'équilibre. En effet, les élèves recherchent prioritairement à « interpréter les attentes scolaires et s'y conformer » mais aussi à « jouer sur les variables pour accroître le challenge ou l'intérêt de leur activité ». Si l'enseignant laisse des marges de liberté dans la conception de la tâche, l'élève choisit-il des contraintes pertinentes pour apprendre ou bien met-il en œuvre des stratégies pour rester dans sa « zone de confort » ? Dans quelle mesure est-il possible de s'appuyer sur ces deux modes d'engagement typiques et faire confiance à l'élève pour qu'il se fixe lui-même ses propres challenges ?

Livrer ses secrets de fabrication

L'enseignant d'EPS est expert dans la conception de tâches d'apprentissage. C'est son travail didactique au quotidien, un travail par lequel il développe de multiples connaissances. L'image de certains boulangers qui préparent leur pain à la vue des clients peut être convoquée ici. Derrière leurs vitres, ces professionnels osent dévoiler leurs méthodes, leurs savoir-faire, leurs secrets de fabrication.

De la même façon, l'enseignant d'EPS a-t-il un bénéfice à montrer ce qui se passe dans l'arrière-boutique de son travail didactique, dans son atelier de préparation de tâches d'apprentissage ? Quels intérêts l'enseignant d'EPS a-t-il à livrer lui aussi les réflexions, les hésitations, les préoccupations, les prises de décision de son activité de conception ? En quoi est-il intéressant de présenter aux élèves le processus qui conduit à construire et à proposer une tâche d'apprentissage ? Autrement dit, quels bénéfices peut-il avoir à expliciter les méthodes pour faire apprendre les élèves ?

Pour M. Delaunay c'est un élément clé de la dévolution⁴. Celui-ci insiste sur l'importance de livrer de façon transparente ce qui fait son activité d'enseignant. Selon lui, cette démarche est

³ SAURY (J.) et al, « Actions, significations et apprentissages », Edition Revue EP&S, 2013.

⁴ DELAUNAY (M.), Editorial, *Cahiers EPS de l'Académie de Nantes* n°25, 2001.

bénéfique au développement, sur le long terme, de l'élève : « de toutes les marques de respect, celle qui consiste à associer les élèves de façon permanente aux secrets du maître est certainement l'un des excellents moyens d'engendrer le sentiment intime de valeur personnelle indispensable à la réussite ».

L'élève acteur-auteur

L'élève auteur peut être défini comme celui qui prend possession d'un ou plusieurs paramètres de la tâche, qui les manipule dans le but de concevoir son propre dispositif d'apprentissage à partir des marges de libertés, des espaces de décisions laissés par l'enseignant. Cette activité d'auteur peut aussi se développer dans la construction d'outils d'observation et d'évaluation. Cette manipulation par l'élève dans le but de concevoir un dispositif d'apprentissage ou des outils favorise son intégration, son appropriation de méthodes, de savoirs, de secrets de fabrication que l'enseignant neutralise trop souvent. Rendre l'élève auteur de ses dispositifs, de ses outils, c'est lui donner un rôle accru d'acteur de ses apprentissages.



Laisser manipuler, construire

Laisser la manipulation des paramètres de la situation

La stratégie de l'enseignant qui est de verrouiller tous les paramètres de la tâche est-elle efficace sur le long terme ? L'enseignant peut agir en prenant tout en charge, en considérant l'activité de ses élèves comme pilotée de l'extérieur selon une logique de « rationalité technique »⁵ : à tel problème d'élève identifié correspond telle tâche d'apprentissage, à tel objectif d'apprentissage correspond telle situation... Mais ce fonctionnement permet-il à un élève, et par extension un citoyen de poursuivre ses apprentissages après et en dehors de l'Ecole et d'envisager la construction d'un élève lucide sur sa pratique ?

A contrario que se passe-t-il quand l'enseignant livre à l'élève les secrets de fabrication de ses situations d'apprentissage, lorsqu'il lui permet de manipuler les différents paramètres des situations d'apprentissage, lui permet d'expérimenter comme lui. « Ce que le maître fait, l'élève peut aussi en être chargé dans une procédure guidée et critériée qui est aussi objet d'apprentissage »⁶. Il le place alors en situation d'acteur dans ses apprentissages.

⁵ SCHÖN (D.-A.), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir réflexif dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

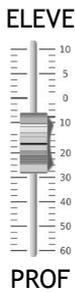
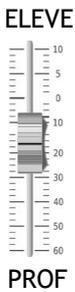
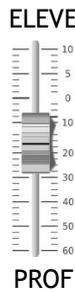
⁶ DELAUNAY (M.), Profil de compétences professionnelles 2003-2004, 4 courant de l'EPS : 1985-1998, Editions Vigot, 2006.

L'image de l'équaliseur

Pour permettre à l'élève de devenir acteur, d'intervenir à l'échelle de la tâche d'apprentissage semble approprié à la mise en œuvre de cette « procédure guidée et critériée ».

En effet, une tâche d'apprentissage est souvent décomposée en plusieurs paramètres⁷. Sept critères sont proposés ici. D'un côté, il y a ceux qui se réfèrent aux contenus d'apprentissage (l'enjeu d'apprentissage et « ce qu'il y a à apprendre »). De l'autre, les paramètres qui délimitent « l'espace d'actions encouragées »⁸, c'est-à-dire le milieu d'évolution de l'élève. Il est composé de contraintes à la fois cognitives (but, critères de réussite) et matérielles (dispositif matériel, consignes et variables). L'engagement de l'élève et ses transformations motrices, méthodologiques et sociales dépend alors de la précision de chacun de ses paramètres et surtout de leur adéquation aux besoins de l'élève.

Tab 1 : L'image de l'équaliseur

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
						

Cette image de l'équaliseur est intéressante à intégrer dans le cadre des préparations de leçon. Elle permet de réfléchir au rôle respectif au sein du couple enseignant-élève sur chacun des sept paramètres. L'annexe met en évidence deux formats intégrant cette image de l'équaliseur au sein d'une préparation de leçon.

L'image du curseur

Cette image permet à l'enseignant mais surtout à l'élève de conscientiser l'idée d'une dévolution progressive. En effet, plusieurs niveaux ou degrés d'autonomie peuvent être laissés à l'élève sur chacun des sept paramètres de la tâche d'apprentissage. Cette modélisation permet d'envisager l'enseignant non pas comme un ingénieur du son mais comme un ingénieur du degré de liberté laissé aux élèves. Rendre l'élève acteur de sa tâche oblige à monter par étape, très progressivement, certains curseurs vers l'élève et d'observer ce qu'il se passe.

⁷ FAMOSE (J.-P.), Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP-Éditions, 1990.

⁸ SAURY (J.) et al, Op Cit.

Quatre niveaux d'autonomie peuvent être identifiés. Chaque niveau se rattache à des interventions orales types de la part de l'enseignant (Tab 2.)

Tab 2 : L'image du curseur

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève
Paramètre de la tâche conçu par l'élève	« Ok, tu peux expérimenter cette idée, tu me diras si... » « C'est très bien mais n'oublie pas de... » « Non ! c'est à toi de te fixer... » « Je pense que tu es sur la bonne voie... » « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé... »	
Paramètre négociable après discussion avec professeur	« Ce que moi je ferai ça serait... » « C'est une bonne idée mais matériellement... » « Je ne suis pas d'accord avec toi, mais tu peux tester... » « C'est intéressant mais tu oublies... »	
Paramètre choisi par l'élève à partir des options imposées par le professeur	« Je te propose trois solutions... » « Parmi ces deux options, que choisis-tu ? » « Tu as trois choix... »	
Paramètre imposé par l'enseignant, non négociable	« Tu dois atteindre... » « Tu as l'obligation de... » « Fais ça puis après... » « Je te demande de... »	

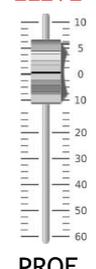
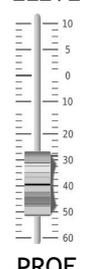
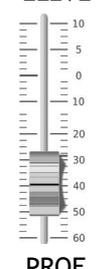
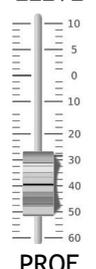
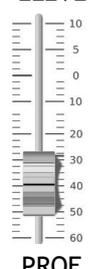
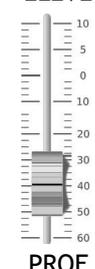
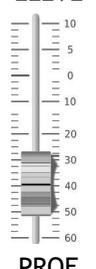
Deux exemples de réglages courants de l'équaliseur de la tâche

L'élève choisit son enjeu d'apprentissage

Dans un premier cas, l'enseignant propose à l'élève de choisir son propre objectif de travail, de déterminer son enjeu d'apprentissage. A partir de constats établis lors d'une situation de référence, il l'amène à se questionner sur sa pratique, sur les acquisitions dont il a besoin. Cette démarche laisse un degré de liberté important à l'élève, à savoir le choix de son thème de travail. En plus de s'appuyer sur le sentiment d'auto-détermination de l'élève, il sollicite chez lui une activité réflexive sur ses apprentissages et le passage d'un élève actif à un élève acteur.

Le tableau ci-dessous (Tab 3), présente le réglage de l'équaliseur adapté à ce cas. Ici, seul l'enjeu d'apprentissage est choisi par l'élève, l'enseignant verrouille tous les autres paramètres.

Tab 3 : L'équaliseur de l'élève qui choisit son enjeu d'apprentissage

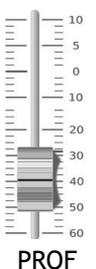
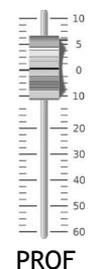
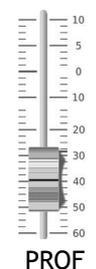
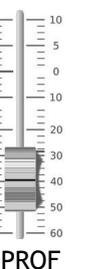
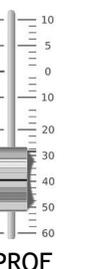
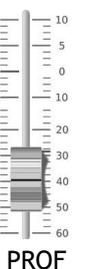
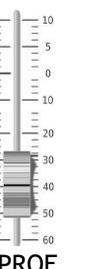
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>

L'élève fait émerger ce qu'il y a à apprendre

Dans un second cas également assez répandu chez les enseignants utilisant le modèle de la situation de résolution de problème, le critère « ce qu'il y a à apprendre » est totalement laissé à l'initiative de l'élève. Celui-ci émerge de son activité au sein de la tâche. C'est un moyen souvent utilisé pour attribuer un rôle d'acteur à l'élève dans son parcours de formation : il doit identifier, conscientiser et définir les critères de réalisation pour réussir la tâche.

Le tableau ci-dessous (Tab 4) présente l'image de l'équaliseur dans ce cas. Tout est choisi, décidé par l'enseignant hormis « ce qu'il y a à apprendre », découvert par l'élève.

Tab 4 : L'équaliseur de l'élève qui fait émerger ce qu'il y a à apprendre

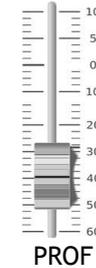
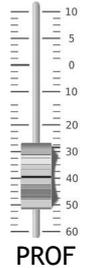
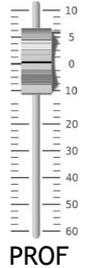
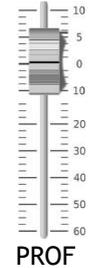
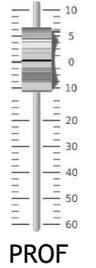
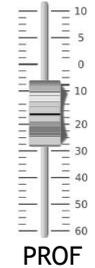
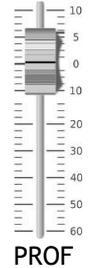
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>

Trois autres exemples favorisant un élève acteur-auteur de ses apprentissages

L'élève auteur de son dispositif d'apprentissage

Le but de la tâche, ses consignes, ses critères de réussite, son aménagement matériel, sont autant de paramètres que l'enseignant peut choisir et construire de part sa légitimité didactique. Mais il peut aussi déléguer ces paramètres aux élèves. Un tout autre réglage de l'équaliseur est possible (Tab 5). Par exemple, des élèves de cycle 3 de 6^{ème} en ateliers athlétiques peuvent être amenés à être auteurs de leur tâche d'apprentissage en construisant, en créant eux-mêmes leur atelier à partir d'objectifs donnés par l'enseignant, tels que lancer loin, bondir ou courir vite. Il s'agit alors pour les élèves de formuler un but, des critères de réussite en lien avec cette famille, mais aussi adaptés aux ressources des élèves de la classe.

Tab 5 : L'équaliseur de l'élève auteur du dispositif

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
ELEVE  PROF	ELEVE  PROF	ELEVE  PROF	ELEVE  PROF	ELEVE  PROF	ELEVE  PROF	ELEVE  PROF

Les compétences développées par l'élève (Domaine 2 du socle commun⁹)

- Formuler un but en lien avec la logique de l'activité et se connaître pour l'adapter à ses ressources.
- Connaître le matériel, l'organiser pour créer sa tâche.
- Verbaliser ce qu'il y a à apprendre et les règles de sécurité spécifiques à l'activité.

L'accompagnement de l'enseignant

Concernant le but :

L'accompagnement de l'enseignant, sous la forme d'interrogations, porte par exemple, dans le cas d'un élève auteur de son dispositif, sur le but de la tâche créée. Les élèves sont ainsi invités à réfléchir à la cohérence de ce but avec la logique de performance propre à l'activité, à la manière dont le résultat est identifiable, mesurable. Il utilise, par exemple, des questions telles que : « Penses-tu que ton but est bien en lien avec l'activité athlétique où l'objectif est de réaliser une performance ? », « Est-ce que tu sais comment tu vas mesurer ta performance ? ».

⁹ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

Concernant les consignes :

Pour des élèves devant travailler sur l'objectif « lancer loin » en ateliers athlétiques, il s'agit de les accompagner afin qu'ils se positionnent sur : le nombre de tentatives laissées aux athlètes, la manière de compter les points (zones, distance précise à partir du point de départ). Plusieurs solutions s'offrent alors à l'enseignant : laisser les élèves se confronter au problème posé et leur faire tester leurs propositions ou intervenir pendant leur construction à partir de questions ouvertes ou fermées afin de les guider. Ainsi, une fois le cadre sécuritaire réfléchi et assuré, la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage invite l'enseignant à laisser l'élève expérimenter en formulant par exemple : « Si tu n'es pas sûr, si tu hésites, teste ta consigne tu verras si elle est adaptée... », « Je pense que tu es sur la bonne voie, vas-y, il faut tester... », « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé, expérimente... ».

Concernant les critères de réussite :

La construction par les élèves des critères de réussite les invite à se questionner sur la prise en compte des résultats obtenus. L'enseignant peut les interroger sur la manière dont les élèves pensent identifier les performances « s'il y a plusieurs tentatives penses-tu additionner les performances, faire une moyenne ou retenir le record ? ». D'autre part, des critères qualitatifs peuvent, par exemple, être verbalisés par les élèves afin de valider la performance. L'enseignant interroge alors l'élève sur cette dimension : « Quelle importance accordes-tu à la réalisation, si le lancer est par exemple réalisé à deux mains ? ».

Ainsi à travers ces différents choix de manipulation auxquels sont confrontés les élèves, l'enseignant les amène à réfléchir sur la prise en compte de chaque paramètre et à son influence sur l'activité motrice. Les activités mentales sollicitées dans ce cas favorisent le développement du rôle joué par l'élève et la construction des apprentissages.

L'élève auteur de son propre défi

Choisir son challenge, créer son propre défi permet d'intégrer les élèves dans leur processus d'apprentissage, d'une part, par le développement de leur sentiment d'auto-détermination, et d'autre part, par le développement de leurs compétences liées à la manipulation des paramètres de la tâche pour conceptualiser ce défi personnel : le but et les critères de réussite. L'enjeu d'apprentissage, les consignes et le dispositif matériel sont ici imposés par l'enseignant, mais l'élève se fixe lui-même son défi et sa porte de sortie de sa situation d'apprentissage : « J'estimerai avoir réussi quand... », « J'aurai fini quand... ».

Tab 6 : L'équaliseur de l'élève auteur de son défi

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables

Les compétences développées par l'élève (Domaine 2 du socle commun¹⁰)

- Prendre du recul sur ses acquisitions, se connaître pour se fixer un objectif adapté (lors de la construction du but) ;
- Se mettre en projet par rapport aux attentes de l'enseignant afin d'établir des critères cohérents et progressifs (lors de la construction des critères de réussite) ;
- Analyser ses résultats, être lucide sur ces acquisitions pour adapter la tâche ;
- Connaître l'impact d'un aménagement (matériel, espace, temps) sur la difficulté ou la complexité de la tâche.

