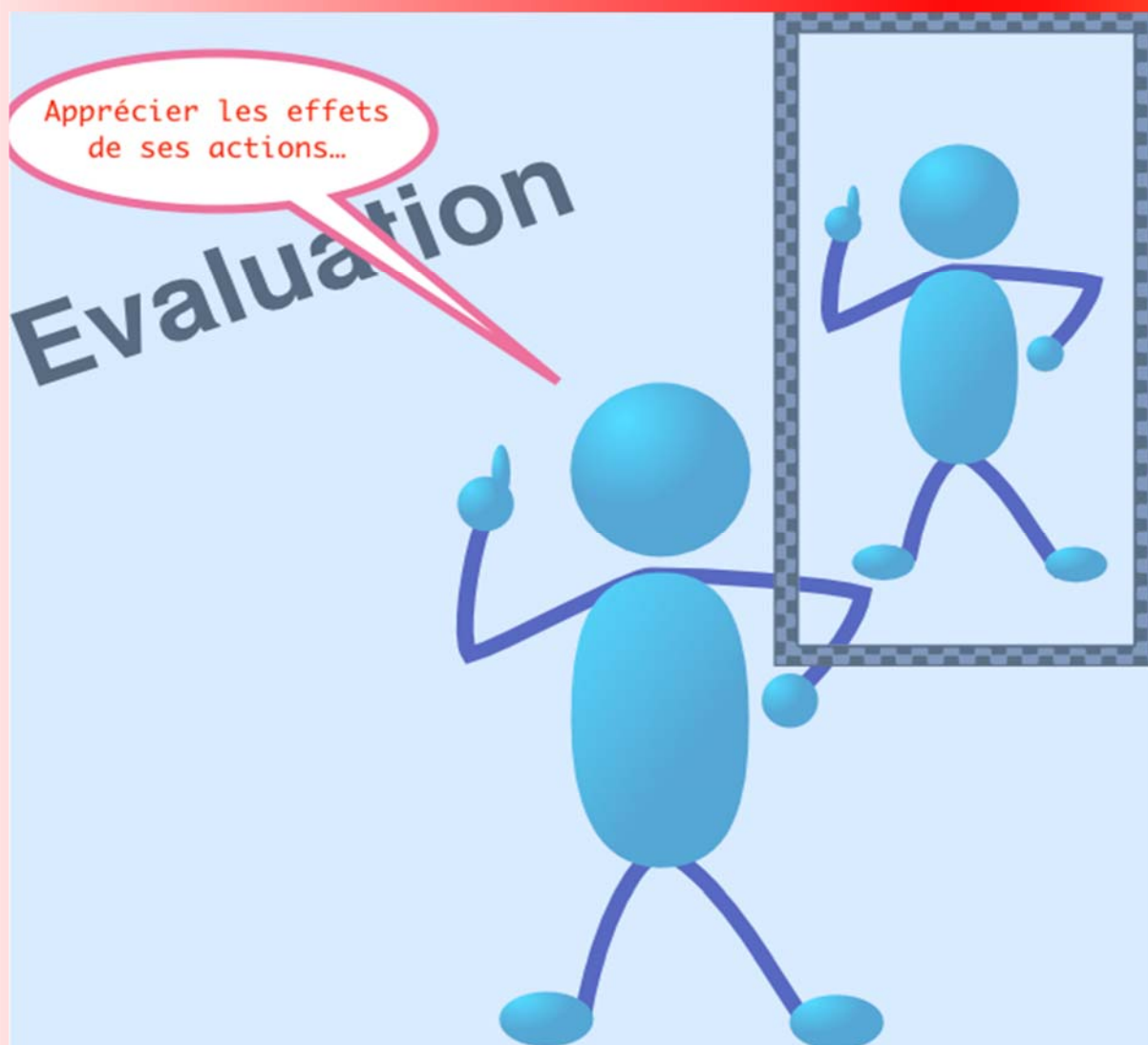


Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École



e-nov EPS N°13 : regards externes sur la refondation de l'École

Les équipes éducatives se sont attachées à mettre en œuvre **la réforme du collège, pièce marquante de la Refondation de l'École**. Bien plus qu'une série de textes à appliquer ou de dispositifs à organiser. Il s'agit avant tout d'une évolution notable d'un certain nombre de pratiques pédagogiques et didactiques. Celle-ci demande un changement de paradigme impactant directement sur les postures, les interactions et les contextes professionnels.

Bouleversement chez les acteurs.rices du système éducatif, les auteur.es de la revue *e-novEPS* n°13 se sont aventuré.es à savoir comment tout cela est reçu, perçu et ressenti par les premiers intéressés, les élèves et les parents, notamment. Ce numéro se veut alors proposer un **regard externe sur le travail mené au quotidien dans les établissements scolaires**.

Cette forme d'auto-évaluation par l'écoute des publics concernés éclaire certains points de faiblesse ou de vigilance auxquels les auteur.es formulent des propositions pour les dépasser.

Partie 1

L'ensemble des pratiques d'évaluation constitue l'un des premiers axes explorés. Jean-Philippe Averty tente de savoir si sa vocation à se mettre au service des apprentissages est une réalité du point de vue des élèves. Damien Bénétiau s'attache à questionner sa visibilité et sa lisibilité, autant par les élèves que les parents. Enfin, Nélia Fleury s'attarde davantage sur le suivi du parcours d'apprentissage.

Partie 2

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture est lui aussi au centre des préoccupations. Incontournable aujourd'hui. Anne Leballeur mesure son impact auprès des élèves et des parents tout en éclairant des éléments de connaissances s'y attachant. Samuel Duret renforce l'idée de son caractère incontournable, lorsqu'à l'écoute de la parole des élèves dans le cadre des Travaux Pratiques Encadrés, les acquisitions de compétences relevant du socle commun fondent leur réussite. Ces constats sont d'autant plus essentiels lorsqu'il s'agit de considérer les points de vues quelque peu démunis que portent les futurs professeur.es, rapportés par Francis Huot et Delphine Évain.

Partie 3

La relation entre l'autorité parentale et l'École est le dernier axe retenu. Avant même d'entrer dans l'école se pose la question de l'image qu'elle donne d'elle-même. Delphine Évain avance quelques ressentiments qu'elle génère chez les parents et des leviers pour les dépasser. Par le filtre du monde du handicap, Céline Allain identifie les espaces-temps propices à l'installation d'une relation famille-école positive. Enfin, Bernard Lebrun revient sur la place de l'autorité parentale à l'école, telle qu'elle est définie dans le contexte de la Refondation de l'École.

L'écriture de cette revue a demandé aux auteur.es un investissement inédit, de par la nécessaire démarche de recueil de points de vue de ceux et de celles qui vivent l'École, avec l'ambition de donner à **voir les effets des actions de chacun des acteurs du système éducatif**. Ce fut un exercice difficile et il faut saluer cet engagement.

A présent, c'est avec curiosité, ouverture et humilité qu'il convient de recevoir l'ensemble de ces ressentis, tel un indice d'efficacité, pour une écoute et une remise en question qui vise le progrès et l'amélioration de tous. Loin d'être essouffés, les auteur.es de la revue *e-novEPS* donnent rendez-vous à leurs lecteurs en janvier 2018.

Delphine EVAIN

Table des matières

Partie1

L'évaluation évaluée	3
Jean Philippe AVERTY	
Pour plus de lisibilité du chemin d'apprentissage	13
Damien BENETEAU	
L'interdisciplinarité: une utilité non négligeable	25
Nélia FLEURY	

Partie 2

Décloisonner les savoirs	40
Anne LEBALLEUR	
Regards sur la réforme depuis les Travaux Personnels Encadrés	50
Samuel DURET	
De futurs experts ?	62
Delphine EVAIN, Francis HUOT	

Partie 3

Comptoir des parents	70
Delphine EVAIN	
Vers une école inclusive interactive	80
Céline ALLAIN	
Les parents et l'école, les parents à l'école	91
Bernard LEBRUN	



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

L'évaluation évaluée

Jean Philippe AVERTY,
Professeur agrégé d'EPS, Guémené Penfao, (44)

« Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. (...) l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques. »¹ Bien que rédigée en 1990, cette phrase d'introduction d'un dossier conduit par Georgette Nunziatti trouve un écho particulier dans le discours éducatif actuel. Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, Benoit Hamon, alors ministre de l'Éducation Nationale précise dans une lettre de mission que l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation². Cette dernière doit alors devenir « positive, simple et lisible (...) compréhensible pour les familles » tout en « valorisant les progrès, encourageant les initiatives »³.

Mais qu'en est-il vraiment dans les faits ? Quel(s) regard(s) pose(nt) les élèves sur les pratiques évaluatives qu'ils vivent quasi-quotidiennement ? Cet article se donne pour ambition, à partir d'une enquête par questionnaire, d'analyser les ressentis des élèves sur l'évaluation et de se

¹ NUNZIATI (G.), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », Cahiers Pédagogiques n°280, janvier 1990

² HAMON (B.), Lettre de mission du président du comité d'organisation, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

³ La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

servir de cette analyse afin de proposer des pistes possibles pour concevoir une démarche évaluative permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leurs apprentissages.



Le recueil du ressenti des élèves

Une population au cœur de la réforme

Cette étude se concentre sur le ressenti vis-à-vis de l'évaluation d'élèves de cycle 3. Il s'agit d'enfants qui sont au cœur de la réforme de l'École et des mutations qui l'accompagnent. Cette étude offre la possibilité à cent-quatre élèves (50 filles et 54 garçons / 24 CM1- 43 CM2 - 37 6^{ème}) de s'exprimer anonymement. L'ensemble des élèves interrogés est évalué par compétences, sans note chiffrée dans les comptes rendus relatifs à leurs résultats.

Objectifs de l'étude et méthode utilisée

L'étude présentée dans cet article a pour ambition d'analyser l'impact sur les élèves, de la mise en œuvre des modalités d'évaluation par compétences ; d'une part, sur la perception de leurs acquis et progrès, et d'autre part sur la portée de ces modalités sur leurs apprentissages. Enfin, l'étude cherche à percevoir les facteurs positifs ou négatifs que ces dispositions évaluatives peuvent revêtir. Pour recueillir la parole de ces élèves, un questionnaire est utilisé (cf. Annexe 1). Un tableur permet de traiter les différentes réponses et de dégager des grandes tendances statistiques.

Des limites

Il convient de préciser que cette étude ne se revendique aucunement d'être ni scientifique ni exhaustive. Elle a pour unique objet de donner la parole à des élèves de cycle 3 sur une pratique d'enseignants qu'ils vivent quotidiennement. Par ailleurs, l'analyse du questionnaire aurait pu croiser plus finement les données, notamment en discriminant les types de réponses à partir des différents profils d'élèves, et le questionnaire aurait pu être complété par des entretiens individualisés afin de mieux appréhender les représentations des élèves.



Analyse du ressenti des élèves

Nombreux sont les établissements scolaires qui, depuis plus ou moins longtemps, proposent des modalités d'évaluation « sans note ». Ces formes d'évaluation sont censées mettre l'accent sur les

réussites et, à partir de ces dernières, définir ce qu'il reste à apprendre pour chacun. L'objectif affiché est de tendre vers une évaluation positive pour l'élève, qui acte ses progrès, le renseigne sur ses apprentissages et son travail, tout en s'éloignant définitivement d'une évaluation sanction, discriminante⁴, voire stigmatisante.⁵ Pour autant, le ressenti des élèves, interrogés dans cette étude, laisse apparaître que les caractères informatif et positif d'une évaluation par compétences ne vont pas de soi.

Une perception des progrès difficile

« Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire⁶. » Dans le cadre d'une évaluation positive, les progrès doivent alors être accessibles aux élèves. A la lecture des réponses données par les élèves, la perception des acquis n'est pas saisissable pour tous. Près de 67% des élèves interrogés précisent qu'ils ne se rendent compte de leurs progrès qu'en de rares occasions (dans certaines matières seulement ou exclusivement lors de la remise des bulletins trimestriels) voire, jamais pour près de 10% d'entre eux.

Tableau 1 : La perception des progrès réalisés

La perception des progrès réalisés	...presqu'à chaque leçon	...lors des résultats d'évaluation	...rarement (en fin de trimestre et/ou seulement dans certaines disciplines)	...jamais
Question n°14 : Je me rends compte de mes progrès...	3.2%	21.2%	66.8%	9.8%

Ces données sont en concordance avec celles récoltées par une enquête menée au sein de l'académie de Lille⁷. Les auteurs de cette enquête mettent en évidence, dans le cadre d'une pratique d'évaluation par compétences, que 15% des élèves ne se rendent pas compte de leurs progrès. Ce chiffre monte à 28% pour les élèves aux résultats scolaires considérés comme faibles ou moyens. Pour ceux qui les perçoivent, ils sont presque la moitié à n'en prendre conscience qu'à la remise du bulletin de fin de trimestre. Ces chiffres invitent alors les auteurs de cette enquête lilloise à conclure que « les élèves ne se voient pas forcément progresser au cours d'une séquence d'apprentissage »⁸.

Cette étude menée au sein de l'académie de Lille converge également avec celle relatée au sein de cet article, lorsqu'est abordée la question de la fonction d'aide aux progrès que doit revêtir l'évaluation.

⁴ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁵ BUTERA (F.), BUCHS (C.) & DARMON (C.), « L'évaluation, une menace ? », PUF, 2011

⁶ La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

⁷ CHABAUTY (B.), VORS (O.), POTDEVIN (F.), JOING (I.), « Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note », Dossier Enseigner l'EPS n°2, 2016

⁸ CHABAUTY (B.), VORS (O.), POTDEVIN (F.), JOING (I.), op.cit.

Une évaluation à la marge des apprentissages

L'enquête lilloise précise que nombreux sont les élèves qui, à la lecture de leurs résultats d'évaluation, ne savent pas sur quel(s) point(s) progresser et encore moins comment faire pour progresser. Pour l'étude détaillée dans cet article, les chiffres sont les suivants : près de 42% des élèves qui se sont prononcés sur la question ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer sur les compétences où ils sont les plus en difficulté et 13,5% des élèves ne perçoivent pas les compétences sur lesquelles ils doivent progresser. Pour nombre d'élèves, les résultats et informations concomitants à l'évaluation apparaissent peu comme une communication utile au service de leurs futurs apprentissages.

Tableau 2 : L'évaluation comme accompagnement dans les apprentissages

L'évaluation comme accompagnement dans les apprentissages	...je ne sais pas sur quel(s) point(s) progresser	...je ne sais pas comment faire pour progresser	...je sais sur quel(s) point(s) progresser	...je sais comment faire pour progresser
Question n°9 : Lorsque je reçois les résultats d'une évaluation (plusieurs réponses possibles)...	13.5%	41.8%	58.2%	6.8%

Si la multiplication des items au sein des référentiels de compétences et l'emploi d'un langage parfois trop implicite rendent difficile l'accès aux informations pour les élèves, ces chiffres peuvent également s'expliquer pour une autre raison. Bien que l'évaluation doit avoir comme rôle prioritaire « de restituer (à l'élève) un bilan détaillé de son travail, de lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires », elle semble revêtir encore trop souvent un caractère de mesure sommative plutôt qu'un caractère informatif et formatif visant à accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Cette cause trouve un écho particulier avec le 3^{ème} constat de l'étude décrit ci-dessous.

⁹ GRAF de l'académie de Nantes, évaluer pour faire réussir les élèves, Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Novembre 2014

Une source de stress mais surtout de peur

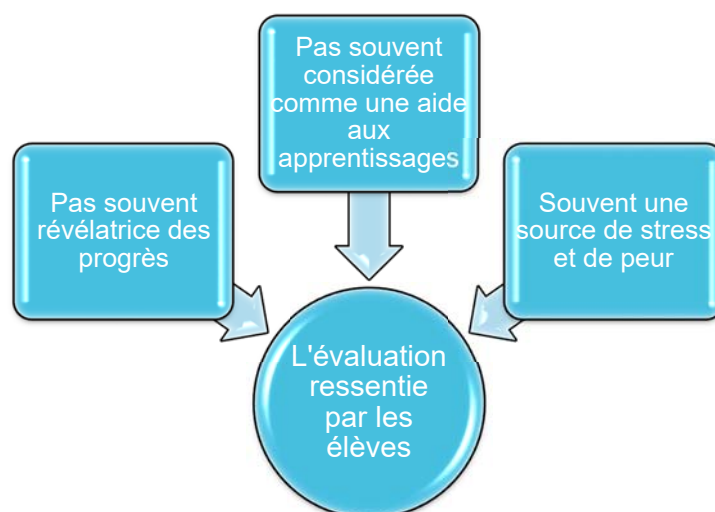
L'importance d'être évalué est quasi-unanime puisque 98% des élèves interrogés au sein de cette enquête considèrent l'évaluation comme essentielle et ce pour diverses raisons : valorisation du travail accompli, rendre fiers ses parents, connaissance de son niveau, vérification de la compréhension du cours... Pour autant, en parallèle 63 % d'entre eux estiment que l'évaluation est une source de stress, ce qui peut se comprendre en tâche à travers laquelle il s'agit de faire de confrontation à une situation pour laquelle il s'agit de faire la preuve de sa compétence. Néanmoins, au-delà de ce stress, les réponses des élèves laissent apparaître que l'évaluation est également une source de peur. La peur de l'échec, qu'il soit à court terme (rater une évaluation), à moyen terme (redoubler) ou à plus long terme (ne pas avoir une « bonne orientation » ou un « bon métier »), est la raison majeure évoquée par les élèves stressés lors des situations évaluatives.

Ce constat est à mettre en relation avec l'aspect évoqué précédemment, à savoir que les élèves perçoivent trop souvent l'évaluation comme un acte final qui vient « sanctionner » ou potentiellement « récompenser » la qualité de leurs apprentissages accumulés pendant la séquence. Ils ont l'impression que tout se joue à « quitte ou double » et bien souvent les élèves qui accumulent des sensations d'échecs entrent dans une spirale aboutissant à une forme de « résignation apprise »¹⁰.

Dès lors, à la lecture de ces paroles d'élèves, trois données ressortent de cette étude :

- Les élèves éprouvent des difficultés à percevoir leurs progrès au travers des évaluations qu'ils vivent ;
- l'évaluation n'est pas vraiment considérée comme une aide pour mieux réussir par la suite ;
- L'évaluation est une situation souvent stressante, mal vécue et source de peur.

Schéma 1 : L'évaluation ressentie par les élèves



¹⁰ SELIGMAN (M.), Helplessness. On Development, Depression and Death. Freeman, 2015

Fort de ces trois données, un constat général semble s'imposer : si la mise en œuvre de modalités révélant le degré de maîtrise des compétences travaillées peut constituer un premier pas possible vers une évaluation positive, révélatrice des progrès, au service des apprentissages, cela ne semble pas suffisant. Il convient de franchir cette première étape pour concevoir une démarche évaluative plus ambitieuse qui entre véritablement en symbiose avec les ambitions affichées au sein de la réforme de l'école obligatoire.



Propositions et illustrations en EPS

Pour concevoir cette démarche évaluative il convient de repenser l'acte évaluatif à partir des buts qu'il est possible de lui attribuer. Cette réflexion peut amener l'enseignant à ne plus se contenter d'une évaluation de l'apprentissage des élèves (ou évaluation sommative) pour accorder une place prépondérante à l'évaluation au service de l'apprentissage et à l'évaluation en tant qu'apprentissage, toutes deux gages d'une évaluation informative sur les acquisitions des élèves et les progrès accomplis. Cette bascule peut alors faciliter la mise en œuvre de modalités de pratiques évaluatives offrant des conditions plus sereines pour chaque apprenant.

Faire de l'évaluation une démarche informative

Le but premier assigné à l'institution scolaire est de faire apprendre et l'évaluation a pour fonction première d'aider cette institution à atteindre ce but. L'évaluation favorise la construction de la formation de l'élève et en ce sens elle se doit d'être tournée vers le futur. Rénald Legendre¹¹ la définit comme une démarche devant « éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ». Elle ne peut s'arrêter à un constat, comme c'est le cas dans le cadre d'un examen, pour au contraire chercher à répondre à la question suivante : à partir de là, que peut-il être mis en œuvre pour favoriser les acquisitions de chacun ?

Or, au regard des réponses apportées au questionnaire par ces élèves de cycle 3, il est légitime de s'interroger sur la fonction première assignée par les enseignants. Moins d'un élève sur deux (47%) perçoit l'évaluation comme une aide pour mieux réussir par la suite. Dans le cas d'une évaluation ratée, ils ne sont que 34% à envisager leurs erreurs comme des appuis à exploiter pour mieux réussir les évaluations suivantes. L'évaluation n'apparaît pas comme un outil au service des apprentissages mais plutôt comme une épreuve qui s'inscrit dans un temps sacralisé, en fin de séquence et sur laquelle il n'est pas envisagé de revenir.

¹¹ LEGENDRE (R.), Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993

Pourtant, des études montrent depuis longtemps maintenant¹², que parmi les pratiques les plus favorables à la réussite de tous les élèves en matière d'apprentissage, la mise en œuvre d'une pratique pédagogique s'appuyant beaucoup sur l'évaluation formative arrive en seconde position, derrière le préceptorat, avec en outre un effet fort sur l'image de soi et l'envie d'apprendre.

L'évaluation formative est une notion bien connue dans le milieu de l'éducation. Elle vise à donner à l'enseignant et aux élèves des informations sur leur avancée au sein de la compétence travaillée. Les critères y jouent un rôle majeur. Il convient alors de les mettre entre les mains des élèves afin de les accompagner de façon plus explicite sur le chemin qu'il leur reste à parcourir. La mise en œuvre d'une échelle descriptive intégrant les indicateurs de réussite et les procédures à mettre en œuvre pour franchir chaque étape (annexe 2) constitue un véritable outil de manière à mettre en avant le caractère informatif de l'évaluation qui se positionne alors au service de l'apprentissage de chacun.

Pour autant, il n'est pas rare de constater que bien qu'étant mise à disposition des élèves les grilles de critères ou autres échelles descriptives ne sont pas toujours utilisées par les élèves. Comme le fait remarquer Florence Castincaud, « il y a en effet quelque naïveté à penser que les élèves vont faire leur critères formulés par l'enseignant, même bien expliqués par lui et en nombre raisonnable »¹³. Il apparaît alors intéressant de co-construire les échelles descriptives avec les élèves afin qu'ils appréhendent pleinement les critères de réussite et/ou les procédures à mettre en œuvre. L'évaluation devient alors participative, dévolue et formatrice.

Une illustration en EPS – Le bon observateur-chronométrateur en Relais

Au cours d'une séquence de relais avec une classe de 6^{ème}, l'enseignant invite les élèves à définir les critères caractérisant un « bon observateur-chronométrateur ». Pour ce faire, l'enseignant s'inspire de la méthode de questionnement « oui-non » de Britt-Mari Barth¹⁴. Il propose un certain nombre de critères relatifs à ce rôle et les élèves doivent se positionner sur l'importance, essentielle ou moindre, des différents critères. A partir des réponses apportées, un échange s'élabore et des degrés de maîtrise du rôle (et donc de la compétence à bien observer et chronométrateur) sont définis conjointement. Pour chaque degré de maîtrise les élèves définissent également les procédures à mettre en œuvre pour atteindre les critères de réussite.

Ce travail réflexif sur l'évaluation, mené de concert avec les élèves, se donne pour ambition d'avoir des répercussions positives sur l'apprentissage des élèves, l'évaluation devenant un outil pour incorporer des connaissances. S'il peut apparaître ambitieux de réaliser ce genre d'activité sur l'ensemble des compétences abordées en EPS, il semble néanmoins possible d'alterner ces temps de réflexion avec des moments où les critères sont transmis plus directement aux élèves. L'enseignant compte alors sur le travail mené précédemment pour qu'ils soient plus facilement appropriés. Par ailleurs, le temps d'accompagnement éducatif constitue sans nul doute un moment privilégié pour ce genre de pratique dont le but majeur est bien de rendre à l'évaluation sa fonction première, à savoir, informer

¹² GRISAY (A.), étude parue dans Documenter, *informer* n°31, juin 1995

¹³ CASTINCAUD (F.), « L'évaluation formative et formatrice », in L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?, éditions CANOPE, 2014

¹⁴ BARTH (BM.), L'apprentissage de l'abstraction, RETZ, 1987

les élèves sur l'état de leurs acquisitions, pour faire en sorte qu'ils puissent à terme s'évaluer eux-mêmes dans le cadre de leur parcours de formation.

Des rétroactions personnalisées et détaillées

Au sein de l'enquête menée, il est demandé aux élèves de se positionner sur différentes propositions relatives au retour des évaluations : « Lorsque l'on te rend une évaluation, tu penses qu'il serait important que... » Les élèves doivent alors donner un chiffre (de 0 « cela ne me semble pas du tout important » à 5 « cela me semble très important ») pour chacune des déclarations. A la lecture des résultats, il apparaît que les élèves interrogés sont particulièrement sensibles aux rétroactions orales ou écrites des professeurs. Ainsi, la proposition, « le professeur te donne des conseils pour mieux réussir tes prochaines évaluations » arrive en tête avec un score moyen de 4.17/5. Elle devance, « le professeur te précise les progrès que tu as réalisés » (4.02/5) puis la proposition « le professeur te précise ce que tu as bien réussi et ce que tu as moins réussi durant l'évaluation » (3.45/5) qui terminent loin devant celle concernant le classement au sein de la classe (1.48/5).

Face à ces résultats, il semble essentiel pour chaque enseignant de recueillir des informations précises sur chaque élève grâce à l'utilisation de différentes méthodes¹⁵. L'objectif est alors de s'éloigner de rétroactions évaluatives, définies par des jugements de valeur ou des jugements sur le caractère approprié des réponses (« correct »/ « incorrect »), pour tendre vers des rétroactions descriptives. Ces dernières peuvent être définies par quatre points essentiels :

- descriptions expliquant pourquoi telle réponse est appropriée ;
- descriptions de ce que les élèves ont accompli dans le processus d'acquisition de la compétence travaillée ;
- suggestion d'une meilleure façon de faire ;
- propositions pour que les élèves s'améliorent.

Ces informations personnalisées, apportées aux élèves, sont essentielles pour accompagner chacun dans ses apprentissages et elles doivent véritablement lui permettre de se focaliser sur les progrès accomplis et sur le chemin qu'il lui reste à parcourir.

Des épreuves évaluatives plus sereines

« La question essentielle, du point de vue de ce qui pourrait relever d'une éventuelle « bienveillance », n'est pas de savoir si l'évaluation doit être bienveillante ou exigeante, mais quelles sont les conditions pouvant garantir la sérénité de l'épreuve évaluative. »¹⁶ Comme cela a déjà été évoqué précédemment, il convient d'éviter toute pratique génératrice de peur lors des évaluations de type bilan de fin de séquence. Outre l'impact négatif de la peur sur l'évaluation, il semble que cette dernière ait également un impact néfaste sur l'apprentissage. Des travaux portant sur l'apprentissage auto-régulé¹⁷

¹⁵ DURET (S.), « L'enseignant enquêteur et observateur », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁶ HADJI (C.), *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, 2016

¹⁷ COSNEFROY (L.), *L'apprentissage auto-régulé*, PUG, 2011

ou sur le caractère anxiogène de l'école¹⁸ tendent à prouver que pour apprendre il ne faut pas être prisonnier d'émotions négatives qui peuvent avoir pour cause les échecs vécus précédemment. La peur peut donc être considérée comme l'ennemi de l'évaluation et de l'apprentissage.

