



Elève acteur - professeur accompagnant

Donner du sens

Françoise ROUXEL,

Professeure d'EPS, Héric (44)

Vianney THUAL,

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

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

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



Faire émerger l'intérêt de réfléchir

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

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

Créer le climat propice : un préalable prioritaire

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

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

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

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

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



Explicitement l'objet de la réflexion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enlever la pression du résultat

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

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



Mieux réfléchir en faisant des connections

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

Tab 3 : Grille synthétique des attendus en Tennis de table

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

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

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

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

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

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

Technique maîtrisée

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

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

Agir en élève acteur

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

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

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

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

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

Agir tout en étant accompagné

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

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

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

⁶ FLEURY (N.), Op. Cit.

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

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



Conclusion

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

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