L'accompagnement de l'enseignant

Concernant le but :

Plusieurs types d'interactions verbales entre l'enseignant et l'élève portant sur les différents paramètres de la tâche surviennent alors. La forme interrogative favorise ici le processus réflexif des élèves sur leur pratique et leurs apprentissages en permettant de les questionner sur leurs choix, sur les relations établies. Tout d'abord, cet accompagnement de l'enseignant peut se positionner sur la relation établie entre le défi choisi par l'élève et l'objectif de travail donné par l'enseignant à travers une question de type : « Penses-tu que ce défi soit adapté à la compétence travaillée ? » ou encore sur la relation entre le défi et les ressources de l'élève « Penses-tu que ce défi soit accessible au regard de tes ressources ? ».

Concernant les critères de réussite :

L'enseignant peut être amené à interroger l'élève sur ses choix concernant la réussite du défi : « Comment rendre le challenge encore plus concret et motivant ? », « Ces critères de réussite sont-ils, selon toi, faciles à identifier ? », « A partir de combien de tentatives réussies estimes-tu que l'on puisse dire « là, il maîtrise ? ».

¹⁰ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Op Cit.

Concernant les variables :

Par la suite, à l'issue de ses premières réalisations, l'enseignant peut accompagner l'élève en le questionnant sur le choix des variables. Il s'agit alors pour l'élève de comprendre l'effet de la manipulation d'un facteur (temps, espace, vitesse, matériel, consignes particulières) sur la difficulté ou complexité de la tâche. L'enseignant peut alors interroger l'élève sur l'ensemble des facteurs avec par exemple : « Quel facteur permettra de rendre plus difficile cette tâche afin qu'elle soit adaptée ? » ou cibler son intervention sur l'un d'entre eux : « Quel sera l'effet si tu augmentes l'espace entre... ? ».

L'élève auteur de ses outils d'observation et de sa fiche d'évaluation

Les différents rôles sociaux attribués aux élèves favorisent une prise de recul des élèves sur leur pratique, enjeu majeur dans la construction de leur engagement lucide et réfléchi dans l'activité. Parmi ceux-ci, les rôles d'observateur et d'évaluateur sont à envisager¹¹. En effet, bien souvent, ces rôles sont encadrés fortement par l'enseignant. Précisément, les fiches d'observation, les fiches de score ou les permis sont autant de documents supports conçus par l'enseignant. Or, le défi ici est de relier la liberté laissée aux élèves sur le paramètre « ce qu'il y a à apprendre » avec la construction d'une fiche d'observation critériée. Un pont est établi entre les critères de réalisation et les critères d'observation : « l'important est de construire un biface entre l'action et l'observation (ce sont les mêmes critères qui sont agis et qui sont observés) et un biface entre l'observation et l'évaluation. »¹²

Lors de la construction d'une fiche d'observation, des compétences liées au ciblage de ce qu'il y a à apprendre et à la concision des formulations sont mobilisées. Une dévolution de ces responsabilités aux élèves constitue une voie prometteuse dans la formation d'un élève acteur de ses apprentissages.

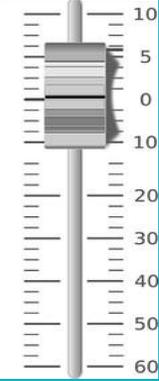
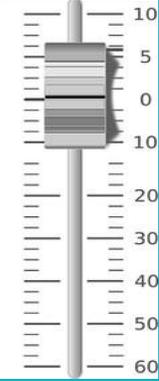
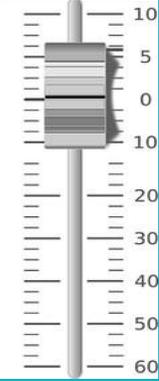
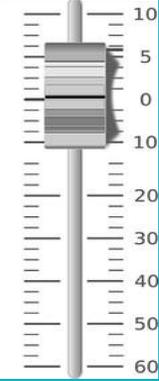
L'accompagnement de l'enseignant

Ici aussi, le type d'accompagnement de l'enseignant lors de la construction de ces outils influence le niveau d'autonomie de l'élève dans cette conceptualisation. Ses interventions orales envers l'élève sont à maîtriser pour ne pas inhiber son activité créative et réflexive. Les tableaux ci-dessous proposent différents degrés d'autonomie de l'élève dans cette construction d'outils d'observation et d'évaluation et des exemples d'accompagnement du professeur (Tab 8 et 9). Différents rôles sont attribués aux élèves : de l'utilisateur (niveau d'autonomie dans la conception le plus faible), au constructeur (niveau d'autonomie plus élevé). L'enseignant est amené à formuler des interventions interrogatives et ouvertes lorsque le niveau d'autonomie dans la construction, dans la manipulation des critères est important. L'image du curseur s'applique aussi concernant les fiches d'évaluation où l'accompagnement de l'enseignant diffère selon le niveau d'autonomie dans la conception de l'outil laissé à l'élève.

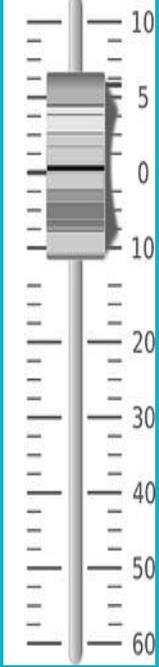
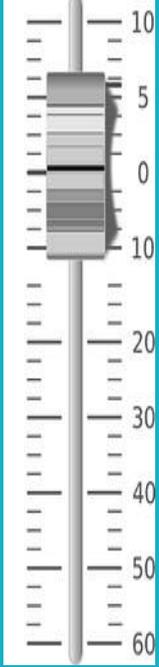
¹¹ DELAPORTE (B.), S'observer, interagir pour être acteur, *e-novEPS* n°16, janvier 2019.

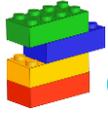
¹² DELAUNAY (M.), Op. Cit.

Tab 8 : Accompagnement de l'enseignant lors de la création par l'élève des outils d'observation

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève
L'élève construit entièrement la fiche d'observation de la compétence travaillée.	« Quelle forme vas-tu utiliser pour ... ? » « Comment penses-tu repérer ce critère ? » « Comment ton partenaire doit-il remplir ta fiche ? »	
Le professeur retravaille les formulations proposées par l'élève.	« Tu as oublié ce critère » « Ici je proposerai la formule suivante qui est plus précise... » « Qu'est-ce que tu veux dire quand tu écris... »	
L'enseignant propose différentes fiches d'observation l'élève doit choisir celle qui correspond à la compétence travaillée.	« Je te propose trois exemples de fiches, à toi de choisir celle qui semble correspondre à ce que tu as travaillé »	
La fiche d'observation est donnée par l'enseignant. L'élève l'utilise.	«Voici la fiche d'observation...» « Tu devras repérer...et noter sur la feuille le nombre de fois où..., si ton partenaire... »	

Tab 9 : Accompagnement de l'enseignant lors de la création par l'élève des fiches d'évaluation

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève
L'élève verbalise et formule les différentes étapes d'acquisition correspondant aux compétences qu'il a ciblées. Il construit entièrement sa fiche d'évaluation.	« C'est très bien mais n'oublie pas de... » « Non ! c'est à toi de te fixer... » « Je pense que tu es sur la bonne voie... » « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé... »	
L'élève choisit les compétences sur lesquelles il sera évalué ou formule les étapes d'acquisition.	« Quand penses-tu avoir travaillé cette compétence ? » « C'est intéressant mais tu oublies... » « C'est une bonne idée mais penses-tu que tes critères soient bien progressifs ? » « Tu peux tester en évaluant trois camarades pour voir si cela fonctionne. »	
L'élève choisit parmi des propositions les compétences sur lesquelles il sera évalué ou organise des étapes d'acquisition parmi des propositions de l'enseignant.	« Je te propose trois solutions... » « Parmi ces deux compétences, sur laquelle souhaites-tu particulièrement être évalué ? » « Tu as trois choix... » « Quelle progressivité existe-t-il dans ton échelle ? »	
L'échelle descriptive est donnée par le professeur et utilisée tout au long de la séquence comme ressource pour amener les élèves à s'auto-évaluer, se positionner, se questionner sur leurs acquisitions, se mettre en projet.	« Voici votre fiche d'évaluation, nous l'utiliserons tout au long de la séquence pour voir vos progrès » « Où vous situez-vous aujourd'hui sur la compétence ?... » « Qu'est-ce qu'il vous reste à faire pour passer au niveau supérieur ? »	



Conclusion

L'ambition de cet article est de montrer qu'un élève acteur est possiblement un élève auteur¹³ de sa tâche d'apprentissage et de ses outils d'observation/évaluation.

C'est uniquement par une procédure critériée et guidée que la construction par étapes¹⁴ de cet élève auteur peut s'envisager. Elle s'appuie sur l'équaliseur de la tâche à partir du quel l'enseignant peut opérer différents réglages et sur l'image du curseur qui permet d'envisager différents degrés d'accompagnement de l'enseignant. C'est deux outils sont à présenter aux élèves.

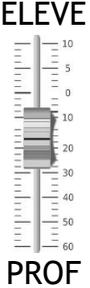
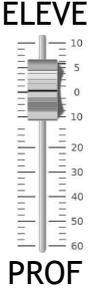
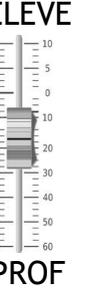
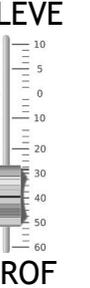
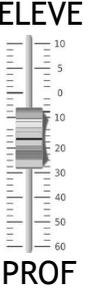
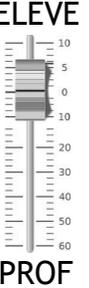
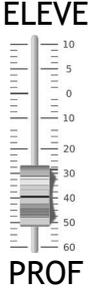
Deux présupposés forts sous-tendent ces propositions. D'une part, l'expertise didactique de l'enseignant se construit à partir d'un travail quotidien de conception de tâches d'apprentissage. Transmettre cette expertise à l'élève présente un intérêt indéniable. D'autre part, les marges de liberté laissées très progressivement à l'élève font vivre concrètement ce qu'est une Ecole de la Confiance, une Ecole qui met en valeur les capacités réflexives et créatives de chaque élève.

¹³ EVAIN (D.), Op Cit.

¹⁴ LEBRUN (B.), « Permettre aux élèves de devenir autonome, une construction par étapes », *e-novEPS* n°12, janvier 2017.

Annexe : Exemple de cadre pouvant être intégré dans la préparation de la leçon

Version « avec image des curseurs »

Objectif d'apprentissage		Ce qu'il y a à faire				Ce qu'il y a à réussir
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Consignes	Dispositif matériel	Variables	Critères de réussite
<p>C'est ce que la situation va permettre de développer. C'est l'élément ciblé de l'AFC ou de la CA ou de la CMS qui est sollicité</p>	<p>Il s'agit des critères de réalisation, des conseils concrets pour mieux réussir l'exercice</p> <p>Ils doivent permettre de répondre aux questions du type : « Comment faire pour ... ? » « Qu'est ce qui va me permettre de... ? »</p> <p>Ils se formulent souvent sous la forme : « Pour..., je dois... »</p>	<p>C'est ce que vise l'élève, l'élément concret et précis qu'il cherche à atteindre</p>	<p>C'est le placement des élèves, l'ordre des actions à réaliser, les interdits, obligations, les rôles de chacun...</p>	<p>Ce sont les objets à placer et à utiliser, l'organisation matérielle et spatiale</p>	<p>Ce qui peut être modifié par l'élève pour garder un challenge, pour rendre l'exercice plus facile ou plus difficile</p>	<p>C'est ce qui permet au joueur de savoir s'il a réussi l'exercice, de pouvoir s'auto-évaluer.</p> <p>Il est formulé en terme quantitatif ou qualitatif</p>
						



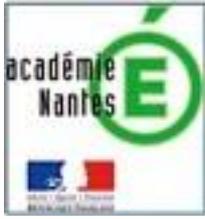
Placement du curseur : qui prend les décisions ? Qui dispose de capacités de choix ?

Version « 4 degrés d'autonomie »

Objectif d'apprentissage		Ce qu'il y a à faire				Ce qu'il y a à réussir
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y à apprendre	But	Consignes	Dispositif matériel	Variables	Critères de réussite
C'est ce que la situation va permettre de développer. C'est l'élément ciblé de l'AFC ou de la CA ou de la CMS qui est sollicité	<p>Il s'agit des critères de réalisation, des conseils concrets pour mieux réussir l'exercice</p> <p>Ils doivent permettre de répondre aux questions du type : « Comment faire pour ... ? » « Qu'est ce qui va me permettre de... ? »</p> <p>Ils se formulent souvent sous la forme : « Pour..., je dois... »</p>	C'est ce que vise l'élève, l'élément concret et précis qu'il cherche à atteindre	C'est le placement des élèves, l'ordre des actions à réaliser, les interdits, obligations, les rôles de chacun...	Ce sont les objets à placer et à utiliser, l'organisation matérielle et spatiale	Ce qui peut être modifié par l'élève pour garder un challenge, pour rendre l'exercice plus facile ou plus difficile	<p>C'est ce qui permet au joueur de savoir s'il a réussi l'exercice, de pouvoir s'auto-évaluer.</p> <p>Il est formulé en terme quantitatif ou qualitatif</p>
2	4	2	1	2	4	1



Degré d'autonomie de l'élève : de l'exécutant (niveau 1) jusqu'au concepteur (niveau 4)



Elève acteur - professeur accompagnant

Accompagner le S.C.O.R.E des élèves

Nélia FLEURY

Professeure agrégée d'EPS, Cholet (49)

La notion d'acteur rappelle celle de la scène : être en action, interpréter un texte, s'adapter à des histoires individuelles et collectives dans des espaces imaginés. Ce rôle va bien au-delà d'un simple exécutant et, si l'élève se met en scène, l'enseignant accompagnant devient un véritable réalisateur, organisateur de différents scénarios.

L'objet de la réflexion est donc de présenter différents moyens pour permettre à chacun des apprenants de vivre pleinement ses apprentissages : il peut écrire, voire coécrire le chemin qu'il souhaite emprunter, définir les choix qu'il veut prendre, tout en s'engageant dans un cadre de travail spécifique plus ou moins contraint.

Quelles formes d'accompagnement l'enseignant adopte-t-il tout au long du parcours de l'élève ? Quels outils peut-il utiliser pour garantir un parcours personnalisé de ces élèves acteurs ?



L'élève-acteur dans l'atteinte de ses objectifs

Les programmes nationaux déterminent une orientation commune et participent à la « formation du citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué »¹. L'élève lui progresse au travers de compétences à travailler et le contexte qui les met en scène. En tant qu'acteur, l'élève se fixe des objectifs qui orientent ses choix et définissent progressivement ce qu'il le façonne.

Des objectifs de maîtrise motivants et précis

Les élèves suivent plus facilement des objectifs qui ont du sens pour eux et qui les motivent.² Un objectif imposé, entraînant punition ou récompense, pression sociale, approbation d'autrui ... est source de stress. Dès lors, avoir connaissance de ses élèves, de leurs passions, de leur choix d'orientation, de leurs activités extrascolaires est un levier intéressant pour les accompagner efficacement. Ils vivent avec des valeurs et/ou modes de vie qui leur sont propres : cela constitue des déterminants pour définir des objectifs basés sur une certaine satisfaction, source d'un mouvement positif et singulier. L'élève y trouve ainsi un intérêt personnel et du plaisir, immédiat et différé.

Des objectifs de maîtrise précis

Des objectifs précis permettent à l'élève de voir la distance qu'il a à parcourir, de reconnaître les obstacles à franchir, et de se projeter en se fixant des buts, en élaborant des hypothèses. L'accompagnement pédagogique s'applique, donc dans un premier temps à identifier les ressources sollicitées, pour développer une efficacité importante face au problème rencontré, sans pour autant baisser le niveau d'exigence attendu. Puis, en l'aidant à s'interroger sur la manière dont il apprend, l'élève mesure le chemin à parcourir en se fixant un plan d'action avec certaines étapes. La priorisation des acquisitions de capacités, connaissances, attitudes, opérée par l'élève lui-même constitue un moment crucial pour l'amener à élaborer des stratégies de développement pour s'enrichir et avancer sereinement.

Des objectifs dont les effets sont visibles

Sur le chemin de la réussite, des obstacles, des difficultés, des aléas apparaissent et peuvent perturber l'engagement initial des élèves. L'enseignant accompagne les régulations de façon à les maintenir dans l'activité et ne pas les décourager. L'élève acteur en tire des leçons : apprendre

¹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

² ROUXEL (F.), THUAL (V.), « Donner des sens », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

à faire autrement permet une ouverture vers d'autres méthodes d'apprentissages³ où l'erreur se gère alors autrement.

En fin de séance, de séquence, d'année ou de cycle, l'élève vit, perçoit des transformations. Les différents temps d'évaluation et/ou de validation selon le contexte deviennent des situations supports de la mesure du chemin parcouru, notamment par la mise en place d'un outil de suivi. L'enseignant jalonne ainsi ce parcours, par des échéances précises, selon le niveau de progression de l'élève, l'intensité auquel il s'investit pour atteindre ses objectifs intermédiaires.



