

## Je m'accroche à ce que je sais...

Davy MEZIERE,  
Professeur d'EPS, Beaumont Sur Sarthe, (72)

*Entre désintérêt pour les apprentissages et manque de confiance de soi, les causes menant à perdre l'élève sont variées. Aussi, l'élève en passe de « décrocher » éprouve-t-il le besoin inconscient de réenclencher une spirale vertueuse. L'enseignant, en anticipant de tels ressentis chez ses élèves, a les moyens d'intervenir préventivement en installant une relation dynamique entre l'élève et les savoirs, mais également en l'associant davantage à la construction de ses compétences.*

*Accrocher l'élève, lui donner envie de s'engager et de persister dans une activité d'apprentissage, nécessite qu'il se perçoive lui-même comme un apprenant, mais aussi comme le sujet (et non pas l'objet) de l'acte pédagogique. Pour construire cette responsabilité d'acteur, l'élève a tout à la fois besoin de perspective, de savoir où il va, mais aussi de mieux se connaître et d'identifier son « déjà là », de déterminer ses ressources, ses acquis antérieurs, ses progrès, ses connaissances, ses capacités, ses attitudes... Tout ce sur quoi il peut s'appuyer pour réfléchir, agir et appréhender « une situation nouvelle, inattendue ou complexe »<sup>1</sup>. Savoir, et au-delà, savoir que l'on sait, c'est l'assurance pour l'élève de se placer dans une logique positive, susceptible de lui donner le pouvoir de s'engager, une capacité de choix et d'autodétermination pour apprendre.*

*L'utilisation d'un outil de suivi efficace est alors à définir pour faciliter cette entreprise et soutenir la démarche de coopération instituée par le professeur. Dans ce sens, cet article se fait un large écho au travail présenté par Francis Huot<sup>2</sup> et en propose un prolongement au service de l'accrochage des élèves.*



### Faire de l'élève un apprenant qui ne s'ignore plus.

Cette première intention est essentielle car elle contribue à ce que l'élève perçoive positivement sa relation aux savoirs. Ce préalable lui permet d'intégrer d'une part, le fait qu'il a toute sa place à l'école, et de percevoir d'autre part, la contribution active qui lui incombe dans la construction des savoirs. Pour parvenir à cet état de conscience et installer l'élève dans ce rôle actif, l'enseignant a besoin d'un outil facilitant tout à la fois, l'explicitation des objectifs à atteindre et une lecture en temps réels des avancées réalisées. Aussi, il est nécessaire pour amorcer cette démarche ascendante, d'associer l'élève à l'exploration de ce qu'il sait déjà, afin qu'il appréhende plus sereinement ce qu'il ne sait pas encore. Deux logiques cohabitent et s'entremêlent vers cet objectif, une logique de suivi et une logique de métacognition.

<sup>1</sup> Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015  
<sup>2</sup> HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode », e-novEPS N°6, janvier 2014

## Visualiser le parcours de formation : je sais où je vais...

Pour agir avec efficacité, le professeur a besoin de planifier son action. Fruit du travail de caractérisation du contexte local et de l'analyse des orientations définies par l'institution, la définition d'axes de transformation traduit les choix de l'équipe EPS inscrits dans le projet pédagogique disciplinaire. Rapidement résumé, car l'objet de l'article ne se situe pas ici, il convient alors pour les enseignants de donner vie à ces objectifs en structurant le parcours de formation de l'élève qui a lui aussi besoin de perspectives pour être efficace. Lui donner à voir ce continuum, c'est déjà l'associer à un dessein commun et donner du sens à ses apprentissages. Ainsi, l'enseignant s'astreint à donner la voie, « *le cap* », et à définir les étapes, « *jalonner le chemin* »<sup>3</sup>. L'élève acquiert alors une vision claire et précise des objectifs à atteindre, et perçoit, si ce n'est les méandres, au moins les étapes qui sont censées l'y conduire. Le parcours de formation facilite ainsi le repérage de l'élève dans les apprentissages en relation à une unité de temps plus ou moins grande, la scolarité, l'école, le collège, l'année scolaire, le ou les cycles d'apprentissage... Le but est identifié, la logique de suivi est entamée (Schéma 1).