Néanmoins, « l'évaluation n'est pas condamnée par essence à s'enfermer dans la peur »¹⁹ et le système rendu opératoire par André Antibi²⁰ est un exemple concret d'une pratique évaluative libre de peur. L'évaluation par contrat de confiance (EPCC) ouvre une voie sur le chemin d'une évaluation où l'élève doit se sentir plus serein.

Au sein de l'enquête support de cet article, les élèves ont à se positionner sur des propositions innovantes ou tout du moins peu couramment utilisées au sein des épreuves évaluatives vécues au collège ou à l'école. Certaines propositions sont inspirées des travaux d'André Antibi. Ainsi, comme cela est préconisé dans l'EPCC, plus de 60% des élèves interrogés considèrent comme intéressant le fait, avant un contrôle, de pouvoir réaliser une série de questions-réponses avec le professeur sur le contenu de ce qui était à apprendre, afin d'avoir des précisions sur certains points mal compris.

Les résultats font également apparaître que près de 60% des élèves considèrent qu'il est légitime d'avoir une seconde chance après une première évaluation ratée. Trop souvent, l'évaluation bilan sonne le glas d'une séquence d'enseignement et aucune possibilité n'est offerte aux élèves de montrer qu'ils ont appris des erreurs commises lors du premier essai. Ce chiffre entre en résonance avec le fait que plus de 32% des élèves souhaitent avoir le pouvoir de choisir le moment de leur évaluation. Elle « ne s'impose plus en un temps « T » institué » pour tendre vers un « T personnalisé »²¹. Cet instant correspondant au moment où l'élève considère être en possession des compétences et connaissances nécessaires pour réussir. Quelles perspectives ces données peuvent offrir aux professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) ?

Une illustration en EPS – Le parcours gymnique en classe de 6ème

Dans le cadre d'une séquence de gymnastique avec une classe de 6^{ème}, chaque élève a pour objectif de construire un parcours multi-agrès. Cinq familles gymniques sont à intégrer et pour chacune d'elles, chacun doit se positionner sur un niveau de difficulté allant de A à E. Il s'agit d'un premier niveau de choix offert aux élèves : le « quoi présenter ». Une particularité de cette séquence tient au fait que les élèves ont un autre niveau de choix possible : le « quand présenter ». Ils peuvent déterminer le moment où ils souhaitent présenter leurs parcours. Ils ont l'opportunité de présenter leur parcours entre les séances 6 et 9 (ils ne passent donc pas à tour de rôle lors de l'ultime séance) à partir du moment où ils pensent avoir les compétences nécessaires pour réussir au mieux ce dernier. Il est légitime de penser que les élèves retardent leur passage pour avoir un temps de travail préparatoire plus conséquent, mais, un deuxième voire un troisième essai est possible pour chaque élève (néanmoins deux essais ne peuvent être réalisés dans la même séance). Ainsi, après un premier essai, chacun se voit proposer une rétroaction personnalisée, soit par l'enseignant, soit par un autre élève

¹⁸ GUMBEL (P.), On achève bien les écoliers, Grasset, 2010

¹⁹ HADJI (C.), op.cit.

²⁰ ANTIBI (A.), La constante Macabre, Broché, 2003

²¹ EVAÏN (D.), op.cit.

puisque le travail de jugement constitue le fil rouge méthodologique et social de cette séquence. L'objectif est de faire en sorte que le passage suivant soit encore mieux réussi. Ces informations apportées par un tiers peuvent soit, concerner les procédures motrices à mettre en œuvre pour mieux réussir un élément ou pour tenter la réalisation d'un élément gymnique de difficulté supérieure, soit concerner des procédures plus méthodologiques notamment sur les connaissances à prendre en compte pour réaliser un choix réfléchi et cohérent.²²

Cette modalité évaluative qui offre le choix du moment et la possibilité d'un second voire d'un troisième essai a pour ambition d'atténuer l'effet néfaste de la peur. Elle cherche, en outre, à favoriser la construction chez les élèves, d'un rapport positif à l'erreur, en faisant de cette dernière un levier pour analyser sa pratique et un outil pour construire de nouvelles compétences²³.



Conclusion

Face aux préconisations de la loi d'orientation, les établissements répondent souvent par la mise en œuvre de formes d'évaluation s'éloignant de la notation habituelle sur 20. Les référentiels de compétences apparaissent et les notes disparaissent progressivement au profit de lettres ou de couleurs. Mais, l'analyse des réponses données au sein de cette enquête laissent à croire que ce changement mécanique ne suffit pas pour que l'évaluation soit perçue comme positive et au service des apprentissages et des progrès de chacun.

Que le résultat soit une note, une lettre ou une couleur, cela ne change fondamentalement pas grand chose. La note en tant que telle ne pose pas de problème si l'évaluation est pensée de façon formative, c'est-à-dire avec l'ambition de renseigner les élèves sur les indices précis qui ont permis de fonder le jugement.

Le paradigme majeur pour qu'une véritable modification de la démarche évaluative s'opère, est parfaitement mis en avant dans les propos de Charles Hadji : « Avant d'être celui qui opère un bilan sommatif à des fins de certification sociale, l'enseignant est celui qui, tout au long de son activité d'enseignant, au quotidien, évalue les prestations et produits de ces élèves pour mieux accompagner leur progression »²⁴. Il convient donc de passer d'une culture de la mesure à une culture de l'observation et de l'analyse où l'évaluation devient un outil pour accompagner les élèves dans leurs parcours personnels de formation. Ce changement de paradigme facilitant par la même, l'expérimentation de modalités évaluatives bienveillantes car marquées par la confiance et l'absence de peur.

²² AVERTY (JP.), « Apprendre à choisir en EPS, ici et ailleurs », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

²³ BARRANGER (A.), « Théoriser l'erreur : c'est pratique », *e-novEPS* n°8, janvier 2015

²⁴ HADJI (C.), op.cit.



Revue n°13 juin 2017
*Regards externes sur la
refondation de l'École*

Pour plus de lisibilité du chemin d'apprentissage

Damien BENETEAU,
Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

La réforme des collèges est officiellement installée depuis septembre 2016. Plusieurs dispositifs font déjà partis du quotidien. Il est donc intéressant d'avoir un regard extérieur pour affiner les analyses des professionnels car, chaque échange ou retour permet des évolutions, au service des apprentissages et de la réussite des élèves.

En questionnant une classe du cycle 4²⁵ et leurs parents, il ressort un besoin de communication et de cohérence, pour les apprentissages, les évaluations, le Diplôme National du Brevet (DNB) et son contrôle continu. L'objectif est donc de créer du lien entre tous les types d'enseignement en s'appuyant sur les éléments garants de la lisibilité des séquences d'apprentissage, des bulletins trimestriels, du Livret Scolaire Unique (LSU) et du DNB.

²⁵ BO n°17 du 23 avril 2015 – Décret n°2015-372 du 31-03-2015



Une cible pour témoigner des apprentissages

Le niveau de maîtrise en question, une demande institutionnelle

Durant leur parcours des approfondissements, au cours du cycle 4, le DNB et les évaluations accaparent l'attention des élèves de 4^{ème} du collège et de leurs parents. Parallèlement, le suivi des apprentissages est aussi source de débats entre les différents acteurs du système éducatif. Avec la Loi de refondation de l'école, l'institution tient pourtant une position très claire : « les nouveaux programmes de la scolarité obligatoire ainsi que le nouveau socle commun [...] cherchent à éviter une « notation sanction » [...] pour privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives, et compréhensible par les familles.

Cette évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève²⁶ ». Le texte officiel donne aussi des orientations précises : « les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants [...] par l'intermédiaire du livret scolaire et du bulletin [...] plusieurs fois par an ». Il y a donc une cohérence réelle à inventer et à tenir entre tous ces éléments. Elle repose sur l'identification du « niveau de maîtrise des 4 composantes du premier domaine (que l'on nomme domaine 1.1, 1.2, 1.3, 1.4) et de chacun des quatre autres domaines (domaine 2, domaine 3, domaine 4 et domaine 5) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture²⁷. Les niveaux de compétences atteints sont à positionner à la fin de chaque cycle, selon une échelle de référence ».

Celle-ci est composée de quatre degrés de maîtrise: 1, maîtrise insuffisante, 2, fragile, 3, satisfaisante et 4, très bonne maîtrise. L'inspection pédagogique EPS²⁸ renforce cet axe d'identification des apprentissages des élèves, en encourageant des pratiques innovantes qui identifient clairement les étapes de progrès et détaillent les compétences travaillées et les évolutions réalisées dans chacune d'elles. L'attente institutionnelle fixe le seuil d'acquisition d'une compétence au « niveau de maîtrise satisfaisante », dans les 8 composantes du socle. Cependant, pour être efficace, ce système nécessite l'adhésion commune des élèves, des parents et des enseignants.

²⁶Décret n°2015-1029 du 31 décembre 2015 – JO du 3-1-2016

²⁷B.O. n°17 du 23 avril 2015 – Décret du 9-11-2015 – JO du 24-11-2015

²⁸ Inspection Pédagogique Régionale EPS, « L'évaluation, quelques pistes pragmatiques », site académique, espace pédagogique EPS, 2014

Regards extérieurs des élèves et des parents sur les degrés de maîtrise atteints

L'ensemble des élèves et des parents d'élèves de la classe de 4[°]A est sollicité par questionnaire. Au total, 26 élèves et 18 parents ont rendu réponse. 10 parents et 23 élèves perçoivent des nouveautés dans les enseignements et les évaluations. D'une façon globale, les résultats montrent, de manière significative, une vision de la réforme des enfants plus précise que celle des parents.

L'évolution des aspects évaluatifs des apprentissages, autrement dit, le passage des notes aux niveaux de maîtrise, n'est globalement pas encore perçue comme une aide facilitatrice à l'accompagnement dans les apprentissages et l'identification des progrès. Du point de vue des élèves, l'évaluation notée ne laisse pas indifférente mais celle par compétences est majoritairement appréciée, surtout lorsqu'elle est associée à une note. De leur côté, les parents acceptent un peu plus de s'éloigner de la note au profit de l'évaluation des compétences, voire en associant les deux. Les explications et les détails des compétences sont plébiscités de tous. Le maintien d'une référence notée, comme valeur d'un rendu, leur sert encore pour se situer ; « Si ce n'est plus noté, ça sert à quoi ? » questionne un élève plutôt à l'aise à l'école. Il s'agit donc d'aider à éclaircir et rendre lisible le changement de représentation à avoir des élèves et des parents de la fonction de l'évaluation, qui devient une véritable aide pour se situer sur le chemin des apprentissages visés.

En effet, la déclinaison d'une compétence en quatre degrés d'acquisition permet à l'élève de se situer, de visualiser ses progrès et de se fixer des objectifs pour encore se transformer. D'ailleurs, ces étapes peuvent être complétées en ajoutant une étape individualisée supplémentaire, à un moment donné de son parcours de formation, si besoin. Il s'agit de poser les éléments de travail projectif dans un environnement complexe défini préalablement (tableaux 1 et 2 ci-dessous). L'idée est donc de proposer un système facilitateur de l'identification du degré de maîtrise global, d'attirer l'attention explicitement sur les degrés atteints pour chacune des compétences travaillées et de permettre au professeur d'accompagner tous les élèves vers la réussite. Ce système doit être lisible, c'est-à-dire clair et compréhensible, pour l'ensemble des élèves et leurs parents.

Une meilleure lisibilité, des exemples en EPS pour tous les élèves

Avoir recours à une échelle descriptive, c'est créer et utiliser un outil qui cherche à accompagner tous les élèves. Elle facilite la compréhension des attendus et permet d'effectuer des liens dans les apprentissages. Les évaluations deviennent des moments d'identification des acquis. Elles sont formatrices et permettent au professeur de conserver une ligne

directrice de formation commune à tous les élèves²⁹. Ci-dessous, les exemples concernent une séquence d'apprentissage en badminton. Un zoom sur le domaine 2 du socle, à travers l'enjeu de formation 2.2.1. « s'organiser », est mis en lumière.

Tab 1. Exemple d'échelle descriptive en badminton, pour un élève-joueur

Domaine 2	Enjeu de formation	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Exemple d'élément de travail projectif individualisé
Les méthodes et outils pour apprendre	2.1. S'organiser	L'élève crée une situation favorable en jouant sur l'espace proche de l'adversaire.	L'élève essaie de construire son point en utilisant les espaces libres latéraux.	L'élève construit son point en cherchant des points gagnants dans les espaces libres sur le terrain.	L'élève construit son point par la création d'espaces libres ou en accélérant le jeu.	L'élève est capable de visualiser des repères adverses (appuis, postures) qui indiquent de conclure un point

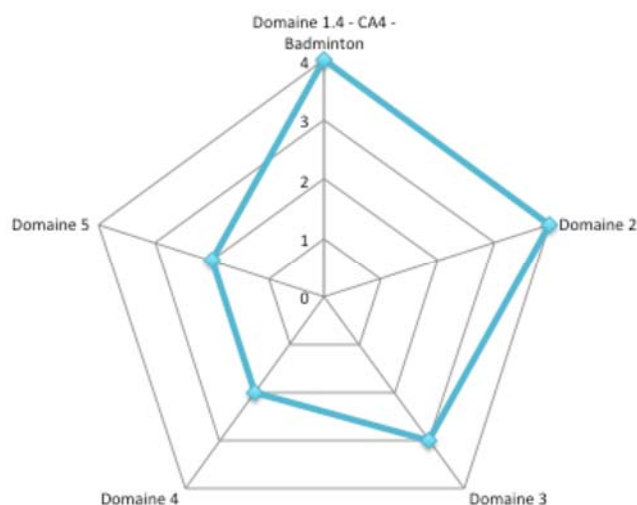
Tab 2. Exemple d'échelle descriptive en badminton, pour un élève-organisateur (gestionnaire de matchs, poule ou tournoi)

Domaine 2	Enjeux de formation	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Exemple d'élément de travail projectif individualisé
Les méthodes et outils pour apprendre	2.1. S'organiser	Peu concerné L'élève laisse les initiatives aux joueurs en leur donnant la fiche support. Fiche de score peu fiable	Appliqué mais brouillon L'élève donne l'ordre des rencontres en début de tournoi. Fiche de score fiable	Investi L'élève guide, organise le tournoi. Gère le classement	Investi L'élève est capable d'anticiper les matchs suivants et propose des temps de repos dans le tournoi.	L'élève est capable de créer son propre support pour diriger un tournoi

Par ailleurs, la formalisation des acquisitions sous forme d'une cible est un nouvel agent de lisibilité (schéma 1.). Les élèves disposent d'une vue globale de celles-ci. Son côté ludique, accessible et rapide garantit sa lisibilité.

²⁹EVAÏN (D.), « Les pratiques d'évaluation – L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

Schéma 1 : Exemple de cible des résultats atteints par domaine



Pour plus de cohérence entre tous les enseignements

Regards extérieurs des élèves et de leurs parents sur les bulletins trimestriels

Actuellement, les appréciations sur les bulletins scolaires s'organisent autour de 3 éléments : un bilan général des enseignements, les objectifs atteints et les conseils pour progresser. Cela facilite leur compréhension par les parents et permet aux élèves de se situer dans leurs apprentissages. Tous apprécient la clarté de ces informations (20/26 élèves, 17/18 parents). La remise en main propre du bulletin, lors d'une réunion parents-professeurs, est l'occasion de rendre cet outil encore plus lisible et compréhensible. Il tend à entretenir la motivation dans les apprentissages scolaires.

Par contre, ils sont peu nombreux à saisir les liens, les points communs, entre les enseignements (11/26 élèves, 10/18 parents). Il apparaît donc essentiel de mettre en évidence le socle commun comme un véritable programme transversal à tous les enseignements. Faire vivre cette injonction repose sur le travail en équipe pédagogique et la cohérence d'ensemble avec les autres disciplines. D'ailleurs, certains élèves, à travers le renseignement du questionnaire, interrogent clairement cette cohérence entre les enseignements, et indirectement entre les enseignants.

En effet, il arrive que certaines équipes pédagogiques fonctionnent différemment en interne. Certains mettent des notes sur le bulletin trimestriel alors que d'autres ne s'attachent qu'aux degrés de maîtrise des compétences. Une harmonisation du choix à opérer engage la lisibilité. La cohérence se renforce par une culture commune qui se construit lorsque tout le monde réfléchit aux degrés de maîtrise, ces derniers s'affinent et des liens entre tous les enseignements apparaissent à la fois au sein de la discipline, entre les disciplines elles-mêmes, dans les dispositifs particuliers ou dans les projets. Ainsi par une démarche commune, les objectifs sont plus clairs, les progrès semblent plus accessibles et la motivation est plus grande.

Une démarche unique généralisable

Pour Michel Briand³⁰, le transfert de compétences implique la mise en relation et l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel. Choisir des enjeux de formation réinvestissables, sur les trois années du cycle, c'est permettre, à la fois, un accompagnement des élèves dans les différents degrés de maîtrise de ceux-ci et, c'est encourager la compréhension de ces transferts d'une discipline à une autre, pour les élèves et leurs familles.

Cette approche favorise l'engagement et la persévérance. Un élève, qui connaît les enjeux de formation visés, peut les repérer plus facilement et rechercher à les travailler dans différents contextes d'apprentissage. Dans la mesure où le rythme est adapté, individualisé, la pression du résultat est moindre, et celle du processus valorisée. En se projetant dans ces apprentissages, l'élève leur accorde de la valeur, trouve le moyen de les (ré)investir, de mobiliser les savoirs lorsque la situation le permet. L'investissement est bonifié.

Cette logique est tout aussi valable au sein même de la discipline. Un domaine du socle spécifique, décliné en un enjeu de formation travaillé à chaque séquence, tout au long de l'année, tout au long du cycle, donne du temps aux élèves pour développer leurs compétences. L'utilisation de ces mêmes critères permet l'analyse des acquis et des progrès de façon plus aisée, bien que cela se réalise dans des champs d'expériences motrices différents. Le degré de maîtrise atteint est comparable d'un trimestre à l'autre ou d'une année à l'autre. L'élève, ses parents et l'enseignant visualisent ainsi facilement les progrès réalisés, le bilan global de l'enseignement et les domaines du socle commun travaillés.

La démarche est généralisable, dans les différents domaines du socle commun et les champs d'apprentissage de l'EPS, de l'accompagnement personnalisé (doc 1.) à tout autre projet vécu par l'élève, au long de son parcours de formation. Avec cet outil, la fiche peut être aisément proposée aux autres disciplines et aux autres dispositifs : Enseignement Pratique

³⁰BRIAND (M.), « Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais... Une réflexion de Ghislain Samson, professeur à l'UQTR », *Innovation pédagogique – retours d'expériences*, 29 août 2014

Interdisciplinaire (EPI), parcours éducatifs, etc. Cette généralisation se révèle être un nouvel agent de lisibilité. Pour le bulletin, il est important de conserver les appréciations claires qui caractérisent le progrès pour gagner encore en lisibilité.

Doc. 1 Accompagnement personnalisé – D2.2.1 : « travailler en équipe » – cycle 4

Nom – Prénom- Classe	Trimestre 1 (T1)	Trimestre 2 (T2)	Trimestre 3 (T3)
APSA-supports pour l'enjeu de formation D.2.2.1 “travailler en équipe” , tout au long de l'année	Badminton – Course d'orientation	Handball – Danse	Relais – Lutte

Ce qu'il y a à apprendre	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
<i>S'engager dans un dialogue constructif</i>	Se montre distant du sujet de la conversation.	Sait écouter mais intervient rarement.	Intervient régulièrement en lien avec l'échange. Fait vivre le dialogue.	Argumente pour faire avancer l'échange.
<i>Accepter la contradiction tout en défendant son point de vue</i>	Peu d'ouverture Reste fermé. Veut quitter le groupe.	Besoin de temps pour digérer et ensuite accepter la contradiction.	Accepte la contradiction. Défend son point de vue	Accepte la critique pour faire avancer le sujet.
<i>Partager des tâches</i>	Refuse certains rôles dans le groupe.	Actif sur certains rôles uniquement.	Volontaire dans tous les rôles mais manque d'efficacité.	S'investit efficacement dans tous les rôles.
<i>Rechercher le consensus</i>	Va à l'encontre du travail de groupe.	Suit les idées des autres.	Reconnaît l'idée qui fait consensus mais n'en est pas à l'initiative.	Sait mettre tout le monde d'accord.

Bilan des validations du professeur aux T1, T2 et T3	Bilan général concernant l'activité aux T1, T2 et T3
	<p align="center"><u>Bilan général</u></p> <p align="center"><u>Profil type de l'élève – Progrès réalisés</u></p> <p>Niveau 1 : L'élève empêche ou ralentit le travail de groupe</p> <p>Niveau 2 : L'élève a besoin de temps pour prendre en compte tous les paramètres et être efficace dans le travail de groupe</p> <p>Niveau 3 : L'élève fait avancer le travail de groupe</p> <p>Niveau 4 : L'élève est capable d'avoir une réflexion sur le travail à faire en groupe pour le bonifier</p>

Si cette démarche est adoptée par les autres disciplines, elle donne de la cohérence à l'élève et facilite sa compréhension. Par une communication harmonisée et claire, l'élève se projette avec plus de confiance en soi. Ainsi, l'élève peut donc apprécier ses progrès et faire son propre bilan. Ce nouvel élément de lisibilité lui permet de progresser sur sa capacité à être objectif et de travailler en autonomie, sur la connaissance de soi.

En réunissant les trois outils présentés : échelles descriptives, cibles et fiche annuelle, le bulletin devient un récapitulatif cohérent, facilement lisible par les élèves et leurs parents. L'orientation des actions des élèves et des enseignants converge vers l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun, pendant les trois années du cycle 4. Ces

outils, construits collectivement et partagés par le plus grand nombre, favorisent la projection. La communication d'équipe pédagogique est elle aussi plus claire et précise.



Un accompagnement pour un meilleur suivi de l'élève au cycle 4

Regards extérieurs des élèves et de leurs parents sur le suivi des apprentissages

Un des buts de la réforme des collèges est de permettre à tous les membres de la communauté éducative, et particulièrement à l'équipe pédagogique de chaque classe, de travailler ensemble. Pour les élèves, la réforme permet une meilleure communication au collège (5/26 élèves); entre les enseignants (8/26 élèves); et entre le collège, les enseignants et les parents (9/26). Par contre, pour les parents, il s'agit de poursuivre ce travail de lisibilité et de cohérence pour leur permettre d'accompagner leurs enfants dans les apprentissages.

D'un point de vue pédagogique, près de la moitié (12/26 élèves) perçoit les liens entre les enseignements, même si la notion d'EPI est connue et encore peu claire. Il s'agit maintenant de préciser aux parents la cohérence supplémentaire apportée par les EPI. La communication entre enseignants, parents et élèves sur le suivi des apprentissages, au travers des différents types d'enseignement, permet cela.

Le ressenti est le même pour la connaissance du nouveau DNB. Les élèves voient des changements qui engendrent des inquiétudes (11/26). Les parents les perçoivent également (8/18). Pour gagner de la sérénité, l'ambition est de les rassurer en s'appuyant régulièrement sur les 8 composantes du socle commun et d'explicitier les nouveautés du DNB 2017. Utiliser le Livret Scolaire Unique (LSU) comme un support interdisciplinaire permet que le suivi des élèves gagne encore en clarté.

Vers une pédagogie du projet interdisciplinaire

Ensuite, sur la manière d'obtenir le DNB, le rappel des enjeux de formation, liés aux 4 composantes du domaine 1 et aux 4 autres domaines, et rapportés aux 4 degrés de maîtrise permet de gagner en lisibilité. Effectivement, pour l'examen du brevet, le positionnement sur l'échelle est traduit dans chaque composante, en nombre de points selon le degré acquis : 10 points pour un niveau insuffisant, 25 points pour un niveau fragile, 40 points pour un niveau

satisfaisant et 50 points pour un très bon niveau. En amenant toutes les disciplines, tous les enseignements, à utiliser ce système, la communication est simplifiée et accessible.

La pratique devenant ordinaire tout au long de la scolarité du cycle, les explications liées au DNB permettent aussi de dédramatiser l'examen : 400 points pour le contrôle continu (8 fois 50 points), 100 points pour le premier écrit de l'examen final, 100 points pour le deuxième examen final écrit et 100 points pour l'épreuve orale soutenue à partir d'un EPI ou d'un parcours³¹. L'usage de la cible pour l'évaluation trouve de nouveau tout son sens. Les élèves et leurs parents se focalisent plus sur les apprentissages et les progrès. En entrant dans une dynamique de projet, chaque constat permet de construire des apprentissages à plus long terme. En sachant se situer par rapport à ses propres niveaux de ressources, en soulignant les progrès, les acquis réalisés et le chemin qu'il reste à parcourir, les élèves se fixent plus facilement des objectifs. Parallèlement, les enseignants les guident. Avec ce nouvel agent de lisibilité, les parents se représentent l'ensemble de la scolarité du cycle.

Les projets spécifiques d'enseignement (EPI, Parcours, histoire des arts, association sportive...) viennent renforcer cette démarche. La participation à l'AS (exemple des élèves élus au comité directeur de l'association), au spectacle commun de fin d'année (chorale, club cinéma, arts du cirque), aux formations en tant qu'élève-délégué de classe ou du Foyer socio-éducatif, ou à tout autre projet lié à un atelier (sciences, langues CDI, cartographie, technologie, mangas,...) fait partie intégrante d'un parcours éducatif (avenir, citoyen, d'éducation artistique et culturelle, et/ou éducatif de santé). Ces projets interdisciplinaires peuvent être utilisés pour soutenir l'oral du DNB. Le travail des équipes éducatives est une nouvelle fois au cœur des apprentissages pour proposer un maximum de liens entre ce qui est réalisé et qui fait appel aux compétences des domaines du socle commun. Et, c'est le LSU qui permet le suivi des apprentissages des élèves et une lecture juste pour les parents.

Une cible interdisciplinaire pour alimenter le Livret Scolaire Unique

En répondant à un projet pédagogique de classe interdisciplinaire annuel en appui aux 5 domaines du socle commun³², la cible permet à chaque matière d'alimenter le LSU. Chaque bulletin trimestriel vient compléter les niveaux de maîtrise atteints pour chaque enjeu de formation (4 composantes du domaine 1 et les 4 autres domaines) retenu par l'équipe pédagogique pour la classe de 3^oB. Avec l'organisation tout au long des trois trimestres, le LSU se complète selon un rythme établi par le projet de classe. Pour les 3^oB, à la fin de l'année scolaire, pour l'enjeu de formation relatif au domaine 2, l'élève se situe, se rend compte de ses

³¹BO n°14 du 8 avril 2016 – Note de service n°2016-063 du 6-4-2016

³²BENETEAU (D.), « Ce qu'il y a à apprendre – Un projet de classe interdisciplinaire annuel et au service du socle commun », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

progrès et peut se fixer des objectifs pour la classe de troisième, voire pour son parcours post-3^{ème}. Ce document est le résultat d'une démarche commune à l'ensemble des enseignements.