Le S.C.O.R.E

Définition

R. Dilts et T. Epstein créent le modèle du S.C.O.R.E en 1987. Cette approche de Programmation Neurolinguistique (PNL) est un outil de résolution de problème qui consiste à déterminer l'état présent de la personne suivie, puis à définir un objectif, un état désiré.

Chaque lettre correspond à un niveau de questionnement (Tab. 1) : le « S » pour les symptômes (l'état présent), le « C » pour les causes de ces symptômes, le « O » pour l'objectif à atteindre (l'état désiré), le « R » pour les ressources nécessaires à l'atteinte de cet objectif et le « E » pour les effets attendus à court, moyen et long terme.

Tab 1 : Le questionnement du S.C.O.R.E

S.C.O.R.E	QUESTIONS
S : SYMPTOMES	Quel(s) est (sont) le(s) symptôme(s) du problème ?
C : CAUSES	Quelle(s) est (sont) la (les) cause(s) du (des) symptôme(s) associé(s) à ce problème ?
O : OBJECTIFS	Quel est l'objectif recherché ?
R : RESSOURCES	Quelle(s) est (sont) la (les) ressource(s) nécessaire à l'atteinte de cet objectif ?
E : EFFETS	Quel(s) est (sont) l' (les) effet(s) à court/moyen/long terme de l'atteinte de cet objectif ?

³ ALLAIN (C), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

L'appropriation du modèle S.C.O.R.E en Education Physique et Sportive (EPS)

Dans le cadre de son accompagnement, l'enseignant d'EPS s'approprie l'outil S.C.O.R.E pour délimiter ses échanges avec les élèves, sur leurs objectifs personnels. Cet outil, garantit la cohérence et organise la trame du questionnement. L'enseignant suit les étapes de construction de l'objectif-élève, lui offre la possibilité de revenir sur ces étapes, en cas de doute, afin qu'il ajuste ses objectifs, s'approprie l'outil, et devienne l'acteur de ses apprentissages.

Tab 2 : S.C.O.R.E et trame prévisionnelle de séquence

	ETAPES	TRAME
S	Le diagnostic	Leçon 1
C		
O	Verbalisation d'un objectif	Leçons 2 et 3
R	Les mises en action	Leçon 2 à 9 selon le planning de l'élève
E	L'évaluation du travail fait	Leçon 10 et à chaque échéance fixée par l'élève.

Etape n°1 : Le diagnostic

Les symptômes

Lors de cette accroche, l'enseignant met en place une situation inductive, permettant de faire un état des lieux des ressources des élèves. Celle-ci permet à l'enseignant d'observer les élèves en action pour ensuite les questionner et mettre en miroir des indicateurs d'efficacité, des procédures et établir des hypothèses de comportement et/ou de fonctionnement.

Par exemple, en première leçon de badminton d'une classe de terminale, placée en situation d'opposition individuelle, l'enseignant demande à ses élèves de relever tout ce qui les gêne dans leur jeu. Le choix des adversaires se fait par l'enseignant, les niveaux sont hétérogènes sur les trois premiers matchs, sans précision donnée aux élèves. Les deux derniers matchs se font contre des adversaires de même niveau. Les rencontres durent six minutes. Cinq matchs s'enchaînent ainsi.

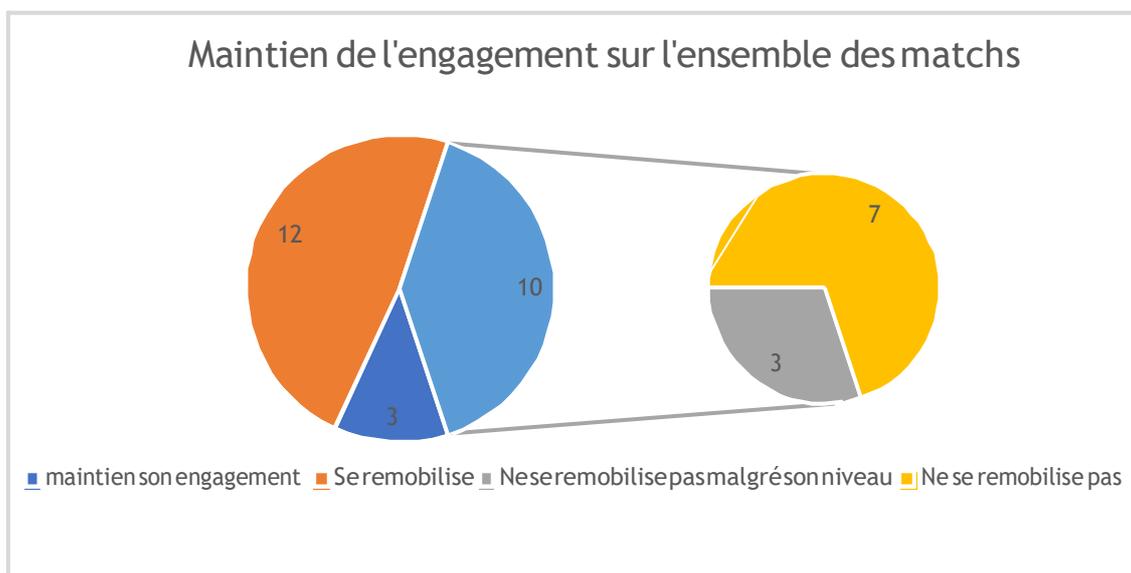
Volontairement, l'enseignant utilise ces paramètres de temps et de niveau de confrontation pour estimer le niveau d'engagement des élèves : Que se passe-t-il si les élèves sont en échec sur leurs trois premières rencontres ? Que se passe-t-il si les élèves « s'ennuient » sur leurs trois premières rencontres ?

Dans cette configuration, l'enseignant souhaite que les élèves puisent plus ou moins dans leurs ressources énergétiques et émotionnelles pour tester leur niveau d'engagement sur l'ensemble des rencontres. Sur vingt-cinq élèves :

- Sept évoquent leur baisse de motivation au cours de la situation dès lors les premiers points perdus : ils sont soit en colère, soit fatalistes.
- Six parlent de colère contre eux et/ou l'enseignant lors des trois premiers matchs avec un joueur de niveau différent, mais disent se remobiliser lors des deux matchs suivants.
- Six autres déclarent s'ennuyer sur leurs premiers matchs mais s'engager très fortement sur les deux dernières rencontres.
- Trois témoignent de leur ennui face au niveau faible de leur adversaire et ne se considèrent plus assez motivés par la suite.
- Enfin, les trois derniers élèves manifestent un engagement constant durant les cinq matches.

De ces observations, l'enseignant retient que dix élèves se démobilisent facilement quel que soit leur niveau, et ce, jusqu'à la fin de la situation (Tab. 3). L'enseignant questionne ces élèves, plus précisément sur les ressentis physiques et cognitifs et psychosociaux. Pour ces dix élèves : leur attitude se traduit par une baisse de motivation, une sensation d'énergie qui diminue, une certaine colère contre eux-mêmes (et parfois contre l'enseignant), une envie d'arrêter avant la fin du match et une certaine immobilité sur le terrain.

Tab 3 : Maintien de l'engagement des élèves



Parallèlement, au cours de cette première phase, l'enseignant observe et questionne les élèves, à partir de leur investissement dans la situation proposée pour recueillir plus de données qualitatives susceptibles d'aider les élèves à comprendre ce qu'ils vivent.

Les causes

Une réflexion collective se crée. Qu'est ce qui fait que ces symptômes apparaissent ? Les éléments de réponses sont divers : « les matchs sont trop longs, les niveaux ne sont pas les

mêmes, c'est injuste de jouer contre des plus forts, évocation de la « nullité », pas envie de se fatiguer pour rien, à force de perdre l'envie n'y est plus, les autres ne sont pas assez forts, c'est trop facile, la répartition des adversaires n'est pas bien faite ».

Ces éléments permettent à l'enseignant de constater une fluctuation du niveau d'implication en fonction du rapport « degré d'opposition vécu / potentiel d'action observable au cours du tournoi, et en fonction de l'adversaire ». Les émotions variées vécues impactent le degré d'engagement de l'élève s'orientant plutôt vers une démobilisation au cours de cette séance.

L'enseignant installe un contrat de communication à travers la mise en place de la situation de départ et le temps réflexif qui suit. Il met en regard son constat et celui des élèves. Il laisse les réponses se faire, sans intervenir, sans juger ni donner son avis, ou alors en invitant à l'observation plus précise et au pointage de difficultés rencontrées.

Etape n°2 : Verbalisation de l'objectif (pour le cas des dix élèves)

Toujours guidé par l'outil S.C.O.R.E, l'enseignant commence cette étape par un retour sur les symptômes puis accompagne, par questionnement, les élèves. Ainsi, ils apprennent à mieux articuler les symptômes et les causes. Ce temps de partage et d'exploration permet de les amener à repérer leurs points d'appui et les voies de progression qu'ils ont à suivre pour le reste de la séquence.

L'enseignant suit pas à pas leur analyse : « Qu'ont engendré chez vous toutes les raisons données précédemment ? ». Dans cette situation, les causes évoquées conduisent à l'abandon de l'élève. Il reprend le fil de questionnement de l'outil : « Quel objectif souhaitez-vous viser alors ? » L'ensemble de ces réponses mobilise la persévérance, en écho aux procédures mises en place pour réussir. En accompagnant bienveillant, l'enseignant fait en sorte de faire éclore l'objectif le plus concret, le plus porteur et le plus précis. Il s'appuie alors sur les différentes caractéristiques de personnalisation de l'objectif identifié en première partie.

Objectif personnel et autonome

L'élève acteur dit « je » et exprime un objectif positif et précis. Le « ne plus abandonner » n'est pas un objectif. En effet, selon R. Jouvent⁴, « le cerveau naturellement n'entend pas la négation ». Par contre, le « je veux persévérer dans mes efforts malgré la difficulté » devient plus acceptable, plus précis, plus personnel et donc plus motivant.

Pour le cas d'une élève, l'objectif est le suivant : « Quelle que soit la difficulté du travail à faire, je veux m'accrocher pour me donner toute chance de réussite ». Pour être bien sûr de l'objectif choisi, l'enseignant peut interroger les termes utilisés par l'élève en veillant à avoir toujours une tournure positive : « Qu'entends-tu par "m'accrocher" ? ». Après une nouvelle réflexion menée toujours par la récurrence de la question « qu'entends-tu par...? », l'objectif se précise davantage : « Quelle que soit la difficulté rencontrée lors du travail à faire, je veux accepter d'être en situation d'inconfort, maintenir mon implication et rester lucide tout du long pour me donner toute chance de réussite ». Ici, les hypothèses données par l'élève se réfèrent à une cause émotionnelle déclenchée par une cause énergétique qui détériore la prise de décision quant à l'analyse lucide de la situation et aux choix des gestes adéquats pour gagner le point.

⁴ JOUVENT (R.), Le cerveau magicien, édition Odile-Jacob, 2009

Plus l'objectif est personnalisé, c'est-à-dire ajusté à l'élève et en phase avec son ambition, plus il a de chance d'être atteint. Par une demande de reformulation ou de clarification, l'accompagnant invite l'élève à creuser sa réflexion en s'appuyant sur des données recueillies relatives aux procédures choisies et reliées aux degrés d'efficacité obtenus. Il traduit son vécu dans la situation inductive pour atteindre un objectif personnalisé.

Objectif de maîtrise

Maintenir son implication et sa lucidité en situation inconfortable est un objectif de maîtrise. Dans son accompagnement, l'enseignant interroge la notion : il vérifie ainsi que l'acquisition est à la hauteur de l'élève, à la fois ambitieuse et atteignable. Pour ce faire, il propose des situations demandant un certain maintien de son engagement (Tab. 4). L'élève acteur, co-écrit cette situation et ajuste la difficulté de la tâche. L'axe de travail choisi s'appuie sur l'acquisition d'une variété de frappes en direction et en longueur, pour alléger la charge énergétique déclenchée en situation d'opposition. L'élève traduit son objectif sous une forme déclinée.

Tab 4 : Exemple de situation proposée aux 10 élèves

	SITUATION
OBJECTIFS DE LA TÂCHE	Objectif de maîtrise 1 : Pouvoir varier ses coups en longueur et direction
	Objectif de maîtrise 2 : Persévérer dans l'effort afin de valider toutes les zones
	Objectif de résultat : Valider toutes les zones pour gagner la rencontre
CONSIGNES	Le terrain adverse est divisé en X zones (6 ou 8 selon les niveaux moteurs de chacun) Pour gagner la rencontre, il faut marquer un point dans chacune des zones Les matchs durent tant que les zones ne sont pas validées par un des élèves Les rencontres se font entre des élèves de même niveau
VARIABLES	A l'élève d'organiser les découpages des zones selon son degré moteur de précision spatiale

Objectif motivant

Est-ce que l'objectif présente un intérêt immédiat ou un intérêt plus lointain, qui perdure sur du long terme pour la personne qui souhaite l'atteindre ? L'enseignant interroge l'élève sur ce que lui apporte le fait de maintenir cette implication et cette lucidité, tout au long de son travail.

L'élève prise en exemple a une réponse relative à sa note de baccalauréat (BAC). Il est alors probable que cet objectif ne tienne pas dans le temps. En effet, est ce que « s'impliquer et rester lucide en situation d'inconfort » n'est valable que jusqu'au BAC ? Pour permettre à son élève de s'impliquer au-delà du cadre scolaire et devenir un citoyen qui persévère et reste lucide

malgré la difficulté tout au long de sa vie, c'est hors du lycée que le questionnement de l'accompagnant s'oriente pour mettre en lumière des leviers de motivation.

Tab 5 : Echanges enseignant-élève

ENSEIGNANT	ELEVE
« En quoi est-ce important d'avoir une bonne note au BAC ? »	« D'avoir mon diplôme ! »
« En quoi est-ce important pour toi de l'obtenir ? »	« Ça montre que je peux réussir ! »
« A qui montres-tu ça ? »	« Ma famille ! »
« Cette reconnaissance est-elle importante pour toi ? »	« Ça me fait plaisir, la reconnaissance de ma famille est importante ! »
« Et ta propre reconnaissance ? »	« Je n'y ai pas forcément pensé, mais oui, d'avoir réussi seule, grâce à ma volonté est une sacrée fierté et une belle entrée dans ma vie d'adulte ! »

L'objectif d'implication et de maintien de lucidité deviennent une étape pour l'atteinte d'un objectif plus puissant en ce qu'il renvoie à des valeurs chères à l'élève : famille et fierté. L'objectif est redéfini, il devient plus personnalisé et précis : « Quelle que soit la difficulté rencontrée lors du travail à faire, j'accepte d'être en situation d'inconfort, maintenir mon implication et rester lucide tout du long pour me donner toute chance de réussite à l'épreuve pour améliorer mes chances d'avoir mon BAC afin d'avoir la reconnaissance de ma famille et être fière d'avoir accompli tout ça toute seule ».

Par l'accompagnement au repérage des moments critiques de bascule émotionnelle ou énergétique, l'enseignant offre à l'élève des moyens de devenir autonome, de prendre du pouvoir sur ses actions pour résoudre son problème initial.

Objectif mesurable et défini dans le temps

L'élève verbalise ce qui lui permet de valider son acquisition. Pour cela, l'enseignant pose la question suivante : « Comment sauras-tu que tu as atteint ton objectif ? » « Quand je me battrai jusqu'au bout même si ce qu'il y a à faire est difficile ». La mise en place d'une échéance précise pour l'atteinte de l'objectif engage l'élève dans son rôle d'acteur : ce dernier doit alors établir un plan d'action pour réunir toutes les ressources à une date donnée, ici, dans l'exemple, celle du Contrôle en Cours de Formation (CCF). Néanmoins, à plus long terme, avoir offert des occasions de réfléchir sur ses actions et opérer des apprentissages, des progrès, des réussites, par la procédure de l'outil S.C.O.R.E, permet à l'élève d'être équipé pour trouver des solutions en autonomie.

Etape n°3 : La mise en action : les ressources

Pour trouver les ressources nécessaires à l'élève pour atteindre son objectif, l'enseignant utilise différents outils d'accompagnant. Selon le format de situation, l'accompagnant et l'acteur varient leur posture. En proposant par exemple une situation basée sur l'intelligence collective, type étude de cas, l'accompagnant est devant. Durant l'échange mené entre différents élèves sur la problématique de l'élève, acteur et accompagnant observent côte à côte. Progressivement, l'accompagnant se positionne en retrait lorsque l'élève acteur prend position quant aux différentes réponses apportées par le groupe. Enfin l'élève reprend seul l'écriture de ses apprentissages en établissant notamment son plan d'action (Tab. 6). L'enseignant accompagnant se retire.

