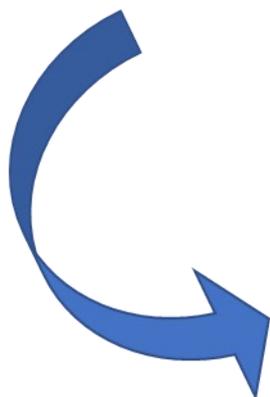


Janvier 2024

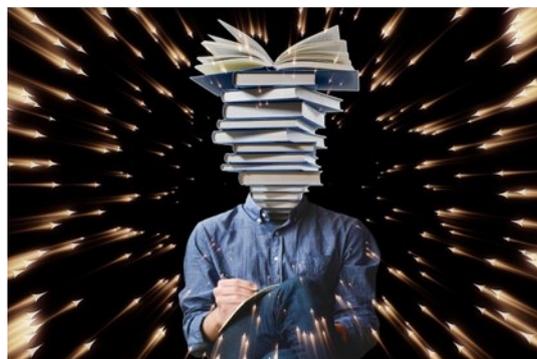
L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre



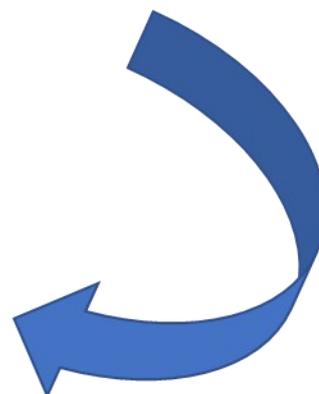
Focus sur
l'élève qui
apprend



Focus
sur le
professeur
qui enseigne



Focus
sur des dispositifs
opérationnels



Janvier 2024

L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Il est essentiel que les élèves apprennent à exploiter les contenus d'apprentissage car cela leur permet de devenir des apprenants autonomes.

En exploitant les contenus d'apprentissage, les élèves peuvent approfondir leur compréhension des sujets, poser des questions pertinentes et trouver des réponses par eux-mêmes. Cela favorise leur capacité à analyser, évaluer, synthétiser l'information, agir, et prendre les bonnes décisions. C'est crucial dans le monde moderne où l'accès à une quantité énorme de connaissances est à disposition immédiate.

En apprenant à exploiter les contenus d'apprentissage, les élèves acquièrent des compétences en recherche, en pensée critique, résolution de problèmes, adaptation, compétences qui sont transférables et utiles tout au long de leur vie.

Reste à savoir alors comment opérationnaliser cela en classe. Voilà le questionnement des auteurs de la revue e-novEPS n°26 dont leurs articles témoignent de leur réflexion sur le sujet et qu'ils vous invitent à parcourir selon trois parties.

La première partie s'attache à éclairer comment l'élève apprend. Guillaume Dupuy ouvre la revue par le traitement des relations qui lient les formes d'exploitation des contenus par les élèves et leur activité individuelle d'apprentissage. Aline Acciari-Fabre en précise le caractère singulier et David Marchand le nécessaire sens à trouver pour une appropriation effective.

La seconde partie se concentre sur l'activité d'enseignement. Damien Bénéteau prend alors le relais pour offrir quelques pistes de travail destinées à conforter la conception de leçon qui place l'élève résolument en capacité à se saisir des contenus. Pierre Moncanis renforce cette activité de l'élève par le sens qu'il trouve au profit de l'engagement réflexif qui en découle. Enfin, Delphine Evain spécifie la nécessité de la proximité de contenus authentiques à la main des élèves, pour qu'ils les exploitent efficacement et durablement.

La troisième et dernière partie offre quelques ingrédients d'opérationnalisation. Sophie Pelon interroge les rôles joués en classe au profit de la maîtrise des contenus par leur manipulation diversifiée. Quant à Freddy Paillard, celui-ci revient le bien fondé des outils comme médiateurs incontournables, loin de cette idée de "perte de temps moteur".

Comme toujours, un numéro passionnant et une qualité des idées qui émergent du collectif des auteurs, au service d'une profession toujours plus exigeante en faveur de ses élèves et de leur engagement. Dans la continuité, les notions de coopération-collaboration sont au travail en perspective de la publication du prochain numéro de la revue.

Delphine EVAIN

Janvier 2024

L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Sommaire

Partie 1 : Focus sur l'élève qui apprend

Exploiter les contenus, oui, mais comment ?	Guillaume DUPUY	page 4
Exploitation singulière des contenus	Aline ACCIARI-FABRE	page 16
Donner et trouver du sens aux contenus	David MARCHAND	page 25

Partie 2 : Focus sur le professeur qui enseigne

G(guide) P(préparatoire) S(sécurisant)	Damien BENETEAU	page 35
Générer la réflexion	Pierre MONCANIS	page 47
Le contenu en direct	Delphine EVAIN	page 53

Partie 3 : Focus sur des dispositifs opérationnels

Des rôles et des contenus	Sophie PELON	page 57
L'outil, plus qu'un gadget	Freddy PAILLARD	page 66



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



*L'exploitation par les élèves des
contenus pour apprendre*

Exploiter les contenus, oui, mais comment ?

Guillaume DUPUY

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

Quelles sont les relations qui unissent les contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves en éducation physique et sportive (EPS) ? Des pratiques pédagogiques différentes découlent des réponses possibles apportées à cette question¹. Pourtant, s'il est préférable de connaître ces relations afin que les choix didactiques ou pédagogiques soient réalisés en connaissance de cause, elles ne sont pas toujours pensées par l'enseignant. En s'appuyant en particulier sur les travaux de Fabrice Louis, cet article traite, à partir d'exemples concrets, de divers points de vue relatifs aux relations qui lient les formes d'exploitation des contenus par les élèves et leur activité individuelle d'apprentissage.

¹ LOUIS (F.), « Activité et intentionnalité. Le cas de l'Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de philosophie de l'université de Nancy, 2010.



Apprendre en modifiant ses représentations

Une première manière de considérer les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves fait référence à la théorie dite computationnelle, en référence à la computation, c'est-à-dire au calcul réalisé par l'élève pour organiser, à partir de propositions logiques, ses actions, ses mouvements, ses conduites motrices ou non motrices. De ce point de vue, ses actes sont la conséquence de ses croyances et de ses représentations mentales. Savoir quoi, quand, comment et pourquoi faire est en quelque sorte un préalable pour essayer de bien faire, réajuster et, finalement, réussir de mieux en mieux. L'exploitation des contenus revient à mieux organiser ses actes en fonction des propositions logiques qui font l'objet de l'enseignement. L'apprentissage s'apparente, pour sa part, à une modification de la manière de voir les choses, à un changement de représentation lui-même au principe d'une transformation de la motricité ou des manières de faire, de penser. Les pratiques pédagogiques sont alors basées sur l'organisation des conditions d'appropriation par les élèves de bonnes propositions à mettre en œuvre ainsi que sur l'aide à la prise de conscience de ce qu'ils font en espérant qu'ils transforment leurs représentations mentales et, indissociablement, leurs conduites motrices et non motrices.

Formalisation explicite des contenus et propositions de verbalisation

Appropriation et exploitation des connaissances

La formalisation par l'enseignant de contenus d'enseignement explicitement annoncés aux élèves est fondée sur ce point de vue computationnel. En définissant d'emblée ce qu'il y a à apprendre et en déclinant en langage compréhensible par les élèves ce qu'il y a à savoir, de l'ordre de la connaissance, et ce qu'il est nécessaire d'essayer de faire pour bien faire, de l'ordre de l'action ou de l'attitude, l'enseignant cherche à modifier les représentations de ses élèves afin qu'ils transforment leurs manières d'agir dans le sens des objectifs pédagogiques visés. Ce préalable oriente ensuite les échanges entre élèves ainsi qu'entre enseignant et élèves tout au long de la leçon afin de favoriser des apprentissages. Ces derniers sont avant tout considérés comme l'appropriation de connaissances, de propositions logiques permettant d'explicitier les conditions de réalisation des gestes justes, des attitudes ou choix adaptés aux circonstances.

Choix et formalisation des contenus, verbalisation par les élèves

Selon cette perspective de verbalisation par les élèves, le rôle de l'enseignant est de formaliser et expliciter les objectifs et les contenus, de les faire formuler en les coécrivant avec les élèves ou de les faire reformuler ensuite oralement ou à l'écrit par eux, de sorte qu'ils soient compris et suffisamment présents dans les esprits pour orienter les intentions de travail. Dans le champ d'apprentissage n° 3, l'enseignant présente par exemple l'objectif de la leçon dès la prise en main en expliquant que l'objectif du jour est d'apprendre à utiliser différentes formes de relations entre danseurs pour transmettre corporellement le message souhaité, communiquer le sens de son action au public. L'utilisation volontaire du corps de l'autre comme un objet, un matériau, un support d'action, en jouant sur les regards, les impulsions, les manipulations, les appuis, les repoussés, est présentée comme un moyen étant toujours au service de l'expression, de la communication souhaitée.

Quels que soient les choix pédagogiques réalisés par l'enseignant pour permettre aux élèves de s'appropriier et exploiter ces contenus, il cherche régulièrement à comprendre l'évolution de leurs représentations, de leur manière d'appréhender cognitivement le contenu considéré. Pour cela, il leur offre diverses occasions de verbaliser ce qu'ils ont compris sur ce qu'il y a à savoir et à essayer de faire pour mieux faire, c'est-à-dire, pour filer l'illustration précédente, créer du sens ou susciter une émotion à partir d'une utilisation réfléchie de plusieurs types de relations entre danseurs.

La problématisation

Mobilisation des contenus pour poser, reconstruire et résoudre un problème

Dans une perspective assez proche, cette manière dite computationnelle d'appréhender la relation qui lie contenus d'enseignement et activité d'apprentissage porte les enseignants à problématiser l'activité des élèves. L'apprentissage consiste alors en la construction ou en la mobilisation de connaissances pour trouver, le plus souvent collectivement, des solutions à un problème soulevé. Le principe sous-jacent est que la nécessaire exploitation des contenus d'apprentissage pour traduire et résoudre le problème posé engendre une transformation des représentations des élèves au principe de leur progression, que ce soit sur le plan des apprentissages moteurs ou non moteurs.

Choix de la forme de pratique appropriée et questionnement des élèves

De ce point de vue, la forme de pratique choisie par l'enseignant revêt une grande importance. Elle favorise le questionnement autour des contenus en créant un dilemme, une controverse, une énigme, un défi, un problème solvable. C'est par exemple cette perspective qui amène l'enseignant, dans le champ d'apprentissage n° 2, à proposer une course d'orientation collective par groupes imposés et hétérogènes de quatre élèves, en milieu mi connu, mi inconnu, avec un temps contraint de dix minutes pour la concertation et de vingt minutes pour la course proprement dite. Chaque groupe dispose d'une carte mère format A3 et chaque élève d'une carte vierge format A4 sur laquelle il retranscrit, pendant le temps de concertation, les balises qu'il est chargé par le groupe de trouver. Il s'inscrit à cette occasion dans une discussion pendant laquelle chacun est amené à s'exprimer pour expliciter ses capacités et ses limites du

moment. L'enjeu est la négociation collective d'une répartition équitable des balises au regard des moyens physiques de chacun selon l'appréciation des distances, les capacités perçues d'orientation dans un environnement plus ou moins connu et complexe, ainsi que de la prise de risque relative de confier telle ou telle balise à tel ou tel élève.

Amenés à se questionner entre eux par la forme de pratique choisie, les élèves le sont aussi par l'enseignant. D'abord en retrait, il participe éventuellement aux échanges pour valider les prises de positions pertinentes ou les amener à aller plus loin. S'il perçoit, au contraire, que les discussions éloignent les élèves de la représentation légitime des réponses à apporter au problème posé, il les questionne, sème le doute, crée de l'incertitude. Il crée les conditions du conflit cognitif et installe le débat afin que chacun transforme finalement ses représentations dans le sens des objectifs pédagogiques visés.

Limites de la centration sur les représentations

Plébiscité pour le caractère complexe des situations dans lesquelles les apprenants construisent et exploitent les contenus d'enseignement, pour le dépassement du modèle traditionnel de l'enseignement prescriptif, l'enseignement problématisé est largement utilisé par l'enseignant². Pourtant, il n'est pas rare d'observer des élèves maîtriser les contenus sur le plan cognitif sans parvenir à les exploiter physiquement en situation. Pour ce qui est des apprentissages moteurs notamment, la relation qui unit l'amélioration de l'image mentale que se fait l'élève du geste et du comportement justes, des moyens de les réaliser ainsi que des raisons pour lesquelles ces moyens doivent être exploités n'est pas toujours effective.

Pédagogie du modèle

Bien se représenter, imiter ou reproduire

Dans le contexte d'une pédagogie "du modèle", l'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre prend la forme de l'imitation et de la tentative de reproduction de gestes "modèles" visant à transformer leur motricité et à la rendre plus efficace dans un contexte donné. C'est par exemple cette perspective prescriptive qui est privilégiée lorsque l'enseignant, dans le champ d'apprentissage n° 1, en courses, propose à l'échauffement la réalisation de gammes athlétiques. Il explicite à cette occasion les contenus d'enseignement relatifs à la création du déplacement et à la conservation de la vitesse et propose à ses élèves de mettre en pratique ces connaissances par l'intermédiaire de l'imitation et de la tentative de reproduction de gestes techniques justes, d'appuis dynamiques, d'alignements segmentaires, de foulées amples, fréquentes et réalisées en cycle avant.

² EVAÏN (D.), « Pour que les élèves apprennent. Des connaissances aux compétences pour enseigner », Éditions EPS, 2023.

Décomposition des conduites prises pour modèle, feed-back et ajustement

Le rôle du feed-back, selon ce schéma, est d'offrir aux élèves l'occasion de prendre conscience de l'écart qui sépare leur motricité, leur comportement ou leur pensée de celui ou celle canonisé par le modèle. Par différents moyens d'évaluation et de co-évaluation, il organise la possibilité pour chacun d'obtenir de l'information sur l'action qu'il vient de réaliser afin qu'il ajuste sa motricité au modèle au fur et à mesure de ses répétitions. La manipulation d'observables est au centre de la démarche, de manière que l'élève observe par exemple grâce à l'autre, à la photographie ou à la vidéo, s'il parvient ou non à mettre en œuvre un appui dynamique et dans l'axe de course, observable par une pose de pied parallèle au sens de la course, sur la plante, sans pose du talon ainsi que par un alignement pied-genou-bassin-épaule au moment de l'appui, c'est-à-dire sans affaissement ni fléchissement du genou. L'enseignant s'attache également à réduire la complexité des conduites motrices en décomposant les mouvements, en cherchant des moyens de les décrire, de les rendre plus intelligibles. En somme, il cherche à faciliter l'appropriation par chaque élève d'une représentation mentale juste du geste adapté à la situation, en référence à un modèle bien souvent issu du champ des pratiques sportives institutionnalisées.



Apprendre en exploitant des contenus ciblés

Une seconde manière de considérer les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage des élèves fait référence à la "stratégie de l'interprète". Selon ce point de vue, rien ne permet d'affirmer que les représentations mentales des élèves déterminent mécaniquement leurs actions. Les élèves phobiques illustrent par exemple que l'appropriation cognitive des contenus ne suffit pas toujours pour apprendre et progresser. En conséquence, l'enseignant ne postule pas de liens de cause à effet entre représentations mentales justes de ce qu'il y a à faire, quand, comment ainsi que pourquoi le faire d'une part et apprentissage ou progression d'autre part. Les comportements des élèves sont plutôt les conséquences de croyances potentiellement déconnectées des représentations mentales que les contenus enseignés visent pourtant à construire. Le professeur se résout donc à interpréter les caractéristiques de l'activité des élèves pour proposer des situations et des contenus personnalisés susceptibles de les aider à progresser. Il présume pour cela la rationalité des comportements des élèves pour tenter de déduire la représentation mentale que chaque élève a probablement.

Observation et interprétation

Dans cette nouvelle configuration, l'enseignant est porté à observer attentivement et décrire les comportements de ses élèves afin d'émettre des hypothèses explicatives visant à rendre intelligibles à la fois leurs comportements et le sens qui les sous-tend. Par exemple dans le champ d'apprentissage n° 4, en volley-ball, il observe qu'une partie des élèves ne parvient pas à s'engager dans une perspective collective de jeu. Chacun concentre quasi exclusivement ses efforts sur la tentative de jouer le ballon, sans toujours y parvenir, le plus souvent sous forme de renvoi direct. Si ces élèves comprennent parfaitement le principe selon lequel la construction collective d'une attaque est à privilégier pour entrer dans une logique d'opposition et mettre en difficulté l'équipe adverse, l'enseignant interprète cette difficulté comme la conséquence d'une difficulté de lecture et d'appréciation des trajectoires.

Choix des formes de pratique et priorisation des contenus

Cette observation a valeur de diagnostic. Celui-ci détermine les choix des contenus privilégiés ainsi que des conditions pédagogiques de leur enseignement. Pour de tels élèves, la lecture de trajectoire est promulguée au rang de contenu d'apprentissage prioritaire tandis que la forme de pratique privilégiée est par exemple celle du jeu avec un ballon "de plage". Plus gros et beaucoup plus léger que le ballon de volley, il est ralenti et offre plus de temps aux élèves pour déterminer, par symétrie, le lieu probable de réception en fonction de la partie ascendante de la trajectoire. Cette forme de pratique permet donc de faciliter l'apprentissage prioritaire de l'anticipation/coïncidence tout en permettant à l'élève de porter son attention aussi sur la construction et l'appropriation des autres contenus sélectionnés par l'enseignant, comme ceux relatifs à l'engagement selon une logique de jeu collectif, par exemple.

Connaissances, écoute, observation

L'interprétation des comportements des élèves suppose, en conséquence, une connaissance fine des caractéristiques des élèves et de leur motricité dans les activités proposées à la pratique. Elle requiert également un sens développé de l'écoute et de l'observation. Il s'agit, en effet, de reconnaître les différentes conduites typiques des élèves et de rechercher en permanence des indices relatifs à la perception que les élèves ont des situations. Les attitudes non pré-actives avec des talons au sol, des jambes tendues, des bras le long du corps, sont par exemple observables chez les élèves en difficulté sur le plan de l'anticipation/coïncidence, de même qu'une forme de surprise liée à des mouvements tardifs et réflexes. Les remarques orales ou les expressions gestuelles qui manifestent une forme d'agacement sont des repères que l'enseignant prend par exemple en compte au même titre que les réponses apportées par les élèves à l'occasion des moments consacrés à verbaliser leurs actions et le sens qu'ils leur attribuent.



Apprendre en attribuant du sens

Vivre des histoires chargées de sens

Dans une autre perspective, dite "située", les relations qui unissent l'exploitation des contenus enseignés et l'activité d'apprentissage sont intimement liées aux contextes et au sens que les élèves attribuent à ce qu'ils vivent. D'une part, chacun vit chaque moment différemment, lui attribue un sens singulier, si bien que chaque élève est autonome dans la définition de sa propre situation, pas toujours en convergence avec les visées éducatives de l'enseignant. D'autre part, toute appropriation d'un contenu porte l'empreinte des situations dans lesquelles il est approprié par l'élève. La réexploitation de ces derniers dans des environnements nouveaux est conditionnée par la reconnaissance par les élèves des similitudes entre les situations et par l'identification des opportunités de les réutiliser. L'appropriation et l'exploitation des contenus n'est alors qu'une première partie de l'apprentissage. Celui-ci est considéré comme effectif si les élèves parviennent ensuite à leur attribuer un sens pertinent, afin de les exploiter de manière adaptée dans des environnements nouveaux.

