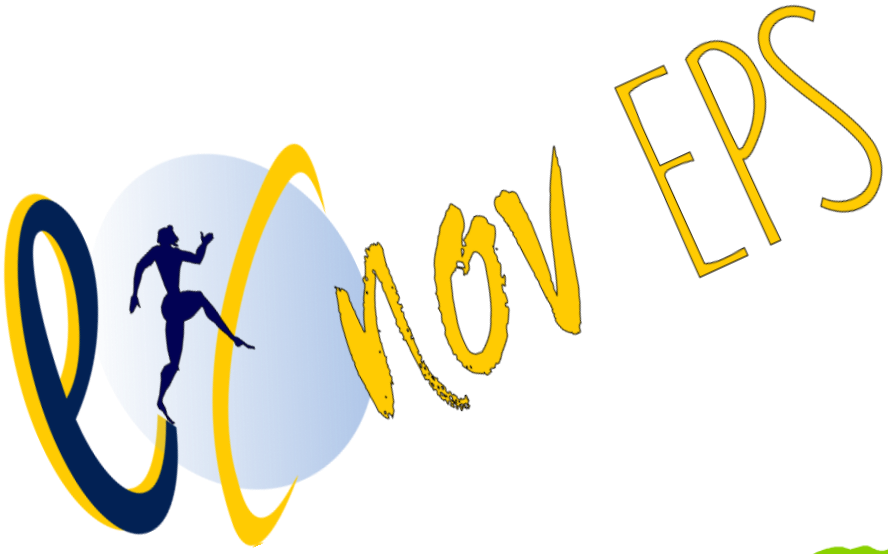
Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève





GAIP académie Nantes Éducation nationale

e-novEPS N°11 : Une réforme pour l'élève

Dans ce contexte de la réforme de l'école obligatoire, la réflexion des auteurs de la revue *e-novEPS* ne pouvait se distancier de cette actualité. Pour ne pas faire doublon avec la densité des textes et ressources publiés à l'échelle nationale, le groupe a centré toute son attention sur les interrogations, les problématiques saillantes ou encore les noeuds qui potentiellement font frein à sa mise en oeuvre et ainsi offrir des perpectives facilitantes.

La première partie revient sur le sens de réforme par le filtre de l'apparition dans les textes de la notion du "Vivre Ensemble", qui n'a échappé à personne. Isabelle Lamamy-Echard s'est attelée à en dessiner les contours. Parallèlement, Delphine Evain circonscrit quelques interrelations entre la notion de programme, elle-même, et les acteurs. Alors que Vianney Thual invite au nivellement par le haut, plus que par le bas, tel que parfois la réforme est décriée. Car en effet, il appartient dorénavant à tous les personnels, dans l'autonomie qui leur est donnée, de se montrer ambitieux pour leurs élèves, sans subir le frein que pouvait représenter les programmes dans leur application stricto-sensu, pour réfléchir tant sur le fond que sur la forme, sur la manière dont les élèves, tous les élèves, peuvent être meilleurs.

La deuxième partie se centre sur les démarches conceptuelles. Bernard Lebrun précise le chemin de construction du plan de formation des élèves, alors que Francis Huot affine la manière dont il est possible de caractériser et suivre le parcours de progrès des élèves. Toujours aussi original, Jean-Luc Dourin met en scène le socle commun de connaissances, de compétences et de culture porté par les disciplines, par le filtre du jeu d'acteurs des élèves. Un article rafraîchissant à ne pas rater ! Enfin, Fabien Vautour approfondit la question de la conception collaborative des progressions, parcours de réussite des élèves.

La troisième et dernière partie soutient les mises en oeuvre en allant jusqu'au coeur de la classe. Davy Méziere revisite l'enseignement par la démarche de problématisation. Anne Leballeur, par une expérimentation menée localement, met en lumière comment la citoyenneté prend vie dans toutes les disciplines, levant alors l'enjeu de la culture partagée. Karine Charpentier et Valérie Boucard éclairent la manière dont le travail des domaines du socle commun au collège trouve sa continuité au lycée à travers les compétences comportementales d'une part et la critique argumentaire d'autre part.

C'est dans la poursuite d'une volonté d'accompagner la mise en oeuvre des programmes, que les auteurs de la revue *enovEPS* n°12 creuseront la problématique de "ce qu'il y a à apprendre" dès la rentrée scolaire 2016-17.

Delphine EVAIN

Sommaire

I Affinement du sens de la réforme

Vivre Ensemble le Socle. 3
Isabelle LAMAMY, ECHARD Professeure d'EPS, Angers (49

La relation élève - programme 14
Delphine Evain, IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Le nivellement par le haut 18
Vianney Thual, Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien, (53)

II Eclairage sur les démarches conceptuelles

Vous avez dit autonomie ? 26
Bernard Lebrun, IA IPR Académie de Nantes

Caractériser, les élèves 34
Francis Huot, Chargé de mission IA-IPR, Nantes, (44)

En dehors des murs 42
Jean-Luc Dourin, Professeur d'EPS, Missillac, (44)

Pour une nouvelle organisation des progressions 48
Fabien Vautour, Agrégé d'EPS, Fontenay-le-Comte, (85)

III Soutient aux mises en oeuvre

A la croisée des savoirs 55
Davy Mézière, Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

« Citoyenneté : demandez le programme ! » 66
Anne Leballeur, Agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85),

La réforme du collège, et après ? 78
Karine Charpentier, Professeure d'EPS, La Roche-sur-Yon, (85),

La critique argumentaire révélatrice d'acquisitions du socle. 87
Valérie Boucard, Professeure d'EPS Bi-admissible, Guérande, (44)

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

Vivre Ensemble le Socle.

Isabelle LAMAMY- ECHARD
Professeure d'EPS, Angers (49)

« Il nous faut apprendre à vivre ensemble comme des frères,
sinon nous allons périr ensemble comme des idiots ».
Martin Luther King (1929 – 1968)

Alors que le Vivre Ensemble s'affirme comme un nouvel axe de travail du Socle, et que l'EPS semble un terrain propice à son développement, sa raison d'être se conjugue du singulier au pluriel et du présent au conditionnel. Il se compose nécessairement de compétences individuelles et collectives qui le définissent. Il est aussi un moyen comme un objectif devant l'hétérogénéité du public scolarisé, dans un contexte où les phénomènes de violences, de tensions sociales, d'agressions physiques et psychologiques, d'exclusion par la différence, fragilisent la société et en particulier l'Institution Scolaire. S'il est reconnu que Vivre Ensemble est une nécessité, il est aussi admis qu'il doit être réaffirmé, réinventé pour répondre au plus près des problématiques actuelles. Le Vivre Ensemble est une combinaison de compétences individuelles et de compétences collectives à définir. Les acteurs de l'école sont alors désignés comme des maîtres d'œuvre, des incitateurs, des créateurs de valeurs socialisantes.

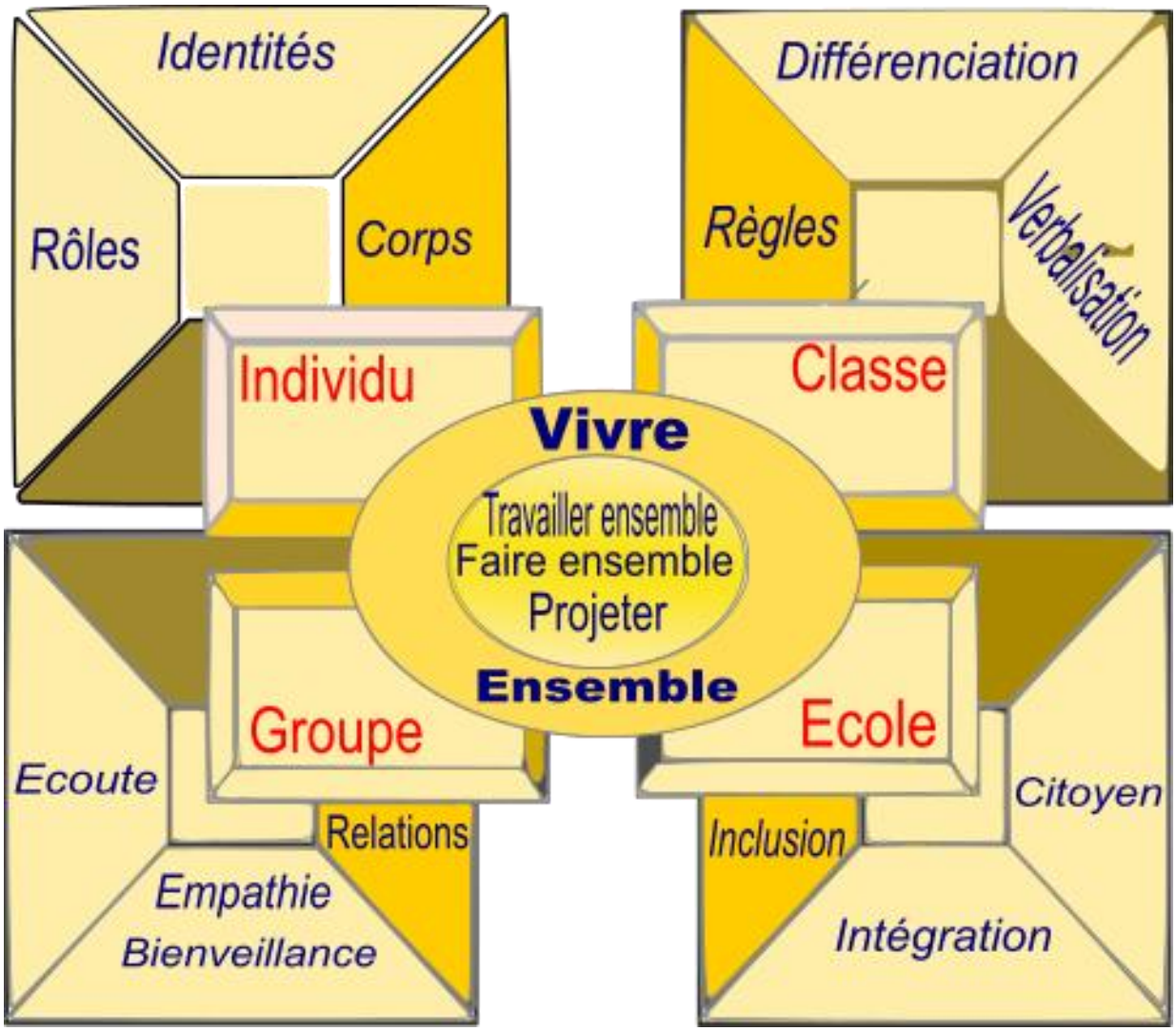
Vivre Ensemble pour créer son identité

Pour être en mesure de comprendre le Vivre Ensemble, il faut comprendre aussi et surtout ce qui caractérise le NON Vivre Ensemble.

Huit heures du matin, les élèves se bousculent en entrant dans le gymnase, crient, chahutent. Les garçons ignorent les filles et inversement. Le professeur fait l'appel alors que quelques élèves sont allongés, d'autres discutent en groupe de l'autre côté. Une élève fait remarquer à l'ensemble de la classe que le professeur attend mais elle se fait rabrouer violemment par d'autres qui se moquent d'elle. Pendant l'activité basketball, Matthew est systématiquement critiqué par ses coéquipiers qui ne lui font pratiquement jamais de passe. Sont en cause son niveau de jeu faible, ses fautes fréquentes, ses passes imprécises, son manque de vitesse. Lorsque Justine prend le sifflet, alors qu'elle joue en club, son autorité est très souvent mise à mal par les autres qui prennent un malin plaisir à continuer l'action en cours à chaque intervention de sa part. A la fin du cours, Leia, Manon, Matthieu et Corentin sont toujours les seuls à ranger le matériel, plier les maillots, récupérer les ballons alors que le reste de la classe se précipite dans les couloirs, en ignorant délibérément cette étape.

Manque d'attention, irrespect, désinvolture, manque d'écoute, violence verbale et parfois physique, désobéissance, etc… Nombreuses sont les situations vécues en classe, où les comportements individuels et collectifs semblent s'opposer plus qu'ils ne se complètent ou s'enrichissent mutuellement. Si des phénomènes similaires ne sont pas véritablement « nouveaux », il n'en reste pas moins *« que les représentations et modèles intellectuels nécessitent, à notre époque, que nous leur trouvions un sens et un intérêt commun qui les fondent, en reconstruisant une solidarité rationnelle au-delà des seuls discours »*[1]. Quelle définition ? Le Vivre Ensemble c'est *« construire librement, dans un processus dynamique et continuel, son identité tout en adhérant à un projet collectif ».* Dans le cadre scolaire, il se fonde alors sur quatre piliers : l'individu, la classe, le groupe et l'école comme l'illustre la figure 1 ci-dessous. Le domaine 3 in *« La formation de la personne et du citoyen »* précise alors qu'il *« … permet à l'élève de développer dans les situations de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen »* (voir en annexe 1).

Fig 1 : Les quatre piliers du Vivre Ensemble



1 DUBET (F.), La Préférence pour l'inégalité, co édition Seuil/La République des idées, septembre 2014

Savoir qui je suis

« *L'aptitude à vivre de manière autonome* » ne doit pas être confondue avec la quête d'identité pour chaque élève. Cette étape préliminaire au Vivre Ensemble, consiste à trouver, à développer, à enrichir ce qui le définit. La capacité pour un individu à Vivre Ensemble passe donc par la conscience de sa propre identité dans les relations étroites qu'il entretient avec lui-même et avec les autres. Ce processus complexe, long, multifactoriel nécessite à la fois une acceptation de soi et une acceptation du regard des autres. L'ambiguïté provient alors de l'ambivalence constante entre similitude et différence. Matthew par exemple, est différent de par son niveau de jeu et ses maladresses, mais il est aussi similitude lorsqu'il est dans son équipe, avec ses co équipiers et qu'avec eux il essaie de construire du jeu. La psychologie de ce point de vue montre que l'identité d'un individu, oscille entre assimilation et différenciation, distinction d'avec les autres et identification aux autres. Chaque élève est donc en proie, le plus souvent inconsciemment, à un désir de s'affirmer (avec moins de réussite) et celui de se démarquer des autres (ce qui est le plus difficile). Savoir qui je suis, c'est affirmer ce que je suis et donc me créer mon (ou mes identités) qui me définiront en tant qu'être humain et sans doute me permettront de devenir autonome. C'est certainement à cette étape que les élèves ont le plus besoin de l'Ecole pour les aider dans cette voie de construction personnelle.

Des rôles pour construire

Cette quête d'identité, a également la particularité d'émerger à travers des contextes, des rôles sociaux, dans lesquels l'élève peut se révéler, comme le démontre Lise Janot dans son mémoire Master MEEF[2]. Elle peut se définir comme « *ensemble des comportements attendus d'un individu dans l'exercice d'un statut social* ». Le tableau en annexe 2, donne une analyse croisée entre les différents champs d'apprentissages et les rôles dévolus. S'investir comme Justine dans le rôle d'arbitre c'est permettre la construction du jeu et l'esprit collectif des deux équipes; c'est se prouver qu'elle est capable de gérer un collectif, des situations de prises de décision, de développer un regard sur les autres pour les faire jouer ensemble. Justine construit son identité en se distinguant dans le rôle qu'elle remplit tout en assimilant le fait qu'elle appartient à un groupe-classe et qu'elle est une élève dans un cours avec d'autres pairs. C'est également dans les interactions entre elle et les autres élèves qu'elle renforce son développement identitaire. En devenant joueuse, arbitre, coach, rapporteur, chronométreur, etc…. Justine apprend à se différencier, à se reconnaître des identités multiples liées aux situations et aux relations, mais aussi à ajuster ses conduites aux autres et à prendre conscience des différents rôles sociaux. Les sollicitations allant dans ce sens favorisent indubitablement la construction du Vivre Ensemble en permettant à chaque élève de se sentir utile dans la classe, d'améliorer l'estime de soi et de se projeter dans une citoyenneté en actes.

Le corps et l'identité

Le corps est au cœur même de cette construction identitaire et sans doute de manière plus marquée en EPS. Les actions tiennent une place prépondérante, puisqu'elles ont à la fois le soi comme lieu d'origine et le corps comme lieu de leur manifestation et révélateur de celui ou celle qui les produit. Ce corps qui appartient à l'élève est aussi un marqueur social dans l'idée qu'il est un facteur de socialisation pour Vivre Ensemble. E. Goffman[3] parle de « *mettre son corps en scène* » lorsqu'il permet de se distinguer, de se reconnaître, de se situer, de communiquer. Il s'agit bien là, des différentes étapes de la socialisation scolaire et citoyenne. Lorsqu'il est question d'évoquer l'accès à l'autonomie, travailler sur le corps, sur l'image de celui-ci dans ses relations avec les autres, constitue un moyen de développer cette identité dont les adolescents sont parfois dépossédés. Ces comportements d'agitation, de violence verbale, d'inattention, de non-écoute mutuelle, sont autant de manifestations des corps qui ont du mal à Vivre Ensemble, se respecter, se compléter. Et c'est

2 JANOT (L.), Master MEEF, Apprentissage de l'arbitrage, Revue Ressources N°17, Mai 2016
3 GOFFMAN (E.), La mise en scène de la vie quotidienne, 1973

pourtant précisément dans cette transition entre le corps identitaire et le corps socialisé que tout se joue, que les véritables enjeux se nouent.
En résonnance à cette recherche-construction d'une identité personnelle, il convient de comprendre le Vivre Ensemble telle une processivité qui catalyse en elle-même toutes les expériences, les relations, les questionnements de chacun et qui subit les attaques, les modifications de l'extérieur. Les élèves quittant le milieu familial pour celui de l'école, sont dépossédés de repères qu'ils doivent reconstruire et assimiler. Ils agissent en cours, apprennent, font, ils doivent aussi ressentir, intérioriser pour se construire et vivre en bonne entente avec les autres. Car enfin, Vivre Ensemble c'est aussi se déposséder de l'emprise familiale et du modèle scolaire, pour s'affirmer et trouver son identité de futur citoyen-adulte, en quelque sorte, travailler par anticipation et se préparer à faire son entrée dans le « monde adulte » sans s'y croire déjà totalement.

Vivre Ensemble : des compétences individuelles aux compétences collectives

La question du Vivre ensemble pose un certain nombre de problématiques qui font apparaitre d'un côté des passages obligés et de l'autre la nécessité de formaliser des compétences collectives, jusque-là relativement absentes du Socle, seules véritablement garantes de contenus susceptibles de favoriser le Vivre Ensemble. Si transferts il y a entre l'identité individuelle et l'identité collective, ils ne va pas de soi. Constituer des classes, des groupes, leur permettre de fonctionner par et pour ceux qui les composent s'avèrent parfois plus difficile qu'il n'y paraît.

Une question de temporalité

Le Socle commun[4] affirme très nettement la nécessité pour l'élève de « *comprendre et respecter les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et engagent l'ensemble de la communauté éducative.* » Instaurer ce qui peut s'appeler aussi une « charte du vivre ensemble » permet bien sûr de Vivre Ensemble, mais également structure le temps et l'espace dans une classe, dans un groupe. L'acquisition d'habiletés sociales, citoyennes étant, au final, l'expression de compétences intégrées, ressenties et comprises. La question de la temporalité est essentielle dans un cours parce qu'il importe de découper le temps en différentes séquences, de la prise en main par le professeur à la sonnerie finale (cf. Tab 1). Il y a un temps pour le regroupement, un temps pour se changer, pour faire l'appel, pour s'échauffer, pour se parler, pour écouter, pour questionner, etc. Tous ces temps organisent la séquence d'apprentissage et permettent aux élèves de Vivre Ensemble et de mettre en œuvre des comportements, attitudes révélatrices ou non de leurs capacités acquises, développées et intériorisées. Qu'il s'agisse de rituels ou de temps forts, ils représentent de toutes façons des moments à forte concentration, attention pour les élèves, et à forte valeur ajoutée pour la classe, quand les effets sont positifs. La structuration de l'espace relève alors plus de la manière dont se positionne la classe/le groupe et le professeur l'un par rapport à l'autre. La distance, la localisation, l'orientation constituent des facteurs à moduler en permanence pour créer les conditions du Vivre Ensemble. C'est dans l'élaboration de règles communes, acceptées, construites collectivement que sans doute cet espace est lui aussi à construire pour favoriser la création de liens entre élèves. Cependant l'instauration de règles nécessite qu'il y ait reconnaissance par les élèves eux-mêmes de leur utilité, de leur justesse, de leur pertinence. S'il faut distinguer les règles instaurées par l'Institution de celles du « possible » en EPS, elles permettent aux élèves de prendre possession d'une certaine manière de ce qui constitue leur contexte d'apprentissage : le cours. « L'application des

4 BO n°17 du 23 avril 2015

règles est nécessaire, non pas parce que c'est bien moralement, mais parce que c'est mieux pour tout le monde.[5]

5 TERRE (N.), Obéir aux règles, respecter la personne : du réflexe sportif à la réflexion citoyenne, Cahier EPS N°37

Tab 1 : La temporalité du Vivre Ensemble à travers des compétences collectives

La temporalité	Compétences collectives
APPEL	- demander la prise de parole - ne pas parler quand un autre élève ou le professeur parle : attendre le silence - ne pas rire et se moquer des autres / respecter la parole de l'autre et son avis - se tenir correctement au niveau de sa posture, de son attitude.
ECHAUFFEMENT	- déléguer à deux élèves qui ensemble doivent prendre en charge - travail par groupe avec un coach qui prend en charge
PENDANT LE COURS	- différencier les rôles dans la classe ou les groupes (coaches, responsables de terrain, d'équipe, capitaine, entraineur, rapporteur, tuteur, etc.) - favoriser les échanges entre élèves (organisation du jeu de l'équipe, mise en place d'une tactique avec son coach, analyse du jeu avec le coach, …)
FIN DE COURS	- rassembler les élèves pour faire le bilan du cours et ramener le calme - les responsables-matériels s'organisent en fonction de ce qu'il y a à ranger.

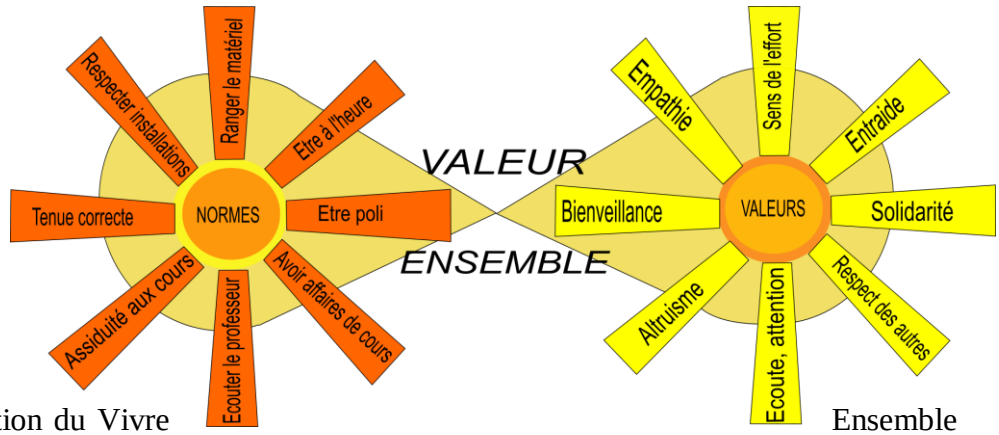
Les compétences collectives du Vivre Ensemble

Le Socle met en valeur les compétences individuelles au service de l'individu et dans des relations essentiellement entre pairs. Pour autant la question du Vivre Ensemble du point de vue de compétences collectives semblent faire défaut. Comment, dans ce cas, construire, valoriser, favoriser, encourager le Vivre Ensemble dès lors qu'il s'agit de l'appréhender comme des compétences qu'une classe, ou un groupe doit acquérir pour certes, Vivre Ensemble, mais aussi Faire Ensemble, Travailler Ensemble, Projeter Ensemble ? Comment poser un objectif collectif sans en définir des compétences collectives correspondantes ?

L'acquisition de la Valeur Ensemble

Le Vivre Ensemble se construit dans un mécanisme oscillant entre valeurs et normes (Fig. 2). Les valeurs sont des principes moraux, idéaux auxquels les membres d'une société adhèrent et qui se manifestent concrètement dans leurs manières de penser, de sentir, d'agir. Les normes sont des règles explicites ou implicites, qui orientent le comportement des individus conformément aux valeurs de l'école.

Fig 2



La transposition du Vivre Ensemble en compétences collectives, ne représente pas la même chose selon les individus. Par contre ce qui est commun à tous se trouve dans la « Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen » qui définit des principes communs et universels. *« Les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité)* " [6]

Pour autant, si les apprentissages et l'acquisition de compétences constituent l'essence même de l'enseignement, il est particulièrement important de favoriser l'intériorisation qui implique que l'élève « fasse pour lui, fasse sien » tout ou partie de ces normes et valeurs. Si La Valeur Ensemble existe, elle nécessite un apprentissage et un suivi comme toute autre compétence des programmes du niveau 2 au niveau 4 (actuellement). Par exemple, le respect des autres

6 BO n°17 du 23 avril 2015

dépend de la signification que les élèves donnent à ce mot, de l'expérience qu'ils en ont, de la manière dont il est vécu dans le milieu familial et peut aussi être une apparence vide de sens. Plusieurs solutions qui doivent être vécues, explicitées, acceptées par tous pour être reconnues, sont possibles :

- écouter l'autre quand il parle sans l'interrompre ;
- ranger le matériel pour la classe suivante ;
- avoir une tenue et une attitude correcte quand le professeur parle ;
- arriver à l'heure en cours ;

La question de l'empathie, de la bienveillance, de l'altruisme comme valeurs du Vivre Ensemble et au cœur de nombreux débats et réflexions actuels, interroge également chaque enseignant face à l'utilisation plutôt individuelle des outils du numérique éducatif. Comment une tablette par élève peut-elle favoriser le Vivre Ensemble ? Comment l'utilisation de la vidéo peut-elle encourager les débats, les échanges entre élèves ? Comment l'usage du numérique éducatif peut-il permettre la construction de l'identité de chaque élève ? Comment peut-on concilier empathie, altruisme et outils numériques ? Là encore des interrogations se posent pour ouvrir plus largement sur la question et c'est en interrogeant les élèves, en les amenant à échanger sur leur mise en œuvre du Vivre Ensemble que s'éclairent des réponses originales et en phase avec ce qu'ils sont. C'est en ouvrant également sur la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité par l'intermédiaire des Enseignements Pratiques Interdisciplinaire que le Vivre Ensemble devient une réelle compétence de savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre.

Les indicateurs de compétences collectives

La définition des compétences collectives ne fait pas l'unanimité. Pour certains chercheurs comme Leplat[7], il s'agit de l'addition de compétences individuelles, alors que pour Guilhou et Trépo[8] il s'agit de privilégier plutôt les interactions entres les différents éléments favorisant ainsi l'émergence de compétences collectives. Quoiqu'il en soit, il ne suffit pas de créer des formes collectives (groupes de niveau, groupes de besoins, ateliers, équipes, …) pour que les membres disposent, appliquent, détiennent des compétences collectives[9]. Il convient de générer les consciences collectives.

Quatre indicateurs de compétences collectives semblent se détacher et faire écho à, dans et pour l'Ecole.

- L'apprentissage collectif qui fait référence à la maîtrise collective de nouvelles technologies ou encore la capacité du groupe à produire, à progresser efficacement et collectivement par la co construction.

- La dynamique et les effets sur le groupe, faisant référence à la capacité d'un groupe à formuler des projets collectifs et à créer les moyens de ses remédiations à se réguler en interne.

- Le partage des savoirs et des expériences, mettant en évidence la nécessité de la réciprocité et la définition d'un référentiel commun de pratiques.

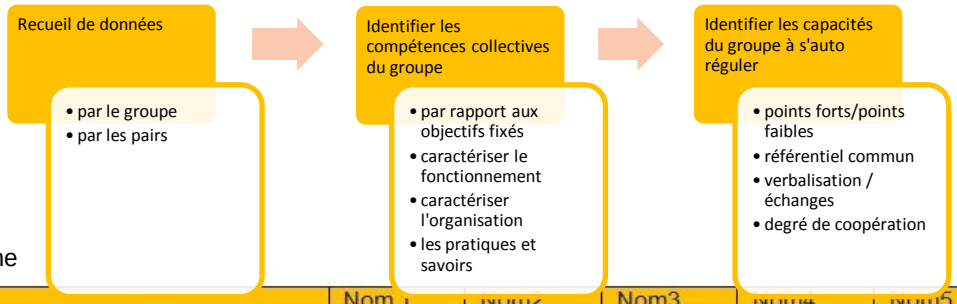
- La coopération et la communication, faites d'échanges et d'inter relations, de réseaux communicants entre les membres.

Les compétences collectives se mesurent donc en actes, par les élèves eux-mêmes dans le cadre de leur activité collective, mais elles peuvent également être observées par des pairs extérieurs (Tab. 2 et Tab. 3). Cette démarche permet à des acteurs extérieurs au processus de construction de ces compétences d'avoir un regard plus distant par rapport au travail du groupe-observé tout en bénéficiant de feedbacks formateurs pour lui.