Tab 6 : Plan d'action de Julia

OBJECTIF FINAL	
« Quelle que soit la difficulté rencontrée lors du travail à faire, je veux accepter d'être en situation d'inconfort, maintenir mon implication et rester lucide tout du long pour me donner toute chance de réussite à l'épreuve du CCF du 20 novembre pour améliorer mes chances d'avoir mon BAC afin d'avoir la reconnaissance de ma famille et être fière d'avoir accompli tout ça toute seule »	
ETAPES INTERMEDIAIRES	ECHEANCES
ETAPE 1 : Rester impliquée : j'ai ma phrase « boost »	Le 25 septembre
ETAPE 2 : Rester lucide : je tiens physiquement une série de match de poule	Le 16 octobre
ETAPE 3 : Avoir les bonnes techniques : je varie mes frappes au moins en longueur et direction.	Le 6 novembre
ETAPE 4 : Dominer chacun des échanges : élaborer des tactiques de jeu pour gagner	Le 13 novembre

Ici, les ressources mobilisées sont relatives à des attitudes et des capacités. Pour les développer, l'élève reconnaît avoir besoin de certaines connaissances. L'élève vient alors dégager les compétences qu'il souhaite acquérir et dégage ses attendus de séquence.

Dans son accompagnement, l'enseignant propose des situations qui permettent à l'élève d'entretenir et de développer ces compétences, lui offre des moyens de se situer, de s'évaluer par des situations formatrices, des relations aux autres variés (coach, aide, partenaire, adversaire) afin qu'il s'oriente vers des axes d'apprentissage personnalisés et favorables à une réelle progression. L'enseignant mobilise ses capacités d'écoute, de compréhension et de conseil tant dans les relations en direct avec ses élèves que dans la mise en œuvre du dispositif humain et matériel. C'est dans cette dimension relationnelle et temporelle que s'opérationnalise l'ensemble.

Etape n°4 : Evaluation du travail fait : les effets à court, moyen et long terme

Les effets à court terme

Arrivée à chaque échéance, l'élève acteur vérifie ses acquisitions. Pour se faire, il reprend son planning et analyse ses prestations. Dans son accompagnement, l'enseignant propose différents outils pédagogiques. L'utilisation de la vidéo, par exemple, permet une autoanalyse de son travail. En restant sur l'exemple de la situation ci-amont un élève se charge de filmer sa camarade lors de sa première prestation. Lors de la visualisation, en cas de victoire ou de défaite, en confrontant ce qu'elle voit et son résultat, elle relève les points positifs et négatifs quant à la variation de ses frappes et leur efficacité de résultat en fonction du contexte. L'acquisition de la compétence n'est validée que lorsque le choix de la frappe en fonction du contexte se finalise par un point gagnant, de façon durable. Aussi, l'élève en acteur-metteur en scène, se fixe un point d'amélioration, pour les points faibles, et un point de maintien, pour les points forts pour la rencontre suivante. Et ainsi de suite de rencontre en rencontre. En fin de situation, l'élève mesure le degré d'acquisition de la compétence travaillée, permettant à ce dernier de réguler et/ou d'orienter ses apprentissages.

Les effets à moyen terme

L'élève vérifie l'atteinte de son objectif en fin de séquence. L'enseignant reprend l'observable permettant à l'élève d'apprécier l'atteinte de l'objectif : « Quand je me battrai jusqu'au bout même si ce qu'il y a à faire est difficile ». En accompagnateur, il permet à l'élève de s'exprimer sur son niveau de satisfaction face de cet observable. Ici aussi, il met en place des stratégies pédagogiques comme par exemple la co-observation. En mettant en binôme des élèves ayant des objectifs proches, un échange se crée sur les critères d'observations fixés et sur les améliorations, régulations...

Si le niveau n'est pas à la hauteur des attentes, l'enseignant accompagne son élève sur le chemin qui lui reste à parcourir : le chemin est-il encore long, est-il réellement atteignable ? A partir des réponses, élève, comme enseignant, régulent l'accompagnement, fixent d'autres étapes intermédiaires, réadaptent l'objectif final. Le temps d'apprentissage diffère d'un élève à l'autre. L'accompagnant rassure quant à ce parcours à suivre et s'assure que le bout du chemin reste toujours visible et accessible.

Les effets à long terme

Selon l'objectif, l'enseignant peut être témoin de ces effets à long terme. Dans ce cas, le résultat au BAC, plus spécifiquement en EPS et en fonction du degré d'atteinte de l'objectif, et les ressentis de l'élève (et de ses parents) sont des repères intéressants. L'impact hors établissement est plus compliqué à suivre puisqu'il ne relève pas du champ d'intervention de l'enseignant. Néanmoins, en aidant l'élève à mettre en relation les procédures d'action et les résultats, il s'assure d'un engagement réflexif dans une pratique physique future, à l'extérieure de l'école.



Interventions de l'enseignant accompagnant un élève-acteur

L'intervention de l'enseignant s'observe dans la position qu'il prend vis-à-vis de son élève-acteur et le degré de liberté que ce dernier a à prendre en main ses progrès. En fin de leçon une, l'enseignant se place à côté de ses élèves. Il leur fait vivre une situation qui les questionne. Les élèves apportent leurs réponses. Le travail réflexif sur l'objectif se fait en leçon deux et trois, les élèves sont ici en avant, pleinement acteurs dans l'écriture de leurs apprentissages ; l'enseignant se place plutôt en arrière. De façon informelle, l'accompagnant reprend une posture semi basse, pose ses questions et remplit le S.C.O.R.E de ses élèves (Tab. 7). En fin de leçon deux, les élèves établissent leur plan d'action avec des échéances précises demandées pour la fin de la leçon trois.

Au fur et à mesure des avancées de ses élèves, des réajustements se font sur les plans d'action et des demandes d'évaluation. En fonction des sous-objectifs et des résultats intermédiaires obtenus lors des phases de réflexion, l'élève peut choisir des situations, l'enseignant adapte alors les consignes aux élèves pour permettre à chacun d'accéder à son objectif personnel. Sur les temps d'évaluation, l'élève s'exprime sur ses acquisitions et accompagné par l'enseignant, et ses pairs, il remédie et réajuste ses objectifs.

La posture du professeur oscille entre être devant, à côté, juste derrière, loin derrière et effacé. De la même manière, l'élève acteur est une fois en avant, à côté ou en arrière. Ces postures s'adaptent au niveau d'écriture de l'apprentissage : de l'écriture de l'un à celle de l'autre en passant par la co-écriture. Le guidage⁵ plus ou moins resserré s'effectue en responsabilisant, en rendant autonomes les élèves, grâce à des outils transposables qui leur offrent une liberté d'action.

⁵ LEBRUN (B.), « Moduler et différencier l'accompagnement de la mise en recherche des élèves », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

Tab 7 : Le S.C.O.R.E persévérance de Julia

S.C.O.R.E	LECONS	OBSERVATIONS
SYMPTÔMES	Leçon 1	Baisse de motivation, sensation d'énergie qui diminue, colère contre elle-même et envie d'arrêter avant la fin du match.
CAUSES		« Je suis trop nulle et vous m'avez mise que contre des forts ! »
OBJECTIF	Leçons 2 et 3	« Quelle que soit la difficulté rencontrée lors du travail à faire, je veux accepter d'être en situation d'inconfort, maintenir mon implication et rester lucide tout du long pour me donner toute chance de réussite à l'épreuve du CCF du 20 novembre 2018 pour améliorer mes chances d'avoir mon BAC afin d'avoir la reconnaissance de ma famille et être fière d'avoir accompli tout ça toute seule »
RESSOURCES	Leçon 2 à 9 selon le planning de l'élève	<p>ETAPE 1 : Rester motivée : J'ai ma phrase « boost » pour le 25 septembre 2018</p> <p>ETAPE 2 : Être endurante : Je tiens physiquement une série de matchs de poule pour le 16 octobre 2018 (Situations d'apprentissages : les « multivolants », le « taté » badminton)</p> <p>ETAPE 3 : Avoir les bonnes techniques : je varie mes coups au moins en longueur et direction pour le 06 novembre 2018 (Situations d'apprentissages : Le « killer » - « Puissance 4 »)</p> <p>ETAPE 4 : Dominer chacun des échanges et élaborer des tactiques de jeu pour gagner pour le 13 novembre 2018. (Situations d'apprentissages : « Au top ! je gagne »-« Tarot Africain »)</p>
EFFETS EVALUATIONS	Leçon 10 et à chaque date butoir fixée par l'élève	<p>Le 25/09 ETAPE 1 : « Ma famille, mon moteur, ma victoire ! »</p> <p>Le 16/10 ETAPE 2 : « Sur mon dernier match, ma phrase « BOOST » m'a bien été utile ! » (Julia tient ses 3 matchs de poule malgré quelques baisses d'intensité sur la dernière rencontre).</p> <p>Le 06/11 ETAPE 3 : Les variations en longueurs sont acquises. Lorsque la pression monte, les variations de directions n'existent plus. Perdurer sur cette étape tout en travaillant la prochaine. (Revoir la situation « puissance 4 ».)</p> <p>Le 13/11 ETAPE 4 : La tactique d'endormir l'adversaire soit devant soit derrière pour rompre ensuite à l'opposé fonctionne bien. « Ça me tient bien concentrée de jouer ainsi mais je deviens trop prévisible dans mon jeu ». Les variations en directions sont plus nombreuses mais ne permettent pas d'alimenter une tactique solide.</p> <p>Le 20/11 CCF : « Je perds mon premier set de très peu, j'arrive à rester concentrée pour le deuxième set que je gagne de très peu. Je suis contente, j'ai tenu jusqu'au bout. »</p>



Conclusion

L'enseignant assure un apprentissage serein et cadré pour ses élèves. Il interpelle, propose, questionne, par appui sur le modèle du S.C.O.R.E. Il permet à l'élève de co-écrire, d'écrire sa séquence. Il accompagne par cet outil très guidant mais jamais ne décide à la place de ce dernier. Accompagné, l'élève est acteur dans sa pratique : il met en scène ses étapes d'apprentissage et les réalise pour l'atteinte de l'objectif qu'il s'est fixé.

Avec l'utilisation de l'outil du S.C.O.R.E emprunté à la Programmation Neurolinguistique, basé sur un système de questions-réponses, l'élève précise son objectif. Cette précision se fait à partir d'un diagnostic et clarifie l'objectif. Celui-ci répond à un besoin personnel d'apprentissage en phase avec les orientations de travail attendues. Il garantit l'acquisition de compétences, il est motivant et mesurable.

En remplissant son S.C.O.R.E, l'élève agit comme un véritable acteur-auteur ⁶ de ses apprentissages, il avance sur un parcours qu'il se construit, accompagné de près ou de loin par son enseignant. L'outil amène l'élève à choisir, à se diriger vers des situations dans lesquelles il interroge ses progressions, vérifie son cheminement pour d'éventuelles remédiations.

La posture de l'enseignant change. Il l'a module selon qu'il souhaite mettre en avant le rôle principal que l'élève-acteur tient dans ses apprentissages. Accepter ce jeu de posture, c'est accepter cette contrainte temporelle mais qui, au final devient un gain de temps. C'est aussi accepter que l'acte d'apprendre appartienne avant tout à l'élève, accompagné de son enseignant et non à l'enseignant mettant en scène son élève. C'est peut être aussi considérer à quel point, rendre un élève acteur est l'objet premier de sa formation.

⁶ EVAIN (D.), « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, janvier 2019



Elève acteur - professeur accompagnant

L'élève acteur de sa motricité

Francis HUOT

Professeur agrégé d'EPS, Nantes

Un élève qui sort du système éducatif est probablement capable de gérer sa vie physique de manière autonome, lucide, afin de s'engager volontairement et avec profit dans les différentes pratiques physiques et sportives. L'autonomie lui réclame un engagement dans l'activité qui lui est propre selon un projet qui ne requiert pas le guidage d'autrui.

Cette autonomie s'acquière par la formation d'un élève acteur de sa motricité et par l'accompagnement d'un professeur qui est de moins en moins prescripteur de motricité.

L'élève acteur de sa motricité et le professeur accompagnant convoquent une pédagogie différenciée, personnalisée et des choix de contenus d'enseignement fondamentaux, c'est-à-dire universels et généralisables ou transposables.



De l'élève actif...à l'élève acteur de sa motricité

L'élève actif

La quantité de pratique physique demeure une nécessité à laquelle le professeur se confronte, quelquefois non sans difficulté. Pour satisfaire cette exigence de quantité sans laquelle nulle transformation motrice n'est possible, l'enseignant fait parfois le choix d'un guidage total, voire excessif. Les élèves sont alors actifs d'une motricité prescrite par le professeur qui distribue les consignes à mettre en œuvre pour faire. Le bon côté de la tâche prescrite est probablement son efficacité à produire des élèves actifs sur le plan moteur. Son inconvénient réside dans la dépendance de celui qui agit et qui apprend, en définitive essentiellement l'exécution obéissante, loin, très loin de l'autonomie finalisée.

Hors de l'Ecole, les salles de musculation ou de fitness, les cours d'aquagym ou autre aqua-bike font le plein de pratiquants qui sont souvent consommateurs d'une activité entièrement dirigée par le professionnel. Celles et ceux qui pratiquent en club sportif n'échappent pas non plus à une motricité prescrite, collective et finalement assez peu personnalisée. Cette activité physique du jeune adulte est certainement révélatrice de la formation reçue antérieurement où l'élève est souvent actif sans être réellement acteur. Or, la finalité de l'Education Physique et Sportive (EPS), depuis des décennies, est de former un citoyen autonome¹. Une inversion de paradigme s'impose pour passer d'un élève actif sous les directives du professeur à l'élève acteur sous les conseils de l'enseignant accompagnateur.

L'élève acteur

Faire devenir l'élève, acteur de sa motricité plutôt que consommateur de motricité, c'est faire passer l'élève d'un état de dépendance à autrui à une pratique autonome et en partie finalisée par lui.

En EPS, c'est aussi dépasser la logique de simple exécutant pour aboutir à un engagement personnel sur sa propre pratique et ses apprentissages. En somme, l'élève acteur devient concepteur d'une motricité choisie pour un projet de transformation personnel guidé par le professeur.

Comment l'enseignant peut-il accompagner ses élèves dans leurs apprentissages ? Comment mobiliser chacun sur un projet de transformation motrice personnalisé dans le cadre d'un projet collectif ? Les réponses sont à la fois pédagogiques et didactiques.

¹ B.O. N° 15 du 17 avril 1986. « Elle participe alors au développement de l'adolescent, à son épanouissement, au maintien de sa santé et contribue à le faire accéder à l'autonomie et à la responsabilité. »



Pédagogie personnalisée pour l'élève acteur

L'entrée dans l'activité

L'EPS amène chaque élève à se confronter à des pratiques sociales de référence que constituent les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). Néanmoins, chaque élève se met en activité de manière plus ou moins volontaire. En effet, l'expérience précoce de la confrontation aux APSA à l'école élémentaire fait que chaque élève construit des représentations variées sur la pratique du dit, sport. Le goût de certaines APSA passe souvent par des ressources personnelles adaptées aux contraintes de l'activité. Ainsi par exemple, un élève jouissant d'une grande souplesse est plus enclin à pratiquer la gymnastique que son camarade dont la mobilité ressemble plus à la rigidité d'une branche morte.

Le traitement pédagogique de l'activité consiste alors à proposer aux élèves des modes d'entrées différents. Il s'agit de permettre à chaque élève d'une même classe de pratiquer la même activité physique en envisageant des objectifs et apprentissages nettement différents. Ainsi par exemple, l'expérience de vivre une activité du champ d'apprentissage à visée artistique et acrobatique à travers la pratique gymnique au sol peut être plus acrobatique pour l'un, c'est-à-dire axée sur l'amélioration d'une performance relative, et nettement artistique pour l'autre, c'est-à-dire focalisée sur la mise en œuvre de procédés de composition, de modes de liaison entre les éléments et une communication spécifique visant l'impact émotionnel chez le spectateur. De même, lors d'une expérience liée à l'entretien ou le développement de soi, comme en course de durée, l'élève peut choisir de travailler sur la réalisation d'une performance relative, c'est-à-dire rechercher à améliorer sa performance personnelle (un temps ou une distance) ou bien axer davantage ses apprentissages sur l'acquisition du savoir s'entraîner.

L'enseignant accepte que ses élèves pratiquent une même activité avec des mobiles, des formes de pratique et des apprentissages différents. Il accompagne ces différents projets d'apprentissage et centre son attention, comme celle des élèves, sur l'acquisition de savoirs liés à un projet personnel. La priorité est l'élève en transformation face à une expérience motrice. C'est en partie, en choisissant le type de problème à résoudre que l'élève devient acteur de sa motricité et de ses apprentissages.

Comment choisir pour être acteur ?

Pour maintenir la motivation et faciliter l'entrée dans les apprentissages personnalisés, le professeur propose à chaque élève d'aborder les acquisitions par ce qui lui semble plus prometteur à court terme, c'est-à-dire, une pratique pour laquelle il ressent disposer de plus de facilité d'apprentissage ou d'appétence, une pratique fidèle à ses représentations. L'enseignant

prend ainsi en compte ces représentations et les apprentissages qui s'y structurent, selon la logique de l'apprentissage allostérique présentée par A. Giordan².