Compréhension des mondes des élèves et des fonctions de leurs conduites

Une telle manière de penser la relation entre l'exploitation des contenus et l'apprentissage des élèves amène l'enseignant à tenter de comprendre les différents types d'engagement de ses élèves dans les situations pédagogiques proposées. Il cherche à mettre à jour les différents sens que les élèves attribuent à telle ou telle situation ainsi que les contenus que chacun construit et s'approprie au sein même des situations. Dans le champ d'apprentissage n° 2, par exemple, en escalade, l'enseignant prend en compte que le sentiment de réussite et de progression des élèves est lié pour les uns à la capacité à réussir deux fois une même voie, à la sensation associée à une grimpe avec une corde moins tendue pour les autres. Il considère que ceux-ci mesurent leurs progrès à l'aune de leur vitesse de grimpe quand ceux-là les repèrent à l'usage exclusif des prises de couleur de la voie choisie.

En conséquence, grâce à la connaissance des différentes significations qu'ils attribuent à leur activité et au progrès que l'enseignant tire de son travail de suivi des élèves, il offre des modalités variées et combinables de grimpe afin que chacun trouve matière à s'engager avec sens dans les apprentissages. Il s'appuie pour cela sur la littérature spécialisée qui offre des descriptions types d'événements, d'actions, et de contenus sur lesquels il est possible de s'appuyer pour mieux comprendre les différentes manières qu'ont les élèves de vivre les situations pédagogiques³. À cet effet, les travaux produits dans le cadre du programme de recherche du cours d'action sont utilisables en complément d'un questionnement et d'une observation attentive des élèves ainsi que d'une écoute approfondie de leurs manières de vivre les situations⁴.

Construction d'une continuité des expériences

Puisque, selon cette logique, le sens que l'élève confère à son activité et à ses apprentissages est de toute première importance, l'enseignant veille à encourager les élèves à penser leur engagement dans le temps long en favorisant la stabilité des modalités de pratiques et en mettant en évidence la continuité des apprentissages. La finalité des apprentissages est par exemple présentée d'emblée : ouvrir son champ des possibles et, idéalement, conclure le temps d'apprentissage par la participation à quelque chose d'exceptionnel ou par la réalisation d'une action *a priori* difficile ou hors de portée, de manière privilégiée en dehors de toute référence à l'évaluation⁵. Elle a aussi, de préférence, une portée collective. Pour ce qui est de l'escalade, cette perspective annoncée est, par exemple, le challenge de grimper en tête la plus grande hauteur cumulée d'une voie d'une difficulté donnée par les trois membres d'un groupe stable du début à la fin de la séquence.

Offre d'occasions de réutilisation des contenus dans de nouveaux contextes

L'exploitation des contenus pour apprendre revient pour l'élève à comprendre la fonction et le sens d'une action afin d'être en mesure de la mettre en œuvre quand les circonstances du moment le permettent, voire l'exigent. Il s'agit pour lui de recycler des actions efficaces dans d'autres pratiques qui ont des "airs de famille" avec celles dans lesquelles ces actions se sont construites. Pour filer l'illustration précédente, le contenu "pousser sur les jambes pour atteindre une nouvelle prise de main" est exploité dans de nouveaux contextes à chaque fois que les élèves s'engagent dans de nouvelles voies. Il peut également être remobilisé en Parkour, sur des actions de "passe-muraille". Le hissage par-dessus des obstacles plus hauts que soi est basé sur une forte impulsion permettant de sauter haut puis de s'aider de ses pieds pour s'accrocher en haut de l'obstacle avec les mains et se hisser.

³ TERRÉ (N.), « Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade », Thèse de doctorat en STAPS de l'université de Nantes, 2015.

⁴ SAURY (J.), ADÉ (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SÈVE (C.), TROHEL (J.), « Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants », Éditions Revue EPS, 2013.

⁵ CHEVAILLER (N.), « Naissance d'un sentiment d'excellence », *e-novEPS* n° 24, janvier 2023.

Apprendre en construisant un langage commun

Contrairement aux autres perspectives qui considèrent la pensée et le contenu comme des déterminants de l'action et de l'apprentissage, celle dite "des capacités" fait disparaître la relation temporelle et causale entre pensée et action. De fait, se demander s'il est préférable d'agir sur la pensée ou sur le corps des élèves pour organiser leurs apprentissages et leur progression revient à faire l'erreur de considérer que le corps ou l'esprit sont l'un ou l'autre un antécédent à l'action. Pensée et action sont considérées comme une seule et même chose vue sous un angle différent. Les états de pensée, les manières qu'ont les élèves de voir, de comprendre et planifier leurs actions ne sont pas dépendantes de leur appropriation préalable des contenus enseignés. Elles sont des manières de voir autrement leurs actions et leur engagement dans les situations pédagogiques. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'un retournement de perspective. Les contenus ne sont pas à exploiter par les élèves pour apprendre en EPS. C'est plutôt l'élève qui construit sa perception du monde à partir de son action. Ce qu'il pense est déterminé par le sens que revêt pour lui cette action. Il est donc finalement question avant tout de sens lorsqu'il est question d'apprentissage et de progrès selon ce point de vue.

Construction d'un sens commun

La comparaison entre l'apprentissage de la grammaire de la langue avec les apprentissages visés par l'enseignant d'EPS permet de mieux comprendre cette perspective des capacités et ses implications sur les manières de concevoir les relations entre contenus et apprentissages des élèves. Le sens d'un texte écrit en français n'est communicable par l'auteur et saisissable par le lecteur qu'à condition que chacun maîtrise suffisamment la langue française pour comprendre la finesse et la richesse du vocabulaire utilisé, pour entrevoir, grâce aux tournures de phrases et à la structure générale du texte, les subtilités de sens et d'intention de l'auteur. De la même manière, les conduites motrices des élèves n'ont un sens partagé que si elles ont une fonction adaptée à la situation dans laquelle ils sont engagés. Elles ne sont compréhensibles par leurs éventuels pairs, spectateurs, partenaires, arbitres, etc. que si chacun connaît suffisamment le sens du jeu, les fonctions techniques et stratégiques des actions associées aux différents rôles mis en jeu.

L'apprentissage de ces jeux de langage prend par exemple la forme, dans le champ d'apprentissage n° 4, de la "construction à rebours du jeu"⁶. Plutôt que d'apprendre aux élèves à prendre l'information dans les sports collectifs, il s'agit de "construire l'information" collectivement afin que les actions des uns soient intelligibles pour les autres. Ce n'est qu'à cette condition qu'il est ensuite possible de leur "demander de prendre l'information" individuellement, par exemple pour choisir de tirer à partir d'une zone favorable ou pour choisir de faire la passe à un partenaire occupant une position de tir plus favorable. La conséquence directe de l'adoption de ce point de vue est que chaque élève doit connaître ce qui doit être fait dans telle ou telle circonstance pour pouvoir, ensuite, reconnaître les situations et "voir comme il faut voir", donner un sens juste, collectivement partagé, aux situations vécues et, finalement, apprendre à prédire le comportement d'autrui.

Observation des élèves, compréhension et transformation de leurs jeux de langage

Selon cette perspective sémantique de jeux de langage, l'enseignant observe attentivement ses élèves afin de découvrir le sens du jeu des uns et des autres, c'est-à-dire ce que chacun sait ou ne sait pas voir, sait ou ne sait pas dire par sa motricité. Il s'agit d'interpréter les fonctions conscientes ou inconscientes des actions des élèves afin de transformer simultanément leurs manières de voir et de faire, leurs représentations et leurs actions. Cette compréhension est au principe de la détermination de situations dans lesquelles l'exploitation des contenus pour apprendre revêt moins d'importance que la modification du sens attribué par l'élève à l'action.

Par exemple, le constat selon lequel des élèves de sixième tirent fréquemment sur le gardien en hand-ball, y compris dans des situations sans opposition, peut être interprété, selon ce point de vue, comme la résultante de l'habitude prise antérieurement par ces élèves de faire, dans les jeux de balles, des passes à des partenaires⁷. Dans une situation de tir qui nécessite un geste proche de celui de la passe, le gardien conserve donc pour ces élèves, une fonction de partenaire. L'apprentissage consiste alors à apprendre à voir celui-ci comme un adversaire à éviter, par exemple grâce à une situation de tir avec un gardien positionné de dos ou un gardien qui n'a pas le droit d'utiliser ses mains pour arrêter le ballon. En s'appuyant sur le fait "qu'on ne tire pas sur une ambulance", ce type de situation permet aux élèves de voir le tir avant tout comme un évitement du gardien, de sorte que la construction du sens revêt ici plus d'importance que l'appropriation d'une meilleure représentation de la façon dont il s'agit de s'organiser pour tirer. Le rôle du professeur revient ainsi, finalement, à orienter les manières d'attribuer du sens aux situations dans lesquelles les élèves sont placés afin qu'ils agissent de manière juste.

⁶ LOUIS (F.), « Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : deux exemples en hand-ball », *Éducation & didactique*, vol. 5, n° 2, 2011.

⁷ LOUIS (F.), « Activité et intentionnalité. Le cas de l'Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de philosophie de l'université de Nancy, 2010.

Tab 1 : Principes de construction ou d'animation de la leçon associés à différentes manières de penser la relation entre exploitation des contenus et apprentissage

Logique générale liant exploitation des contenus et processus d'apprentissage	Exemples de pratiques pédagogiques possibles	Principes de construction ou d'animation de la leçon
S'approprier cognitivement et exploiter en pratique les contenus pour modifier ses représentations	Enseignement explicite	<ul style="list-style-type: none"> • Penser, écrire dans ses préparations de leçon et instituer les contenus dans un langage explicite, compréhensible et exploitable par les élèves • Offrir des occasions de verbaliser les contenus
	Problématisation	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des formes de pratique qui posent un problème à résoudre par les élèves • Questionner les élèves autour des contenus
	Pédagogie du modèle	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des formes d'évaluation, co-évaluation et auto-évaluation pour manipuler des observables afin d'imiter et/ou reproduire un modèle • Décomposer pour réduire la complexité et rendre les contenus plus intelligibles
Exploiter des contenus ciblés par l'enseignant pour répondre aux besoins repérés chez les élèves	<p>Priorisation des contenus en fonction des besoins repérés chez les élèves</p> <p>Différenciation pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves en s'appuyant sur une connaissance approfondie des conduites typiques pour comprendre leur motricité • Émettre des hypothèses permettant d'expliquer les motricités respectives des élèves • Choisir différents contenus adaptés aux divers besoins repérés chez les élèves • Proposer un enseignement et des contenus différenciés
Attribuer du sens aux contenus pour apprendre	Centration sur le vécu des élèves et la ré-exploitation des contenus dans de nouveaux contextes	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher à comprendre les sens conférés par les élèves à leur engagement dans les situations proposées pour... • ... Offrir des modalités variées et sensées d'engagement dans les situations • Mettre en évidence la continuité des apprentissages par rapport à un but final qui donne sens à l'ensemble • Offrir des occasions de réutiliser les contenus dans de nouveaux contextes
	Centration sur la construction d'une culture commune, d'un langage commun, d'un sens commun	<ul style="list-style-type: none"> • Construire collectivement le sens des conduites motrices pour que les comportements des uns prennent sens aussi pour les autres • Observer les conduites motrices des élèves pour comprendre la fonction qu'ils attribuent à celles-ci... • ... afin d'inventer des situations susceptibles de les amener à conférer un autre sens aux contenus



Conclusion

En définitive, les pratiques pédagogiques les plus communes renvoient à des manières distinctes de penser la relation entre l'exploitation des contenus par les élèves et leurs apprentissages. Il est utile à l'enseignant de connaître ces conceptions variées de la définition et de la place de l'exploitation des contenus dans l'apprentissage des élèves en EPS pour choisir et mettre en œuvre, en connaissance de cause, des pratiques pédagogiques qui font sens, tant pour les élèves que pour lui-même. Cette prise de hauteur par rapport aux pratiques quotidiennes l'engage par ailleurs à une forme d'humilité et de modestie quant à la justification de ses pratiques. En effet, cet essai de vulgarisation des arrière-plans philosophiques de différentes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves en EPS tend à mettre en évidence toute la complexité de ce qui se joue au quotidien dans la relation pédagogique.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Exploitation singulière des contenus

Aline ACCIARI-FABRE

Professeure agrégée d'EPS, Ecommoy, (72)

Enseigner c'est faire le choix de contenus d'enseignement spécifiques qui sont manipulés, analysés, intégrés par les élèves.

Cet article pose comme postulat l'idée d'une exploitation individuelle des contenus envisagée comme un mécanisme passant par différentes étapes.

En conséquence, des choix sont à opérer par les enseignants pour comprendre de quelle manière cette singularité s'exprime au regard des contextes d'enseignement. Dès lors, comment permettre aux élèves de s'engager dans une démarche réflexive sur ce qu'ils doivent apprendre?

Dans la continuité, il s'agit d'identifier les obstacles et/ou résistances rencontrés par les élèves lors de l'exploitation de contenus, afin de proposer des démarches et outils qui permettent de les dépasser.



Une exploitation multifactorielle

Un processus à considérer du point de vue de l'élève

L'enseignement nécessite de faire le choix de contenus afin de répondre aux besoins des élèves pour qu'ils puissent développer leurs compétences. S'interroger sur l'exploitation des contenus, c'est questionner le rapport qui existe entre les connaissances, capacités, attitudes identifiées comme prioritaires par l'enseignant et leurs interrelations avec l'apprenant. Cette exploitation est à appréhender dans sa totalité. Ce processus est à considérer comme un système où interagissent plusieurs étapes, toutes dépendantes les unes des autres.

Étape 1 : l'identification des contenus par l'élève

La première étape est l'identification par les élèves de ce qui doit être appris. Elle correspond à ce que l'élève retient des savoirs, savoirs faire et savoirs être qu'il doit s'approprier pour agir : « qu'est-ce que j'ai identifié, qu'est-ce que je retiens ? ».

Étape 2 : la verbalisation

La deuxième étape est l'expression orale ou écrite, des connaissances que l'élève intègre pour réaliser une action : « est-ce que je suis capable de verbaliser ce que je réalise, suis-je en mesure de relater mon expérience afin d'expliquer à un pair ce qu'il faut faire pour réussir ? ».

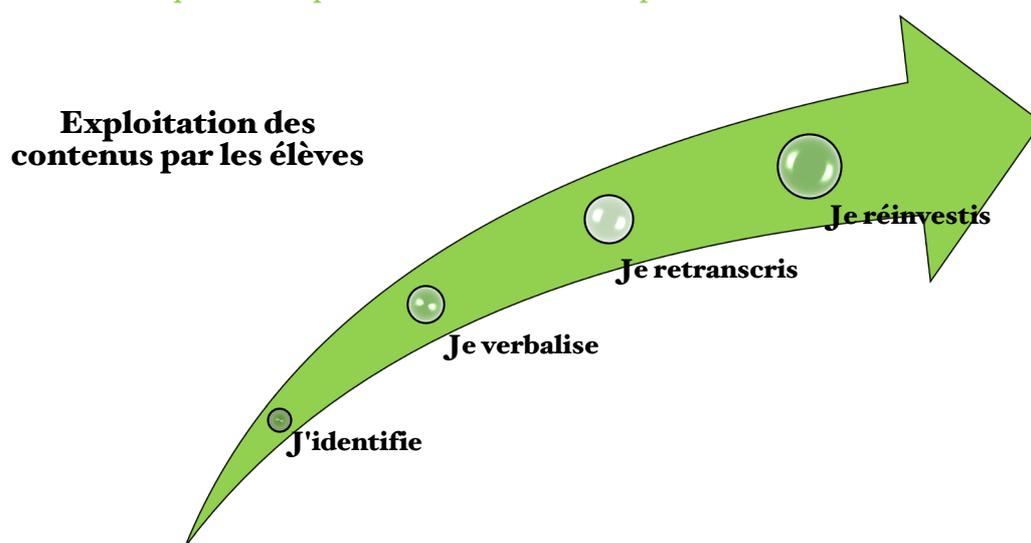
Étape 3 : la retranscription

La troisième étape est la mise en pratique dans une reconduction d'une réalisation. C'est la réécriture par le corps de ce qui est intégré, approprié pour qu'un nouvel objectif soit atteint : « qu'est-ce que je fais, comment je le fais, qu'est-ce que je mobilise pour faire ? ».

Étape 4 : le réinvestissement

La quatrième et dernière étape est le réinvestissement des savoirs pratiques et théoriques dans d'autres contextes, facteur de développement personnel et témoin de construction de compétence : « qu'est-ce que j'ai compris pour pouvoir le réexploiter dans une autre séquence, dans une autre discipline ou plus largement dans ma vie de futur adulte ? » (sch.I).

Schéma 1 : Étapes de l'exploitation des contenus par les élèves



Un processus singulier médié par des ressources externes

Envisager l'exploitation des contenus comme singulier, c'est considérer qu'au sein d'une même classe chaque élève possède son propre mode de fonctionnement et agit selon des déterminants et des logiques qui lui sont propres pour comprendre, dire et agir. C'est concevoir qu'à chaque étape l'élève agit selon des ressources internes qui correspondent à ce que l'élève a en sa possession pour se mettre en pratique. L'exploitation des contenus est donc personnelle.

L'exploitation est également médiée par des facteurs externes mis en place et manipulés par l'enseignant pour permettre à l'élève d'exploiter des contenus. En effet, dans sa pratique professionnelle, l'enseignant agit sur des ressources externes¹ mises en place dans le but de favoriser l'identification, la verbalisation ou encore la retranscription des contenus par ses élèves.

Des ressources extrinsèques à l'élève et interdépendantes les unes des autres sont retenues par l'enseignant pour favoriser l'exploitation des contenus par l'élève :

- des ressources environnementales dans lesquelles l'élève évolue, c'est-à-dire dans le gymnase, la piscine, le stade, un bois ...
- des ressources matérielles avec lesquelles l'élève exploite, comme les chronomètres, les ballons, les fiches ou encore des tablettes ...
- des ressources sociales avec lesquelles l'élève expérimente par la mise en place de situations de tutorats, d'observations, de co-évaluations, d'entraides, de coopérations ou encore de responsabilités, ou plus largement, son professeur, l'équipe éducative, les parents, les personnels.

À ce titre, l'exploitation des contenus est rendue accessible par la mise en place de ses ressources externes. Leur choix est alors central pour permettre aux élèves d'apprendre et de progresser.

¹ JONNAERT (P.), « Action et compétence, situation et problématisation, Situations de formation et de problématisation », In M. Fabre et al. Situations de formation et problématisation. Chapitre 2. 31-39. Paris : De Boeck, 2006

Mettre en lumière certains contenus moteurs et non-moteurs, c'est sélectionner des ressources externes disponibles. C'est aussi renoncer pour veiller à leur cohérence et garantir leur usage effectif au regard des besoins des élèves. C'est aussi permettre à ces derniers d'être acteurs et auteurs de l'exploitation des contenus.