7 LEPLAT (J.), « compétences individuelles, compétences collectives » Psychologie du travail et des organisations, 2000
8 GUILHOU et TREPO, « La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines », Acte de la 9e conférence de l'AIMS (Association Internationale de Management Stratégique), 2000
9 BATAILLE. (F.). « Compétence collective et management des équipes opérationnelles. Une étude longitudinale de Philips Consumer Communications », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Caen.1999

L'observation permet ensuite d'établir une analyse des écarts entre ce qui se passe réellement dans le groupe et ce qui peut être potentiellement travaillé et amélioré. Là encore, le passage par la verbalisation dans le groupe, par la redéfinition de son référentiel commun, par la remédiation quant à sa gestion, apporte des éléments plus opérationnels et efficaces. (Fig. 3)

Fig. 3
Processus
Diagnostic
Régulation



Tab 2 : Fiche observation de compétences collectives en sport collectif

FICHE d'équipe		Nom 1	Nom2	Nom3	Nom4	Nom5
Séance : date :						
Capitaine/ responsable du groupe						
Interactions Inclusion Coopération	Coopération / coaching/ aide d'un partenaire **Aide physique / technique**					
	Coopération / coaching/ aide d'un partenaire **Aide stratégique / compréhension du jeu**					
Organisation Répartition Rôles	Intégration de tous les joueurs à toutes les phases : échauffement / jeu/ rangement.					
	Rotation à tous les rôles du groupe : arbitre, coach, matériel,etc…					

Tab 3 : Fiche observation de compétences collectives en musculation

FICHE de groupe MUSCULATION		Nom 1	Nom2	Nom3	Nom4	Nom5
Séance : date :						
Capitaine/ responsable du groupe						
Interactions Inclusion Coopération	Aide physique / technique dans la réalisation					
	Aide à la mise en projet / échanges de pratiques					
Organisation Répartition Rôles	Mise en place de la sécurité pour soi et pour les autres					

Conclusion

Le Vivre Ensemble avant d'être un texte, un objectif, un moyen, une obligation, est une réalité vécue en actes, en réactions, en ressentis et sujette à des adaptations constantes. Il est un lieu, un moment, un état qui doit avoir un sens pour l'élève (quel que soit son âge). Le Vivre Ensemble projeté vers un Travailler Ensemble, ou encore un Projeter Ensemble devient porteur, signifiant et pourquoi pas motivant. Il existe des compétences collectives réunies sous « l'Agir Ensemble ». Celui-ci est le dénominateur commun des individus. De même que s'il y a une dynamique de groupe favorisant le bien-être, l'empathie, la bienveillance, l'inclusion, il y a du « Vivre Ensemble ». S'il y a projection, organisation, interactions, il y a aussi du « Faire Ensemble ». Respect de la personne, de ses choix et adéquation avec des exigences scolaires, institutionnelles, citoyennes sont parfois en dissonance. Un équilibre est à trouver pour concilier ces deux versants d'une même compétence : celle de Vivre Ensemble.

Annexe 1 :

Le Vivre Ensemble du Socle Commun à l'EPS

	Le Domaine 3 : Dans le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture.	Le Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen dans L'EPS	Les compétences travaillées
CYCLE 2	- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres - La règle et le droit - Réflexion et discernement - Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble.	- Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur,…). - Elaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. - Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.
CYCLE 3		Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.	- Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe (joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, médiateur, organisateur…). - Comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements. - Assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées. - S'engager dans les activités sportives et artistiques collectives.
CYCLE 4		Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités	- Respecter, construire et faire respecter règles et règlements. - Accepter la défaite et gagner avec modestie et simplicité. - Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat. - Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences.

Annexe 2

La construction du Vivre Ensemble au cycle 4 (quelques exemples …)

Champ D'apprentissage	de l'Identité individuelle » » »	Vers le Groupe
1	- Prendre en charge tout ou partie d'un échauffement. - Assumer des rôles et des responsabilités au sein d'un groupe - De connaître les règles de sécurité et de validation d'une performance pour les respecter et les faire respecter. - Assumer différents rôles (juge, observateur. entraîneur, …). - Observer et conseiller ses camarades ; - S'approprier un code commun - Sens de l'engagement et de l'initiative. - Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance.	- Il s'agit pour les élèves de s'engager dans des histoires collectives d'apprentissage dans lesquelles ils partagent une orientation commune et développent des sentiments de responsabilité réciproque et d'entraide. - Respecter les autres et les règles de fonctionnement collectif. - Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres. - Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs
2	- Donner des conseils à son camarade, l'encourager, le soutenir. - Vérifier le matériel et l'équipement - Rappeler à l'ordre un camarade ne respectant pas les règles de sécurité. - Connaître des gestes de premiers secours pour assister un camarade blessé. - Assuré en moulinette, sauveteur, assistant observateur, victime, Grimpeur, Pareur. - Assurer la sécurité de son camarade.	- D'échanger à propos des erreurs de coordination ou de communication avec son partenaire pour en trouver les raisons. - De coordonner ses actions avec celles de son partenaire pour être plus sûr et efficace. - D'être attentif aux actions de son camarade et de les anticiper pendant le déplacement. - Etre efficace collectivement par le développement d'une relation de confiance, de complémentarité, d'écoute et d'entraide entre les sauveteurs.
3	- Assurer des rôles spécifiques (pareur, chorégraphe, interprète, spectateur…). - se décentrer de ses propres prestations ou représentations pour apprécier les prestations d'autres élèves/accepter la pluralité des regards sur sa propre prestation ; - Faire preuve d'écoute et d'empathie pour accéder au sens / intentions/ émotions portés par la prestation d'autrui ; - En exploitant les points forts de chacun pour les associer à un rôle ;	- d'être attentif et à l'écoute de ses partenaires pour ajuster ses propres actions aux leurs ; - connaître, utiliser, participera la construction d'un code commun permettant d'évaluer une prestation gymnique ou d'une grille de lecture et d'analyse pour apprécier une prestation artistique. - Tous les élèves du groupe ont pu s'exprimer et participer au projet.
4	-Observer et co-arbitrer - arbitrer, organiser des rencontres, observer, conseiller et aider un partenaire à apprendre. - Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité, - Accepter le rôle d'observateur et s'y investir pour progresser (en tant qu'observateur). - LE LUTTEUR COMBATTANT –L'ARBITRE-JUGE-SECRETÂIRE – L'OBSERVATEUR COACH –LE LUTTEUR-APPRENTI –LE LUTTEUR-PARTENAIRE	- Etre solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s)et de l'arbitre. - partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ». - le coach, en aidant le joueur à contrôler sa motricité, construit aussi pour lui-même des repères pour agir. - Il s'agit pour le partenaire d'aider l'autre à apprendre ; pour l'observateur de recueillir les informations nécessaires au joueur pour progresser ; pour l'arbitre de… gérer les points en toute impartialité dans le respect des joueurs et du règlement. -Les élèves collaborent à la mise en œuvre des situations d'apprentissage dans une démarche d'automatisation :

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

La relation élève - programme

Delphine Evain
IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Dans le contexte de la refondation de l'école obligatoire, la réforme du collège, l'articulation des programmes à cette vision de la manière dont le citoyen de demain doit pouvoir être formé, le paradigme de la notion même de programme a évolué, autant que son usage, et par voie de conséquence, le positionnement de l'élève dans la démarche conceptuelle du professeur et dans l'opérationnalisation de l'enseignement.



La notion de programme

Avant

Le programme a toujours été, en France, la « bible » des enseignants, le garde-fou de l'Institution, l'outil de pression des Inspecteurs. Cette culture s'inscrit dans une logique d'égalité recherchée et assurée sur le territoire grâce aux professeurs qui doivent en être les garants, par un conformisme attendu. Le programme s'applique donc à l'image d'un « bagage » de connaissances qui tombe sur les épaules des élèves et pour lesquelles l'expertise des professeurs est de le leur faire « ingérer, digérer, restituer ». Parallèlement, les évaluations PISA montrent la difficulté des élèves français à dépasser la seule possession de connaissances au profit de la démonstration de compétences.

L'opposition égalité - équité

Cette vision se heurte aux principes retenus dans le cadre de la refondation de l'école qui s'appuie sur des règles d'efficacité de l'apprentissage. Premier exemple, la notion d'égalité : fort du principe selon lequel l'être humain est particulier et façonné par l'environnement dans lequel il baigne, le fait d'appliquer à tous un protocole unique conduit à reproduire un peu plus loin ou un peu plus tard les mêmes différences observées au départ. Ce n'est donc qu'en acceptant de prendre en compte les différences dans l'acte d'enseignement, que peut être assurée à chacun la possibilité de réussir de manière égale au terme de sa formation. La quête de l'égalité s'obtient donc à partir de la pratique de l'équité. Deuxième exemple, le « faire ingérer, digérer, restituer » : l'apprentissage n'intervient qu'avec l'effort consenti de l'intéressé. Il est d'autant plus aisé qu'il est proche des préoccupations du sujet, un sujet intéressés, actif, acteur et responsable. Compte tenu de la diversité admise ci-avant, il parait

bien idéologique d'affirmer qu'un programme national d'acquisition de connaissances puisse convenir à tous, sans laisser de côté ceux pour qui, il ne fait pas sens.

Maintenant

Le programme dessine aujourd'hui des orientations de travail laissées à la libre appréciation des acteurs locaux dans l'objectif de mesurer le bénéfice effectif pour leurs élèves**.** Au centre, demeure le projet commun et national de la construction du citoyen défini à travers les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'objectif est d'obtenir 100% des élèves à cheminer positivement dans ce parcours de formation que porte l'école obligatoire. La mission première de ses acteurs est de permettre à tous les élèves de s'équiper du « kit citoyen » afin que ceux-ci vivent dignement dans leur société d'accueil. En cela, l'école et le collège n'ont pas vocation à discriminer mais à accompagner. Toute l'expertise du professeur est alors d'entretenir les motivations et de garantir les apprentissages de tous les jeunes, dont il a la responsabilité, année après année.



L'utilisation des programmes

Avant

Ayant des programmes à appliquer, loyalement, le professeur s'attèle à les enseigner, et de chapitre en chapitre, il avance, l'élève suivant du mieux qu'il peut. L'Institution, pour sa part, s'assure de cette réelle exécution, tant par l'entremise des examens que de l'inspection pédagogique. La mission du professeur consiste alors, grâce à son expertise, à « boucler » coûte que coûte son programme, dans l'année qui lui est dédiée pour le faire.

La réussite de tous et de chacun, ensemble.

Prétexte ou conséquence de cette pression, le professeur ne s'arrête pas pour prendre en charge les élèves qui ne suivent pas ou qui ont besoin de plus de temps, en raison du programme à terminer. Pour combler leurs manques et leurs vides, ces élèves sont renvoyés à leur travail personnel, de sorte que certains bénéficient d'une aide extérieure, et d'autres non, la pratique de l'égalité d'ailleurs, venant renforcer ce fait d'école. Ces derniers lâchent prise, au mieux, ils nourrissent le profil de l'élève en difficulté, au pire ils décrochent et quittent cette Institution portée par des acteurs qui ne veulent pas de d'eux. Dans tous les cas, le maintien de la motivation et de la garantie de l'apprentissage s'évapore avec l'intéressé. L'écart entre ceux qui suivent et ceux qui ne suivent pas se creuse, d'autant plus fortement lorsqu'ils ne bénéficient pas d'un environnement, scolaire autant que familiale, qui peut les soutenir ou leur proposer une alternative.

Maintenant

Si, à présent, les programmes définissent des orientations de travail selon des axes communs, il faut alors sélectionner les priorités et en définir les progressions au regard des besoins locaux du public concerné. La focalisation sur certains axes de travail doit pouvoir être perçue comme un levier de réussite, en facilitant l'accès à l'ensemble des autres axes qui ne doivent pas être laissés de côté. Le travail conjoint des professeurs autour des mêmes nécessités de renforcement, la notion de cycle qui donne du temps aux élèves tout en leur permettant de revenir plusieurs fois sur les mêmes objets de travail, la diversité des dispositifs d'enseignement qui offre des angles d'attaque destinés à répondre plus facilement à la pluralité des profils d'élèves, sont de nature à rendre le système plus efficient. Toute

l'expertise du professeur réside alors dans sa capacité à bien choisir les priorités, les progressions et les organisations, avec toute la souplesse et l'adaptabilité requises.



La place de l'élève dans la conception du professeur et l'opérationnalisation de l'enseignement

Avant

Il convient, tout d'abord, de souligner que les enseignants se soucient depuis longtemps de faire réussir et apprendre leurs élèves, ce qui les anime et témoigne de leur engagement sincère. Les connaissances sur l'apprentissage et la caractérisation du public, lorsqu'il est mené permet d'adapter la manière dont il est envisagé « d'enseigner » le programme. L'expertise du professeur relève alors dans sa capacité à didactiser et à utiliser la pédagogie la plus adaptée pour mieux toucher sa « cible », la classe.

La dualité processus – produit.

L'unique focale de lecture de la démarche de l'élève qui apprend demeure le résultat comme témoignage de son apprentissage. Cette conception ne permet pas d'appréhender la méthode et le chemin utilisés par l'élève pour apprendre. La difficulté est souvent traitée par du renforcement en classe. Elle est parfois externalisée, lorsque celle-ci n'est pas niée ou évitée. Enfin, cette focalisation sur le résultat, y compris à travers l'évaluation, peut engendrer une crainte des élèves à donner des réponses, stoppant leur intention de s'y employer, voire leur appétence à poursuivre pas à pas. Le volume élevé d'élèves illettrés au terme de leur scolarité par exemple est particulièrement significatif.

Maintenant

La marge d'autonomie donnée à chaque classe, la co-intervention, engendre, entre-autre, l'appréhension de l'invisible, c'est à dire de la démarche utilisée par l'élève pour apprendre, faire ou réaliser, en donnant aux professeurs la possibilité de comprendre le cheminement emprunté. L'invitation faite aux enseignants de concevoir des contextes d'apprentissages qui placent l'élève en position de réfléchir pour dépasser un obstacle, de solutionner le problème posé, ou encore de répondre à la question posée, engendre aussi l'opportunité de visualiser les procédés utilisés par ce dernier pour mener sa réflexion. Par là même, l'élève montre, pour qui s'y intéresse, à quel moment et ce sur quoi il bloque ou se trompe. En cela, il apporte la matière nécessaire au professeur pour agir, de sorte qu'il appartient alors à ce dernier de se servir des objets et axes de développement qu'offre le programme, pour enseigner. Une évolution du rapport au programme s'est opérée ; le programme ne s'enseigne pas, mais sert à enseigner. Antérieurement, il représentait l'ensemble des objets à apprendre importés à l'élève par l'action du professeur, à présent, il constitue à la fois une finalité et un moyen pour l'élève grâce à la médiation du professeur. Il s'agit d'une évolution de la pédagogie qui dépasse la classe pour s'adresser aux élèves ; le passage d'une pédagogique de masse à une personnalisation des parcours. En conséquence, l'expertise du professeur réside en sa capacité non plus à enseigner à sa classe mais à faire apprendre son élève, par une attention toute particulière accordée à son processus d'apprentissage.



Conclusion

Il est à noter que dans certains pays n'existent pas de programmes, alors qu'ils obtiennent tout autant de bons élèves. Il est à relever que dans d'autres, la notion d'élève au profit de jeune est utilisée. Il est à constater que les notions d'échec ou de réussite apparaissent du fait de notre Institution, alors qu'ailleurs il est question d'épanouissement. Le fait même que la réponse d'un élève ne soit jamais mauvaise car c'est le fait même de répondre qui est attendu, indépendamment de la justesse, ne fait pas partie la culture éducative française. Elle l'est toutefois pour d'autres nations. Aussi, il n'est pas ici question d'incriminer ni les professeurs, ni l'institution ou encore l'inspection, mais le fait que les ambitions et objectifs aient évolué, il convient à présent de les mettre en cohérence avec les démarches pour y accéder. En conséquence, tous les personnels de l'Éducation Nationale, sont les acteurs du changement.

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

Le nivellement par le haut

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

Ce qui peut faire débat avec la réforme du collège, c'est le sentiment que face au manque d'efficacité du système scolaire et aux inégalités croissantes entre les élèves, la réponse institutionnelle ne propose d'autre choix que celui de niveler par le bas. Une autre interprétation peut considérer qu'au contraire, la flexibilité des nouveaux programmes constitue pour les équipes pédagogiques, un cadre d'enseignement fonctionnel et émancipateur qui peut permettre de créer les conditions d'un enseignement exigeant à tout point de vue.

La mise en mouvement des équipes enseignantes suscitée par les changements structurels et les évolutions pédagogiques de la réforme offre une excellente occasion de questionner à nouveau, et avec toujours plus de justesse, la posture professionnelle, les démarches pédagogiques ou le regard porté sur les apprentissages de l'élève. En considérant qu'un enseignement de qualité ne consiste pas à demander plus mais plutôt à exiger mieux, alors rien ne laisse présager que le nivellement par le haut soit aujourd'hui impossible.



Le paradigme de l'exigence

La lutte contre l'échec scolaire et l'idéal de réussite pour tous continuent d'animer tous les acteurs du système éducatif, rivalisant d'ingéniosité et de volontarisme pour palier l'inefficacité pointée du doigt de l'école actuelle. Dans ce contexte d'une pratique enseignante en mutation, certains pourtant s'interrogent sur la pertinence des solutions apportées, qu'elles soient pédagogiques ou institutionnelles. Mais au-delà des lieux communs sur la révision à la baisse du niveau d'enseignement, une analyse attire l'attention. J.P. TERRAIL, dans son dernier ouvrage, dénonce « *le paradigme pédagogique déficitariste* », c'est-à-dire « *la pédagogie de l'adaptation au manque*[10] » qui s'est imposée dans le paysage scolaire. Pour cet auteur, beaucoup des nouvelles orientations pédagogiques apparues ces dernières années sont en fait vouées à l'échec parce qu'elles se construisent principalement à partir du postulat de la déficience socio-culturelle des classes populaires. Un écueil selon lui, qui conduit à des

10 TERRAIL (J.P.), Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique, La Dispute, Février 2016

solutions réductrices et surtout improductives. En réaction, il oppose un discours et un projet éducatif visant la promotion d'une « pédagogie de l'exigence intellectuelle ». Un nouveau paradigme qui considère tous les élèves comme capables de maîtriser une éducation de haut-niveau, refusant dans le même temps ce qu'il appelle l'injonction « déficitariste » de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques adaptés, c'est à dire en réalité rabaissés à leur niveau supposé.
Les rénovations structurelles de la réforme du collège pourraient, en apparence, laisser croire à une certaine continuité avec cette « logique déficitaire » : allègement des horaires, aide personnalisée, évaluations bienveillantes, etc. L'auteur ne manque pas d'ailleurs d'exprimer en partie ce sentiment. Pour autant, au-delà des prises de position discutables ou non, force est de constater que la thèse de départ et son diagnostic de l'échec scolaire redonne un certain espoir face au fatalisme pédagogique qui peut parfois s'emparer des professionnels de l'éducation. Face au défaitiste « peine perdue », le contre-pied du « tous capables » souffle comme un vent de fraicheur. En réfutant donc l'idée qu'un enseignement de haut-niveau ne peut s'appliquer décemment qu'aux publics les plus favorisés, le paradigme de l'exigence s'adresse au contraire à tous les publics, sans exception, et capitalise sur la conviction profonde que chaque individu aspire à cultiver son intelligence pourvu que les conditions de l'exprimer lui reste accessibles.
Le pari de réduire les inégalités et l'échec scolaire par le prisme de l'exigence est une entreprise audacieuse mais parfaitement en phase avec les objectifs de la réforme du collège. L'exigence de la prévalence de la contextualisation locale et la flexibilité émancipatrice des programmes, constituent un cadre d'enseignement dont les équipes pédagogiques peuvent s'emparer avec une grande efficacité. Dans cette perspective, l'enseignant, l'élève et les savoirs mis en jeu restent au cœur de la dynamique. La qualité de la réflexion à ce sujet conditionne toutes les mises en œuvres qui en découlent, et dépend, là aussi, du degré d'exigence qui lui est accordée.



Les incontournables de l'exigence

L'enseignant concepteur

Titularisé après un cursus de formation à Bac+5, un enseignant dispose d'un niveau de qualification semblable à celui d'un ingénieur. En ce sens, « *l'enseignant est renvoyé à ses responsabilités de maître d'œuvre en acte d'une politique éducative qu'il se doit de porter. L'Institution mise sur son potentiel, y voyant des ingénieurs capables d'appréhender les nouveautés, de s'adapter et d'innover pour les mettre en œuvre. L'enseignant est au premier plan car au plus près des élèves. Il est l'expert local* [11] ». La mise en œuvre d'une approche exigeante implique l'affirmation de ce niveau de compétence. De ce fait, l'enseignant ne se contente pas d'appliquer les directives. Il questionne sa pratique, observe ses élèves et articule les outils institutionnels (programmes, dispositifs), pour formaliser un enseignement opérationnel sur le terrain. Une véritable tâche complexe qui, à l'instar des élèves, stimule l'investissement et l'intelligence.
Dans le cadre de la réforme du collège, le défi de construire à partir des caractéristiques des élèves, des séquences d'enseignements qui croisent l'acquisition de compétences liée à la fois

11 EVAIN (D.), BARDEAU (F.), Ingénieur Pédagogique, e-novEPS n°8, janvier 2015

à un domaine du socle et à un attendu de fin de cycle, illustre bien la complexité de l'exercice. Mais sous-entend également que c'est précisément au travers de cette complexité que le potentiel inventif et pragmatique de l'enseignant peut s'exprimer et se développer. Plus conceptuelle que linéaire, la logique des programmes oblige les enseignants à franchir une nouvelle étape pour manipuler les objets et décliner des applications concrètes pertinentes auprès des élèves.[12] Une dynamique évolutive incompatible avec une posture trop figée mais qui mécaniquement rehausse toujours un peu plus le niveau d'expertise[13].

L'enseignant mentor

Un enseignant, par son niveau de qualification peut justifier ses compétences professionnelles mais il n'en reste pas moins un individu, doté d'attitudes propres qui n'échappent pas à la vigilance des élèves. Est-il alors permis, dans un cadre professionnel, de questionner cet aspect du métier et de livrer une analyse au regard du principe d'exigence ? *« Avons-nous dans les écoles du secondaire (...) des professeurs qui sont des modèles et des mentors qui ont eux-mêmes la passion d'apprendre et de connaître ? Autrement dit, est-ce que les jeunes voient leurs professeurs explorer, chercher, lire et surtout prendre plaisir à le faire ? N'observent-ils pas plutôt des enseignants du secondaire transmettre une matière machinalement sans trop de conviction ?* [14]».Si un enseignant se délecte d'enseigner à des élèves qui manifestent un certain plaisir d'apprendre, il est en retour fort probable, que les élèves se réjouissent à leur tour d'un enseignant qui communique cet attrait partagé pour la connaissance. Ce que le professeur aimerait exiger des élèves, il peut d'abord l'exiger de lui-même. Cette posture professionnelle mérite d'être cultivée car elle participe à renforcer des expériences relationnelles riches fondées sur la réciprocité, le partage et l'enrichissement mutuel. *« Le «prof» demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des élèves à, non pas seulement obtenir un diplôme, mais à apprendre*[15] *»*.

En EPS, rares sont les enseignants issus d'une formation initiale spécialisée en arts du cirque. Pourtant, ils sont très nombreux aujourd'hui à enseigner l'EPS à l'aide de cette activité dans laquelle ils commencent débutants. Donner à voir aux élèves cet état de fait, c'est faire la démonstration du caractère ininterrompu et universel de l'acte d'apprendre. En pratique, une idée peut illustrer ces propos. Le principe consiste, dès la première leçon, à lancer un défi ambitieux à tous, élèves et enseignant compris : « jonglage à trois balles, assiettes chinoises ou diabolo : objectif 100% de réussite. En fin de séquence, tout le monde doit être capable de manipuler avec habileté l'un de ces trois engins de cirque ». L'objectif ne constitue évidemment pas le but principal de la séquence, mais un « défi fil rouge » en parallèle dans la séquence. L'expérience prouve que ce genre de défi, tout à la fois individuel et collectif, malgré son apparente complexité, emporte facilement l'adhésion des élèves. Le scepticisme largement partagé par les élèves au départ, s'amenuise progressivement par la confiance qu'ils accordent à leur professeur, jusqu'à disparaitre finalement face à l'évidence : « avec exigence, obstination et coopération, tout le monde a réussi ! ». Dans cet exemple, le haut niveau d'exigence fixé en début de séquence n'agit pas comme un facteur de discrimination entre les élèves, disqualifiant dès le départ les élèves moins habiles. Il résonne au contraire comme un objectif d'excellence (« un truc de fou » dans le jargon des élèves) qui électrise

12 MEZIERE (D.) A la croisée des savoirs , e-novEPS n°11, juin 2016
13 MEZIERE (D.) Allers-retours, e-novEPS n°8, janvier 2015
14 VIAU (R.) La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, mars 2004
15 VIAU (R.) op.cit.

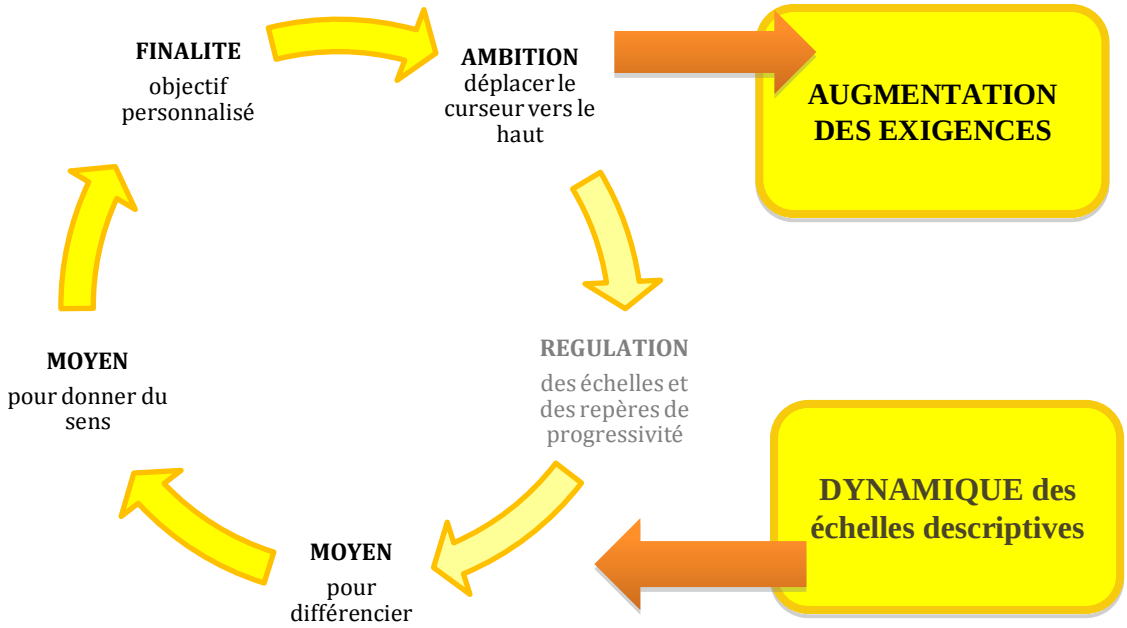
l'auditoire à la simple idée d'imaginer sa possible concrétisation. A l'opposé d'une approche pédagogique adaptée qui proposerait d'emblée des niveaux de manipulation intermédiaires acceptables, ce nivellement par le haut enclenche une dynamique d'exigence qui décuple la mobilisation de tous les membres impliqués. Une expérience très simple qui met en évidence l'étonnante pertinence d'un postulat pourtant paradoxal : augmenter le niveau d'exigence pour mieux réduire les inégalités et lutter contre l'échec.

L'élève expert

Dans un enseignement exigeant, l'élève est considéré comme un individu capable d'atteindre un haut niveau de maitrise à condition de bénéficier de dispositifs adéquats et d'un temps suffisant pour y parvenir. Il s'agit alors, pour le professeur, de créer des conditions de travail et des cadres de fonctionnement qui peuvent favoriser des parcours d'apprentissages différenciés, collaboratifs ou individuels, susceptibles de donner lieu à des situations de co-évaluation et d'auto-évaluation. L'enjeu pour les enseignants est double : parvenir à construire de tels dispositifs et réussir à en expliciter le sens et la portée pour faire de l'élève un expert de ses apprentissages. Le bénéfice à en tirer est important, car il offre à chacun la perspective d'une progression visible et possible vers un objectif personnel toujours plus ambitieux.

Un outil pédagogique, au cœur de la réforme du collège, représente l'appui permettant à l'enseignant d'articuler, fins, moyens et ambitions ; il s'agit de l'échelle descriptive. Définir en quatre étapes au niveau d'une séquence par exemple, les repères de progressivité constitue un moyen de clarifier, pour les élèves, les degrés de progression dans les apprentissages. Elle constitue aussi un moyen de clarifier, pour les enseignants, un parcours d'apprentissage au travers duquel apparaissent facilement les axes de différenciation possibles, ou encore des critères d'auto-évaluation fonctionnels. Si les échelles descriptives sont pertinentes en tant que moyen, elles le sont aussi en tant que finalité. A ce titre, les deuxième, troisième et quatrième étapes d'une échelle représentent, pour chaque élève d'un groupe classe, un véritable objectif à atteindre quel que soit le degré d'hétérogénéité du groupe. Un cap à franchir qui garantit pour tous, le fait de monter d'un cran dans les apprentissages. Chacun, selon son niveau de départ, cherche à devenir un peu plus expert dans son niveau de maitrise. Enfin, les échelles descriptives sont, certes, graduées mais en aucun cas figées. Rien n'empêche alors de formaliser quatre étapes selon une graduation exigeante et rehaussée en fonction des caractéristiques des élèves et/ou du contexte local. Cette flexibilité autorise les équipes pédagogiques à positionner le curseur de façon à solliciter un engagement exigeant des élèves pour atteindre le niveau de maitrise satisfaisant.