Schéma 1, logique de suivi



## Identifier le « déjà là »

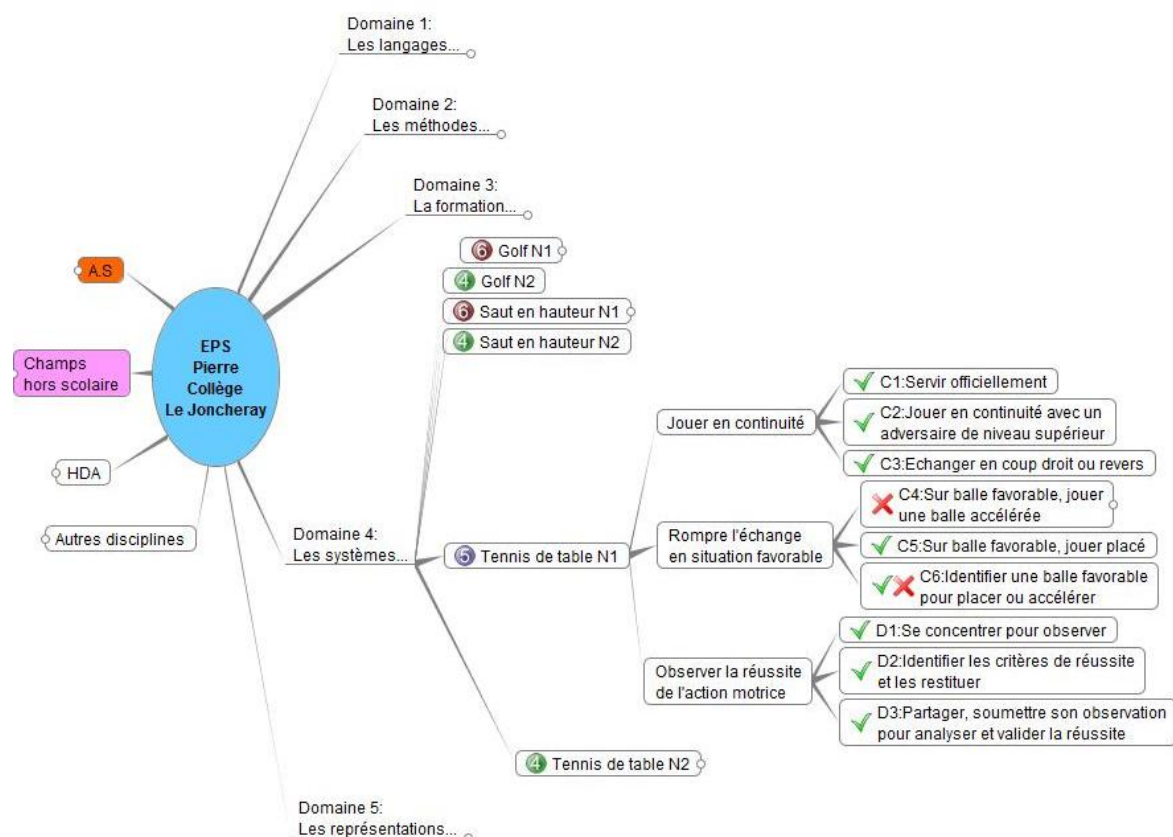
La logique de suivi se traduit très concrètement par un relevé régulier des avancées de l'élève.

### De ce que je sais...

Amener l'élève à comprendre qu'il est un apprenant, c'est en grande partie lui faire percevoir qu'il n'est pas vierge de connaissances et de compétences et qu'il a déjà manifesté les signes révélant la présence de savoirs. A partir de la carte globale (Figure1), en partie repliée pour permettre un focus sur l'élève dans l'activité tennis de table, le suivi donne à voir simplement les avancées réalisées. Il traduit le degré d'acquisition des compétences motrices, mais aussi de la compétence méthodologique retenue, issue des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC). Des illustrations structurées d'étapes de construction de compétences sont décrites dans bon nombre d'articles de la revue *e-novEPS* et permettent d'en intégrer la logique. Une compétence peu effectivement être graduées par des paliers. Par exemple, pour assumer des rôles en Relais-Vitesse, il est possible de repérer une première étape où il est attendu de l'élève d'être en lieu et place au bon moment. Une deuxième étape peut porter sur la capacité à tenir le rôle au regard de critères précis, une troisième peut porter sur la communication de l'observation effectuée. Une mise à jour régulière du suivi de l'élève facilite ainsi le repérage de ce qui est acquis au cours du cycle d'APSA et garde en mémoire les compétences plus ou moins récentes. La constitution de cet historique propose ainsi une vue d'ensemble cohérente, considérant que ce qui s'est passé antérieurement est toujours d'actualité. Il peut même être envisagé d'y intégrer les acquis d'un élève provenant d'un autre établissement scolaire, pour peu qu'un suivi des compétences soit mis en place (liaison école-collège ou changement de collège). Peu importe si le document de référence est différent, c'est la traduction de ce que sait déjà l'élève qui est mise en exergue.