Des points de blocages

L'enseignement demande de spécifier les compétences à développer et les contenus nécessaires pour faire apprendre des élèves, acteurs, grâce à des ressources externes, avec pour ambition de renforcer les ressources personnelles. Selon la singularité de chacun, des obstacles et/ ou blocages apparaissent au cours du processus d'exploitation des contenus. En effet, au sein d'une même classe, les élèves possèdent des ressources motrices, cognitives, affectives, informationnelles ou encore relationnelles très diversifiées.

Pour certains élèves, des difficultés peuvent apparaître dès l'étape 1, c'est-à-dire dès l'identification des contenus : « Je n'arrive pas à assimiler, distinguer et donc identifier les connaissances ou techniques proposées par l'enseignant. Je n'arrive pas à intérioriser ce que je dois faire pour apprendre ».

D'autres élèves peuvent, quant à eux être dans la confusion à l'étape 2, c'est-à-dire quand il s'agit de verbaliser : « Je connais, j'ai réussi à identifier ce que je dois apprendre et de quelle manière mais je n'arrive pas à parler de mon expérience, à décrire ce que je fais, ce que je dois faire pour réussir. Je n'arrive pas à "mettre en mots" mon vécu ».

Des points de blocages peuvent apparaître lors de la retranscription : « J'ai identifié, verbalisé, mais je ne suis pas capable de reproduire, de retranscrire avec mon corps. Je connais les principes d'efficacité mais je n'arrive pas à les mettre en pratique ».

Enfin, certains peuvent être en difficulté quand il s'agit de réinvestir ce qu'ils ont appris dans un autre contexte : « J'ai identifié, verbalisé, retranscrits mais je n'arrive pas à le réinvestir dans une autre situation. Je n'arrive pas à réinvestir l'élément appris dans une situation nouvelle ».

L'exploitation des contenus pour apprendre est vécue différemment d'un élève à un autre.



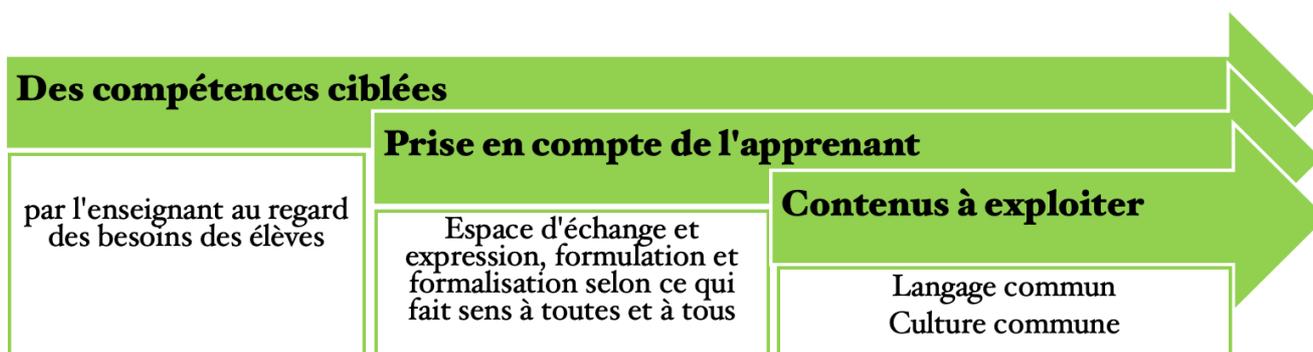
Un processus complexe

Être auteur pour identifier et progresser

L'étape incontournable de l'exploitation des contenus par les élèves est de faciliter leur reconnaissance. Il s'agit de leur donner l'occasion d'identifier ce qu'ils doivent apprendre et comment faire pour apprendre. Souvent les élèves retiennent ce qu'ils font et moins ce qu'il y a à apprendre pour faire bien. Le vécu - s'éprouver, être avec les copains et copines, découvrir, expérimenter - prend le pas sur ce qui est à apprendre. La stratégie est alors de permettre aux élèves de mobiliser et de choisir des outils et des contenus signifiants par eux-mêmes et ainsi favoriser un climat motivationnel de maîtrise ² c'est-à-dire un climat au sein duquel la préoccupation de l'élève est d'apprendre et de progresser.

Permettre à l'apprenant d'identifier les savoirs faire à acquérir constitue la première étape du processus d'exploitation menant aux apprentissages. L'annonce de ce qu'il y a à apprendre au cours de la leçon n'est pas une condition suffisante pour permettre à chacun d'identifier ce qu'il faut faire pour réussir. Dès lors, il s'agit de donner du temps aux élèves en créant un espace de dialogue sur l'objet d'étude ou de développement. La parole est alors donnée à l'apprenant, moment essentiel pour rendre les compétences mobilisées et les étapes de progrès pour y parvenir claires et compréhensibles par tous. Cette prise de parole est l'occasion de s'exprimer avec ses propres mots, de donner son opinion et de choisir des symboles, images, couleurs qui font sens. C'est permettre de convenir ensemble de ressources manipulables comme des photos, fiches ou encore vidéos qui sont ensuite exploitées par tous les élèves de la classe, tel un langage commun compréhensible car construit par tous et une culture commune progressivement développée au fil des leçons (Sch.3).

Schéma 3 : Identifier les contenus



² SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *revue Française de pédagogie*, 2006.

Visible - Lisible - Marquant (VLS)

Afin de dépasser le ou les points de blocages, il est utile pour l'enseignant de s'attacher à la pluralité des réponses apportées par ses élèves, en faisant le choix de ressources environnementales, matérielles et sociales qui répondent aux besoins de chacun. L'utilisation de contenus visibles, lisibles et marquants pour l'élève vise une exploitation de contenus explicites, à chacune des étapes.

Il s'agit de rendre visible ce qu'il y a à apprendre par la mise à disposition par l'enseignant, d'étapes de progrès, de fiches de travail, de schémas ou encore de supports vidéo par exemple. Ces ressources sont d'autant plus accessibles qu'elles sont manipulées par l'apprenant lui-même, en plus d'être disponibles à tout moment lisible.

Il s'agit également de rendre lisible les contenus que l'élève doit s'approprier par un soin accordé à leur adéquation à son degré de compréhension et de développement. À ce titre l'utilisation d'étapes de progrès est judicieuse pour y parvenir. Une évaluation différenciée donne la souplesse nécessaire pour acter du chemin d'apprentissage personnel de chacun.

Enfin, rendre un contenu marquant, c'est permettre aux élèves de faire usage de mots, images, tableaux, dessins, schémas pour construire ce chemin d'apprentissage personnel. Cette autonomie relative lui permet de s'attacher à prioriser ses axes de développement au regard des difficultés ressenties. Cette co-construction facilite d'autant plus l'appropriation des contenus par l'élève car elle donne du sens à l'engagement, suscite de l'intérêt, répond aux besoins singuliers (sch.2).

Schéma 2 : L'élève auteur au cœur du processus d'exploitation

Un exemple en Escalade

À l'occasion d'une séquence d'escalade, cycle 4, l'enseignant cible des compétences prioritaires à travailler au cours de la séquence. En fonction des besoins, il peut, par exemple, choisir de travailler sur l'enjeu de formation "Choisir et conduire un déplacement adapté et planifié" à l'aide de nouvelles techniques spécifiques qui appellent le développement d'un pouvoir moteur (pose, exploitation et gestion des appuis) et non moteur (anticipation, analyse, prise de décision).

Une fois les compétences énoncées, l'objectif est de les rendre identifiables par les élèves afin de leur permettre d'intégrer ce qu'ils doivent apprendre, ce qui constitue la première étape du processus. Selon cette logique, l'enseignant, dès le début de la séquence, demande à ses élèves de reformuler les compétences prioritaires et de les matérialiser par des badges symboliques. Ici le badge "nouveau pouvoir" relatif à l'acquisition de nouvelles techniques sur la propulsion et l'équilibration permettant de conduire un déplacement adapté et planifié. La matérialisation de cette compétence par un badge signifiant visible et lisible pour l'élève est un élément facilitant l'identification de ce qu'il y a à apprendre au cours de la séquence.

Une fois la compétence cible "mise en symbole", il convient de baliser les étapes pour y parvenir, avec les élèves, de les mettre en mots afin que chaque étape de progrès devienne explicite et manipulable. En ce sens, le badge "nouveau pouvoir" est décliné en quatre "cordes" permettant de décrire les progrès réalisés en propulsion et équilibration : de la corde rouge correspondant à l'étape 1 à la corde verte pour l'étape 4 (sch.4). Au fil des leçons et grâce à l'utilisation de ressources manipulables comme une tablette numérique, des postures significatives peuvent être capturées par les élèves afin d'être répertoriées, affichées, puis décrites, analysées et retranscrites selon des étapes "nouveau pouvoir". Les échanges qui découlent de ces analyses font apparaître des contenus réfléchis et élaborés par les élèves eux-mêmes. Un langage commun autour du développement moteur et non moteur est créé. L'ensemble donne lieu à une échelle descriptive affichée au format A3 sur le lieu de pratique.

L'identification de ce qu'il faut apprendre et de ce qu'il faut faire pour y parvenir est facilitée par la construction de cette échelle visible, lisible aux yeux de tous et marquante car construite avec des symboles, couleurs, images, mots, choisis par tous. Selon ce processus, l'élève devient auteur dans l'élaboration des contenus pour ensuite devenir acteur de ses apprentissages³ en suivant ses progrès au fil des leçons⁴.

³ DURET (S.), GUILON (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, 2019.

⁴ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, 2019.

Schéma 4 : Un exemple d'étape de progrès construite par les élèves

GRIMPER
SE DÉPLACER
UTILISER SES JAMBES ET SES BRAS SES PIEDS
RÉFLÉCHIR À MON ITINÉRAIRE POUR MONTER EN HAUT
ÊTRE ASSURÉ EN SÉCURITÉ
CHOISIR DES PRISES

BADGE
NOUVEAU POUVOIR

Choisir et conduire un déplacement adapté				
Je suis un grimpeur technique	Mes fesses sont en arrière Mon buste est collé au mur Mes bras sont fléchis	J'arrive à décoller mon buste et à rapprocher mon bassin Mes bras tirent avant que mes jambes poussent.	Mes jambes poussent avant mes bras Mes pieds sont en canard	Mes jambes poussent avant mes bras J'utilise mes pointes de pieds et ou les extérieurs de mon pied



Conclusion

L'exploitation des contenus est le carburant d'une pratique d'enseignement efficace. Elle est à appréhender tel un processus, que chacun traverse de manière singulière. L'élève est amené à identifier, verbaliser, retranscrire et réinvestir les savoirs, savoirs faire et savoirs être qu'il doit apprendre pour développer ses pouvoirs moteurs et non moteurs.

Selon cette logique, l'enseignant manipule un certain nombre de ressources externes pour permettre à chacun de ses élèves d'agir avec ses ressources propres et dépasser les points de blocages pouvant apparaître au cours d'une ou plusieurs étapes du processus.

Envisager de mettre en place une évaluation par compétence co-construite, c'est placer les élèves au cœur du processus d'exploitation, les rendre auteur dans l'élaboration des contenus visibles, lisibles et marquants pour eux, facteur d'un langage et d'une culture commune, facilitant les apprentissages de chacun et chacune. C'est enfin leur permettre de progresser à leur rythme selon un chemin personnel d'apprentissage, afin que chacun puisse s'épanouir et devenir champion de soi-même⁵.

⁵ HANULA (G.), LOBET (E.), SAULNIER (J E.), « devenir champion de soi-même », *enseigner l'EPS* n° 267, 2015



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Donner et trouver du sens aux contenus

David MARCHAND

Professeur agrégé d'EPS, Savenay, (44)

Souvent associée à un lieu de médiation de contenus, l'école se représente également comme une "terre d'exploitation" des contenus dont l'élève, en pleine émancipation, est le principal acteur¹.

Alors que certains élèves se contentent d'appliquer les contenus sans entrer dans une démarche réflexive ou constructive, d'autres recherchent du sens aux contenus véhiculés en Éducation Physique et Sportive (EPS) et plus largement au sein de l'école : "ça sert à quoi Monsieur ?", "ça ne me servira jamais", "ça ne sert à rien d'observer".

Cet article pose le postulat que l'exploitation des contenus d'enseignement par l'élève est la conséquence de la mise en œuvre d'une démarche pédagogique favorable à l'émancipation de l'élève à l'appui du sens donné aux savoirs, savoir-être, savoir-faire.

¹ Circulaire de rentrée, Bulletin Officiel n°27 du 6 juillet 2023



Rendre les contenus significants

L'exploitation par les élèves des contenus s'appuie sur une démarche pédagogique qui place l'élève au centre des apprentissages. En le rendant acteur de l'identification des contenus, de leur sélection, l'élève trouve davantage de sens dans ses apprentissages.

L'identification par l'élève des contenus

La construction du sens passe entre autres par l'identification, par l'élève lui-même, des contenus pour apprendre. Il est invité à vivre une expérience au sein de laquelle il est à l'origine de la mise en lumière des contenus. Cette expérience s'organise en différentes étapes pour répondre à la question posée par l'enseignant. Par exemple en Arts du cirque, comment rendre ma jonglerie belle, originale et/ou technique ?². Cette première étape correspond à un temps de recherche durant lequel l'élève réfléchit, teste, expérimente. La seconde étape, dite de verbalisation, vise à mettre en mots les trouvailles. Ces dernières sont répertoriées dans un tableau pour en conserver une trace (Tab. 1) : "pour rendre mon lancer beaucoup plus beau, j'essaye d'agrandir mon geste", "pour rendre ma jonglerie originale, je remplace la balle par une chaussure", "pour rendre ma jonglerie plus technique, je rajoute un anneau".

Tableau 1 : Fiche bilan des trouvailles

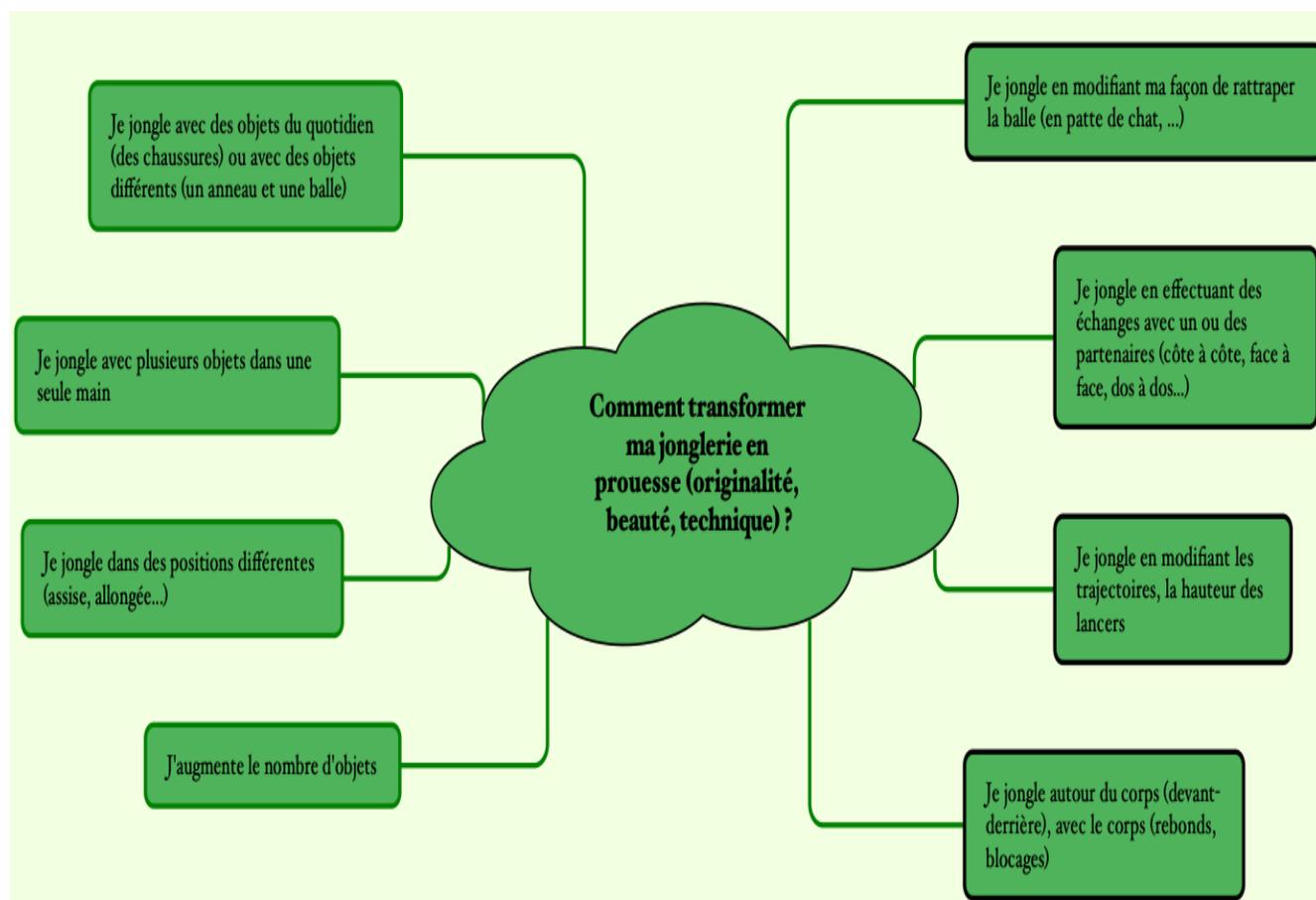
	Pour rendre ma jonglerie originale, ...	Pour rendre ma jonglerie belle, ...	Pour rendre ma jonglerie technique, ...
Explication de la trouvaille (texte, dessin, photo, ...)	- Je jongle avec une chaussure. - ...	- J'agrandis mon geste. - ...	- Je jongle avec un anneau en plus. - ...

Une troisième étape, dite de mutualisation, permet de mettre en commun les trouvailles de chacun. Dans la continuité, chaque circassien montre ses jongleries, apprécie celles des membres de sa troupe en essayant de repérer leur originalité, leur beauté et/ou leur difficulté technique. Cette troisième étape permet également de tester les trouvailles des autres, de s'en inspirer, de se les approprier avant de construire un mini numéro destiné à être présenté à une autre troupe.

² PELON (S.), « Reconnaître l'excellence », e-novEPS n°24, 2023

Un temps de mutualisation élargie au reste de la classe est nécessaire pour répondre à la question posée par l'enseignant en début de leçon. Des trouvailles, découlent des contenus d'enseignement formulés par les élèves avec l'aide de l'enseignant ce qui en facilite leur compréhension et leur appropriation : "Pour que ma jonglerie devienne une véritable prouesse, je peux varier le placement des mains en jonglant par exemple avec les mains croisées ou avec une main en haut et l'autre en bas, ...". Différents outils permettent de répertoriés l'ensemble de ces contenus et d'en assurer une certaine visibilité : une carte mentale sur un panneau (Tab. 2), un tutoriel, un podcast, des photos... Cette trace collective constitue l'aboutissement de cette expérience. Les contenus d'enseignement sont signifiants aux yeux des élèves car ils sont à l'origine de leur mise en lumière puis de leur formulation, ce qui en facilite d'ailleurs leur appropriation.