Schéma 1, la dynamique des échelles descriptives au service de l'exigence



La pédagogie de l'apprendre

P. MEIRIEU, met en garde lui aussi contre le risque d'abandon de toute exigence. En ce sens, il insiste sur la nécessité pour les enseignants de bien distinguer ce que l'élève fait de ce que l'élève apprend[16]. La nuance peut paraitre évidente de prime abord, mais elle est pourtant fondamentale car elle permet de déplacer le curseur d'un niveau d'objectif rabaissé à un niveau d'objectif exigeant. Pour illustrer cette différence, l'exemple de la passe en sports collectifs est tout à fait parlant. « Savoir-faire une passe » pour un élève en cycle de consolidation (cycle 3), peut s'apparenter à de « l'apprendre » mais pour un élève en cycle d'approfondissement (cycle 4) celui se réduit à du « faire ». Pour un élève de cycle 4, « Savoir quand faire la passe » constitue un niveau d'exigence plus approprié. Mais de la même manière dans un contexte d'établissement autre, avec des élèves plus experts, il se peut que la capacité « savoir quand faire la passe » ne soit pas assez exigeante pour un cycle 4. Le niveau d'exigence suffisant pour véritablement s'inscrire dans de « l'apprendre » devient par exemple « savoir quand et comment faire la bonne passe ».

Le niveau d'exigence attendu est donc affaire de perception. Ce qui peut être exigeant pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres. C'est donc l'élève, selon ses caractéristiques, son niveau de compétence effectif, qui détermine le degré d'exigence suffisant pour être maintenu en situation d'apprentissage. Les ressources d'accompagnement pour l'EPS, conçues pour aider à la mise en œuvre de la réforme, proposent de formaliser les contenus sous l'intitulé « ce qu'il y a à apprendre[17] ». Il convient donc de ne pas dévaluer cette démarche en « ce qu'il y a à faire » au risque évident de construire en aval des séquences et des leçons autour de situations pédagogiques qui ne comporte pas les contraintes suffisantes pour transformer les élèves. De nouveau, un exemple en EPS permet d'illustrer le décalage qui peut se creuser entre une approche pédagogique adaptée et une approche pédagogique exigeante, entre le « faire » et « l'apprendre ». Le tableau ci-dessous présente un comparatif

16 MEIRIEU (P.) conférence donnée le 21 mars 2007 au CRDP de l'Académie de Nice

17 eduscol.education.fr/ressources-2016-Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

des deux approches dans l'activité acrosport pour des élèves de 3e (cycle4) et montre le différentiel existant en termes d'exigence.

Tab. 1, tableau comparatif entre une approche adaptée et une approche exigeante en Acrosport

Descriptif	Approche « adaptée »	Approche « exigeante »
Axe de l'établissement : *« Favoriser l'ouverture sociale et culturelle des élèves »*	**Compétences travaillées :** *CA4 :« Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique»* *D5 : « s'approprier une culture physique sportive et artistique »*	**Compétences travaillées :** *CA4 :« Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique»* *D1.4 : « comprendre et s'exprimer en utilisant les langages du corps et des arts*
Problématique posée aux élèves	*« Composer et mettre en scène un enchainement de cinq figures acrobatiques »*	*« Composer et mettre en scène un enchainement d'au moins cinq figures acrobatiques dont la prestation expressive revisite une œuvre étudiée en Histoire des Arts »*
Ce qu'il y a à apprendre :	-Apprendre à construire et à articuler des figures acrobatiques sécurisées et maitrisées -Choisir un thème artistique pour mettre en scène la production	-Apprendre à réaliser et à exploiter un « brainstorming » pour identifier et formaliser des procédés de composition (analyse et interprétation de l'œuvre) -Apprendre à construire et à articuler des figures acrobatiques sécurisées et maitrisées -Apprendre à opérer et justifier des choix en fonction de la thématique retenue
Exemple de productions	-5 figures acrobatiques maitrisées -thématique : « Mario Bros »	-6 figures acrobatiques maitrisées -thématique : « Guernica »
Analyse des exemples	-Les figures sont choisies en fonction du degré de difficulté ou de critère subjectif lié à l'esthétique. -le thème est choisi par le groupe en fonction de l'inspiration qu'il suscite immédiatement. *Ex : choix de la musique du jeu vidéo.* **Le rendu final est très satisfaisant. Le niveau d'apprentissage spécifique lié à l'activité est atteint. Mais le niveau d'apprentissage transversal lié à l'expressivité et la création n'est pas atteint. En réalité, il repose sur des procédés de composition déjà existants. Les élèves n'ont pas appris à créer ils se sont contentés de reproduire des situations connues de la thématique de « Mario Bros »**	-Le nombre de figures présentées est supérieurs au minimum exigé. Les figures sont choisies en fonction des mots-clés extrait du « brainstorming » *ex : noir et blanc donne lieu à des figures contrastées. Le mot « désordre » donne lieu à des constructions de figures déformées, etc* -La mise en scène est composée de plusieurs références à l'œuvre, à son contexte historique ou à son message. *Ex : tenue vestimentaire sombre et choix de musique appropriée :« carmina burana »* **Le rendu final est très satisfaisant. Le niveau d'apprentissage spécifique lié à l'activité est atteint. Le niveau d'apprentissage transversal lié à l'expressivité et la création est également atteint. Les procédés de composition utilisés sont le fruit d'un apprentissage lié à la méthode de « brainstorming », utile à l'analyse de l'œuvre et à sa compréhension progressive par aller-retour successifs entre phase d'interprétation et de création**

La pédagogie de projet… mais pas que

Le défi d'un enseignement exigeant poursuit l'ambition de concerner tous les publics. La mise en relation des différentes démarches pédagogiques et la dynamique de complémentarité entre

elles, constituent une réponse à l'hétérogénéité des contextes entre établissements, jusqu'à l'hétérogénéité au sein de la classe. En complément, une démarche exigeante ne peut faire l'impasse sur les temps d'enseignements plus formels dédiés à la structuration des savoirs abordés. « *Loin de l'exclusion des moins compétents et de l'empilement de connaissances incomprises, nous devons articuler « apprentissage par projets » et « structuration systématique » des connaissances dans un aller-retour accompagné et formalisé*[18] ». Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) illustrent une application possible de cette logique. Ils sont construits autour d'un projet à réaliser, au cours duquel, au moins deux enseignants de disciplines différentes apportent conjointement un éclairage et une structuration spécifique des savoirs. La dynamique d'interaction, entre le disciplinaire et l'interdisciplinaire, entre la pédagogie de projet, et la formalisation disciplinaire, est englobée au service du projet final. Ce type de mise en œuvre comporte de nombreux avantages et place les élèves dans un dispositif qui fait sens, qui représente un défi, qui permet de varier les activités d'apprentissage, qui leur permet de faire des choix, de collaborer avec les autres, qui se déroule sur un temps suffisamment long. Un ensemble de conditions très favorables aux apprentissages et à la motivation[19].

Ce type de dispositif n'est pas réservé qu'aux enseignements interdisciplinaires. Une séquence spécifique d'EPS peut être construite dans le même esprit. L'articulation des domaines et des attendus de fin de cycle permet de construire une séquence riche en apprentissages. Elle peut être finalisée de préférence par des projets de nature variés (défi, résolution de problème, œuvre) permettant de varier les leviers motivationnels et les enjeux et ce, quels que soient les champs d'apprentissage. Un projet de performance pour le 1er champ d'apprentissage (ex : « un défi : comment battre son record personnel ? »), un projet de déplacement, individuel ou collectif dans le champ d'apprentissage 2 (ex : « une problématique : peut-on prévoir à l'avance son projet de déplacement ? »). Ou encore un projet technico-tactique dans le dernier champ (ex : « une œuvre : comment construire en équipe un système de jeu en basket permettant de scorer facilement »).



La séquence d'enseignement exigeante

Les incontournables décrits précédemment ne constituent pas une liste exhaustive de facteurs favorisant la mise en œuvre de l'approche pédagogique exigeante. Ce sont les éléments saillants qui déterminent les voies d'entrées prioritaires dans la démarche. La conception d'une séquence d'enseignement exigeante peut donc s'appuyer sur ces quelques éléments afin de maximiser les chances de réussir des mises en œuvre réellement fonctionnelles et permettant aux élèves de se confronter à des exigences de bon niveau. Le tableau ci-dessous présente un cadre de formalisation possible de cette démarche.

18 MEIRIEU (P.) op.cit.
19 VIAU (R.) op.cit.

Tab. 2, cadre de construction d'une séquence pédagogique exigeante

Exigence dans la conception :	Eléments de formalisation	Critères d'exigence
Caractéristiques des élèves	Caractériser les élèves de l'établissement dans les 5 domaines du socle Cibler des caractéristiques qui témoignent un réel besoin au niveau local	Augmenter le niveau de précision pour gagner en pertinence
Objectifs	Croiser un Domaine et un Attendu de fin de cycle en lien avec les caractéristiques des élèves et les enjeux identifiés	Croiser les objectifs pour enrichir le répertoire des apprentissages visés Cibler les objectifs pour privilégier la qualité au dépend de la quantité
Problématique posée aux élèves	Formuler une problématique en lien avec la réalisation et la finalisation du projet	Varier la nature des projets de fin de séquence : Projet défi, Projet de résolution de problème, Projet d'œuvre collective
Ce qu'il y a à apprendre	Rédiger ce qu'il y a à apprendre en écartant ce qui relève du « faire »	Rédiger ce qu'il y a à apprendre en déterminant le plus haut degré de maitrise possible au regard des compétences préexistantes des élèves
Echelles descriptives **Repères de progressivité**	Formaliser une progressivité des étapes en termes de qualité et de circonstances	Remonter d'un cran la graduation de l'échelle descriptive par rapport au niveau moyen de compétences des élèves
Dispositifs pédagogiques	Construire des situations pédagogiques et des dispositifs intégrant la différenciation, la pédagogie de projet	Prévoir des allers-retours réguliers entre les dispositifs et les temps de formalisation et de structuration des savoirs
Défi fil rouge	Déterminer une exigence « fil rouge » en parallèle du déroulement de séquence *« Etre résolument matérialiste : le contexte est fondamental et le détail aussi*[20]*»*	Fixer un enjeu pour favoriser l'engagement de tous dans une histoire collective d'apprentissage qui augmente le niveau de vigilance et d'investissement



Conclusion

Il serait totalement contre-productif de considérer qu'en matière de pédagogie, exigence puisse signifier perfection. Ce serait participer à entretenir la confusion avec les modèles d'enseignement rigides du passé. Tout au contraire, l'exigence scolaire telle qu'elle se définit aujourd'hui, relève davantage de l'état d'esprit. Une posture volontariste fondée sur des convictions et des expériences positives du terrain. C'est peut-être d'ailleurs, la raison pour laquelle le concept d'exigence s'avère difficile à modéliser. Néanmoins, l'examen minutieux de toutes les dimensions de l'acte d'enseigner permet d'identifier plusieurs voies d'améliorations qui trouvent dans les rénovations annoncées de la réforme du collège, un cadre d'expression compatible. Le défi de l'exigence est donc à la portée de tous. A commencer peut être par l'enseignant qui en impulsant la dynamique, contribue à tirer avec lui les élèves vers le haut.

20 MEIRIEU (P.) op.cit.

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

Vous avez dit autonomie ?

Bernard Lebrun
IA IPR Académie de Nantes

Quelques voix s'élèvent pour critiquer la réforme au nom du principe de l'égalité républicaine. Inquiet de l'autonomie accordée aux établissements elles craignent que les trop grandes différences dans les organisations pédagogiques et dans les contenus d'enseignement entre les différents collèges ne conduisent à des inégalités. Cette conception ne correspond plus aux enjeux de l'école actuelle. L'autonomie représente une chance pour favoriser la réussite de tous. La réforme des programmes permet et autorise réellement cette autonomie. Comment en pratique peut-elle se traduire ? Quelles sont les conditions de cette autonomie ?



Autonomie et égalité

L'autonomie continue de faire peur, elle suscite la crainte chez certains professeurs qui mettent en avant le principe de l'universalité du service public éducatif et qu'ils interprètent comme une rupture de l'égalité républicaine. Des acteurs du système éducatif continuent de penser qu'un cadrage national fort est la condition d'un enseignement démocratique. Ils appellent de leurs vœux des programmes et des contenus d'enseignement précis, définis à l'échelon national qui s'appliqueraient de la même manière à tous les établissements de France. Ce modèle inspiré des années 70, qui culmine avec la loi HABY de 1975, et qui met en place un collège unique pour tous, répondait à un enjeu démocratique de l'école, car il proposait une nouvelle alternative à un système éducatif comportant des filières différentes durant le cycle de la scolarisation obligatoire.

Ce modèle uniforme de l'enseignement ne répond plus aux enjeux actuels du système éducatif, car il se heurte à deux écueils. Le premier écueil est lié à son manque d'efficacité.

Le niveau moyen des performances des jeunes Français est juste égal à la moyenne des pays de l'OCDE (résultat des tests Pisa). Le nombre des jeunes en difficulté augmente. Tous les ans 140 000 jeunes quittent le système éducatif en France sans diplôme. Par ailleurs, l'impact du milieu social sur les résultats des élèves français est le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. Il est difficile de continuer à affirmer que le statu quo est nécessaire.

Le deuxième écueil est lié aux difficultés pratiques à appliquer ce principe de l'enseignement uniforme. Comment croire à la possibilité d'enseigner à tous les élèves les mêmes contenus d'apprentissage ? Il est impossible d'envisager sérieusement la possibilité de le faire, car les conditions mêmes de l'enseignement soumis à un nombre important de variables imposent, en

quelque sorte, une variabilité des conditions d'exercice de la classe incompatible avec ce désir utopique d'uniformisation.

Enfin et c'est peut-être le plus important, la majorité des enseignants ne se sent pas armé pour accompagner les élèves les plus en difficulté, pour lesquels l'enjeu consiste néanmoins à faire acquérir des connaissances précises et identifiées par les programmes. Pour ces enseignants, qui s'inscrivent dans ce paradigme de la culture commune, l'échec scolaire s'identifie à l'écart entre les compétences et les connaissances acquises par les élèves les plus en difficulté au regard des connaissances et compétences à acquérir à une échéance donnée fixée par le programme. Pour eux, la différenciation est considérée comme quasiment impossible à mettre en œuvre faute de moyens pour réaliser des petits groupes.
Il n'est pas très difficile de comprendre pourquoi l'uniformisation des dispositifs pédagogiques et des contenus d'enseignement ne répond plus aux enjeux actuels du système éducatif qui se caractérise par une forte hétérogénéité. Il ne suffit plus de donner les mêmes moyens et surtout les mêmes contenus d'enseignement à tous les élèves pour que chacun profite de sa scolarité. Avec un enseignement uniforme, seuls les élèves disposant des ressources adaptées aux contenus d'enseignement proposés réussissent au détriment de tous les autres.
Certes, des évolutions dans la gouvernance des établissements au cours des 40 années écoulées comme le projet d'établissement dans les écoles et les EPLE, la création d'un conseil pédagogique pour préparer la partie pédagogique du projet d'établissement représentent de réelles avancées vers plus d'autonomie et plus de marges de manœuvre pour ces établissements. Bien sûr, il existe des EPLE dans lesquels il est possible de constater un effet « établissement » qui participe de l'évolution positive ou négative des performances scolaires. Malgré tout, il n'est pas rare d'observer que ces projets ou contrats d'établissement ont souvent un caractère formel, qu'ils n'engagent pas réellement la communauté éducative, qu'ils ont finalement un faible caractère opératoire.
Le projet de refondation de l'école et la réforme des programmes propose une réelle avancée, un véritable pas en avant vers une autonomie qui ne sera pas formelle, car ils n'instaurent pas seulement de la liberté dans la gouvernance à l'échelle des établissements et de leur projet, mais instituent également des marges de manœuvre pour que les enseignants puissent adapter au cœur même de la classe, les contenus d'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves. Finalement, pour dire les choses de manière un peu rapide, la réforme propose de passer d'une autonomie des établissements à une autonomie des enseignements proposés dans ces établissements. Bien sûr, ces marges de liberté dans la définition des contenus d'enseignement imposent et nécessitent une recherche de cohérence entre ces différents enseignements pour qu'ils restent dans la logique du plan de formation des élèves attaché au projet d'établissement. Ce dernier acquiert de fait encore plus d'importance.
Comment se traduit cette nouvelle forme d'autonomie et où se situent les nouvelles marges de manœuvre. ?



Autonomie, quelles sont les marges de manœuvre ?

L'autonomie que prône la refondation de l'école est réelle, mais ce n'est pas l'indépendance, elle ne se traduit pas par l'absence de cadre commun puisque ce dernier est fixé par la nation par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

« Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire.

Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès [21]».

Ainsi, le partage des responsabilités et les marges de manœuvre qui incombent aux différents acteurs de l'Education sont clairement définis :

- l'État définit les connaissances et compétences à acquérir par les élèves à la fin de la scolarité obligatoire, et les programmes nationaux de l'école et du collège déclinent et précisent ce nouveau socle. Le programme est rédigé pour l'ensemble du cycle. Les connaissances et compétences visées, précisées par ces programmes, sont des attendus de la fin du cycle. Pour y parvenir, elles sont à travailler de manière progressive et réinvesties sur toute la durée du cycle.
-Les équipes disciplinaires et les enseignants établissent les repères de progressivité c'est-à-dire, définissent en fonction des caractéristiques de leurs élèves ce qu'il y a à apprendre, aux différents moments du cycle et les démarches pédagogiques mobilisées pour permettre aux élèves d'y parvenir. Le programme propose quelques pistes pour aider les enseignants à construire ces repères de progressivité. Ces pistes ne sont pas exactement de même nature selon les disciplines. Pour le programme de mathématiques du cycle quatre par exemple : *« Des repères de progressivité indiquent en particulier quelles notions ne doivent pas être introduites dès le début du cycle, mais seulement après que d'autres notions ont été rencontrées, puis stabilisées*[22] ».

En EPS, pour le cycle quatre, *« En matière de progressivité des enseignements d'éducation physique et sportive, l'ensemble des compétences et des champs d'apprentissage sont abordés pendant le cycle. Il revient à l'équipe pédagogique d'en planifier le choix et la progression, de mettre en place les activités physiques sportives et artistiques appropriées, en fixant ce qui est de l'ordre de la découverte et ce qui peut être approfondi*[23]*.»*

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture et les nouveaux programmes de 2015 montrent une nouvelle forme d'articulation entre les éléments fixés par le cadrage national et les éléments qui incombent aux enseignants. Cette articulation permet à la fois à l'État de fixer des perspectives nationales garantes d'une cohérence de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire et aux enseignants de construire au plus près de leurs élèves ce qu'il y a à apprendre. Ces marges de manœuvre laissées aux enseignants leur permettent de

21 Le socle commun de connaissance de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015

22 Programme de Mathématique du cycle 4, BO N° 11 du 26 novembre 2015. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

23 Programme d'Education physique et sportive cycle 4 ; BO N° 11 du 26 novembre 2015. BO spécial n

faire leurs choix en intégrant les acquis, mais aussi les difficultés de leurs élèves, d'adapter la temporalité des séquences apprentissage et de s'efforcer de personnaliser les acquisitions.
Dans le projet de refondation de l'école obligatoire, les enseignants disposent d'une autonomie pédagogique en ce sens qu'ils peuvent construire, à partir d'un canevas fixé par l'État, les contenus des programmes de la façon qui leur convient pour favoriser l'apprentissage de tous leurs élèves. Il s'agit bien d'organiser les contenus d'enseignement et de construire les démarches pédagogiques selon la spécificité et les besoins des élèves que l'on a concrètement devant soi. Ces programmes offrent des marges de liberté aux équipes éducatives qui font vivre le curriculum sur le terrain au plus près des élèves, en tenant compte des attentes programmées, des ressources des élèves, de leurs besoins réels. L'établissement est réaffirmé comme le lieu d'une élaboration pédagogique des contenus d'enseignement.



Le projet d'EPS, l'expression de l'autonomie

Les projets pédagogiques disciplinaires traduisent le choix des équipes disciplinaires, en matière de contenus d'enseignement et de démarches pédagogiques, ils rendent compte également de la manière d'organiser les différentes étapes dans l'acquisition des compétences du socle.
Est proposé ci-dessous une modalité parmi d'autres possibles de construction d'un projet pédagogique d'EPS. Cette construction se met en place en trois étapes :

Étapes 1

- Caractériser le public au regard des domaines du socle commun pour choisir 1 à 2 enjeux de formation prioritaire par domaine et par cycle
- Identifier à travers ces enjeux ce que l'élève a à apprendre et les organiser en repères de progressivité

Étapes 2

- Indiquer les enjeux d'apprentissage par champ d'apprentissage au regard des enjeux de formation choisis,
- Éclairer ce qu'il y a à apprendre et les repères de progressivité s'y attachant

Étapes 3

- Rechercher l'équilibre de représentativité des champs d'apprentissages à travers la programmation des APSA

Les trois étapes du projet sont illustrées dans les tableaux ci-dessous.

Tab. 1 Un exemple pour le cycle 4 : ETAPE 1 – Caractériser et choisir les enjeux de formation

Projet d'établissement	**Domaines du socle**	**Caractéristiques des élèves du cycle 4, en EPS**	**Enjeux de formation prioritaires**
Lutter contre l'échec scolaire en favorisant les démarches actives et réfléchies d'apprentissage Favoriser la collaboration entre élèves Agir en faveur du respect des différences Ouvrir l'EPLE sur son environnement	D1: les langages pour penser et communiquer	Peu de capacité pour décrire, et analyser leur motricité, et celle des autres ;	Utiliser les langages écrit, oral, scientifique technique ou informatique pour communiquer avec un partenaire afin d'analyser un comportement moteur
	D2: les méthodes et outils pour apprendre	Élèves engagés dans la motricité, actifs, mais avec un recul réflexif et une capacité d'analyse faible. S'intéressent à leurs performances, mais ne relient pas démarches et résultats obtenus	Observer et évaluer un partenaire pour mieux apprendre à deux ; Réguler ses apprentissages avec l'aide d'un partenaire ;
	D3: la formation de la personne et du citoyen	Élèves centrées sur eux	Apprendre avec un partenaire
	D4: les systèmes naturels et techniques	Connaissance limitées sur l'échauffement	Se préparer à l'effort Apprendre à récupérer
	D5: les représentations du monde et de l'activité humaine	Connaissances sur la motricité et les activités physiques réduites ou/et stéréotypées (les pratiquants en clubs civils)	S'approprier les connaissances relatives aux APSA pour réguler en autonomie son apprentissage et celui d'un partenaire

Tab. 2 Etape 1 : Construire les repères de progressivité

	Enjeux de formation prioritaires choisis	**Repères de progressivité**			
		Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
D2: méthodes et outils pour apprendre	Utiliser les langages écrit, oral, scientifique technique ou informatique pour communiquer avec un partenaire afin d'analyser un comportement moteur	Apprendre à remplir une fiche d'observation Recueillir des données chiffrées sur un comportement moteur	Echanger à l'oral avec un partenaire sur les démarches d'apprentissage mobilisées	Utiliser les langages écrit et oral pour échanger avec un partenaire sur son apprentissage	Rédiger à l'écrit un projet personnalisé d'apprentissage
D2: méthodes et outils pour apprendre	Observer et évaluer un	Observer évaluer le	Observer le résultat et les	Observer le résultat et les	À partir d'une analyse,

	partenaire pour mieux apprendre à deux	résultat de l'action d'un partenaire à partir de critères définis par l'enseignant	démarches d'apprentissage d'un partenaire	démarches d'apprentissage d'un partenaire en faire l'analyse avec lui	construire avec l'aide ou pour un partenaire un projet d'apprentissage personnalisé
D3: la formation de la personne et du citoyen	Apprendre avec un partenaire	Observer les résultats obtenus par un partenaire	Accepter l'évaluation d'un partenaire	Se mettre d'accord avec un partenaire sur l'analyse d'un apprentissage (ce qui est acquis et ce qui reste à apprendre)	Construire en collaboration des projets personnalisés d'apprentissage pour soi et pour son camarade
D4: les systèmes naturels et techniques	Se préparer à l'effort	Réaliser un échauffement guidé par l'enseignant	Réaliser un échauffement à deux	Apprendre à s'échauffer et à récupérer à deux	Construire pour soi et pour un partenaire un échauffement en partie personnalisé
D5: les représentations du monde et de l'activité humaine	S'approprier les connaissances relatives aux APSA pour réguler en autonomie son apprentissage et celui d'un partenaire	Comprendre et utiliser des critères pour évaluer les résultats d'une action	Mobiliser des observables sur les démarches d'apprentissage	Analyser de manière fine un comportement	Construire un projet d'apprentissage qui mobilise des variables personnalisées au regard des ressources

Au cours du cycle 4, la construction des repères de progressivité permet aux enseignants de proposer des acquisitions qui s'ajustent finement et de manière personnalisée, aux caractéristiques des élèves ou de groupes d'élèves. La définition des étapes à franchir pour atteindre la compétence visée ne s'accompagne pas d'une définition de l'organisation de la temporalité des apprentissages qui s'appliquerait uniformément à tous les élèves. Ainsi, c'est bien à partir de l'analyse des ressources de chacun de ses élèves, de ses acquis individuels spécifiques qu'un enseignant permet à un élève de se situer dans l'acquisition d'une compétence à une étape précise qui peut être différente de celle proposée à un autre élève de la même classe. La définition de ce qu'il y a à apprendre en termes d'étapes à franchir autorise et rend possible une forme de personnalisation, puisque les différents élèves d'une même classe se situent dans l'acquisition de la compétence à des étapes différentes.

Tab 3 Etape 2 : choix des contenus à enseigner pour le champ d'apprentissage N° 2 Adapter ses déplacements à des environnements variés en lien avec les enjeux prioritaires choisis dans le projet, pour le cycle 4

- Réussir avec l'aide d'un partenaire un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu. **- Gérer ses ressources en échangeant avec un partenaire pour réaliser en totalité un parcours sécurisé** **- Assurer la sécurité de son camarade** **- Respecter et faire respecter à son partenaire les règles de sécurité**			
Etape 1 : Assurer la sécurité de son camarade. Recueillir des informations sur le résultat du déplacement d'un camarade (exemple hauteur atteinte en escalade, temps mis pour réaliser un parcours en C.O.)	Etape 2 : Observer et être capable de caractériser, les stratégies et les choix de déplacement d'un partenaire. Analyser ses réussites et ses difficultés	Etape 3 : Collaborer avec un partenaire pour choisir un itinéraire de déplacement adapté. Analyser, après coup avec lui le déplacement d'un partenaire pour l'aider à identifier les difficultés qu'il a rencontrées	Etape 4 : Trouver en échangeant avec son partenaire et en débattant avec lui, le déplacement le plus efficace au regard de ses capacités personnelles. Faire avec ce partenaire le débriefing du parcours réalisé au regard des choix préalablement définis, redéfinir avec lui un projet mieux adapté

Les différents tableaux représentent la manière dont une équipe pédagogique pourrait formuler ses choix. Afin de s'adapter très finement aux caractéristiques des élèves, la conception des projets annuels de classe et des séquences relève de la responsabilité individuelle de chaque membre de l'équipe.



Les conditions de l'autonomie

Cette autonomie des établissements nécessite quelques conditions.

Assumer le rôle de concepteur

L'autonomie implique la prise de conscience d'un changement de mission des enseignants qui n'est plus applicateurs de programmes conçus à l'échelle nationale, mais concepteurs et pilotes de l'ingénierie pédagogique. Les réunions entre professeurs pour construire les Enseignements Pratiques Interdisciplinaire (EPI) et le dispositif de l'Accompagnement Personnalisé (AP) montrent qu'ils sont, pour la majorité d'entre eux, prêts à s'investir dans cette mission qui demande de l'engagement et de concertation. Le projet de Refondation de l'école place les enseignants dans une démarche de développement et d'exploitation de l'intelligence éducative. Il est nécessaire que cette posture revisitée du professeur soit perçue comme une des pistes privilégiées pour lutter contre les difficultés des élèves.

Le travail collectif des enseignants

La deuxième condition pour que les enseignants puissent exercer cette autonomie est l'existence d'un travail collaboratif, des enseignants. Elle n'est pas pensée comme « un passeport » pour que chaque enseignant travaille en électron libre à partir de ses propres analyses, ses propres perceptions ou ses propres envies, mais déplace en grande partie le centre de décision de l'échelle des programmes nationaux vers l'échelle de l'établissement. C'est le collectif établissement qui devient le centre névralgique du pilotage des contenus d'enseignement et des propositions pédagogiques. La question de la concertation entre enseignants à l'échelle de l'établissement devient centrale : concertation en équipe disciplinaire, concertation avec les professeurs des écoles, concertation pour organiser les EPI et l'AP, concertation en équipe pédagogique qui prend en charge une classe. Il devient essentiel de travailler plus efficacement ensemble par la complémentarité, l'utilisation d'outils de communication et de mutualisation et le développement de relations de confiance.