3 MEZIERE (D.), « Compétences à suivre », *e-novEPS* N°6, janvier 2014

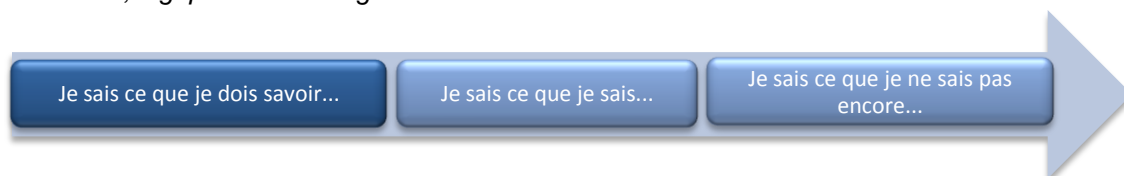
Figure 1, Carte globale de Pierre en partie repliée



### ...à ce que je ne sais pas encore

Dans la continuité du propos précédent, le suivi de l'élève aide, par voie de conséquence, à traduire ce que l'élève ne sait pas encore et donne des perspectives à plus ou moins long terme. Ce qui semble fondamental ici, c'est bien le changement de climat qui s'opère. Effectivement, pour un élève confronté à l'ennui, réticent au mode de fonctionnement scolaire, ou en difficulté, la perception de « tout ce que je ne sais pas faire » peut avoir un effet paralysant et contreproductif. Sous un autre angle, percevoir « ce que je ne sais pas » à travers le filtre de « ce que je sais », c'est placer positivement l'élève devant d'autres échéances accessibles. Le bilan de compétence crée ici une accroche motivationnelle où l'engrenage de « ce que je sais » entraîne l'engrenage de « ce que je ne sais pas encore » (schéma 2).

Schéma 2, logique de métacognition



### Associer l'élève à son suivi

L'identification du « déjà là » renvoie inévitablement à la notion d'évaluation. Cette tâche, qui mérite d'être partagée, reste trop souvent à l'initiative du professeur, et ce pour plusieurs raisons. Par commodité, évaluer seul ne permet pas la contradiction. Par reproduction d'une démarche descendante ou par crainte d'une perte de pouvoir, les élèves apprennent et le professeur évalue. Par manque de temps ou par manque de capacité des élèves à évaluer,... « Est-ce bien raisonnable? »<sup>4</sup> S'interroger à ce sujet est plus que légitime. Développer l'évaluation, la co-évaluation, l'autoévaluation, apprendre à identifier le résultat de l'apprentissage, apprendre à se connaître, sont

4 BEUNARD (P.), « L'évaluation : refonder le concept et les pratiques », e-novEPS N°6, janvier 2013

des démarches qui traversent les programmes successifs de la discipline, tout comme la volonté de développer un élève réflexif. Les raisons avancées en amont méritent donc d'être bousculées pour associer davantage l'élève à la construction de ses savoirs, afin qu'il se réalise comme apprenant. Si l'enseignant permet ce transfert de responsabilité, il contrôle toutefois l'accès progressif à cette capacité par l'élève, jusqu'à ce qu'il puisse apprécier le plus objectivement possible ce qu'il sait faire. L'enseignant garde un œil attentif pour éviter les dérives de surestimation ou de sous-estimation qui restent contre-productives.

### **Des formes d'évaluation à privilégier**

Permettre à l'élève de participer à l'évaluation des compétences participe à entrer dans une démarche ascendante et à faire place à l'élève. Dans ce cadre, certaines formes d'évaluation sont à investir. Le suivi des compétences et la volonté d'y associer l'élève demande la mise en œuvre d'évaluations davantage en rapport « à l'apprentissage, l'évaluation formative » et « à soi-même, l'évaluation formatrice »<sup>5</sup>. Plusieurs effets en sont attendus.

#### **...Refonder le statut de l'erreur...**

L'évaluation vécue comme une sanction est néfaste. « *Les effets de l'évaluation sont à mesurer sur la psychologie des élèves et plus particulièrement de ceux qui se retrouvent en difficulté* »<sup>6</sup>. Dans la démarche par compétence, l'évaluation recentre l'élève sur les contenus d'apprentissages et sur lui-même, occultant la comparaison ou le jugement de valeur. Elle permet de « *transformer l'erreur en problème à solutionner* »<sup>7</sup>, en l'analysant et en la questionnant. L'échec est alors perçu comme quelque chose de transitoire vers l'acquisition d'une compétence et la démonstration de la réussite.