Tableau 2 : Carte mentale synthétisant des contenus formulés avec et par les élèves en CA3



La sélection par l'élève de contenus adaptés à ses besoins

La sélection par l'élève de contenus en lien avec ses besoins permet de donner du sens aux apprentissages. Répondant à des besoins clairement identifiés par l'élève, les contenus d'enseignement deviennent signifiants à ses yeux.

Par exemple, au début d'une séquence d'apprentissage de badminton, chaque élève de 3ème est invité à se questionner sur sa capacité à atteindre les zones dangereuses avant et arrière et à marquer dans celles-ci. L'élève identifie le nombre de matchs joués, le nombre de victoires classiques remportées en cinq points, le nombre de victoires gagnées par un point en or (match automatiquement remporté quel que soit le score à la suite d'une faute adverse depuis l'une des zones dangereuses avant ou arrière, ou à la suite d'un volant tombant dans l'une des zones dangereuses avant ou arrière), le nombre de points en or en zone avant et en zone arrière. L'analyse du jeu par l'élève permet de repérer des acquis et des besoins et de l'orienter vers un axe de travail adapté et donc vers des contenus signifiants (Tab.3).

A la leçon suivante, l'élève manipule des contenus d'enseignement répondant par exemple à ses difficultés à atteindre la zone arrière : "Pour jouer long et plus profond, je me place de profil sous le volant, je décale mes appuis pour libérer mon épaule, je fixe le volant avec le bras libre, je prends le volant le plus haut possible au-dessus de ma tête, je serre moins fort ma raquette pour mieux fouetter le volant à l'impact... Je fixe mon adversaire dans une zone, avant de rechercher à rompre l'échange dans la zone opposée...". Une fiche atelier propose une situation d'apprentissage technique pour apprendre le dégagé ainsi qu'une situation de match à thème dans laquelle l'atteinte de la zone arrière est bonifiée. Grâce à quelques observables, un coach veille à l'appropriation des contenus tout au long de la leçon.

L'identification, la sélection, par l'élève, des contenus d'enseignement le place au centre d'une démarche pédagogique émancipatrice. En plus de favoriser la compréhension et l'intégration des contenus, elle nourrit son besoin d'autonomie et permet donc à l'élève de trouver du sens dans ses apprentissages.

Tableau 3 : fiche d'analyse de mon jeu dans l'activité badminton

Nombre de matchs joués	Nombre de victoires classiques (premier joueur obtenant 5 points)	Nombre de victoires par point en or
8	3	1
Nombre de points en or en zone avant		Nombre de points en or en zone arrière
1		0
<p>Quelle(s) est (sont) la zone(s) dangereuse(s) dans laquelle (lesquelles) j'ai des difficultés à marquer le point ? <input type="checkbox"/> avant / <input type="checkbox"/> arrière</p> <p>Pourquoi ? Je manque de force pour atteindre la zone arrière. J'arrive difficilement à marquer en zone avant car mon adversaire reste posté près du filet pour la défendre.</p> <p>Quelle(s) est (sont) la zone(s) dangereuse(s) dans laquelle (lesquelles) je marque facilement le point ? <input type="checkbox"/> avant / <input type="checkbox"/> arrière</p>		
Mon axe de travail pour la prochaine leçon		
<p><input type="checkbox"/> J'ai des difficultés à renvoyer le volant par-dessus le filet => je travaillerai sur l'atelier 1 « renvoyer le volant par-dessus le filet »</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> J'ai des difficultés à marquer des points dans les deux zones dangereuses => je travaillerai en priorité l'atteinte de la zone arrière adverse (repousser le danger au fond du terrain) sur l'atelier 2 « zone arrière »</p> <p><input type="checkbox"/> J'ai des difficultés à marquer des points dans la zone arrière => je vais travailler sur l'atelier 2 « zone arrière »</p> <p><input type="checkbox"/> J'ai des difficultés à marquer des points dans la zone avant => je vais travailler sur l'atelier 3 « zone avant »</p> <p><input type="checkbox"/> J'arrive à marquer des points facilement en zone avant et en zone arrière => je vais travailler sur l'atelier 4 « les 4 coins »</p>		



La ré-exploitation des contenus

L'exploitation puis la ré-exploitation par les élèves des contenus d'enseignement à l'échelle d'une séquence d'apprentissage, d'une année scolaire, voire du cursus, contribue à un engagement signifiant des élèves dans les apprentissages.

A l'échelle d'une séquence d'apprentissage

Ressentis et contenus

La ré-exploitation des contenus d'enseignement tout au long d'une séquence d'apprentissage n'est possible que par la mémorisation de ces derniers. Les ressentis identifiés par les élèves au cours d'une leçon jouent le rôle de marqueurs dans la rétention des contenus d'enseignement, ce qui en facilite la ré-exploitation sur les court, moyen et long termes.

Les ressentis agréables ou désagréables identifiés par les élèves dans une situation de "battle" en acrosport par exemple favorisent l'appropriation des contenus en lien avec le montage, la tenue, le démontage, la sécurité de la figure acrobatique. Le travail de recherche pour que la figure du groupe soit la plus belle, la plus originale et la plus technique amène les élèves à apprécier des ressentis physiologiques, des ressentis organiques et fonctionnels, des ressentis proprioceptifs et extéroceptifs, des ressentis psychiques ou émotionnels³. Certains élèves expriment de la peur en raison de la hauteur de la figure et de leur posture très renversée en tant que voltigeur. D'autres, en tant que porteurs, ressentent des tensions musculaires en raison d'une faible surface d'appuis au sol à la limite du déséquilibre. Une battle remportée de justesse grâce à un bonus originalité procure de la joie au groupe victorieux. Une malheureuse défaite à la suite de la chute d'une figure, peut-être trop ambitieuse, engendre un sentiment de frustration chez les acrobates du groupe.

Ainsi, les ressentis agréables et/ou désagréables identifiés par les élèves lors d'une séquence d'apprentissage jouent un rôle de marqueur sensoriel, émotionnel, voire social. La manipulation des contenus qui expliquent tel ou tel autre résultat facilite leur mémorisation en vue d'une ré-exploitation ultérieure.

³ HUOT (F.), « Apprendre à ressentir en EPS », *e-novEPS* n°23, 2022

Diversités des environnements et contenus

Au cours d'une séquence d'apprentissage transport par exemple, les élèves manipulent les contenus d'enseignement, en lien avec l'organisation de l'équipe en défense, dans trois activités collectives du champ d'apprentissage 4 : " nous nous plaçons en plusieurs lignes défensives en prenant en compte le placement de l'attaque", "nous communiquons efficacement pour se répartir de façon judicieuse les zones à défendre", "je prends mes responsabilités pour bloquer une balle tombant dans ma zone à défendre", "je respecte mon placement et celui des partenaires, je fais confiance à mes partenaires, je me tiens prêt à venir en soutien du partenaire défenseur le plus proche"...

Une démarche ternaire⁴ propose l'exploitation et la ré-exploitation des contenus d'enseignement dans trois contextes différents. Les contenus sont découverts en kinball, mobilisés en baseball, généralisés en tchouckball. La ré-exploitation des mêmes contenus dans des contextes différents met en évidence leur efficacité et garantit leur appropriation. Dans le cas de leur validation peut s'envisager dans l'environnement préférentiel de l'élève. Laisser le choix à l'élève d'être évalué dans l'environnement le plus signifiant renforce son usage dans la durée. Certains élèves sont plus sensibles à l'environnement du kinball alors que l'environnement du baseball répond davantage aux émotions, aux motifs d'engagement d'un autre groupe d'élèves. La ré-exploitation par les élèves des contenus d'enseignement dans des environnements différents favorisent leur mémorisation et donne du sens aux apprentissages.

A l'échelle d'une année scolaire

Le plan annuel de formation

Pour répondre à l'enjeu d'apprentissage moteur prioritaire d'une classe de 3^{ème}, des contenus d'enseignement centrés sur la maîtrise de la respiration sont exploités puis ré-exploités par les élèves tout au long de l'année scolaire dans les différents champs d'apprentissage qui se succèdent. Les contenus prennent très souvent du sens dans le ou les champ(s) d'apprentissage dont les particularités répondent aux motifs d'engagement des élèves. Mais ils prennent également du sens par leur intégration dans un plan annuel de formation au sein duquel les contenus, ciblés sur la maîtrise de la respiration, sont organisés de manière continue et progressive.

Dans le champ d'apprentissage n°1 (CA1) expérimentés au premier trimestre, les élèves apprennent à coordonner et synchroniser la respiration avec les actions motrices spécifiques aux activités du champ. Le renforcement musculaire qui les complète pour se préparer à l'effort, permet de vivre une autre expérience. Les contenus suivants sont véhiculés : "Lors d'un curl avec elastiband, j'expire de façon active lorsque mon bras monte en direction de mon épaule et j'inspire lors de la descente".

⁴ GUILON (S.), « D'une planification des APSA à une organisation des apprentissages », e-novEPS n°12, 2017

Au second trimestre, les élèves ré-exploitent ce type de contenus dans deux nouveaux champs d'apprentissage (CA2 et CA4). Dans ces deux nouveaux environnements, il s'agit non seulement de bien coordonner les temps d'expiration et d'inspiration avec les gestes mais surtout de rendre ses actions plus efficaces. Par exemple, dans l'activité badminton du CA4, "pour gagner en puissance dans la réalisation d'un dégagé de fond de court, j'inspire au moment de la préparation du geste puis j'expire de façon active et brève à l'impact du volant".

En fin d'année scolaire, les contenus des trimestres précédents sont ré-exploités et re-contextualisés dans les champs d'apprentissage n°3 et n°1. Par exemple, dans l'activité artistique hip hop, "j'inspire profondément pour chercher à m'élever, à me déployer jusqu'au bout des doigts", "j'expire profondément pour me rapprocher du sol, pour me renfermer dans ma coquille", "j'expire de façon continue et prolongée sur les mouvements de relâchement, ondulatoires", "j'expire brutalement pour chuter au sol" ... De nouveaux contenus sur la respiration sont amenés : " Avant de me présenter sur scène, je réalise des exercices de cohérence cardiaque pour diminuer mon stress, pour permettre à mon corps de s'exprimer avec la plus grande efficacité possible. J'inspire pendant cinq secondes puis j'expire pendant cinq secondes. Je fais l'exercice pendant cinq minutes, soit six respirations par minute" (Tab. 5)

Tableau 5 : Plan annuel de formation sur la respiration

Compétence					
Maîtrise de la respiration au service d'une expression corporelle plus fine					
Trimestre 1 (Septembre à décembre)		Trimestre 2 (Janvier à mars)		Trimestre 3 (Avril à juin)	
CA1 dont renforcement		CA2	CA4	CA3	CA1
Étape 1 : Coordonner et synchroniser la respiration et les mouvements corporels.		Étape 2 : Maîtriser la respiration pour gagner en efficacité		Étape 3 : Se préparer à une épreuve par la maîtrise de sa respiration.	
Maîtriser la respiration aquatique. Coordonner et synchroniser la respiration et les actions des bras et des jambes.	Coordonner et synchroniser la respiration et les temps d'exécution / de remplacement.	Obtenir un gain de puissance par une meilleure synchronisation entre l'expiration et la poussée des jambes.	Adapter la respiration pour rendre le geste technique plus efficace	Accroître la lisibilité du mouvement dansé par une meilleure synchronisation entre la respiration et les trajets moteurs. Gérer la respiration avant une prestation artistique	Adapter, synchroniser sa respiration à son allure de course. Gérer la respiration avant un tir.
Natation	Renforcement	Escalade	Badminton	Hip Hop	Biathlon

Formation pour « demain et ailleurs »

De nombreuses études montrent les bienfaits des exercices de cohérence cardiaque sur la santé physique, mentale et émotionnelle. Sur le court terme et sur une moyenne de quatre heures, elle favorise l'apaisement, le développement de dopamine, l'amélioration de la mémoire. Cette pratique personnelle facilite également l'apprentissage, la communication, la coordination et diminue le stress et l'anxiété.

Les contenus sur la cohérence cardiaque exploités par les élèves en EPS se montrent utiles en dehors de l'EPS. Ils sont ré-exploités par les élèves avant l'oral du Diplôme National du Brevet ou l'oral de stage de découverte professionnelle. Les exercices de cohérence cardiaque permettent d'aborder l'épreuve avec moins de stress, une posture dynamique, posée et dépourvue de gestes parasites, une élocution aisée et compréhensible, un regard expressif. Ces contenus sont également ré-exploités lors d'un cas concret en formation Prévention et Secours Civiques de niveau 1 : "au signal du formateur, j'entre dans la pièce", "j'avance doucement sans me précipiter sur la victime en prélevant les premiers signes", "si besoin, je peux faire un arrêt dans le SAS décompression", "dans le SAS décompression, j'inspire profondément en gonflant le ventre. J'expire profondément en rentrant le ventre. Je détends, je relâche mes bras jusqu'aux doigts".

La ré-exploitation des contenus en dehors de l'EPS, demain et ailleurs, donne du sens aux apprentissages des élèves.



Conclusion

L'exploitation par les élèves des contenus d'enseignement est une démarche pédagogique donnant du sens aux contenus enseignés et à l'engagement des élèves au sein de l'école. Par cette démarche, les contenus deviennent signifiants aux yeux des élèves car ils sont à l'origine de leur identification, de leur sélection en fonction des besoins. Cette implication nourrit leur besoin d'autonomie et favorise leur émancipation.

Le sens prend également forme à travers l'exploitation puis la ré-exploitation des contenus dans différents environnements, ce qui montre toute l'utilité des contenus enseignés et joue sur la mémorisation de ces derniers. Selon les motifs d'engagement, les émotions recherchées par les élèves, certains environnements sont plus signifiants que d'autres ce qui facilite la découverte, la manipulation, la rétention et donc la ré-exploitation ultérieure des contenus d'enseignement.

La ré-exploitation des contenus ne se fait pas spontanément par les élèves. Elle est orchestrée par l'enseignant à l'échelle d'une séquence d'apprentissage, d'une année scolaire, d'un cursus. Les contenus sont ciblés, selon les besoins, dans un plan de formation au sein duquel ils sont organisés de manière continue et progressive.

L'exploitation et la ré-exploitation par les élèves des contenus d'enseignement permettent aux élèves de trouver du sens dans leurs apprentissages en EPS, ce qui impacte très certainement leur engagement physique demain et ailleurs.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

G(guide) P(préparatoire) S(sécurisant)

Damien BENETEAU

Professeur.e d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

La préparation constitue une étape essentielle pour élaborer une leçon d'Education Physique et Sportive (EPS). La cohérence avec les compétences visées dans ses projets de classe et de séquence est recherchée. L'objectif est de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en s'appuyant sur les situations d'apprentissage, les critères de réalisation et de réussite, les variables, le temps de pratique, les bilans.

Mais quand l'enseignant utilise-t-il réellement ces éléments ? Les élèves s'approprient-ils clairement ce qu'il y a à apprendre ? Visualisent-ils leurs progrès ?

L'enjeu de cet article est de proposer un guide qui a pour objectif de transformer la préparation de la leçon en un véritable outil de travail pour la séance. Celui-ci cherche à garantir l'accompagnement de tous les élèves, amène à exploiter pleinement les contenus et assure le suivi des apprentissages.

Damien BENETEAU, G(guide) P(préparatoire) S(sécurisant)

Janvier 2024 - Partie 2 - Article 1 - page 1





Destination progrès

Caractériser les besoins de tous élèves

En prévision d'un voyage de groupe, il y a des étapes à ne pas manquer : préparation et mise en œuvre permettent à tous les participants de profiter pleinement du séjour. Cette préparation est similaire à l'école. Pour cela, l'une des clés est de montrer que l'enseignant cherche à s'occuper de tous les élèves.

Identifier les besoins

Dans le projet annuel de formation pour la classe, plusieurs groupes d'élèves sont identifiés concernant les caractéristiques motrices et non-motrices. Pour préparer les enseignements, il s'agit alors de les prendre en compte, de faire des choix et de proposer des objectifs de transformation pour chacun d'eux.

L'incontournable socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹

Au collège, "L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles-garçons ensemble et à égalité, *a fortiori* les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles²". La première renvoie à la motricité par la pratique et la maîtrise de l'oral. Elle marque le cœur de la discipline et reste incontournable concernant les projets de transformation des caractéristiques motrices. Pour les caractéristiques non motrices, il s'agit de trouver un équilibre parmi les autres compétences durant l'ensemble de l'année scolaire, de chacune des séquences et des différentes leçons.

S'appuyer sur les textes officiels

Les attendus de fin de cycle (AFC) pour le collège par exemple, mais le principe est le même pour les lycées, fixent le cap vers lequel faire cheminer les élèves et les domaines de compétences à travailler au service du développement nécessaire pour progresser. La contextualisation de l'enseignement invite à la définition des jalons du parcours propices aux élèves compte tenu de leurs besoins identifiés. Enfin, la personnalisation des apprentissages suggère que chacun et chacune élabore son plan de travail. Le grain de la prise en compte des spécificités s'affine à chaque strate.

¹ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

² Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 juillet 2015

Cibler les contenus

En contextualisant, un plan de formation stratégique est à définir pour déterminer un enjeu de formation moteur qui permet une progression de tous les élèves. Ensuite, il est pertinent de s'interroger sur les moyens pour amplifier les progrès des élèves dans la pratique. Les autres domaines de compétences relevant du socle commun représentent une ressource cohérente lorsqu'il s'agit d'observer, de mieux communiquer, d'être plus efficace dans le travail de groupe, de faire des choix ambitieux, de s'appuyer sur la culture physique commune... Les choix réalisés n'omettent pas que les caractéristiques des élèves peuvent évoluer avec des inaptitudes plus ou moins longues. La notion de rôle est optimisée pour tous les élèves³ et aide à maîtriser les contenus relatifs à l'enjeu de formation non-moteur retenu⁴. Dans tous les cas, une échelle de progression détaillée est incontournable (Tab.1).

Tableau 1 : Enjeu de formation non-moteur, étapes de progression et rôles en appui

Enjeu de formation non moteur	Participer à différents rôles pour faire progresser dans la pratique				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Étapes de progression	Diriger , faire fonctionner l'activité	Observer les points forts et faibles	Conseiller en fonction des objectifs	Orienter les choix pour progresser	Lier la partie culturelle et technique
Rôles en appui	Arbitre Juge Chronomètreur Starter	Observateur Spectateur Vidéaste Récupérateur de données	Conseiller Public Staticien Manager	Coach Chorégraphe Tuteur Agent	Journaliste Commentateur Reporter Mr Loyal Mr culture

Identifier les contenus d'enseignement et/ou indicateur

Affiner les étapes de progression

Quelles soient construites avec ou sans eux, les échelles de progression cherchent surtout à affirmer que les élèves progressent et cheminent par des points de passage obligés. Pour favoriser l'accès aux apprentissages, des contenus d'enseignement et indicateurs sont alors associés aux étapes de progression pour permettre aux élèves de visualiser leurs évolutions. Ceux-ci s'appuient sur les critères de réalisation, de réussite, ou autres variables (Tab.2).