Tab. 8, niveau de maîtrise atteint en fin d'année scolaire pour un élève de 3[°]B dans le domaine 2

Enjeux de formation pour le domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre			
Développer une démarche rigoureuse d'apprentissage (écouter, traiter les informations, produire, réguler, exposer)			
L'élève prend en compte une partie des consignes	L'élève traite une partie des différentes étapes nécessaires à la juste réalisation	L'élève est rigoureux dans l'écoute et le traitement des informations pour produire	L'élève est rigoureux dans la démarche, dans la régulation et la présentation
		<p><u>Bilan général de l'année scolaire pour ce domaine 2 :</u> Des progrès dans beaucoup de disciplines. Léa parvient à être rigoureuse dans sa démarche pour produire. En technologie, elle traite une partie des étapes de la réalisation.</p>	
		<p><u>Niveau global retenu à l'issue de l'année scolaire</u> 3 : Maîtrise satisfaisante</p> <p><u>Nombre de points associés:</u> 40</p>	

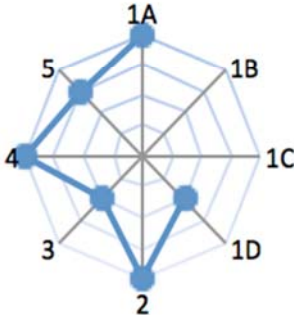
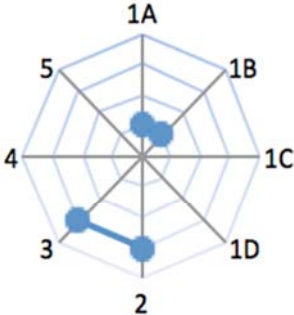
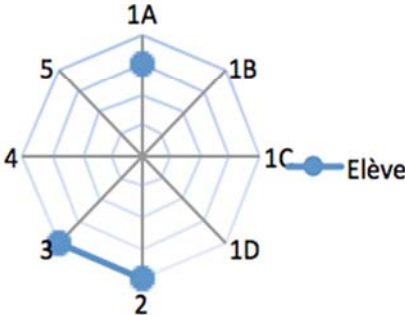
En répondant à la totalité des 5 domaines du socle commun par l'intermédiaire de ce projet de classe interdisciplinaire annuel³³, le niveau de maîtrise et sa cible contribuent à éclairer les élèves et les parents sur le DNB. Ils dédramatisent les points attribués pour les épreuves finales, une cohérence sur le suivi des apprentissages se dessine et ce pour les 3 ans du cycle. Le LSU met aussi l'accent sur les apprentissages et les évolutions des compétences des élèves. Il amène donc une lecture plus précise et individualisée du suivi des élèves (Tab.9)

Tab. 9 Exemple de bulletin pour quelques matières

Nom: XXXX

Prénom: Léa

Classe: 3° A

E.P.S.	 <p>Enjeux de formation travaillés au trimestre 2</p>	<p><u>Appréciation du professeur de la discipline :</u> Période positive. Léa a su fournir un travail sérieux, appliqué et tenir compte des conseils pour progresser.</p> <p><u>Progrès réalisés durant ce trimestre :</u> Des efforts de rigueur ont été notés. Léa a pris plus le temps de tout analyser avant d'agir. Ses actions dans la pratique étaient donc plus précises et adaptées. Désormais, elle est capable de prendre en compte plusieurs paramètres dans l'analyse des situations.</p> <p><u>Objectifs à atteindre prochainement :</u> En prenant des initiatives dans le travail à effectuer en groupe, Léa va mettre en évidence que ses décisions sont précises, cohérentes et tiennent compte de plusieurs paramètres des situations d'apprentissage.</p>
ALLEMAND	 <p>Enjeux de formation travaillés au trimestre 2</p>	<p><u>Appréciation du professeur de la discipline :</u> Trimestre en demi-teinte. Léa fournit un travail correct à l'écrit mais ne s'exprime pas suffisamment à l'oral.</p> <p><u>Progrès réalisés durant ce trimestre :</u> Léa a progressé dans l'apprentissage du vocabulaire et dans la construction de ses phrases. Il est nécessaire de prendre beaucoup plus la parole pour mettre en évidence ce qu'elle a appris.</p> <p><u>Objectifs à atteindre prochainement :</u> Il s'agit de commencer en petits groupes affinitaires, et ensuite de s'adresser petit à petit aux autres.</p>
VIE SCOLAIRE		<p><u>Appréciation du professeur de la discipline :</u> Excellent. Léa s'investit parfaitement dans son rôle de déléguée de classe. Son attitude en dehors des cours est irréprochable.</p> <p><u>Progrès réalisés durant ce trimestre :</u> De très bons efforts ont été réalisés dans la transmission des informations vers le reste de la classe</p> <p><u>Objectifs à atteindre prochainement :</u> Il faut poursuivre avec cet état d'esprit très positif</p>



Conclusion

A partir de leurs regards externes, parents et élèves des 4[°]A expliquent avoir besoin de beaucoup de communication, de clarté, de précision et de cohérence pour comprendre les orientations prises par la réforme des collèges. Quelle soit disciplinaire ou liée à d'autres enseignements, la démarche d'évaluation par étapes de progrès et la cible constituent une entrée privilégiée pour permettre à l'élève de repérer clairement ce qui est travaillé en lien avec les attendus des programmes et du socle commun, de situer rapidement les apprentissages, de prendre conscience des progrès et de se fixer des objectifs à atteindre.

Les particularités de la réforme facilitent la généralisation de l'approche positive, progressive, continue et différenciée des apprentissages. Un suivi adapté à chaque apprenant, généralisé à tous les enseignements, permet de répondre à un projet de classe interdisciplinaire annuel, et trouve sa pertinence pour chaque année du cycle 4, jusqu'à la validation du socle commun illustrée par l'obtention du DNB en fin de troisième et la projection du parcours de l'élève post collège. Chacun participe et accède alors plus facilement à sa propre réussite.



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

L'interdisciplinarité: une utilité non négligeable

Nélia FLEURY

Professeure agrégée d'EPS, Cholet, (49)

Pour reprendre une citation liée à l'histoire de l'EPS, « le mythe est celui de la correspondance terme à terme entre un texte et une pratique pédagogique. On ne peut rien conclure sur les pratiques à partir des textes »³⁴. La réforme du collège mise en place en septembre 2016 renforce certaines pratiques et amène la communauté éducative à restructurer leur façon de faire et de réfléchir sur leur discipline ainsi que leur rôle dans l'établissement. Toutes ces évolutions se font progressivement et parfois selon une interprétation personnelle des textes. Les élèves, au centre de cette réforme, vivent aussi ces transformations. Comment se situent-ils dans ces évolutions ? La réflexion se tourne vers les Enseignements de Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Face à certains constats, la réforme ne semble pas modifier le regard des élèves sur le travail interdisciplinaire. Les liens entre les disciplines manquent de clarté. Pour le moment, les pratiques interdisciplinaires ne sont pas porteuses de sens aux yeux des élèves. Ceux-ci sont perdus quant à l'utilité des EPI : que leur apportent ces enseignements ?

³⁴ HERR (M.), Education Physique et Sportive en France : 1920-80, Les Textes officiels et l'Histoire, 1989



Constats : des points de vue d'élèves à faire

En novembre 2016, un texte regroupe l'ensemble des programmes des cycles et disciplines³⁵. Chaque enseignant a accès très facilement à l'ensemble des programmes disciplinaires. Il n'y a plus le texte du français, celui des mathématiques, celui de l'éducation musicale... il y a les programmes des cycles 2, 3 et 4. Formellement, les disciplines sont à mettre en interaction et non plus en juxtaposition.

Les Enseignements de Pratiques Interdisciplinaires : Ce qu'en dit la réforme³⁶

Les **enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)** permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par la mise en projet de l'élève en cycle 4. L'EPI est un enseignement complémentaire, encadré par au moins deux enseignants de disciplines différentes.

Les contenus des EPI reprennent les programmes et les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture³⁷. Les EPI sont construits pour répondre aux besoins des élèves, c'est bien le processus qui est évalué et non la réalisation en elle-même. Chaque EPI mêle plusieurs disciplines autour d'un thème, de manière à permettre aux élèves de « comprendre le sens de leurs apprentissages en les croisant ». « Ces enseignements ne sont pas interdisciplinaires au sens où ils mobiliseraient nécessairement des notions et concepts communs à des disciplines différentes. Ils permettent en revanche de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes. »³⁸

Ces EPI imposent un travail d'équipe conséquent et régulier. Les enseignants qui s'y investissent doivent toujours être attentifs aux évolutions des élèves quant à leurs besoins dans les différents domaines du socle commun.

Les réalisations attendues de la part des élèves peuvent être individuelles ou collectives. Il est bien évident que les attendus et exigences sont clairement explicités en début de séquence pour que la mise en projet de l'élève soit réelle.

³⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

³⁶ Bulletin officiel du 28 mai 2015 relatif aux enseignements au collège.

³⁷ Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, Bo n°17 du 23 avril 2015

³⁸ Projet de programme pour le cycle 4, 9 avril 2015

Différentes thématiques doivent faire l'objet de ces EPI : le monde économique et professionnel / Corps, santé, bien-être et sécurité / Transition écologique et développement durable/ Langues et cultures de l'Antiquité / Culture et création artistique / Information, communication et citoyenneté / Sciences, technologie et société / Langues et cultures régionales et étrangères. Deux sont proposées par année scolaire. Chacune d'elles doit être vue dans les trois ans qui composent le cycle 4. L'EPI est inclus dans les vingt-six heures de l'emploi du temps de l'élève.

Les élèves et leur réalité

Un questionnaire sur les EPI est distribué à une classe de 4°. Elle est issue d'un collège de 400 élèves environ. 60% des élèves sont issus du quartier, catégorisé « Zone Urbaine Sensible ». Les statistiques font état de plus de 50% d'élèves avec des parents issus de la Catégorie Sociale Professionnelle défavorisée. Environ 80% des élèves obtiennent le Diplôme National du Brevet (DNB).

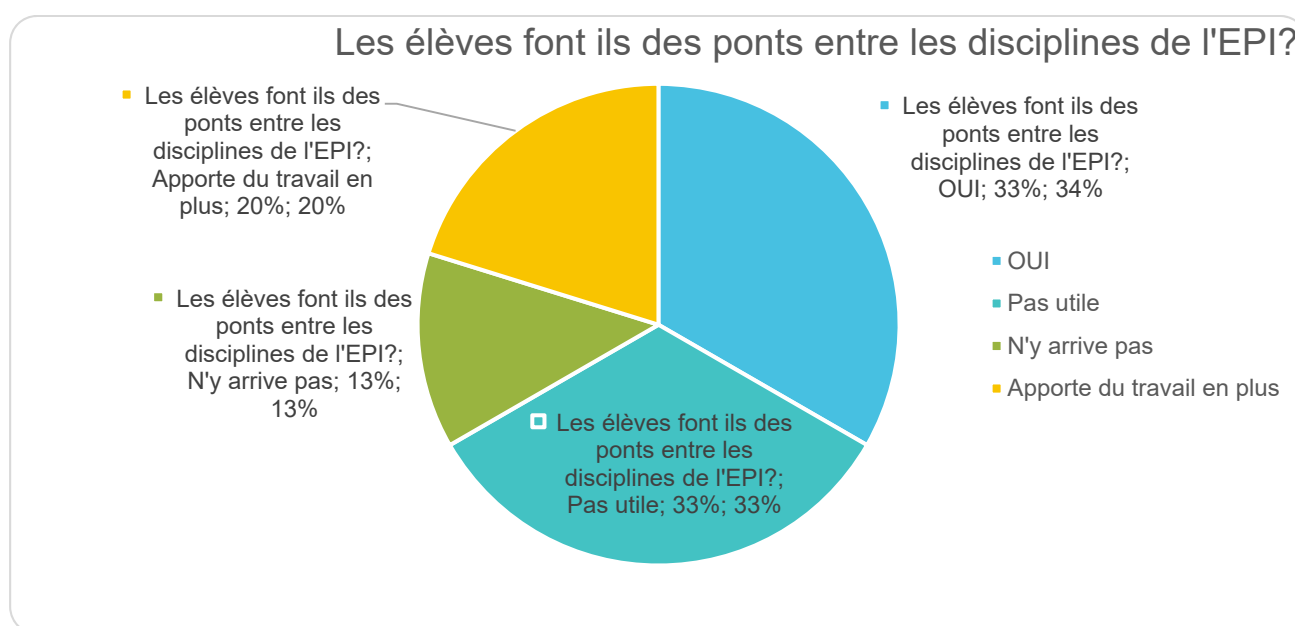
Le questionnaire interroge les élèves sur les EPI : des disciplines se sont-elles associées autour d'une même thématique ? Quelles sont-elles ? Est-ce que cette façon de travailler est plaisante ? Comment les liens se font entre ces disciplines ? Comment sont révisées les connaissances apportées ? L'intérêt est ici de connaître la position des élèves face à ces EPI ainsi que la manière dont ils s'organisent pour réutiliser les connaissances acquises.

Le bilan du questionnaire est le suivant. Pour 100% des élèves, ils ont bien conscience d'objectifs communs entre certaines disciplines. Pour le niveau 4° de cet établissement, l'EPS, la SVT et l'éducation musicale travaillent autour des limites du corps humain : l'idée est de relever les limites du corps face à l'effort mais aussi aux stimuli extérieurs. En EPS et éducation musicale, les élèves sont dans le constat et en SVT, dans la justification. Pour 90% des élèves, ce mode de fonctionnement plait et rend la discipline SVT plus intéressante. Leur avis sur les 2 autres disciplines ne sont pas données. Les 10% restants ont un point de vue plutôt neutre. Pour tous les élèves, dans chacun des 3 cours, les ponts entre les disciplines sont clairement explicités (oralement) par les enseignants.

A côté de tous ces constats, 33% des élèves font ces ponts chez eux. Pour 66%, ce mode de fonctionnement en classe ne change rien dans leur manière d'étudier chez eux. Les réponses apportées montrent un certain flou quant à ces enseignements. Différents points de vue sont bien précisés par les élèves : ils ne savent pas comment faire ces liens, ils n'y ont jamais pensé, ils se demandent à quoi ça sert, ils préfèrent réviser discipline par discipline, ils n'y arrivent pas, ils n'ont pas le temps de faire ces ponts, ça apporterait encore plus de confusion dans leur travail personnel. (Tab 1). Pour tous ces élèves, ils révisent leur SVT et éducation musicale toujours de la même façon. Ils juxtaposent les connaissances : ils apprennent leur

SVT puis leur éducation musicale. Les connaissances apportées en EPS restent pour l'EPS. Pour les 33% d'élèves qui relient les 3 disciplines dans leur révision, se posent tout de même la question de l'organisation. En effet, les 3 cahiers ou classeurs sont sur leur bureau et c'est à eux d'en faire ce qu'ils en veulent : apprentissage parallèle, fiche de synthèse, ...

Tab 1 : Les élèves font-ils des ponts entre les disciplines des EPI ?



Une dernière question est posée, celle de l'éventuelle reprise de cet EPI lors de l'oral à produire pour le DNB en 3°. Pour 40% de la classe, il n'y a pas d'avis, pour 60%, ils ne voient pas comment préparer leur oral avec cet enseignement.

Face à ces résultats, les problématiques mises en évidence par ces points de vue, relèvent de l'utilité à donner à ces EPI et de la façon d'organiser les savoirs acquis par ces enseignements. Les élèves ne voient pas l'intérêt de travailler une même thématique sur trois disciplines : en quoi sont-ils gagnants par ces nouvelles directives ?



Un décalage à éclairer : un manque d'explicitation des liens entre disciplines

Construire différents types de liens : le pluridisciplinaire, l'interdisciplinaire et le transdisciplinaire.³⁹

Du côté des enseignants

Pour certains professeurs, le passage d'un enseignement disciplinaire traditionnel à un enseignement pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire, demande une restructuration de ses méthodes de travail, de préparation de leçon et de séquence. Il ne s'agit plus de prendre seulement en considération la discipline enseignée. L'enseignant doit permettre aux élèves de sortir de l'intuitif pour qu'ils prennent connaissance des liens les moins évidents. Il s'agit d'identifier les points communs entre les matières dans ce qu'il y a à faire et dans ce qu'il y a à apprendre.

Chaque discipline, à l'interne, maîtrise ses formes de travail. Par exemple, en EPS, dans le Champ d'Apprentissage 3 (CA3), des liens sont relevés entre ce qu'il y a à faire dans trois disciplines, la danse, l'acroSPORT et les arts du cirque : construire une chorégraphie. Dans ce cas-ci, l'enseignant s'appuie sur un apprentissage pluridisciplinaire et fait des liens entre ce qu'il y a à faire dans une activité et ce qui se retrouve à faire dans les autres pratiques. Pour un travail interdisciplinaire, l'enseignant éclaire sur des liens entre les processus mis en place : ce qu'il y a à apprendre. Quels sont les processus utilisés pour composer dans le CA3, comment composer en danse, comment réutiliser cet acquis en acroSPORT et en cirque ? Enfin, pour une approche transdisciplinaire, l'enseignant met en relation les compétences du socle commun de compétences, de connaissances et de culture qui sont travaillées. Ainsi, dans le CA3, selon les besoins que l'enseignant a ciblés chez ses élèves, les cinq domaines du socle peuvent être travaillés. En effet, selon les attendus de fin de cycle visés par le professeur pour sa classe, celui-ci développe dans les disciplines proposées en priorité une voire deux compétences. Alors à travers les 3 disciplines du CA3, l'élève selon ses besoins peut développer l'expression par le langage du corps et/ou des arts (Domaine 1), la mise en projet d'une réalisation artistique collective jusqu'à sa présentation (Domaine 2), le développement de sa sensibilité et de son esprit critique dans le respect de la discipline, de soi et des autres

³⁹ HUOT (F), « L'enseignement coopératif », *e-novEPS* n° 10, janvier 2016

(Domaine 3), la compréhension des effets et de la gestion des émotions sur sa prestation (Domaine 4), le développement de sa créativité et de son imaginaire (Domaine 5)⁴⁰.

Du côté des élèves

Aujourd'hui, les élèves subissent le lent glissement du disciplinaire au pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire (tab 2).

Tab 2 : Les pratiques disciplinaires VS les pratiques interdisciplinaires

Les Pratiques Disciplinaires	Utilités
Le disciplinaire	Ce qui est appris permet une expertise dans la discipline enseignée
Les Pratiques Interdisciplinaires	Utilités ⁴¹
L'interdisciplinaire	Ce qui est appris s'apprend dans plusieurs disciplines
Le pluridisciplinaire	Ce qui est fait permet d'apprendre dans plusieurs disciplines
Le transdisciplinaire	Ce qui est appris sert s'apprend dans plusieurs disciplines

Chaque discipline permet de son côté la construction de savoirs, mais pour les élèves, l'association de celles-ci se traduit souvent par « une mosaïque de savoirs »⁴². Les liens ne se font pas spontanément lorsqu'il leur faut se confronter à la complexité du monde. Les EPI sont vus comme une charge de travail supplémentaire alors que ces enseignements ont pour objectif de permettre aux élèves d'apprendre en acte, d'éclairer sur le sens des choses qui compose ce monde. Réels vecteurs de motivation, dans ces pratiques interdisciplinaires, les élèves apprennent tout en vivant des situations complexes en remobilisant leurs acquis.

De la même manière que pour leurs enseignants, les élèves savent, à l'intérieur d'une discipline, reprendre ces notions de pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité. En effet, en restant dans la pratique de l'EPS, dans le Champ d'Apprentissage 4 (CA4), par exemple, en basket-ball, hand-ball et football, la notion de démarquage est bien connue. Entre ces activités, les élèves réutilisent les similitudes entre les pratiques : « je ne dois pas rester derrière un adversaire, je dois me déplacer pour former un triangle avec le PB et mon défenseur direct en cherchant à orienter mon action future vers la cible ». Bien que la notion de pluridisciplinarité ne leur soit pas explicitement donnée, ils la mettent en place. Il en va de même pour la notion d'interdisciplinarité. En effet, pour reprendre le travail sur le démarquage, les élèves font le lien entre la notion d'espace libre

⁴⁰ Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, Bo n°17 du 23 avril 2015

⁴¹ HUOT (F.), op cit

⁴² Expression de Mr Jack Lang

apprise en basketball, en handball puis en football. Les élèves apprennent la notion et la réutilisent pour alimenter un nouvel apprentissage ou pour la renforcer. Enfin, la notion de transdisciplinarité est également une pratique commune chez ces élèves : lorsqu'ils travaillent en équipe dans le CA4, ils travaillent les domaines 1, 2 et 3 du socle, et peuvent remobiliser leurs acquis, ce qu'ils ont appris, dans le CA3 pour renforcer leurs compétences liées à ces domaines ou pour aider à l'apprentissage de compétences relevant des domaines 4 et 5.

Comme vu précédemment dans les constats, lorsque ces mêmes élèves doivent procéder de la même manière entre différentes disciplines d'enseignement, les questions d'utilité, de clarté et d'organisation sont soulevées. Les élèves doivent y voir un intérêt pour leur apprentissage.

Une réelle collaboration à mener

Comme vu ci-avant, les connaissances et compétences liées à l'interdisciplinarité sont acquises chez les enseignants et les élèves. Les EPI imposent une réflexion plus collective et ouverte sur plusieurs disciplines. Aujourd'hui, « Les représentations de chacun des professeurs sur leur quotidien ne les engagent plus uniquement dans un souci d'expertise disciplinaire, mais dans une valorisation des connexions à opérer en fonction des possibilités offertes et des axes de réflexion menés au sein de l'établissement »⁴³.

La question qui se pose est le gain pour l'élève d'avoir ces EPI comme enseignement obligatoire. Quel sens ces enseignements ont-ils pour les élèves ? L'éclairage d'une discipline par une autre est à mettre en avant par l'équipe enseignante. Dans cette collaboration, le rôle des professeurs est d'explicitier le type de ponts à faire. Si l'objectif est de réutiliser ce qui est fait dans une matière pour apprendre dans une autre discipline, les liens sont faits à partir de l'action de l'élève. Ce qui est fait dans une pratique permet de mieux comprendre une théorie dans une autre. Si l'objectif est de réutiliser ce qui est appris dans une discipline pour alimenter un nouvel apprentissage ou renforcer l'acquis dans une autre matière, les liens convergent vers les apprentissages. Ce que l'élève fait ou apprend lui sert à apprendre encore. Dans le cursus du cycle 4, grâce aux EPI notamment, les deux types de convergences, liées à l'action ou à l'apprentissage, doivent être faits pour que les élèves soient préparés au mieux à la complexité du monde.

⁴³ VAUTOUR (F.), « Le projet d'EPS n'est plus : vive le nouveau projet d'EPS », *e-novEPS* n°12, janvier 2017



La carte mentale, un outil de structuration de l'esprit : le tout en un

Plus le glissement du disciplinaire au pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire tarde, plus ce qui est attendu des EPI devient flou pour l'élève, il lui faut savoir ce qui est à faire et à apprendre. Plus les savoirs restent disciplinaires, moins l'élève trouve d'intérêt à ces enseignements. Tant que les ponts entre les disciplines sont seulement évoqués et non formalisés, l'élève les trouve secondaires.

L'interdisciplinarité telle qu'elle est proposée dans la réforme n'a donc pas pour finalité une dilution des savoirs disciplinaires. Il s'agit bien de leur (re)donner la cohérence intellectuelle et le sens indispensables pour permettre leur sollicitation en EPI et leur remobilisation ultérieurement dans des contextes variés, de la vie courante ou professionnelle.

Pour une vision globale du parcours de formation de l'élève.

La carte mentale est « un outil souple qui se modifie au fil du temps, retrace le parcours de l'élève »⁴⁴.

Construire le parcours de formation de l'élève.

« La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, (...). Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. (...). Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. »⁴⁵.

Il faut s'inscrire « dans une logique verticale à l'échelle des cycles, dans une logique horizontale à l'échelle de l'année et aussi dans une logique spiralaire à l'échelle du cursus »⁴⁶.

Pour le collège pris en exemple, il est proposé le projet suivant : permettre aux élèves de se façonner leur propre avatar qui, comme eux, évolue durant leur scolarité au collège. Issu du langage numérique auquel les adolescents ont accès de par leurs jeux ou les réseaux sociaux, l'avatar est leur sosie virtuel. Dans ce collège, l'idée est de faire grandir leur avatar au rythme

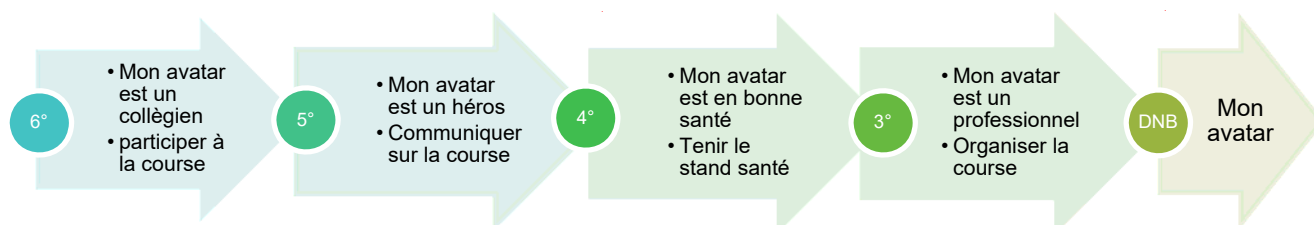
⁴⁴ HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode, le suivi », *e-novEPS* n°6, juin 2014

⁴⁵ Socle commun de connaissances, op cit.

⁴⁶ VAUTOUR (F.), « Pour une nouvelle organisation des progressions », *e-novEPS* n°11, Juin 2016

de leurs apprentissages et de leur évolution personnelle. Le nouvel élève arrivant en 6° fait en sorte que son avatar devienne un collégien. En 5°, l'imagination devient plus développée, leur personnage virtuel peut s'en inspirer. Les élèves font de leur avatar, un héros. En 4°, les conduites à risque, les changements morphologiques font que les adolescents doivent être plus attentifs à leur corps. Ainsi à ce niveau, l'avatar développé doit prendre soin de sa santé. Enfin, en 3°, l'orientation est au centre des discussions, les élèves modèlent donc leur avatar comme un professionnel. Les principales actions menées peuvent tourner autour d'un même évènement tel que la course contre la faim pour laquelle l'établissement s'investit chaque année. Cela permet aux enseignants de se positionner en équipes disciplinaires et interdisciplinaires pour faire évoluer cet avatar et notamment dans ce projet. (Schéma 1)

Schéma 1. Le projet interdisciplinaire du collège



Un parcours de formation jalonné et construit avec l'élève

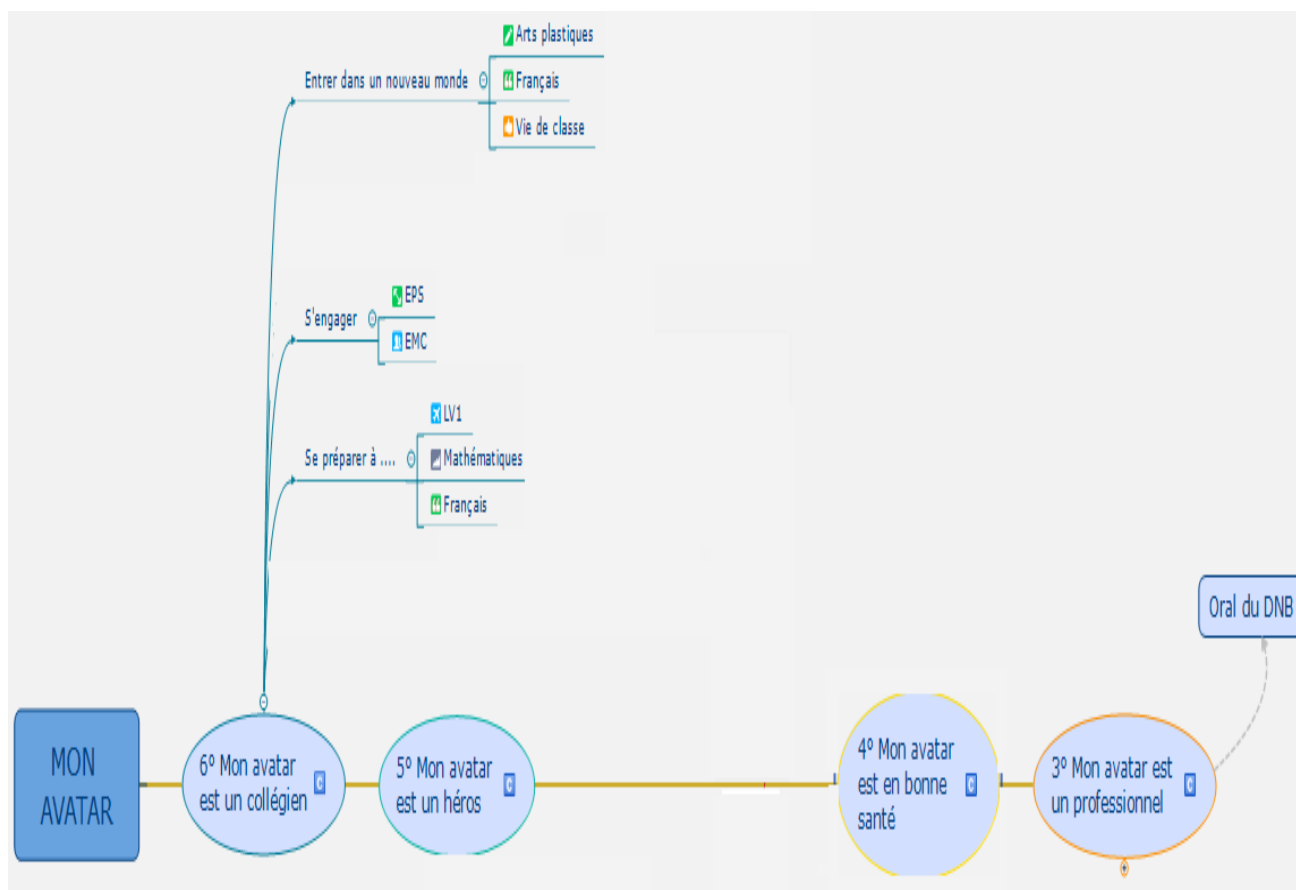
Pour construire un parcours de formation équilibré pour les élèves, la réforme impose une nouvelle façon de penser les projets. « Les différents projets s'imbriquent pour formaliser des contenus et des éléments de progressivité qui jalonnent les parcours des élèves jusqu'à l'évaluation. Plus précisément, c'est donc dans l'agencement chronologique à différentes échelles d'acquisitions que se construit une formation réussie »⁴⁷.