En demandant à l'élève de choisir le mode d'entrée dans l'activité, il fait émerger les conceptions actuelles de l'élève et lui propose de faire « avec » pour ensuite, mieux les modifier. L'idée sous-jacente repose sur le fait qu'un élève qui apprend, a besoin de déconstruire pour reconstruire des concepts. Et, pour déconstruire ses anciennes conceptions, il lui faut dans un premier temps les conscientiser.

C'est avec ses savoirs antérieurement acquis que l'élève gère la situation présente et à venir. Il y est attaché affectivement car c'est une part de lui-même. En donnant ce choix, l'enseignant donne le signal fort que la conception actuelle de l'élève est acceptée et acceptable. L'élève est rassuré et s'engage d'autant plus volontiers dans l'apprentissage que son identité actuelle d'apprenant est ainsi respectée. Il devient alors véritablement acteur de son apprentissage car le rôle qu'il joue correspond bien à son identité et non à une composition éloignée de ce qu'il est.

Chaque élève est, en quelque sorte, placé dans une situation de bienveillance pédagogique proposant une entrée personnalisée dans l'activité et un environnement didactique propre à interférer avec ses conceptions d'apprenant.

La situation pédagogique donnant le choix du mode d'entrée dans l'activité constitue un environnement favorable dans lequel l'élève est placé. Il y progresse plus rapidement, se sent en réussite et mobilise plus d'énergie positive pour affronter les apprentissages plus éloignés de son savoir actuel. Il va sans dire que la différenciation des apprentissages ainsi comprise ne peut se mener sans que l'élève ne soit directement impliqué dans la démarche de travail. Le professeur est le metteur en scène du savoir dans sa classe. L'élève en est l'acteur.

La personnalisation des objectifs de l'élève acteur

Si l'entrée dans l'activité dépend de la personnalité de chacun, de ses ressources, son potentiel et ses choix, alors, il est assez logique que les objectifs d'apprentissage qui en découlent soient aussi personnalisés. Et, pour passer à l'étape du projet personnel, l'élève a besoin d'apprendre à se connaître et à se projeter dans les apprentissages futurs.

La confrontation à différentes expériences motrices permet à chaque élève de faire connaissance avec lui-même. Le professeur propose dans les activités d'apprentissage un inventaire plus ou moins exhaustif d'évaluation des ressources physiques (la vitesse, la force, la résistance, la souplesse, capacité aérobie...), des compétences motrices et des traits psychosociaux (goût, aversion, émotions ressenties). Ces tests intégrés aux séances sont renouvelés au cours de la scolarité pour suivre la croissance et la maturation.

Par exemple, la mesure de la souplesse de la chaîne musculaire postérieure se réalise par le test de flexion rapporté aux mensurations des membres et du tronc et aux périodes de croissance. L'observation porte sur la position du rachis, du bassin et l'éloignement des doigts du sol.

² GIORDAN (A.), Apprendre ! Belin nouvelle édition, 2002.

Ainsi, un élève qui ne touche pas le sol avec ses doigts peut réaliser différents constats selon la forme de corps observée. Chaque élève investit l'assouplissement de manière personnalisée en mettant l'accent sur un groupe musculaire, une articulation, en fonction du constat. Il développe une activité personnalisée et choisie qui lui donne le sentiment d'être lui-même, architecte, concepteur de son travail, véritablement acteur de sa motricité et de son apprentissage.



Une réponse didactique

L'élève réalise des choix d'apprentissage et l'enseignant les accompagne en proposant une pédagogie différenciée et des contenus didactisés au plus près des caractéristiques élèves. L'enjeu pour l'élève est d'être acteur de ses apprentissages pour devenir pleinement acteur de sa motricité d'adulte. Il s'agit pour lui de gagner en autonomie en devenant capable de gérer sa motricité en fonction de la connaissance acquise de son corps et des méthodes de travail. Après l'environnement pédagogique, le choix des contenus d'apprentissage est le second levier sur lequel l'enseignant agit pour rendre ses élèves acteurs puis autonomes.

Les contenus fondamentaux pour l'élève acteur

Le moyen le plus sûr pour un élève de personnaliser ses apprentissages est le travail de contenus qui sont les plus universels et généralisables possibles. Ces contenus sont essentiellement des connaissances valides pour le plus grand nombre d'élèves (donc universels) et applicables dans une les situations les plus variées (donc transposables) pour être généralisés. Selon les matières, ces connaissances portent le nom de théorème, d'axiome, de théorie quelquefois appelées principes³ en EPS. Un principe est, pour la motricité, un rapport de cause à effet stable et valide dans tous les contextes d'une même expérience motrice. De la même manière, les connaissances méthodologiques et sociales permettent de réussir une action dans différentes matières. Les contenus fondamentaux sont donc, des connaissances généralisables et assez universelles pour être utilisées par tous. A contrario, les techniques sont souvent issues de l'expertise motrice du milieu fédéral. Elles constituent une réponse spécifique à un problème posé à des sportifs dont les caractéristiques morphologiques et physiologiques sont singulières et éminemment éloignées de celles de la majorité des élèves. C'est pourquoi, proposer aux élèves des apprentissages techniques, c'est la plupart du temps nier ce qu'ils sont en réalité, et les empêcher d'accéder à la construction de leur propre motricité, issue de la mise en œuvre d'un principe et adaptée à leurs ressources, leur personnalité, leur identité.

Les contenus fondamentaux répondent au double besoin de l'élève actif et acteur. Ils proposent un environnement didactique qui suscite les interactions entre le déjà là, propre à chacun, et les connaissances scientifiques, nécessaires aux transformations. L'élève est actif car il s'implique dans une activité qui fait sens ; elle raisonne en lui à l'aune de ce qu'il est. L'élève est acteur car il

³Les cahiers EPS de l'académie de l'académie de Nantes, CRDP de l'académie de Nantes, n°3, 1990/1991

interprète un scripte fait de connaissances fondamentales selon sa personnalité et ses ressources.

Des contenus méthodologiques au choix de formation

Choisir un projet de formation demande une compétence méthodologique qui actualise des connaissances du même ordre. Cette compétence s’acquiert par la mise en pratique de contenus de méthodes dans l’exercice du choix. Chaque élève se voit proposer de choisir, par la méthode comparative, afin de repérer les similitudes et les écarts au modèle. Ce sont ces similitudes entre les représentations personnelles ou l’expression de ressources dans une activité proposée, et les enjeux des expériences à vivre. Ces derniers permettent le choix du mode d’entrée et le projet d’apprentissage.

La méthode proposée ici est l’analogie. Elle consiste à comparer point par point des informations de même nature afin d’en extraire des similitudes. Il s’agit pour l’élève de rechercher des ressemblances dans les informations provenant de personnes différentes. Ces ressemblances peuvent apparaître au regard de plusieurs critères qui sont des indices de comparaison : le vocabulaire employé, le sens des mots et des phrases, le type de problème posé, éventuellement le mode d’évaluation.

L’élève se positionne dans le tableau ci-dessous en indiquant comment il voit l’activité dans son rapport à l’action (Réaliser), dans sa connaissance de l’activité (Identifier), et dans sa manière de s’y engager (Gérer). Ce positionnement est ensuite comparé aux compétences travaillées dans le champ d’apprentissage, selon les programmes, pour faire un rapprochement. Il peut être aidé et guidé par ses camarades et/ou le professeur. Ce temps de positionnement permet de présenter les attendus des programmes et les enjeux d’apprentissage sous-jacents.

Tab 1 : Exemple de comparaison permettant aux élèves de s’exercer dans le choix d’un projet d’apprentissage en escalade

	Positionnement Elève 1	Positionnement Elève 2	Logique d’effort, de performance	Logique d’exploration
Réaliser	J’aime me confronter aux prises pour aller le plus haut possible et le plus vite possible. Grimper puis descendre en rappel dans la foulée c’est génial !	Pour moi l’escalade, c’est découvrir des espaces et des déplacements nouveaux.	S’échauffer avant un effort. Planifier et réaliser une épreuve combinée	Réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu.
Identifier, constater, savoir	Savoir si je vais plus haut que les autres me motive !	J’aime bien prendre la responsabilité de mon camarade qui grimpe.	Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux (juge, chronométreur, organisateur,...)	Assurer la sécurité de son camarade. Respecter et faire respecter les règles de sécurité.
Gérer, s’engager	M’entraîner plusieurs fois sur la même voie est important pour améliorer son passage.	Découvrir différentes techniques de grimpe permet de découvrir de nouveaux passages.	S’engager dans un programme de préparation individuel ou collectif.	Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé.



Illustration en escalade

Pour illustrer le postulat pédagogique et didactique, l'exemple qui suit présente une activité d'escalade dans laquelle les contenus fondamentaux sont didactisés selon le mode d'entrée de l'élève dans l'activité et en fonction de ce qu'il est. Pour la clarté de l'exposé deux entrées sont exposées : une escalade sur un versant plus orienté vers une logique d'effort performatif et une entrée sur le versant exploration et lecture plus fine du milieu. Les contenus fondamentaux sont déclinés et adaptés aux élèves en fonction de leurs problématiques et ressources personnelles. L'essentiel est que chaque élève s'empare d'une problématique d'apprentissage qui lui est propre et qu'il soit véritablement impliqué comme acteur de ses apprentissages.

Connaissances fondamentales en escalade

Les connaissances ci-dessous ne sont ni exhaustives ni exclusives de l'escalade. Elles sont énoncées dans l'idée de respecter les deux règles décrites ci-dessus, la généralisation et l'universalité. Comme il s'agit de connaissances opérationnelles, elles sont définies autant que faire se peut par une relation de cause à effet que chaque élève actualise en fonction de son projet d'apprentissage et ses caractéristiques propres. Les notions de sécurité ne sont pas abordées car traitées dans de très nombreuses publications.

Tab 2 : Didactisation des connaissances fondamentales

Objectifs	Projet performance (effort)	Projet adaptation, exploration
	Dans une voie connue, dont la lecture a déjà été faite de nombreuses fois, réaliser en moulinette la grimpe la plus rapide.	Dans une voie non connue réaliser la grimpe en tête afin de parvenir en haut. La lecture de la voie se réalise uniquement au moment de la grimpe.
Connaissances fondamentales	Connaissances didactisées	
Equilibre : tous les équilibres sont construits par combinaison de plusieurs forces dont la résultante ne doit jamais tendre vers le bas (pour éviter la chute). Ces forces sont constituées : -du poids du corps, appliqué au centre de gravité ; -la résultante des forces d'appui ou de suspension propre à l'action des membres ou du corps	Pour gagner en vitesse de déplacement les équilibres sont les plus possibles dynamiques : le corps est en mouvement uniforme en translation ou en rotation. Les postes de repos sont minimisés.	Pour économiser son énergie dans les déplacements les équilibres sont construits le plus possible à partir d'appuis du train inférieur et par des appuis statiques (postes de repos).

<p>Respiration : la respiration est facilitatrice des mouvements. L'inspiration à dominante ventrale (diaphragme) est réalisée hors des efforts des fixateurs thoraciques. L'expiration, ventrale et thoracique sera réalisée lors de la mobilisation des fixateurs thoraciques.</p>	<p>Dans les phases de propulsion (tractions, enroulés, poussée de jambes) l'expiration et/ou l'apnée sont privilégiés. L'inspiration ventrale sera mise en œuvre dans les sauts et saisies de prises.</p>	<p>Lors des tractions ou enroulés bras l'expiration est privilégiée afin de fixer le thorax et les abdominaux. Les inspirations sont réalisées dans les repos ou poussées de jambes de faible amplitude en privilégiant la respiration ventrale (sortie du ventre et abaissement du diaphragme)</p>
<p>Propulsion : pour être efficace la propulsion doit : -mobiliser les muscles les plus puissants et économes ; -être la plus perpendiculaire à la prise -se réaliser le plus possible sous le centre de gravité Ou combiner les forces sous le centre de gravité</p>	<p>La recherche de saisie des prises privilégie les surfaces perpendiculaires aux actions de poussées ou tractions exercées. La combinaison des forces de propulsion est systématiquement recherchée.</p>	<p>La recherche de saisie des prises privilégie les surfaces perpendiculaires aux actions de poussées ou tractions exercées. Les prises demandant le moins d'effort de saisie sont privilégiées.</p>
<p>Information : plus la lecture de la voie est anticipée et éloignée de la paroi alors, plus elle permet d'ajuster la trajectoire</p>	<p>La lecture est remplacée par la mémoire des prises, de trajectoires et des formes de corps utilisées.</p>	<p>La lecture est facilitée par l'éloignement des épaules de la paroi. La lecture des prises à P+1 ou P+2 permet de choisir la trajectoire dans la voie.</p>
<p>Corps : pour être efficaces les formes de corps utilisées permettent de minimiser l'effet pendule et faciliter équilibre, lecture et propulsion.</p>	<p>Pour accélérer, les formes de corps permettant une montée directe sont privilégiées : saut, traction de bras, poussée de jambes.</p>	<p>Pour privilégier la moindre dépense énergétique, le placement du bassin au-dessus d'un appui de pied est systématiquement recherché. Les placements à fixation directe en extension ou en enroulement sont privilégiés.</p>
<p>Contrôle musculaire : la force maximale déployée par un muscle dépend de son diamètre et sa longueur. Cette force sera maximale lorsqu'il est en position naturelle de repos (position anatomique).</p>	<p>La force musculaire déployée fait appel à des contractions brèves, violentes, souvent périphériques et de faible amplitude.</p>	<p>La force musculaire déployée privilégie les contractions des muscles centraux (attaches au buste) souvent par enroulement et avec une amplitude moyenne.</p>

L'exemple ci-dessus ne met pas en évidence les particularités morphologiques, anatomiques et fonctionnelles des élèves. Cependant, la personnalisation est possible dès lors que les savoirs n'enferment pas dans des techniques obligatoires. Ainsi par exemple, un élève qui possède une bonne souplesse du train inférieur peut facilement engager une « lolotte » (technique de rotation autour d'une jambe et de la pointe de pied, placée à l'horizontal), alors que l'élève qui ne possède pas cette souplesse ne s'y engage pas. Si la technique n'est pas mise en avant, l'élève moins souple s'engage dans un mouvement de rotation autour de la jambe sans nécessairement rechercher à horizontaliser sa jambe. Il crée sa propre technique et devient alors acteur de sa motricité et de son apprentissage.



L'accompagnement professoral

L'accompagnement du professeur repose sur deux axes forts. La posture pédagogique qui consiste à accepter que tous les élèves ne reçoivent pas le même niveau de guidage et les propositions didactiques fondamentales.

La pédagogie du professeur accompagnant

Dans une même classe, des élèves demandent une motricité très prescrite quand d'autres mettent en œuvre une « autodidaction » très importante ; déployant leurs efforts sur la recherche de solutions aux problèmes qu'ils se créent. Ces élèves recherchent surtout auprès du professeur des connaissances méthodologiques et opérationnelles fondamentales.

Mais tous les élèves sont différents. Le besoin de prise en charge et l'autonomie déployée ne sont pas seulement liés aux connaissances et compétences. Ils sont aussi le fruit d'une éducation, d'une personnalité construite peu à peu où l'estime de soi et la confiance en soi jouent un rôle prépondérant. Or ces deux traits de personnalités sont intimement liés à la connaissance de soi acquise dans les expériences motrices et/ou d'apprentissages antérieures. En prenant chaque élève tel qu'il est, le professeur donne la chance à chacun d'entrer en activité à sa mesure. C'est cette opportunité qui crée l'engagement de l'élève, acteur de sa motricité et de ses apprentissages.

Le choix pédagogique ainsi délégué plus ou moins à l'élève⁴, libère l'initiative de ce dernier et diminue la pression exercée sur le professeur quant au pilotage actif et direct de la séance. La posture du professeur est alors celle de l'accompagnateur de projet et non celle d'un enseignant prescripteur qui déroule son enseignement et « fait cours ».

Les choix didactiques du professeur accompagnant

Le choix de concevoir, si possible en équipe, des contenus fondamentaux (universels et transférables) demande un travail conceptuel qui peut paraître, a priori, difficile et important. Mais ce travail fait ensuite gagner en efficacité, pour au moins deux raisons. Ces contenus évitent la dispersion pour ne pas dire quelquefois la perte du professeur face à des techniques sportives qui se multiplient au rythme des progrès technologiques du haut niveau. De plus, l'enseignant met à disposition un savoir universel et fondamental. L'élève s'empare d'autant plus facilement de ces connaissances qu'il peut en faire usage au regard de sa problématique d'apprentissage et de ses caractéristiques. Il a nullement besoin de singer le sportif de haut niveau, ni même de construire vis-à-vis de ce dernier un complexe d'incapacité qui l'empêche de s'engager, de devenir acteur de sa motricité et de ses apprentissages.

⁴ DURET (D.), GUILLON (S.), « Etre auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », e-novEPS n°16, janvier 2019.



Conclusion

Rendre l'élève acteur de sa motricité et de ses apprentissages c'est lui permettre de s'engager dans son activité scolaire selon ce qu'il est et au regard d'un projet de formation collectif, du groupe, de la classe, de l'établissement.

Une fois ce projet de formation posé à l'échelle de l'établissement, l'élève y navigue en traçant son propre parcours de formation, comme un acteur interprète un texte.