³ BENETEAU (D.) « Avoir le bon rôle ! », e-novEPS n° 25, juin 2023

⁴ PELON (S.) « Des rôles et des contenus », e-novEPS n° 26, janvier 2024

Tableau 2 : Enjeu moteur, étapes et indicateurs dans le CA4 en badminton

Enjeu de formation moteur	Jouer de plus en plus précis pour construire des points gagnants				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Étapes de progression	Renvoyer en attendant la faute adverse	Faire sortir l'adversaire d'une zone centrale	Jouer plus proche des lignes de côté	Jouer au fond et devant pour pousser à la faute	Viser les coins pour construire des points gagnants
Indicateurs	Position sous le volant, raquette haute	Orienter ses épaules pour jouer le volant	Se déplacer, orienter les épaules, viser avec le bras libre	Dynamisme Position de la raquette à la frappe Coups variés	Déplacements Orientation Varier les rythmes et les coups



Un guide à options personnalisables

Une situation, un dispositif d'actions personnalisées

Dans un voyage collectif, la destination a pour ambition de motiver le groupe, mais l'enjeu est la personnalisation. Un guide à options multiples constitue un support précieux. La situation envisagée dans la leçon vise l'adhésion de tous. Plusieurs leviers assurent un dispositif commun et une personnalisation de l'investissement de chacun.

Le plaisir de pratiquer

Dès le début, il s'agit de mettre les élèves en action et de ne pas perdre de temps avec des éléments inutilisés par la suite. Une fois les enjeux de formation présentés avec les indicateurs de progrès, la situation est expliquée. Elle vise une pratique-plaisir⁵ : agir suffisamment longtemps pour expérimenter, solliciter une dépense énergétique conséquente, mutualiser les expériences, stimuler les émotions en s'appuyant sur les ressentis et les peurs, favoriser les prises de décisions et le rôle fédérateur du citoyen responsable....

⁵ BENETEAU (D.) « Et la plaisir dans tout ça ! », e-novEPS n° 18, janvier 2020

Favoriser le travail de groupe

Le deuxième levier pour mixer dispositif commun et investissement personnalisé est de favoriser une pratique permettant de varier les formes de groupements au sein d'une même leçon. Il est possible d'envisager un échauffement par affinité. Les groupes hétérogènes sont incontournables pour permettre à chacun de se positionner sur les étapes des deux enjeux de formation, et d'aider les autres. Les groupes de besoin permettent de créer des ateliers de travail ciblant un objet de travail en particulier. Enfin, pour mettre en évidence des évolutions, les groupes homogènes favorisent des confrontations personnalisées. L'idée est alors de permettre à tous de profiter d'un dispositif commun, de travailler avec tout le monde, de s'entraider, de favoriser l'égal accès à l'apprentissage des filles et des garçons, de favoriser l'inclusion de tous et d'éviter les routines ennuyeuses.

Cultiver la curiosité

Pour imaginer la création du dispositif d'actions personnalisées, stimuler la curiosité est un troisième levier⁶. En organisant les apprentissages autour des centres d'intérêt et univers des élèves, la démarche consiste à attirer l'attention, désacraliser les pratiques et faire vivre les expériences par eux-mêmes. Pour poursuivre l'exemple en badminton, la situation champion-challenger est une option. Les deux joueurs jouent en simple. Un ou deux joueurs attendent et remplacent à tour de rôle le joueur vaincu. Le challenger n'a aucune contrainte lors de son échange. S'il gagne, il ne marque pas le point mais prend la place du champion. Ce dernier joue en tenant compte d'une contrainte envisagée en fonction des indicateurs observés : toucher trois fois le volant, éviter un carré central adverse, éviter une rivière centrale dans la longueur, éviter une rivière centrale dans la largeur, viser uniquement les cibles de coins. Si le champion remporte l'échange, il marque un point. Si les joueurs marquent plusieurs points, cela prouve qu'ils progressent et peuvent donc accentuer leur contrainte. A l'inverse, s'ils ne marquent pas, ils ont la possibilité de la diminuer. L'enjeu non-moteur permet de laisser les élèves faire leur choix eux-mêmes, de les aiguiller ou encore de tenir compte de l'avis de leurs camarades observateurs.

Formaliser un outil ludique

Dans la continuité, pour accompagner la pratique et focaliser sur les indicateurs, un outil de suivi ludique et fonctionnel est formalisé parmi différentes possibilités. L'enseignant varie et recherche l'équilibre selon les séquences proposées dans l'année. Il peut aussi estimer que certains outils sont plus facilement exploitables selon le traitement des différents CA.

⁶ BENETEAU (D.) « Cultiver la curiosité des élèves : Avoir envie, c'est être en vie ! », e-novEPS n° 19, juin 2020

Le fidèle tableau blanc

Le tableau reste le plus simple et facile à exploiter. En effet, les enseignants apprécient y réaliser leur prise en main. Il est possible d'y fixer une grande affiche ou d'écrire l'ensemble des éléments de la situation, les contenus et les indicateurs, pour que tous les acteurs puissent s'y référer à tout moment de la leçon et donc se les approprier.

Un support papier

La fiche de travail en papier est souvent prisée. Elle est facile à installer et toujours efficace avec des élèves scolaires. Dans le CA5 en step au lycée, la conception par chaque élève de son livret de suivi des entraînements aboutit à la création d'un enchaînement de différents pas et blocs, selon un rythme choisi, en soutenant un effort individualisé. L'objectif est d'être précis dans les étapes de progressions recherchées et les indicateurs retenus : coordination/ synchronisation, mémorisation, respect du rythme, type d'effort (puissance, capacité, endurance aérobie), fréquence cardiaque, sensation musculaire, sensation de chaleur du corps, perception de l'effort. L'enjeu de formation non-moteur retenue est alors "se fixer des objectifs progressifs et ambitieux tout au long de la séquence".

Un fichier numérique

Le support numérique (tableur ou Espace Numérique de Travail) permet de lier les apprentissages moteurs à l'usage informatique. Cette solution est aussi intéressante avec des inaptes de longue durée, particulièrement ceux qui présentent une limitation de déplacements. Elle permet aussi le suivi des acquisitions sur la séquence entière, voire sur plusieurs séances. Des statistiques peuvent mettre en avant des progrès dans les apprentissages moteurs et non moteurs. Pour travailler sur le respect de « la sécurité dans l'amenée au sol en lutte » par exemple, un juge de sécurité est créé pour observer les actions lors des phases d'apprentissage ou de rencontres : à genoux rechercher le corps à corps, pousser-tirer sans perdre le contact, placer une technique spécifique sans geste parasite, enchaîner plusieurs techniques spécifiques sans perdre le contact, reproduire les actions en partant debout. Les indicateurs sont alors les parties du corps à attrapper pour protéger le corps adverse, les pinces à réaliser, aucun point d'appui pour réceptionner, pas d'espace entre les bustes. Le fichier peut donc répertorier l'ensemble des actions observées. L'enjeu non-moteur trouve son axe de travail dans la création individuelle d'un reportage journalistique et/ou d'un compte-rendu statistique en utilisant les termes appropriés. L'idée est de témoigner des progressions dans le parcours de l'athlète.

La vidéo

L'utilisation de la vidéo est une valeur sûre. Sa manipulation est connue, prisée et plutôt facile. Les élèves qui ont besoin de bouger montrent régulièrement du soin et du respect envers cet outil. Le CA3 l'utilise régulièrement pour permettre à l'élève ou à son groupe de vérifier par eux-mêmes si les éléments de motricité sont exécutés avec précision. Il a la possibilité d'utiliser le ralenti et/ou l'arrêt sur image. Par conséquent, il est facile de vérifier quelles étapes et indicateurs sont visibles. La vidéo peut également être utilisée pour diffuser des spectacles sportifs et culturels et permettre aux élèves de s'en inspirer pour leur propre chorégraphie. L'enseignant guide, initie des analyses, pour mettre en interrelation l'outil et les contenus à exploiter.

Une application numérique

L'utilisation d'une application numérique permet d'attirer l'attention, favorise la mise en action et dispose de vertus pédagogiques. Certaines proposent d'organiser une multitude de rencontres différentes en équilibrant les matchs en fonction des victoires/défaites précédentes, en constituant des équipes hétérogènes mais homogènes avec l'adversaire rencontré, en donnant plusieurs "vies" à chaque joueur/équipe du tournoi, en organisant un tournoi classique pour que tout le monde se rencontre, en reprenant un tournoi déjà entamé à la leçon précédente, en ajoutant/enlevant un nouvel élève ou un absent⁷. L'animation est très ludique mais ne suffit pas. L'enseignant l'agrément alors avec les étapes de progression et indicateurs évoqués dans la situation champion-challenger.

Un audio pour surprendre

L'utilisation ou la construction d'un audio est plus surprenante mais pas moins originale. Aujourd'hui, les nouvelles technologies rendre leur utilisation possible pour écouter une technique de nage ou de course en la réalisant en même temps dans les différentes formes de pratique du CAI. Il peut également servir en tant que "pitch de film de cinéma" pour alimenter la création d'un parkour artistique, gymnique ou acrobatique pour traiter le CA3⁸. Pour déterminer l'enjeu de formation non-moteur, l'idée est de faire créer cet audio, par exemple, pour "présenter le numéro du groupe et donner envie au spectateur de voir le spectacle". Les élèves ont la possibilité de l'imaginer dans la langue de leur choix.

Une animation pédagogique et didactique

Gagner de la confiance en soi

Le maintien de la motivation de tous les élèves passe par un suivi optimal des apprentissages et des progrès. Chacun a la possibilité de tester, de rater, de se positionner, de percevoir des problèmes, d'essayer à nouveau, de s'interroger, de trouver des solutions. Rien n'est grave, sauf l'absence potentielle de progrès. Mais l'enseignant est là pour aiguiller, poser des questions, proposer des axes de résolution, débloquer les situations. Une situation de confiance s'installe donc entre le professeur et les élèves, mais également entre les élèves. Les observations deviennent plus conseillères, aidantes, bienveillantes. Le contexte est donc plus serein et facilite la volonté de montrer des prestations. Le regard des autres est très important à l'adolescence et constitue un des éléments clés de l'acquisition de confiance en soi lorsque le public valide les progrès réalisés. Par exemple, laisser les élèves se filmer en gymnastique, visualiser la prestation à plusieurs et permettre de la refaire autant de fois que nécessaire avant la validation par l'élève lui-même va dans ce sens.

⁷ Application numérique gratuite « Kickertool »

⁸ BENETEAU (D.) « Moteur ! Ça tourne ! Action ! », e-novEPS n° 23, juin 2022

Prendre du recul pour mieux intervenir

Ce temps récupéré par l'enseignant, alors que les élèves sont en autonomie, permet de prendre du recul et d'observer concrètement ce qu'ils font. Il favorise l'anticipation sur les évolutions à apporter au sein même de la leçon et pour les suivantes. Ce moment permet de visualiser la pertinence des enseignements et de se positionner aussi sur son animation pédagogique et didactique propre en direction de ses élèves (Tab.3).

Tableau 3 : Animation pédagogique et didactique de l'enseignant envers ses élèves

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Position de l'enseignant	Hésite	Impose et globalise pour la classe	Dirige, et différencie pour certains profils	Aiguille et cherche à personnaliser pour chacun	Prend du recul, rebondit et s'adapte de près à tous
Mise en action des élèves	Remuent et s'amuse	Exécutent et se dépensent physiquement	Actifs et participent aux apprentissages	Acteurs, font des choix et progressent tous	Progressent et prennent confiance en eux



Pour un suivi sécurisant

Le guide à options personnalisables est une ressource riche pour préparer la leçon, les séquences, voire les projets éducatifs annuels et interdisciplinaires. Cependant, il est possible pour l'enseignant de vouloir trop en faire et de se perdre parmi l'ensemble des possibilités. L'idée est d'aller à l'essentiel pour sécuriser la préparation de l'enseignant et l'accompagnement personnalisé de chaque élève.

Mettre à disposition les contenus

Pour se projeter vers les objectifs d'une situation, d'une leçon, d'une séquence, d'un projet annuel de classe, l'enseignant explicite les contenus, les étapes de progression et les indicateurs. La temporalité utilisée est multiple mais commune pour chaque suivi des apprentissages. Les échelles de progression ne restent pas dans le dossier de l'enseignant. Elles sont au service des apprentissages pour que les élèves puissent se positionner à tout moment de la leçon, voire entre deux cours d'EPS. Elles représentent le fil conducteur du suivi des apprentissages. Elle peut être co-construite avec les élèves.

Selon ce raisonnement, une fiche de travail de groupe peut comprendre :

- l'enjeu de formation moteur avec les étapes et les indicateurs ;
- un tableau avec les réussites pour chaque étape considérée ;
- un niveau des acquisitions en fonction des résultats analysés.

Le suivi est ainsi sécurisé au sein d'une situation d'apprentissage, voire de la leçon si la situation est à nouveau proposée après les ateliers d'apprentissage.

Mettre à disposition une fiche de suivi de séquence

La démarche de suivi des apprentissages reste la même pour l'ensemble d'une séquence. L'élève dispose et/ou construit une fiche avec un tableau comportant les étapes de progression, les indicateurs et une ligne vierge pour indiquer le numéro de leçon qui authentifie une maîtrise de chaque étape. Il la renseigne donc régulièrement. Elle est disponible dans son porte-vues EPS ou dans un ENT dédié à la classe et lui donne la responsabilité de choisir des apprentissages ambitieux. Il est convenu conjointement que l'étape de progression est acquise lorsque les indicateurs sont visualisés par plusieurs acteurs.

Alimenter une carte mentale de progression

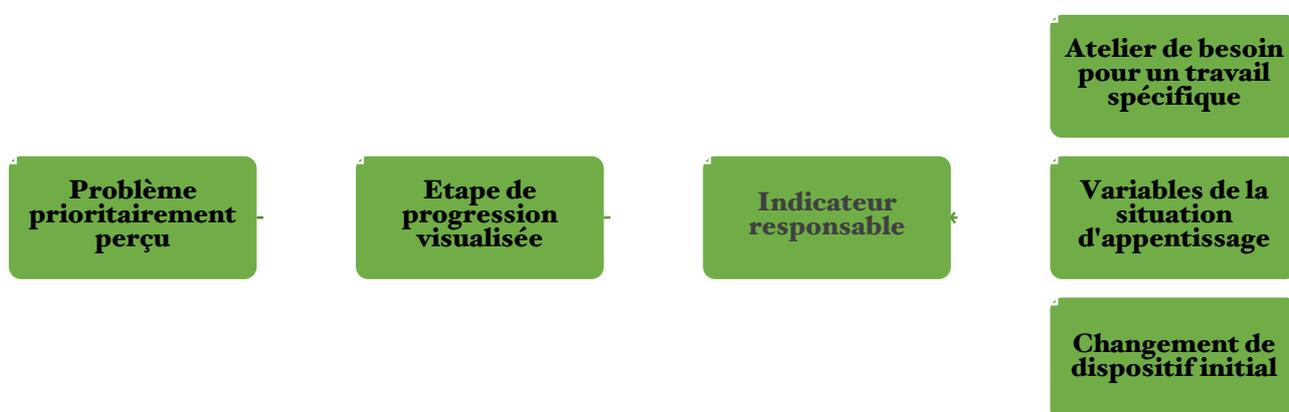
Il est aussi possible de préparer la séance en s'appuyant sur une carte mentale. Elle est placée sur des tablettes mises à disposition des différents groupes d'élèves. La carte mentale se compose de l'enjeu travaillé, des étapes et indicateurs de progression. En cliquant dessus, il est possible d'imaginer faire apparaître des propositions d'exercices, des vidéos très courtes réalisées par des professionnels ou des élèves dans les leçons/séquences passées. Un exemple en cirque peut amener à créer un enchaînement en duo de huit "self + passes" avec une balle. Les indicateurs de progression amènent les élèves à coordonner et enchaîner des manipulations en solo et en duo selon plusieurs contraintes : placement individuel, symétrie entre les artistes, distance entre eux, transmission de l'engin, les parties du corps utilisées pour transmettre l'engin. Après un temps de pratique pour créer eux-mêmes, les tablettes sont alors proposées. En cliquant sur chaque élément, l'élève peut voire apparaître des propositions. La transmission de l'engin se distingue de plusieurs façons : lancer en trajectoire directe, lancer en arrière, lancer à la verticale car les artistes changent de place.

Avec ce système, les élèves ne se contentent pas de savoir que la virtuosité passe par la performance technique, la beauté de la prestation et son originalité mais progressent surtout car ils connaissent les indicateurs de progression : amplitude/posture/nombre d'engins, réalisation parfaite/synchronisation/mise en scène, détournements/surprises/utilisation des différentes parties du corps.

Des ateliers à anticiper

Quels que soient les contenus travaillés, dispositifs utilisés et outils privilégiés, il est nécessaire d'anticiper les problèmes rencontrés pour chaque étape de progression visée (sch.1). Il est également important après ce moment de travail de revenir au temps de pratique initial pour visualiser les progrès.

Schéma 1 : Anticipation des problématiques des étapes et indicateurs de progression



Cette anticipation fonctionne au sein d'une même leçon, mais elle est adaptable à une séquence d'apprentissage pour préparer les leçons les unes après les autres. Ce procédé est exploitable dans le CA2 avec la course d'orientation. Après avoir perçu ses réussites et ses erreurs du jour, l'élève peut changer de contrat la fois suivante.

Si le dispositif est de proposer systématiquement six contrats de plus en plus exigeants, dont le premier en marchant pour les élèves inaptes, l'élève a la possibilité d'augmenter ou de diminuer l'ambition. Il peut aussi rester sur un contrat identique mais varier les contraintes du dispositif en fonction des indicateurs qui lui posent problèmes :

- utiliser une carte avec le nom des grands bâtiments pour ceux qui ont du mal à orienter leur carte ;
- utiliser une carte avec les commentaires de légendes en plus si la difficulté est la lecture de la légende ;
- réaliser une course sans la carte pour ceux qui ont des facilités de mémoire ;
- proposer des étapes dans la préparation de course si cette gestion n'est pas acquise ;
- réaliser un parcours filmé avec une caméra embarquée pour travailler sur le repérage des éléments remarquables (ou inversement pour les inaptes sans mobilité). ...

Un guide pour évaluer au fil de l'eau

Enfin, cette démarche de préparation des leçons est un atout pour rendre compte des apprentissages des élèves. Il n'y a plus besoin de séance d'évaluation. Celle-ci se réalise au fil de l'eau puisque les enjeux de formations moteurs et non-moteurs sont traduits systématiquement en étapes de progression. Il s'agit de les reprendre en fin de séquence. Tout le monde utilise ses dernières séances pour poursuivre et affiner les apprentissages. Les bénéfices sont multiples:

- l'élève connaît les attentes et son positionnement à tout moment dans la leçon et la séquence ;
- l'utilisation constante de l'auto-positionnement, l'entraide, l'aiguillage du professeur permet de limiter le stress et d'optimiser son travail ;
- aucune limite n'est pré-établie tant dans la difficulté que dans la réussite ;
- faire des prolongements avec l'association sportive et la pratique sportive à l'extérieur ;
- possibilité de réinvestir des contenus dans d'autres séquences d'enseignement, avec les mêmes indicateurs de progression ou d'autres.