Des chefs d'établissement-chef d'orchestre

Dans ce nouveau contexte les chefs d'établissement ont sans doute un rôle accru. Ils s'affirment, encore plus qu'avant, comme les chefs d'orchestre de la partition pédagogique et didactique qui s'écrit et se joue à l'échelle même de leur établissement. Il leur revient, dans le cadre du projet d'établissement, en liaison avec les IEN de coordonner les propositions pédagogiques faites par les enseignants, de veiller à leur cohérence, c'est-à-dire de faire en sorte que toutes les initiatives prises se placent bien au service d'objectifs communs partagés par la communauté éducative et définis par elle. Si cette coordination des initiatives pédagogiques ne se met pas en place, l'autonomie risque de se traduire par une nébuleuse d'initiatives divergentes dans laquelle les élèves ne perçoivent aucune cohérence, ni aucune logique. Dans ce cadre les professeurs peuvent aussi être force de propositions.



Conclusion

Le projet de Refondation de l'école de la république propose donc de basculer d'une éducation identique pour tous avec une évaluation essentiellement sommative vers un enseignement plus personnalisé adapté aux ressources de tous les élèves, rendu possible par un plus haut degré d'autonomie pour les établissements et les enseignants. L'égalité n'est plus uniformité de l'offre et des programmes, mais tient à l'accompagnement pédagogique enraciné sur les caractéristiques des élèves qu'ils soient en réussite ou en difficulté.

L'autonomie telle que présentée dans cet article ne concerne pas en priorité celle de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à se situer et être acteur de son processus d'apprentissage, mais celle des établissements et des enseignants. Bien sûr, la réforme du collège fait l'hypothèse que cette autonomie accordée aux enseignants et aux établissements permet un développement plus important de l'autonomie des élèves.

Cette nouvelle étape dans l'évolution du système éducatif implique, bien sûr, un engagement fort des enseignants et des équipes éducatives qui ont des marges d'initiatives plus importantes que par le passé, prennent plus de décisions, sont concepteurs et analyseurs du comportement réel des élèves pour faire des propositions pédagogiques et didactiques finement adaptées et réalistes. Cette voie paraît prometteuse pour lutter contre l'échec scolaire, parce qu'elle accorde toute sa confiance aux acteurs. Elle nécessite également que les problématiques de construction de projet et de différenciation pédagogique deviennent des priorités de la formation continue des enseignants.

Caractériser, les élèves

Francis Huot,
Chargé de mission IA-IPR, Nantes, (44)

Une des évolutions majeures des programmes EPS consiste à ne plus proposer des niveaux de compétences attendues par APSA mais des attendus de fin de cycle pour chaque champ d'apprentissage croisé au socle commun. Les équipes sont ainsi incitées à se donner des repères, au sein de l'établissement, sur les compétences qu'elles souhaitent faire acquérir au cours du cycle pour atteindre les objectifs visés. Ce travail, est adossé aux caractéristiques élèves de l'établissement et non plus autour d'un élève fictif ou épistémique. Le problème à résoudre est bien, pour chaque équipe, de caractériser les élèves de manière opérationnelle afin de proposer un enseignement particulièrement adapté au contexte. Quelle méthode employer pour que ces caractéristiques irriguent les situations, la leçon, les séquences ? Le socle et les volets du programme sont des outils potentiels de caractérisation. Les choix de contenus d'enseignement s'opèrent alors en fonction de ce que sont les élèves, vus au travers des compétences à travailler et des objectifs poursuivis. Cette caractérisation fonctionne comme le suivi puisqu'elle en partage l'outil : la grille descriptive de compétences. Des caractéristiques au suivi en passant par les enseignements, le système est alors dynamique et peut être piloté par l'équipe.

Caractériser pour piloter les enseignements

Le projet pédagogique est un outil de pilotage. Sa fonction projective est essentielle pour orienter et réguler les enseignements. Les caractéristiques élèves sont utilisées pour que le projet ne soit plus seulement une intention théorique mais bien une réalisation concrète. Caractériser les élèves au regard de leurs apprentissages c'est mettre ces derniers au cœur des actions éducatives. La méthode peut se faire en quatre phases et selon deux principes.

De l'individu au collectif

Premier principe, l'échelle de caractérisation est d'abord individuelle ; chaque fiche est ensuite associée à celles des autres élèves pour obtenir une caractérisation groupale, de classe par exemple.

Des caractéristiques au suivi

Second principe, le même outil est utilisé pour définir les caractéristiques avant et après apprentissage. C'est-à-dire que l'outil de caractérisation est aussi l'outil de suivi. Il s'agit dans les deux cas d'une grille descriptive de compétences.

Méthode

La première phase consiste à caractériser chaque élève au regard des compétences du socle commun. La seconde, consiste à définir ce qu'est chaque élève au travers du prisme des champs d'apprentissage. La troisième étape est celle du croisement des deux précédentes qui permet de définir un profil individuel d'élève. Et la quatrième étape remet les caractéristiques élève dans un collectif qui peut être pluriel : la classe, la section, l'établissement.



Les apprentissages au cœur

Pour l'école actuelle et celle à venir la notion de compétence de l'élève est au cœur. Omniprésente dans les programmes et directives ministérielles, elle irrigue toutes les actions du professeur. Mais la compétence est le produit des apprentissages. Or, ce qui détermine la qualité des enseignements ce sont les contenus et procédures pédagogiques qui s'ajustent aux élèves. Ce qui caractérise la réforme du collège est bien cette volonté de personnaliser les apprentissages en différenciant les enseignements. Enseigner pour tous, parce que l'objectif est commun, mais enseigner pour chacun selon ses caractéristiques. Autrement dit caractériser l'élève pour l'enseignement, c'est prendre comme analyseur les domaines du socle et les compétences des programmes pour définir les contenus et procédures pédagogiques.

Le socle comme analyseur de caractéristiques

Pour chaque cycle, l'outil qui permet de caractériser de manière opérationnelle, c'est le socle. En effet, le socle détermine toutes les compétences que l'élève doit assimiler pendant sa scolarité obligatoire. Il définit pour la nation le projet de formation du citoyen de demain. D'une certaine manière, il caractérise les capacités, les connaissances et attitudes de l'adulte en devenir. C'est donc à la fois un outil de projection, d'évaluation, individuel qui permet de situer l'élève, dessiner ses particularités. Le regard porté sur l'élève au travers du prisme du socle permet de définir des enjeux de formation.



Un élève peut ainsi être caractérisé au regard des domaines du socle selon quatre niveaux définis par l'équipe. Chaque numéro renvoie à un niveau d'acquisition qui fait l'objet d'un descriptif précis. Ces caractéristiques « élève » développées pour tous les domaines du socle définissent un profil personnel. La transformation du niveau d'acquisition en numéro permet le traitement statistique notamment pour la caractérisation du groupe classe.

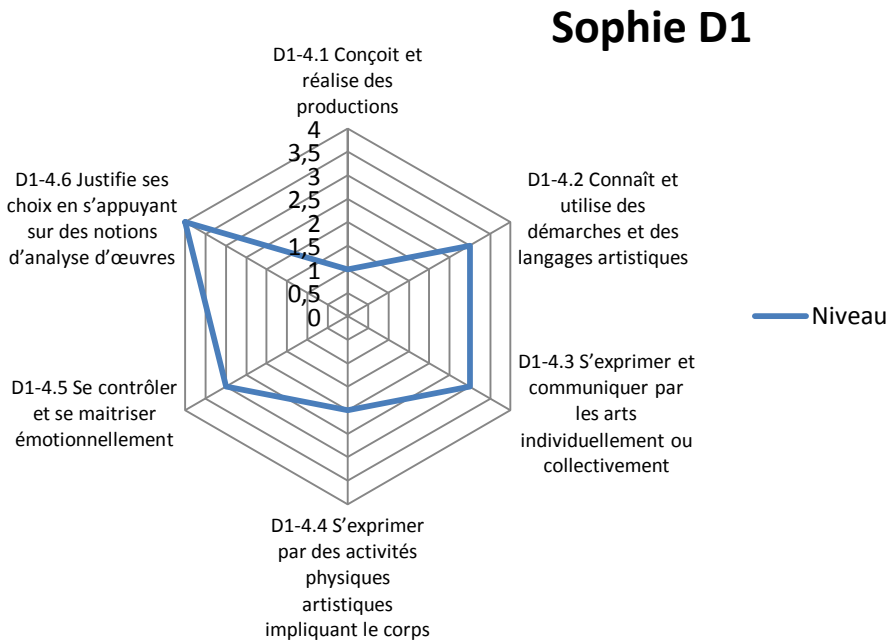
Tab 1, Exemple de grille de caractérisation du socle pour le domaine 1

D1-4 Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	Niveau
D1-4.1 Conçoit et réalise des productions	1
D1-4.2 Connaît et utilise des démarches et des langages artistiques	3
D1-4.3 S'exprime et communique par les arts individuellement ou collectivement	3
D1-4.4 S'exprime par des activités physiques artistiques impliquant le corps	2
D1-4.5 Contrôle et maitrise émotionnellement	3
D1-4.6 Justifie ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres	4

En lisant les composantes du socle organisées dans ce tableau, il est facile de constater que les trois catégories habituellement utilisée pour caractériser les élèves (classification de Blum) sont présentes :

connaît (cognitif), se maîtrise émotionnellement (affectif), s'exprime et communique collectivement (social), réalise (moteur). Ces composantes sont exprimées par des verbes d'action. Pour en décliner des niveaux il suffit d'en définir les circonstances de manifestation. Le plus basique étant l'expression dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Le plus accompli se trouve être une transposition de cette compétence dans une situation très éloignée de celle de l'apprentissage, autre matière par exemple. D'autres hiérarchisations sont présentées ci-après.

Schéma 1, profil d'une élève au regard du socle domaine 1



Le schéma qui représente les caractéristiques de l'élève (Sophie) montre qu'elle possède de bonnes connaissances mais a besoin de consolider leur mise en œuvre pratique.

La discipline comme second analyseur

A la lecture des programmes, le cheminement vers les objectifs du socle ne se réalise pas hors sol mais au travers des enseignements disciplinaires. Pour le coup, le second axe permettant de caractériser l'élève est celui des programmes disciplinaires. Pour se faire, l'équipe élabore des grilles descriptives uniformes ou progressives.



Tab 2, Exemple de grille de caractérisation du champ d'apprentissage 2 pour le cycle 3

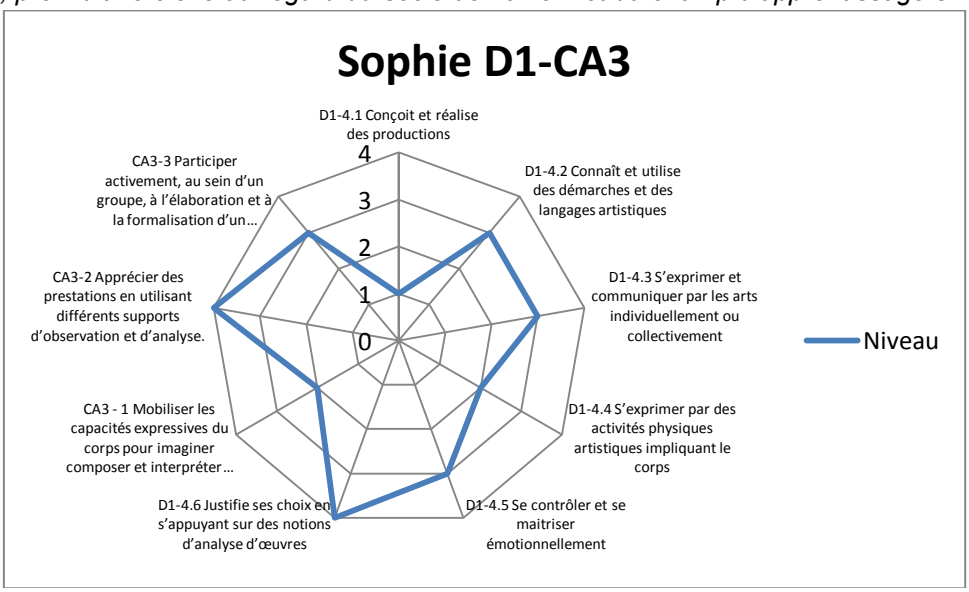
	Attendus de fin de cycle 4 CA3		
Compétences à travailler	CA3 - 1Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique.	CA3-2 Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.	CA3-3 Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique.

Niveaux	2	3	3

Le croisement des deux

L'outil qui permet de caractériser l'élève est, en définitive, une grille de compétences qui, *in abstracto*, croise socle et champs d'apprentissages, domaines et attendus. Mais croiser complique, a priori, la tâche des professeurs. Pour faciliter ce travail de caractérisation (et de suivi) il est possible d'utiliser les outils numériques. Tableur et/ou base de données sont d'un grand secours.

Schéma 2, profil d'une élève au regard du socle domaine 1 et du champ d'apprentissage 3



Le profil individuel présenté par le schéma est issu des évaluations antérieures. Se pose le problème d'élèves pour lesquels n'existe aucune évaluation de ce type. Il est alors possible d'effectuer avec ces derniers un profilage déclaratif qui est ensuite validé ou invalidé au cours des apprentissages.

Pour faciliter le regard sur le profil, il est aussi possible d'employer un code couleur regroupant des caractéristiques de même nature. Le profil est communiqué à l'élève pour qu'il apprenne à se connaître et à participer au suivi de ses apprentissages.

Les caractéristiques des groupes

Le groupement des élèves dans une classe ou tout autre dispositif permet de recouper, d'assembler les données et de définir les caractéristiques de cette classe à partir desquelles il est possible de définir le projet de classe.

Intérêts de la démarche

Le premier atout de cette caractérisation est la finesse qu'offre son analyse, ainsi que la cohérence aux enjeux de formation et d'apprentissage. Le travail des domaines et des attendus est au cœur de la leçon, il est normal qu'il soit au cœur de la caractérisation et des projets.

L'économie est autre avantage de la démarche. Lorsqu'un nouvel élève arrive dans l'établissement l'équipe a juste besoin de reprendre son livret de compétences pour savoir ce qu'il sait faire et identifier ce qu'il lui faut travailler. Le suivi des acquis assure aussi le suivi des caractéristiques.

L'intérêt majeur de la méthode est de pouvoir consulter immédiatement pour n'importe quel groupement d'élèves un profil qui en détermine les contours servant de base à la définition du

projet envisagé. C'est un aspect dynamique des caractéristiques. En effet comme l'outil sert aussi au suivi de chaque élève, il est inutile de refaire un travail de caractérisation chaque année, par exemple. Le suivi des données d'apprentissage renseigne les caractéristiques de l'élève et met à jour en temps réel celle du groupe considéré.

La définition des axes de caractérisation

En début de séquence, l'élève comme le professeur ont besoin de caractériser les compétences à travailler : celles qui sont déjà-là, celles qui sont rapidement accessibles, celles qui sont en construction; les compétences d'une séquence relative à un domaine du socle, un champ d'apprentissage. Celles de l'année, du cycle sont rassemblées dans des grilles descriptives progressives ou uniformes définies par l'équipe en fonction de ce que sont les élèves.

Grille descriptive uniforme

Comme son nom l'indique la grille descriptive énonce ce que les élèves ont à acquérir. Dans le cas d'une grille uniforme, chaque axe à travailler est juxtaposé aux autres dans un tableau, une carte mentale ou tout autre outil servant à les présenter le plus clairement possible. Il n'y pas de classement, ou de hiérarchie. Il est important pour rendre cet outil efficace de respecter quelques règles. Une compétence est toujours décrite par un verbe d'action. Un listing de verbes d'action peut être constitué avant l'élaboration de la grille.

Tab. 3, exemple de grille de verbes d'action classés selon trois fonctions : formuler, traduire, appliquer

Formuler des résultats d'apprentissage, des attentes ou même des indicateurs de performance.			
associer	définir	localiser	reproduire
apprécier	décrire	mémoriser	respecter
affaiblir	écrire	nommer	sélectionner
choisir	énoncer	piéger	se rappeler
connaître	étiqueter	réciter	trouver
copier	identifier	reconnaître	valoriser
	inventorier	regrouper	
Traduire, faire comprendre le sens, saisir la signification de ce qui est présenté.			
associer	distinguer	interpréter	reformuler
calculer	estimer	manifester	regrouper
changer	élargir	prédire	reprendre
comparer	expliquer	prolonger	résumer
convertir	exprimer	raconter	suivre
défendre	généraliser	reconnaître	traduire
définir	illustrer	redire	transformer
démontrer	inférer	ré-écrire	
Appliquer, des méthodes, des concepts, des principes, des règles ou lois.			
accomplir	démontrer	interpréter	préciser
appliquer	discuter	interviewer	préparer
calculer	dramatiser	manipuler	produire
choisir	employer	mesurer	recommander
classifier	enregistrer	modeler	réitérer
collectionner	exécuter	modifier	résoudre

construire	expérimenter	organiser	sélectionner
convaincre	exposer	participer	se produire
décrire	illustrer	poser	utiliser

Le descriptif de la compétence est le plus univoque possible, c'est-à-dire qu'il emploie un vocabulaire qui situe les composantes de l'action dans le temps, l'espace, l'énergie, le corps, le rapport à l'autre. Par exemple, se démarque souvent ou rarement est beaucoup trop équivoque pour être opérationnel. Pour l'un, il faudra le faire dix fois et pour l'autre trois fois par séquence de jeu. Les compétences travaillées sont décrites par actions observables, ou procédures dont l'usage est rendu visible. Ainsi par exemple, l'action de compter nécessite une énumération orale ou écrite pour être observable. L'échelle uniforme a la particularité de décrire de manière équivalente des acquisitions du même domaine. C'est-à-dire que le choix de vocabulaire, de verbes d'action du même type reste le même afin de créer une unité sémantique. La fidélité du descriptif est ici recherchée afin que toute personne le lisant comprenne la même chose. Dans les listes suivantes, les verbes d'action sont classés dans trois domaines : l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Tab. 4 : Verbes d'action classés selon les fonctions : analyser, synthétiser, juger

Analyser permet de défaire une idée ou un concept en ses différentes composantes afin de mieux comprendre sa structure organisationnelle.			
analyser	contraster	illustrer	redire
associer	découvrir	inspecter	rechercher
catégoriser	dessiner	investiguer	sélectionner
chercher	différencier	mettre en ordre	séparer
clarifier	discriminer	vérifier	simplifier
classifier	distinguer	privilégier	sonder
commander	diviser	raconter	subdiviser
comparer	examiner		
Synthétiser permet de reconstituer plusieurs composantes en une nouvelle entité.			
bâtir	créer	fusionner	préparer
catégoriser	dessiner	générer	présenter
combiner	développer	imaginer	produire
compiler	établir	inventer	proposer
composer	expliquer	générer	raconter
concevoir	fabriquer	mêler	récapituler
confectionner	façonner	modifier	réorganiser
construire	former	planifier	résumer
coordonner	formuler	prédire	réviser
Evaluer permet de juger de la pertinence d'un acquis dans un but spécifique.			
appuyer	conférer	déterminer	mesurer
attribuer	considérer	donner une note	raconter
censurer	critiquer	évaluer	récapituler
classer	décerner	interpréter	recommander
comparer	décider	juger	résumer
conclure	défendre	justifier	valider

Grille descriptive progressive

Dans le cas d'une grille progressive, les compétences travaillées sont classées par niveaux dans un ordre croissant. Cette hiérarchie peut reposer sur la complexité (sollicitant plus ou moins les ressources informationnelles) sur la difficulté (sollicitant plus ou moins les ressources biomécaniques ou énergétique) ou une combinaison des deux. Elle peut aussi donner lieu à un classement instrumental. Hiérarchiser amène à reprendre les précautions précédentes auxquelles il convient d'en associer une nouvelle. La grille progressive est sensible c'est-à-dire qu'elle décrit des comportements sensiblement différents qui permettent de discriminer les niveaux des élèves. Comme pour un thermomètre la sensibilité est au degré, pour les nouveaux programmes elle est à quatre niveaux.

Tab 5 exemple de grille de grille progressive de caractérisation des compétences

D1-4 Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
D1-4.1 Conçoit et réalise des productions	Compose, associe des éléments chorégraphiques selon un procédé imposé par le professeur	Compose, associe des éléments chorégraphiques selon un procédé imposé par le groupe	Compose, associe des éléments chorégraphiques selon un procédé choisi dans l'univers de la danse	Compose, associe des éléments chorégraphiques selon un procédé issu d'un autre champ artistique.
	La production est peu lisible car associe des gestes ordinaires non structurés autour d'un propos	La production est narrative et structurée autour d'un propos mais pas toujours lisible	La production utilise un vocabulaire expressif sélectionné pour servir un argument expressif symbolique pas toujours lisible.	La production utilise un vocabulaire expressif sélectionné pour servir un argument expressif symbolique expressif lisible et symbolique.
	Accepte les propositions du groupe mais ne participe pas aux propositions	Choisit et compose seul sans tenir compte des propositions du groupe	Choisit et compose avec le groupe en alimentant la recherche	Transpose, choisit et compose avec le groupe en alimentant la recherche

Conclusion

Caractériser les élèves en utilisant les compétences travaillées pour développer les domaines du socle, c'est se donner les moyens d'opérationnaliser la démarche et en utiliser les résultats pendant tous les instants de l'enseignement. Ces compétences sont aussi des connaissances, des attitudes, des capacités, des relations aux autres. Elles permettent donc assez facilement de décrire les caractéristiques, la personnalité de chacun en évitant ainsi d'utiliser la sempiternelle classification employée (cognitif, affectif, moteur social). L'utilisation des attendus des champs d'apprentissage vient compléter le profilage de l'élève. L'ensemble permet de déterminer les contenus et démarches pédagogiques à privilégier. Cette procédure présente plusieurs avantages. Les caractéristiques des élèves sont directement en lien avec les enseignements et sont mises à jour au fil des apprentissages lorsque l'équipe en réalise un suivi. Les caractéristiques individuelles peuvent être regroupées selon les besoins du moment pour établir un profil de classe. Enfin si l'élève est associé à la démarche, il apprend à se connaître. L'outil de caractérisation est à la fois un moyen de choisir, de projeter les enseignements, de former et suivre les élèves.

En dehors des murs

Jean-Luc Dourin
Professeur d'EPS, Missillac, (44)

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit des rôles actifs qui sont à apprendre et à interpréter par les élèves afin qu'ils soient utiles et adaptables dans les sociétés de demain. Des projets pédagogiques sont à structurer pour que chaque élève apprenne à interpréter sa part active pour une réalisation réussie. Si les programmes disciplinaires et les ressources d'accompagnement suggèrent une répartition des apports disciplinaires, il appartient à chaque professeur d'explorer le socle dans son écriture complète initiale et de veiller à ce que les équipes, dans lesquelles il coopère, rendent effectifs les rôles à exercer par chaque élève durant sa scolarité. Professeurs co-scénaristes, réalisateurs et élèves acteurs participant à la définition de leur propre jeu sont alors au programme de cette nouvelle production. Il reste à écrire, ensemble, des scénarios sous la forme de projets simplifiés et compréhensibles où chacun peut exercer sa liberté d'agir et de penser.



Acteurs polyvalents

Lire entre les lignes

La lecture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, avec une intention d'y rechercher une traduction des rôles que le législateur souhaite faire jouer et apprendre aux élèves pour les cinq domaines, peut conduire à en identifier environ vingt-cinq, présentés dans le tableau 1, ci-dessous. Par exemple, pour le domaine 1 : les langages pour penser et communiquer, « l'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs » est un objectif du socle contracté ici en rôle « d'orateur compréhensible et convainquant ». Ce résumé, qui n'a pas vocation à remplacer le document officiel, constitue un regard particulier de nature à définir, simplifier et mémoriser le sens des projets d'apprentissages à venir. Au-delà des connaissances théoriques à mémoriser pour un élève qui se cultive, le législateur prévoit qu'il devienne cet acteur polyvalent, comme ici l'orateur compréhensible et communiquant et, *in fine*, capable d'agir intelligemment pour tenir les vingt cinq différents types de jeux (de traducteur, d'encodeur, de communiquant, de citoyen psychologue pacifiste...). L'action à venir et finalement à produire par l'élève est ainsi déterminante pour organiser la pédagogie. Pour l'exemple développé, celui d'orateur, est à

jouer par l'élève. Aussi, afin que ce soit clair et organisé pour tous : des projets, des moments en quelque sorte, des scènes sont à planifier avec les élèves, pour justifier et stimuler l'objectif de formation ; un oral après un stage en 3ème, un oral de bilan de projet ou de parcours, un oral d'exposé dans une séquence d'EPS avec des critères d'évaluation bien définis. Dans le cas contraire, les discussions interminables risquent d'envahir les salles de classe pour construire des bavardages où l'expression orale est, certes, un objectif pouvant évaluée tôt ou tard, mais risque de générer du désordre démobilisateur à long terme ainsi que des confusions de sens. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans le film « entre les murs[24] » où le modèle de classe proposé donne à la parole une place disproportionnée. Si une formation, entre les murs, est à créer en classe d'EPS, de français, de mathématiques ou autre, avec des exercices et un apprentissage effectif de l'oral en îlots, débats, exposés devant la classe alors, il semble nécessaire de fixer des moments marquants, à l'intérieur ou en dehors des murs de la classe, sous la forme d'épreuves structurantes partagées par la communauté éducative ; des scènes marquantes.

Dessiner le story-board

Il est notoire que les rôles à faire apprendre sont de natures très différentes et que la communauté éducative se trouve dans la nécessité de se répartir la tâche dans les espaces et le temps. Les programmes disciplinaires définissent ainsi, mais en partie seulement, leur part. Comme des enseignements se recoupent, chaque établissement scolaire associant les cycles 3 et 4, ces membres tentent de réaliser la tâche ardue qui consiste à concevoir son plan de formation, en prenant en compte les caractéristiques de ses élèves. Les programmes de référence dès la rentrée 2016 sont composés de dizaines de pages d'écritures : pour le socle, les programmes complété par les ressources d'accompagnement … La complexité est telle que l'usage d'un outil de décomplexification, en forme de liant et d'incluant de projets, semble raisonnable pour que toute la communauté éducative s'y retrouve. Pour concevoir, contrôler ou partager le projet d'EPS, celui de l'établissement et des écoles partenaires, il est possible de partir du tableau des rôles et d'y associer par des écritures successives : des APSA supports pour une programmation en EPS, des projets spécifiques, des EPI, de l'AP, etc. Un début d'écriture est proposé en illustration dans le tableau 1. Des systèmes de calques et de couleurs ont la possibilité d'agrémenter et d'aérer les documents collectifs. Parallèlement, la terminologie des rôles est à améliorer pour favoriser la lisibilité par toute la communauté.