#### **...Renforcer le sentiment de compétence...**

En partageant la fonction d'évaluation, l'enseignant participe à renforcer le sentiment de compétence de l'élève. Celui-ci a la possibilité de montrer, tout à la fois, sa maîtrise des contenus d'apprentissages, mais aussi sa capacité à en vérifier la présence, comme la construction d'un « *habitus méthodologique et d'une capacité d'auto-formation* »<sup>8</sup>. La validation du professeur qui confirme le constat effectué par l'élève n'est que plus crédible.

#### **...Apprendre à se connaître...**

Compétence à développer dans les programmes EPS successifs, l'auto-évaluation ne peut se construire qu'en acte dans les situations d'apprentissages. Elle représente donc des contenus à enseigner pour permettre « *d'ouvrir à l'objectivisation et à la connaissance de soi* »<sup>9</sup>. S'autoévaluer, c'est donc, tout à la fois, apprendre à se connaître et se reconnaître comme apprenant.

#### **...Développer l'autonomie**

La capacité à évaluer, à s'auto évaluer est « *un facteur et un stimulateur d'émancipation* »<sup>10</sup>. Se percevoir apprenant réclame naturellement cette part de liberté. Elle permet une « *meilleure dynamique des apprentissages et l'acceptation des efforts à fournir* »<sup>11</sup> pour progresser.

## **Le choix d'un média adapté**

L'outil utilisé est d'une grande importance pour répondre à la fois aux fonctions précédentes et à celles qui suivent. De sa présentation dépend sa commodité. Avant de le créer, il semble opportun d'en définir les contours. Il permet un « grand angle », une vue d'ensemble favorisant une lecture approfondie du continuum, des « zooms » pour percevoir des éléments momentanément privilégiés, des « sélections » pour juxtaposer et comparer plusieurs cursus d'enseignement. C'est aussi un support adaptable, un projet peut évoluer, un support amendable ou modulable dont chaque professeur peut s'accommoder et envisager l'amélioration. Enfin, c'est un support personnalisable, car le but est aussi et surtout de permettre à l'élève de le singulariser, de se l'approprier pour le compléter

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

6 BEUNARD (P.), « L'évaluation : refonder le concept et les pratiques », *e-novEPS N°6*, janvier 2013

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

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

9 DOURIN (J-L.), « L'autoévaluation au cœur de la formation », *e-novEPS N°4*, janvier 2013

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

11 DOURIN (J-L.), « L'autoévaluation au cœur de la formation », *e-novEPS N°4*, janvier 2013

ou illustrer son propre parcours. La carte mentale répond à ce cahier des charges. Ce format dont « *l'ergonomie est taillée pour le numérique* »<sup>12</sup> rassemble les atouts précédemment énoncés et permet un potentiel de traitement quasiment inépuisable. Ceci n'exclut toutefois pas un tirage papier pour une exploitation particulière à un instant « T ». Il est également possible d'y voir un outil attrayant et ludique pour les élèves, susceptible de favoriser leur réflexion sur ce qui est appris en éducation physique et sportive (EPS). Il peut aussi « *faire l'objet d'un apprentissage explicite* »<sup>13</sup> du domaine 2 du SCCC intitulé « *les méthodes et outils pour apprendre* ». Enfin, il peut être un support pour un travail transdisciplinaire, par exemple entre EPS et technologie. Ces dernières exploitations donneront autant de sens et d'envergure à l'utilisation de l'outil.

La carte heuristique permet un visuel et « *aide à la conception, à la matérialisation de la pensée* »<sup>14</sup>, le support facilitant la conscientisation de ce qui est acquis par l'élève. La carte mentale (Figure 1) montre la démarche pour Pierre, élève au collège Le Joncheray. Au centre, se situe l'élève, incluse dans la structure collège. L'entrée présentée prend en compte les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports pour chaque domaine du socle commun. Dans le prolongement de celles-ci, vers la droite, les deux jambes de l'EPS apparaissent, les compétences motrices et la compétence d'ordre méthodologique retenues. Si une autre arborescence est envisageable, l'entrée par les domaines est favorable à l'opérationnalisation du nouveau socle, concourt à la participation de toutes les disciplines, et envisage la formation transdisciplinaire de l'élève.

### ...Singulariser son parcours de formation

Si l'arborescence initiale est la même pour tous, il importe à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, de la singulariser. L'élève et/ou le professeur peut à tout moment y ajouter une branche qui participe à la construction identitaire de l'élève. Ces branches peuvent prendre source à l'école, dans l'ensemble des disciplines d'enseignement, au sein de travaux pluridisciplinaires, histoire des arts (HDA) par exemple, mais aussi en dehors de la classe, à l'association sportive en particulier (AS), ou dans la vie même de l'établissement (Figure 1)... L'élève perçoit d'autant mieux la cohérence de son parcours de formation et de tous les temps d'apprentissages qui le compose. Cette part de transversalité légitime les savoirs et les compétences acquises.