La carte se met en place dès la 6° lors de séances d'AP spécialement consacrée à cela (capture d'écran 1). Dans ces AP proposées en 6°, « tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. »⁴⁸. Dans le logiciel, le mode temporel est sélectionné pour permettre à l'avatar des élèves d'évoluer de la 6° à la 3°. Un début de remplissage se fait lors d'un second Aide Personnalisée reprenant les travaux depuis la rentrée 6° : « entrer dans un nouveau monde » et « s'engager ».

⁴⁷ VAUTOUR (F.), op cit.

⁴⁸ Programme des collèves, op cit.

Capture 1, Carte créée en 6°



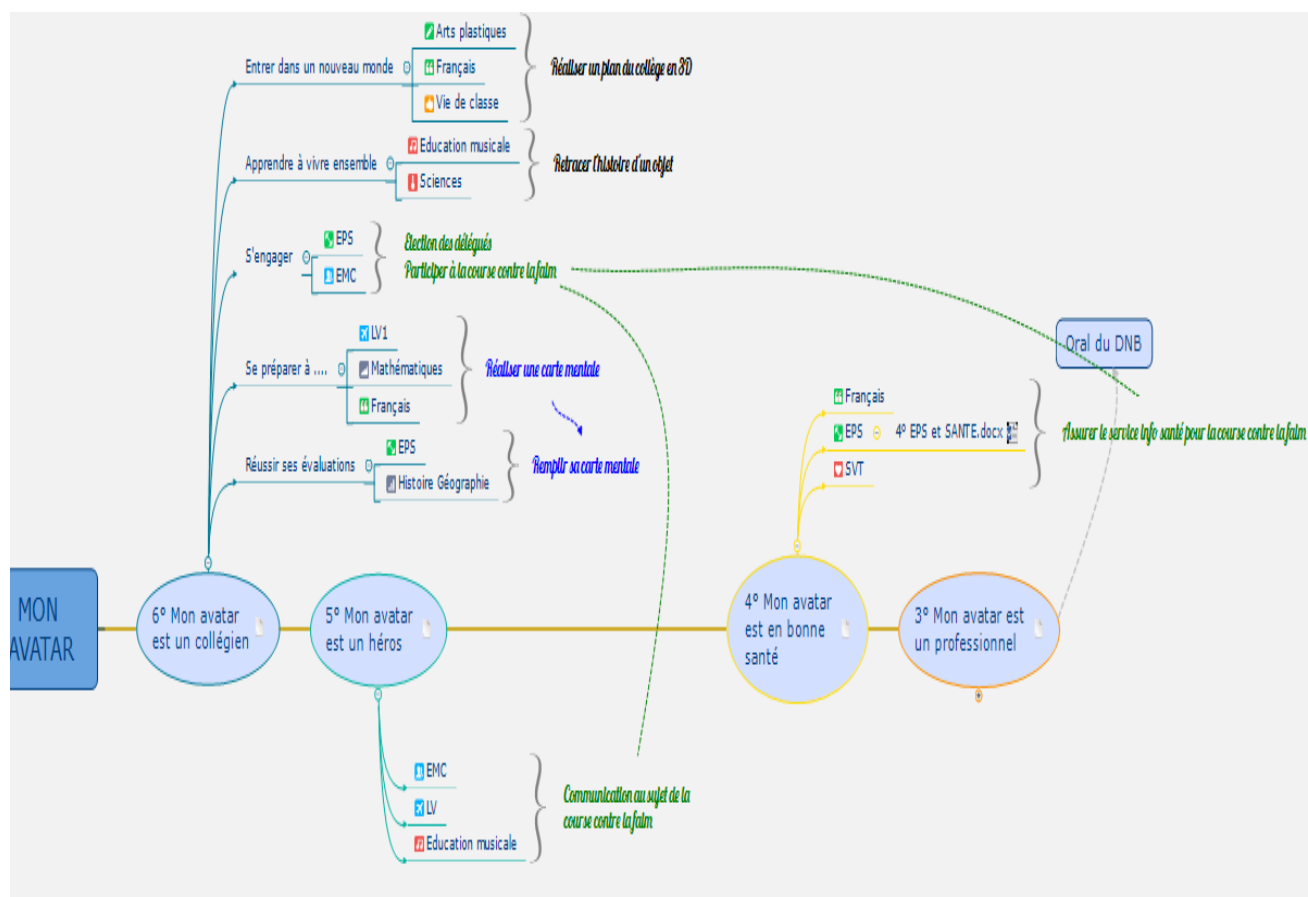
Une carte alimentée par l'élève tout au long de son cursus scolaire

La carte permet le passage d'une structure linéaire des connaissances à une structure arborescente, où les savoirs utiles sont contenus dans un seul schéma. Ainsi, pour les 4° de cet établissement, la carte est remplie de la façon suivante (capture d'écran 2) : « Mon Avatar » est le sujet principal. Les sous sujets suivants sont ceux des niveaux (de la 6° à la 3°). Puis pour la 6° (AP en cycle 3), de nouveaux sous-sujets sont inscrits et représentent les objectifs liés au socle qui sont visés et les disciplines associées. Pour le cycle 4, les disciplines associées sont mises en sous-sujets. Enfin, en vert, apparaît ce que les élèves ont à présenter, réaliser.

Mis en place lors des concertations entre enseignants, ces derniers se positionnent sur les moments de remplissage de la carte. Ces temps sont consacrés au développement de compétences méthodologiques, liées aux différents domaines du socle : travail en autonomie (la carte est alimentée), travail en tutorat (développer l'entraide), travail de soutien par l'enseignant, ...

Au lycée, l'outil peut être poursuivi. En effet, les Travaux Personnels Encadrés permettent aux élèves la poursuite du travail interdisciplinaire. Ainsi, leur avatar reprend vie en première et par là, continue à évoluer. A ce niveau, l'utilisation de la carte aide au travail de synthèse, apparaît comme une production intéressante à présenter pour l'oral, permet à l'élève de remobiliser ses acquis antérieurs de la 6^e à la première.

Capture 2, Carte remplie de la 6^e à la 4^e



Pour une clarification des liens à faire

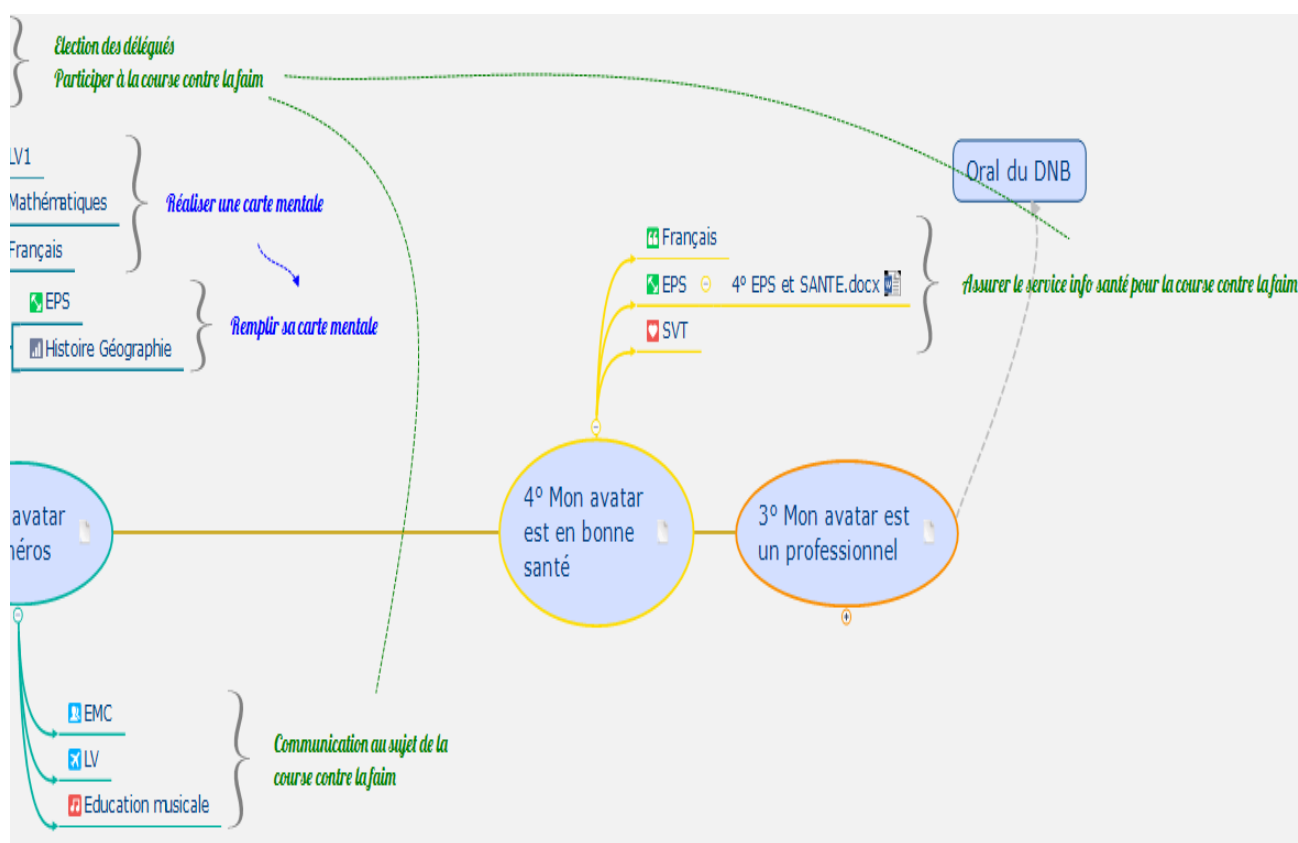
A l'échelle de la carte : liens horizontaux

La carte devient une aide pour synthétiser, organiser, mettre en lien. Ainsi, au fur et à mesure de l'avancée des EPI, des liens sont rendus visibles. Dans la capture présentée ci-dessous, des liens sont dessinés d'un niveau à l'autre (capture 3). L'élève franchit chaque année un nouvel obstacle lui permettant d'aller plus loin dans son expertise du projet mené. Il reprend ainsi les connaissances et/ou actions acquises antérieurement pour nourrir celles qu'il travaille

actuellement. Le fonctionnement interdisciplinaire présenté sous forme de carte rend ainsi visible la logique spiralaire d'un projet transversal.

Ici, noté en vert, ce qui est appris en 6° pour mener le projet course contre la faim, sert en 5° qui enrichit ensuite à ce qui est appris en 4°. De même, en bleu, ce qui est fait en 6° sur la réalisation de la carte mentale sert à ce qui est fait sur son remplissage.

Capture 3, Des liens horizontaux



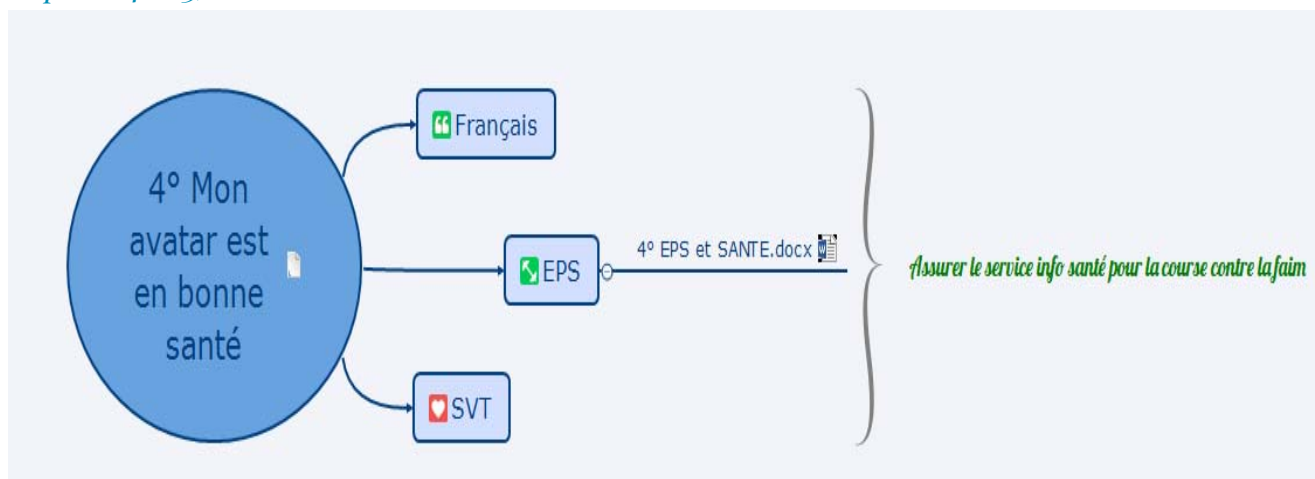
A l'échelle de l'année : liens verticaux

Au fur et à mesure des différentes séquences, les élèves complètent une fiche-synthèse proposée par discipline également visible sur la carte en lien hypertexte (captures d'écran 4 et 5). Dans ces fiches, dont la trame générale est montée avec les élèves, il y a la problématique (ici, « mon avatar est en bonne santé »), les thématiques retenues pour l'EPI, l'annonce du chapitre puis des questions auxquelles la classe doit répondre. En capture 5, il est proposé un

début de fiche « EPS et santé », avec la notion de Vitesse Maximale Aérobie, qui est explicitée pour l'EPS. L'élève remplit à l'aide de ses propres mots ce qu'il a compris. Dans un tableau qui suit, l'élève met ce qui est dit et/ou fait dans les autres disciplines à ce sujet. Ainsi, il retrouve plus facilement les liens à faire. En rouge, l'élève note la notion apprise, sa définition et les apports théoriques qui sont appris et mis en liens. En bleu, il note ce qu'il fait.

En EPS, en rouge, l'élève note la notion VMA et sa définition dans la pratique puis de la même couleur en SVT, il note la définition plus scientifique. En français, il apprendra le champ lexical de la notion. En bleu, l'élève note ce qu'il fait en EPS et qui lui permet de mieux comprendre la théorie notée en rouge en SVT, cette même théorie lui permettant de faire son Haïku, noté en bleu en Français.

Capture 4 et 5. Des liens verticaux



EPS/SVT/Français

MON AVATAR EST EN BONNE SANTE

THEMATIQUES : Corps, santé, bien-être et sécurité/ Culture et créations artistique

1. Réaliser une exposition sur les effets de l'effort sur le corps

Questions auxquelles nous allons tenter de répondre :

- Jusqu'où puis-je pousser mon corps ? Pourquoi ?

LA VMA : Aujourd'hui, nous avons vu en demi-fond qu'il existait chez chaque élève une vitesse qui lui est personnelle : la VMA. C'est comme nos MDR sur texto et ça veut dire « Vitesse Maximale Aérobie ». Notre professeur présente cette vitesse comme celle que l'on peut tenir sans s'arrêter sur une course d'environ 6 minutes et après laquelle on craque, on n'en peut plus, nos jambes ne répondent plus. Nous avons réalisé un test où nous devons aller d'un plot à un autre en un certain temps. Ce temps augmentait au fur et à mesure et nous devons courir jusqu'à ce qu'on ne puisse plus suivre le rythme. Au final, ma VMA est de 13,5km/h.

Ce qu'on en dit aussi en SVT	Ce qu'on dit en Français
<i>LA VMA : En SVT, notre professeur nous a montré ce qu'il se passait dans notre corps lorsque nous courrons à notre VMA. En fait, lorsqu'on court à cette vitesse, après 6 minutes, il n'y a plus assez d'oxygène pour nos muscles. Le mot aérobie signifie que notre organisme tourne grâce à la présence d'oxygène.</i>	<i>La VMA : nous avons eu à trouver des Haïku sur la notion d'oxygène, d'air, de souffle. J'ai fais celui-ci. « Jour d'effort intense, Comptant sur mon air Pour tenir plus longtemps »</i>

En conséquence, la mise en place de la carte mentale synthétise le parcours de formation de l'élève. Les AP et EPI, voire les TPE apparaissent au fur et à mesure de leur mise en œuvre dans le cursus. L'élève se construit, grandit et devient de plus en plus compétent tout au long de sa scolarité. L'outil met en évidence cette évolution tant sur les connaissances et

compétences acquises que les ponts à faire. La lisibilité et leur utilité en actes sont plus concrètes.



Conclusion

Le point de vue des élèves sur la réforme reste flou, notamment en ce qui concerne les pratiques interdisciplinaires. Pour beaucoup, cela manque de sens et engendre des problèmes d'organisation dans le travail personnel. Dans la pratique de ces enseignements, il existe un décalage entre l'intention formative des professeurs et celle des législateurs. Ce qui en ressort interroge sur l'utilité des EPI : qu'est-ce que l'élève gagne à avoir des EPI dans ses disciplines obligatoires ? Ces écarts révèlent des transformations lentes mais tout de même progressives. En effet, au regard des constats faits par les élèves, les liens entre les disciplines ne sont pas toujours clairs. Face aux remarques faites par les élèves, les enseignants ont à accentuer leur collaboration et focaliser leurs réflexions sur les contenus, les types de liens à faire lors des EPI ainsi que leurs articulations. La carte mentale est proposée comme un outil de clarification possible. Il s'agit, ici, de rendre plus lisible ce qui est fait et appris, à l'échelle du cursus, du cycle et de l'année scolaire.

Ainsi les pratiques interdisciplinaires révèlent une utilité quant à l'acquisition de compétences permettant à l'élève d'évoluer dans la complexité du monde. Dans les EPI, Les compétences travaillées, basées sur les besoins de l'élève, sont construites en actes. Ces enseignements, comme ils sont pensés par les législateurs, imposent des interactions entre pairs, des convergences entre disciplines, des productions finales à réaliser et la mise en place d'outils de synthèse tels que la carte mentale. Toutes ces situations amènent l'élève à se construire des savoirs théoriques, procéduraux, sociaux, cognitifs et expérientiels. Les pratiques interdisciplinaires sont alors des incontournables, dans la formation de l'élève, qui dans l'action et la réflexion, développe tout son potentiel.



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

Décloisonner les savoirs

Anne LEBALLEUR,

Professeure agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85)

Les enjeux de formation du socle commun de connaissances de compétences et de culture⁴⁹, contribuent au décloisonnement des savoirs, ce qui favorise la cohérence dans le parcours scolaire des élèves.

Le sujet de cet article est de donner la parole à ces « nouveaux élèves » formés avec la Réforme du collège⁵⁰ dès leur entrée en 6^{ème} ainsi qu'à leurs parents afin de mesurer leur compréhension vis-à-vis de ces nouveaux enjeux de formation. L'intérêt de cette enquête est aussi de révéler si l'enseignement en Education Physique et Sportive (EPS) réussit à mettre en lumière ces connaissances « soclées », afin que chaque élève les identifie et se les approprie pour les réinvestir, les enrichir, les transformer dans la durée.

⁴⁹Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 (J.O du 2-04-2015 BOEN n°17 du 23-04-2015)

⁵⁰ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015



Le formulaire

En EPS, l'entrée par le socle commun explicite des contenus qui sont jusqu'à la rentrée 2016/2017 sous-tendus de façon plus implicite dans les leçons à travers les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS). Un formulaire anonyme à destination de tous les élèves et de tous les représentants légaux d'une classe de 6^{ème} est diffusé via la messagerie de l'espace numérique de travail (ENT) au cours du second trimestre. Ce questionnaire a pour objectif de montrer dans quelle mesure les connaissances du socle visées durant les leçons d'EPS sont identifiées, ou non, par les élèves et par leurs parents.

Présentation et résultats

Les connaissances du socle sont des connaissances incontournables dans le sens où elles sont transversales et transférables « Le Socle Commun, justement parce - qu'il définit une culture scolaire commune n'est pas conçu à partir des disciplines scolaires »⁵¹.

La formulation des questions est la suivante pour les élèves :

« Considères-tu que tu apprends en EPS des « choses » qui sont très importantes pour la suite de ta scolarité et même pour ta vie future ? oui – non »

« Si tu as répondu « oui » à la précédente question, donne ces connaissances qui te paraissent essentielles »

Pour les représentants légaux, la formulation est la suivante :

« Selon vous, les connaissances abordées en EPS vous paraissent-elles incontournables, c'est-à-dire transférables aux autres disciplines et tout au long de la vie future de votre enfant ? oui – non »

« Si vous avez répondu oui à la précédente question, veuillez expliciter ces connaissances qui vous paraissent essentielles et qui sont abordées en EPS. »

Sur les 26 élèves de la classe, 16 d'entre eux et 6 adultes répondent à ce formulaire. Un seul élève estime que les connaissances abordées en EPS ne sont pas importantes. Tous les parents




⁵¹ Présentation du Nouveau Socle Commun Eduscol, Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes, le 25 août 2016

les jugent fondamentales. Ces réponses sont issues d'un échantillon restreint. Elles ne permettent pas en cela d'établir une opinion générale, mais elles sont toutefois révélatrices des paroles d'élèves et de parents.



Le traitement des réponses

Les réponses des élèves et des parents aux questionnaires sont triées et classées à l'aide d'un tableau construit autour des cinq domaines du Socle Commun. Le choix de classer une connaissance dans un domaine particulier interroge très souvent⁵². Pour exemples, la « discipline » et « le travail en équipe » ont leur place dans le Domaine 3 (citoyenneté) et dans le Domaine 2 (méthodologie). De la même façon, la confiance en soi est un aspect du bien-être et de la motricité (Domaine 4) mais également la condition pour s'exprimer avec aisance (Domaine 1), pour mieux apprendre (Domaine 2) et pour trouver plus facilement sa place dans la société (Domaine 3). La démarche consiste alors à interroger les représentations des élèves : un exemple, « travailler en équipe », pour des élèves, c'est bien avant tout se respecter mutuellement et respecter des règles (Domaine 3).

Tableau 1 : classement des réponses par domaine du socle commun

Socle Commun	Réponses des élèves	Réponses des parents
Domaine 1 	La compréhension L'imagination	
Domaine 2 	La concentration Intelligence Etre inspiré de plusieurs sports (aussi D5)	Concentration Rigueur Persévérance (aussi D4) Ténacité (idem) Dépassement de soi (idem)
Domaine 3 	Le respect (2 fois) Le travail en équipe L'écoute envers les autres (aussi D2) Pratiquer un sport d'équipe (2 fois) La confiance avec l'assureur Etre attentif aux autres Ne pas faire de bêtises et de blagues Pratiquer en équipe	Discipline (2 fois) Travail en équipe (2 fois) Esprit d'équipe (2 fois) Solidarité

⁵² LEBALLEUR (A.) « Citoyenneté, demandez le programme », *e-novEPS* n°11, juin 2016

	La confiance (aussi D2) La sécurité (2 fois)	
<p>Domaine 4</p> 	<p>Pouvoir nager sans se noyer Pouvoir escalader des montagnes en toute sécurité J'ai assuré Il faut faire du sport pour la santé ça nous sert à formuler notre corps</p>	<p>Surpasser sa peur du vide Développer sa confiance en soi et sa confiance envers les autres (2 fois) Bienfait d'une pratique adaptée Estime de soi renforcée par rapport à des situations qui paraissent difficiles</p>
<p>Domaine 5</p> 	<p>Pour pouvoir accéder aux sports que l'on veut On apprend de nouveaux sports qu'on ne connaît pas Le lancer, la course Relever des défis comme grimper les yeux bandés Faire un métier dans le sport</p>	

Constats

Les réponses des parents :

1. Les réponses occultent l'aspect culturel (Domaine 5), voire sportif des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), ce qui est plutôt nouveau dans la représentation que les parents ont de l'EPS.
2. La notion de « performance brute » n'est jamais citée, mais l'idée du « dépassement de soi » peut sous-tendre la notion de « performance relative ». Elle est ainsi comprise dans le sens de se réaliser, d'aboutir, de concrétiser, de réussir en fonction de ses ressources.
3. La reconnaissance des valeurs héritées du mouvement associatif persiste : « esprit d'équipe, loyauté, respect des règles, confiance, ténacité, persévérance, dépassement de soi ».
4. Les réponses ne mentionnent pas de façon explicite le domaine de l'expression (Domaine 1).

Par la suite ce questionnaire donne lieu à des échanges informels et directs avec quelques parents qui expriment des avis « nouveaux » sur l'EPS. Aucun ne mentionne si son enfant est sportif ou non, tous évoquent le nécessaire lien entre l'EPS, le bien-être, l'épanouissement moteur, l'affectif, la confiance en soi.

Les réponses des élèves :

1. Les élèves formulent deux réponses inédites : « la compréhension et « l'intelligence ». L'énoncé de ces deux capacités fait entendre une évolution des représentations. Est-il possible de discerner la perception d'un système d'enseignement qui se décloisonne ?

2. Les domaines 3, 4 et 5 sont largement représentés, ils sont le noyau dur de la discipline⁵³, ce qui a été largement explicité tout au long de l'histoire de l'enseignement de l'EPS, les valeurs culturelles, sociales, citoyennes et de santé.
Le domaine 4 qui n'apparaît pas pour le cycle 3 dans le cursus de formation élaboré en EPS dans l'établissement (tableau 1) est bien mentionné par les élèves. Cela corrobore l'idée de la perméabilité entre les domaines et d'un parcours des élèves qui se nourrit des expériences vécues et des connaissances acquises au sein, mais aussi en dehors, de l'école (notion de Parcours).
3. Le Domaine 2 n'est pas clairement évoqué (voir « les écarts, un exemple en gymnastique »).
4. La transcription des réponses met en évidence des mots clés :
 - « pouvoir » : l'ouverture de possibles, l'évocation de l'avenir, l'accès à l'autonomie
 - « il faut », ici en matière de santé et de bien-être, c'est la reconnaissance d'une valeur ajoutée inhérente à l'activité, d'un incontournable
 - « la formulation du corps » : le « mettre en forme » et peut s'entendre au sens figuré comme au sens propre
 - « être inspiré » : l'évocation que l'élève puise dans les apprentissages de quoi se construire au-delà de la leçon d'EPS.