Tab. 1, des rôles d'acteur à apprendre, début d'écriture équipe EPS Missillac

D1: Penseur, Communiquant, Artiste,	**D2: Apprenant, Chercheur, Informaticien, Partenaire Equipier,**	**D3 : Citoyen responsable, Acteur social,**	**D4 : Observateur, Scientifique, Technicien,**	**D5 : Ethnologue, Philosophe, Sociologue cultivé,**

[24] CANTET (L.), « Entre les murs », 2008, France

Orateur compréhensible et convainquant *EPI information, communication et citoyenneté, s'exprimer à l'oral, critiquer un spectacle d'arts du cirque en 3ème (français, EPS)*	Concepteur de projet *Liaison CM et 6ème Numéro de cirque ou autre APSA d'expression Chorégraphie en 3ème APSA d'expression de choix*	Citoyen psychologue pacifiste *AP : Lutte 6ème (empathie, sécurités, respect, écoutes) Sports collectifs généralisation 6èmes*	Observateur organisé et critique *Construction d'habitudes d'observation dès le niveau 6ème toutes APSA Course d'orientation 6ème (observation structurée diversifiée) Badminton 4ème (observation armée, comparaisons) EPI 4ème sciences, technologie et société, analyse de projets de courses d'orientations maths et EPS*	Savant historien géographe *Course d'orientation 6ème et 4ème Projet APPN en liaison avec Estuarium et le parc de Brière*
Lecteur adaptatif critique *Fiches de figures de cirque en 6ème, 4ème et 3ème*	Elève attentif, studieux, travailleur, organisé, persévérant… *Demi-fond 5ème*	Citoyen légaliste démocrate *Formation à l'arbitrage et au joueur loyal dans différentes APSA support Invention d'un sport collectif au cycle 3 en projet de liaison CM et 6ème (respecter, construire et faire respecter des règles)*	Calculateur vérificateur *Demi-fond 3ème*	Guide interprète *Liaison CM et 6ème, présentation du collège et de jeux à pratiquer Course d'orientation 6ème 4ème description de paysages…*
Ecrivain persévérant *Tenue d'un cahier d'EPS tous niveaux incluant des chapitres pour le parcours santé*	Partenaire de projet *Projets cirque 6ème et APEX 3ème*	Avocat éthique	Créateur d'objets et de systèmes	Créateur technicien polyvalent et performant *Course d'orientation 6ème et 4ème repérages, gestion du temps, des espaces…*
Ouvrier averti de la langue française *Ecritures critiques dans le cahier d'EPS des autres élèves en association avec cours de Français en 5ème AP : exposé informatique et oral en 4ème sur le thème de sport, santé, éthique, sécurité…*	Chercheur averti et utilisateur d'informations *Course d'orientation 4ème*	Citoyen actif responsable *EPI 5ème, corps, santé, bien être, sécurité, motricité durable (EPS, français, histoire géographie) Formation au sauvetage et aux gestes de premiers secours en 5ème (natation-volleyball). Formation secouristes 4èmes Séjour littoral niveau 5èmes Prise d'initiative, responsabilité, sens de l'engagement*	Ecologue acteur du développement durable pour la santé et la planète *Course d'orientation 4ème*	Savant philosophe averti des différentes composantes de l'humanité
Traducteur, communiquant cultivé dans une autre langue	Communiquant numérique légaliste		Savant pluridisciplinaire scientifique	
Encodeur, décodeur des signes mathématiques et scientifiques				

Artiste réfléchi, maitre de son corps *EPI 3ème, culture et création artistique, l'esthétique au service du sens en acrosport (EPS, Arts plastiques)*				



L'EPS écrit son scénario

Repartir du tableau des rôles à apprendre et le compléter avec des projets affinés dans lesquels il est possible de motiver et d'associer les élèves est une possibilité proposée ci-dessous en prenant l'exemple d'une programmation d'EPS. Pour rester concis, un exemple est proposé dans une séquence de formation pour le cycle 3 avec une activité support, lutte[25] : des rôles à apprendre durant cette séquence sont programmés en rouge et des sous compétences sont proposées entre parenthèses et en italique. En **gras**, le rôle prioritaire durant la séquence est identifié. Ce cadrage a l'avantage de pouvoir être communiqué, partagé et mis en perspective dans le plan de formation de l'élève. Au final, l'enseignant en charge de la classe choisit de manière éclairée de travailler sur un rôle plus qu'un autre…

Tab. 2, écrire le projet d'EPS

D1: Penseur, Communiquant, Artiste,	**D2: Apprenant, Chercheur, Informaticien, Partenaire Equipier,**	**D3 : Citoyen responsable, Acteur social,**	**D4 : Observateur, Scientifique, Technicien,**	**D5 : Ethnologue, Philosophe, Sociologue cultivé,**
Orateur compréhensible et convainquant	Concepteur de projet	Citoyen psychologue pacifiste *(agir au contact physique d'autrui, se mettre à sa place et comprendre pourquoi le respecter…)*	Observateur organisé et critique *(comparer des modes d'action proposés par des camarades, les analyser au regard de principes physiques ou éthiques…)*	Savant historien géographe
Lecteur adaptatif critique	Elève attentif, studieux, travailleur, organisé, persévérant…	Citoyen légaliste démocrate	Calculateur vérificateur	Guide interprète
Ecrivain persévérant	Partenaire de projet *(porter secours collectivement à un camarade, organiser des rencontres,*	Avocat éthique (*faire vivre le règlement comme joueur et comme arbitre*	Créateur d'objets et de systèmes	Créateur technicien polyvalent et performant *(utiliser des*

[25] DOURIN (J-L), « la morale civique en actes », e-novEPSN°9, juillet 2015, revue de l'Académie de Nantes

	assumer des rôles d'arbitre, d'observateur…)	*en comprenant et en expliquant ses perceptions et interprétations au regard des règles du jeu et des principes de la république et des droits de l'homme…)*		*techniques, dans différentes formes ou phases de combat, enchainer des efforts éprouvants…)*
Ouvrier averti de la langue française *(apprentissage de vocabulaire d'action précis de tirer, pousser, saisir, immobiliser, porter secours…)*	Chercheur averti et utilisateur d'informations	Citoyen actif responsable *(porter secours à une personne, militer pour la paix en recherchant toujours la sécurité d'autrui quelques soient les circonstances…)*	Ecologue acteur du développement durable pour la santé et la planète (*repérer les zones corporelles fragiles, identifier des parties du corps à renforcer par les pratiques de lutte)*	Savant philosophe averti des différentes composantes de l'humanité *(comprendre la morale et l'éthique associée aux sports de combat et établir des rapports positifs aux autres…)*
Traducteur, communiquant cultivé dans une autre langue	Communiquant numérique légaliste		Savant pluridisciplinaire scientifique	
Encodeur, décodeur des signes mathématiques et scientifiques				
Artiste réfléchi, maitre de son corps (*motricités au sol, saisies efficaces et respectueuses, conservation des équilibres…)*				



Le scénario pour faire évaluer le personnage

Comme ces films dans lesquels le spectateur peut choisir l'évolution de l'histoire, les scénarios pédagogiques sont à penser pour permettre aux professeurs titulaires, aux remplaçants et aux élèves eux-mêmes d'inscrire leur contribution au projet de formation vers le socle commun. En proposant un tableau simplifié évolutif où tous les membres de la communauté éducative ont la possibilité de contribuer tôt ou tard, les chefs d'établissement et les conseils pédagogiques facilitent la mise en commun et l'évolution au profit de l'élève. Au fil de son parcours scolaire, qui peut être comparé à l'évolution d'un personnage dans un film, l'acteur joue sa part à sa manière. Elle dépend cependant de sa personnalité, qui accepte et réussit plus ou moins facilement l'interprétation des différentes scènes prévues pour lui. En fonction du profil particulier de l'élève, l'équipe scénariste se voit dans la nécessité d'adapter le scénario pour que le personnage devienne ce citoyen idéalisé que décrit le

socle commun. Le patrimoine cinématographique et littéraire permet d'ailleurs parfois d'appréhender des évolutions de personnages qui peuvent être comparée aux élèves aux profils difficiles[26]. Ces films[27] représentent des perspectives propres à inspirer des pédagogies au long cours.



Conclusion

Obtenir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture c'est être capable de jouer et de tenir des nombreux rôles qui trouvent leur utilité dans la société de demain. Pas de casting, pas de seconds rôles, l'idée ambitieuse mais tellement humaniste est que chaque élève réussisse à tous les interpréter. A chaque établissement de concevoir un scénario co-écrit permettant l'écriture et la lecture accessible, motivante pour chaque membre de la communauté éducative. La comparaison avec le cinéma est peut-être une occasion d'appréhender de manière sereine et motivante, la complexité ambitieuse des nouveaux programmes.

[26] HITCHCOCK (A.), « Pas de printemps pour Marnie », Universal Pictures, 1964
[27] LE JONES (T.), « Trois enterrements », Javelina film Company & Europacorp, 2005

Pour une nouvelle organisation des progressions

Fabien Vautour,
Agrégé d'EPS, Fontenay-le-Comte, (85)

Il semble que la prise en compte des apprentissages sur trois ans dans chacun des cycles invite l'équipe des enseignants d'EPS à engager une réflexion sur la progression des contenus à développer. Au-delà de l'ancrage des nouveaux programmes sur les domaines du socle, l'institution engage les professeurs à formaliser une démarche spécifique au sein de l'établissement dans laquelle ils évoluent. Les préoccupations pédagogiques locales s'inscrivent dès lors dans une articulation approfondie entre les acquisitions disciplinaires et les savoirs soclés, gage de réussite pour tous. Il s'agit de se montrer efficace dans l'élaboration pratique et formelle des progressions afin de permettre à chacun des élèves une réussite « pas à pas » de son parcours scolaire. Pour ce faire, les enseignants peuvent s'appuyer sur une double cohérence verticale et horizontale afin de construire une progression spiralaire propre à leur établissement.



Une progression complexe : entre continuité et nouvel enjeu pour la profession

Des paradigmes réaffirmés qui sous-tendent le cadre d'enseignement

La complexité des tâches d'apprentissage s'inscrit au cœur des propositions d'enseignement telles que les ressources d'accompagnement[28] formalisent certaines activités d'apprentissage. En effet, il est attendu d'engager les élèves dans une démarche de réflexion et de questionnement. Ces derniers sont invités à développer un regard critique sur les différents problèmes à dépasser, sur la faisabilité des hypothèses émises et/ou des ressources motrices à exploiter. Cette approche vise, pour l'EPS, à la fois des contenus moteurs mais aussi méthodologiques et sociaux. Ceci pourrait être vu comme une continuité avec ce qui se faisait déjà. Néanmoins, si les mots sont différents, la manière de faire aussi. L'attention du professeur se porte sur des enjeux plus précis, centrés davantage sur la prise en compte de la complexité des éléments où l'apprentissage de leur articulation, de leur formalisation, est considéré comme central aujourd'hui.

28 Ressources d'accompagnement en EPS, http://eduscol.education.fr/

La progression dans la leçon : une nouvelle forme d'accompagnement complexe ?

Les attendus ne consistent plus à permettre aux élèves de réussir sur un élément moteur ou social mais à le combiner par rapport à d'autres déjà vécus. Cette mise en relation s'inscrit au cœur même de l'enseignement actuel. Ainsi, pour passer d'une ingénierie pédagogique des habiletés et de certains savoirs-être à une ingénierie d'apprentissages complexes, il s'agit d'envisager l'articulation des connaissances de plusieurs ordres en faisant évoluer le cadre de travail dans lequel les élèves cheminent. La leçon n'est plus considérée comme « l'unité fondamentale[29] » mais faisant partie d'un tout (voire « d'un macro-système »). Il ne s'agit pas de remettre en question le principe même de la leçon mais de l'orienter vers une logique d'efficacité pédagogique où les élèves sont engagés dans un réseau relationnel et d'apprentissage complexe issus d'autres moments et /ou lieux d'apprentissages. Cette approche n'est pas forcément nouvelle mais aujourd'hui, cette nuance prend des formes plus marquées : l'organisation des séquences est connectée à un maillage complexe de programmation d'APSA, de compétences du socle, et des différentes caractéristiques des élèves. L'enseignant s'appuie alors sur une progression raisonnée des éléments abordés en prenant en compte les axes de l'établissement et les contributions des autres disciplines.

Une progression verticale adaptée par une approche spiralaire :

Cette perspective semble déterminante à un moment où le collège s'attache à la réussite de tous face aux inégalités constatées depuis un certain nombre d'années. En effet, Il ne s'agit pas simplement de répéter certains contenus mais de permettre à tous les élèves (des plus faibles au plus forts) d'obtenir les acquisitions prioritaires. La progression verticale est basée sur une mobilisation des points saillants : les acquis précédents que l'enseignant utilise pour construire une démarche adaptée aux profils des élèves ou aux groupes dans lesquelles ils évoluent. Les différents projets s'imbriquent pour formaliser des contenus et des éléments de progressivité qui jalonnent les parcours des élèves jusqu'à l'évaluation du livret du cycle. Plus précisément, c'est donc dans l'agencement chronologique à différentes échelles d'acquisitions que se construit une formation réussie.

La différenciation pédagogique : méthode ou finalité pour une progression réussie ?

L'absence de décrochage et les progrès continus dans l'Ecole de la République constituent les perspectives d'une réussite solide et durable de tous. A ce titre, il est vivement attendu d'envisager un certain nombre de procédures afin de faciliter l'accès aux savoirs du plus grand nombre. La différenciation pédagogique constitue un des moyens pédagogiques des plus efficace. Cette dernière engage l'enseignant vers une réflexion de fond des rapports humains avec le souci de se servir de toutes réponses des apprenants comme levier formatif dès les premiers temps d'apprentissage jusqu'aux formalisations des échelles descriptives qui énoncent les différents éléments étudiés et leurs acquisitions.



Une progression modulable et adaptable pour des temps d'enseignement différents

Le cycle : pour une progression verticale spiralaire

29 DELIGNIERES (D.), Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : temporalités et apprentissages en Education Physique, in didierdelignieresblog.wordpress.com, mis en ligne le 24 avril 2016

Des choix et une cohérence d'apprentissages pour chacun des domaines

A partir d'un choix du conseil pédagogique dans l'établissement, il semble intéressant de définir une progression d'acquisitions dans chacun des domaines du socle pour cibler les apprentissages qui paraissent importants par rapport au public rencontré. Une illustration est présentée ci-dessous (tab.1). En sélectionnant et en déclinant certains items dans le domaine 1 et dans le domaine 4 des Nouveaux Programmes[30], les enseignants d'EPS s'attachent à prendre en compte une partie des éléments à faire acquérir.

Tab. 1, Une sélection des items dans chacun des domaines

Dans le Cycle 4	Classe de 5°	Classe de 4°	Classe de 3°
Domaine 1			
Parler en prenant compte son auditoire	X	XX	XX
Utiliser un vocabulaire spécifique à bon escient à l'oral	XX	XX	
Communiquer des émotions et des intentions avec son corps devant un groupe	XX	X	XX
Domaine 2 :	X	XX	XX
Domaine 3 :	XX	XX	X
Domaine 4 :			
Pratiquer une démarche scientifique	X	XX	XX
Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs composants	XX	X	XX
Connaître et appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie	XX	X	X
Domaine 5	X	XX	XX

Si une focale est positionnée au cœur du cycle 4, deux éléments retiennent l'attention dans l'exemple présenté. D'une part, chaque élément du domaine est au moins placé deux fois sur trois ans en priorité afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les savoirs attendus. L'équipe s'attache donc à présenter au moins deux moments dans lesquels il a été décidé que les élèves pouvaient revenir sur des apprentissages afin de les consolider, les réactiver et/ou les approfondir. D'autre part, un parti-pris peut être envisagé au regard du domaine 1 s'il s'agit de le formaliser différemment afin de définir des contenus importants quantitativement et qualitativement autour des différents langages, notion qui s'inscrit au centre des réflexions pédagogiques actuelles.

Des choix appuyés entre et dans chacun des enjeux des champs d'apprentissages

Des choix peuvent être appréhendés au regard des possibilités offertes dans chacun des niveaux de classe en fonction des orientations pédagogiques de l'établissement et du rôle joué par l'EPS. Cette dynamique invite donc les enseignants à formaliser une sélection des champs d'apprentissages culturels à traiter afin d'exploiter et d'affiner plus particulièrement les enjeux offerts entre compétences et domaines du socle. Dans cette optique, la programmation des APSA accompagne les intentions pédagogiques et constitue un des éléments sur lesquels s'appuie la progression mise en place.

La présentation ci-dessous, propose un bref exemple de sélection d'items sur une progression tout au long d'un cycle sur les 3 niveaux de classe. Ce tableau illustre la manière de

30 Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015, in http://www.education.gouv.fr/

positionner chacun des éléments à partir d'une échelle spiralaire. Toutefois, les choix formulés ne sont pas déterminés à partir des besoins des élèves. A charge, pour l'équipe enseignante, de les justifier au regard du public, des axes d'établissements et des enjeux de l'EPS au sein même de l'EPLE. (un projet de cycle peut ainsi voir le jour.)

Tab. 2, Une sélection des items dans chacun des champs d'apprentissage,

Dans le cycle 4	Classe de 5°	Classe de 4°	Classe de 3°
CA1	Relais	Natation Triathlon	Relais
Gérer son effort et faire des choix		X	X
S'engager dans un programme individuel et collectif			
Planifier et réaliser une épreuve combinée		X	
S'échauffer avant un effort	X	X	X
Aider et assumer différents rôles sociaux	X		X
CA 2	Run and Bike CO		Run and Bike
Réussir un déplacement planifié	X		X
Gérer ses ressources	X		X
Respecter et faire respecter les règles de sécurité	X		X
Assurer la Sécurité de son camarade	X		X
CA 3		Danse	Danse
Mobiliser les capacités expressives → composer et interpréter		X	X
Participer au sein d'un groupe (-> projet)		X	X
Apprécier des prestations		X	X
CA 4	**Ultimate Rugby**	**Rugby hand**	**Ultimate Bad**
Réaliser des actions décisives pour faire basculer le rapport de force	X	X	
Adapter son engagement en fonction de son état et R. de F.	X		X
Etre solidaire et respectueux de ses camarades	X		X
Observer et co-arbitrer	X		X
Accepter le résultat et savoir l'analyser avec objectivité		X	X

L'année : pour la cohérence horizontale des apprentissages

A partir d'une identification et d'une sélection des items à prendre en compte à l'échelle du cycle sur les trois niveaux de classe, il semble intéressant de présenter maintenant une démarche croisée entre les éléments du socle et des enjeux des champs d'apprentissage. Ce tableau illustre la démonstration en prenant exemple dans le niveau de 4° avec un choix spécifique d'APSA et d'items des domaines.

Ci-dessous, la « logique complexe » est dans un premier temps illustrée afin d'en cerner la démarche. De ce fait, la justification des choix n'est pas apportée au regard des élèves et de la complexité de leur environnement : un projet de classe peut servir de support à une telle entreprise.

Tab. 3, une progression croisée entre les domaines et les champs

Niveau 4° :	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
	De septembre →				A juin
	CO	***Rugby***	***Triathlon athlétique***	***Gym***	***Danse***
			Natation (sur 6 mois)		
	CA2	CA4 : Actions décisives pour faire basculer le rapport de force Et Accepter le résultat et savoir l'analyser avec objectivité	CA1	CA3	CA4
D1 : ***Utiliser un vocabulaire spécifique à bon escient à l'oral***		**Elément du CA 4 :** **ET** **Elément du D1** Cela correspond à la formalisation d'un maillage d'éléments à combiner : Réaliser des actions offensives décisives (jeu écarté ou groupé) collectives et/ou individuelles efficaces en fonction des différents rapports de force en les analysant et en explicitant les choix de jeu (à l'aide par exemple d'un support écrit - carte mentale, par exemple -)	XX	Xx	XX
D2		X	XX	XX	X
D3			XX	XX	
D4	XX	X		XX	
D5				X	X

La structuration des progressions dans le cadre de la leçon s'inscrit au cœur de principes à la fois verticaux (c'est-à-dire sur les trois niveaux de classe) et horizontaux (c'est-à-dire sur les interactions possibles entre les items du socle et les expériences motrices) dans une perspective spiralaire d'apprentissages à différentes échelles de temps où l'organisation des séquences s'appuie sur la définition de priorités en termes d'attendus (caractérisés dans une échelle de progression).

Les réponses aux besoins des apprenants se centrent donc autour de problématiques (ou de mises en questionnement) sélectionnées par le professeur autour de choix raisonnés et atteignables entre une exigence motrice et une coloration « soclée » de chacune des séquences présentées.

Dans une perspective élargie de réflexion pédagogique « globale », la prise en compte de l'environnement des apprenants amène à engager une réflexion approfondie entre le choix des éléments abordés et les autres temps d'acquisitions (types EPI, AP, etc.).



Conclusion

La démarche présentée dans cet article oriente les professeurs vers différentes façons d'agencer les progressions de contenus dans le cycle et des compétences à développer à partir d'éléments sélectionnés issus des domaines du socle et des quatre champs d'apprentissage. L'organisation générale à chacune des échelles de fonctionnement s'inscrit comme une multitude de choix (croisés) tant d'un point de vue horizontal (mise en place des contenus à aborder dans un contexte spécifique) que vertical (sur chacun des éléments et des niveaux identifiés) dans la perspective d'une démarche spiralaire, gage de réussite pour tous les élèves.

Dans la continuité des réflexions engagées, cette approche peut devenir un outil adaptable au cœur même des différents projets (de classe, d'EPS). En effet, la démarche par croisement des items sélectionnés s'imbrique dans une réflexion plus générale centrée sur l'identification des besoins des élèves et la réflexion sur la manière de les prendre en compte. Le maillage des progressions issues de nombreux temps d'apprentissage devient alors un des enjeux de la construction disciplinaire au service des élèves dans le contexte local d'un EPLE. Une production numérique d'un projet EPS pour une lecture en réseau constitue une solution envisageable.

A la croisée des savoirs

Mézière Davy,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

Mieux faire apprendre, permettre à chaque élève de réussir est l'ambition portée par la réforme. Le socle commun de connaissances, de compétence et de culture (SCCC) est la pierre angulaire de ce projet puisqu'il « doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif »[31].
Selon le degré de coopération consenti jusqu'alors par chaque professeur, ce contexte instaure, accentue et renforce l'émergence de collaborations multiples au profit des élèves, visant à la fois à rechercher l'optimisation des temps d'apprentissages et à donner sens et cohérence aux savoirs à construire. Les équipes pédagogiques disciplinaires, pluri disciplinaires, parfois élargies à d'autres partenaires, sont amenées à s'emparer de leur autonomie pour proposer aux élèves un continuum répondant aux attentes « de formation et de socialisation »[32] *favorisant l'insertion et l'épanouissement des futurs adultes dans la société.*
Face à l'épreuve des choix, les équipes sont confrontées à la définition d'axes de travail fédérateurs et à l'explicitation de ce qui est concrètement à apprendre. La problématisation est une solution permettant aux équipes, à partir des caractéristiques des élèves, d'assurer des croisements entre les domaines du SCCC et les contributions disciplinaires, mais aussi de faire émerger des contextes où les interactions entre les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être, permettent de construire des compétences.

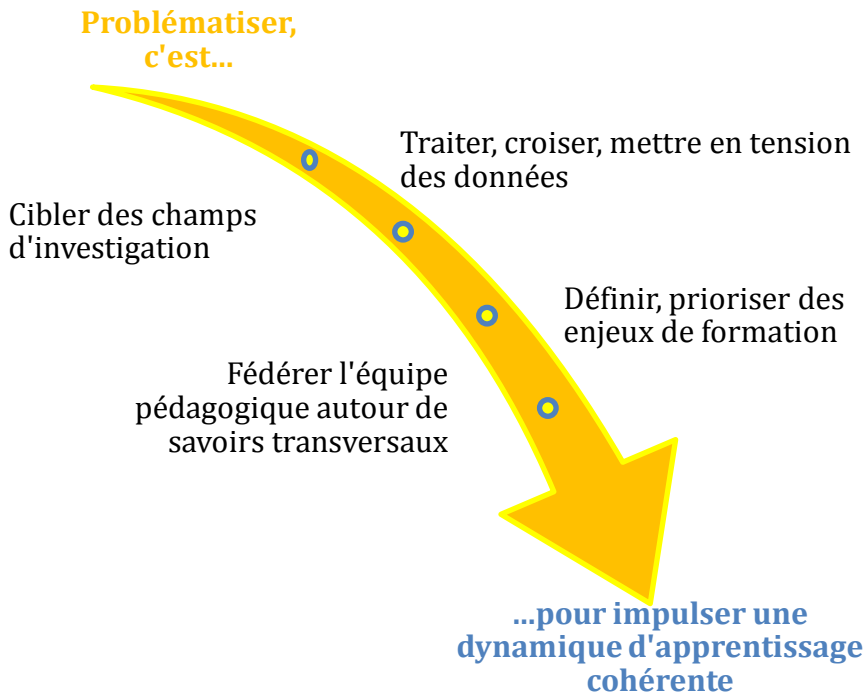


Pourquoi problématiser ?

La mise en œuvre de la réforme implique des évolutions dans les pratiques didactiques et pédagogiques des professeurs. Pour un temps, ces nouveautés peuvent être perçues comme contraignantes et engendrer un sentiment de crainte légitime. La démarche de problématisation est une solution accessible aux équipes pour concevoir et établir des choix rationnels, jusqu'à impulser une dynamique d'élaboration et d'explicitation de contenus partagés.

[31] Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015
32 Op.cit.

Schéma 1, la démarche de problématisation



Dépasser des contraintes de traitement

Opérationnaliser les domaines du socle

S'il apparaît difficile de faire l'économie d'une lecture complète des nouveaux textes, la densité des informations énoncées peut, de prime abord, être déstabilisante. Pour les équipes pédagogiques, une des missions est de « faire vivre » le socle, de l'opérationnaliser au travers de leurs actions d'enseignement. Ceci implique tout à la fois d'en définir les contours, d'en percevoir les continuités, mais aussi les spécificités. L'entrée dans une démarche collective de problématisation participe à dépasser cette difficulté de traitement et à percevoir l'esprit global du texte. Contrairement à une lecture linéaire et individuelle, cette étape permet en effet aux acteurs de se questionner, de partager leurs perceptions en donnant à voir ce qu'il y a derrière les mots. Au travers des échanges, elle permet de s'imprégner de la cohérence qui se dégage. Cette prise de recul participe à éviter des retours en arrière coupables, non seulement en termes d'apprentissages, mais également en termes de sens. Ainsi, le professeur de collège, acteur privilégié du cycle des approfondissements (cycle 4), et désormais co-acteurs du cycle de consolidation (cycle 3) ne peut, à cet égard, occulter les recommandations du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Il en va de même pour le professeur de lycée qui est amené à connaître comment les élèves qu'il accueille fonctionnent et quelles sont, a priori, leurs compétences. Par exemple, un élève de sixième arrivant au collège ne découvre pas l'autonomie. Il a déjà acquis à l'école primaire des capacités d'initiative dans le cadre posé par son professeur. Par conséquent, l'arrivée au collège ne doit pas être un rétropédalage,

mais bien une évolution vers d'autres situations plus complexes faisant appel à une démarche spiralaire et visant une amplification de la compétence sur un temps long, le cycle. La problématisation favorise ainsi une entrée pertinente pour construire ces progressions.
Aussi, l'analyse des textes fondateurs de la réforme fait apparaître un certain nombre de recoupements. En effet, la présentation du socle par domaine, et des programmes disciplinaires par cycle, au travers des trois volets, *« spécificités, contributions essentielles des différents enseignements, les enseignements »*[33] occasionne des redites, des précisions, mais aussi et surtout des interactions. Par exemple pour le domaine 1, il est précisé en préalable que *« les langages pour penser et communiquer… sont à la fois des objets de savoirs et des outils »*[34]. Ces relations, qui apparaissent également pour d'autres domaines, sont intéressantes car elles organisent des résonnances entre les domaines et assure une part d'intelligibilité à l'ensemble. Ces croisements que les textes produisent peuvent être repris et exploités par les équipes. Plus encore, c'est la démarche qui peut être amplifiée par des liaisons entre domaines consistant tout à la fois, à sélectionner, mais aussi à articuler les objets d'apprentissages et les moyens. C'est bien dans ces mises en tensions entre substances et substrats, acte de problématisation, que les textes deviennent opérationnels pour les équipes.

Connaître le milieu d'intervention de l'autre

Pour travailler ensemble au profit de l'élève, la connaissance du travail de l'autre est un facteur d'efficacité. Or, les personnels d'éducation se préparent ou se recentrent souvent sur leur niveau d'intervention, leurs spécificités disciplinaires ou contextuelles, sans doute inconsciemment, peut-être par routine, ou par volonté positive de se spécialiser comme *« Deux univers qui se côtoient davantage qu'ils ne se connaissent »*[35]. Ce constat, posé dans le cadre d'une réflexion de l'académie de Nantes sur le conseil école-collège, révèle une réalité qu'il est possible d'élargir aux professeurs de disciplines différentes. Chacun peut d'ailleurs évaluer pour lui-même son degré de connaissance de la professionnalité de ses collègues. Dans ces circonstances, les échanges devant mener à des collaborations ont parfois du mal à s'engager sur le fond. La démarche de problématisation qui invite à se concentrer sur l'épicentre, l'élève, permet d'engager une réflexion sur un diagnostic commun, et d'intégrer les apports des uns et des autres pour concourir à la construction de compétences générales partagées.

Filtrer les éléments du socle à l'égard du contexte local

Problématiser, c'est aussi se donner la possibilité de répondre aux spécificités locales et en premier lieu aux particularités des élèves. Leurs caractéristiques, à l'échelle d'un secteur, d'un établissement, d'un niveau de classe, ou même d'une classe sont de nature à orienter des choix didactiques et pédagogiques. Ici, ce sont donc les croisements entre les caractéristiques des élèves et les domaines du socle qui assurent la mise en tension des idées concourant à poser un problème et à définir des enjeux de formation. Le tableau 1 illustre à cet égard, de manière synthétique, les intentions d'une démarche de problématisation amorcée lors d'une réunion programmée dans le cadre du conseil école-collège. L'équipe pédagogique, constituée de professeurs des écoles issus des écoles de secteur, et des professeurs d'éducation physique et sportive, de technologie et de français du collège, se trouve alors au cœur de ce qui est à

[33] Op.cit.
[34] Op.cit.
[35] Conseil école-collège et continuité du parcours de l'élève, Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Septembre 2015

construire. A ce titre, les propositions de caractéristiques « soclées »[36] peuvent être précieuses pour ce travail d'opérationnalisation.

Réduire les écarts de langage et de pensée

Même s'ils tendent à s'amenuiser, les écarts de langage peuvent persister entre les disciplines, d'un milieu d'intervention à l'autre, notamment entre école et collège. Pour les mêmes raisons, la lecture des demandes institutionnelles peut aussi diverger. La définition d'une problématique commune, partagée, tend à la fois à réduire les écarts de pensée et de langage pour orienter les acteurs vers le même objectif. Ainsi, la définition de ce qui est concrètement à apprendre par l'élève n'est plus sujet à controverse pour l'équipe pédagogique et produit des interactions de sens significatives pour tous les acteurs, professeurs et élèves.