Conclusion

Pour s'assurer que les élèves exploitent les contenus pour apprendre, la préparation de la leçon est une étape cruciale. L'objectif est d'aller à l'essentiel en choisissant un enjeu de formation moteur et non-moteur en s'assurant qu'ils sont bien adaptés aux profils d'élèves de sa classe.

Le suivi des progrès de chacun d'eux est au cœur de la réflexion, mais également celle des élèves. Pour cela, le professeur construit des échelles de progression avec différentes étapes, les associe à des indicateurs qui constituent des contenus, et anticipe sur des problèmes éventuels que chaque élève peut rencontrer.

Dans sa mise en œuvre pédagogique et didactique, il s'appuie sur un guide à options personnalisables constituées de différents types de situations et dispositifs, d'outils à manipuler, qui sécurise les apprentissages de tous et assure les progrès.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Générer la réflexion

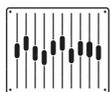
Pierre Moncanis

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

Au-delà de la seule verbalisation des contenus en Éducation Physique et Sportive (EPS), ambitionner leur exploitation effective en classe requiert une démarche réflexive indispensable de la part des élèves.

Certains sont curieux. L'enjeu est donc de nourrir ces attentes par le questionnement et la découverte. D'autres sont distants des apprentissages. Il s'agit alors de réduire la distance aux contenus par la construction du sens nécessaire à leur véritable exploitation.

L'objet de cet article est d'éclairer quelques pistes de travail afin de nourrir le besoin de sens pour les uns et le générer pour d'autres pour l'exploitation des contenus par tous les élèves.



Engager la réflexion

Au-delà d'une utilisation des contenus

Le rapport que les élèves adoptent vis à vis des contenus lors des apprentissages restent très divers. Si certains établissent des liens à partir de ce qu'ils apprennent, d'autres entretiennent, parfois depuis longtemps, une relation très éloignée à ces derniers. Les apprentissages sont des sujets souvent isolés les uns des autres dont ils ne perçoivent pas le sens. Ces élèves sont alors dans une logique d'utilisation des contenus pour répondre à des injonctions, ici et maintenant, dans l'exclusive situation scolaire, sans posture réflexive.

L'enjeu est la construction d'une relation aux apprentissages à l'aide de contenus qui répondent aux besoins qu'ont les élèves en pratique. Les contenus à connaître et réemployer à l'échelle de la seule séquence sont peu favorables au développement d'une posture réflexive. L'EPS, jouant un rôle singulier dans l'expérience corporelle qu'elle fait vivre, se sert de ces expériences déjà-là et constitue une piste pour construire une démarche réflexive féconde.

Exploiter les champs d'apprentissage

Les champs d'apprentissage (CA) représentent un levier à la construction du sens, nécessaire pour faire se rencontrer les contenus à exploiter et les besoins des élèves. Se mettre en scène dans le cadre des activités du CA3 est un des enjeux qui méritent d'être soulignés et mis en lumière aux yeux des élèves. Le mode d'entrée proposé introduit un rapport entre les contenus et eux. Les premières minutes de l'expérience dans l'activité permettent, ou non, d'initier une démarche réflexive. Celle-ci est liée aux contraintes rencontrées. L'élève se centre sur son activité et retient ce qu'il a réalisé. Cette mise en action soulève des questions et des problématiques au regard des enjeux de formations visés. Les contenus que l'élève identifie en premier ne se centrent pas sur l'activité physique sportive et artistique (APSA) proprement dite, ni à ses techniques spécifiques, mais davantage sur la logique du champ qui l'accueille, aux questions qu'il pose, en écho à l'expérience singulière de l'élève.

Dans le cadre du CA2, en course d'orientation, dès l'entrée dans l'activité, plusieurs variables permettent de faire vivre une expérience à l'origine de l'émergence de besoins auxquels les contenus répondent. Une proximité, contenus – pratiquant, est alors construite. Ces variables viennent servir de guide pour la conception de l'activité de l'élève qui engage des apprentissages. Les problématiques et/ou le conflit cognitif induit, sont à l'origine de la sélection de contenus favorable à la mise en réflexion, notamment autour des repères pour apprendre et répondre aux situations proposées.

Par exemple, les contenus liés au calcul d'azimut prennent sens dans le cas où l'élève se trouve face à des contraintes spécifiques de déplacement, sans autre solution pour organiser sa course. La conception des situations d'apprentissage relative aux enjeux de formation définis soulève des questionnements chez les élèves qui constituent alors un guide pour exploiter et développer une maîtrise de contenus spécifiques. Il s'agit donc d'exploiter ce que vit l'élève pour apporter ensuite des contenus qui viennent répondre à ses questions (Tab.1).

Tableau 1 : propositions de variables situationnelles et guide de contenus

CA2 Course d'orientation	Gérer l'incertitude	Utiliser des outils	Agir avec l'autre	Gérer la complexité
Expérience de l'élève	"j'ai besoin de repères pour me déplacer et être sûr de moi"	"j'ai besoin d'exploiter la carte et/ou la boussole"	"je dois partager les contraintes et/ou les tâches"	"je dois réadapter ce qui me semblait acquis pour me déplacer dans un milieu inconnu"
Contenus qui prennent corps	Orienter la carte avec le pouce pour suivre ma progression	Utiliser une légende et des éléments pour construire mon itinéraire	Discriminer, choisir des repères ou bien se répartir des éléments à mémoriser	Passer de points remarquables à des lignes directrices comme repère ou calculer à partir d'azimut pour placer un poste

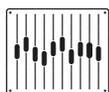
Privilégier la démarche réflexive

Chaque individu se pose des questions et souhaite dépasser les problèmes qu'il rencontre. Quelles que soient les caractéristiques du public, une réflexion s'engage pendant l'activité. L'élève cherche des solutions et s'engage, de façon plus ou moins palpable par l'enseignant.

Par exemple dans le CA4, en badminton, un objectif est déclaré : savoir smasher. Il y a parfois une différence entre la manière dont l'enseignant oriente l'apprentissage, le but fixé par l'élève lui-même et l'organisation de sa réflexion. Les contenus liés au placement du volant permettent d'accompagner partiellement son raisonnement. Au cours des temps de verbalisation, l'engagement cognitif apparaît. Il guide l'enseignant dans les choix qu'il a à opérer pour proposer des contenus susceptibles de répondre aux préoccupations ainsi éclairées. Cette démarche prend sa source au plus près des représentations de l'élève et de son filtre d'analyse¹. Ainsi par-delà l'attention première de l'élève à ce qu'il fait, l'enseignant, par la verbalisation, oriente la pensée de l'apprenant jusqu'à une réflexion qui l'amène à se saisir des contenus moteur et non moteur présents et nécessaire pour progresser.

¹ ACCIARI-FABRE (A.) « l'exploitation des contenus par les élèves pour apprendre », e-novEPS n°26, janvier 2024

Pour un autre exemple dans le CA4 en ultimate, avec comme objectif le démarquage, certains déclarent, à partir de leur expérience de jeu : "mon camarade court derrière le défenseur et je place le disque dans sa course". Cela peut constituer un premier contenu moteur qui peut s'enrichir par le questionnement : « comment je place un autre élève en situation favorable de course par rapport à ses ressources »? Une situation de jeu dans laquelle l'enseignant annonce "stop" figeant ainsi les joueurs permet de questionner ce qui vient de se vivre. L'élève organise sa pensée à partir de son jeu. Le contenu formulé fait référence à un temps précis expérimenté. Dès lors, les contenus prennent sens dans l'action de l'élève qui y trouve alors une proximité recherchée.



Concevoir l'engagement réflexif

Le pari de la complexité

Engager l'élève dans une posture réflexive s'obtient grâce à une situation ouverte, qui présente un degré d'autonomie certain, laissé à sa main. La possibilité de faire des choix oblige son questionnement et la quête de contenus signifiants. Si l'objectif est de tendre vers des élèves qui déduisent des contenus à partir de leurs actions, il est essentiel de dépasser le prescrit des tâches. Faire le pari de la complexité signifie proposer des situations globales dans lesquels les contenus vivent et se vivent. Il s'agit alors de créer un environnement de travail large à distance d'une succession de petites situations d'apprentissages qui forment un chemin unique.

Ce glissement de paradigme questionne le guidage. L'activité de l'élève l'invite à invertir par-lui-même des situations spécifiques dans lesquelles il s'approprie des contenus qui répondent à ses besoins. Sa réussite provient des réponses à ses questions. L'enseignant interroge et guide l'apprenant à partir des choix qu'il réalise : "pourquoi as-tu décidé...?", "penses-tu que ton choix...?", "explique-moi comment...?". Cette démarche est amplifiée grâce à sa dimension collective. Les autres élèves constituent des aides à l'apprentissage car eux aussi évoluent, choisissent, se questionnent.

Des rôles émergent et viennent alors colorer les modalités d'apprentissages moteurs et non moteurs². L'égaliseur proposé par S. Guilon et S. Duret³ illustre le processus de répartition des paramètres à distribuer entre l'enseignant et l'élève dans cette situation globale. Il permet de réfléchir aux rôles respectifs au sein du couple enseignant-élève sur chacun paramètres comme le but recherché, les variables. Certains dévolus permettent de nourrir la réflexion de l'élève qui prend alors en responsabilité une partie de ses apprentissages par ses choix.

² PELON (S.), « Des rôles et des contenus », *e-novEPS* n°26, janvier 2024

³ GUILON (S.), DURET (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

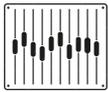
La posture de l'enseignant

La posture de l'enseignant s'avère centrale afin de permettre cette exploration et construction de contenus par l'élève. "Allons au bout de nos erreurs si nous voulons savoir pourquoi il ne fallait pas les commettre"⁴. Dans cette phrase d'un roman de Werber à propos d'un héros devenu ange gardien après son décès, il y a l'idée d'un apprentissage par essai erreur. Bien évidemment sans aller jusqu'à la mise en danger de l'élève, laisser l'erreur émerger et la traiter à partir de l'activité des élèves paraît être un levier bienfaisant pour entretenir une réflexion.

Si cette idée peut paraître évidente, elle ne s'adopte pas d'emblée au moment de prendre une posture en situation avec l'élève. Les pratiques sur l'étaillage caractérisé par un enseignant qui accélère les réponses attendues des élèves viennent limiter le développement d'une posture réflexive. Avec l'impression de gain de temps, le questionnement orienté raccourci le temps incontournable de la maturation cognitive. Or, c'est bien ce processus que l'enseignant cherche à enclencher pour atteindre une pratique raisonnée de l'élève. Ce dernier explore pour lui et non pour répondre à des attendus extérieurs. Des questions telles "que réalises-tu?", "qu'es-tu en train de faire?", "que cherches-tu à obtenir?", "comment as-tu prévu de faire?" par exemples, permet de sonder les préoccupations, le niveau de réflexion et la manière dont les contenus sont exploités. La réponse "parce que le professeur me l'a demandé!" témoigne au contraire d'une réflexion pauvre.

Faire réfléchir l'élève et le laisser manipuler les contenus induit une posture de « lâcher prise » et d'acceptation des choix de l'élève. Par exemple, en CA1, natation, l'enjeu « générer des forces propulsives avec les membres inférieurs » est un apprentissage moteur ciblé. L'enseignant, en souhaitant guider l'élève peut utiliser le contenu déclaratif : "utilise tes jambes par un battement efficace partant des hanches avec une cheville souple!". L'élève réceptionne ce contenu de l'enseignant sans qu'il ne soit le fruit d'une construction mentale personnelle. Pour y parvenir, l'organisation pédagogique peut intégrer des "coups de pouce" : faire prendre conscience de la propulsion des membres inférieurs en natation à l'aide de matériel telles des palmes. La situation permet par l'expérimentation de faire vivre le contenu formulé. Le coup de pouce peut prendre la forme d'un questionnement adjacent : « quelles sont toutes les parties du corps qui me propulsent quand je nage ? ». C'est ici une différente stratégie pédagogique exploitable par l'enseignant pour accompagner la façon dont l'élève questionne sa motricité, ou ses actions, et intègre les contenus à sa réflexion.

⁴ WERBER (B.), « L'empire des anges », Ed. Albin Michel, 2000



Conclusion

L'exploitation des contenus par les élèves est un levier de l'apprentissage. En devenant acteur, l'élève démultiplie les occasions de construire une posture réflexive qui facilite cette exploitation. Développer cette activité se conçoit à partir d'essais erreur, d'un questionnement qui nourrit la réflexion et de situations qui permettent de donner corps aux contenus.

L'enseignant tient alors un rôle de concepteur de l'environnement de travail qui permet à l'élève de vivre et faire émerger des problèmes à dépasser. Il devient un guide dans la construction des contenus qui permettent de trouver des solutions et de les exploiter au profit des progrès moteurs et non moteurs.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



*L'exploitation par les élèves des
contenus pour apprendre*

Le contenu en direct

Delphine Evain
IA-IPR d'EPS, académie de Nantes

Trop souvent les élèves manipulent des données à distance de ce qui leur est utile pour apprendre.

Cet article vise à interpeller sur ce qui mérite d'être à la main des élèves pour qu'ils s'en saisissent et s'en servent pour développer leur pouvoir moteur et non-moteur.



Comprendre

Les connaissances et compétences des enseignants

Pour faire apprendre les élèves, les enseignants mobilisent leurs connaissances sur les activités physiques, sportives et artistiques (APSA), sur la gestion physique, physiologique, psychosociale et tout ce qui fait la richesse de leur savoir et de leur ouverture culturelle.

Ils mobilisent des compétences didactiques dès lors qu'ils exploitent leurs connaissances au regard des besoins moteurs et non-moteurs identifiés des élèves. Le but est alors de concevoir leur enseignement en fonction de la lecture de l'activité réelle de leur groupe, au cours de l'animation de la leçon.

Ne pas rester le seul détenteur du savoir relève de compétences pédagogiques dont l'intention est de le partager afin de permettre aux élèves de s'en saisir et s'en servir.

Les compétences didactiques et pédagogiques

La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et aux processus d'apprentissage. La pédagogie est un style d'enseignement, une démarche, une attitude. L'enjeu est alors de faire les choix des contenus d'apprentissage qui ont leur place dans l'enseignement envisagé. Il est également celui de proposer une situation qui permet à l'apprenant de comprendre ces contenus afin de développer son pouvoir moteur, ou celui d'une tierce personne.

Par exemple, dans le champ d'apprentissage 2 (CA2), en activité sauvetage, réaliser un « plongeon canard » en classe de 6ème, mobilise des connaissances de deux natures différentes : « la tête gouvernail » et « la flottaison ». Aller chercher un objet en moyenne profondeur, avec ou sans action de la tête, démontre la facilité accrue dès lors que la tête est bien rentrée, menton contre la poitrine. Sauter dans l'eau après avoir pris une grande respiration puis rester en apnée, en boule et immobile, fait la démonstration que le corps remonte à la surface, sans l'action du nageur. A partir de là, les élèves peuvent comprendre aisément pourquoi il faut rentrer la tête d'une part, et exercer une propulsion d'autre part, pour s'orienter vers le fond du bassin et lutter contre la flottaison du corps, afin de réaliser un plongeon canard.

Le choix de deux connaissances clés, destinées à résoudre le problème de l'immersion dans les activités aquatiques, selon une démarche expérimentale, donne aux élèves un accès à l'entendement sur la manière dont un corps réagit lorsqu'il est soumis à la contrainte de l'eau.



Progresser

Le pratiquant-réflexif

La compréhension naît de l'alternance expérience-cognition. Dès lors, l'autorégulation ou/et l'activité de conseil s'appuie à la fois sur une identification visuelle relative à la position de la tête et à l'action propulsive, et à la fois sur une compréhension de la manière de dépasser la difficulté en rentrant la tête et en réalisant une action de propulsion opposée à la flottaison. Les connaissances, éclairées par la pratique, rendent la correction efficiente, d'une part car elle donne la capacité à repérer les bons indicateurs, d'autre part car elle permet de délivrer les bons conseils.

En conséquence, ce qu'il y a à observer n'est pas le « plongeon canard » proprement dit, le résultat de l'action, mais davantage ce qui permet de le réussir, le processus. Indépendamment de la réussite du produit final, le progrès attendu relève de la capacité de l'élève, d'une part à développer son pouvoir moteur aquatique par l'exploitation d'une « tête gouvernail » et d'une « propulsion pour vaincre la flottaison », d'autre part à identifier l'effective usage de la tête et de la propulsion pour s'immerger et analyser sa propre action (vidéo enregistrée par exemple) ou l'activité d'un pair.

Les acquisitions

Pour ce faire, les outils¹ de recueil ou d'observation trouvent leur pertinence dès lors qu'ils permettent à l'élève de se concentrer sur les deux connaissances incontournables, sans détour (le résultat de l'action) ni stratagème didactique (score parlant par exemple). La seule réussite qui vaille est la démonstration effective de leur maîtrise en acte, observable dans l'eau, même si le « plongeon canard » reste perfectible, et leur maîtrise cognitive, c'est-à-dire l'analyse argumentée de l'activité d'immersion.

Les compétences motrices et non-motrices sont intimement liées par les connaissances, objets mis au travail. Leur articulation assure leur maîtrise durable, nécessaire au progrès. Dans le prolongement et en toute cohérence, l'évaluation s'appuie sur les justes utilisation et identification de l'action de la tête et de la propulsion pour s'immerger. Le contenu à maîtriser demeure, depuis son émergence, omniprésent dans l'activité motrice et non-motrice des élèves. C'est ce qui en garantit son effective exploitation au service du développement de compétences.

¹ PAILLARD (F.) « L'outil, plus qu'un gadget », *e-novEPS* n°26, janvier 2024



Conclusion

Le contenu, fruit de l'expérience des élèves, constitue le fil directeur de leur activité d'apprentissage. Il est, et reste omniprésent, pour réaliser, observer, réguler et apprécier les progrès. C'est une des conditions qui en garantit sa maîtrise par les apprenants. Considérer le « contenu en direct », c'est ne jamais le masquer par un résultat de l'action qui supprime le processus de sa mise en œuvre, ni un quelconque dispositif didactique qui obère son caractère explicite.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Des rôles et des contenus

Sophie PELON

Professeure agrégée d'EPS, Saint-Brevin-Les-Pins, (44)

L'enseignant priorise les contenus, les oriente, dans l'objectif de développer des compétences chez chacun de ses élèves, tant sur le plan moteur que non moteur. Les contenus sont alors identifiables à un moment donné de la leçon afin d'être manipulés par tous¹. Subsiste alors la question de leur retranscription: quand, comment, sous quelle forme ?

L'enseignant les fait émerger par le biais de différents médias tels que le tableau, la fiche d'atelier, ou autre. Néanmoins, les informations sont souvent volatiles et peuvent se perdre d'une leçon à l'autre. Pour éviter cet écueil, les différents rôles vécus par les élèves sont un levier de manipulation, d'exploitation régulière des contenus, à différents moments de la séquence, du cycle voire de l'année.

¹ ACCIARI-FABRE (A.), « Exploitation singulière des contenus », enovEPS n°26, janvier 2024



Les rôles en arts du cirque

Les Arts Du Cirque (ADC) et les activités du Champ d'Apprentissage 3 (CA3) de manière générale sont des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) dans lesquelles l'utilisation des rôles est aisément employée. Ces derniers sont traversés par les élèves au fil des leçons, de façon plus ou moins approfondie.