La posture de l'enseignant est alors celle de celui qui accompagne, dans une même classe, des élèves avec des projets de transformation différents. L'APSA support commune se transforme en expérience motrice singulière qui permet à chacun d'investir différents domaines du socle. C'est cette personnalisation qui rend l'élève acteur de sa motricité et de son apprentissage en interprétant le projet collectif.



Elève acteur - professeur accompagnant

Donner du sens

Françoise ROUXEL,

Professeure d'EPS, Héric (44)

Vianney THUAL,

Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien (53)

Un élève de sixième en Education physique et sportive (EPS) est-il habitué à expliquer ce qu'il fait ? Est-il capable d'argumenter pourquoi il travaille sur un atelier plutôt qu'un autre ? Se considère-t-il comme un simple exécutant ou s'inscrit-il dans une logique réflexive sur sa pratique ?

Être un élève acteur, c'est-à-dire un praticien réflexif, cela s'apprend, à tous les niveaux de la scolarité. Pour dépasser le statut de simple actif et évoluer vers une implication plus grande dans ses apprentissages, l'élève est accompagné par l'enseignant tout au long d'une démarche pédagogique progressive constituée de trois étapes réparties en trois séquences qui contribuent à donner du sens à la réflexion.



Faire émerger l'intérêt de réfléchir

En début d'année scolaire, les élèves de sixième ne possèdent pas d'habitudes de travail communes. Ils proviennent de différentes écoles primaires et se connaissent peu. De plus, chaque élève a sa propre personnalité. Certains sont plutôt à l'aise, prennent la parole sans difficulté tandis que d'autres sont sur la réserve et se font discrets. Certains sont agiles d'un point de vue moteur et d'autres sont très éloignés des pratiques physiques.

Des caractères forts se dégagent et certains peuvent prendre le dessus sur des élèves en manque de confiance. L'implication des élèves est axée essentiellement sur la spontanéité et leur attention est portée principalement sur le résultat de leurs actions. En réponse à cela, il est alors essentiel de faire émerger dès le début de l'année scolaire les notions d'empathie et de confiance¹ (confiance en soi, confiance en ses camarades et confiance en son enseignant). Les jeux traditionnels sont tout à fait appropriés pour développer cette notion.

Créer le climat propice : un préalable prioritaire

Si la plupart des élèves savent se montrer attentifs aux consignes de l'enseignant, il en est tout autre lorsque des décisions sont à prendre ensemble. Les timides se mettent en retrait, prennent peu la parole. Des leaders se mettent en avant, élaborent des stratégies, sans toutefois se soucier des autres. Dans le déroulement des jeux traditionnels, des moqueries et des paroles blessantes apparaissent. Tout un ensemble de jugements positifs et négatifs instaurent un climat néfaste dans lequel la collaboration et le partage sont mis à mal. Des élèves sont identifiés comme étant capables et d'autres comme ne l'étant pas. La réflexion ne va pas plus loin. C'est à ces moments, où le jeu, censé être source de plaisir devient désagréable, que l'enseignant intervient et fait réfléchir les élèves sur la notion de respect en expliquant les conséquences d'un comportement irrespectueux. Lors des regroupements, le questionnement des élèves sert de déclencheur. C'est l'occasion d'apprendre à s'écouter. Les enfants proposent alors des solutions qu'ils ont parfois expérimentées en école élémentaire, comme le « bâton de parole », qui consiste à répartir la parole équitablement et de façon organisée. Ce qui importe, c'est qu'ils communiquent, s'écoutent et se respectent.

Les jeux traditionnels sont utilisés pour faire chuter les stéréotypes souvent à l'origine des mécontentements. Dans une classe, chacun a un rôle à jouer pour pouvoir réussir un projet. Il est important de leur faire comprendre qu'il ne faut donc pas rejeter l'autre car il peut être essentiel à la réussite du groupe. L'exemple du jeu « le grand schtroumpf » est intéressant pour faire émerger le sens du collectif. Dans ce jeu, « les schtroumpfs » et le « grand Schtroumpf » se promènent dans le village. « Gargamel » et ses chats, appelés « Azraels » surgissent dans le village pour attraper les villageois. Les schtroumpfs ne peuvent plus bouger quand ils sont touchés. Seul le grand Schtroumpf a le pouvoir de libérer ses schtroumpfs en les touchant. Le jeu s'arrête lorsque le grand schtroumpf est attrapé. L'intérêt stratégique réside dans le choix du grand Schtroumpf. Si les schtroumpfs choisissent prioritairement un garçon jugé sportif comme grand

¹ FLEURY (N.), « L'Association Sportive, un parcours personnel motivant et personnalisé », e-novEPS n°14, Janvier 2018

Schtroumpf, ils perdent la partie. En fait, les élèves partent du principe qu'il est physiquement le plus doué donc le plus apte à les libérer sans se faire prendre. Or en réalité, il se fait éliminer très rapidement car Gargamel et les Azraels s'organisent pour cibler prioritairement ce type d'élève. S'en suit alors une réflexion guidée par le professeur. Est-il judicieux de prendre ce profil d'élève pour incarner le rôle du grand Schtroumpf ? N'y a-t-il pas une autre solution à expérimenter ? En choisissant un élève discret et plus en réserve, l'équipe des schtroumpfs propose une nouvelle approche : Gargamel et les Azraels ne se doutant pas de la stratégie, ne pensent pas à éliminer cet élève. Le village des schtroumpfs se donne davantage de chances de remporter la partie. S'en suit alors une nouvelle réflexion commune sur le rôle de chacun. La conclusion sur le fait que chacun peut apporter sa contribution et qu'il ne faut rejeter personne est unanimement acquise. Tous les élèves peuvent alors gagner en confiance et s'approprier un rôle dans le travail collectif.

A travers toutes sortes de situations collectives de jeu ou de prises de paroles, les élèves apprennent à s'écouter, à constater, à se connaître. Dans ce climat plus propice, chacun trouve sa place pour construire une stratégie, tenir un rôle, progresser dans ses apprentissages. La grande variété des jeux traditionnels existants offrent tout un ensemble de possibilités à l'enseignant qui souhaite poser des problématiques simples mais riches d'enseignements. Il peut ainsi consacrer une séquence entière aux jeux traditionnels en début d'année afin de faire émerger progressivement l'intérêt de la réflexion dans la pratique des élèves. Ceci constitue la première étape du processus de construction de l'élève acteur.



Expliciter l'objet de la réflexion

Donner du sens aux apprentissages est essentiel pour rendre les élèves acteurs. Il est important que les élèves comprennent pourquoi l'enseignant leur demande de travailler telle ou telle compétence. Les élèves ne s'impliquent pleinement que s'ils comprennent concrètement ce que l'enseignant propose. Rien ne doit être implicite pour eux. Il convient de leur donner les moyens de se projeter², c'est-à-dire de rendre les apprentissages attendus plus lisibles et plus structurés afin que chacun puisse les identifier, les décrire, les comparer ou les hiérarchiser³. Cette explicitation donne accès aux savoirs et peut dès lors devenir un sujet de discussion et d'échanges entre élèves. Ces derniers entrent dans la seconde étape, ils donnent du sens à leur réflexion parce qu'ils savent dans quelle direction la mener.

Pour illustrer ceci, en début de séquence de natation, l'enseignant présente une grille des attendus. La grille est construite et formulée de manière à être compréhensible par tous. Elle se présente sous la forme d'un tableau à double entrée qui explicite deux éléments. Les repères de progressivité, tout d'abord, renvoient à une échelle progressive de quatre niveaux de maîtrise que les élèves connaissent. Les composantes de l'activité, d'autre part, explicitent ce qu'il y a à apprendre. Pour lever toute incompréhension, l'enseignant prend le temps de vérifier que chaque élève a compris comment il peut s'en servir durant la séquence. À tout moment et avec la grille comme support, l'élève peut se questionner sur ses apprentissages en sollicitant

² BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

³ FLEURY (N.), « Accompagner les S.C.O.R.E des élèves », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

l'enseignant, ou ses camarades, pour enrichir sa réflexion. Pour autant, la seule utilisation de ce support lui permet de reconnaître tout de suite et très concrètement ce qu'il peut décider de travailler. Il gagne en autonomie pour organiser le contenu de sa séance. Les deux tableaux ci-dessous montrent des exemples de grilles qui explicitent le travail à mener pour des élèves apprenant à « savoir-nager » ou à progresser en « sauvetage aquatique ».

Tab 1 : Grille des attendus du groupe « savoir nager »

Composantes de l'activité	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Entrée dans l'eau	Un saut du bord avec frite Un saut du bord	Une chute arrière	En continuité sans reprise d'appuis sur le bassin :	En continuité et dans un temps imparti :
Se déplacer sur le ventre	Une longueur avec frite et planche	15 mètres sans matériel	Chute arrière Se déplacer sur 3m50	Chute arrière Se déplacer sur 3m50
Se déplacer sur le dos	Une longueur avec frite	15 mètres sans matériel	Franchir un obstacle de 1m50 Se déplacer sur le ventre 15m. Faire un sur place verticale de 15 sec. Et reprendre la nage	Franchir un obstacle de 1m50 Se déplacer sur le ventre 25m. Faire un sur place verticale de 15 sec. Et reprendre la nage
Franchir un obstacle en immersion complète	Dans un cerceau	Sous un tapis de 1m50	Demi-tour sans reprise d'appuis	Demi-tour sans reprise d'appuis
Réaliser un sur place vertical	Sur place vertical pendant 8 sec.	Sur place vertical pendant 15 sec.	Se déplacer sur le dos 15m. Faire un sur place verticale de 15 sec. Et reprendre la nage	Se déplacer sur le dos 25m. Faire un sur place verticale de 15 sec. Et reprendre la nage
Passer d'une position ventrale à une position verticale	Avec 2 frites passer du dos sur le ventre puis sur le dos	Se déplacer sur le ventre, puis demi-tour pour revenir en arrière sur le dos	Se retourner et franchir un obstacle Revenir au point de départ	Se retourner et franchir un obstacle Revenir au point de départ

Tab 2 : Grille des attendus du groupe « sauvetage aquatique »

Composantes de l'activité	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Entrée dans l'eau	Saut du plot	Plongeon du bord	Plongeon du muret	Plongeon du plot
Descente au fond de l'eau	Descente progressive en moyenne profondeur	Descente progressive en profondeur maximale	Plongeon canard en moyenne profondeur	Plongeon canard en profondeur maximale
Rechercher	Un objet en moyenne profondeur	Un objet en profondeur maximale	Un mannequin en moyenne profondeur	Un mannequin en profondeur maximale
Remorquage sur le dos	Tuyau hors de l'eau sur 5 mètres	Tuyau hors de l'eau sur 12 mètres	Camarade avec planche sur 12 mètres	Camarade sans planche sur 12 mètres
Nager en continu avec respiration aquatique	1 longueur 25m	2 longueurs 50m	3 longueurs 75m	4 longueurs 100m

Enlever la pression du résultat

La peur de l'échec est un frein à l'apprentissage. Fort de ce constat, l'enseignant ne réduit pas le niveau de maîtrise à une graduation du moins vers le plus, ce qui peut fragiliser la confiance de certains élèves. Au contraire, il conçoit un tableau à double entrée qui autorise plusieurs lectures et permet de combiner les notions de maîtrise en termes de quantité (nombres de composantes travaillées) et de qualité (niveaux de maîtrise atteint). Chacun peut entrer différemment dans le tableau. Lorsque la grille est présentée, il est donc nécessaire de rassurer les élèves, de démontrer, avec la grille, comment chacun peut progresser à son rythme. Peu importe si un camarade progresse plus ou moins vite. Ce n'est pas un concours qui s'arrête en fin de séquence. Quelques élèves peuvent atteindre l'étape trois du « savoir nager » tandis que d'autres, l'année suivante. Certains peuvent atteindre la quatrième étape en sauvetage alors que d'autres sont à l'étape deux. Ce qui est essentiel, c'est d'avoir sollicité ses ressources pour atteindre son objectif et d'en être fier. Ce que l'enseignant propose est adapté et accessible à tous les niveaux. Chaque élève peut réfléchir sereinement et cheminer pour progresser dans le cadre défini par la grille des attendus⁴.

⁴ EVAÏN (D.) « L'obligatoire différenciation en natation », fiche « auto-évaluation », site académique, espace pédagogique EPS, juin 2011



Mieux réfléchir en faisant des connexions

Les enfants ont besoin de bien se connaître pour pouvoir se projeter. Pour connaître leurs capacités réelles dans une activité, ils ont besoin d'expérimenter pour mieux se situer sur la grille des attendus. L'enseignant est là pour les accompagner. Par exemple, en séquence de tennis de table, l'enseignant propose aux élèves de travailler sur une nouvelle grille. Celle-ci n'est plus simplement un outil qui sert à expliciter les attendus, elle devient un outil de suivi qui permet à chacun de tracer son parcours personnel d'apprentissage. Les élèves passent à la dernière étape de construction, le degré d'implication dans les apprentissages monte encore d'un cran.

Tab 3 : Grille synthétique des attendus en Tennis de table

	ETAPE 1			ETAPE 2			ETAPE 3			ETAPE 4		
Repères de progressivité	J'expérimente des techniques variées			Je réalise correctement des techniques variées			Je maîtrise avec efficacité des techniques variées (Hauteur, précision et vitesse de la balle)			J'utilise les meilleures techniques en fonction de la situation		
Composantes de l'activité	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers
	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profondeur	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profondeur	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profondeur	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profondeur
Coopération	J'observe mon camarade			J'aide mon camarade à réaliser des techniques variées			Je discute avec mon camarade pour trouver des techniques et des niveaux à travailler			Je construis avec mon camarade une stratégie pour progresser		

Un groupe d'élèves, par exemple, choisit de travailler spécifiquement des techniques variées de renvois. Pour pouvoir se situer sur le type de renvois qu'ils maîtrisent, les élèves se mettent en situation d'observation pour obtenir une représentation visuelle (avec une fiche ou une tablette numérique des impacts de renvois sur la demi-table adverse). Après le match, l'enseignant demande aux élèves de poser un bilan et de déterminer ce que révèle le schéma d'observation. Quels sont les points forts ? Qu'est-ce qu'il est possible de valider dans la grille des attendus ? Quelle démarche adopter pour progresser dans les techniques de renvois ? Concrètement, l'observation peut montrer une dominante de renvois sur le côté gauche de la demi-table. Ce qui signifie que la technique de renvoi latéral gauche est maîtrisée, mais qui implique aussi que les formes de renvois à droite ou en profondeur restent à explorer ou à travailler.

L'enjeu est donc de faire comprendre que l'observation détermine un constat sur ce que l'élève est capable de faire. Il peut donc se situer. Mais ce constat permet aussi de renseigner ce qu'il

reste à faire. L'élève peut se projeter. Cette connexion entre le sens de ce qui a été fait et le sens de ce qui se fait après, est indispensable. Elle vient parachever le processus de construction d'une approche réflexive de l'élève dans sa pratique. Après avoir identifié l'intérêt de réfléchir à ses actions, puis d'avoir compris quelles orientations pouvaient avoir ses actions, il peut désormais associer avec pertinence sa réflexion avec ses actions⁵.

Tab 4 : Exemple de grille des axes de travail en tennis de table pour un élève

Légende: *Points faibles à travailler*
Points forts à développer

Technique
maîtrisée

	ETAPE 1			ETAPE 2			ETAPE 3			ETAPE 4		
Repères de progressivité	J'expérimente des techniques variées			Je réalise correctement des techniques variées			Je maîtrise avec efficacité des techniques variées (Hauteur, précision et vitesse de la balle)			J'utilise les meilleures techniques en fonction de la situation		
Composantes de l'activité	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers	Service	Coup droit	Revers
	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profond	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profond	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profond	Renvoi droite	Renvoi gauche	Renvoi profond
Coopération	J'observe mon camarade			J'aide mon camarade à réaliser des techniques variées			Je discute avec mon camarade pour trouver des techniques et des niveaux à travailler			Je construis avec mon camarade une stratégie pour progresser		

Durant cette période d'expérimentation, les élèves communiquent, se questionnent. L'enseignant se met en retrait et les laisse réfléchir sur leurs actions. Les élèves émettent des hypothèses, des stratégies et progressent de façon différenciée. Ils sont libres de verbaliser, de se tromper, d'expérimenter. L'enseignant est très attentif à encourager les élèves, à pointer leurs progrès, notamment ceux qui sont les plus éloignés de la pratique, afin qu'ils prennent confiance. Le climat de bienveillance est indispensable pour que les élèves osent se mettre en action.

Agir en élève acteur

Lorsque l'enseignant juge que les conditions favorables pour rendre l'élève acteur dans ses apprentissages sont satisfaisantes, il peut installer durablement son dispositif. Pour cela, deux types d'ateliers sont proposés. Des ateliers à thèmes définis par le professeur et des ateliers personnalisés élaborés par les élèves eux-mêmes.