Faciliter l'élaboration des contenus et leurs rencontres avec les élèves

Le fait de problématiser participe à structurer la pensée des professeurs au bénéfice des élèves en bornant les acquisitions recherchées en fonction des mises en tension privilégiées. C'est ici une démarche qui évite l'émiettement des savoirs, concentre et explicite ce qui est à apprendre pour répondre aux problèmes posés. Par ce traitement collectif, les temps d'apprentissages sont démultipliés, les confrontations à des contextes variés sont organisées au travers des disciplines, et des interactions de connaissances, de capacités et d'attitudes peuvent être ciblés (tableau 3). Enfin, cette démarche permet d'envisager plus aisément des progressions rationnelles sur un cycle d'enseignement, notamment au travers d'échelles descriptives, et de servir la différenciation et la personnalisation des enseignements en facilitant des apprentissages à temps variables (tableau 3).

Gagner un temps précieux

Les contraintes liées à l'aménagement de temps d'échanges ne sont pas nouvelles. Pourtant, les moments de concertations sont amenés à se multiplier et à dépasser fréquemment le cadre disciplinaire. Une part importante de la réforme est alors subordonnée à la réussite des collaborations. Aussi, l'efficacité de celles-ci influence l'engagement des équipes dans la durée. Par conséquent, les temps de réflexion demandent à être productifs, et à influer positivement et concrètement sur le travail du professeur au quotidien. La définition d'une problématique est à cet égard structurante pour borner les échanges et renforcer l'émergence d'une pensée commune. Si la phase de problématisation est opérée en présentiel et structurée dans un document synthétique (tableau 1), le travail de formalisation peut se poursuivre plus aisément par d'autres voies, notamment celle des échanges numériques.

Tab. 1, exemple de problématisation au cycle 3

Cadre de problématisation	**Constats sur les caractéristiques élèves**	**Réflexion sur les causes**	**Domaine (s) du socle impliqué(s)**
Cycle 3 Equipe pédagogique pluri disciplinaire (Ecole	Difficulté des élèves à coopérer.	Utilisation d'un langage inapproprié aux situations Difficulté de repérages des coopérations Absence de prise en compte	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer Domaine 2 : les méthodes et outil pour apprendre Domaine 3 : la formation de

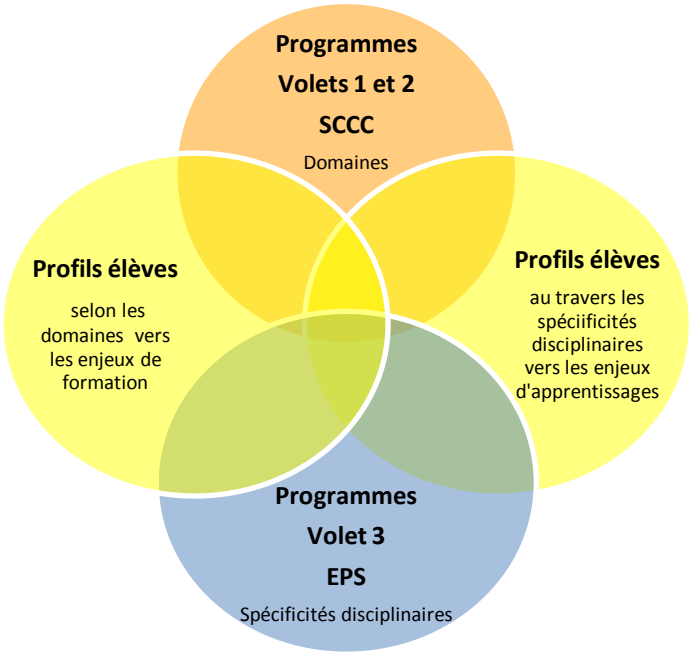
[36] HUOT (F.), « Caractériser les élèves», *e-novEPS* N°11 Une réforme pour l'élève, juin 2016

– Collège)		des valeurs, d'un code commun Difficultés de repérages des émotions, et de perceptions des contextes émotionnels.	la personne et du citoyen
Problématique	Comment le langage peut-il influencer et assurer la réussite des situations de coopération ?		
Enjeux de Formation	Appréhender l'influence du langage dans les situations de coopération Adapter son langage au but de la situation de coopération Intégrer les émotions inhérentes à la situation de coopération Apprendre à coopérer afin de coopérer pour apprendre		

Structurer une pensée commune

L'intérêt de la démarche de problématisation réside, pour les équipes pédagogiques, dans la définition de choix pertinents au profit des élèves. En effet, la résultante attendue est bien l'impulsion d'une dynamique d'apprentissage, porteuse de sens et de cohérence (schéma 1). Le processus de problématisation s'établit autour d'étapes successives. La première consiste à traiter des données institutionnelles, relatives aux domaines du socle et aux programmes d'enseignement. Les sphères orange dans le diagramme proposé ci-dessous (schéma 2) font état de ce niveau de traitement. A ce stade, des regards croisés, comme ceux identifiés précédemment dans les textes de référence sont alors mis en avant. D'ailleurs, les domaines du socle ne trouvent pas leur essence uniquement pour eux-mêmes. La maîtrise des langages (Domaine 1), l'emploi des outils numériques (Domaine 2), la formation à la citoyenneté, le développement de capacités de réflexion, de discernement (Domaine 3), mais aussi d'invention, de production (Domaine 5) sont autant d'exemples de notions qui ne se construisent pas hors sol. Au contraire, elles trouvent des prolongements, des raisons d'être, et constituent des pouvoirs supplémentaires pour les élèves dans la confrontation à des situations diverses. Les *« croissements entre enseignements »* proposés dans les programmes disciplinaires invitent eux aussi à ce dépassement de fonction. Il est ici l'expression qui se dégage de l'illustration proposée dans le tableau 1, notamment au travers des enjeux de formations énoncés et des divers domaines du socle impliqués. Les sphères jaunes (schéma 2), concernant les profils d'élèves, amorcent, quant-à-elles, le besoin de contextualisation. Cette étape du processus de problématisation permet de restreindre le champ d'investigation aux particularités locales des élèves. Ce profilage de l'équipe pédagogique vise à caractériser les élèves par les filtres des domaines du socle et des programmes d'enseignement. Sur le diagramme, la couleur se fonce pour marquer ces mises en tension. De manière intrinsèque, la participation des membres de l'équipe à ce processus permet de converger, de fédérer vers un diagnostic partagé sur les causes des problèmes rencontrés par les élèves. L'aboutissement du processus de problématisation, au cœur du diagramme, permet de décliner des enjeux de formation et d'apprentissage incontournables, impliquant de fait de prioriser des savoirs transversaux à travailler sur des séquences programmées au travers du cycle d'enseignement. Cette amplitude de temps nouvelle envisage des confrontations répétés aux savoirs à construire dans des contextes disciplinaires variés et complémentaires, mais soumet aussi l'élève à des réorganisations de savoirs diverses, preuve d'une intégration progressive des compétences travaillées. Les liens explicites et implicites ainsi exprimés par la démarche de problématisation favorisent autant la définition « de ce qu'il y a à apprendre » que l'émergence des apports disciplinaires.

Schéma 1, traitement, croisements et mises en tensions des données dans la problématisation





Une méthodologie d'intégration des compétences

La démarche de problématisation ayant participé à traiter les données, à structurer des choix et à préciser des enjeux de formation partagés, il est désormais possible de mettre en œuvre une méthodologie d'intégration des compétences travaillées. Celle-ci s'articule dans un maillage élaboré consistant à croiser les savoirs dans des contextes porteurs de sens et à expliciter l'ensemble de ce qui est à enseigner pour les professeurs, et à apprendre par les élèves.

La persistance de concepts forts

Quelques concepts manipulés depuis plus d'une décennie par la profession demeurent des piliers de la réflexion engagée. D'ailleurs le socle commun ne se substitue pas à la notion de compétence, de même que les compétences n'existent qu'au travers des connaissances, des capacités et des attitudes.

Les compétences

Elles sont omniprésentes dans la mise en œuvre de la réforme. La notion de compétence permet de nourrir des objectifs à long terme ambitieux visant *« l'épanouissement, l'insertion, la sociabilité, la réussite de son parcours de formation, la participation à l'évolution de la société* [37] *»*. Par conséquent, la compétence travaillée trouve sa consistance dans les possibilités d'agir dans des situations dites complexes. Ainsi, il s'agit bien pour l'élève d'apprendre à créer les conditions du réinvestissement dans un nouveau contexte d'exercice, à servir ses réflexions sur ses propres compétences et les percevoir comme des voies d'accès à des pouvoirs nouveaux, à s'offrir des capacités de choix autonomes, à établir un système personnel de penser. Aussi, cette logique de développement de l'élève et de ses compétences ouvre la voie à la personnalisation, au-delà des disciplines et des niveaux scolaires des uns et

[37] Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

des autres. Elle participe à une éducabilité pour tous, à un accrochage durable des apprenants, évitant les affres de la comparaison aux pairs, et favorise une centration sur les progrès. D'ailleurs, les descripteurs utilisés dans la construction d'échelles descriptives gagnent à s'affranchir d'une formulation négative pour s'attacher à définir ce que sait faire l'élève, et ce qu'il sait faire de plus à chaque étape d'intégration de la compétence. Enfin, la démarche de compétence est un point de convergence pour le travail en équipe qui vise à établir du sens et de la cohérence au regard de ce qui est à apprendre par l'élève.

Les connaissances, capacités, attitudes

Aussi présentés sous les vocables de savoirs, savoirs faire, savoirs être, les connaissances, capacités et attitudes constituent l'essentiel de ce qui est à apprendre. Il est alors fondamental que l'équipe pédagogique s'entende sur leur élaboration, qui dépasse *« une présentation séparée et analytique »*[38] vide de sens. Dans le cas présent, c'est la problématique définie par l'équipe qui les circonstancie. A ce titre, la démarche de problématisation apparaît encore une fois comme catalyseur, servant l'élaboration collective des contenus d'apprentissages. Les relations établies créent des contextes générateurs de sens et assurent des croisements entre les savoirs, car se sont bien *« les interactions des connaissances, des capacités et des attitudes qui permettent de construire des compétences »*[39]. Ces interactions sont des liens avant tout fonctionnels *« où une connaissance permet de structurer une capacité ou une attitude, sans antériorité de l'une par rapport à l'autre »*[40], les unes nourrissant les autres et s'adaptent au fur et à mesure des nouveaux savoirs de l'élève. Ainsi, le tableau 2[41], synthétise l'organisation des connaissances, capacités et attitudes en donnant à voir la profondeur de ce qu'il y a derrière chacune de ces « classes ». Sur un plan horizontal, les types expriment ce qui caractérise chacune des connaissances, capacités et attitudes, puis les fonctions qui y sont associées. Enfin, la colonne de droite assure une structuration verticale, circulaire, et envisage une progressivité de maitrise pour chacune d'entre elle.

[38] HUOT (F.), « Organiser les connaissances, capacités et attitudes », *e-novEPS* N°2 La construction de compétences, janvier 2012
[39] Op.cit.
[40] Op.cit.
[41] Op.cit.

Tab. 2, synthèse des classes, des types, des fonctions et de leurs niveaux d'intégration

Classes	Types	Fonctions	Niveaux d'intégration
Connaissances	**contextuelles ou sociales**	Identifier, apprécier	•Connaître
	Procédurales ou méthodologiques	Réaliser, Raisonner	•Comprendre
	De gestion	Organiser, réguler, gérer	•Appliquer •Analyser, synthétiser
Capacités	**Perceptives**	Identifier, apprécier	• Reproduire
	Psychomotrices	Equilibrer, coordonner, dissocier, synchroniser	• Appliquer
	Organiques, foncières	Force, Endurance, souplesse, vitesse, énergie	• Transposer • Généraliser • Innover
Attitudes	**Sociales**	Citoyenne, savoir être	•Recevoir des valeurs •Comportement contraint •Attitude volontaire
	Emotionnelles	Psychologique, équilibratrice	•Intégration de valeurs comme système personnel

Organiser le croisement des savoirs

Si la phase didactique orchestrée par l'équipe a permis de définir ce qui est à construire pour tous les élèves, l'étape pédagogique s'envisage autour d'apprentissages adaptés aux niveaux de ressource des élèves à un moment « T », mais aussi à des rythmes d'intégration variables et à des sensibilités d'approches différentes. Aussi une modulation des entrées possibles permet de confronter les élèves à une réorganisation des savoirs. Les croisements ainsi organisés servent alors plusieurs objectifs.

Cibler

Les deux plans d'analyse ci-dessus se retrouvent dans le tableau 3. Le maillage organisé dans ce dernier traduit l'expression des interactions de capacités et d'attitudes combinées aux types de connaissances, qu'elles soient contextuelles, méthodologiques, procédurales ou culturelles. L'échelle de maîtrise, cette fois placée dans la colonne de gauche permet d'envisager l'intégration des compétences. Le maillage prend alors en compte l'appropriation progressive des enjeux de formation et permet d'entrevoir des réponses à la problématique de départ. Les axes, horizontaux et verticaux permettent d'appréhender des contenus pointus et ciblés. Ils servent l'explicitation de ce qui est à apprendre et guide la mise en place, par l'enseignant, de

contextes favorables à la rencontre des savoirs avec les élèves. Par exemple, dans le prolongement de l'illustration de la démarche de problématisation exprimée dans le tableau 1, si l'objectif d'une séquence est de travailler à l'identification des contextes émotionnels liés aux situations de coopération, l'entrée horizontale ciblée par l'enseignant est relative à la fonction d'identification, tandis que sur le plan vertical, c'est bien les connaissances contextuelles et culturelles qui s'avèrent privilégiées. Par souci de lisibilité à l'intérieur du tableau, ces cases sont marquées du symbole « 👁 ».

Personnaliser

La référence aux fléchages du tableau 2 et du tableau 3 sert aussi les actes de suivi nécessaires à la personnalisation des apprentissages. Par exemple, si un élève peine à adopter une attitude appropriée dans une situation de coopération, le repérage du problème est essentiel pour dépasser le constat et envisager des transformations. Ici, la cause peut être sociale, l'élève ne percevant pas le comportement à adopter. Mais la raison peut aussi être émotionnelle, l'élève ne parvenant pas gérer les émotions inhérentes à la situation de coopération elle-même. Dans les deux cas, les progrès impliqueront une construction des savoirs sous des angles différents. Dans la continuité de l'exemple précédent, si l'élève ne perçoit pas les contextes émotionnels d'une situation de coopération, le travail proposé par l'enseignant s'oriente vers le développement de la fonction d'identification faisant référence à des connaissances et des capacités structurant un décodage. En revanche, si la cause s'apparente à la fonction de gestion ou de régulation, les connaissances à mobiliser sont au service d'un traitement plus efficace de ces données. La situation d'apprentissage proposée à l'élève tient alors compte de cette entrée horizontale. Sans cet aiguillage, les élèves risquent de se confronter à des échecs répétitifs, altérant notamment leur motivation.

Expliciter

En intégrant les contenus dans une des cases du tableau 3, il reste peu de place à l'implicite, notamment sur les processus. Ainsi, les connaissances sont toujours ancrées dans des apprentissages en actes. Par exemple, la mise en exergue de la méthode utilisée pour apprendre, qui reste parfois dans l'ombre des autres connaissances et de la mise en action des élèves, peut être appréhendée à différents niveaux d'intégration, et même placée comme entrée privilégiée pour contextualiser des connaissances, des capacités et des attitudes. Cette réflexion sur le processus n'est donc ni un préalable, ni successif aux autres savoirs. Au travers des connaissances méthodologiques, des interactions d'attitudes et de capacités relatives aux situations de coopération sont associées. Aussi, l'intégration croissante est envisagée, passant de la connaissance d'une méthode d'apprentissage identifiée et adaptée de manière algorithmique à une situation de coopération précise, jusqu'à l'intériorisation de liens permanents, systématiques, intrinsèques, entre une méthode et la confrontation à un autre contexte d'apprentissage. En l'occurrence, c'est bien le cœur du dernier enjeu de formation issu du cadre de problématisation (tableau 1), puisque l'intention « *est de préparer les élèves à coopérer, de sorte que coopérer deviennent aussi un moyen explicitement recherché pour réussir* »[42]. Autrement dit, c'est l'intégration de la compétence qui conduit l'élève, dans un premier temps, à apprendre à coopérer pour accéder, de manière transitoire, au pouvoir de décider de coopérer pour apprendre.

[42] MEZIERE (D.), « Coopération, le pouvoir du langage », *e-novEPS* N°10 L'école coopérative, janvier 2016

Contextualiser, recontextualiser les connaissances

Enfin, le tableau 3 permet d'envisager des entrées variées répondant à la fois à une sensibilité personnelle de l'élève, à une carence identifiée, mais aussi à une volonté de les soumettre à des contextes différents. Dans le premier cas, l'idée peut être de placer l'élève en situation de réussite ou de le confronter à un problème particulier. Dans les cas suivants, l'intention est de disperser les éléments de savoir pour provoquer la nécessité de triturer les connaissances, de les réorganiser dans un autre sens. C'est de la gestion de ses interactions combinatoires et aléatoires dans leurs apparitions, qui révèle l'intégration de la compétence et la capacité à traiter des situations complexes et nouvelles. En effet, l'entrée dans une situation de coopération inconnue visant à une production devant un public, en arts du cirque par exemple, sublime les émotions ressenties par les acteurs. Ceux-ci peuvent avoir éprouvés et intégrés antérieurement des connaissances méthodologiques d'un bon niveau, pour autant, c'est bien le contexte émotionnel nouveau qui implique une réorganisation des savoirs. A contrario, dans ce même contexte, la maitrise d'émotions intenses ne préjuge pas des capacités à s'organiser aisément. C'est donc aussi dans ces combinaisons de relations que les savoirs s'éprouvent.

Tab. 3, cadre d'organisation et d'intégration des capacités et attitudes au travers des connaissances

Interactions des capacités et attitudes au travers des connaissances **Niveau d'intégration**	**Connaissances contextuelles** Eléments de base pour se situer et agir	**Connaissances méthodologiques** Eléments méthodologiques pour apprendre	**Connaissances procédurales** Eléments fondamentaux, liens de cause à effets (algorithmes)	**Connaissances culturelles** Éléments de base à connaître, codes à partager
Reconnaître Identifier Reproduire Recevoir	Identifier les principaux déterminants de la situation de coopération pour adapter son langage Mettre des mots sur ses émotions 👁 Prédominance valeur compétence, enjeu (plaisir, solidarité, efficacité), émotions sous-jacentes…	Connaître une méthode permettant de prendre du recul par rapport à la situation porteuse d'émotion et gérer la charge émotionnelle.	Mémoriser les principes opérationnels, ou les règles d'action à appliquer Parole et comportement expressif (distance, Justesse de l'expression, rythme et intonation de la voix) Si…, alors…	Identifier le contexte émotionnel, affectif, relationnel (ses émotions et celles d'autrui), les valeurs 👁
Agir Comprendre Appliquer Agir contraint	Appliquer les règles dans la situation de coopération	Utiliser une méthode pour apprendre et s'engager dans la situation de coopération	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans la situation de coopération	Comprendre la nécessité de valeurs partagées.
Fixer Comprendre Transposer Agir volontairement	Utiliser les règles dans une situation différente de celle de l'apprentissage	Adapter la méthode à l'acquisition de nouvelles compétences Ex : combinaison d'émotions, ou évolution des enjeux	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans une situation différente de celle de l'apprentissage.	Intégration, appropriation de valeurs partagées
Réinvestir Analyser Synthétiser Généraliser Agir volontairement Conscientiser intégrer	Adapter les règles dans un autre contexte que celui de leur apprentissage. Conscience d'avoir un nouveau pouvoir.	Créer et systématiser un lien entre méthode pour apprendre et type de compétence.	Généraliser l'application d'un principe opérationnel dans plusieurs situations proches ou analogues.	Intégration de valeurs comme système personnel permettant d'accéder à l'efficacité.



Conclusion

La pérennité et la généralisation de pratiques collaboratives ambitieuses dépendent de l'efficacité du travail mené et des bénéfices pédagogiques que les acteurs, professeurs et élèves, en obtiennent. C'est tout l'enjeu du processus de problématisation qui amorce une dynamique d'enseignement pour les professeurs et d'apprentissages pour les élèves. Cette démarche permet de concentrer et de fédérer l'ensemble d'une équipe sur le développement de compétences partagées en résonnance à des besoins identifiés. L'illustration de cette dynamique sur le cycle 3, au sein du conseil école-collège, n'est pas anodine. Elle exprime tout à la fois un certain nombre de contraintes à dépasser, mais aussi la nécessité de converger et d'expliciter ce qui est à apprendre dans l'optique de produire un parcours cohérent pour l'élève. Si la problématique sert le versant didactique, elle permet aussi aux équipes d'investir plus rapidement le versant pédagogique. Le cadre d'organisation des connaissances, capacités, et attitudes proposées au travers du tableau 3 permet ainsi d'appréhender le croisement des savoirs définis préalablement, dans le prolongement de l'acte de problématisation. Enfin, il permet d'apprécier l'intégration des connaissances à des fins de suivi des progrès et/ou des acquis de l'élève.

« Citoyenneté : demandez le programme ! »

Anne Leballeur,
Agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85),

Le grand changement impulsé par la Réforme du collège de 2015 43 consiste à mettre les programmes disciplinaires au service du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture.
La démarche d'enseignement engage notamment à passer de l'implicite à l'explicite. Plutôt que de sous-entendre qu'une compétence du socle est visée à travers la conception d'une leçon, il s'agit maintenant de viser explicitement cette compétence à travers des connaissances du programme et une organisation pédagogique adaptée au cours de la séquence d'apprentissage.
L'autre axe fort de la Réforme, qui consiste à devoir organiser les apprentissages en partant de l'élève, implique une nécessaire co-activité au sein des équipes pédagogiques, un véritable travail interdisciplinaire pour une prise en compte spécifique des élèves dans la classe.



Un projet dans l'établissement

Ces indispensables co-activités et travaux concertés entre les différentes disciplines font l'objet d'une réflexion s'inscrivant dans le projet d'établissement. Au regard des spécificités du public scolaire, de la localisation géographique, le projet définit ainsi des priorités par niveau de classe et propose de placer le curseur sur un Domaine plus particulier du Socle[44] pour chacun des quatre niveaux.
Le Domaine 3 qui concerne « la formation de la personne et du citoyen », est choisi dans l'établissement cité en exemple pour toutes les classes de 5ème. Ce choix est argumenté par les enseignants autour de raisons qui concernent la maturation des élèves de ce niveau mais aussi des caractéristiques particulières de la zone de recrutement. La classe de 5ème est une classe charnière qui correspond dorénavant, en cela porteur de sens, à la première année du cycle 4[45]. Les élèves se sont éloignés de leur classe de CM2 que beaucoup portent encore en eux durant l'année de 6ème. Les différences de maturation sont notables à ce stade de la scolarité. Certains ont toujours un comportement enfantin alors que d'autres sont déjà entrés dans l'adolescence. Les rapports annuels de la Vie Scolaire de l'établissement font état à partir de la 5ème d'une augmentation significative de l'absentéisme et des retards injustifiés (+50%). Le nombre d'exclusions-inclusions et de sanctions est également en hausse significative sur le

43 Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015
44 Ibid
45 Ibid

niveau. Le collège recrute sur la côte Atlantique et dans le bocage et le niveau culturel et social est plutôt défavorisé.
Par cette démarche, les bases pour une réflexion disciplinaire et interdisciplinaire sont posées.

Quels élèves, pour quel projet ?

L'étape suivante consiste pour l'équipe disciplinaire constituée autour de la classe à se doter d'un outil commun pour caractériser les élèves de la classe. Les regards pluriels que porte une équipe pédagogique sur une classe engagent à construire un projet de classe qui est porteur de sens pour la réussite des élèves. Cette démarche commune permet de souligner les différentes attitudes des élèves mais aussi le fonctionnement du groupe classe.

Des perceptions complémentaires

Travailler avec une classe entière ou en demi-groupe, solliciter les élèves en privilégiant l'oral, les accueillir dans une salle de classe ou en plein-air, aborder des connaissances abstraites, manipuler en laboratoire, travailler sur le corps, sur la sensibilité artistique, la créativité manuelle, chaque contexte révèle régulièrement des élèves très différents et permet d'apprécier une classe sous différents angles. La mutualisation des points de vue établit une vision panoramique et en relief de la classe.

Un projet de classe : une affaire d'équipe

Les enseignants savent communiquer sur la classe qu'ils partagent mais les temps de concertation, à moins d'une situation conflictuelle importante au sein du groupe, demeurent souvent informels. Ponctuellement, les conseils de classe permettent de faire des bilans et d'affiner la caractérisation du groupe et des élèves au fil de l'année. Mais réussir au cours des deux premiers mois d'une année scolaire à mettre en commun de façon très explicite les caractéristiques observées pour chaque matière construit un axe fort pour un plan de formation pour l'année et pour la réussite des élèves.
Une grille de comportements observables permet d'identifier un profil de classe. Elle est construite à partir de critères d'observation qui prennent en compte d'une part les attitudes des élèves par rapport aux apprentissages et d'autre part, leurs attitudes sociales.

L'exemple d'une classe de 5ème : une démarche d'équipe

Les enseignants répondent à une première question : « quelles sont les caractéristiques de la classe de 5ème E ? »

Tab. 1, filtre d'analyse pluridisciplinaire

			Math.	FR.	HG/EMC	SVT	EPS	Arts Plast.
Attitudes face au travail	Engagement	👍	Très investis. Très demandeurs d'apprendre.	Beaucoup d'énergie créative. Elèves volontaires et motivés.	Classe active à l'oral avec une bonne tête de classe.	Très demandeurs d'activité (d'action).	Très investis dans les apprentissages.	Motivés, demandeurs, intéressés.
		☹	N'écoutent pas toujours les consignes.	Quelques élèves en retrait.	Difficultés de certains élèves liées au manque d'investissement	Une tête de classe qui n'ose pas. Des élèves en retrait qui attendent que d'autres répondent.	Pour une majorité : beaucoup de compétition entre eux.	Quelques élèves en retrait.
	Réflexion	👍	Veulent toujours trouver un sens à leurs apprentissages si jamais celui-ci leur échappe.	Deux niveaux : des prises de recul qui permettent la réflexion.	Des interventions pertinentes, une bonne réflexion dans l'ensemble.	Bonne réflexion et analyse pour 1/3 des élèves.	Se concertent, questionnent l'enseignant pour construire leurs réponses aux problèmes posés.	Deux niveaux différents d'attention et de réflexion.
		☹		des interventions trop rapides et spontanées		Lacunes chez les autres	Une faiblesse de l'écoute et manque de concentration qui nuisent pour certains à la réflexion.	manque de concentration pour certains.
	Autonomie	👍	En général, assez bonne.	Variable selon l'activité proposée.	Variable.	Variable selon l'activité proposée.	Un bon groupe d'élèves très autonome qui a tendance à prendre en charge ceux qui sont plus en retrait.	Relativement autonomes.
		☹	Variable suivant leur organisation personnelle et leur caractère.	Le passage à l'écrit est difficile pour certains.			Quelques élèves « suiveurs » et qui deviennent autonomes dans le groupe.	
Relations sociales	Relations aux élèves	👍	Respect global des interventions d'autrui avec tentatives d'humour appréciables ou déplacées.	Atmosphère propice au travail.	Assez bonne entente.	Assez bonne entente.	Attitude très positive de certains (aide, soutien, tolérance…).	
		☹	Esprit de compétition omniprésent, trop présent parfois.	Classe sensible : des conflits entre filles, des clivages.	Des clivages, des conflits entre filles.		Un esprit de compétition trop développé chez certains (attitudes individualistes, rejet des moins performants).	Des groupes sont formés, assez fermés et pas toujours tolérants.
	Relations aux adultes	👍	Soucieux d'avoir une attitude correcte.	Très correcte, agréable.	Très correcte, agréable.	- 1 groupe attentif et studieux.	Attitude correcte.	Les règles de vie en collectivité sont intégrées
		☹	Craintifs sur le risque de la croix.	les bavardages sont faciles à canalise.		- 1groupe passif.	Rapport à la note très important.	
	Relations à l'environnement	👍	Respectueux de leur environnement (pas de papiers par terre…).	Variable dû aux attitudes individualistes	Variable dû aux attitudes individualistes	Il y a toujours les deux extrêmes.	Variable dû aux attitudes individualistes.	Variable dû aux attitudes individualistes
		☹						

Profil d'une classe

Le recueil de ces observations donne lieu à un premier temps de concertation pour l'équipe et permet de cerner le climat général de la classe en soulignant également des comportements particuliers d'élèves.

Attitudes face au travail

Cette classe a une spécificité puisque seize de ses élèves (10 garçons et 6 filles) intègre en début d'année l'option surf proposée jusqu'alors sur trois niveaux dans le collège (5ème, 4ème et 3ème). Ces élèves sont admis sur des critères sportifs mais également scolaires. Certains ont des difficultés avérées mais en postulant pour pratiquer tout au long de l'année l'activité surf, ils doivent montrer une attitude positive et sérieuse face aux apprentissages. Dotée d'un groupe de tête dynamique, les résultats dans les différentes matières sont bons et l'attitude générale face au travail est jugée positive dans tous les enseignements. Les degrés d'autonomie différents s'expliquent par cette partition de la classe mais aussi par le degré de maturation différent constaté dans cette tranche d'âge. Néanmoins, les élèves très autonomes sont des moteurs pour leurs camarades, ils les incitent à entreprendre à leur côté et leur permettent d'accéder peu à peu à un degré d'autonomie plus important.

