

Elève acteur - professeur accompagnant

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

Bernard LEBRUN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

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



Des problèmes adaptés

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

Des problèmes complexes

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

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

Un problème choisi par l'enseignant

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

La manipulation d'une seule variable

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

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

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

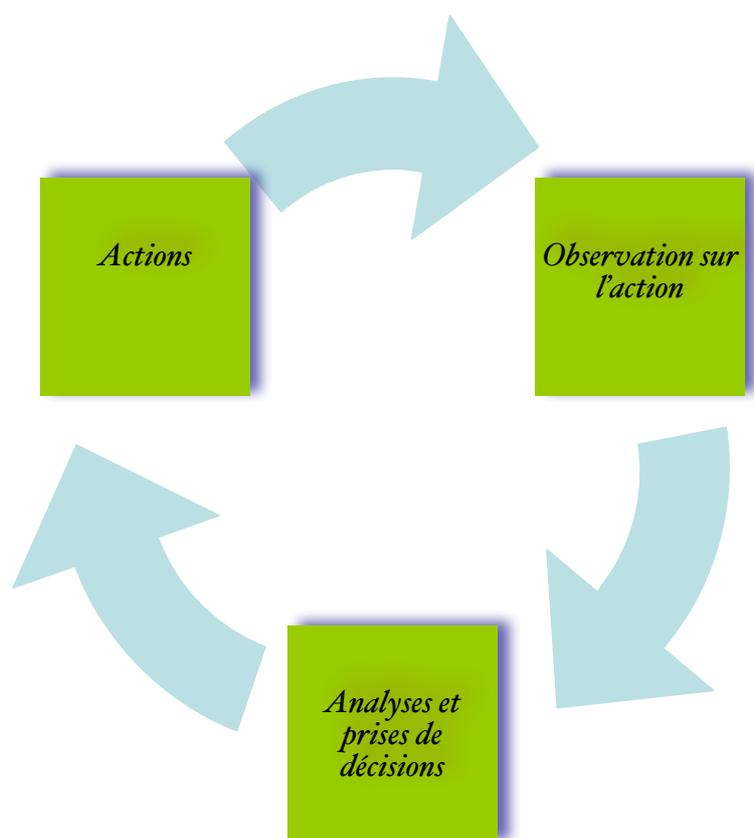
Exemple de question posée par l'enseignant : A quelle profondeur faut-il plonger pour être efficace au départ ? Il est possible faire l'hypothèse, qu'au cours d'un cursus d'apprentissage, les élèves doivent d'abord être confrontés à des problèmes simples, avec peu de variables, pour devenir progressivement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



Organiser l'alternance entre actions et réflexions

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

Schema 1: Spirale de l'appropriation active



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

Janvier 2019 - partie 1 - article 4 - page 3

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

Analyses et prises de décision

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

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

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

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

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

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

Construire l'action

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

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



Organiser les interactions

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

Le dialogue du professeur avec le groupe classe

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

³ BENETEAU (D.), « Pour une pédagogie de la communication », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

Réfléchir au sein d'un groupe d'élèves

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

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



Conclusion

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

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