Pourquoi des rôles ?

La mise en place des rôles en Éducation Physique et Sportive (EPS) n'est pas le seul fait de placer des élèves en tant qu'observateur, juge ou arbitre. En ADC, les rôles sont souvent distribués autour de trois axes : le circographe, l'acteur et le spectateur. Ils interagissent ensemble, guidés par des consignes liées au processus de création, avec des contraintes de production qui évoluent au fil des leçons. La récurrence de ces rôles, au sein des groupes, questionne ce qui est appris par les élèves. Le décalage entre la préparation de leçon de l'enseignant et ce qui est vécu et/ou réalisé par les élèves est parfois important. Là où le professeur attend que le circographe apprenne à faire des choix éclairés pour son groupe, l'élève retient la petite friction entre les deux camarades au moment de choisir. Les rôles représentent alors un sujet de réflexion pour clarifier les contenus à faire apprendre, nécessaires au développement des compétences ambitionnées.

Quels attendus en ADC ?

Le rôle d'acteur relève souvent de la consigne motrice, liée à la réalisation technique. Pourtant les contenus non moteurs sont prégnants dans ce rôle qui nécessite expression, attitude corporelle, attention sur l'action, sérieux. Pour le spectateur, l'enseignant met un coup de projecteur sur l'attitude, le savoir-être. Le respect des acteurs d'une présentation est nécessaire pour assurer la sécurité affective de toutes et tous, mais il doit également être en mesure d'apporter des critiques constructives, pour aider la compagnie de circassiens à améliorer sa proposition. Enfin le circographe assure le choix des différents tableaux, des différentes actions à mettre en place, avec un objectif de "rendu" auprès des spectateurs : l'original, le beau et la technique.

Les rôles répondent aux différents domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ²(S4C) en collège, et aux Objectifs Généraux au lycée. Ces éléments ciblés justifient des accents mis sur la communication (D1 ou OG 1), l'organisation (D2 ou OG2), la citoyenneté (D3 ou OG3), la capacité à aller au bout d'un projet fixé, adapté à soi (D4 ou OG 4), ou enfin en lien à une connaissance précise de l'activité (D5 ou OG5).

² Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Cela oriente les choix de contenus effectués par l'enseignant. Aller toujours plus loin dans l'exploration de ces différentes tâches attribuées est intéressant car il ouvre des perspectives de progrès chez les élèves. Les indicateurs mis en avant au fil des leçons sont des éléments qui aident le groupe à évoluer dans sa recherche, avec des formes de groupement et encouragent les échanges entre pairs.

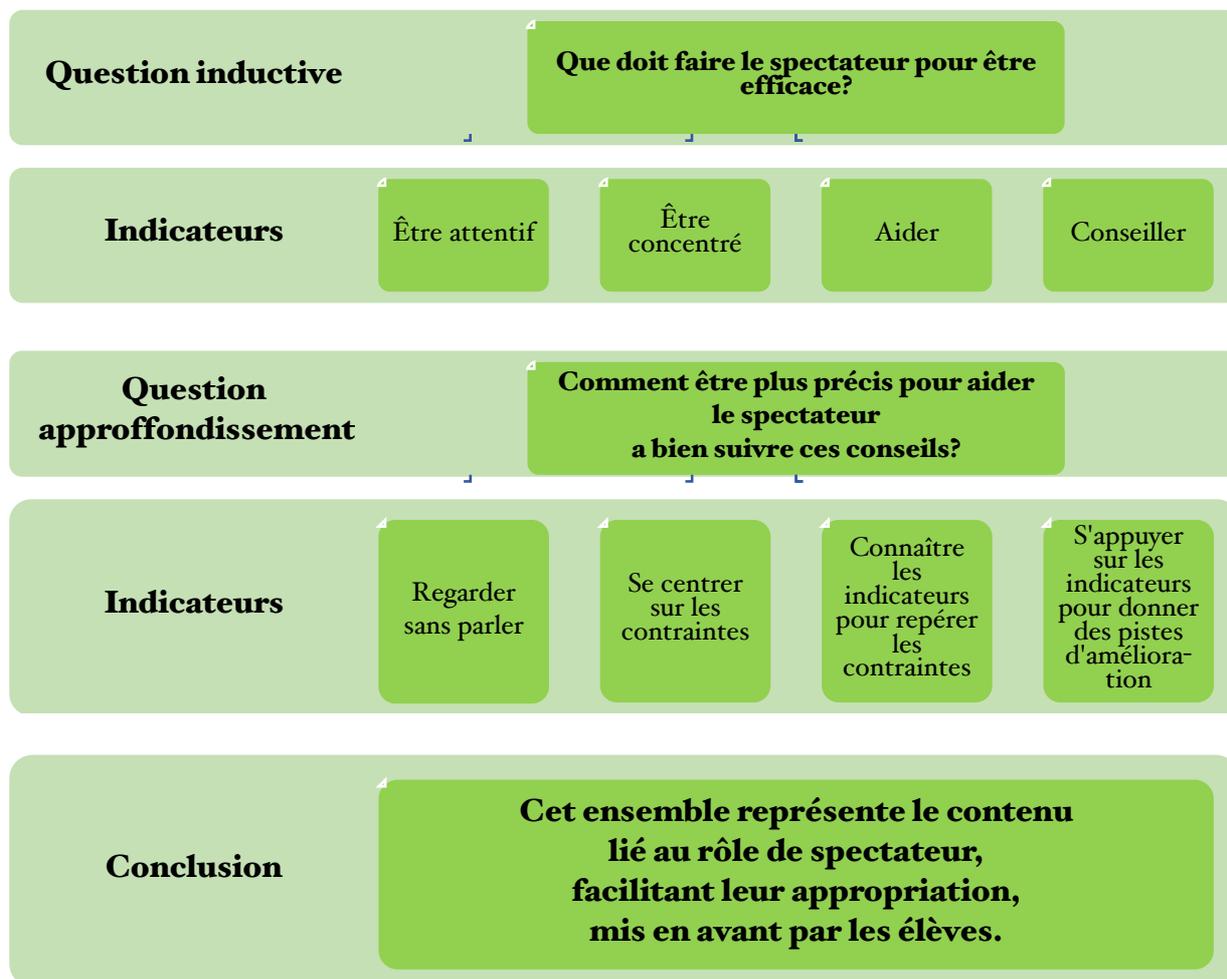
Identifier les contenus

L'appropriation des contenus par les élèves engage l'enseignant dans une réflexion puisque différentes démarches sont possibles. Une question inductive en début de leçon, inscrite au tableau, peut guider les élèves dans leur réflexion au fil de la situation vécue, permettant d'apporter une réponse en cours ou en fin de situation (Sch. 1). Pour identifier les contenus, le professeur permet aux élèves de répondre à une question « comment faire pour bien faire ». Il poursuit en précisant l'action ou la situation. La mise en réflexion des élèves, sur ce qui est prioritaire, initie l'échange d'idées, l'expérimentation, jusqu'à l'extraction des incontournables pour bien réaliser ce qui est attendu, dans la situation donnée. Il est ici un temps de construction de contenus. Ces derniers sont ensuite investis dans les différents rôles investis. Ces éléments construits par les élèves sont répertoriés sur des fiches d'atelier par exemple, ou au sein d'un portefeuille, afin que chacun puisse s'y référer à discrétion.

Par exemple, le professeur demande la mise en place d'une situation de production de tableau pour la fin de la leçon. Cette création comporte deux contraintes, la manipulation d'un objet et la réalisation d'une acrobatie à l'unisson. Les élèves travaillent sur l'unisson et le définissent par une action réalisée en même temps, avec le même geste et du même côté. Pour la manipulation de l'objet des recherches sont faites par les élèves pour trouver différentes façons de lancer et de rattraper. Ces caractéristiques représentent un ensemble d'indicateurs, base de lecture pour justifier d'une manipulation variée. Les compagnies circassiennes de la classe identifient la variété autour de la prise en main de l'objet, le trajet de la main qui lance avant de lâcher l'objet, un rouler sur le corps, un blocage sur une partie du corps, mais aussi la façon de rattraper : à une main, sur le dessus de la main, avec un rebond sur le pull, en s'appuyant sur les indicateurs préalablement mis en avant lors des leçons précédentes. Tout cela représente autant d'exemples qui créent le contenu nécessaire pour savoir comment faire pour bien réaliser l'action attendue.

Le spectateur du groupe a pour mission d'identifier ces deux contraintes. La lecture de la présentation repose sur l'identification des indicateurs de réalisation, correspondants auxdites contraintes. Il leur est demandé ensuite de conseiller les circassiens sur les éléments à modifier, améliorer ou supprimer. Pour ce faire, il est indispensable pour l'élève de reconnaître à la fois les deux contraintes de manipulation et leurs principes d'efficacité.

Schéma 1 : Faire émerger les contenus du rôle de spectateur



De la même façon, l'engagement de la réflexion des élèves sur la qualité du rôle d'acteur, par exemple, peut se faire à partir de l'élaboration des étapes de progression. Un tableau à compléter est proposé au groupe avec, en haut de chaque colonne, une question visant à guider les élèves (Tab. 1). Leur manipulation des contenus par l'écriture est un élément nécessaire à leur imprégnation et à leur acquisition. Elle assure également leur partage au sein des groupes.

Tableau 1 : Le rôle d'acteur, autour d'un travail sur les expressions, classe de 6ème

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Questions guides	Qu'est-ce qui montre que le circassien n'est pas dans son rôle d'acteur ?	Qu'est-ce qui montre que le circassien commence à s'impliquer dans son rôle mais sans être constant ?	Qu'est-ce qui montre que je regarde un acteur circassien ?	Qu'est-ce qui montre que le circassien acteur est pleinement impliqué dans son rôle ?
Réponse possible des élèves	Le circassien acteur regarde son partenaire, se trompe dans ses gestes, sa place, l'objet à utiliser, s'arrête... Il parle, rigole.	Le circassien acteur regarde parfois son partenaire, parvient à reprendre son tableau s'il se trompe, parle avec ses partenaires.	Le circassien acteur connaît son tableau et le réalise, sans expression particulière. Il est concentré.	Le circassien acteur réalise son tableau et adapte son expression à l'émotion à transmettre, à l'action, à l'ambiance créée.



Exploiter les rôles

Je connais le rôle et me spécialise

Pour que l'élève se définisse spécialiste dans un rôle, il lui faut se situer à l'aide de critères explicites. Chacun des trois rôles représentés le plus fréquemment en ADC dispose d'indicateurs et d'étapes progression. Le progrès des élèves dans chacun des rôles, jusqu'à la reconnaissance d'une spécialisation, donne du sens, source d'implication autant qu'il démultiplie l'accompagnement de l'enseignant.

L'acteur circassien est en recherche de virtuosité. La virtuosité en ADC peut se définir par un ensemble mêlant la technique, le beau et l'original. Pour atteindre cette virtuosité, l'acteur circassien doit être accompagné de différents regards qui le guident, le corrigent, l'orientent dans ses choix d'action et ses réalisations. Le spectateur est efficace dans son rôle s'il développe une posture bienveillante, incarne l'ami critique, use d'une communication respectueuse, à l'aide d'une attention portée à l'ensemble de la prestation et d'un regard précis, en lien avec les contraintes.

Le circographe fait agir les autres. Il est à l'écoute des choix pour faire évoluer le tableau, il propose des idées et assure une observation des propositions. De façon systémique, c'est la présence de ces trois critères qui garantit la construction de compétences chez les élèves. Celles-ci sont de plus en plus avancées à chaque réalisation.

Coup de projecteur sur le spectateur

La fonction du spectateur semble parfois relever du travail de l'ombre. Il regarde, en silence, pour ne pas déranger la compagnie en représentation. À la suite, il souligne ce qu'il a apprécié ou non, décerne un coup de chapeau s'il le souhaite. Il est également en mesure de donner son avis sur la prestation, en comparant ce qu'il a observé avec les indicateurs mis en avant lors de chaque leçon.

Pour être un spectateur compétent, dit "spécialiste", et apporter un coup de pouce aux camarades, il doit maîtriser les contenus inhérents à la réalisation motrice et à l'ami critique. Le spectateur observe, met en lien son observation avec ses connaissances, se fixe un élément précis à regarder. Son objectif est d'apporter une analyse au groupe circassien. La complexification progressive de cette observation se fait au fil des leçons, à l'aide d'éléments de plus en plus variés à observer, d'une attention et d'une concentration de plus en plus longues. A la fin de la séquence, le spectateur dispose d'un vocabulaire étendu et d'indicateurs d'observation sur ce qui est attendu, ce qui lui permet d'exprimer son ressenti. Progressivement, il est en mesure de se qualifier "spécialiste" dans ce rôle, car il en maîtrise les conditions et se montre efficace (Tab. 2). Il est en interrelation avec le rôle de circographe afin d'affiner les choix et de corriger les actions. L'outil numérique peut aider à la manipulation des différents contenus qui, alors, deviennent les éléments d'amélioration des propositions.

Tableau 2 : Étapes de progression pour le spectateur en lien avec le domaine 1

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Domaine 1	Le spectateur utilise le vocabulaire connu de façon inappropriée pour expliquer ce qu'il a vu, en se rattachant de façon aléatoire à la présentation.	Le spectateur fait des analyses à partir d'un vocabulaire aléatoire. Il manque de connaissances. Il cible peu son observation, ce qui limite la pertinence des conseils	Le spectateur analyse et commence à argumenter à l'aide de connaissances et d'observations.	Le spectateur argumente à partir de connaissances sur l'activité et de la maîtrise de son rôle. Les conseils permettent une amélioration effective de la présentation.

Organiser les rôles

Les premières leçons d'une séquence sont l'occasion d'investir chacun des rôles et d'apprécier celui dans lequel chacun se trouve le plus compétent. Le challenge pour l'enseignant est de s'effacer au fur et à mesure de l'agrégation des connaissances. Ce travail cumulatif semble antinomique avec l'approche par compétences. Toutefois, le format de leçon avec production régulière, selon des contraintes et des organisations diversifiées, mobilise et remobilise les contenus nécessaires aux réalisations, facteur de développement de compétences. Par la mise en évidence des contenus et leur usage, les élèves dépassent le « juste vivre » une production au profit de progrès régulièrement observés et observables. Ils se découvrent à la fois spécialiste d'un rôle et amateur dans les autres rôles. L'évaluation peut être différenciée. Les compétences construites en EPS peuvent être exploitées ultérieurement dans un autre cadre, comme celui de l'association sportive ou d'un temps fort au sein de l'établissement, par exemple.



Le joker

Pour aller plus loin, différents rôles à vivre ou faire vivre aux élèves sont investis. La prestation finale est une scène ouverte à tous, où différentes fonctions sont potentiellement exercées. Des rôles variés comme le preneur d'image pour stabiliser une action, ou percevoir son rendu, le technicien musical, l'accessoiriste, le décorateur trouvent leur intérêt et leur place aux côtés des trois précédemment évoqués. Ces différents rôles sont éventuellement demandés par le groupe, en fonction des besoins, tout comme la sollicitation des spécialistes, selon un projet d'apprentissage personnalisé.

Ultime étape

Le joker est facteur de progrès supplémentaire. L'élève est capable de réutiliser ce qu'il sait faire au service de son groupe ou d'un autre groupe. L'élève joker est une personne ressource en mesure de faire profiter aux autres groupes d'artistes, à leur demande, de ses compétences pour les faire progresser dans un rôle ou les faire évoluer dans leur création selon leurs besoins propres. L'enseignant institue cet "élève ressource" au regard de son parcours de formation dont le suivi est formalisé sur un radar autour des trois rôles principaux (Sch.2) dans un carnet de travail en ADC.

Schéma 2 : Formaliser son parcours de formation à l'aide d'un radar

Acteur

Circographe

Spectateur

Chacun des membres du groupe se positionne jusqu'à faire apparaître un profil de compétences dominant, jusqu'à devenir une personne ressource (Tab.3). Au fil de la séquence, les spécialistes émergent et se rendent disponibles aux autres selon les besoins. Chaque groupe a la possibilité de demander un Joker afin de parfaire son action.

Tableau 3 : se situer dans les rôles, selon des étapes de progrès

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Acteur	Le circassien acteur regarde son partenaire, se trompe dans ses gestes, sa place, l'objet à utiliser, s'arrête... Il parle, rigole.	Le circassien acteur regarde parfois son partenaire, parvient à reprendre son tableau s'il se trompe, parle avec ses partenaires	Le circassien acteur connaît son tableau et le réalise, sans expression particulière. Il est concentré.	Le circassien acteur réalise son tableau et adapte son expression à l'émotion à transmettre.
Spectateur	Le spectateur exploite le vocabulaire connu de façon inappropriée pour expliquer ce qu'il a vu, en se rattachant de façon aléatoire à la présentation.	Le spectateur justifie ses choix en s'appuyant sur un vocabulaire parfois inadapté. L'argumentation manque d'éléments factuels et de connaissances.	Le spectateur justifie et argumente ses choix de justification grâce à ses connaissances et ses observations	Le spectateur fait des choix argumentés, à partir de ses connaissances de l'activité et de ses observations dans le but d'améliorer la prestation.
Circographe	Le circographe écoute les propositions, fait des choix aléatoires, sans s'appuyer sur le groupe, ses capacités, ses besoins.	Le circographe écoute les propositions de ses partenaires et fait des choix en fonctions de ce qu'il préfère.	Le circographe est à l'écoute, observe les propositions dans leur réalisation et fait les choix les plus adaptés au groupe.	Le circographe écoute les propositions, les enrichit, en ajoute de nouvelles, au profit de la réalisation du groupe.

Choix du joker

Le Joker a pour tâche de bonifier l'action du groupe circassien, du groupe spectateur, ou d'apporter une aide au circographe désigné. Cette demande peut également être faite lorsque la commande faite au groupe intègre une contrainte supplémentaire, tirée au sort en amont du passage par exemple. Pour faire le choix d'un joker, il est nécessaire pour le groupe d'identifier ses ressources et ses besoins, y compris lorsqu'ils sont renouvelés dans le nouveau contexte situationnel. Chaque compagnie peut faire appel à un accessoiriste ou gestionnaire de décor, preneur d'image, technicien son, pour assurer le bon déroulement de la prestation. Il est possible de proposer une scène ronde ou une scène frontale, une entrée en décalé de chaque circassien ou encore avec un ralenti. Cela souligne les capacités d'adaptation du groupe par la maîtrise des compétences travaillées au fil de la séquence. Il est envisageable de bonifier les spécialistes ou de demander une spécialité par groupe. Cela engage les échanges nourris au sein des compagnies. Les groupes sont auteurs de leur présentation, s'impliquent dans leur construction et réalisation, forts de leurs expériences diversifiées vécues tout au long de la séquence.



Conclusion

Les rôles représentent des ingrédients nécessaires, utiles à la manipulation et à l'acquisition de contenus. Ils sont également le moyen pour l'élève de percevoir ses compétences, ses acquisitions et ses besoins. La responsabilisation de chacun face à une tâche en particulier assure la mise en action de tous. Celle-ci permet la gestion des rôles en autonomie, par leur distribution. Ceux-ci ne sont pas fixes, ils évoluent selon les acquisitions de chacun. Les rôles sont un point de départ pour développer l'apport de conseils, l'entraide, dans le but d'apporter le meilleur de soi-même à ses partenaires. Ce levier permet à tous de pratiquer, en manipulant des contenus précis que les élèves construisent et partagent au fil des leçons. Cette édification de contenus valorise les compétences de chacun, dans différents domaines, et engage sur d'autres axes de travail, notamment avec la mise en place du "radar", qui met en avant les compétences, et leur niveau d'acquisition, de façon individuelle.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

L'outil, plus qu'un gadget !