Les caractéristiques « sportives » renforcent sans aucun doute l'esprit de compétition. La comparaison aux autres et le rapport aux notes sont très prégnants. Cet aspect tend à disparaître sur les autres niveaux de l'option probablement en raison d'une plus grande maturité. Pour quelques uns, cette course à la note génère malgré tout un stress qui n'est pas bénéfique.

Ces mêmes caractéristiques « sportives » et cet esprit de compétition entre élèves expliquent aussi l'impatience à entrer en activité et en action qui s'effectue généralement au détriment de l'écoute préalable de consignes et de la concentration. Cela se remarque en mathématiques et en EPS, ainsi qu'en français où les interventions orales sont souvent trop rapides et trop spontanées. Enfin, la pratique régulière d'une activité sportive individuelle ainsi que le jeune âge des élèves peut expliquer en partie les comportements souvent individualistes qui sont remarqués dans les différents cours.

Relations sociales

La classe est qualifiée de sympathique et agréable par les professeurs mais elle montre aussi des dysfonctionnements d'un point de vue relationnel. Il pourrait être donné à penser qu'un clivage est instauré entre les surfeurs et les non-surfeurs, ce qui n'est pas le cas. Les élèves d'un groupe restent proches et amis de leurs camarades de l'autre groupe. En revanche, les « histoires » ont tendance à se propager entre filles non-surfeuses. Le constat permet de penser que la pratique hebdomadaire d'une activité nautique dans des conditions souvent rudes à l'inter - saison permet d'instaurer et de renforcer les liens sociaux entre les élèves surfeurs. Enfin, puisque la classe a un comportement qu'il est possible de qualifier de « scolaire », avec un souci de conformité et de réussite, les relations avec l'institution, et avec les adultes, le rapport aux règles et au règlement, ne présentent pas de problème particulier.

En conclusion, ce profil de classe met en évidence un intéressant potentiel pour apprendre mais aussi des améliorations possibles du vivre ensemble.



Produire une échelle descriptive partagée de la citoyenneté

L'étape suivante consiste à expliciter la notion de citoyenneté à travers chaque filtre disciplinaire et à répondre à une double question : « A quoi correspond, avoir une attitude

citoyenne en 5ème en mathématiques, en français ou en EPS ? Comment j'organise mes séquences d'enseignement pour contribuer à la formation de la personne et du citoyen chez mes élèves de 5ème E ? » Cette réflexion est évidemment organisée autour des caractéristiques établies sur la classe.

Tab. 2 , Les réponses pluri – disciplinaires sur la citoyenneté en 5ème

Avoir une attitude citoyenne en 5ème…	
en **mathématiques,** c'est…	- Respecter les difficultés et les erreurs des autres - Ecouter et débattre sur des démarches différentes vers une solution proposée par ses camarades - Etre responsable de la correction de la production d'un camarade - Savoir partager la prise de parole ou le passage au tableau - Etre honnête lors d'une production personnelle (exercice à la maison, évaluation…) - Aider un camarade à résoudre un problème
en **français**, c'est…	- Prendre du recul et adopter un regard critique sur le monde en ayant une démarche intellectuelle telle qu'on la rencontre dans les textes analysés - Donner un avis personnel, entrer dans un débat et formuler son point de vue pour exprimer son propre regard sur le monde - Réfléchir sur la portée d'une œuvre, exprimer son point de vue personnel.
en **histoire-géographie, EMC**, c'est…	- Refuser les discriminations (principe d'égalité) - Etre solidaire - Connaître les risques d'internet et ceux liés à l'emprise mentale (via internet éventuellement) en lien avec l'intervention sur ce sujet de l'association/entreprise...(principe de liberté)
en **SVT**, c'est…	- Mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions sur l'environnement et le développement durable. - Etre curieux et critique sur l'actualité - Respecter des règles collectives de vie - Adopter des comportements favorables à sa santé, pour sa sécurité et pour le respect de l'environnement - Savoir se juger (auto-évaluation) et se corriger - Etre autonome dans son travail
en **EPS**, c'est…	- Etre respectueux, éviter les jugements et les commentaires blessants - Etre attentif aux autres, avoir de l'empathie, manifester de la bienveillance, s'entraider. - Ecouter, comprendre les consignes, questionner - Etre concerné par ce qui n'est pas soi/ à soi /pour soi...respecter les règles de vie collective - S'investir pour le groupe
en **arts plastiques**, c'est…	- Savoir coopérer - Avoir l'esprit créatif - Développer son autonomie, être capable de prendre des initiatives.

Les spécificités disciplinaires enrichissent la notion de citoyenneté en balayant un large spectre d'attitudes, de capacités et de connaissances : la créativité en arts plastiques, l'enrichissement culturel par la lecture et le débat en français, la sensibilisation à l'environnement en SVT ou le respect des règles en EPS. Mais un fil rouge traverse toutes les disciplines d'enseignement, ce sont les valeurs constantes : respecter, écouter, coopérer,

tolérer, aider. Ces attitudes, ces façons d'être, de se comporter sont requises aujourd'hui pour l'adolescent du collège, elles le sont également pour demain dans le monde adulte.



Enseigner la citoyenneté

L'ultime étape de la démarche de l'équipe consiste à réfléchir sur les moyens didactiques et pédagogiques pour contribuer au travail du Domaine 3, autrement dit de placer l'éducation à la citoyenneté au cœur de chaque enseignement. Enseigner à partir de priorités telles que *« faire ensemble », « respecter et se respecter », « s'ouvrir au monde et aux autres », « s'entraider »* crée indubitablement une rupture avec une culture scolaire que Philippe Mérieu qualifie de totalement instrumentalisée[46], où l'élève apprend uniquement pour réussir à l'école. L'objectif est de donner aux enseignements les chances de réussite pour former des êtres sociables et des citoyens éclairés, adultes d'un futur proche, parfois difficilement lisible.
La phase de didactisation est capitale parce qu'elle explicite clairement des objectifs jusqu'alors sous-jacents à d'autres objectifs spécifiquement disciplinaires. Pour l'EPS, les références au socle commun dans les projets apparaissent jusqu'à présent en rajouts, en bas de page. Organiser la démarche d'enseignement en commençant par réfléchir comment atteindre des objectifs de citoyenneté n'entame pas la spécificité de chaque programme disciplinaire. Bien au contraire, chaque discipline vient nourrir, enrichir chaque compétence du socle grâce à sa propre spécificité. Pour preuve, il est possible de lire le tableau 2 sans regarder la colonne jaune où figurent les disciplines et d'y reconnaître chaque spécificité disciplinaire. De surcroît, cette démarche prend en compte prioritairement l'élève, plutôt que de se focaliser sur un contenu de connaissances à acquérir.

46 MERIEU (P.) « La formation du citoyen à l'école » intervention première université de l'éducation nouvelle, CEMEA août 98.

Tab. 3, Contributions des disciplines à la formation de la personne et du citoyen en 5ème E

	Axes retenus	Organisations pédagogiques retenues	Ce qu'il y a à apprendre
MATH.	Etre honnête et responsable Se respecter	Organiser des travaux en groupe Développer la co-évaluation	Recueillir et organiser à plusieurs des données Démontrer et poursuivre un raisonnement pour le partager
FR	Exprimer sa sensibilité et ses opinions, Respecter les autres.	Organiser des travaux en groupe. Mener le débat. S'appuyer sur la littérature pour comprendre le regard que porte l'auteur au monde.	Utiliser un vocabulaire précis Maîtriser des moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Les évolutions sociales, scientifiques et techniques du monde qui l'entoure.
HG/EMC	La sensibilité : soi et les autres. Les principes pour vivre avec les autres.	Organiser des délibérations sur les différentes formes de racisme et de discriminations. Organiser des sorties . .	-Distinguer les différentes dimensions de l'égalité et les différentes formes de discrimination. -Les différents sentiments. -Le vocabulaire des sentiments moraux. - le droit et la règle : l'usage d'internet dans la vie sociale et politique - Sensibiliser aux risques d'emprise mentale.
SVT	Bien vivre ensemble. Se préserver.	Organiser /proposer : -des sorties (en lien avec d'autres disciplines : physique…), - des travaux de groupes : pour partager les idées différentes, pour produire,- des recherches au CDI, - des recherches en salle informatique, - des interventions extérieures : infirmière, associations.	- Liées au fonctionnement de l'organisme : alimentation, hygiène, addictions, respect des différences… - Liées à la respiration et au milieu de vie : impact sur les ressources de notre planète, bio-diversité, pollution… - Liées à la géologie : gestion durable de l'environnement.
EPS	Coopérer Accepter les différences pour soi et pour les autres (estime de soi, tolérance, empathie, bienveillance)	- Faire vivre l'entraide : alterner travail en groupes homogènes et hétérogènes. - Faire vivre la tolérance : favoriser la mixité dans les groupes et proposer un choix d'APSA varié : danse, golf, badminton, athlétisme… - Créer des relations par un travail autonome en groupe avec des fiches ressources : échauffement, ateliers… - Eviter les jugements de valeur : donner des critères d'observation. - Inclure tous les élèves : proposer des pratiques et des évaluations adaptées (marche nordique/demi-fond…)	Liées à l'échauffement. Identifier les critères d'observation. Utiliser un langage adapté. Les consignes : principes d'intention/prévision [47]. Connaître les principes de l'évaluation pour se situer et dédramatiser.
Arts plastiques	Coopérer Etre autonome Etre créatif	- Travaux de groupe par pôle. - Organisation spatiale des éléments dans la salle pour favoriser l'autonomie.	Analyser les éléments structurels et plastiques d'une œuvre. Expliquer et argumenter son point de vue d'observateur. Repérer les choix de l'auteur et comprendre son point de vue. Connaître des références artistiques variées et de diverses époques.

47 Dourin (J-L.) « Observer pour apprendre » *e-novEPS n°2*, janvier 2012

Le croisement des cinq domaines du socle

Il peut paraître restrictif et arbitraire de construire un projet de classe, d'élaborer une réflexion pluridisciplinaire, à partir de la seule notion de citoyenneté. Or, une introspection à travers le Socle Commun de compétences permet de démontrer l'imbrication des cinq domaines entre eux. En sélectionnant un Domaine, ne sont pas exclue les autres. Ils sont bien présents mais de manière implicite ou secondaire. Le choix d'un Domaine particulier implique de focaliser les apprentissages sur un axe et il évite l'écueil du « tout traiter - rien traiter ». Pour illustrer cette idée, être citoyen, c'est penser et communiquer (Domaine 1), c'est aussi se cultiver, apprendre seul, avec et par les autres (Domaine 2), c'est également questionner le monde (Domaine 4) et enfin, c'est appréhender le monde et l'humanité dans sa diversité (Domaine 5).

Le croisement des disciplines entre-elles

Enfin, cette démarche met en œuvre une véritable coopération et un enrichissant travail collaboratif entre les différentes disciplines d'enseignement où chacune se nourrit de l'autre. Pour exemple, le schéma n°1 met en évidence dans la bulle du domaine 4, des capacités qui rapprochent toutes les disciplines entre-elles : « identifier l'effet de l'émotion sur la pensée et sur le corps ». Le corps parle lorsque l'élève restitue ses connaissances devant un tableau, lorsqu'il est interrogé devant toute la classe ou qu'il est seul face à sa copie. Le lien établi de longue date entre l'échec scolaire et des formes différentes de blocages est explicité. Réussir à parler d'émotions en mathématiques constitue tout de même un évènement important dans l'histoire des collégiens !

Schéma 1, Exemple en EPS, l'approche par la citoyenneté relie les différents domaines du Socle Commun

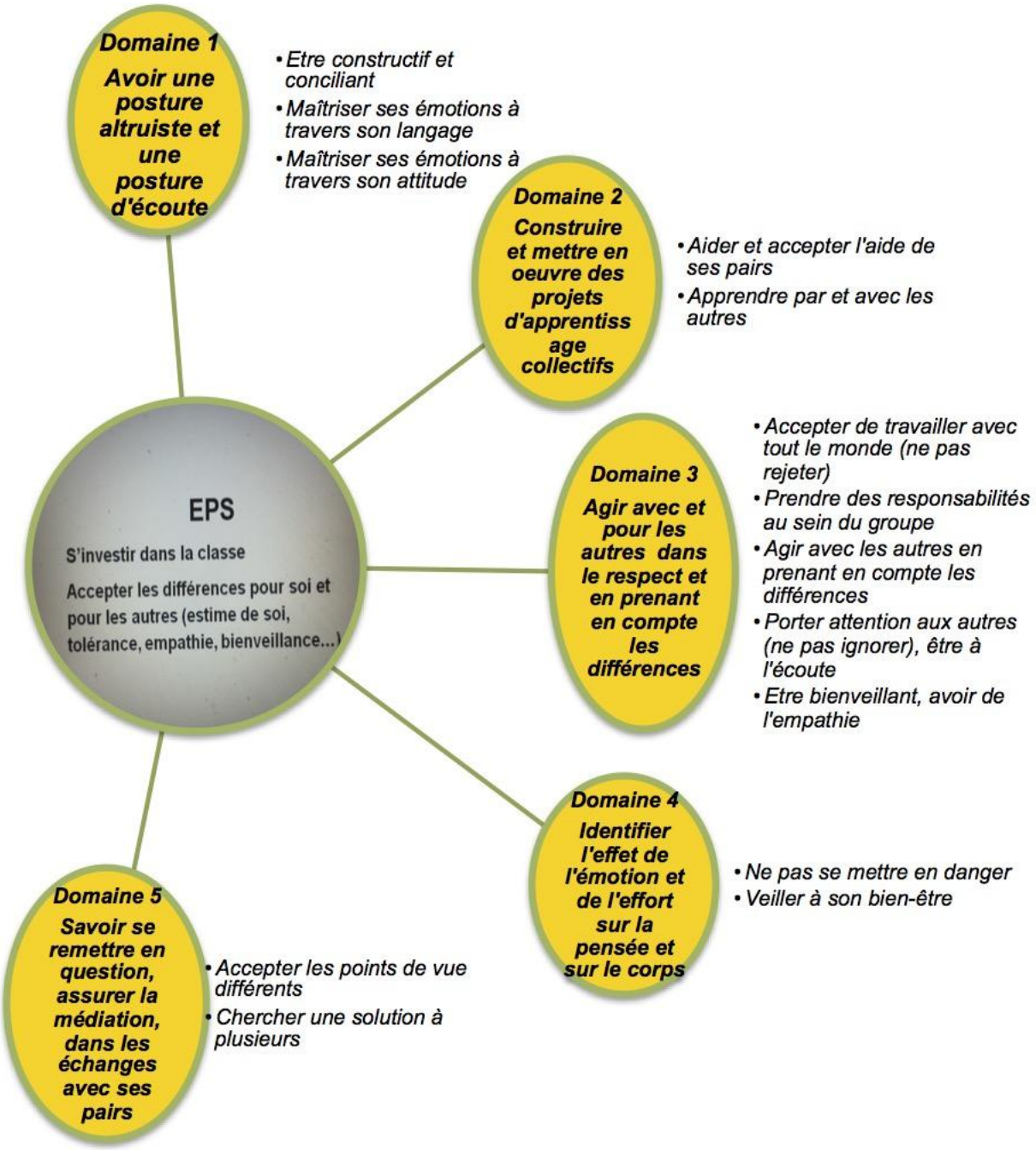
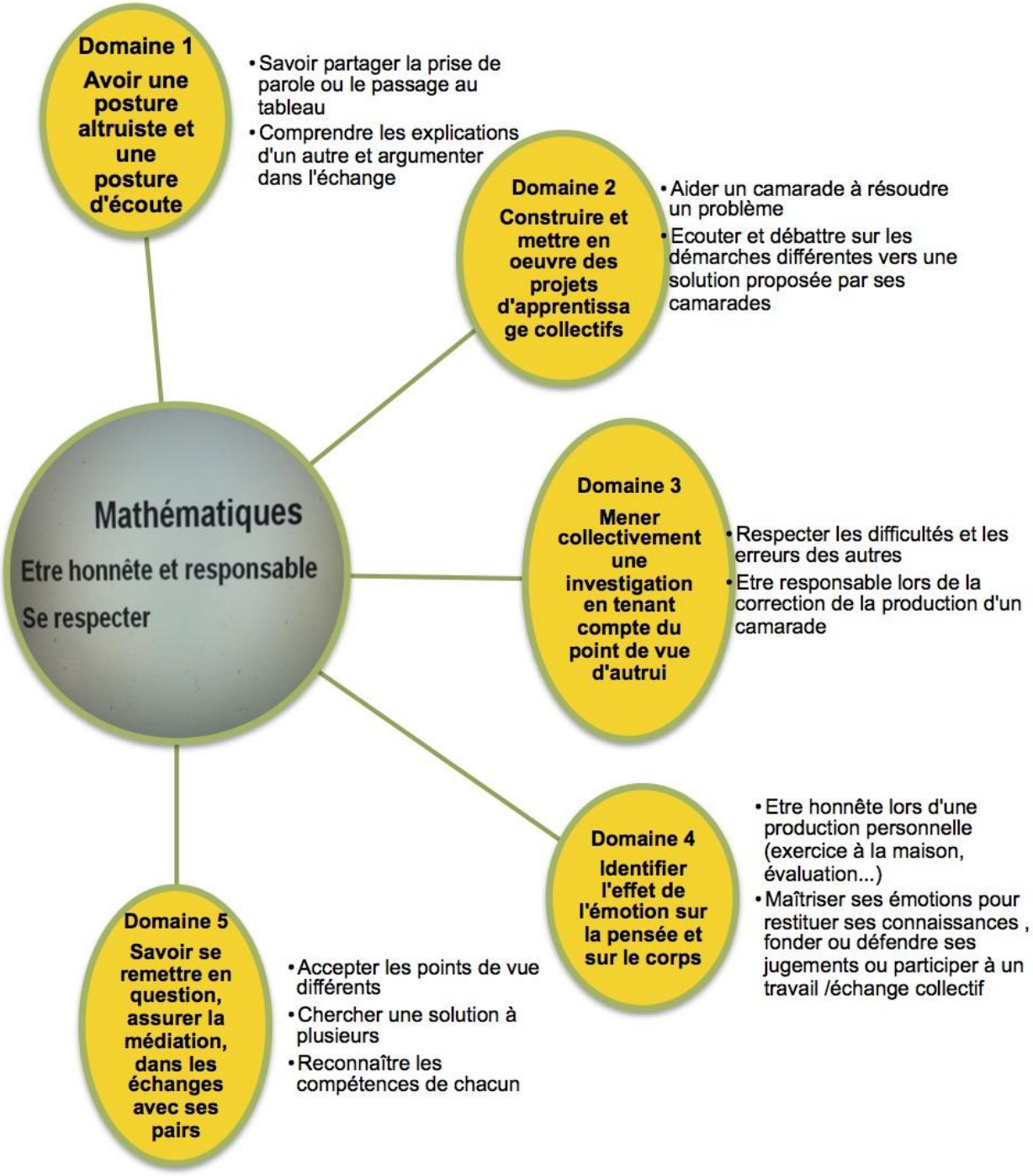


Schéma 2, Exemple en mathématiques.





Conclusion

Le décloisonnement des disciplines est amorcé depuis bien longtemps dans les établissements scolaires du second degré mais jusqu'à présent les professeurs s'en tenaient à des actions. La perspective est aujourd'hui beaucoup plus ambitieuse. Le partage de contenus, relayés à travers les différentes disciplines et dans le respect de leur spécificité, constitue une voie prometteuse.

Penser l'enseignement de sa discipline à partir du socle commun de compétence, de connaissance et de culture, ouvre des perspectives d'échanges et de coopération entre les disciplines qui offrent à l'élève une nouvelle cohérence et un nouvel éclairage du monde.

Je remercie vivement mes collègues du collège Garcie Ferrande pour leur contribution : Eric Bonnet, Isabelle Denis, Marie-Dominique Puiroux, Isabelle Pontoizeau, Laure Pouget, Eve-Marie Grange, Marietta Quaireau, Lucie Lefèvre et Cynthia Marionneau.

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

La réforme du collège, et après ?

Karine Charpentier,
Professeure d'EPS, La Roche-sur-Yon, (85),

Si le passage du collège au lycée technologique et général peut s'inscrire dans une logique de continuité telle un « cycle 5 » qui suit le cycle 4, tant sur le plan des pratiques que des contenus, la continuité dans le cadre de la liaison collège-lycée professionnel (LP) est sans doute moins évidente. C'est à travers une réussite retrouvée, une motivation générée par l'engagement dans les enseignements pratiques notamment, que l'élève considère très souvent le LP comme un nouveau départ dans son parcours de formation. Un focus sur les attitudes non acquises à l'entrée en seconde professionnelle montre que les connaissances et compétences abordées au collège, au cycle 4, sont à réactiver et à approfondir au lycée. La démarche proposée, pour rendre lisible les contenus, s'inscrit dans l'esprit de la réforme du collège : travail en équipe pluridisciplinaire, personnalisation, et respect d'une temporalité nouvelle, à l'échelle du cycle 5. Ces pratiques insufflées par la réforme nourrissent et renforcent la liaison à travers le croisement des enseignements et du socle, l'accompagnement personnalisé, les parcours : une harmonisation des pratiques se profile alors.



Les attentes du lycée professionnel

Le continuum d'attitudes, une démarche transdisciplinaire

Le constat est récurrent, perçu dans toutes les disciplines, mis à jour lors des conseils de classe, révélé par la nature des « incidents vie scolaire » : la majorité des élèves orientés en seconde professionnelle présente des difficultés scolaires, voire comportementales pour certains. Les attitudes de défiance, de dilettantisme, de passivité, d'ennui ou de révolte sont les conséquences d'un rejet de l'école ou d'une lassitude parfois. Elles mettent aussi en évidence des manques méthodologiques qui pénalisent la réussite scolaire. Pour beaucoup, les élèves reprennent un nouveau souffle au lycée professionnel à l'aide de pratiques plus pragmatiques et variées qui font sens (enseignement professionnel et périodes de formation en milieu professionnel -PFMP, notamment). Avec le concours de toutes les disciplines et un travail commun autour des besoins des élèves, de la remobilisation scolaire, de la réussite retrouvée, une relation positive avec le système éducatif s'établit pour envisager un présent et un avenir plus serein. Un travail pluridisciplinaire autour d'une problématique liée aux

attitudes[48] aide véritablement l'élève à se structurer et faire évoluer sa posture d'élève. Les attitudes, à condition d'être didactisées et adaptées, sont de puissants vecteurs d'adhésion aux apprentissages futurs : elles constituent un levier important sur lequel l'équipe enseignante s'appuie dès l'entrée en seconde pour envisager des acquisitions futures et durables. Les attitudes sont constituantes et fortement corrélées à la vie sociale. Elles sont donc identifiables et lisibles par tous. Elles offrent une accroche évidente et fédératrice pour un projet transdisciplinaire. La construction collective d'un continuum de la seconde à la terminale (*schéma1*), oblige les équipes pédagogiques à établir des priorités sur les attentes, les contenus et à définir des temps d'acquisition. Le but étant d'engager véritablement l'élève sur un axe de progrès dans la durée, en fonction de ses caractéristiques, de l'orientation choisie. « Tout » n'est pas enseigné, les attitudes ne sont pas hiérarchisées (telle attitude plus importante que telle autre) ni exclusives (telle attitude non enseignée est présente). Identifier et cibler les attitudes à construire ou à renforcer, planifier la progression permet également aux équipes pédagogiques de se focaliser sur un ou deux objets d'enseignement, de ne pas s'éparpiller. Ainsi l'écueil du traitement exhaustif « tout traiter et tout le temps » est écarté.

Le continuum d'attitudes attendues au lycée professionnel s'articule en trois temps, de la seconde à la terminale :

L'intégration des règles.

Adopter un comportement « scolaire » et professionnel et l'assumer dans la classe est une condition de la réussite. L'intégration des règles donne des points d'appui et des repères concrets à l'élève pour s'engager dans une dynamique de travail positive. Le positionnement par rapport à la norme scolaire et au groupe est compliqué à l'entrée en seconde professionnelle et nécessite une redéfinition, une affirmation, une reconstruction. Toutes les compétences développées au collège dans le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC)[49] sont à réactiver. Les attitudes liées au respect et à la coopération sont valorisées et développées dans la continuité du travail effectué au collège autour du vivre ensemble. Ici, le concours de l'EPS s'accomplit à travers la compétence méthodologique et sociale (CMS 2) « respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité ».

Construire une autonomie de travail.

Pour consolider et conserver cette dynamique positive, les attitudes liées à la volonté d'engagement, à l'effort, l'implication personnelle dans la construction du parcours de réussite sont approfondies. Ce sont les compétences développées au collège, autour des items « responsabilité et sens de l'engagement » du domaine 3 et « organisation du travail personnel » du domaine 2 qui sont sollicitées et développées. Cette fois, le lien s'opère en EPS avec la CMS1 « s'engager lucidement dans sa pratique ».

Le temps de la mise en projet.

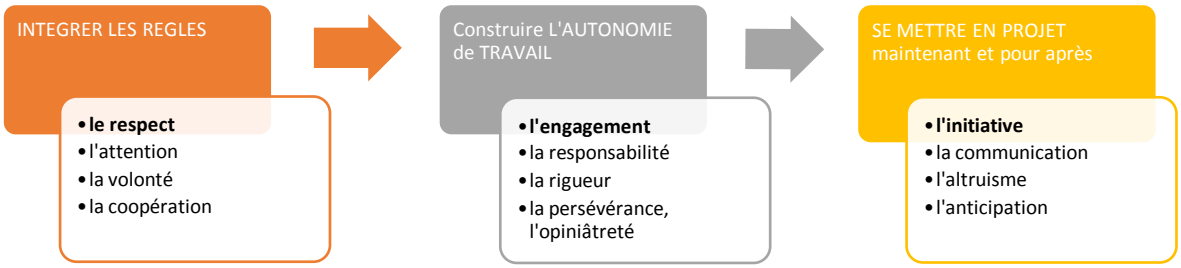
La projection vers l'après (études supérieures ou monde professionnel), la distanciation et les travaux collaboratifs, encouragent l'initiative, l'altruisme, la communication. De même, la fin de cycle prolonge l'acquisition des compétences soclées des domaines 2 et 3 liées aux items « coopération et réalisation de projets » et « expression de la sensibilité des opinions, respect des autres » notamment.

---

[48] PAULMAZ (E.), « Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences », e-novEPS N°2, janvier 2012

49 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23/04/2015

Schéma1, les attitudes attendues en LP, un continuum de la seconde à la terminale.



Les domaines de compétence 2 et 3 du collège constituent de véritables points d'ancrage pour développer l'acquisition des attitudes et compétences méthodologiques au lycée. Les trois temps s'inscrivent dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui « donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable »[50].

Du continuum à l'échelle descriptive : expliciter les attentes

La démarche de construction d'un continuum d'attitudes au LP (*Tab1.*) s'inscrit pleinement dans la logique de la réforme du collège du point de vue de la temporalité[51]. Pour respecter le niveau d'acquisition et de progression de chaque élève, l'échelle détermine des étapes en respectant la notion de cycle d'acquisition -temps long- et efface la temporalité annuelle ou même de séquence. Le cycle 5, au lycée, s'étend sur les trois années de formation : seconde, première et terminale. Chaque élève, riche des compétences acquises au collège, peut situer son niveau d'acquisition sur l'échelle et évoluer à son rythme tout en sachant quels sont les attendus de fin de cycle. Le continuum permet la différenciation dans le positionnement, l'appropriation des contenus et donne du temps pour acter les progrès. Ainsi, la grande hétérogénéité des comportements à l'entrée en seconde est traitée selon des temps d'acquisition variables.

L'intégration des attentes du milieu professionnel (référentiel certificatif en PFMP) au continuum du lycée démontre que le travail autour des attitudes à acquérir ne se limite pas au seul secteur éducatif mais se prolonge hors du champ scolaire. L'importance du savoir-être dans la réussite scolaire et professionnelle apparait clairement. Mettre en évidence ce lien est essentiel pour susciter l'adhésion des élèves les moins impliqués dans les apprentissages au lycée. Il s'agit d'un appui indéniable pour les équipes pédagogiques et notamment dans le cadre des enseignements généraux, pour impliquer ceux qui ne voient pas toujours à quoi leur sert le cours de maths, d'EPS ou d'espagnol dans la perspective de leur pratique professionnelle future ou de leur vie sociale.

Le tableau ci-dessous est un exemple contextualisé pour une filière professionnelle donnée. Ce travail est transposable et peut être adapté en fonction des caractéristiques des élèves.