Un outil d'évaluation pour l'enseignant

Ces retours de questionnaires montrent des écarts entre ce qu'attend l'enseignant et ce qu'identifient les élèves, ils offrent également des réponses inattendues et variées qui révèlent des évolutions de l'enseignement. Ils fournissent à l'enseignant un outil pour s'auto-évaluer.

Le lien avec les séquences d'apprentissage programmées en EPS

Les réponses ne sont pas hors sol, elles sont fondées sur les séquences d'enseignement programmées pour la classe. En 6^{ème}, l'équipe d'EPS privilégie les trois premiers domaines du socle (en lien avec le projet d'établissement) mais les réponses des élèves alimentent l'ensemble des cinq domaines. Au jour du questionnaire, la programmation annuelle est en cours (activité non pratiquée à ce jour*).

⁵³ BO n°29 du 18 juillet 1996, BO n°5 du 30 janvier 1997 et BO hors série n°1 du 13 février 1997, BO n°10 du 15 octobre 1998

Tableau 2 : programmation annuelle d'activités et croisements avec le socle commun pour le cycle 3

Croisement du champ d'apprentissage et du Socle commun	D 1 Les langages pour penser et communiquer	D2 Les méthodes et outils pour apprendre	D 3 La formation de la personne et du citoyen	D 4 Les systèmes naturels et techniques	D 5 Les représentations du monde et de l'activité humaine
Champ 1 Produire une performance optimale		demi-fond	biathlon*		natation de vitesse*(nageurs)
Champ 2 Adapter ses déplacements		CO savoir nager* (non nageurs)	escalade		
Champ 3 S'exprimer devant les autres	danse	gymnastique			
Champ 4 Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif	tennis de table*		ultimate rugby*		

Les écarts : un exemple en gymnastique (croisement CA3 et D2)

Le ressenti après une séquence de gymnastique illustre le décalage entre les attendus de l'enseignant et ce qu'en retiennent les élèves. L'entrée dans l'activité se fait par le Domaine 2 : « se donner des outils pour apprendre ». Pour travailler cette compétence, chaque groupe possède une tablette numérique.

Dans un premier temps, la tablette, objet attractif et motivant pour les élèves génère un peu de « désordre ». Son usage demande de construire des connaissances et des attitudes qui optimisent l'organisation du groupe par rapport à l'outil : dans l'espace, dans la gestion du temps, dans la rotation au niveau des rôles, dans les échanges, etc. Lorsque les élèves réussissent à s'organiser, il leur devient alors possible de se centrer sur les processus d'apprentissages. Au fil des leçons, les élèves plus habitués à observer, analyser, échanger,

s'exercer, deviennent plus attentifs, plus concentrés, plus impliqués et plus autonomes. La complexité des situations d'apprentissage génère une évolution chez les élèves : ils identifient, analysent, comparent, construisent, s'entraident, conseillent. Ils développent des méthodes pour apprendre, pour se construire de nouvelles connaissances auxquelles leurs réponses très générales « concentration » et « intelligence » ne font pas forcément référence. A posteriori, l'enseignant mesure qu'au cours de cette séquence ses interventions pour mettre en évidence les procédés que construisent les élèves sont probablement insuffisamment explicites.



Un outil de régulation

Des procédés simples permettent à l'enseignant de mieux expliciter ce que l'élève apprend et « pour quoi » il apprend : solliciter ses élèves à l'oral, pointer les attitudes nouvelles et les savoirs nouveaux, établir des liens entre les leçons, entre les différentes séquences et bien évidemment faire référence aux autres disciplines d'enseignement.

Parler de transdisciplinarité : un exemple en danse (croisement CA3 et D1)

La focale est mise sur le domaine 1 au cours de la séquence danse : enrichir le langage corporel et expressif ainsi que le langage oral et écrit. Les élèves échangent entre eux pour construire une chorégraphie collective, ils expriment leurs idées, écoutent des avis différents, formulent et argumentent des jugements. Ils lisent des consignes, interprètent des contraintes, recherchent du vocabulaire à l'aide de différents supports (dictionnaires, tablettes...), choisissent et écrivent des verbes d'action. Ils apprécient dans quelle mesure un autre groupe a respecté et interprété une consigne. Ils formalisent leur avis, expriment leur émotion par le corps et par la parole.

Au cours de la séquence, l'enseignant explicite régulièrement les liens avec les autres enseignements. L'élève qui ouvre le dictionnaire en EPS pour y rechercher du vocabulaire, celui qui lit une consigne écrite sur une fiche :

« Choisir, Trouver...Construire...Inventer...Imaginer », chacun utilise et renforce les connaissances construites par ailleurs à travers toutes les disciplines d'enseignement. De la même façon, l'élève qui interprète sa chorégraphie et accepte le regard de ses camarades, renforce sa confiance et travaille sur le langage du corps bien au-delà de l'interprétation d'une chorégraphie. Cette expérience le construit pour les situations futures. Il est primordial d'établir avec lui cette cohérence afin d'assurer le réinvestissement.

L'évaluation

Les étapes de progrès explicitent le croisement entre les compétences du socle commun et les compétences motrices des champs d'apprentissage des activités. Construits par les élèves, comme le propose J.P Averty dans cette même revue⁵⁴, ces outils apportent encore plus de pertinence. Ils explicitent clairement ce qu'il y a à apprendre et permettent à l'élève de savoir à tout moment où il se situe dans une culture scolaire commune, car le socle est bien rédigé du point de vue de l'élève. Ils sont également lisibles par les parents. (tableau n°3)

Le cahier de textes numérique

Le temps qui précède et celui qui suit la leçon renforcent la lisibilité des attendus. A portée des élèves et des parents, le cahier de textes numérique est un moyen de mettre en lumière les connaissances du socle abordées au cours de la leçon. Il convient aussi d'envisager que celui-ci ne soit pas seulement accessible après la leçon mais qu'il le soit également en amont.

Le conseil de classe et le bulletin

Organiser les conseils de classe autour des compétences et du socle commun et non plus sur des contenus disciplinaires et des résultats offre aux élèves et aux parents une lecture plus cohérente des nouvelles pratiques au collège. La forme du bulletin se conçoit selon les mêmes principes.⁵⁵

Communiquer avec les parents

Toute rencontre et tout échange avec les parents permettent de « laisser voir et comprendre » ce qui s'apprend en EPS : organiser à l'occasion de la journée des Portes Ouvertes une leçon d'EPS, présenter sur le site de l'établissement l'organisation de l'EPS...

⁵⁴ AVERTY (J-P.) « L'évaluation évaluée », *e-novEPS* n°13, juin 2017

⁵⁵ BRENTEAU (D.) « Pour plus de lisibilité du parcours d'apprentissage », *e-novEPS* n°13, juin 2017

Tableau 3 : exemple d'échelle descriptive à l'usage des élèves au cours de la séquence de biathlon (auto-évaluation, cycle 3)

<p>Croisement D 3 et CA 1 : « Bien vivre ensemble, apprendre et réussir en groupe dans une activité de performance, le biathlon »</p>	<p>Assumer différents rôles</p>	<p>S'engager, communiquer avec les autres</p>	<p>Respecter des règles</p>
<p>Je suis distrait et imprécis</p>	<p>Par manque d'attention, je ne peux pas donner à mon partenaire ses résultats (observation, performance)</p> <p>J'ai besoin de l'aide de mes camarades dans les rôles que j'assume (je ne peux pas être « responsable de plateau »)</p>	<p>Juge : je ne donne pas spontanément le résultat à mon partenaire (il doit me le demander)</p> <p>Athlète : je ne m'intéresse pas à mes propres résultats (je n'écoute pas le mesureur ou l'observateur)</p>	<p>Juge : Je suis souvent en position dangereuse au milieu du sautoir ou de l'aire de lancer</p> <p>Athlète : je suis distrait et je m'élance pour sauter ou je lance sans vérifier si l'espace est libre.</p> <p>Je ne maîtrise pas le règlement du saut et du lancer</p>
<p>Je suis appliqué et réservé</p>	<p>Les résultats que je donne à mes partenaires sont peu fiabiles car je ne me place pas au bon endroit pour juger ou observer et je manque encore d'attention</p>	<p>Je ne communique pas à voix haute les résultats à mes partenaires</p> <p>Je n'ose pas demander mes résultats aux juges et aux observateurs</p>	<p>Je maîtrise le règlement des activités mais je n'ose pas intervenir (sécurité, activité) par manque de confiance</p>
<p>Je suis impliqué et précis</p>	<p>Les résultats que je donne sont fiables (observations, performances)</p> <p>Pour chaque rôle, je sais ce qu'il y a à connaître et à faire</p>	<p>Je communique à voix haute et assurée les différents résultats (observations, performances)</p> <p>Je donne des conseils quand je le peux et je n'hésite pas à demander de l'aide.</p>	<p>Je n'hésite pas à intervenir pour faire respecter toutes les règles (sécurité et activité)</p>
<p>Je sais faire</p>	<p>Je peux être « responsable de plateau »</p> <p>J'ai une vision d'ensemble sur tout l'atelier et je peux repérer ce qu'il faut faire ou dire pour améliorer le fonctionnement</p>	<p>Je suis impliqué pour que notre groupe progresse et que nous partagions de bons moments ensemble</p>	<p>Quand cela est nécessaire, j'interviens par rapport aux différentes règles (sécurité et activité) de façon juste et adaptée.</p>



Conclusion

Solliciter l'avis et le ressenti des parents sur l'impact de la Réforme dans le quotidien de leur enfant collégien, c'est « ouvrir sa classe » et s'inscrire dans la « coéducation »⁵⁶. Solliciter de la même façon l'avis des élèves, c'est interroger sur le sens et la portée de son enseignement. Les réponses montrent qu'il existe des écarts entre la lecture et la compréhension que font parents et élèves des mises en œuvres et des intentions éducatives. Elles dévoilent aussi des représentations nouvelles qui encouragent tous les professeurs à expliciter au cours des leçons les différents enjeux de formation et d'apprentissage en lien avec les attendus de fin de cycle.

⁵⁶ Réseau canope / climat scolaire, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

⁵⁷ LEBRUN (B.) « Les parents et l'école, les parents à l'école », *e-novEPS* n°13, juin 2017.



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

Regards sur la réforme depuis les Travaux Personnels Encadrés

Samuel DURET,
Professeur agrégé d'EPS, Cholet, (49)

Cet article propose de recueillir les perceptions d'acteurs qui paraissent à priori bien éloignés de la Réforme pour des raisons évidentes de temporalité : les lycéens et les lycéennes. Précisément, c'est en s'intéressant ici à leurs expériences lors des Travaux Personnels Encadrés (TPE) que cet article ambitionne d'apporter un regard sur la Réforme, en particulier sur le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les méthodes et les outils pour apprendre. En énonçant les compétences méthodologiques révélées chez eux par les TPE, mais aussi les difficultés rencontrées ou les conseils qu'ils formulent, l'enquête présentée ici tente d'apporter un certain nombre d'éclairages sur ce que mettent en place les équipes pédagogiques au collège dans le cadre de la Réforme.

Trois temps rythmeront cet article. Tout d'abord, il s'agira de placer le « moment TPE » sur un continuum pour donner du sens aux actes de formation du collège. Ensuite, la parole est donnée aux lycéennes et lycéens, mais aussi aux professeurs qui les encadrent, quant aux méthodes de travail éprouvées en TPE. Enfin, il s'agit d'illustrer quelques propositions autour du domaine 2 pour souligner la cohérence entre la Réforme du Collège et le parcours lycéen.



Un moment-clé du parcours de l'élève

Les TPE représentent un moment original du parcours de formation de l'élève. Sur une période longue et avec des marges d'autonomie conséquentes, les lycéen.nes doivent y engager un nouveau rapport à la culture et au savoir et en même temps mobiliser un certain nombre d'outils et de méthodes de travail.

Solliciter la créativité

La démarche des TPE paraît en effet inédite dans l'accès à la culture et au savoir, même si des liens de parenté sont évidents avec les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). La démarche est plus active, par le fait même qu'elle sollicite la créativité. Il se caractérise comme un entremêlement de processus déductifs et inductifs qui a pour but un produit final adapté⁵⁸.

Dans les enseignements disciplinaires, les élèves sont plus habitués aux démarches déductives : une situation problème est posée par le professeur, pour y répondre, ils doivent mettre en œuvre un raisonnement balisé fait de l'application d'une règle ou d'une suite de règles. Mais les démarches inductives leur sont plus inhabituelles, car les élèves sont invités à problématiser et s'interroger par eux-mêmes sans que la solution ne soit connue à priori, à poser correctement un problème à partir d'un certain nombre d'observations.

Eprouver des méthodes

L'aboutissement du projet en TPE impose une mise à l'épreuve de méthodes de travail par le fait même des contraintes du dispositif. Ces contraintes sont en effet beaucoup plus souples que sur d'autres exercices scolaires : le projet se déroule sur un temps long (2 heures par semaine sur une période de 6 mois), il y a obligation de le mener en groupe, le choix de la problématique est laissé à l'initiative des élèves, comme le choix du format de la réalisation concrète. Ainsi, les marges d'initiatives laissées aux élèves et les possibilités d'auto-organisation sont importantes. Cette autonomie sollicite par conséquent un certain nombre de compétences méthodologiques. Celles-ci se réfèrent directement au domaine 2 du socle : organiser un travail dans la durée, classer et synthétiser ses recherches documentaires, prendre une décision en équipe, se répartir les tâches, etc. Mais aussi, plus indirectement, les compétences relatives au domaine 3 sur la formation du citoyen sont à convoquer du fait de

⁵⁸ YEREMIAN (C), « Les TPE : perception d'élèves », *Revue L'orientation scolaire et professionnelle* n°31 – 2002

l'autonomie accordée au fonctionnement de chaque groupe.

C'est précisément sur cet aspect du « moment TPE » que sont interrogés ici les lycéen.nes. Il s'agit de repérer les compétences méthodologiques qu'ils.elles ont construites et les compétences qu'ils estiment leur faire encore défaut dans cette expérience des TPE. De ces pleins et de ces creux mis en évidence, un regard singulier pourra être porté sur les contenus de la Réforme du collège.



Une vision large du parcours de formation

En partant des perceptions des lycéen.nes, l'enquête cherche à se placer dans une vision du temps long du parcours de l'élève. Il s'agit de prendre de la hauteur vis-à-vis du parcours de l'élève de collège pour en construire le sens. Les méthodes de travail chez l'élève de lycée, identifiées dans l'expérience circonscrite des TPE, se placent sur un continuum de formation⁵⁹. Des EPI des collégiens jusqu'aux pratiques de recherches et de conception des étudiants en master en passant par les Travaux d'Initiative Personnel Encadrés (TIPE) des étudiants en classes préparatoires, des similarités entre les dispositifs sont constatées. L'objectif commun est de tendre vers un accès de plus en plus autonome au savoir.

Pour éclairer ce parcours, l'enseignant doit pouvoir faire des ponts quotidiennement entre les différents contextes où peuvent s'exprimer les ressources méthodologiques sollicitées. L'élève de collège devient en mesure de visualiser un peu plus nettement ce continuum et de devenir « stratège »⁶⁰ de son parcours de formation⁶¹ : l'élève sait que ce qu'il mobilise dans un contexte a un écho positif dans un contexte futur. Pour être fonctionnelle, ces ressources méthodologiques sont à identifier en enjeux de formation, en précisant ce qu'il y a à apprendre de manière toujours plus explicites, réutilisables et évalués⁶²⁻⁶³.

⁵⁹ BACONNET (M.), « Les TPE au lycée : ambitions et modestie », *Revue Internationale d'Education de Sèvres* n°29 - 2002

⁶⁰ ALLAIN (C.) « Former un élève stratège », *e-nov EPS* n° 12, janvier 2017

⁶¹ DEVELAY (M.), *Donner du sens à l'Ecole*, Editons ESF, 2012

⁶² HARMAND (M.), « Les acquis méthodologiques en fin de troisième », *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes* n°31, décembre 2004

⁶³ EVAIN (D.), LEBRUN (B.), RAYBAUD (A.), « Evaluer des compétences méthodologiques et sociales », *e-nov EPS* n°4, janvier 2013



Le retour d'expériences des lycéens

L'enquête porte sur 55 lycéennes et lycéens et sur 10 de leurs professeurs. Elle a consisté en la passation d'un questionnaire anonyme d'une vingtaine de minutes. Les élèves répondent à des questions ouvertes relatives à leur expérience de TPE venant juste de s'achever. Les questions portent sur les temps forts vécus, sur les compétences qu'ils pensent qui se révèlent chez eux mais aussi sur celles appréciées chez leurs camarades de groupe, sur les difficultés et les impasses à affronter, sur les compétences manquantes, sur les conseils à donner aux futurs participants. Les réponses de chaque élève ne sont pas détaillées, elles sont catégorisées, seuls quelques exemples de formulation sont livrés à chaque fois. Les résultats et les analyses correspondantes sont présentés en 3 temps : ce qui a été réussi (les compétences révélées), puis ce qui est encore à travailler (les difficultés observées), et enfin les conseils pour résoudre les difficultés (l'expérience retenue)⁶⁴.

Les compétences révélées

Les réponses des élèves mettent en avant 3 éléments relatifs à la motivation. Ces éléments de réponses font écho aux motifs d'agir des élèves en EPS.

Le travail en groupe est une source très nette de motivation pour les lycéennes. Le groupe n'est pas perçu comme un frein au développement de leur projet. Au contraire, ils mettent en avant l'entraide, l'échange et la confrontation des idées, la complémentarité des points de vue comme autant d'aspects positifs de l'expérience des TPE. Le fait que les élèves plébiscitent cette forme de travail est à rapprocher de leur besoin d'affiliation à leur groupe de pair, de leur désir de sociabilité, motif d'agir central chez les adolescents. Cela n'oblitére toutefois pas les difficultés d'ordre méthodologique que le travail de groupe peut soulever.

Ensuite, l'obligation faite aux groupes de présenter une réalisation concrète en fin de projet offre un intérêt indéniable pour les élèves (tab. 1). Ceux-ci relèvent en effet cette phase de finalisation du projet (produire un magazine, réaliser un montage vidéo, préparer une série de protocoles expérimentaux...) comme un temps fort du processus. Ce temps de mise en forme où les élèves investissent beaucoup de temps et d'énergie peut prendre parfois le pas sur la réflexion et sur le fond.

⁶⁴ LEBRUN (B) « Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étape », *e-nov EPS* n°12, janvier 2017

Enfin, les élèves jugent plutôt positivement l'autonomie qui leur est accordée dans les différentes phases du projet. Chaque groupe dispose en effet de marges de liberté et de possibilités de choix assez inédites. C'est une source de satisfaction rapportée par une partie significative des élèves, mais qui s'accompagne d'une réflexion des enseignants sur les différents degrés d'autonomie qu'ils instaurent.

Tableau 1 - Quels ont été les temps forts vécus lors de cette expérience des TPE ?

	nombre total de réponses	
		42
Phase de finalisation du projet : édition d'un magazine, réalisation d'une vidéo, création d'un site internet, réalisation d'un dossier...		20
Phases d'investigation menées en autonomie : réalisation d'expériences scientifiques, rencontres avec des personnes extérieures, réalisation de sondages, d'entretiens et d'interviews téléphoniques...		15
Temps d'échanges dans les séances et en dehors des séances		4
Autres réponses		3

Tableau 2 - Qu'est ce qui vous plaît dans la forme de travail des TPE ?

	nombre total de réponses	
		37
Travailler en groupe : « s'intégrer dans un travail d'équipe », « confronter les idées et les points de vue », « s'entraider dans le groupe pour ne pas être perdu face à un sujet », etc...		22
Avoir de l'autonomie		5
Mener des recherches sur internet		4
Choisir son sujet		3
Autres		3

Les élèves ont plus de difficultés pour mettre en avant ou pour formuler les compétences révélées lors de l'expérience des TPE : seulement 30 réponses apportées sur cet item sur les 55 questionnaires rendus. Cet état des lieux peut s'expliquer par une certaine difficulté à dépasser les implicites en matière de méthodes.

Par ailleurs, les réponses ne mettent pas en avant de tendances significatives fortes sur les atouts des élèves. Une partie des élèves relèvent leurs facilités à organiser le travail de leur groupe, à effectuer des recherches documentaires. Se retrouve également le goût pour le travail de mise en forme du projet final sur lequel une partie des élèves se sentent compétents

(un travail qui peut se faire au détriment de l'approfondissement de la problématique selon certains enseignants).

Deux qualités se dégagent assez nettement pour caractériser un.e bon.ne camarade de TPE (cf. Tab.3) : la capacité de celui-ci à faire sa part de travail et sa capacité à bien communiquer au sein du groupe. Pour le premier point, se retrouve une des exigences fortes du travail de groupe : l'égalité d'investissement de chacun des membres. Le regroupement par affinité facilite souvent l'établissement d'un contrat tacite entre les membres du groupe. La communication est plus facile, cela évite l'apparition du sentiment d'injustice, source de tensions. Les élèves affirment avoir du plaisir à travailler en groupe, mais restent très attentifs aux décalages d'investissement. Pour le second point, les résultats révèlent l'importance d'avoir un camarade à l'aise à la fois dans la communication et dans l'écoute des idées des autres, mais aussi actif et porteur de nouvelles idées.

Tableau 3 - Qu'est-ce qu'un bon camarade de travail en TPE ?

	nombre total de réponses
Un camarade investi et travailleur : une personne investie autant que moi dans le projet, un camarade qui a les mêmes capacités de travail que moi, un camarade actif qui fait sa part de travail...	17
Un bon communicant : un camarade qui communique facilement, un camarade qui sait échanger avec son groupe avant de prendre une initiative, un camarade qui accepte les idées des autres...	12
Un élève sérieux	6
Une personne organisée	6
Un camarade ayant l'esprit d'équipe : un camarade qui sait travailler en groupe, qui a l'esprit de groupe, capable de déléguer le travail, un élève qui fait en sorte que tout le monde participe...	4
Autres : une personne positive, un camarade aidant face aux difficultés, un élève qui prend des initiatives...	8

Les difficultés observées

D'emblée, les enseignants indiquent que les difficultés sont bien différenciées suivant les groupes. Toutefois, ils observent, tout comme les élèves, des difficultés sur deux points : difficultés à problématiser et difficultés pour gérer le temps disponible pour le projet.

Sur le premier point, ce déficit constaté pour la problématisation proviendrait du fait que cet exercice est inédit pour les lycéen.nes. Il fait davantage appel à une pensée inductive comme vu précédemment. Il nécessite un solide fond culturel dans les disciplines concernées. Or, à partir d'un déficit de culture scientifique et technologique ou de culture économique ou sociale constaté par les enseignants, il leur est difficile d'être autonomes dans cette phase,

c'est-à-dire d'imaginer une série de questions, de délimiter une problématique, d'avancer des pistes de réponses...

Sur le second point, le constat de difficulté pour organiser le travail sur le temps long peut s'expliquer par la durée même du projet qui se tient sur 6 mois. C'est une nouvelle échelle de temps plus difficile à appréhender pour des adolescents ayant une vision du temps courte. Tous les groupes n'ont pas de stratégie de planification, la charge de travail étant principalement subie à la fin du projet.

Par ailleurs, une autre difficulté ressort dans une part non négligeable des questionnaires : plus de la moitié des réponses élèves (32 occurrences) font état de blocages liés à la coopération entre individus au sein du projet : difficultés à se répartir les tâches (15 occurrences), difficultés à communiquer au sein du groupe (9 occurrences) et difficultés à se concentrer et à s'impliquer (8 occurrences).

Enfin, les difficultés de méthodes pour mener des recherches documentaires sur internet ressortent aussi assez significativement des remarques des élèves et des enseignants. Ces derniers livrent quelques pistes quant à ces difficultés : manque de référents culturels pour identifier les sites pertinents, manque de méthodes de classement des informations collectées, difficultés à sortir du copier-coller, etc.

Tableau 4 - ÉLÈVES - Quelles difficultés avez-vous rencontrés ?

	nombre total de réponses	64
Répartition des tâches		15
Gestion du temps : mise au travail trop longue en début de projet, gestion du stress en fin de projet, pas de gestion du temps au fil des séances...		12
Identification de la problématique: identifier la problématique, cerner son sujet, savoir par où commencer, exploiter tous les aspects du sujet...		11
Communication / entente : problèmes de mise en commun des informations, difficultés pour trouver des accords, personne qui se vexe facilement, difficultés à faire des concessions...)		9
Recherche et tri des informations sur internet		8
Concentration et investissement en séance: problème de motivation à certains moments, manque de travail d'une personne dans le groupe, manque de concentration...		8
Autres : formuler des phrases en commun		1

Tableau 5 - Professeurs - Quelles difficultés repérez-vous chez les élèves ?

	nombre total de réponses	28
Problématiser : manque d'autonomie dans la phase de problématisation, difficultés à sortir de la forme du simple exposé, manque d'imagination et de créativité pour problématiser...		9
Organiser un travail sur le temps long : difficulté à planifier, difficulté à établir les étapes de résolution, manque de gestion du temps avec production finale bâclée, manque d'autonomie dans la conduite du projet...		8
Difficultés pour organiser les recherches documentaires : recherches désordonnées, pas de référents culturels pour effectuer des recherches internet, difficultés pour analyser les ressources internet...		5
Se répartir les tâches : n'organisent pas la mise en commun des idées, ne se répartissent pas les tâches, des temps d'échange peu efficaces...)		4
Autres		1

Les conseils formulés aux élèves de collège

Les mêmes aspects que ceux formulés précédemment se retrouvent en miroir. La compétence à organiser un travail dans le temps ressort très nettement, avec notamment 27 réponses d'élèves (Tab.6). De plus, la compétence à organiser un travail en groupe est citée à de nombreuses reprises comme une acquisition déterminante pour le lycéen (Tab. 7). La nécessité d'apprendre à mener des recherches documentaires est encore soulignée par les lycéens et les lycéennes ainsi que par leurs professeurs comme une nécessaire compétence à maîtriser pour aborder les TPE.