Dans le premier cas, les élèves s'orientent vers des ateliers déjà en place et choisissent celui qui est le plus adapté à leur besoin du moment. Ils sont libres de se déplacer d'un atelier à l'autre,

⁵ DELAPORTE (B.), « S'observer, interagir pour être acteur », e-novEPS n°16, janvier 2019

d'expérimenter. Ils évoluent en autonomie dans un programme qu'ils se confectionnent sur mesure. Ils participent à définir un objectif pédagogique qui semble adapté à leurs capacités. Ils trouvent du sens à ce qui est proposé et s'investissent davantage.

Dans le deuxième cas, l'enseignant laisse la liberté aux élèves de construire eux-mêmes des situations d'apprentissage. Pour cela, il leur laisse à disposition tout le matériel que les élèves désirent : plots, ficelles, bandes plastiques. Entre eux, ils créent un atelier qui leur semble répondre encore mieux à leurs besoins. Ils expérimentent, se questionnent, analysent et régulent leur propre activité. Les actions et la réflexion sont imbriquées dans une boucle d'apprentissage vertueuse. De surcroît, la création de ces ateliers personnalisés est un excellent moyen pour l'enseignant de vérifier si les élèves donnent un sens pertinent à leur pratique.⁶

Agir tout en étant accompagné

Les élèves sont très attachés à leurs camarades. L'enseignant les accompagne, leur apprend à prendre de la distance. Il les guide en engageant une réflexion pour s'orienter vers des ateliers qui correspondent à leurs besoins plutôt que vers les ateliers où se situent leurs camarades. Les ateliers sont construits de façon à ce que le degré de motivation reste suffisant pour que l'élève ait envie d'y rester. L'atelier est attractif et adapté à chaque élève pour garantir la persistance de l'effort et permettre ainsi la progression. L'élève personnalise son objectif et accepte de se détacher de ses amis. Il prend un chemin adapté à sa réussite, ce qui ne l'empêche pas par ailleurs de croiser ses camarades au gré de son parcours parce qu'ils se retrouvent confrontés à des problèmes communs.

Pendant les temps de réflexion, d'élaborations de stratégies, de création d'atelier, l'enseignant passe de groupe en groupe pour s'entretenir avec eux. Il s'assure de la faisabilité des actions proposées, de la sécurité. Il prodigue des conseils personnalisés et rebondit sur les propositions prometteuses mais non abouties des élèves. Son action est totalement différente selon les groupes puisque chaque groupe, chaque élève peut construire différents objectifs ou stratégies. Par exemple, certains approfondissent des gestes qu'ils commencent à maîtriser, tandis que d'autres travaillent sur la maîtrise d'un renvoi qui leur pose problème. Certains concentrent leurs efforts spécifiquement sur les revers tandis que d'autres se focalisent sur le renvoi en profondeur. L'enseignant accepte que les élèves avancent à leur rythme et qu'ils ne travaillent pas tous les mêmes objectifs et les mêmes compétences aux mêmes moments. Ils sont maîtres de leurs apprentissages.

Au fil des leçons et des séquences, l'enseignant d'EPS aménage l'accompagnement des élèves en introduisant une échelle descriptive relative à la compétence transversale « réfléchir pour progresser ». Cette progression est utilisable par l'élève comme un outil de formation qui lui permet peu à peu de lier ses expériences avec ses apprentissages, de se situer dans l'échelle et de comprendre ce qu'il s'agit de faire pour progresser vers l'étape supérieure.

⁶ FLEURY (N.), Op. Cit.

Tab 4 : Echelle descriptive de la compétence transversale « Réfléchir pour progresser »

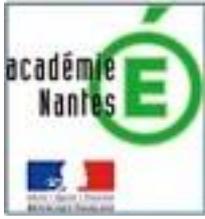
	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Réfléchir pour progresser	Je me fais aider pour faire un constat et je ne sais pas quelle conclusion en tirer	Je sais faire un constat et j'en tire une conclusion peu ou pas adaptée	Je sais faire un constat et en tirer des conclusions adaptées	Je sais constater plusieurs éléments et comparer différentes conclusions pour en retenir les plus pertinentes



Conclusion

Face à de jeunes élèves ou face à un public à profil particulier, chaque enseignant peut légitimement se demander si les conditions sont propices pour installer un enseignement qui rend l'élève acteur de ses apprentissages. Freiné par des comportements d'élèves trop spontanés voire déviants, le professeur d'EPS serait pourtant mal inspiré s'il finissait par abandonner l'idée de former un élève qui réfléchit à sa pratique.

En revanche, s'il considère cette entreprise comme faisant l'objet d'un enseignement à part entière, il redéfinit l'élève acteur comme une compétence à construire. L'enseignant élabore alors une démarche progressive à moyen terme dans laquelle chaque séquence d'enseignement constitue une étape précise. En prolongement, c'est le sens même de la séquence qui est rediscuté. Un sens qui dépasse le cadre de l'activité pratiquée pour rejoindre celui de l'activité de l'élève.



Elève acteur - professeur accompagnant

« Sentez-vous acteur de votre santé! »

Fabien Vautour

Faisant fonction IA-IPR EPS, Rectorat de Nantes

La volonté de concevoir l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) à travers l'objectif de Santé peut ne pas sembler s'inscrire comme une notion particulièrement innovante. Tout comme la notion « d'élève acteur », évoquée depuis les années 1980, peut ne pas constituer une transformation actuelle des pratiques.

Et pourtant, il est réducteur de penser que ces deux thématiques soient vieillissantes. Le fait de les évoquer va bien au-delà d'une simple articulation. Elles s'envisagent dans la prise en compte de l'évolution du contexte scolaire où les différents déterminants et composants de la discipline influent et organisent les normes d'excellences des interventions pédagogiques attendues.

L'enjeu principal de la définition « d'un élève acteur en bonne santé » se construit, ainsi, autour de l'acquisition d'apprentissages moteurs complexes, tout en lui permettant de se protéger et, en même temps, de s'ouvrir aux autres pour s'enrichir et donc vivre pleinement sa vie de futur citoyen. A partir de ce cadre d'analyse, certaines propositions théoriques et pratiques sont déclinées pour favoriser un accompagnement innovant.

Fabien VAUTOUR, « Sentez-vous acteur ! »

Janvier 2019 – Partie 3 – Article 3 - page 98





Un élève impliqué dans la complexité

Savoir résoudre des problèmes

L'approche actuelle préconisée par l'articulation entre les exigences disciplinaires et les perspectives transversales des domaines du Socle Commun de connaissances, de compétences de culture¹ envisage un « apprenant acteur » qui s'interroge et tente de comprendre les enjeux des problèmes avancés. Par cette démarche, le fait de dégager certains axes de réponses au travers l'expérimentation et d'en mesurer leurs performances s'inscrit comme une volonté pédagogique de définir un élève réflexif et de l'accompagner efficacement en cohérence avec le contexte dans lequel il évolue. En d'autres termes, « les analphabètes du XXI^e siècle ne sont pas ceux qui ne savent ni lire, ni écrire mais ceux qui ne peuvent apprendre, désapprendre et réapprendre ».² La discipline EPS ayant pour objet la motricité, plébiscite donc, une réelle volonté de développer des élèves, à la fois actifs, tout en étant intelligents corporellement. Leurs capacités à réagir, et à s'adapter de façon pertinente à une situation motrice nouvelle s'inscrit au centre des intentions pédagogiques actuelles. La formalisation des enjeux de formation et d'apprentissages dans le cadre de l'élaboration du projet pédagogique permet à chacun des enseignants, dans la construction des séquences, de concevoir des modalités d'enseignement qui s'appuient sur la l'élaboration de tâches complexes.

En parallèle, « être en bonne santé » se définit comme « un état complet de bien-être physique, mental et social et, ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».³ « Un élève acteur et un élève en bonne santé » pourraient donc se décliner autrement que par une simple juxtaposition des termes. En effet, un élève possède une bonne santé si et seulement si, il devient véritablement acteur de ses apprentissages. L'intervention pédagogique à partir d'une problématisation⁴ des contenus s'inscrit donc comme un vecteur dynamique et efficace de perspectives approfondies qui nourrissent et améliorent les capacités d'adaptation des élèves.

Apporter des réponses nuancées

Dans la perspective de recherche de solutions et de tâtonnement dans laquelle baignent les élèves face aux problèmes posés, il semble important de les accompagner sur deux axes :

- La résolution de difficultés complexes ne peut être agencée qu'à partir d'une alternance fine entre des situations globales et des exercices décontextualisés qui alimentent l'enrichissement

¹ Socle Commun, de connaissances, de compétences et de culture - Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

² MORIN (E.), « La Voie », ed. Fayard, 2012

³ Préambule à la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, 1946

⁴ MOREAU (S.), « la problématisation », rubrique EPS de l'académie de Nantes

des différents pouvoirs moteurs des élèves. En effet, c'est par une pratique répétitive et une connaissance fine des résultats de leurs actions qu'ils prennent progressivement toute la mesure de l'écart ou des difficultés encore à dépasser.

- La compréhension du contexte d'apprentissage est à plébisciter. L'évolution de l'environnement naturel et social de chacun des élèves révèle l'incertitude importante dans laquelle ils « baignent ». Dès lors, il s'agit de leur permettre de comprendre que certains déterminants et composants structurent leur propre cadre d'analyse : « ce qu'ils pensent (et font) est la conséquence de ce avec quoi ils pensent. »⁵

Dès lors, « un élève acteur en bonne santé » est un apprenant qui envisage des méthodes efficaces⁶ pour apprendre et qui les relie à une réflexion globale sur ses interactions avec ses ressources et les contraintes environnementales.

Se construire dans un parcours de formation

Dans cette logique, la progression des élèves dans les différentes tâches complexes proposées tend à s'organiser en lien avec le contexte disciplinaire mais aussi interdisciplinaire. De manière plus concrète, la construction précise des étapes de progrès les engage dans des formats moteurs spécifiques.

L'intérêt est donc là aussi double :

- Premièrement, les acquisitions de principes et de techniques favorisent l'épanouissement des jeunes femmes et hommes dans une logique épigénétique où la modification de l'expression des gènes invite, à différentes échelles de temps, à les accompagner le plus efficacement possible⁷. La conceptualisation d'un « élève acteur » trouve donc toute sa place dans la construction d'un parcours éducatif⁸ tant au niveau de la leçon que des cycles d'apprentissages.

- Ensuite, la mise en relation, voire la mise en tension, des représentations de chacun des élèves sur des activités et la modification de leurs motivations, au moment où ils les vivent, s'inscrit comme une remise en question plus ou moins consciente de cette démarche. « Être un élève acteur en bonne santé » invite dès lors à plébisciter et à questionner le plus souvent possible l'approche évolutive de ses intentions à partir de situations réelles qui infléchissent certains choix et attitudes.

Le professeur construit ainsi en permanence des allers retours entre « actions-réflexions » en fonction des choix des élèves.

⁵ JULLIEN (F.), « La philosophie du vivre », ed. Gallimard, 2011

⁶ CELINE (A.), « Ce qu'il y a à apprendre », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁷ VAUTOUR (F.), « Pour une réflexion pédagogique autour des parcours », *e-novEPS* n°15, juillet 2018

⁸ PARCOURS SANTE, Bulletin officiel n°5 du 4 février 2016



Un élève autonome dans une recherche de santé physique

Exclure tout danger et se sécuriser de manière relative

Au-delà de la déclinaison de modalités d'enseignement qui visent à exclure tout danger des cours d'EPS, il semble pertinent de réfléchir à l'approche sécuritaire des apprentissages. En effet, dans le but de permettre à l'élève acteur d'être capable de construire progressivement un environnement sécurisé, une des pistes pédagogiques est d'accompagner ces futurs pratiquants autonomes dans les différentes précautions en fonction de leurs niveaux moteurs et de leurs choix d'activités. Dès lors, une pratique auto-référencée est un des moyens les plus efficaces pour leur permettre d'appréhender une sécurité relative. Par exemple, la perspective de s'engager dans un projet de course d'orientation en fonction de la distance kilométrique à parcourir donne un aperçu global de ses capacités et mais aussi une perspective sur ses réussites ou difficultés potentielles.

La conception de l'éducation à la santé se définit alors comme une formation spécifique « d'élève, acteur de sa sécurité » où l'idée est davantage de leur faire comprendre la construction des principes sécuritaires plutôt que de leur demander uniquement de respecter des logiques, le plus souvent, extérieurs à leurs représentations.

S'inscrire dans une démarche d'évaluations

Valoriser une santé physique auprès de nos jeunes s'appuie sur la réalisation de tests physiques réguliers en lien avec une approche théorique et pratique d'une gestion de soi. Quelles que soient les expériences motrices développées, l'idée est de parvenir à une logique de projet où les démarches d'évaluation s'invitent pour permettre un bilan ou une réorientation des progrès obtenus au fil des apprentissages. « L'élève acteur en bonne santé » est donc un élève qui s'évalue, s'auto-évalue et se co-évalue à partir de critères multi-référencés qu'il définit avec l'aide de l'enseignant. Cela peut prendre des formes différentes où la mise en cohérence entre ce que ressentent les élèves et ce qu'ils vivent réellement offre une comparaison raisonnée entre objectivité et subjectivité. De cette manière, l'élève s'engage progressivement dans une autonomie de pratiques sécuritaires où l'enjeu est de mieux se connaître dans des phases d'apprentissage pour s'adapter efficacement ensuite aux conditions évolutives de l'environnement.

Vivre ses projets en les préparant

Toujours dans le but d'être efficace dans une situation nouvelle, « un élève acteur en bonne santé » est un élève qui comprend et articule les principes communs à acquérir entre plusieurs disciplines. En effet, les liens interdisciplinaires favorisent une adaptation globale des apprenants par la prise en compte de certaines théories scientifiques et réponses concrètes. Par

Fabien VAUTOUR, « Sentez-vous acteur ! »

Janvier 2019 – Partie 3 – Article 3 - page 101

exemple, la compréhension, par les élèves eux-mêmes, des principes d'un échauffement spécifiques à une pratique donnée, est un début de la formalisation d'une autonomie relative en fonction des motivations des élèves. L'enjeu pédagogique est d'envisager des modalités d'enseignement qui recherchent le plus souvent possible des liens, quelles que soient leur nature et leur complexité entre des démarches, des pratiques ou encore des connaissances apprises dans d'autres contextes. Cette recherche permanente d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité s'avère être un levier puissant pour engager les élèves dans des réflexions sur ce qu'ils font. Toutes formes de co-animation et de complémentarité enrichissent le pouvoir « de santé » des élèves acteurs.



Un élève sensible dans son rapport aux autres et à soi

Valoriser l'écoute et prendre position dans les débats

L'éducation à la socialisation n'est plus à démontrer. Néanmoins, la question sur les formes de travail à prendre en compte persiste pour permettre à chacun des élèves de valoriser un bien-être social à court et long terme. L'analyse d'un élève acteur socialement éduqué s'envisage dans sa capacité d'expression mais aussi d'écoute. Au-delà d'une logique disciplinaire en classe, l'écoute va bien au-delà d'une simple volonté de prendre en compte le message transmis et s'envisage comme une réelle compétence liée à l'éducation à l'empathie. Cette richesse est gage d'une réussite pleine et entière pour engager les élèves dans un bien-être social, composante multidimensionnelle d'une éducation à la santé. Savoir coopérer⁹ et/ou collaborer et maîtriser certains principes d'un travail de groupe, à des degrés divers, enrichit progressivement un élève acteur en bonne santé.

S'engager dans une auto-analyse objective de ses réactions et de ses interactions

Permettre à un élève acteur d'être en bonne santé s'appuie également sur la valorisation de questionnements réguliers¹⁰ sur ce qu'il pense de lui, sur ses actions en comparant à ce qu'il est. Même si cette thématique de travail peut sembler parfois éloignée de quelques pratiques quotidiennes, ces modalités d'enseignement tendent à valoriser des apprentissages qui renvoient, par l'intermédiaire d'outils adaptés à une volonté d'engager chacun des élèves dans une réflexion personnelle sur ses actes. Dans un cadre pédagogique, nécessairement bienveillant, l'enseignant définit, lors de pauses motrices ou par le biais d'une approche personnalisée, des entretiens individuels, plus ou moins approfondis, qui cherchent à comprendre puis à permettre

⁹ THUAL (V), « Savoir faire ou savoir être », *e-novEPS* n°10, janvier 2016

¹⁰ ALLAIN, « Se rencontrer autrement », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

à chacun des élèves de prendre conscience de ses atouts et de ses manques. L'enjeu pédagogique consiste ici à renvoyer à l'élève ce qu'il fait ou sait, de manière dialoguée et positive, pour l'amener à se questionner et poursuivre son cheminement.