[50] Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23/04/2015- Annexe

Tab. 1, Exemple d'une échelle descriptive au LP BRANLY avec une classe de la filière bac pro commerce

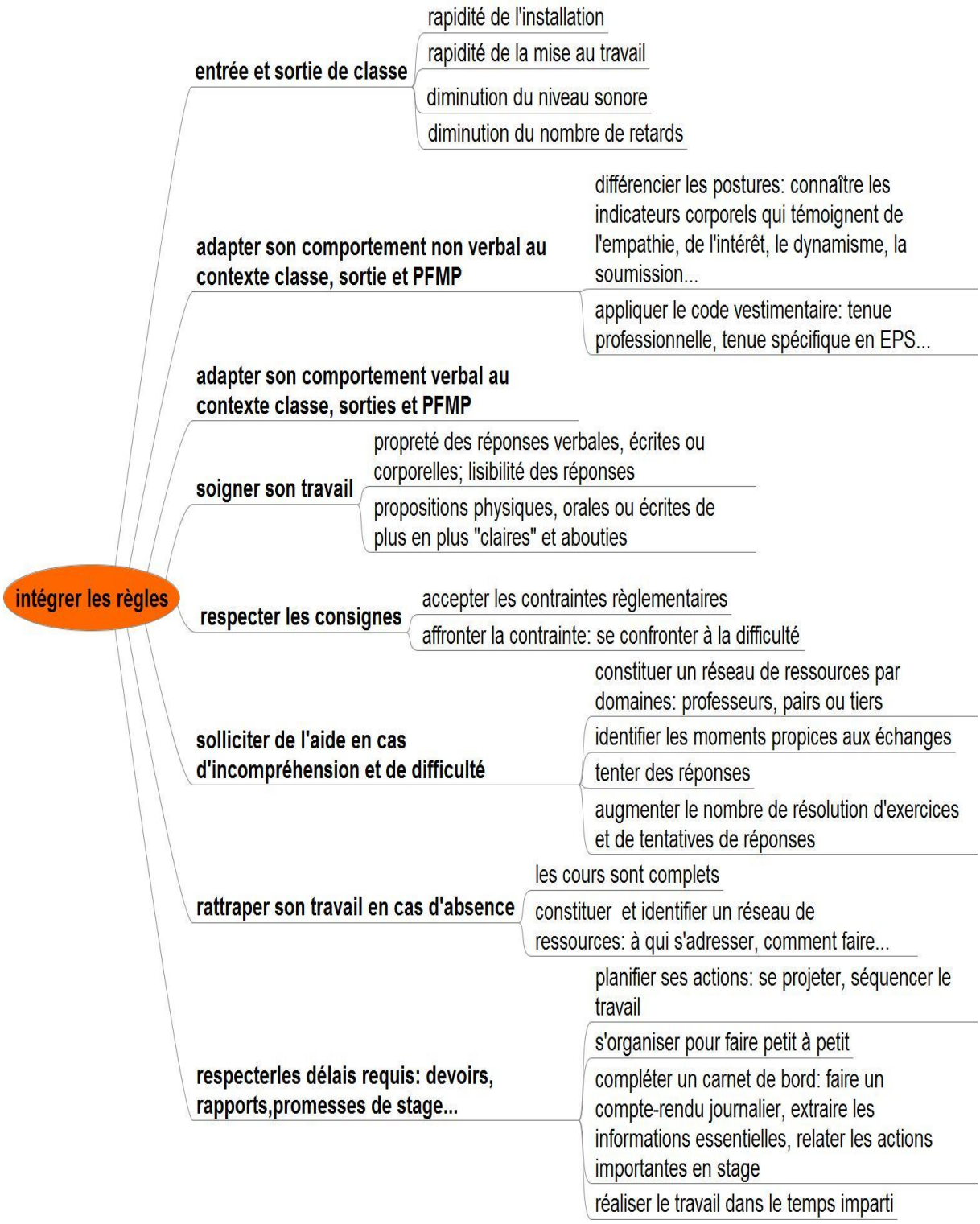
Temps d'acquisition des attitudes sur le cycle de la seconde à la terminale						
Intégrer les règles		**Construire l'autonomie de travail**		**Se mettre en projet**		**PFMP** (Période de formation en milieu professionnel)
Le respect		**L'engagement**		**L'initiative**		
entrée et sortie de classe adapter son comportement verbal aux contextes : classe, sorties et pfmp adapter son comportement non verbal aux contextes: classe, sorties et pfmp	respecter les consignes de travail rattraper son travail en cas d'absence respecter les délais requis: devoir, rapport promesse de stage… soigner son travail solliciter de l'aide en cas d'incompréhension et de difficulté	participer oralement : savoir parler et savoir écouter respecter l'apprentissage de ses camarades (ne plus bavarder) travailler en groupe : autonomie et entre-aide	travailler régulièrement fournir un travail personnel approfondi être rigoureux dans son travail	rendre compte de son travail oralement et par écrit prendre des initiatives: être source de proposition (actions classe, mini-groupe)	mener un projet dans le temps (réalisation dossier, projet de classe) diagnostiquer et faire évoluer le projet	ponctualité adopter une tenue adaptée adopter un comportement professionnel s'intégrer dans une équipe de travail respecter des consignes s'impliquer dans son travail
						
Certification						

Construire des indicateurs de progrès : une démarche d'appropriation

Le constat et le positionnement sur l'échelle constituent une première étape dans la démarche d'appropriation. Il est important ensuite, de proposer à l'élève des indicateurs, d'associer les connaissances pour lui permettre de se situer, de mesurer le chemin à parcourir, de cibler les efforts et de s'emparer de la notion. L'explicitation des contenus est une étape fondamentale pour une appropriation réelle. Elle impulse un changement de posture et donne à l'élève des temps d'introspection ou d'analyse qui servent à améliorer la connaissance de soi. Elle aide également aux choix d'orientation. Le professeur principal utilise cet outil pour interroger, pour stimuler les ambitions et mesurer les écarts entre les projections dans l'avenir et les attitudes actuelles.

Pour chacun des trois temps d'acquisition (intégration des règles, autonomie de travail, mise en projet), les élèves connaissent les indicateurs de progrès sur le temps du cycle. Ils identifient alors les étapes de progression sur le long terme. Ces dernières peuvent être présentées sous forme de carte mentale *(Carte1.)* Pour une appropriation plus performante et signifiante, les élèves la construisent eux-mêmes, sur le temps de l'accompagnement personnalisé par exemple.

Carte1. Les indicateurs, témoins d'un processus de progression, exemple pour le premier temps d'acquisition (intégrer les règles)



Proposer des situations d'apprentissage autour des attitudes à construire

L'enjeu est de répondre à la question : comment faire en sorte que ces attitudes prennent du sens dans chaque enseignement ? Par définition, l'acquisition des compétences transdisciplinaires, s'accomplit à travers des situations d'apprentissage riches et variées dans chaque matière, à différents moments du cursus. Ainsi une acquisition spiralaire se profile : revenir sur des notions similaires en les approfondissant à chaque passage. Mais, au-delà des expériences dans les différentes disciplines, l'élève acquiert des savoirs en identifiant des invariants pour construire les attitudes en toute conscience. En début de cycle, « Soigner son travail » par exemple, se décline pour chaque enseignement, par la qualité et la propreté du travail rendu ou présenté. Cela peut se traduire en mathématiques par des situations d'apprentissage autour du protocole de démonstration, de l'élaboration du raisonnement (qualité), mais aussi plus simplement par l'exigence d'une feuille lisse, sans ratures, avec un intitulé correctement complété (propreté) par exemple. En EPS, en danse, les situations d'apprentissage qui proposent d'explorer les différentes énergies du mouvement développent la qualité des réponses, alors que les propositions de passage devant un public à plusieurs moments de la séquence favorisent la propreté à travers le repérage et l'élimination des gestes parasites. A un niveau plus avancé, la mise en scène et l'identification des procédés de composition, leur pertinence à l'égard du propos chorégraphique valident la propreté ou plutôt la justesse des réponses. Le choix des APSA (et donc la réflexion sur la programmation) entre aussi dans ce processus d'acquisition des attitudes : la CP3 est très intéressante pour mobiliser les connaissances et compétences liées à la communication verbale et corporelle par exemple, alors que la CP2 à travers le sauvetage ou l'escalade favorise l'altruisme et les attitudes constitutives de la citoyenneté.[52] C'est également un moyen de poursuivre les objectifs du collège où « Connaître les gestes de premiers secours et la chaîne d'alerte »[53] est l'un des enjeux d'apprentissage en EPS qui croise le champ 2 « adapter ses déplacements à des environnements variés » et le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen ». Penser les APSA à travers un filtre d'acquisition de compétences transversales permet aux équipes pédagogiques des lycées de s'inscrire dans la démarche développée au collège où les enjeux d'apprentissage sont déterminés en croisant les domaines du socle et les champs d'apprentissage.



Des liens collège-LP à consolider

Parce que le parcours de l'élève arrivant au lycée professionnel n'a pas été « un long fleuve tranquille », cet élève est moins « docile », plus rétif aux apprentissages purement scolaires et l'exprime « c'est nul ! Non, je ne ferai pas ! ». Il a besoin de sens concret pour s'engager dans les apprentissages. Cet élève a depuis longtemps contraint les équipes éducatives à réfléchir à partir de lui, à penser autrement les enseignements et orienter les pratiques pédagogiques vers des approches et des entrées plus pragmatiques, dans un premier temps, au moins. En effet, les lycées professionnels, comme les établissements classés sensibles ou accueillant des élèves à besoins particuliers, ont particulièrement développé le travail en équipes pluridisciplinaires, les projets personnalisés (mini-stages, parcours d'orientation, parcours décrocheurs...), ciblé les besoins des élèves (tutorat, AP…), autorisé des passerelles, renforcé les liens avec les milieux extérieurs (stages, visites d'entreprises, partenariat avec des associations…), valorisé les projets de classes, les actions éducatives, fait des ponts dans les

52 Vidéo dans les ressources d'accompagnement cycle 4, illustration sauvetage
53 Documents d'accompagnement- BOEN Spécial N°11 du 26/11/2015

contenus entre enseignement général et professionnel… Finalement, ce type de pratiques expérimenté au LP est encouragé et développé au collège par la réforme. L'homogénéité des pratiques consolide la liaison collège-lycée professionnel et offre une plus-value directe à l'élève en difficulté. Dans l'autre sens, les professeurs de lycée s'approprient, intègrent et formalisent dans leur enseignement la nouvelle conception des contenus : croisement des enseignements et des cinq domaines du socle. L'enjeu est de préserver la cohérence du parcours de l'élève.

Les enseignements à travers le socle

Toutes les disciplines contribuent aux cinq domaines du SCCCC. L'élève en fin de troisième valide les compétences du socle. Mais, à l'entrée en seconde professionnelle, tous les élèves n'ont pas acquis les compétences. L'élève de LP a besoin de temps. Les connaissances sont là mais « en sommeil », elles nécessitent d'être réactivées et consolidées. C'est donc en s'appuyant sur les compétences travaillées au collège, en reprenant certaines étapes et en proposant une nouvelle progression *(Tab. 3)* que l'élève poursuit son parcours de formation dans la même logique.

Tab. 3, Déclinaison des étapes de progression pour développer la communication en relation avec le domaine 1 du SCCCC

La communication verbale			
Au collège	**Au LP**		
Liens SCCCC	**Intégrer les règles**	**Construire l'autonomie**	**Se mettre en projet**
Domaine 1 Les langages pour penser et communiquer	Adapter son comportement verbal	Participer oralement : savoir parler et savoir écouter	Rendre compte de son travail oralement et par écrit
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit une expression orale claire et adaptée aux situations de communication une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer. passer d'un mode de communication à un autre	différencier les répertoires de vocabulaire : classe, milieu professionnel, privé augmenter le niveau de vocabulaire, étoffer le répertoire lexical, champs disciplinaires exprimer un désaccord sereinement : contrôler ses émotions, argumenter s'adresser à différents interlocuteurs en respectant les codes : politesse, hiérarchie…	prendre la parole à bon escient, en relation avec le contexte du cours s'exprimer avec un vocabulaire relevant du champ d'apprentissage : être précis et intelligible être attentif : extraire les points clefs des propositions orales, être capable de reformuler être attentif : respecter la parole de l'autre accepter les critiques pour progresser	analyser sa pratique connaître les résultats de ses actions formuler des hypothèses enrichir les propositions par : les apports des autres, les connaissances acquises en stage, les recherches personnelles… accepter et formuler des critiques positives proposer des perspectives

Chaque discipline, à travers ses programmes vient nourrir le socle. Par exemple, la compétence professionnelle « Effectuer la découverte du client » en commerce, contribue à développer la communication verbale et se construit sur quatre pôles dans la continuité du domaine 1 du SCCCC : accueillir le client en respectant la règle des 4x20, rechercher les besoins du client en utilisant les différents types de question, identifier les mobiles d'achat du client, reformuler précisément les besoins exprimés par le client. De la même façon, l'EPS, développe la verbalisation et l'utilisation d'un vocabulaire adapté à travers les temps d'analyse de pratique pour décrire la motricité d'autrui et la sienne, quel que soit l'activité support. Le choix de l'escalade est intéressant pour établir un mode de communication explicite entre grimpeur et assureur. La précision du langage (prêt, sec, mou, avale, bloque…), la rigueur des injonctions, l'écoute et la réactivité des partenaires, apportent un

éclairage disciplinaire différent sur la communication et offrent une exploration diversifiée du domaine 1. Pour la CP2 les champs se croisent également avec le domaine 3.

L'accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé constitue un temps fort pour proposer des mises en œuvre originales, afin de mobiliser, de nouveau, les compétences du socle. Dans la poursuite du travail effectué ci-dessus, les contenus centrés sur la communication qui engageant l'expression orale et corporelle ou posturale sont exploités au-delà des pratiques disciplinaires, à travers des jeux théâtraux par exemple. En LP, une entrée par l'oral est un point de départ favorable pour les élèves éprouvant des difficultés à l'écrit et permet à tous, de travailler sur la confiance en soi, l'écoute et le respect. Le français et l'EPS mais aussi, les arts plastiques sont des disciplines privilégiées pour faire le lien entre le corps et la parole. A travers le théâtre-image par exemple, (les statues, les tableaux vivants…), les exercices de mémorisation (cercles de paroles), les marches et traversées (travail de danse également), la restitution des spectacles vivants par la mémoire du corps, les mini-exposés filmés etc… l'AP propose un temps fondateur pour redonner une place au corps de l'élève, trop souvent « absent », immobile, assis. Pour les professeurs, l'AP laisse du temps pour explorer, innover, co-animer et croiser les regards des disciplines sur un même objet d'enseignement. Toutes ces pratiques, dans un AP intitulée « Redonner corps à la parole », développent des compétences du domaine 1 « passer d'un mode de communication à un autre », du domaine 3 « expression de la sensibilité des opinions, respect des autres » et du domaine 5 « développer la créativité dans la confrontation ; expérimenter et comprendre la spécificité des productions artistiques considérées comme représentations du monde, interrogations sur l'être humain, interprétations et propositions »[54]. Le temps de l'AP est aussi celui de la différenciation. Un travail sur la restitution à l'oral d'une expérience professionnelle en stage peut être différencié simplement par la longueur des prestations attendues : temps de parole variable en fonction de l'aisance, ou bien par la complexité de la prestation : imposer une prestation physique, avec un déplacement à celui qui maîtrise, faire bénéficier l'élève en difficulté de l'aide d'un camarade journaliste qui, par un questionnement, peut soutenir et relancer la prestation, par exemple.

Le réinvestissement des compétences liées à la communication est rapidement proposé dans l'année lorsque les élèves recherchent leurs stages puis lorsqu'ils évoluent en entreprise. L'évaluation des acquisitions (compétences soclées et attitudes) peut aussi se faire sur ces moments hors du temps scolaire.

Le parcours avenir

Les parcours (avenir, citoyen, culturel et santé) sont destinés à jalonner la formation de l'élève en identifiant notamment des étapes formatrices, des rencontres, des lieux, des occasions. Ils participent au même titre que les enseignements disciplinaires, l'AP ou les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), à la construction des compétences et à la formation du futur citoyen.

Le parcours avenir de l'élève au lycée professionnel est jalonné par des actions variées qui vont lui permettre de mieux comprendre le monde social et économique qui l'entoure, de mieux appréhender sa formation et réaliser des choix d'orientation raisonnés et éclairés, finalement l'aider à se projeter dans l'avenir[55]. En effet, les temps d'apprentissage en stage, la participation des élèves au carrefour des métiers, les rencontres avec des professionnels (conférences-débat, simulations d'entretien d'embauche, visites d'entreprise etc…), les visites d'établissements qui proposent des BTS, l'implication des élèves sur la journée des portes

54 Cycle 4 – extraits BO n° du 26/11/2015- volet 2

55 Actions éducatives, Parcours Avenir – arrêté du 1-7-2015 -J.O. du 7-7-2015

ouvertes (liste non exhaustive) constituent autant de temps riches et formateurs qui balisent la formation et éclairent la projection vers l'après.
En complément et à un autre niveau, le continuum d'attitude et ses outils, l'échelle descriptive *(tab1.)* et les indicateurs de progrès *(Carte1)* posent également des jalons dans le parcours avenir de l'élève. En effet, ils fournissent des repères concrets aux élèves et à l'équipe pédagogique, permettent de questionner les ambitions à travers le prisme du respect, de l'engagement et de l'initiative. Ces valeurs sont fondatrices et traversent les apprentissages du lycée à l'entreprise. Le professeur principal interroge et fait réfléchir l'élève qui se projette vers un BTS mais qui n'a pas encore construit l'autonomie de travail : identifier ce qui reste à construire pour atteindre l'objectif, cibler les efforts et faire un choix d'orientation lucide. A contrario, il stimule celui qui valide toutes les compétences, vers une poursuite adaptée (mention complémentaire, BTS…). Il a des outils concrets pour comparer les attitudes évaluées en PFMP et celles observées au lycée, mesurer les décalages pointer le degré d'intérêt pour la filière choisie… L'outil commun, accessible à tous, professeurs comme élèves, dépasse la compétence disciplinaire, ouvre des espaces et s'ancre dans une dimension universelle.



Conclusion

Proposer un parcours de formation cohérent, dans les contenus comme dans les pratiques, de la maternelle au lycée, constitue un des enjeux de la réforme. L'élève qui change d'environnement (CP, 6^{e}, 3^{e}PEP, 2de) poursuit un cycle de formation. Le professeur ne peut plus ignorer les étapes précédentes s'il veut donner du sens et de la cohérence à son enseignement à l'échelle du parcours scolaire de l'élève. L'enseignant ne peut plus faire seul pour engager l'élève dans la réussite. Les enseignements pratiques, le travail en équipe, la démarche de construction et d'explicitation des contenus grâce à des outils communs (échelles descriptives, uniformes, cartes heuristiques…) favorisent la collaboration entre professeurs d'une part et avec les élèves d'autre part. Le sens des apprentissages se fait pour l'élève à travers des compétences qui traversent les disciplines. En effet, la construction des compétences n'est plus l'apanage disciplinaire. Désormais chaque matière concoure à la construction des compétences. Les enseignements disciplinaires, les actions éducatives, les parcours permettent un éclairage systémique du monde.

Revue N°11 juin 2016

Une réforme pour l'élève

La critique argumentaire révélatrice d'acquisitions du socle.

Valérie Boucard,
Professeure d'EPS Bi-admissible, Guérande, (44)

Les différentes expériences vécues en collège permettent aux élèves l'acquisition de connaissances nécessaires à l'observation d'une chorégraphie. Ils sont capables d'identifier des critères simples de composition qui étayent une réponse au delà du « c'est bien ou j'aime, j'aime pas ». L'analyse argumentée reste plus complexe. La mise en relation des connaissances acquises au cours de leur formation ne se fait pas naturellement. Il leur manque souvent l'acquisition de la méthode, afin de réinvestir ce qu'ils savent, « le déjà là »[56]*, dans d'autres contextes. La méthode combinatoire s'apprend. Elle représente une démarche pour utiliser un vocabulaire adapté, pour classer les critères, les observer, les identifier, au regard des attentes visées, pour analyser et argumenter. Il s'agit en somme, de permettre à l'élève de construire des outils méthodologiques transférables.*



Apprendre à lire une chorégraphie à l'aide d'une grille descriptive.

La lecture d'une chorégraphie est similaire à celle d'un livre dès lors que les codes en sont connus. Si la phrase chorégraphique n'est pas ponctuée elle devient incompréhensible telle une phrase qui ne possède ni majuscule, ni point et qui se noie dans le paragraphe. Si les mots sont raturés, la lecture est difficile. De la même façon, s'il subsiste des gestes parasites, par exemple lorsque des élèves ricanent, se parlent, remettent leur pantalon ou leur mèche de cheveux, le regard se détourne de son objet, la lisibilité de la chorégraphie s'émousse. L'absence de début, de fin, le manque de ponctuation, font perdre toute substance au propos chorégraphique. Par exemple, l'énergie des gestes qui manque de coloration ne permet pas aux lecteurs ou spectateurs d'entrer dans une ambiance (liée à un thème) et de ressentir des émotions (surprise, stupéfaction, admiration, joie, peur…).

La méthode de lecture chorégraphique

Le juge ou le spectateur a pour rôle d'observer et d'identifier des critères pour juger ou apprécier une chorégraphie. Cela implique de construire avec les élèves une grille descriptive de lecture. C'est à ce moment précis qu'il convient de raviver les connaissances antérieures pour les organiser. L'objectif de fin de cycle pour l'élève est d'être capable d'identifier des

56 BRIGAUDIOT (M.), Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, Revue Repères, 23 novembre 2005, cite CHARTIER (A.M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) 1995.

caractéristiques observées. Il doit apprendre à organiser ses connaissances, pour classer les critères. Il doit apprendre à identifier les critères, c'est-à-dire, savoir à quoi ils ressemblent pour être capable de les observer (les reconnaître). Etape préalable sur laquelle il s'appuie pour étayer son analyse en vue de formuler une critique argumentaire par la suite.
La temporalité du cycle permet d'aborder les connaissances relatives aux différents axes de composition chorégraphique. La grille suivante est un support à l'observation à l'aide de connaissances nécessaires. A chaque fin de séquence, une grille vierge est à remplir, correspondant à une catégorie. L'élève remplit son tableau de référence. Il note la catégorie observée (classer), les identifiants de cette catégorie (ce qui doit apparaître), et les observables (ce qu'il a vu). Ce tableau se construit après chaque observation, en fin de séance, sur une thématique donnée (figures, liaisons, écriture, thème). Par exemple, à la quatrième séance, la thématique prioritairement abordée porte sur la lisibilité d'écriture. Les élèves connaissent les critères à identifier : début développement fin, organisation dans l'espace, énergie et rythme. Ceux-ci correspondent aux exigences de composition abordées au début de la séance. Le fait de classer et identifier en mots les critères, permet à l'élève de ne rien oublier lors de l'observation, et de fixer son attention sur les observables tels que : ils sont restés immobiles cinq secondes pour rendre lisible le début et la fin, les déplacements utilisés sont en épingle et concentriques, les trois groupements dans l'espace sont en carré, diagonale ou en ligne, ils vont parfois vite ou au ralenti. Le remplissage de cette grille descriptive en tant qu'outil méthodologique, permet de vérifier les acquisitions du socle, non seulement en termes de connaissances mais aussi de méthodes de travail : organiser ses connaissances, lire, mettre en relation des données relatives à un critère, un thème.

Schéma,1 : mes outils méthodologiques pour organiser mes connaissances pour lire une chorégraphie



Tab 1 : Exemple de grille de lecture chorégraphique en milieu de cycle en Acrogym seconde.

CLASSER (les critères)	**IDENTIFIER** (les identifiants)	**OBSERVER** (les observables)
Lisibilité des figures	Montage Tenue 3 secondes Démontage	Zones d'appuis autorisées Alignement segmentaire Gainage
Lisibilité des liaisons	Duos dynamiques Liaisons chorégraphiques Eléments acrobatiques	Roulade à 2, saute mouton, impulsion par porteurs… Gestuelles symboliques unisson, cascade… Figures gymniques (roue rondade, roulade avant…)
Lisibilité d'écriture	Début, développement fin organisation de l'espace Energie, rythme	Posture de départ, d'arrivée tenue 5sec ou entrée/sortie sur scène Déplacement en épingles, en tiroir, excentrique, concentrique, formations dans l'espace (ligne carré diagonale…)
Lisibilité du thème	Scénographie Ambiance ressentie, images	Choix des tenues, accessoires (ex :masque d'infirmière, blouse, musique de cœur pour le thème maladie) Gestes ou chorégraphie en relation au thème (relevé du buste au sol comme en réanimation, souffrance…)

Il est ici une première phase dans laquelle l'élève apprend à organiser ses connaissances et concentrer son regard sur des points précis, par une méthode de lecture. La deuxième phase consiste à apprendre à l'élève, comment dépasser ce constat, c'est à dire apprendre à formuler une critique argumentaire.



Apprendre à analyser et argumenter une chorégraphie

Qu'est-ce que la critique argumentaire ? La critique argumentaire sous-tend que l'élève ait acquis une méthode de lecture pour pouvoir établir des liaisons entre ses connaissances (critères à relever) et son observation (critères relevés). Il doit donner son avis, de manière argumentée. Il est souvent démuni malgré les connaissances acquises durant les années précédentes et celles du cycle alors que la démarche est assez similaire à celle utilisée en histoire géographie et en sciences. Par exemple, lors d'un commentaire de documents, quelles sont les informations du document à relever, à mettre en relation avec les connaissances du sujet à traiter pour y répondre de manière argumentée ? En sciences aussi, démontrer une figure géométrique, nécessite de prélever des données et les mettre en relation avec des règles mathématiques établies pour répondre au problème posé. En EPS, la critique argumentaire se construit, au regard des attentes : les effets produits d'une chorégraphie.
L'élève fait appel à ses connaissances de lecture chorégraphique lors de son observation, ou de ses observations. Un entraînement à la lecture s'effectue à chaque séance, qui précise le(s) critère(s) à observer. L'élève s'appuie sur son tableau de référence pour remplir et manipuler le tableau d'analyse. Il identifie ce qu'il voit en les reportant dans les cases, il met en mot les sensations qu'il éprouve. Les identifiants prélevés lui permettent d'argumenter, en d'autres termes dire pourquoi il ressent des émotions, ou pourquoi il reconnaît le thème choisi. Il apprend à utiliser une méthode d'analyse, noter tout ce qu'il voit par rapport à une catégorisation de critères. Il doit faire appel à sa mémoire, ses images mentales de la chorégraphie pour les mettre en relation avec le tableau de référence.



Tab 2 : Exemple de grille de critique argumentaire en Acrogym en seconde

Observer Les critères suivants	**Prélever** Les identifiants (ce que je vois)	**Analyser** Les effets produits
Lisibilité des figures	Montage et démontage précis et rapide Hauteur importante, voltigeur en position renversée	Performatif Prise de risque
Lisibilité des liaisons	Variété des liaisons sans attentes, les éléments s'enchaînent avec punch Attente entre les pyramides Ils marchent entre chaque changement de pyramides, se replacent…ils ne sont pas dans leurs rôles, soufflent, font la moue	Surprenant, dynamique Trop long Pas d'effet de surprise, le spectateur voit la préparation, succession de pyramides sans liaisons
Lisibilité d'écriture	Début et fin précise Bonne mémorisation des enchaînements Se parle pour savoir où ils doivent se placer Les formations dans l'espace permettent de voir toutes les pyramides. Les déplacements sont variés (concentrique, excentrique et en tiroir) Les pyramides sont mal orientées par rapport au spectateur (les unes derrière les autres, voltigeur dans l'axe et non de profil quand il est à l'oblique). Ils restent toujours au même endroit, changent seulement de rôles.	Propreté, précision, admiratif, Brouillon Organisée, variée ce qui fait qu'on ne s'ennuie pas Cela gêne la lecture Crée un effet long et monotone
Lisibilité du thème	Musique de boite à musique Des déplacements en rapport au thème : Circulaire (cyclone), en zig zag, à angle droit (militaire, robotique) la musique n'a pas de relation avec le thème, quelques déplacements qui font penser à une fuite, reculent en regardant partout ou courent vite comme si ils avaient peur.	Beau Enchanteur Rigidité Peur Angoisse

Le tableau d'analyse rempli, permet à l'élève de prélever des données d'ordre descriptif. Ensuite, pour analyser, il apprend à établir des liens de causes à effets entre ce qu'il a vu et ce qu'il a ressenti (les effets produits), au regard du thème.

Par exemple, un effet de peur ressort de la chorégraphie parce que la musique est angoissante et qu'ils se déplacent d'une manière recourbée en regardant partout. Un effet de surprise survient parce que l'enchaînement des pyramides est rapide, sans voir la préparation. Leur choix de liaison chorégraphique en cascade attire l'œil, ce qui permet d'argumenter au regard du thème choisit « le suspens ». Il est lisible par la sensation d'une ambiance liée au suspens : angoisse, surprise…



Conclusion

Le corps est à l'élève, ce que la plume est à l'écrivain à la différence qu'un livre laisse une trace écrite, alors qu'une chorégraphie est éphémère. Il n'est pas possible d'y revenir. Elle laisse des images dans notre mémoire. C'est pourquoi, l'élève doit faire appel à tout ce qu'il sait et ce qu'il a identifié pour trier, classer en vue d'une analyse et d'un argumentaire. La méthode employée, ici combinatoire, s'apprend et demande de l'entraînement en vue de sa maîtrise. La temporalité du cursus de formation permet d'y revenir à condition de raviver *« le déjà là » (op.cite)*[57], acquis des élèves en collège, maîtrise du domaine des méthodes du socle commun.

[57] BRIGAUDIOT (M) Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, Revue Repères, 23 novembre 2005, cite CHARTIER (A.M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) 1995