Tableau 6 - ELEVES - Quels conseils de méthode et d'organisation donneriez-vous aux futurs élèves participants au TPE ?

	nombre total de réponses	61
Organiser son travail dans le temps : faire un planning, se donner des dates avec des objectifs, s'organiser, tenir un cahier de bord, travailler à chaque séance, se garder du temps à la fin pour la rédaction...		27
Rester concentré et sérieux : éviter les bavardages, choisir un groupe sérieux...		9
Communiquer : être à l'écoute des camarades, ne pas être borné, mettre en commun très souvent son travail, faire des bilans collectifs ...		7
Se fixer des objectifs : savoir où on veut aller, identifier le projet final, se fixer un objectif à chaque début de séance...		6
Travailler individuellement : travailler séparément puis demander l'avis extérieur de son camarade, se spécialiser dans un domaine puis mettre régulièrement en commun les recherches, travailler seul chez soi...		6

Effectuer des recherches documentaires : être capable d'approfondir les recherches documentaires, ne pas s'appuyer seulement sur les sites internet...	2
Autres : ne pas mettre une personne pour diriger les autres, ne pas abandonner le travail déjà effectué....)	4

Tableau 7 - ELEVES - Quelles compétences seraient à travailler davantage au collège ?

	nombre total de réponses	54
Travailler en groupe : faire davantage de travaux de groupe, se répartir le travail, être plus efficace en travail de groupe, gagner en confiance pour proposer des idées au groupe, exposer ses idées devant son groupe, apprendre à faire des concessions...		18
Rechercher des informations (ex : lire en entier les documents, apprendre à faire moins de copier-coller, faire des recherches personnelles approfondies par internet, faire des recherches approfondies dans les livres...)		17
Travailler en autonomie		6
Autres (ex : organiser un projet sur le long terme, mieux s'exprimer à l'oral, développer les connaissances fondamentales en sciences, savoir réaliser un entretien...)		13

Tableau 8 - PROFESSEURS - Quels conseils de méthodes donneriez-vous aux collégiens pour se préparer au TPE ?

	nombre total de réponses	21
Mener des recherches documentaires : savoir synthétiser l'information trouvée sur internet, favoriser les recherches documentaires multi-support...		5
Établir une problématique : problématiser à partir de documents...		4
S'organiser en groupe : se répartir les tâches, respecter un planning...		4
Argumenter : clarifier la pensée par écrit...		3
Autres : développer des cours d'histoire des sciences, maîtriser la présentation orale, maîtriser l'anglais pour exploiter les fiches techniques, apprendre à classer les documents trouvés, travailler la méthodologie des protocoles expérimentaux...		5



Une convergence avec le domaine 2 du socle

Sortir de l'implicite

L'enquête révèle un goût exprimé par les lycéen.nes pour cette forme de travail et d'accès au savoir. La nécessité de travailler en groupe, le besoin de déboucher sur des réalisations concrètes et l'envie de disposer de marges d'initiatives sont autant de vecteurs d'intérêt pour les élèves. Cependant, une certaine difficulté à formuler les compétences révélées apparaît. Comme présenté plus haut, peu de réponses viennent expliciter les compétences méthodologiques révélées et observées lors des TPE. Les élèves fonctionnent de manière intuitive sans élaborer de démarches explicites. Par exemple, la catégorisation d'un bon camarade de TPE reste assez générale : un camarade investi et à l'aise dans la communication.

Le domaine 2 du socle commun comme point d'appui

C'est plutôt l'analyse des constats opérés par les lycéen.nes sur leurs difficultés et sur les conseils qu'ils formuleraient qui permet d'enrichir le regard. Il y a en effet une assez nette convergence avec les ambitions de la Réforme. Précisément, ce regard appuyé dans le rétroviseur par les lycéen.nes appelle à ne pas négliger les éléments du domaine 2 du socle. Pour rappel, celui-ci envisage l'acquisition de méthodes et d'outils pour organiser son travail personnel, pour mener des recherches documentaires, pour coopérer au sein d'un projet et pour échanger et communiquer grâce aux outils numériques.

A partir des réponses, 4 compétences ressortent comme faisant défaut :

- problématiser,
- mener des recherches documentaires,
- planifier un travail sur un temps long,
- se répartir les tâches au sein d'un groupe.

Les trois derniers éléments font référence explicitement aux outils et méthodes pour apprendre du domaine 2. Plus concrètement encore pour les équipes pédagogiques d'EPS, les deux derniers points font référence à la nécessité de « coopérer au sein d'un projet » et offrent de nombreuses opportunités de traitement au sein de leurs séquences.

Une illustration de contenus et d'outils dans la planification d'un projet

« Planifier un travail sur le temps long » renvoient à des contenus à enseigner : identifier les sous-étapes d'un projet, construire un outil pour visualiser les échéances, se contraindre à des bilans intermédiaires réguliers. Au collège, des contenus existent lors de toute tâche complexe qui court sur plusieurs séances et qui débouche sur une production finalisée. C'est le cas évidemment des projets en EPI ou en Accompagnement Personnalisé, mais aussi des séquences de pratiques artistiques ou gymniques en EPS ou à l'Association Sportive.

Les équipes pédagogiques aident les élèves à structurer leur vision du futur, du temps à venir du projet. A l'échelle du collège, des outils pour baliser ce temps sont proposés :

- des outils numériques (wikis, blogs, planificateurs de projet, ...) pour décomposer un projet en sous-étapes, pour former un calendrier avec des échéances, pour prévoir le temps nécessaire à chaque étape,
- des tableaux de bord tenus par un élève-référent pour effectuer des synthèses intermédiaires,
- des supports d'auto-évaluation pour identifier les sources de perturbation qui ralentissent le projet et formuler des pistes de solutions.



Conclusion

Le regard des élèves de lycée sur leur propre expérience en TPE permet d'affiner le regard des enseignants de collège sur les dispositifs qu'ils sont en train de mettre en place dans le cadre de la Réforme. Ce regard invite à un enseignement qui vise l'explicitation du domaine 2 du socle commun.

Les équipes pédagogiques sont invitées à définir des enjeux de formation autour des deux problématiques identifiées par les lycéennes à savoir : se répartir les tâches au sein d'un groupe et planifier les différentes étapes d'un projet. Sans être prescriptif dans ce domaine, les enseignants permettent aux élèves d'inventer, de construire et de partager leurs propres outils méthodologiques. Ces outils peuvent prendre la forme de simples astuces compilées sur une affiche dans la salle, de documents sous format papier, d'outils numériques diffusés sur l'Espace Numérique de Travail, ou encore de conseils d'attitudes. Les élèves doivent être en mesure de montrer aux autres en quoi l'outil créé ou utilisé a un impact bénéfique dans la conduite d'un projet et en quoi il peut être réinvesti sur d'autres projets.

Au final, cet enseignement ne doit pas être vécu comme une perte de temps sur le court terme, mais bien au contraire comme une avancée dans les problématiques futures des lycéens, l'enjeu étant bien l'expérimentation d'outils mobilisables dans les contextes futurs du parcours lycéen et du parcours étudiant.



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

De futurs experts ?

Delphine EVAIN,
IA-IPR d'EPS, Académie de Nantes

Francis HUOT,
Professeur Agrégé d'EPS, Conseiller Technique académique, Rectorat de Nantes

Appréhendés de l'extérieur par les étudiants qui se destinent au métier de professeur d'Education Physique et Sportive (EPS), le contexte de la refondation de l'École et de manière privilégiée le cadre de la réforme au collège, peuvent interroger, générer des incompréhensions, voire une certaine forme de réticence parfois mêlée de crainte face à ce que certains considèrent comme une régression de l'EPS.

En effet, l'évolution des paradigmes en jeu vient percuter les représentations basées sur un vécu antérieur et certaines croyances autour de la discipline. L'explication des enjeux tout comme la logique de construction de cette réforme permet de diminuer l'opposition et, peu à peu, de construire une relative adhésion.

Toutefois, dans le cadre de leur stage, l'enseignement d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) « éducatives » se substitue à celui du socle commun de connaissances de compétences et de culture⁶⁵ pour lequel les connaissances didactiques et pédagogiques font défaut. L'analyse des domaines du socle commun peut aider considérablement ces experts en

⁶⁵ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015

devenir à contribuer efficacement à la construction des compétences attachées à chacun d'entre eux.

Francis Huot est allé à la rencontre d'étudiants en Science et Technique des Activités Physiques et Sportives (STAPS) afin de recueillir leur point de vue. L'échantillon de retours au questionnaire proposé laisse apparaître quelques points saillants, objets du présent article.



Des incompréhensions

Une réforme compliquée ?

Beaucoup d'étudiants retiennent que cette réforme a été refusée par les enseignants car elle est trop compliquée, et présente peu d'intérêt pour les élèves, ou encore fait la démonstration d'un manque de moyens.

Comme souvent, c'est ce qui crée le sensationnel qui reste en mémoire. Mais, à l'échelle d'une académie comme celle de Nantes, les visites en établissement montrent que si effectivement, certaines oppositions se sont manifestées, la réforme aujourd'hui est installée. Les personnels, même les plus réticents au départ, s'y sont mis. L'ensemble de la corporation s'est donné beaucoup de mal pour y parvenir.

Ce qui est observable tient principalement en trois points :

- Les équipes montrent une telle bonne volonté et un tel désir de bien faire qu'elles en sont épuisées et ne peuvent être sur tous les fronts en même temps. Des priorités sont donc données, des projets, traitements de thématiques ou temps de formation sont différés dans le temps. La réforme est donc installée mais à des niveaux de pertinence et d'efficacité variables.
- L'accompagnement personnalisé reste le point faible de la mise en oeuvre : peu de visibilité, un manque de sens lorsque celui-ci est perçu seulement sous l'angle d'un dispositif au service de la différenciation, l'intégralité des moyens octroyés non utilisée au bénéfice des élèves. Le contrat n'est pas rempli.
- Les pratiques pédagogiques et didactiques attendues au coeur de la réforme ont contribué à creuser un écart significatif entre les professeurs qui ont su s'engager dans une évolution de leur pratique d'enseignement et ceux qui n'ont pas su le faire. Aussi, soit tension et anxiété animent ces personnels, quand ils ne se mettent pas de côté ou s'isolent, soit s'observe une volonté de se rapprocher pour travailler ensemble et tenter de ne pas se faire submerger.

Ce qui est sans doute le plus compliqué tient en deux points :

- Les nombreux glissements de paradigmes⁶⁶, paradigmes qui pour leur majorité touchent les croyances à partir desquelles les professeurs ont fondé leur expertise jusqu'à leur rapport au métier, à ce qu'ils sont et représentent :
 - Prédominance du socle commun sur les disciplines⁶⁷ ;
 - Prédominance du contexte local sur les programmes nationaux⁶⁸ ;
 - Evaluation positive des progrès et des acquis plus qu'une mise en lumière des faiblesses⁶⁹ ;
 - Officialisation de la pratique de l'équité et de la différenciation pour plus de justice⁷⁰ ;
 - Diversité des dispositifs d'enseignement à disposition⁷¹ ;
 - Travail collaboratif incontournable⁷² ;
 - Élève placé dans des contextes d'apprentissages où il est actif, acteur, réflexif, participatif et collaboratif.⁷³
- Les évolutions sont attendues toutes en même temps et dans un temps réduit. Ce sont plusieurs chantiers qu'il faut ouvrir simultanément, pour tous. Au delà de ce plan massif de mises en oeuvre, les contextes, les niveaux d'avancés des personnels et des établissements rend leur pilotage difficile. Les choix à faire, parfois par défaut, peuvent, ou non, susciter l'adhésion. Cette nouvelle ambiance de travail vient également bousculer les habitudes.

Des ruptures

Au-delà du socle commun, la découverte des programmes d'EPS de 2015⁷⁴, la disparition d'activités nationales et des référentiels APSA, laissent pour le moins perplexes les étudiants qui n'ont pourtant pas mis en oeuvre les programmes de 2008⁷⁵. Au mieux, ils n'en voient pas l'intérêt considérant que l'enseignement des mêmes APSA sur tout le territoire est la garantie d'une bonne éducation physique distribuée de manière équitable. Au pire, ils y voient la disparition du professeur EPS au profit d'un « professeur de socle ». La crispation est d'autant plus grande qu'ils n'ont pas l'impression que le même sort soit réservé aux autres professeurs de matières « dites fondamentales » comme les mathématiques ou le Français.

⁶⁶ EVAÏN (D.), « la relation élèves-programmes », *e-novEPS* n°11, juin 2016

⁶⁷ GUILON (S.) « passer d'une programmation des APSA à une organisation des apprentissages », *e-novEPS* n° 12, janvier 2017

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ EVAÏN (D.), « l'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁷⁰ EVAÏN (D.), « de la personnalisation à la différenciation et réciproquement », *e-novEPS* n°3, juin 2012

⁷¹ Organisation des enseignements dans les classes, arrêté modificatif du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015

⁷² BILLARD (S.), « vers une culture commune de la coopération », *e-novEPS* n°10, janvier 2016

⁷³ EVAÏN (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences » *e-novEPS* n° 4, janvier 2012

⁷⁴ Programme EPS, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015

⁷⁵ Programme EPS, *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008

Une première rupture est constatée dès lors que les étudiants découvrent le premier domaine du socle. En effet, la question des langages pour penser ou communiquer ne fait pas écho. Soit, ils considèrent que les langages en question sont ceux du corps (comme les programmes EPS le laissent plus ou moins entendre dans l'intitulé de la compétence générale) et l'assimilation aux gestes sportifs de communication comme l'arbitrage est rapidement faite. Soit, ils comprennent qu'il s'agit de la parole et dans ce cas considèrent que l'EPS est avant tout faite pour construire des habiletés motrices et non du verbe. La pensée est souvent mise de côté comme si l'élève n'avait pas besoin de penser pour agir physiquement.

La seconde rupture est liée au second domaine du socle qui met en avant l'apprentissage de méthodes. La seule méthode qui leur vient à l'esprit de façon évidente est celle liée à l'échauffement. Quelquefois, la récupération s'invite aussi comme un second exemple. Mais les méthodes ou outils pour apprendre dans le cadre de l'EPS deviennent rapidement une énigme. Qu'est-ce qu'on entend par méthode ? Quoi enseigner ? Quels outils sont utiles pour apprendre ? Autant de questions qui demeurent sans réponse.

Peut-être que ce qu'il ne faut chercher qu'à retenir de la réforme du collège est cette centration sur l'élève⁷⁶:

- le contexte de l'élève inscrit dans le territoire de l'EPLÉ privilégié ;
- une ambition formative déclinée localement en fonction des besoins de l'élève;
- une progression adaptée au regard des particularités de l'élève;
- la centration sur la manière dont l'élève apprend, le processus par devant le résultat⁷⁷ ;
- l'obligatoire différenciation pour ne laisser personne au bord du chemin⁷⁸ ;
- une évaluation qui soit celle de l'élève, au service de son apprentissage⁷⁹ ;
- l'activité propre de l'élève : action – réflexion – collaboration – prise de décision et de responsabilité.

L'objet est de lui donner les moyens d'exercer sa citoyenneté à venir par l'intermédiaire d'un registre d'expériences sensibles qui fait la spécificité de la discipline EPS, quelles qu'elles soient, APSA ou non, pour peu qu'elles entrent dans la pluralité des champs d'apprentissages, pour assurer la variété minimale nécessaire à un épanouissement moteur dans sa globalité.

⁷⁶ « une réforme pour l'élève », *e-novEPS* n°11, juin 2016

⁷⁷ DURET (S.) « L'enseignant enquêteur et observateur », *e-nov EPS* n°12, janvier 2017

⁷⁸ « le suivi », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

⁷⁹ AVERTY (J-P.), « L'évaluation évaluée », *e-novEPS* n°13 juin 2017



Des valeurs citoyennes

Le point de vue des étudiants

L'opinion selon laquelle la réforme s'inscrit dans une forte continuité éducative que l'EPS met déjà en avant semble assez partagée. En effet, les étudiants adhèrent assez facilement à l'aspect « éducatif » du socle commun considérant que les chapitres changent mais que leurs contenus ne varient pas réellement. Cette adhésion est d'autant plus forte que beaucoup considèrent que le sport est par essence, éducatif. De fait, une EPS basée sur des activités sportives est nécessairement éducative. Pour certains, mettre en œuvre la réforme consiste à relier les activités ou groupement (champs d'apprentissages) à des domaines du socle, pour que les intentions deviennent transformations.

Il s'agit d'une lecture des nouveaux programmes⁸⁰ qui fait revivre certains clichés. Par exemple, pour faire travailler le domaine 3 du socle « la formation du citoyen », il suffit de faire pratiquer des activités collectives d'opposition ou pour l'éducation culturelle du domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine », il faut simplement faire pratiquer la danse ou les arts du cirque, soit une activité artistique. Cette forme de pensée interdit toute formalisation de l'enseignement comme si la pratique suffisait à obtenir les transformations visées.

Pour exemple, le traitement du domaine 1, sous composante 4

Pour prétendre passer le seuil de la seule mise en activité des élèves, de l'animation d'une séance à une leçon où l'enseignement garantit un apprentissage des élèves, un apprentissage de l'ambition formatrice conforme aux intentions portées par un projet d'établissement, d'EPS, d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI), d'Accompagnement Personnalisé (AP) ou encore d'Association Sportive (AS), alors il est incontournable de se poser la question de savoir ce qui se cache derrière les mots du domaine du socle commun visé.

Le domaine 1 du socle commun est un peu spécifique car il pèse autant que les quatre autres à lui tout seul, d'une part, (200 pts contre 50pts pour chacun des autres pour le Diplôme National du Brevet), et parce qu'il se subdivise en sous-composantes qui font clairement référence à des disciplines en particulier, d'autre part. Cependant, sous-composantes spécifiques ou non, toutes les disciplines contribuent au développement de tous les domaines

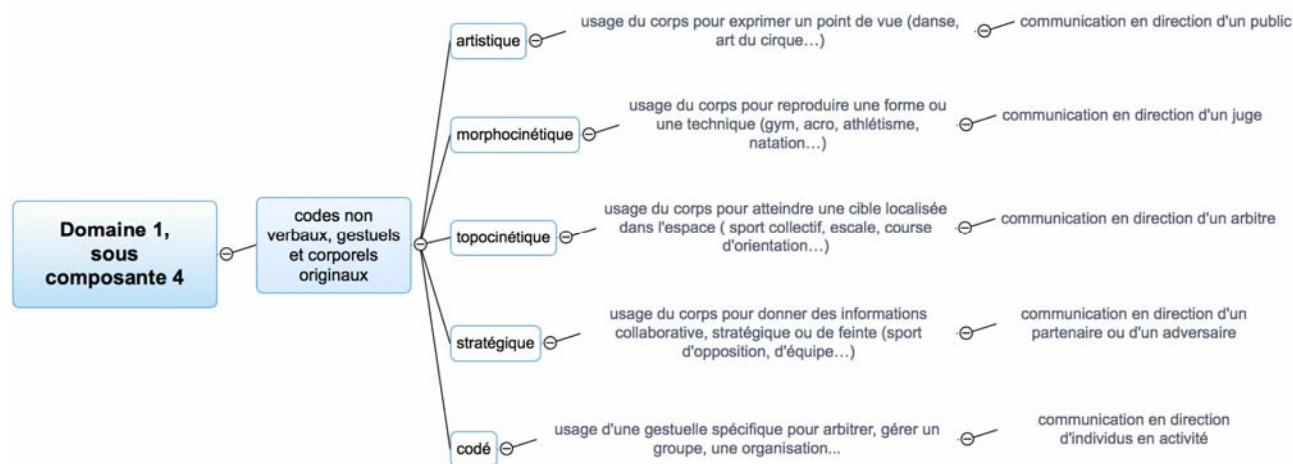
⁸⁰ Programmes de l'école au collège, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015

et de toutes ses sous-composantes⁸¹. Ainsi, puisque ce domaine est partagé de toutes les disciplines, cette réflexion autour des mots et de ce qu'ils portent comme enjeux de formation est d'autant plus riche qu'elle favorise le croisement des points de vue de tous les collègues du collectif éducatif.

Ce travail collaboratif se relève riche car il favorise la création d'une culture commune au sein de la communauté éducative. Il permet aux spécialistes de s'ouvrir à des idées qu'ils n'avaient pas envisagées, comme limités par leur regard d'expert, et pour les non spécialistes de mieux circonscrire ce qu'il s'agit de travailler avec les élèves.

Pour plus d'efficacité, à l'approfondissement des termes clés, ici les langages du corps, se succèdent des contextes d'usage illustratifs et des connaissances attachées, c'est à dire ce qu'il y a à apprendre. La carte mentale 1 propose ce traitement pour le domaine 1, sous-composante 4, « Comprendre et s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps » et la manière dont il peut se décliner de manière spécifique pour le cycle 3 « L'éducation physique et sportive apprend aux élèves à s'exprimer en utilisant les codes non verbaux, gestuels et corporels originaux »

Carte mentale 1 : Analyse du domaine 1, sous composante 4, pour le cycle 3



Le domaine 1, sous composante 1, réservé qu'aux professeurs de lettres ?

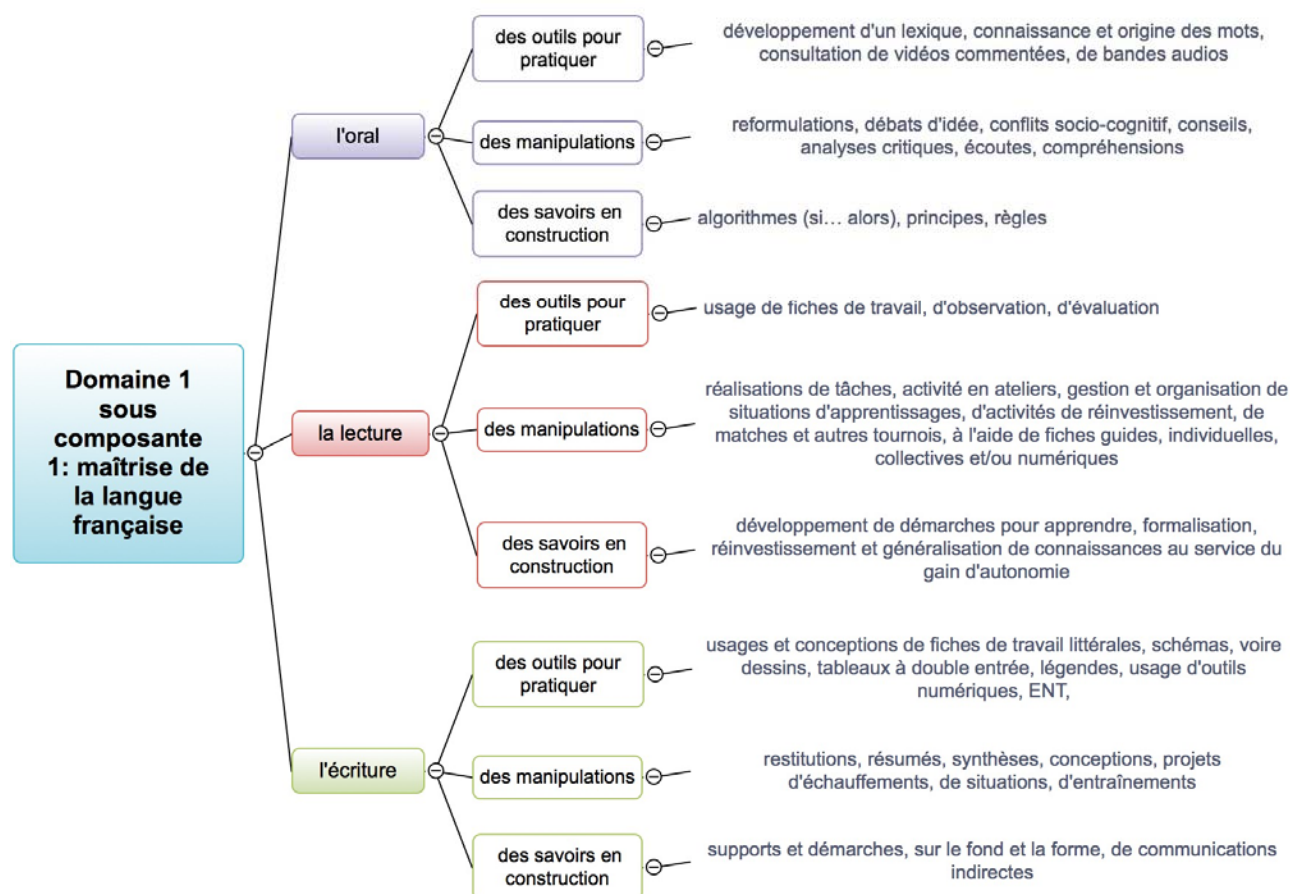
Dans la continuité du paragraphe précédent, la contribution de l'EPS se ponctue par « Ils (les élèves) en justifient les choix et les intentions. » En conséquence, soit cette dimension relève d'un des paramètres de la situation d'apprentissage destiné à renforcer la seule démarche de communication et d'expression de la sous-composante 4, soit elle renvoie sur domaine 1, sous composante 1, c'est à dire « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et

⁸¹ Programmes de l'école au collège, op.cit.

à l'écrit »⁸². Le travail de cette compétence est partagé avec d'autres disciplines autant que celle des langages des arts et du corps peut l'être avec autres disciplines, d'autant plus s'il constitue une priorité pour l'établissement.

Dans cette perspective, cette sous-composante devient un nouvel objet de travail qui mérite d'être étudié pour circonscrire les compétences à travailler. En référence au socle commun, les élèves travaillent « (...) la maîtrise de la langue française qu'ils développent dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. »⁸³. A partir de ce filtre, il est donc possible de discerner des enjeux de formations, des contextes et ce qu'il y a à apprendre qui donnent la matière nécessaire à la construction des leçons, dont la mise en oeuvre dispose alors de contenus conformes aux intentions de développement (carte mentale 2.).

Carte mentale 2 : Analyse du domaine 1, sous composante 1, pour le cycle 3



⁸² Programmes de l'école au collège, ibid.

⁸³ Programmes de l'école au collège, ibid.



Conclusion

Le contexte de la refondation de l'École réactualise le regard à poser sur son métier en réaffirmant l'enjeu de la formation d'un citoyen. Ce citoyen se construit progressivement en travaillant les compétences attachées aux différents domaines du socle commun. Tel un découpage artificiel de l'être humain, le socle commun est un outil de travail professionnel partagé, à destination de tous les personnels de l'Institution qui permet d'identifier quelles sont les ressources à mobiliser et à développer pour construire ces compétences incontournables.

En cohérence avec le contexte, les besoins et les particularités du public concerné, des priorités sont identifiées et des enjeux de formation sont définis. Ceci est rendu possible et aisé grâce à une réflexion sur ce que sont précisément ces domaines et quelles connaissances ils appellent. La mise en œuvre dans le cadre d'une discipline vise ensuite la mise en scène de ses connaissances selon leur spécificité.

Devenir enseignant d'EPS ou de toute une autre discipline, c'est alors s'interroger sur ce qu'il y a à apprendre pour chacun des domaines du socle commun, du point de vue du citoyen, pour ensuite exploiter les supports à disposition, ici les APSA et autres activités physiques, afin de placer les élèves dans un contexte de mobilisation des ressources nécessaires à l'appropriation des connaissances et au travail des compétences attachées.



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

Comptoir des parents

Delphine EVAIN,
IA-IPR d'EPS, Académie de Nantes

Le sujet de l'éducation des enfants s'entend et s'écoute dans beaucoup de cercles amicaux ou familiaux. Il est l'affaire de tous. Chacun donne son point de vue, son ressenti, s'interroge, questionne, s'émeut, parfois s'agace. Cet article constitue un recueil de cet ensemble et reprend quelques morceaux choisis pour mieux comprendre et définir une feuille de route pertinente et ambitieuse.