Expérimenter pour mieux éprouver et mémoriser

Enfin, dans les différentes expériences, le corps d'un individu est représenté comme une véritable interface où l'action est liée à la perception, à l'intention et la mémorisation des actes mobilisés. Par cette approche phénoménologique, l'apprentissage peut être identifié à la fois comme un moment où l'élève mobilise ses ressources mais aussi comme une empreinte de son vécu pour les articuler à de nouvelles connaissances, capacités et attitudes. Il s'agit donc de proposer un cadre de réflexion dans lequel « l'expérience raisonnable d'acteur » s'identifie à la fois, comme un but et un moyen pour tendre vers la santé, l'une des finalités de EPS. Cet argument se traduit notamment par l'apprentissage d'un « savoir renoncer » le plus performant possible, c'est-à-dire un décalage optimal entre ses pouvoirs moteurs, ses motifs d'agir et les prises d'informations de l'environnement. Un élève acteur en bonne santé, enrichi par son expérience et sa lucidité, peut être à même de gérer ses émotions dans et pour une pratique régulière maîtrisée.



Conclusion

Un élève en bonne santé est un élève véritablement acteur de ses apprentissages. Certes, il l'est dans une perspective motrice par son engagement et des évaluations physiques et corporelles régulières mais cette conception s'articule au travers de différentes expériences constituant à la fois une logique de confrontation à certaines pratiques et aussi, d'une mémorisation emprunte d'affectifs et d'auto-analyses. Par ce biais, il tâtonne, enquête, interagit dans une éducation complexe où les relations entretenues avec les autres et soi-même valorisent l'empathie et l'écoute de soi et des autres. L'enjeu de la construction de modalités pédagogiques vers ces objectifs tend à plébisciter à la fois la compréhension d'un cadre d'analyse fluctuant et multidimensionnel et la problématisation des séquences d'enseignements pour une progression adaptée d'apprentissages complexes.

Fabien VAUTOUR, « Sentez-vous acteur ! »

Janvier 2019 – Partie 3 – Article 3 - page 103



Elève acteur - professeur accompagnant

L'élève, auteur de son évaluation

Delphine EVAIN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Jérémie GIBON

Professeur agrégé, Le Mans (72)

Parfois l'élève s'interroge sur ce qui justifie son évaluation. Est-ce parce que celle-ci est insuffisamment comprise, lisible ou visible ?

Cet article pose comme postulat l'idée que l'évaluation, écrite par l'élève lui-même, participe de son caractère explicite et réduit, voire annihile, tout malentendu pédagogique qui peut exister entre le professeur et son élève. Cette activité participe de l'efficacité de son apprentissage.

Dans ce contexte, l'élève acteur, c'est à dire participatif et pilote de ses apprentissages, est aussi celui qui est auteur.



Des principes, fondateurs de la démarche

Compréhension

La diversité des élèves et des filtres d'analyse ou des regards sur le monde qui les caractérisent est conférée aux expériences vécues et à la manière dont ils vivent les situations dans lesquelles ils sont placés. Leur entendement et leur projection le sont tout autant. Cette diversité contribue à faire émerger une réponse motrice, affective, sociale ou cognitive dans un contexte posé, tout aussi variée et/ou différente, selon l'élève qui la formule.

Permettre à chacun de s'exprimer sur ce qu'il vit est un bon moyen de mettre en lumière la pensée, le ressenti et l'état d'avancée de la réflexion de l'intéressé sur le sujet abordé. Cette démarche donne à comprendre à l'enseignant la manière dont ses élèves interprètent leur activité ; ce qui les marque, ce qu'ils retiennent, finalement, ce qu'ils travaillent, de leur point de vue personnel, en référence à l'enseignement éactif, qui ne peut faire l'économie d'un regard positif, bienveillant voire d'une forme d'empathie puisque cette démarche d'enseignement s'appuie en premier lieu sur la compréhension de l'élève « du dedans », c'est à dire des manifestations de son vécu.¹

Pour exemple, dans le cadre des parcours éducatifs, si l'intention des professeurs est de faire vivre aux élèves un rôle de secouriste dans le cadre du parcours santé à l'occasion d'un temps fort qui vise à mettre en valeur les jeunes talents de l'établissement par leur expression, il n'est pas certain que les élèves en fassent le même usage. Certains, certes, mettront à l'épreuve leurs compétences développées dans le cadre de la formation aux premiers secours. Mais d'autres, y voient les métiers qui y sont attachés, infirmier(e), pompier..., ou bien ressentent une forme de solidarité à soutenir et se soucier du bon déroulement de la journée. Leur expérience concourt alors aux parcours avenir ou citoyen. D'autres, finalement détachés de ces questions, voient leur attention détournée par l'intérêt qu'ils portent aux prestations qui se déroulent devant leurs yeux. Fascinés par ce qui est présenté, ils découvrent une forme d'activité culturelle et artistique à laquelle ils sont témoins. Ils gardent alors cette journée comme un constituant de leur parcours éducatif artistique et culturel.

Ce point de vue personnel de l'élève qui apparaît est parfois éloigné de celui auquel le professeur songe de prime abord. Cette distance interroge, voire surprend. Le premier principe est alors de considérer que le point de départ de tout apprentissage est celui de l'expérience vécue de l'élève et non celui des supposées comportements anticipés par les professeurs. Aussi, pour qu'un élève soit acteur, il ne s'agit pas de le placer dans un contexte de réalisation qui fait fit de la manière dont il vit. Il doit pouvoir au contraire, évoluer dans un espace authentique qui respecte ce qu'il est et ce qui le caractérise.

¹ EVAIN (D), Comprendre et enseigner aujourd'hui, étude de cas en Education Physique et Sportive, édition EP&S, 2015, ch.4.

Lisibilité et visibilité

De la même manière, les mots ont des sens qui diffèrent selon les approches de chacun. Il convient alors d'accueillir cette expression, en l'état, sans la détournée ni la redéfinir, afin de l'accompagner dans son évolution, son cheminement, ses progrès. C'est parce qu'elle est écrite par les élèves eux-mêmes qu'elle a du sens pour eux. Rien ne peut être plus explicite pour une personne que ce qu'elle formule elle-même, même si parfois cette pensée reste opaque pour d'autres.

Il est alors d'usage de construire une culture commune qui correspond à une histoire d'apprentissage partagée ² pour s'entendre. Pas à pas, d'expériences en expériences, de formalisations en formalisations, un langage commun se construit. Il est à la fois le fruit de l'un et le produit de tous. D'une pensée unique, naît la pensée collective et l'entendement partagé.

Enfin, le fait de construire cette évaluation, c'est la faire vivre au quotidien dans la classe. Elle est omniprésente. Elle constitue un outil pour apprendre, personnalisé.³ Elle prend un statut aux yeux celui qui l'a construit. Elle prend de la valeur.



Comment rendre l'élève auteur de son évaluation ?

Questionner

L'élève vit ses expériences, mais dans le cadre d'un apprentissage, il est attendu qu'il évolue. Mieux, il convient qu'il évolue selon les axes de développement que l'enseignement a défini pour la classe, voire de manière plus personnalisée pour l'élève. Plus qu'une évolution, il est alors question d'une progression. Progresser, n'est pas seulement pratiquer, au risque de répéter sans apprendre, évoluer, avancer vers les objectifs visés. La répétition ne vaut que s'il y a des ajustements et encore correction régulière. Autrement dit, il n'y a de quantité sans qualité. Pour ce faire, l'élève doit pouvoir vivre ses expériences, mais avec une intention, qu'elle soit de découverte, de compréhension, de régulation ou encore de bilan. Chaque étape de cette évolution souhaitée est alors marquée par un contexte de réalisation et une question inductrice dont la quête de la solution mobilise des compétences, que les réponses développent.

² EVIN (A.), SEVE (C.), SAURY(J.), « L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique », *activité revue électronique*, 2015

³ MUNCK (F.) et coll, « Évaluer pour faire réussir les élèves », *Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes*, 2014

Pour exemple dans une classe de 6^{ème} dans le contexte de la réalisation d'une longueur de 25 mètre, la question inductrice est : « Comment parcourir 25 en crawl le plus rapidement possible ? ». Les axes de développement que l'enseignement vise sont :

- d'un point de vue moteur, un développement des coordinations nécessaires à l'allongement, l'alignement, la respiration adaptée au milieu aquatique et tout autres principes d'efficacité.
- d'un point de vue non moteur, un développement cognitif par la découverte, la compréhension et l'usage pour faire de ces principes d'efficacité ainsi éclairés à travers l'action.

A cette première question, les élèves formulent des hypothèses : tourner vite les bras, battre fort des pieds, avancer tout droit, se mettre à plat sur l'eau... A ce stade est la réflexion de l'élève. La question suivante vise l'approfondissement, par exemple : « Comment faire pour se mettre à plat sur l'eau ? » Un schéma ou observation du passage de l'oblique à l'horizontal peut aider la quête de solutions. Les élèves trouvent assez vite qu'il faut baisser la tête et de fait, souffler dans l'eau. Cette première analyse peut s'enrichir par la question suivante : « Que se passe-t-il lorsque tu respires en regardant devant ? ». Les élèves par leur pratique et observation remarquent que lorsqu'ils respirent en levant la tête devant, leurs jambes tendent à couler et le corps à se redresser. Ils arrivent alors, à énoncer l'idée qu'il faut tourner la tête sur le côté pour respirer parce que lorsqu'il lève la tête le corps n'est plus à plat et se déplace moins vite. Au fur et à mesure de l'avancée de la pensée des élèves, le professeur peut amener du vocabulaire, horizontal, vertical, oblique, et faire reconstruire les principes d'allongement, de glisse, de résistance à l'avancement... qui deviennent alors des connaissances.

Ces connaissances ainsi éclairées deviennent des outils d'auto-évaluation : « Est-ce que tu tournes la tête pour respirer ? ». Si la réponse est négative alors des ateliers pour progresser sur ce point précis peuvent être proposés. Chaque élève travaille de fait ce dont il a besoin personnellement pour progresser. Ces connaissances sont aussi remobilisées : « Pourquoi faut-il tourner la tête pour respirer ? », « Que se passe-t-il lorsque tu lèves la tête ? », « Quelle incidence cela peut-il avoir sur la vitesse du déplacement ? ». Enfin, dès lors que le corps est allongé grâce à une respiration adaptée au milieu aquatique, l'élève est en capacité de faire le bilan de ses progrès en relevant les indicateurs, non seulement du résultat : « je nage à plat parce que je sais respirer en tournant la tête », mais aussi en expliquant comment tout cela s'orchestre dans l'eau.

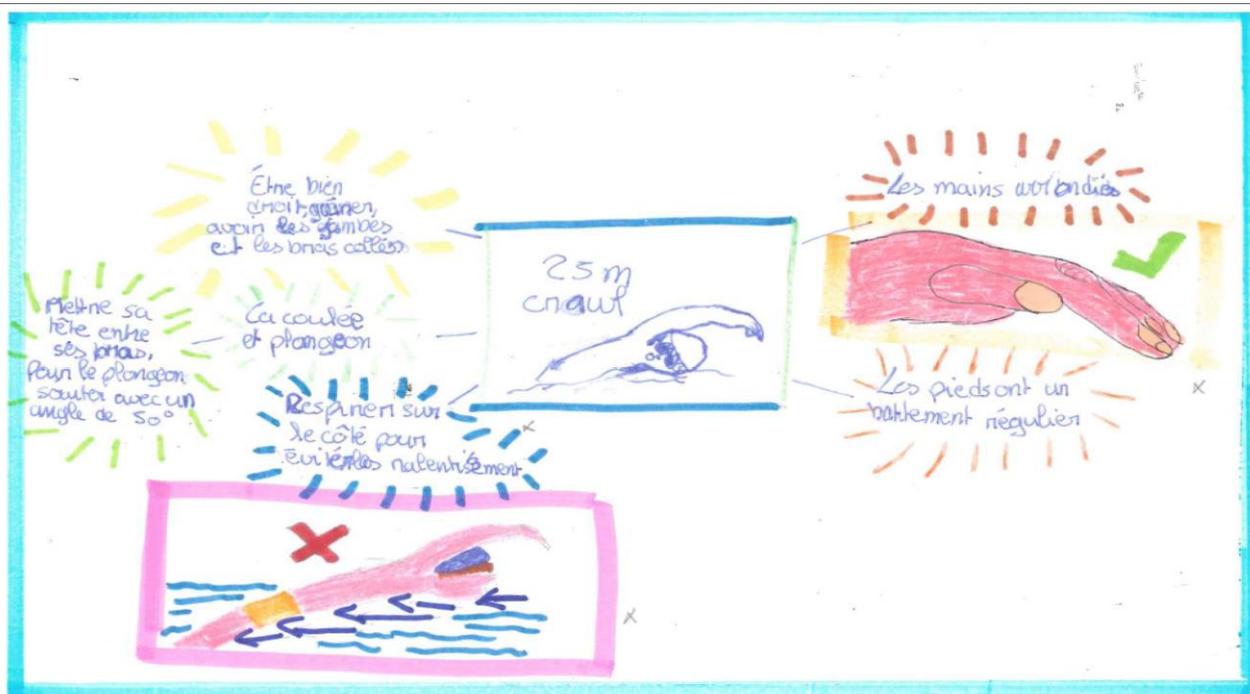
Par son expérience, ses progrès et son analyse, l'élève, développe son raisonnement avec l'usage de connaissances nouvellement étayées par un vocabulaire précis. Il est maître de ce qu'il fait. Et, ce qu'il fait a du sens. L'état d'avancée de sa réalisation maintient son niveau de mobilisation et le projette dans ce qu'il a à poursuivre pour progresser.

En miroir, l'exercice pour le professeur est alors de passer en mode « questionnement » : plus de prescriptif, ni d'affirmatif, au profit de questions à rebonds, qui guident l'action et la pensée de l'élève, au fil de sa prestation et de sa réflexion.

Conscientiser, formaliser et acter

Cette démarche de questionnement trouve vite ses limites si les réponses apportées ne sont pas conservées. Tel un chemin parcouru, chaque étape doit pouvoir faire l'objet d'une formalisation, telle la trace de l'acte ou de la pensée. Ces réponses, une fois éprouvées, enrichies ou précisées au cas échéant puis validées sont institutionnalisées par le professeur. Elles deviennent loi pour tous et outil véritable de travail pour se conseiller, se réguler, se projeter. Chacun les a éprouvées et co-construites. Elles sont donc comprises et intégrées selon un format et une définition commune pour tous.

Exemple: formalisation d'un élève de 6ème



Reste alors à les ordonnancer. Chaque étape franchie par un élève peut être décrite et ainsi retracer le chemin parcouru. La mutualisation de tous, plus ou moins avancée permet de recréer un ensemble où toutes les étapes sont identifiées. Toujours par le questionnement, l'élève peut caractériser ce qu'il fait : « Décris comment sont placés ton corps et ta tête quand tu nages. Caractérise ta vitesse ? »

- Première description, première étape : mon corps est redressé, ma tête est hors de l'eau, ma vitesse est lente.
- Deuxième description, deuxième étape : mon corps est oblique, ma tête est dans l'eau pour souffler et longtemps hors de l'eau pour respirer, ma vitesse tend à se ralentir.

Delphine EVAÏN Jérémie GIBON, L'élève, auteur de son évaluation

Janvier 2019 – Partie 3 – Article – page 108

- Troisième description, troisième étape : mon corps tant à s'allonger, je souffle régulièrement dans l'eau, mon temps d'inspiration est réduit, ma vitesse se maintient.
- Quatrième description, quatrième étape : mon corps est à l'horizontale, je prends ma respiration latéralement, je peux accélérer ma vitesse et mon entraînement me permettent de la maintenir sur 25 mètres.

Voilà donc, construite par l'élève, l'échelle de progrès sur laquelle il peut se positionner, faire le choix des exercices nécessaires pour passer d'une étape à l'autre, et acter de ses acquis. Dans ce contexte, l'élève acteur est aussi auteur. Nul besoin d'évaluation sommative, les étapes de progrès qui suivent le chemin parcouru de l'élève témoignent des progrès réalisés et le positionnent au regard des objectifs poursuivis, telle une évaluation au fil de l'eau.



Conclusion

L'évaluation construite par les élèves eux-mêmes modifie son statut. Finalement, elle devient l'objet même de la séquence puisqu'elle fédère objectifs, étapes de progrès, connaissances et situations de travail pour les passer d'une étape à l'autre. Elle fait baisser la pression évaluative qui s'exerce sur les élèves puisqu'elle devient un outil d'aide au progrès.

Explicite puisque construite à partir de l'expérience vécue et des mots des élèves, elle est connue, comprise, personnalisée et mémorisée. Construite pas à pas, elle témoigne des progrès et valorise les efforts consentis. Ayant alors du sens pour celui qui l'utilise, elle mobilise et invite à la persévérance. Par tous ses points, l'élève, auteur de son évaluation s'engage dans un apprentissage efficient et durable.

En miroir, généraliser la démarche de questionnement pour un professeur, telle l'expérimentation d'une nouvelle démarche pédagogique, est de nature à remettre en question son niveau de guidage de l'activité de l'élève. L'évaluation n'est plus sa propriété mais celle de l'élève.

Ce dernier point ne peut que contribuer au meilleur entendement de tous. En effet, ce qui est fluide pour les élèves l'est aussi pour les parents car les intéressés en sont les premiers médiateurs.