Freddy PAILLARD,
Professeur d'EPS, Saint Philibert de Grand Lieu, (44)

L'élaboration d'un outil adapté aux situations d'apprentissage fait partie de la préparation d'une leçon. Il accompagne l'engagement moteur des élèves. Et pourtant, il n'est pas rare d'entendre de leur part certaines interrogations : "Monsieur, on en fait quoi de la fiche ? Madame, est ce que vous pouvez me prêter une gomme ? Je me suis trompé ! Monsieur, je vais dans quel groupe ? Est-ce que j'ai réussi ? C'est bien là ?".

Cet article a pour but de placer l'outil, non plus comme une finalité en soi, mais davantage comme une aide pour que les élèves s'approprient les démarches et contenus pour progresser. L'outil, quel que soit sa forme ou sa complexité, se situe à la croisée des interactions entre les élèves et/ou les groupes, l'enseignant et les contenus. Il en favorise la rencontre, la compréhension et l'usage au profit du progrès.

Freddy PAILLARD, L'outil, plus qu'un gadget !

Janvier 2024 - Partie 3 - Article 2 - page 1





L'outil par et pour l'action

Créer une démarche par la posture de l'enseignant et de l'élève

L'outil, peu importe sa forme, sa simplicité ou complexité, est un levier pour donner du sens au vécu des élèves dans la pratique. Une culture commune est permise grâce à un habitus de verbalisation et de mutualisation. Que l'élève ait déjà une expérience sur l'activité ou dans le champ associé ou non, l'enjeu pour l'enseignant réside dans sa capacité à répondre à des besoins identifiés. Pour l'élève, il relève de sa capacité à positionner son niveau pour se projeter dans des pistes de travail. La convergence de ces enjeux n'est obtenue qu'à travers les choix pédagogiques et didactiques. Pour cela, il convient que l'enseignant s'engage dans cette ambition et exploite les champs d'apprentissage.

Délimiter le périmètre et la nature

Délimiter le périmètre et la nature des contenus en début de séquence n'est pas toujours aisé. Prendre en compte les caractéristiques des élèves à travers le projet de classe s'avère rassurant. Assurer une continuité avec les séquences précédentes offre une complémentarité à l'échelle de l'année. Partir de l'univers des élèves garantit une adhésion plus spontanée : les élèves proposent, s'expriment, ressentent lors de la première mise en action en contexte d'apprentissage ; l'enseignant cible, guide, enquête, pour concevoir et faire des choix. Le cœur des apprentissages, par la démarche conjointe de l'enseignant et de l'élève se situe au carrefour des dilemmes et questions posés par l'enseignant, des réalisations et actions des élèves.

Verbaliser et mutualiser au profit d'une culture commune

La liaison entre l'activité des élèves et les bénéfices de la situation d'apprentissage est favorisée par l'observation. Mise en valeur par la démarche pédagogique, elle devient un rouage essentiel sur le chemin des attendus de fin de cycle ou de lycée (AFC ou AFL). Pointer un critère, à partir d'une observation, à l'occasion d'un problème à résoudre par exemple, permet de resserrer les interactions sur quelques notions de mises au travail. Le contenu ainsi identifié, qu'il soit moteur ou non-moteur, devient central dans l'activité de l'élève, afin que celui-ci parvienne à résoudre ledit problème posé. L'éparpillement, le flou ou le trop grand nombre de sujets à traiter est à éviter afin de faciliter l'émergence du lien et du sens, au travers le vécu collectif, la mutualisation des réflexions menées et les prises de paroles. Le ciblage permet alors de gagner en efficacité (Sch. 1).

Schéma 1 : Cibler un sujet de travail pour inciter la verbalisation et mutualiser



Des indicateurs revus et corrigés par l'élève

À partir des besoins identifiés, la première séance d'une séquence donne l'occasion aux élèves d'expérimenter : agir, essayer, expliquer, argumenter, réussir, échouer, confronter ses manières d'agir et de penser. A travers l'action, le travail de groupe permet déjà d'être en chemin vers le "pour progresser" d'un point de vue moteur, cognitif, social ou sensible. Mettre en lumière les relations de cause à effet entre ces différents types d'engagement et les progrès souligne l'importance de la création de l'outil pour exploiter les contenus ciblés (Tab.1).

Tableau 1 : Cibler pour inciter la verbalisation et mutualiser : illustration en vitesse-relais

CA 1 : Produire une performance optimale mesurable à une échéance donnée AFC 2 : S'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif				
Enjeu de formation moteur : Mobiliser ses ressources de manière optimale pour produire la meilleure performance possible				
	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4
Descriptif de l'atelier	Sprint en Fréquence sur 10 appuis avec un appui entre chaque plot	Course de 8 m après avoir franchi 5 haies rapprochées	Course avec 2 appuis entre chaque latte de l'échelle	Aller le plus loin possible sur 5 sauts en pieds joints
Fondamental athlétique abordé	Appui court, fréquence, rythme	Grandissement, alignement et Gainage	Coordination, équilibre	Poussée complète orientée, impulsion
Réussite validée par l'élève				

La verbalisation permet le dialogue, le partage d'idées lorsqu'elle a pour support le travail de groupe. Elle peut tout à fait faire l'objet d'une échelle de progression omniprésente, cohérente et continue tout au long de l'année (Tab.2).

Tableau 2 : Échelle de progression sur le travail de groupe

Enjeu de formation non-moteur : S'organiser collectivement et participer à des histoires collectives d'apprentissage					
Étape de progrès	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Position de l'élève	Difficile	Lente	Volontaire	Rapide	Efficace
Comportements caractéristiques	Chacun pour soi. Querelles.	Les changements de rôles prennent du temps.	Chacun tient son rôle. Début de communication.	Les essais se multiplient. Des échanges.	Fluide. Conseils donnés. Encouragements

Une fois le travail sur l'enjeu de formation installé, reste à lier l'activité générée avec une phase plus réflexive de l'élève. La verbalisation, pour exploiter les contenus, devient un atout. L'intérêt de lier la verbalisation à la pratique est de créer un sens visible aux yeux des élèves : l'interrelation et la réalisation. L'exemple de la "minute conseil" (Tab.3) illustre le travail de verbalisation et de mutualisation à partir de leur langage sur une situation précise autour des fondamentaux athlétiques.

Tableau 3 : Illustration de verbalisation et de mutualisation au sein d'un groupe de travail

Atelier 1 : Sprint en fréquence sur 10 appuis avec 1 appui entre chaque plot	
Groupe	Notre Conseil :
Groupe	Notre Conseil :
Groupe	Notre Conseil :

L'outil ne remplace pas la pratique, il la complète pour offrir un panel de choix à l'élève dans sa quête de progrès. Ainsi, le temps passé sur la feuille représente un temps court, mais offre des perspectives de nature à asseoir sa légitimité. L'enjeu, pour l'enseignant, est de récolter des solutions pour réussir. Elles sont issues de l'expérience et de la réflexion des élèves dont l'activité du groupe en a permis l'émergence.

Parmi les plus-values, il est possible de souligner la verbalisation des ressentis et des enjeux motivationnels. Elle vient en appui au coaching étayé d'un vocabulaire spécifique aux élèves. L'outil ainsi élaboré constitue un média favorisant la culture commune de la classe grâce aux échanges, partages et confrontations d'idées. Selon une continuité sur plusieurs séances, ou sur différents temps d'apprentissages, des indicateurs de progrès peuvent émerger de l'articulation entre expériences et débats, jusqu'à faire se dessiner des démarches d'apprentissages avec plusieurs étapes. L'outil est alors le médiateur de l'observation des contenus, de leur communication et de leur manipulation, à l'occasion des conseils délivrés.

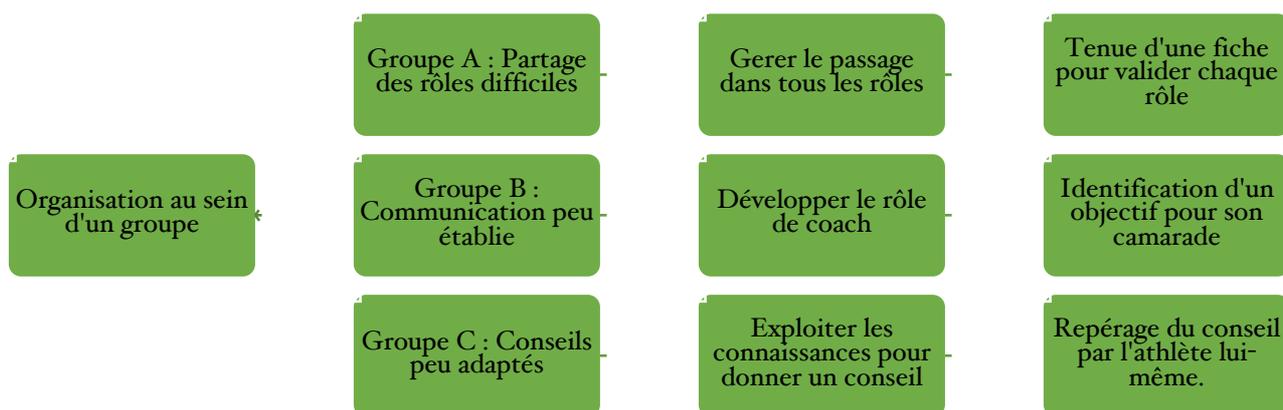


L'outil, tout de suite et maintenant

Verbaliser grâce à l'outil

Les vertus de l'utilisation de l'outil dans l'exploitation des contenus sont nombreuses. Toutefois, non systématique, il est de nature à satisfaire un besoin : « un outil oui, mais pas à tout prix ! ». Les allers-retours théorie-pratique sont précieux car les interactions qu'ils suscitent engagent les élèves dans une démarche compréhensive qui de surcroît, motive. L'outil permet l'évaluation, pour rendre compte des besoins et des étapes de progrès atteintes. Il assure de mettre en relation les indicateurs et les gestes, au profit d'une efficacité accrue. En cela, l'outil stimule la connaissance et la réflexion par l'action. Les interactions, échanges et débats au sein d'un groupe, ou au sein d'une classe, permettent une observation ciblée. L'écoute est nécessaire pour que chacun s'exprime. Il existe différentes étapes de progrès selon la forme de groupement, le nombre de participants, les affinités (Sch.2).

Schéma 2 : Parcours de développement personnalisé : exemple en vitesse-relais.



S'appuyer sur les contenus pour permettre la connaissance

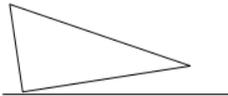
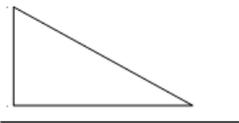
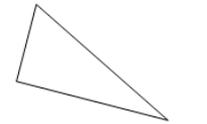
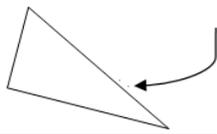
Apprécier une action, analyser une stratégie ou une technique, nécessite une exploitation de repères pour connaître et se connaître. L'outil numérique permet de prendre du recul. Les exemples sont nombreux : podcasts, vidéos, photos, reportages. Il est alors possible de s'appuyer sur des observables précis, sources de connaissances, au service de ce qu'il y a à faire pour réussir. Dans la continuité, la maîtrise des observables, travaillés en amonts, permet un retour précis et exploitable pour une correction et/ou une régulation. L'action est à la fois détaillée, à la fois développée par l'outil¹. Un son, un repère, une photo comparée sont des exemples pour favoriser l'émergence et l'appropriation de la connaissance.

Évaluer au fil de l'eau

L'évaluation au fil de l'eau est au cœur du processus : évaluer pour se connaître, évaluer pour connaître les étapes de transformations, évaluer pour mesurer le chemin séparant une étape d'une autre, évaluer pour articuler les étapes de transformation avec des contenus. La connaissance des indicateurs et des contenus associés permet une conscience des besoins et des acquisitions propres à l'élève. L'évaluation au fil de l'eau présente cette particularité d'être disponible à tout moment, au service de l'élève, pour qu'il puisse s'y référer dès qu'il le souhaite. En effet, chaque élève, chaque parcours d'apprentissage suit son rythme. En laissant le temps et le choix de son usage, elle donne du sens et accorde du crédit aux apprentissages. Son utilisation est partie intégrante du processus de transformation. De la maîtrise d'une étape, naît la construction de la suivante. Une étape de progrès large peut-être étayée de sous étapes et ainsi permettre une observation fine, un projet de transformation précis en accroche à une thématique spécifique. Elle permet de lier les étapes de transformations, d'y mettre du sens et de rebondir sur celles-ci par la décontextualisation-recontextualisation, selon une exploitation plus efficace : performance, rapidité d'exécution, de temps, de fluidité etc (Tab.4) ...

¹ BENETEAU (D.) « (G)Guide (P) Préparatoire (S) Sécurisant », e-novEPS n° 26, janvier 2024

Tableau 4 : évaluer au fil de l'eau à partir de la verbalisation et de l'exploitation des contenus

Indicateurs de progrès	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Le Pied. Appui au sol	Le talon attaque le sol effet lourd, appui long 	Le pied est à plat. Bruit, tape 	L'avant du pied attaque le sol. Douceur 	La plante du pied griffe le sol, de l'avant vers l'arrière : action 
Les bras	Les bras sont tendus, restent le long du corps.	Les bras agissent, sur les côtés.	Les bras vont de l'avant vers l'arrière, dans l'axe. C'est la main qui monte et descend.	Les bras sont dans l'axe. Les mouvements sont grands et partent du coude. 
La tête et le regard après 15 m	La tête bouge en arrière, sur les côtés. OU Le regard est vers le bas, vers le sol, y compris la tête.	La tête reste droite avec quelques mouvements de haut en bas.	La tête reste droite. Elle est un peu rentrée dans les épaules	La tête est droite avec un regard au loin. 
Les jambes	Les jambes sont fléchies. Les genoux restent bas.	Les genoux montent mais les jambes ne poussent pas au maximum. Elles restent encore un peu fléchies.	Les jambes sont presque tendues, les genoux montent.	Les jambes sont tendues et continuent de pousser lorsque le genou monte. 
Temps réalisé sur 30 m				

Dans la continuité, l'évaluation au fil de l'eau peut rendre compte de l'état d'avancée et de maîtrise du processus : l'apprendre à apprendre. Elle constitue également un levier pour responsabiliser, rendre acteur et donner du pouvoir à l'élève, grâce à des contenus qu'il maîtrise de mieux en mieux, et qu'il apprend à utiliser avec une plus grande finesse.



L'outil, pour se projeter

Personnaliser les choix

Il s'agit à présent d'ouvrir les possibilités d'utilisation futures de l'outil. Il représente un outil d'aide à la projection, aux progrès, grâce à l'exploitation des contenus. Par l'analyse qui est faite, il permet la conception par l'élève lui-même de son projet d'apprentissage personnel. L'autonomie et les choix opérés sont favorisés par l'enseignant qui devient un accompagnant du projet personnel. Plusieurs options peuvent s'ouvrir : un panel de propositions, un tutorat, la constitution de groupes à objectif commun, des exemples de réalisations

Suivre les apprentissages

Accompagner, pour l'enseignant, nécessite une prise de recul nécessaire et un « lâcher prise » de l'élève. Renforcer cette posture permet d'élever le niveau d'efficacité sur l'accompagnement et la régulation. L'outil devient profitable à la dévolution et au suivi : tableau, notes, carte mentale, image, audio, capsule vidéo... Chaque élève a la possibilité d'effectuer des retouches aux outils proposés ou bien de construire les siens. La notion de temporalité est à prendre en compte. Laisser le choix à l'élève de sa forme et de son utilisation soutient l'idée d'une confiance dans la mise en projet.

Différencier les temps de l'utilisation de l'outil

Concevoir des outils de suivi c'est aussi permettre à chaque élève de l'utiliser au moment voulu. Au fil des apprentissages, chaque élève, ou chaque groupe d'élèves, peuvent en sélectionner, en choisir un selon les besoins ressentis. Ainsi, les contenus prioritaires travaillés sont personnalisés selon l'objectif de transformation. Une action de régulation s'impose lorsque l'outil met en valeur une difficulté récurrente. Les élèves peuvent ainsi choisir une étape moins complexe et renforcer le niveau de maîtrise de l'étape précédente. La démarche d'enseignement visée, et proposée ici en vitesse relais, mise sur trois temps :

- le premier sert à se tester en se positionnant selon des repères propres à soi (Tab.5).
- le deuxième consiste à personnaliser les projets de développement, selon les analyses des apprentissages (Tab.6).
- le troisième est la capacité à mettre en œuvre ce projet de transformation à travers des régulations et des allers-retours réflexifs (Tab.7).

L'exploitation des contenus est travaillée tout au long de la séquence. L'évaluation au fil des apprentissages contribue à mieux les réguler et travailler afin de les optimiser pour réussir.

Tableau 5 : Étape 1, se tester et se projeter

Prendre des repères, se connaître permet de s'engager sur la suite du travail avec sérénité.

Étape 1 : se tester et se projeter					
Coureur A		Coureur B		Nos observateurs	Performance théorique sur 60 m
Prénom	Performance sur 30 m	Prénom	Performance sur 30 m		Performance A + performance B

Tableau 6 : Étape 2, analyser l'efficacité de ses apprentissages

Avoir le choix de ses propres repères et stratégies d'apprentissages rend l'élève acteur de son projet de transformation.

Étape 2 : personnaliser ses apprentissages				
Repère 1 : D'où je pars ? (Par rapport au début de la zone de transmission)	Repère 2 : Quand je pars ? (Par rapport au repère 1)	Signal Oral Sélectionné	Transmission Mains	Transmission Témoin
			Main G à Main D Main D à Main G	Française Américaine

Tableau 7 : Étape 3, réguler son projet de transformation

Cette dernière étape requiert une exploitation complète des contenus. Les observations menées à travers l'outil demande à réaliser des choix pour ajuster le projet, le réguler afin de poursuivre le processus de transformation.

Étape 3 : réguler son projet de transformation						
Course	Performance réalisée	Différence avec le temps théorique	Transmission dans la zone	Transmission avec mains différentes	Le relayeur ne se retourne pas	Les deux coureurs sont à vitesse maximale
1			Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Presque / Non
2		
3		
4		



Conclusion

S'attacher à l'exploitation des contenus passe par la recherche puis la conception d'un outil qui répond aux besoins identifiés des élèves et qui leur permet de gagner en efficacité. Plus qu'un gadget, il articule les différents temps d'apprentissages et met en relation les contenus attachés. Il donne du sens à la pratique en permettant un ajustement des actions réalisées. L'outil concrétise la description, l'explication et l'évaluation d'un progrès. La démarche de l'enseignement place l'élève au cœur du processus. C'est parce que celui-ci est réflexif, acteur et auteur, décideur de ses apprentissages, qu'il s'approprie les connaissances et les contenus par leur usage.