Dans le contexte de la refondation de l'École, « Les droits des parents d'élèves à assurer leur rôle éducatif sont reconnus à travers tant un droit d'information sur le suivi de la scolarité et du comportement scolaire de leurs enfants, qu'un droit de réunion s'exerçant dans le cadre de réunions collectives ou de rencontres individuelles, ou un droit de participation par leurs représentants, membres ou non d'une association, élus ou désignés pour siéger dans les instances des écoles et des établissements scolaires. »⁸⁴ Une brochure sur « L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire »⁸⁵ a même été produite pour la circonstance. Cependant rien de bien précis sur la prise en compte du ressenti des parents dans le pilotage d'un établissement, et pourtant il est possible de lire toute l'importance d'« améliorer les relations entre les professionnels et les familles »⁸⁶. Est-ce que seuls l'espace des parents à l'école ou la mallette des parents, créés pour l'occasion, suffisent à développer de saines relations ? Les parents élus dans les différentes instances scolaires ou représentants des associations de

⁸⁴ Ministère de l'Éducation Nationale « Les parents à l'école »,

⁸⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, brochure "L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire",

⁸⁶ Ibid.

parents d'élèves, les parents dits les plus éloignés de l'école ou relevant de la grande pauvreté⁸⁷ semblent être les cibles privilégiées de l'École. Qu'en est-t-il de tous les autres, le « ventre mou » des parents ? N'est-ce pas aussi s'intéresser à l'image que l'École donne d'elle-même, par le filtre du rapport entretenu entre ces parents et l'Institution scolaire ? Qu'en est-t-il dans le contexte de la refondation de l'École ?



Du prescriptif

Des rendez-vous

Depuis quand l'École ose-t-elle « convoquer » les parents ? Comment peut-elle s'ériger en autorité ? Voilà quelques premières interprétations et aigreurs d'estomac.

Pour certains.es l'usage du terme même de « convocation » induit l'idée d'injonction et d'obligation. Il institue d'emblée un rapport d'autorité, voire de supériorité qui construit une relation de soumission dans laquelle les parents sont là pour écouter et se justifier par quelques réponses qu'ils ont à apporter aux questions qui leur sont posées.

De plus, ces convocations sont parfois sur des jours et des heures non concertées qui obligent certains parents à s'écarteler pour trouver la bonne organisation conjuguant activités professionnelles et contraintes familiales et personnelles. Ensuite, après s'être organisés eux-mêmes, des parents pâtissent de la désorganisation de l'École, elle-même : temps d'attente, recherche de l'interlocuteur, report ou oubli de rendez-vous, etc. Tout cela est ressenti comme un manque de respect et de considération qui ne prédispose pas à des échanges sereins.

Enfin, lorsque la rencontre a lieu, c'est parfois face à des personnes désagréables. Manque de disponibilité, urgence à traiter, problème à résoudre, les parents reçoivent les doléances des interlocuteurs qui justifient leur posture. Ce sont ici aussi des interlocuteurs qui demandent par l'implicite à déployer une empathie suffisante pour dépasser cette image ternie qu'ils donnent d'eux-mêmes et de leur Institution.

⁸⁷ DELHAYE (JP.) "Grande pauvreté et réussite scolaire", rapport de mai 2015

En conséquence, et dans ce contexte, l'École traite les parents comme les élèves qu'elle reçoit au quotidien. Ses membres ont parfois besoin de se rappeler que l'école est avant tout un service, public, pour ceux et celles qui la fréquentent ou la côtoient, plus largement pour tous les citoyens qui aspirent à vivre au sein d'une société composée de membres positivement construits, adaptés et actifs. L'heure n'est plus à la prédominance de l'école et au rejet des familles dans le domaine de l'éducation.

Alors, il convient davantage d'« inviter » les parents, sur, non pas un temps, mais des temps, compatibles avec leurs activités, c'est à dire en tenant compte de leurs profils, pour des échanges sans hiérarchie, face à des interlocuteurs respectueux et bien disposés à les recevoir. En effet, ambitionner de travailler avec les parents, c'est, avant tout, faire en sorte de les accueillir avec sourire et motivation, pour qu'ils se sentent les bienvenus, aient envie de venir, puis de revenir, et que, de fait, les « espaces des parents » deviennent des lieux propices aux discussions constructives.

Et même si, parfois, c'est l'inverse qui se produit, parents non ponctuels, oublis de rendez-vous, humeur désagréable, etc. , la qualité de l'accueil constitue la première des bases de la coéducation.

Des rencontres

Que penser d'un professeur qui est attendu par un parent pendant près d'une demi-heure, voire plus, dans un couloir, pour que ce premier n'ait rien à dire de son enfant ? C'est ce qui se déroule lors des rencontres parents-professeurs.

Le professeur ouvre son carnet de bord, commence par dire qu'il a beaucoup d'élèves, que c'est le 1^{er} trimestre et qu'il ne les connaît pas bien, pour annoncer fièrement les notes obtenues. Franchement, un parent n'est-t-il pas en mesure de lire le relevé de notes ? Puis, à la note correspond le commentaire. A une note moyenne correspond une appréciation moyenne. « C'est moyen ». Pour une note basse, « il a raté son devoir ». Oui, mais encore ? S'il ne connaît pas les élèves, pourquoi faire venir les parents ? Que peut-il dire de plus que ce qu'indique le relevé de note ? Enfin, la cause reste souvent le manque de travail à la maison, et le conseil, celui de travailler plus et régulièrement. Et si le travail à la maison s'avérait inefficace ?

L'intérêt pour le parent est de comprendre en quoi son enfant réussit, en quoi il est plus en difficulté par-delà le seul résultat, ce qui lui manque et ce qu'il lui faut approfondir. C'est indiquer au parent comment il peut orienter et encourager son enfant. C'est aussi convenir de la manière dont celui-ci peut s'engager efficacement en classe ou encore la manière dont le professeur peut procéder pour l'accompagner au mieux.

Ainsi, il appartient au professeur de connaître ses élèves d'une part, mais surtout de comprendre comment ils apprennent et, au-delà du constat, de formuler des propositions d'accompagnement, bénéfiques et réalistes. Il s'agit alors de convenir d'un protocole de suivi partagé, sur lequel il doit pouvoir être fait ultérieurement, un nouveau point d'étape.

Par cette démarche se dessine l'incontournable approche par compétences dans laquelle le processus d'apprentissage prévaut sur le résultat. La matière, le projet, le problème sont des outils de mobilisation de ressources, au service de la construction progressive de compétences⁸⁸.

Par ailleurs, dans le cadre de la personnalisation, une attention toute particulière à la démarche pour apprendre doit pouvoir être perçue, tel un professeur ethnologue dans sa classe⁸⁹ ; observer investiguer, questionner, écouter pour comprendre et savoir quelle peut-être la démarche d'enseignement la plus adaptée et la plus efficace, quels sont les contenus d'apprentissage les plus pertinents⁹⁰, sur quoi, et comment exploiter la différenciation.



De l'implicite

Ce qu'il faut décoder

Dans le cadre de la réforme du collège, des informations parviennent aux parents par des voies différentes ; presses, débats, articles spécialisés ou non. Cette réforme s'inscrit dans une volonté de refonte en profondeur d'un système éducatif. En effet, celui-ci est remis en question notamment à travers les évaluations PISA ; une école qui ne parvient pas à faire réussir 20 à 30% de ses élèves, où le destin scolaire est liée à l'origine sociale⁹¹, plus largement, qui donne peu confiance en soi et se montre peu efficace pour permettre de

⁸⁸ EVAIN (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences » *e-nov EPS* n° 4, janvier 2012

⁸⁹ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-nov EPS* n°6, janvier 2014

⁹⁰ DURET (S.) « L'enseignant enquêteur et observateur », *e-nov EPS* n°12, janvier 2017

⁹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, PISA, Les résultats en France, dossier de presse du 6 décembre 2016

prendre des initiatives et de résoudre des problèmes par-delà la seule maîtrise de connaissances. Ces formes de communication sont souvent colorées du point de vue de ceux qui les diffusent, empreint de parti pris et autre jugement sur l'intérêt ou la pertinence de tel ou tel choix politique. Il n'est donc pas question ici d'une information mais davantage d'un débat sur l'École et ses orientations. Il est alors difficile pour un parent de comprendre objectivement en quoi son enfant apprend autrement, voire autre chose.

L'École doit pouvoir jouer ce rôle d'information et d'explicitation de proximité. Comme l'indique Bernard Lebrun⁹² « C'est l'État qui fixe les grandes orientations, les finalités, les objectifs, les programmes, et les grands principes qui organisent le système éducatif (...) Fondamentalement, les parents n'ont pas pour rôle de peser sur les choix des équipes pédagogiques d'établissement, par contre, ils contribuent de manière importante à faciliter, pour leurs enfants, l'accès à l'école et la compréhension de ce qui y est fait. » Alors que penser de ces temps de portes ouvertes, de réunions de rentrée et autres plaquettes d'établissement ou de livrets d'accueil qui font l'apologie des options, de projets et d'autres messages d'immobilisme au regard de la réforme, voire qui la nie, mais qui sont les garants, semble-t-il, d'une vitrine attractive ? Il semble qu'il y ait ici de la part de certains établissements une volonté de se ranger du côté des détracteurs d'une politique nationale, avec la crainte de froisser les parents, ou pire, de les faire fuir, et de perdre des élèves.

Quel est donc le message d'explicitation nécessaire à la bonne compréhension par les parents des stratégies pédagogiques et didactiques destinées à mieux faire réussir leurs enfants ? Comment favoriser l'adhésion à partir d'informations partielles ou erronées, d'un engagement limité ou tronqué, l'ensemble cohabitant avec tout ce qui se dit, y compris de manière contradictoire, à l'extérieur de l'École ? « L'adhésion des parents aux propositions pédagogiques et didactiques des enseignants est une condition fondamentale de la réussite scolaire »⁹³.

En conséquence, il relève du devoir de l'École et de tous les acteurs qui la font vivre de communiquer de manière explicite sur les enjeux, les leviers, les dispositifs, y compris lorsque tout n'est pas encore au point ou mis en oeuvre, non pas pour convaincre du bienfait car les orientations sont prises en amont à travers les choix politiques, mais pour donner du sens par la cohérence de ce qui est dit et entendu. Il s'agit ici de l'un des incontournables à de saines relations École-parents.

⁹² LEBRUN (B.) « Les parents à l'École, les parents et l'École », *e-novEPS* n°13, juin 2017.

⁹³ Ibid.

« (...) la cause reste souvent le manque de travail à la maison, et le conseil, celui de travailler plus et régulièrement » est-il écrit en première partie du présent article. A travers ces propos, repris de manière récurrente par les professeurs pour expliquer la difficulté que rencontre un élève, plusieurs messages peuvent être entendus.

- « Mon enfant n'est pas bon ». Les parents, déçus, inquiets, s'identifient aussi à travers leur enfant. Il s'agit soit d'hérédité « Je n'étais pas bon alors mon enfant non plus », soit d'environnement familial « Personne n'est très scolaire à la maison ».
- « C'est nous qui sommes responsables ». Dans les propos tenus par les enseignants, la cause est externe à l'école. C'est ce qui se passe à la maison qui fait défaut, défaut d'organisation, de temps, de matériel, de soutien, de disponibilité.
- « Il faut toujours qu'on se batte pour qu'il fasse ses devoirs ». Il est ici à considérer que le travail de l'enfant est aussi le travail des parents. Le recours régulier à cette explication renvoie aussi les parents à la nécessité de faire faire les devoirs à leur enfant. Il est donc utile de rappeler que plus il y a de devoir à la maison, plus il y a de travail pour les parents et de potentielles tensions au sein de la cellule familiale.
- « On le voit apprendre ses leçons mais il ne parvient pas réussir ce qui est demandé en classe ». Finalement ici, ce n'est pas le travail à la maison qui est l'origine de la difficulté mais la manière d'exploiter ce temps et cette énergie consentis. Dans ce cas, les parents ne savent pas comment s'y prendre ou comment aider leur enfant. Ils ne sont pas enseignants. Cela ne relève pas de leurs attributions. Pourtant, pour ceux qui ont pu faire des études et qui s'en sentent capables, ils tentent d'expliquer les leçons et leurs exploitations, mais pas forcément dans le sens où les notions sont abordées en classe, ce qui peut contribuer à entretenir la difficulté, plus qu'à la juguler. Pour d'autres, la stratégie est de faire appel aux cours particuliers, ce qui est d'autant plus le cas dans les établissements dont l'habitude n'est pas à l'accompagnement des élèves. Aussi, l'un des principes de réussite qui prévaut au sein des discussions des parents est la problématique de la quête du bon enseignant qui propose des cours particuliers. Ce même enseignant, parfois, qui n'a pas la démarche d'accompagner au sein de son établissement mais qui se nourrit d'un des écueils du système éducatif. Enfin, que dire des parents qui n'ont les moyens ni d'accompagner leur enfant eux-mêmes, ni de lui payer des cours particuliers ? Quel ressenti anime ses parents : de l'impuissance, de la culpabilité. N'est-ce pas aussi contribuer à creuser l'écart entre les plus riches et les moins riches ?

Dans le cadre de la réforme, l'idée est de donner des devoirs que les enfants puissent réaliser par eux-mêmes, seuls, et qui leur permettent d'être en réussite. Certains professeurs proposent des devoirs pour lesquels ils savent que les élèves sont mis en difficulté, ou des « devoirs maison », afin de stimuler leur recherche et de nourrir leur curiosité avant le cours. Or, il faut convenir que si pour certains élèves l'effet produit est effectivement celui attendu, pour d'autres, cette démarche contribue à les affaiblir et à leur faire la démonstration que l'effort consenti au devoir à la maison ne sert à rien. La perspective du concept des « devoirs faits »⁹⁴ porté par le ministre Jean-Michel Blanquer peut être considéré ici comme une porte de sortie favorable à la résorption de cette problématique.



Heureusement, les bienfaits de la réforme

L'évaluation

L'évolution du paradigme sur l'évaluation, positive⁹⁵, constructive et au service de l'apprentissage⁹⁶ délivre un sentiment d'apaisement. En effet, lorsqu'elle est bien conduite et bien communiquée, le sentiment d'incrimination disparaît au profit d'une compréhension partagée du chemin déjà parcouru et à parcourir ; ce que sait faire l'enfant, à partir d'indices descriptifs clairement identifiés et compréhensibles, comment et en quoi il progresse, à travers des marqueurs signifiants observables dans sa démarche d'apprentissage, notamment, en plus d'une actualisation des orientations de travail ou des priorités⁹⁷.

Cette démarche permet de soigner plusieurs maux du système éducatif :

- Elle montre ce que sait faire l'élève et valorise ses progrès. C'est encourageant pour lui, renvoie un signal de renforcement de compétences, valide les efforts réalisés et par la même la croyance qu'il dispose de la faculté d'agir sur son avenir, le sentiment de maîtrise et l'estime de lui. Il est d'autant plus enclin à poursuivre dans cette voie.
- Elle donne aux parents un aperçu du niveau atteint. Elle est rassurante.

⁹⁴ BLANQUER (J-M.) par Mattea Battaglia, *Le Monde*, 30 mai 2017

⁹⁵ EVAIN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁹⁶ AVERTY (J-P.), « L'évaluation évaluée », *e-novEPS* n°13 juin 2017

⁹⁷ BENETEAU (D.), « Plus de lisibilité du chemin d'apprentissage », *e-novEPS* n°13 juin 2017

- Elle donne à voir la démarche pour apprendre et des orientations à suivre. Elle donne des clés de compréhension et des orientations de travail dont peuvent se saisir les parents.
- Elle est personnalisée et non classifiante. Il s'agit donc avant tout de faire le zoom sur son enfant, de communiquer l'idée que l'élève est au cœur des préoccupations des enseignants.

En conclusion l'évaluation rénovée est apaisante car elle répond globalement aux attentes des parents et n'est pas accablante. Elle est non discriminante et ne génère pas la concurrence ni les tensions qui l'accompagnent. Elle propose un regard positif, personnalisé, ambitieux et guidant. Cette évaluation fait la démonstration d'une prise en charge réelle de l'enfant et d'une volonté de le faire progresser, au mieux et au plus.

Le travail autour de l'évaluation et de sa lisibilité⁹⁸ est donc un incontournable car nombreux sont les parents qui ont peur que leur enfant n'ait pas le niveau espéré, alors même que les étapes de progrès permettent justement d'aller plus loin pour les meilleurs, à travers des éléments de travail projectifs individualisés qui vont au delà de l'étape « très bonne maîtrise », tel que le propose Damien Bénéteau⁹⁹. L'idée est alors de faire monter tous les élèves dans le train, de ne laisser personne sur le quai, autant que de permettre à ceux qui le peuvent de rouler à grande vitesse.

Le bien-être de l'élève

Dans le cadre de la refondation de l'École, l'élève assis, passif, exécutant, à l'écoute et silencieux est remplacé par l'élève acteur, qui manipule, découvre, réfléchir, débat. L'approche pédagogique par compétences¹⁰⁰ est au cœur de cette évolution de la posture de l'élève en classe. Grâce à une autonomie suffisante, il peut expérimenter par lui-même. Un nouveau souffle au statut de l'erreur est donné. Placées en situation de recherche, les réponses de l'élève ne sont pas nécessairement justes dans l'immédiat. L'élève dispose du droit à l'erreur, et, en miroir, le professeur est à l'écoute et l'accompagne par des questionnements successifs, facilite et veille à son cheminement progressif vers des solutions plus abouties. Cette démarche contribue à sa construction de compétences.¹⁰¹ L'intérêt et la motivation pour apprendre des élèves, parce que ceux-ci témoignent d'une forme de bien-être en classe, donnent confiance aux parents en l'École.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ EVAÏN (D.), LEBRUN (B.), op. cit.

¹⁰¹ EVAÏN (D.), TILAGONE (P.), « Le numérique au service d'une démarche d'apprentissage », ressource pédagogique, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, décembre 2016

Ce bien-être à l'école est également une orientation privilégiée à travers le « vivre ensemble » nouvellement apparu dans les programmes de l'EPS¹⁰². Il se retrouve aussi pour toutes les disciplines au coeur du domaine 3 du socle commun de compétences de connaissances et de culture par « la formation de la personne et du citoyen »¹⁰³ qui se décline en :

- l'expression de la sensibilité et des opinions ;
- le respect des autres ;
- l'exercice de la règle et du droit ;
- le développement de la réflexion et du discernement ;
- la prise de responsabilité ;
- le sens de l'engagement et de l'initiative.

Il est encore présent à travers le parcours citoyen¹⁰⁴ :

- la transmission des valeurs républicaines et du principe de laïcité ;
- la culture de l'égalité entre les sexes et du respect mutuel ;
- la lutte contre toutes les formes de discriminations et en particulier la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture vers l'Europe et le monde ;
- la prévention et la lutte contre le harcèlement ;
- la lutte contre l'homophobie ;
- l'éducation à l'environnement et au développement durable ;
- l'éducation aux médias et à l'information ;
- l'éducation à la défense.

Sont alors regroupés tous les ingrédients nécessaires pour construire un climat scolaire serein, un climat d'apprentissage propice à la réussite des élèves. Ce climat est rassurant pour les parents qui y voient, à la fois la préservation de leur enfant et le rôle assumé de l'École. Il est ici aussi question d'ouverture et d'enrichissement, défis que la seule famille ne peut pas toujours relever dans sa globalité. Cette complémentarité École-parents est une autre facette de la coéducation. Cet ensemble est fort bien résumé par Gwenaëlle Douarinou, principale de collège d'éducation prioritaire renforcée qui accueille les parents de LEUR établissement, toujours par le sourire et un mot de bienvenue, entourée d'une équipe éducative qui se montre « bien ... veillante », au sens de veiller sur les élèves¹⁰⁵.

En conséquence, l'objet pour les équipes éducatives est de s'engager dans un travail qui peut être illustré dans l'axe INSERTION du futur projet académique 2018-2022 de Nantes, dont

¹⁰² Programmes de l'école au collège, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015

¹⁰³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015

¹⁰⁴ Parcours citoyen, *Bulletin officiel* n°15 du 23 juin 2016

¹⁰⁵ DOUARINOU (G.) table ronde « Bienveillance et apprentissage », conférence « empathie et apprentissage », espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 15 juin 2016

l'un des objectifs est de « favoriser une scolarité sereine dans un climat de confiance », selon quelques orientations spécifiques telles que :

- accorder une place prépondérante à la parole et à l'écoute des élèves, des parents et des professionnels dans la classe, dans l'école, dans l'établissement ;
- former l'esprit critique des élèves ;
- faire des mixités un levier pour la réussite des élèves ;
- développer la prise en compte des compétences psychosociales ;
- instaurer un climat scolaire positif, propice à bien vivre et apprendre ensemble.



Conclusion

Ce qu'il faut peut-être retenir est avant tout l'idée que l'Ecole pâtit d'une image qui potentiellement peut plus facilement et rapidement se dégrader qu'être restaurée. Les petits tracés de tous les jours ont plus d'échos que les belles réussites. Les parents parlent facilement de leurs mésaventures et moins souvent de leurs satisfactions, jusqu'à parfois généraliser et favoriser la construction d'une représentation peu élogieuse de leur Institution. Cela tient à une forme d'incompréhension entre deux mondes qui coexistent, mais qui se côtoient peu, pas, ou mal.

Pour favoriser cette rencontre, quelques leviers sont à exploiter :

- la qualité de l'accueil ;
- la prise en compte des particularités des familles ;
- la démarche d'explicitation ;
- le soin apporté aux communications ;
- la transmission d'une ambition formative pour tous les enfants ;
- l'accompagnement nécessaire, visible et lisible, pour assurer les progrès ;
- un climat de travail favorable car ressenti comme positif et serein.



Revue n°13 juin 2017
*Regards externes sur la
refondation de l'École*

Vers une école inclusive interactive

Céline ALLAIN,
Professeure agrégée d'EPS, Châteaubriant, (44)

« La différence est une richesse pour tous, (...), mais cela représente aussi des problèmes »¹⁰⁶. Et, les cours d'Education Physique et Sportive sont, à la fois, l'occasion pour les élèves de l'Unité Locale d'Inclusion Scolaire¹⁰⁷(ULIS) d'être inclus à une classe de l'établissement scolaire, mais aussi, pour d'autres, parfois, les élèves avec un Plan d'Accompagnement Personnalisé¹⁰⁸ (PAP), l'occasion d'un rendez-vous médical hebdomadaire à l'extérieur de l'école. Face à cette réalité de terrain paradoxale, à la diversité du public accueilli, qu'en est-il vraiment du « double objectif de scolarisation et de socialisation »¹⁰⁹ que se fixe l'école? Que représente une école plus inclusive, pour les élèves et leurs familles, qu'ils soient dits « ordinaires » ou à besoins éducatifs particuliers? Quelles sont les solutions scolaires à privilégier pour proposer des réponses adaptées et bâtir une société avec tous et pour tous, qui repose sur le « vivre ensemble » ?

A partir de questionnaires et d'entretiens, un recueil de la parole des élèves et de leurs parents, et des Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) est réalisé. Puis, une analyse de leurs points de vue est menée au regard des exigences institutionnelles de la réforme. Enfin, ce dépassement permet de proposer des pistes possibles pour concevoir une approche interactive soucieuse de la réussite éducative de chacun.

106 Extrait de la Table ronde n°3 de la Conférence nationale sur le handicap du 19 mai 2016

107 Circulaire du 21 août 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

108 Loi de Refondation de l'école, juillet 2013 et Circulaire du 22 janvier 2015

109 Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015



Le recueil des données

Présentation

Cette étude se concentre sur la prise en compte de la diversité des besoins des élèves au regard de l'acquisition des compétences du socle commun. Le collège accueille des élèves avec des difficultés scolaires durables. Ces derniers présentent un ou plusieurs troubles des apprentissages, pour lesquels des aménagements et adaptations pédagogiques sont nécessaires. Ils sont généralement suivis par une AESH, afin qu'ils poursuivent leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle et ont un PAP. Le collège accueille également une ULIS, avec des élèves aux troubles des fonctions cognitives ou mentales, qui sont inclus ponctuellement en classe ordinaire plusieurs fois par semaine et systématiquement en EPS.

Précisions de l'étude et des méthodes utilisées

L'étude porte sur trois aspects : leurs perceptions, ensuite, leurs retours sur les dispositifs existants (ULIS et PAP) et les moyens locaux dégagés pour faciliter l'acquisition du socle commun, enfin, leurs idées d'amélioration pour une école plus inclusive. Autrement dit, il s'agit de dégager les éléments favorables ou facilitateurs d'une école favorisant une participation sociale de tous.

Ainsi, tous les élèves du cycle 4, leurs parents et les AESH sont interrogés à l'aide de questionnaires anonymes et distincts, selon leur groupe d'appartenance (élèves « ordinaires », parents d'élèves « ordinaires » et parents d'élèves à besoins particuliers, et AESH) ou par des entretiens en direct, pour le groupe « élèves à besoins particuliers » (ULIS et PAP) afin de faciliter la compréhension des questions et de saisir leurs retours avec plus de précision.

Des limites

Cette approche cherche à donner la parole aux élèves, à leurs parents et aux AESH. Il importe de souligner que cette démarche n'est en rien scientifique et repose sur un échantillon très restreint dans un contexte singulier.



Présentation catégorisée des résultats

D'une façon générale, à la lecture des réponses recueillies, la représentation de l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers, quel que soit le groupe d'appartenance des personnes interrogées, repose sur quatre idées centrales.

Un enjeu social commun

Toutes les réponses apportées convergent vers l'idée que l'inclusion représente d'abord un intérêt social majeur. L'ouverture de l'école à tous permet de « connaître l'autre différent de moi », « d'apprendre à me et/ou se connaître » et « d'apprendre à se respecter ». Les réponses de cette nature sont encore plus prédominantes quand le handicap touche directement la famille, soit par leur enfant ou un membre de la famille.

Ici, l'enjeu premier perçu est celui du respect et de la lutte contre les discriminations. L'accueil et l'accès de la diversité des élèves à l'école engageraient donc à former à la citoyenneté et au « vivre ensemble ». La construction de soi, en tant qu'être social, s'effectue dans le rapport à l'autre.

Une logique interactive

En résonance avec l'axe précédent, le premier moyen pour le favoriser est la mise en place des interactions entre les élèves ordinaires et ceux à besoins particuliers. Deux modalités principales émergent de l'avis des élèves et de leurs parents. L'une est celle de groupes restreints de trois à quatre élèves. L'autre format est celui du « tutorat » ou « binôme » avec un référent-élève qui changerait d'une semaine à l'autre, par exemple, et qui apporterait son soutien à l'élève à besoins particuliers.

Ici, se perçoit bien l'importance pour les élèves et leurs parents, de créer et mettre en œuvre une stimulation relationnelle grâce à la coopération et la collaboration en allégeant la charge émotionnelle et permettant à chacun de s'exprimer. Cette altérité permet à chacun de comprendre, à la fois, son identité et sa différence.

Une inclusion aux modalités multiformes

L'inclusion repose, dans un second temps, sur le partage d'un programme et l'acquisition de compétences communes. Quelques ambiguïtés apparaissent quant aux moments ou aux temps plus favorables à une inclusion. D'un côté, les parents privilégient l'adaptation ou l'exclusion des élèves à besoins particuliers, dans les matières comme les mathématiques, l'histoire-géographie ou les langues, perçues comme moins favorables à l'inclusion. Celles plus porteuses sont, pour eux, l'EPS, les arts plastiques et l'éducation musicale. Ces avis sont partagés par tous les parents et les élèves eux-mêmes.

Cependant, les raisons de ces choix sont différentes, selon le groupe d'appartenance. Les réponses des parents d'élèves ordinaires sont portées sur leurs inquiétudes quant à l'incapacité des élèves à besoins particuliers à s'adapter au rythme d'apprentissage qu'exigent ces matières et qui donc risquent de ralentir dans les apprentissages de leur enfant. Dans ce cas, la vision d'inclusion est davantage celle de l'intégration. Alors que les parents d'élèves à besoins particuliers optent pour une « extraction » ponctuelle à l'extérieur du groupe-classe ordinaire, pour diminuer la pression des autres, tout en maintenant l'activité et la motivation de leur enfant dans les apprentissages scolaires et questionnent la « norme scolaire » proposée.

Ils sentent bien qu'inclure un élève à besoins particuliers demande aux enseignants de revoir et de réfléchir à des situations pédagogiques « non handicapantes » pour leur enfant. Les relations privilégiées avec l'enseignant spécialisé, responsable de l'ULIS ou l'AESH, dans les cas des PAP, sont alors des moments-clés pour que ces élèves conservent ou renforcent leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes dans les apprentissages visés.

Ces professionnels sont perçus par tous les parents et les élèves comme « une aide précieuse à la réussite quotidienne » de leur enfant. De plus, 40% des élèves ordinaires qui ont une AESH, dans leur classe, trouvent sa présence « très importante » car elle permet ponctuellement de les aider dans les acquisitions visées, grâce à des retours qui leur sont adressés personnellement ou lorsqu'elle le fait à l'élève à besoins particuliers. L'impact de son action d'accompagnement résonne dans toute la classe, et fait écho plus spécifiquement à d'autres élèves.

Les formes possibles d'inclusion sont donc multiples, allant de l'inclusion continue en classe ordinaire, vers, un accompagnement ponctuel et spécifique particulier tout en étant en classe ordinaire, à un regroupement spécialisé en classe ULIS.

L'importance du réseau

Les élèves à besoins particuliers se sentent plus à l'aise lorsqu'ils peuvent échanger avec leurs camarades sur leur handicap, leurs besoins et leurs réactions, sur un temps institué comme

une heure de vie de classe avec le professeur principal et l'AESH ou l'enseignante spécialisée, en début d'année scolaire.

Les parents des élèves à besoins particuliers apprécient une rencontre spécifique avec le nouveau professeur principal de leur enfant et la concertation coordonnée autour de principes de fonctionnement pédagogique partagés par l'équipe pédagogique. Ils regrettent cependant que la vie scolaire soit peu impliquée dans cette démarche. Ils apprécieraient l'espace d'accueil dédié aux parents, intégré à l'établissement, la mise en place de réunions d'information sur le handicap de leur enfant pour rencontrer d'autres parents touchés par les mêmes difficultés de prise en charge, et le partage avec des professionnels de santé, notamment au premier degré. Par ailleurs, ils sont demandeurs d'une information spécifique dans le cadre du parcours Avenir¹¹⁰.

Aussi, la disponibilité des personnels (enseignants, membre de la vie scolaire, professionnels médico-sociaux...) pour se rencontrer et échanger, tant avec les élèves que les parents, est importante pour le lien de suivi et d'écoute.



Ces constats dans le prisme des enjeux de la réforme de la scolarité obligatoire

L'identification de trois axes fondateurs pour une inclusion interactive

Ces constats mis en regard des enjeux actuels de la Loi de Refondation de l'école, amènent l'identification de trois axes fondateurs d'une inclusion interactive. L'enjeu social sous-jacent à l'accueil de tous à l'école repose sur le principe d'éducabilité de tous est l'acquisition de langages et d'attitudes partagées. D'autre part les interactions entre élèves s'opérationnalisent par une liberté de choix d'actions et la réversibilité des rôles occupés. Enfin, le réseau de professionnels et d'adultes autour du jeune (ordinaire ou à besoins particuliers) permet la mise en place de plans inclinés pédagogiques. Ceux-ci sont possibles à condition que le principe d'éducabilité de tous soit le postulat de départ.

Axe 1 : L'acquisition des langages et d'attitudes communes

110 Circulaire du 21 août 2015

Le « vivre ensemble », c'est être reconnu comme partie intégrante du groupe : pouvoir y participer, apporter ses idées, les ajuster, dialoguer, écouter et agir. La construction à une participation active et éclairée, à une éducation citoyenne de tous, pour tous et par tous est soumise à la fois à l'acquisition de langages pour échanger et le développement d'attitudes communes partagées.

Il s'agit de faire acquérir des langages de formes diverses et variées pour réussir à exprimer sa pensée. Le socle commun en détermine quatre dans le domaine 1 intitulé « les langages pour penser et communiquer » : comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral, une langue étrangère, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. De plus, c'est le faire vivre dans une forme partagée par tous, autrement dit grâce à des attitudes reconnues telles que la maîtrise des émotions, l'empathie, la curiosité, l'effort et le respect des règles¹¹¹. S'engager dans ces perspectives d'acquisition, c'est posé comme un principe de base celui de l'éducabilité de tous, c'est combattre les attitudes discriminatoires, c'est créer des communautés accueillantes.

Axe 2 : La liberté de choix, base de l'expression de tous

Offrir à chacun une place dans un groupe, c'est, à la fois, prendre en compte chaque individu et, en regard, le groupe. Permettre la rencontre, l'échange et l'acquisition de savoirs partagés, c'est susciter les élèves dans les apprentissages, par différentes voies d'accès aux connaissances tout en maintenant une vie collective par une prise de responsabilités dans les rôles occupés.

En premier lieu proposer des méthodes différentes d'apprentissage, c'est diversifier les opérations mentales à mener et développer les possibilités de compréhension du monde pour accéder à la connaissance¹¹². Identifier ses propres fonctionnements permet de connaître ses capacités, ses limites et être capable de les réutiliser dans un autre champ d'expérience. Les capacités adaptatives sont recherchées. Chacun des procédés permet à l'élève d'apporter sa réponse personnelle quelles que soient ses potentialités du moment et le stade d'apprentissage dans lequel il se trouve.

En second lieu, la prise de responsabilités dans des rôles sociaux, sans les enfermer dans un rôle, est à la fois un moyen de développer les apprentissages et de participer à la vie démocratique du groupe. Ils « deviennent acteurs de leur devenir, transforment les relations avec autrui et participent activement à la construction de la société »¹¹³.

111 VOLANT (C.), « Construire des connaissances en EPS », CRDP Bretagne, 2008

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

113 EBERSOLD (S.), « Inclusion », Former à accueillir les élèves en situation de handicap, Recherche et formation, 2009

Ainsi, laisser une liberté de choix dans l'élaboration de réponses permet le choix de la réponse singulière en fonction de l'enjeu d'apprentissage défini. Cet espace de liberté offre et encourage l'investissement dans les apprentissages et ouvre vers la réussite.

Axe 3 : Le partage de « plans inclinés pédagogiques »¹¹⁴

De façon générale, le travail en équipe élargie stimule la réflexion pour élaborer collectivement des stratégies pédagogiques. Ces accès facilitateurs à la réussite ou plans inclinés pédagogiques sont à partager. Ces échanges entre les professionnels enseignants, AESH, de santé, les enseignants spécialisés et les parents sont l'occasion d'asseoir une cohérence d'ensemble, de continuité. Ces solutions constituent une réponse spécifique à une problématique particulière et peuvent trouver écho dans le groupe-classe ou dans un autre groupe ou un autre contexte. Ainsi, l'élève les rencontre dans de multiples contextes et lui permet d'accroître son développement.

Par ailleurs, chaque adulte qui entoure l'élève à besoins particuliers a une démarche « aidante » spécifique, qui elle-même peut trouver des points de résonance à partager avec les autres personnes qui l'accompagnent. C'est donc permettre à ce dernier, et aux autres élèves, de construire progressivement les éléments des compétences travaillées, de façons différentes. Cette accessibilité pédagogique renforce le sentiment de sécurité, indispensable pour s'impliquer dans les apprentissages.

Des formations catégorielles et inter-catégorielles entre professionnels de l'éducation nationale (spécialisés ou non), les professionnels du secteur médico-social et les parents, sont de véritables moments de rencontres et mettent l'accent sur le fonctionnement scolaire et les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages. L'idée est alors de regrouper les compétences pour assembler des réponses convergentes pour accompagner chaque élève vers une plus grande réussite éducative.

Cinq principes en interaction pour rendre compétents tous les élèves

Ce triptyque fondateur d'une inclusion scolaire interactive se décline en cinq principes¹¹⁵ pour sa mise en œuvre. Chacun d'eux peut être rapproché des cinq domaines du socle commun¹¹⁶. Tout projet ou situation pour faire apprendre les valeurs d'une citoyenneté en actes s'imbrique dans la combinaison de ces cinq caractéristiques.

114 JOUIG, Conférence Nationale du Handicap, Paris, 16 mai 2016

115 MEIRIEU (P.) Langage et citoyenneté... dans les REP et ailleurs, article.

116 Proposition FPC 2015 « Accompagner l'élève dans son apprentissage par l'évaluation », Polynésie française

L'un des principes s'appuie sur l'organisation de situation porteuse d'un enjeu symbolique et mobilisateur. C'est inscrire l'élève dans une démarche de sens qui s'appuie sur son désir et son stade d'apprentissage pour le faire accéder à d'autres représentations communément partagées. Ces dernières touchent les invariants anthropologiques, les enjeux intellectuels. Ils se rapprochent du domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine ».

Un autre est le recours à la possibilité d'offrir une réponse personnelle où l'élève existe de façon singulière, comme « différence assumée »¹¹⁷ et décidée par une liberté. C'est permettre aux élèves de découvrir leurs fonctionnements tant moteurs, méthodologiques, qu'au niveau des attitudes, et ce, dans une même expérience. Il se revendique « auteur de ses propres actes » (domaine 2 « les méthodes et les outils pour apprendre »).

Le troisième principe est celui où l'élève réfléchit et sélectionne un possible parmi plusieurs. Des choix lui sont offerts et il en sélectionne en fonction des interprétations qu'il fait de la situation et de son activité en lien avec les autres élèves du groupe. Cela repose sur le domaine 4 « Les systèmes naturels et les systèmes techniques ».

La quatrième caractéristique repose sur le dispositif d'apprentissage et les modalités posées qui induisent des « langages pour penser et communiquer » (domaine 1).

Le dernier est en relation avec le pouvoir d'estimer sa progression, de se situer dans son parcours de formation. Ici, l'évaluation est perçue comme positive et réaliste envers les élèves. Elle devient, à la fois, centrée sur les attendus et explicite pour les élèves. Elle s'inscrit dans « la formation de la personne et du citoyen » (domaine 3).

Ce système peut être appliqué à toute situation dans laquelle est immergé un élève, quels que soit ses besoins et ressources. Ce glissement de perspective, cette volonté d'une société inclusive qui lutte contre les discriminations invite à transformer les environnements afin de faire de l'école le lieu d'expériences singulières et communes à tous.



Proposition illustrée en EPS

Cette approche systémique pour une inclusion scolaire interactive se retrouve à toutes les échelles d'intervention : celle de la classe, de la discipline et de l'établissement. Chaque élève se découvre complémentaire à tous les autres, dans la réalisation d'un projet commun

117 Op. cit MEIRIEU (P.)

porteur d'authenticité. Cette relation dynamique s'établit avec lui-même, son environnement et les autres.

Une illustration en classe d'EPS, lors d'une expérience motrice à visée esthétique et acrobatique

En cycle 4, une classe de 4^{ème} avec un élève à besoins particuliers suivi par une AESH, pendant la moitié du temps scolaire, le champ d'apprentissage 3 « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » est retenu au regard du projet de classe annuel basé sur deux attitudes la coopération et l'implication dans les apprentissages. Un âge où le groupe de pairs est important mais où également les clans et les discriminations se développent. De plus, le retrait ou le détachement face aux apprentissages scolaires s'affirme.

L'activité-support de cette séquence est l'acrosport. Les enjeux d'apprentissage s'articulent autour de trois axes. Un axe lié à l'engagement dans une histoire collective que représente le projet de prestation collective, un second, moteur, relatif à l'acquisition d'un répertoire de pyramides renversées et enfin, un axe méthodologique sur la lecture de la motricité gymnique par l'usage d'outils numériques aidant aux repérages et à l'appréciation d'une prestation acrobatique enchaînée.

Après une première phase d'apprentissage, liée à la fois à des principes de méthodes quant aux relations à avoir entre les porteurs, les voltigeurs et les aides et des principes moteurs liés au renversement du voltigeur, et sous couvert de création de pyramides ; les élèves vivent une situation de vérification de leurs acquisitions au regard des attendus de fin de cycle 4. Par trois, ils doivent présenter un enchaînement de trois pyramides où chaque gymnaste est au moins une fois voltigeur en position renversée. Celle-ci est de trois niveaux possibles. Le premier niveau d'acquisition est un renversement type « placement de dos » et présente un alignement mains/épaules, bassin. Le second est un renversement en Appui Tendu Renversé maintenu, c'est-à-dire avec un alignement mains/épaules/bassin/chevilles. Et le troisième niveau est un renversement, comme l'alignement précédent et un passage dynamique sur les mains. Ces possibilités offrent l'occasion d'exprimer son plus haut niveau de réalisation en collaboration avec les autres élèves de son groupe.

La situation est en quatre phases. La première, ils créent leur enchaînement, la seconde, ils le présentent à un autre groupe qui les observe, les valide ou non et chronomètre la totalité de la prestation. Dans un troisième temps, ils échangent avec le groupe-juge pour améliorer leur prochaine prestation et repartent pour se ré-entraîner dans le compromis « difficulté de réalisation/temps global de réalisation ». Dans la quatrième phase, ils représentent leur nouvelle prestation avec un meilleur coefficient de performance et/ou d'amélioration du

chronomètre. Ce temps indicatif permet d'évaluer la méthode et ajuste le choix et la réalisation des pyramides.

L'expérience en petit effectif de trois élèves permet une participation effective de tous et une implication réelle dans les rôles à développer, tant lors de la prestation en tant que gymnaste que lors de la phase d'observation de l'autre groupe (un élève juge les pyramides, un autre contrôle le chronomètre et la continuité d'actions, un second assure la sécurité). Les échanges sont plus aisés et permettent une expression orale de tous. Les activités langagières sont développées autour des apprentissages poursuivis (expression orale en interaction et expression esthétique et acrobatique). Les aides apportées à l'élève « dys » sont de divers ordres. Elles sont liées principalement aux « méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2) gages d'un maintien dans les attitudes visées.

Pour celles liées aux rôles de gymnastes, des difficultés de hiérarchisation des rôles et de mise en mémoire ou de stockage de l'information peuvent apparaître : rôles et fonctions qui s'y rattachent, occupation de l'espace. L'espace est donc aménagé selon trois zones matérialisées au sol, représentant chacune le lieu de réalisation d'une pyramide. A l'intérieur de ceux-ci, trois lettres de couleurs sont matérialisées et indiquent l'emplacement de chacun des trois gymnastes et leur rôle (A = aide, V = voltigeur, P = porteur) chacun d'eux à un maillot de la même couleur. Ainsi, le circuit spatial est visible et les élèves savent où se situer et le rôle à occuper. La représentation de la totalité de l'enchaînement est favorisée et l'enchaînement facilité. Le répertoire de pyramides, co-construit depuis le début de la séquence, est enregistré sur une tablette numérique grâce à de courtes vidéos et des photos où les alignements attendus sont identifiés. Ces dernières sont également accessibles sur un grand panneau dans la salle de gymnastique. Ainsi, lors du passage aux rôles d'observateurs-juges, l'élève « dys » vérifie et valide par comparaison et visualisation des alignements, le respect des contraintes posées afin d'interpréter la prestation en concertation avec les autres élèves.

Ces aménagements améliorent l'implication, la participation à la vie collective du groupe, pour cet élève « dys » qui peut donc s'approprier à la fois les capacités indispensables à être gymnaste et vivre des situations inhabituelles et manuelles, être un spectateur-juge pour apporter son avis fondé sur la prestation observée.

Ces « plans inclinés pédagogiques » moteurs, méthodologiques et sociaux, sont mis en place pour un élève en particulier mais aident les autres qui peuvent être en difficulté. L'accompagnement au départ individuel devient bénéfique pour tous de façon ponctuelle. Cette plus-value méthodologique favorise une participation sociale de tous et de chacun à la vie de la classe. De plus, la liberté dans les choix de procéder, ou d'agir, dans ce cadre

sécurisant, amène tous les élèves à développer leur esprit critique dans un contexte collectif et de rencontres. La situation est conçue à la mesure des ressources de chacun¹¹⁸.



Conclusion

Une démarche éducative inclusive est une inscription de chaque élève – à besoins particuliers et ordinaire, au cœur d'une construction de médiations. Ces médiations le rattachent à lui-même, aux autres, à l'environnement. Elles « permettent un accompagnement dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté »¹¹⁹. Une école plus inclusive et plus exigeante combine des pratiques communes, des savoirs communs et des valeurs partagées. L'action éducative plaide alors pour « une émergence de l'acteur comme auteur de sa destinée »¹²⁰. L'école devient alors, ce « lieu où on apprend à devenir soi-même, différent des autres mais toujours en appétit d'échanges avec l'Autre »¹²¹. Cette conduite de l'élève hors de lui-même pour percevoir qu'il se construit en interconnexion, avec l'aide des autres. C'est réduire « l'inquiétante étrangeté »¹²² et favoriser la rencontre. Des solutions restent à inventer mais elles se basent toutes sur l'aspect systémique des éléments et des personnes pour une prise en charge pertinente. Les synergies éducatives sont à privilégier, les modes de communication à diversifier et notamment les échanges en direct pour tisser des liens.

Ancrer l'établissement dans son territoire, c'est lui permettre de s'ouvrir aux structures et développer des modalités de coopération interinstitutionnelle nécessaires à une approche globale de l'élève, ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation cohérents.

118 BOUVARS (P.), « Permettre à tous de faire et d'apprendre en EPS », *Reliance* n°24, 2007

119 MEIRIEU (P.), « Le pari de l'éducabilité », *Les cahiers dynamiques* n°43, 2009

120 DEVELAY (M.), « Donner du sens à l'école », Paris, ESF, 1996

121 JACQUART (A.), « L'éloge de la différence », 1999

122 FREUD (S.), « L'inquiétante étrangeté et autres essais », 1919



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

Les parents et l'école, les parents à l'école

Bernard LEBRUN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

En 2013, le législateur dans la loi de Refondation de l'école considère qu'une place importante accordée aux parents constitue l'un des piliers de la Refondation de l'école. Dans ce texte, les parents sont considérés comme des acteurs essentiels de la coéducation. Mais co-éduquer n'est pas co-enseigner, ni co-gérer l'espace scolaire.

Il n'est pas facile de qualifier la place des parents dans l'école ; celle-ci est difficile à définir. Le présent article se propose d'expliciter le point de vue d'un pédagogue sur cette question difficile de la définition, de la place, du rôle et de la contribution des parents au sein de l'école.

Il s'efforce alors de préciser l'espace d'intervention des parents par le biais des thématiques sur lesquelles il importe de leur donner la parole en répondant aux questions suivantes : quelle doit être la contribution des parents dans la définition des grands choix politiques en matière d'école, peuvent-ils contribuer à la définition des choix stratégiques de politique éducative à l'échelle d'un établissement, peuvent-ils être des partenaires à part entière dans la gestion des cas individuels ?



Une demande institutionnelle

La loi 2013-595 du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République, institue les relations entre parents et enseignants comme des gestes professionnels pour les cadres de l'école. La circulaire du 15/10/2013 vise à renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Elle précise les objectifs en insistant sur la nécessité d'aider les parents à se familiariser avec l'école et aux devoirs des enseignants de favoriser leur compréhension du fonctionnement de l'institution scolaire, car elle favorise la réussite scolaire des élèves.

Dès lors, communiquer avec les parents est un acte professionnel consacré par le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013. Des dispositifs spécifiques comme « la mallette des parents » répondent aux orientations législatives. Ils demandent d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire. Le référentiel de l'éducation prioritaire inscrit également la relation entre parents et enseignants comme un élément majeur de la réussite des élèves.

Pour le législateur, la coopération entre les parents et l'école apparaît comme un levier essentiel de la réussite scolaire. La question qui se pose alors porte sur la nature et le niveau des échanges entre les parents et le monde scolaire : quels sont les différents niveaux d'interlocuteurs qui peuvent entendre et prendre en compte les propositions des parents ? Sur quels types de sujets est-il légitime qu'ils puissent s'exprimer ?

Il semble nécessaire de distinguer la place des parents à l'échelle des grands choix éducatifs en matière de finalités, de grands objectifs, de principes structurants le système éducatif qui relève de l'État, de la place des parents, et du rôle qui leur est attribué, à l'échelon local d'un établissement scolaire.

Le choix d'une politique éducative

Dans le système éducatif français actuel, les choix fondamentaux d'une politique éducative ne se décident pas à l'échelle locale. C'est l'État qui fixe les grandes orientations, les finalités, les objectifs, les programmes, et les grands principes qui organisent le système éducatif. C'est donc à l'occasion des élections présidentielles et

des députés que les citoyens choisissent parmi les différents projets éducatifs présentés par les candidats. Tout citoyen exprime donc, par son vote lors de ces échéances nationales, un choix d'une politique qui intègre, pour une part, les grandes orientations en matière d'éducation.

Au niveau local, quelle place pour les parents ?

Accorder une place aux parents dans les écoles vise à faciliter la construction de la posture d'élève en produisant de la cohérence éducative. Il s'agit en quelque sorte, que la parole parentale et celle des enseignements scolaires soit cohérentes entre elles, qu'elles s'inscrivent dans une même logique, sans se confondre. Comment cette coéducation peut-elle se construire et se mettre en forme dans le cadre des écoles ?

Fondamentalement, les parents n'ont pas pour rôle de peser sur les choix des équipes pédagogiques d'établissement, par contre, ils contribuent de manière importante à faciliter, pour leurs enfants, l'accès à l'école et la compréhension de ce qui y est fait. Finalement, les pédagogues professionnels sont d'abord et avant tout dans l'attente d'une posture parentale qui soutient leur action, qui la valorise. Pour que cette valorisation soit possible, il est nécessaire que les parents soient informés de ce qui se passe au sein de l'école, qu'ils connaissent les choix des équipes d'établissements. L'enjeu des échanges avec les parents consiste alors à les informer de ce qui passe dans l'école, à expliquer les choix pédagogiques et didactiques faits par les enseignants pour qu'ils les comprennent et puissent eux aussi présenter ces choix de manière positive à leurs enfants. L'adhésion des parents au choix de l'école est une condition indispensable pour que les élèves aient envie d'apprendre et considèrent que les moments passés à l'école sont des moments riches, intéressants pour l'acquisition de la culture et la construction de leur personnalité. C'est à la construction de l'adhésion à ces choix que les enseignants ont à travailler.

Plusieurs stratégies sont possibles pour se faire :

- communiquer sur les choix : la coéducation consiste à créer des espaces où se construisent les relations, la connaissance et la reconnaissance entre enseignants et parents. Certains de ces espaces sont institutionnellement définis, par exemple le conseil d'administration d'un établissement scolaire. D'autres comme les réunions parents professeurs, au cours desquelles les enseignants expliquent leurs démarches et les compétences visées dans leur enseignement, sont moins cadrées, mais jouent pour autant un rôle fondamental. L'enjeu est que tous les parents, y compris ceux qui se sentent les plus éloignés de la culture scolaire puissent être associés à ces échanges qui visent à informer les parents de ce qui se fait et se joue à l'école.

- impliquer les parents dans un certain nombre d'activités dans laquelle ils peuvent s'engager en accompagnement du travail des enseignants, dans le cadre de sorties, de forum des métiers par exemple. A cours de ces activités, qui se déroulent dans l'enceinte scolaire, leurs interventions se contextualise dans le cadre d'un projet dont les objectifs et les démarches sont définis par les enseignants.

L'adhésion des parents aux propositions pédagogiques et didactiques des enseignants est une condition fondamentale de la réussite scolaire. En effet, comment en serait-il autrement ? Comment un enfant peut-il s'inscrire dans les perspectives que proposent les enseignants si leurs choix ou leurs initiatives sont dénigrés par les parents ?



Le suivi des élèves

Co-participer au suivi individuel des élèves.

Si les parents n'ont pas à interférer dans la définition des choix didactiques et pédagogiques qui sont construits à l'échelle d'un établissement scolaire en matière de politique générale, leur contribution et leur positionnement en tant qu'acteur à part entière dans la gestion des cas individuels sont cruciaux. Ce partenariat a des incidences sur la réussite scolaire notamment au moment des choix d'orientation. Sur la question de la régulation individuelle du travail des élèves et sur celle essentielle de l'orientation, un partenariat doit s'instaurer.

C'est par l'échange approfondi et égalitaire entre les parents, les enseignants et les élèves que les choix les plus éclairés possibles peuvent se construire. Seul un dialogue respectueux entre les élèves, les parents et les enseignants peut permettre des choix d'orientations lucides qui tiennent compte des aspirations et des capacités des jeunes, en évitant à la fois l'écueil d'entériner les inégalités sociales inscrites dans les demandes des familles, qui peuvent se traduire par le manque d'ambition, et l'écueil d'une orientation dans laquelle les enseignants ne se placeraient pas toujours forcément au service de l'intérêt de l'élève, mais plutôt au service du fonctionnement du système scolaire. **L'ACCOMPAGNEMENT** des parents en matière d'orientation et les échanges avec les parents considérés comme de véritables partenaires sont une nécessité qui n'est pas incompatible avec leur responsabilisation.

Une contribution essentielle dans la gestion des incidents

Il n'est pas rare que dans la gestion des incidents, des actes d'indiscipline, les équipes enseignantes soient confrontées à des postures parentales qui se présentent comme des défenseurs de leurs enfants qui minimisent la gravité des actes commis, discutent ou même refusent les sanctions proposées. Cette posture, qui peut se comprendre, génère de grosses difficultés. La plus importante est sans doute l'incapacité de la sanction à éviter la reproduction de l'acte d'incivilité si l'enfant perçoit que ses parents estiment que la sanction est injustifiée, ou mal calibrée. En effet dans l'école, sanctions et punitions ont vocation à devenir éducative. Elles visent avant tout à permettre à l'élève de mieux comprendre la portée de l'acte d'indiscipline qu'il a commis et de prendre conscience de la nécessité de ne plus le commettre. Si les parents ne sont pas dans cette compréhension de la sanction éducative, toute tentative pour qu'elle apparaisse comme telle aux yeux de l'élève est vaine.

Dans ces situations, le dialogue des équipes enseignantes et des chefs d'établissement avec les parents est incontournable et délicat puisqu'il est nécessaire de leur faire entendre la manière dont cet incident est traité. Le rôle des parents ne consiste donc pas à accepter sans discuter les stratégies proposées par l'établissement scolaire pour gérer ces actes d'indiscipline, mais d'engager un véritable dialogue enseignant/ parent dont l'objet est de partager une démarche éducative conjointe.



Conclusion

Des articles de la revue *e-novEPS* ont déjà évoqués les stratégies et les démarches pouvant être construites, pour rendre plus efficace les communication avec les parents¹²³. D'autres auteurs de la revue *e-novEPS* se sont déjà penchés sur la coéducation¹²⁴. Cette contribution complète ces approches en mettant l'accent sur l'intérêt, le but et les enjeux liées à la coéducation. Il s'agit ici de réfléchir aux enjeux et aux objectifs de la communication avec les parents. Les enseignants et les parents interviennent prioritairement sur des temps et dans des espaces qui sont différents ; l'espace scolaire pour les enseignants, l'espace familial pour les parents. Ils doivent coopérer, échanger, mais leurs actions ne peuvent pas se confondre ni s'inter-changer.

L'idéal d'une coéducation qui place sur un même plan les enseignants et les parents pour envisager l'éducation, dans le cadre scolaire, ne paraît pas souhaitable. Chacun des deux partenaires doit rester à sa place, ce qui ne signifie pas pour autant que la participation des parents y compris durant le temps scolaire ne soit pas fondamentale pour la réussite des élèves.

¹²³ THUAL (V.), « Quelle communication pour les parents », *e-novEPS* n°9, juin 2015

¹²⁴ EVAIN (D.), « La Coéducation », *e-novEPS* n° 7, juin 2014