Aussi, les élèves acquièrent des compétences dans d'autres contextes que celui de l'institution. Pour autant, elles font partie de lui et constituent un atout et un mobile d'agir disponible qu'il utilise avec plus ou moins de conscience. En développant la reconnaissance de ses ressources, l'élève gagne en assurance et en efficacité pour apprendre. La carte mentale l'aide à développer ce nuage de compétences.

### ...Réinvestir les connaissances

Cette notion de réinvestissement est majeure. Elle est rassurante pour l'élève, qui dans une situation d'apprentissage nouvelle, se retrouve comme au milieu du gué sans savoir où poser son prochain appui. En cherchant des ressemblances avec une expérience passée sur laquelle s'appuyer, il est possible de s'adapter et de dépasser le problème. Réinvestir est aussi le moyen de créer de la cohérence, du sens pour celui qui apprend, si et seulement si il peut en éprouver l'opportunité. La carte heuristique joue le rôle de mémoire et réactive les savoirs au moment opportun.

A partir de ce qu'il sait déjà, l'élève peut appréhender positivement ce qu'il ne sait pas encore. La perspective de réussite et l'envie de s'engager est activée, l'élève devient un apprenant (schéma 3).

12 HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode », *e-novEPS* N°6, janvier 2014

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

14 HUOT (F.), Op. Cit.

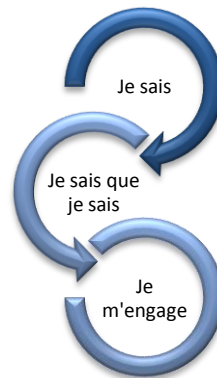


Schéma 3, Processus d'engagement



## Savoir pour s'engager

Conscientiser une image positive de lui-même vis à vis des savoirs accroche l'élève, mais se percevoir comme apprenant est, à cet effet, un préalable essentiel pour s'engager et persister dans les apprentissages.

A partir de là, l'élève est invité à prendre les rênes, à devenir « *l'agent actif* »<sup>15</sup> de ses apprentissages, ce qui l'implique au plus haut point et en conditionne l'accrochage. En faisant place à l'élève, l'enseignant lui transfère une part de responsabilité dans l'acte d'apprendre. Cette dévolution demande en retour, au professeur, d'en accepter les contingences et les conséquences. Ainsi, Il est intéressant d'appréhender cette méthode au travers de l'activité particulière de l'élève et de l'enseignant. L'interprétation des quatre fonctions de la dévolution empruntées à Gérard SENSEVY<sup>16</sup>, « *définir* », « *dévoluer* », « *réguler* », « *institutionnaliser* », facilite cette analyse. Sans prétendre révolutionner la relation Enseigner – Apprendre, l'idée est plutôt d'étirer le fil d'une innovation pratique à disposition des enseignants, dans laquelle la carte heuristique continue de jouer pleinement son rôle. Puisque l'enseignant ne peut pas apprendre à la place de l'élève et que le choix pédagogique est de le rendre auteur de ses apprentissages, il a le devoir de créer un milieu favorable à son émergence.

## L'ingénierie de l'enseignant

### Planifier

« *Toute pratique enseignante est fondée sur une planification* »<sup>17</sup>. « *La planification...devient garante d'une éducation physique complète et équilibrée. Elle favorise l'élaboration de savoirs en invitant les élèves, au gré d'expériences corporelles diversifiées, à relier leurs connaissances autour de problèmes de même nature. Les compétences attendues, et les habiletés qu'elles sous-tendent, sont alors choisies pour leur puissance à solliciter les connaissances programmées* »<sup>18</sup>. Le rôle de concepteur de l'enseignant prend ici toute sa mesure. La carte mentale en est le relai et le reflet. *Dans ce contexte, « l'attitude intellectuelle de l'enseignant est alors de penser sa pratique non plus comme un cheminement linéaire allant de l'APSA à l'élève mais comme une construction motrice et réflexive de l'élève* »<sup>19</sup>. Les APSA retenues sont ainsi les supports d'apprentissages des savoirs fondamentaux

15 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, janvier 2007

16 SENSEVY (G.), MERCIER (A), Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Revue française de pédagogie, 2007

17 BUZNIC-BOURGEOACQ (P.), TERRISSE (A.), LESTEL (G.) Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS. Deux études de cas contrastés en didactique clinique. Éducation et didactique, décembre 2008

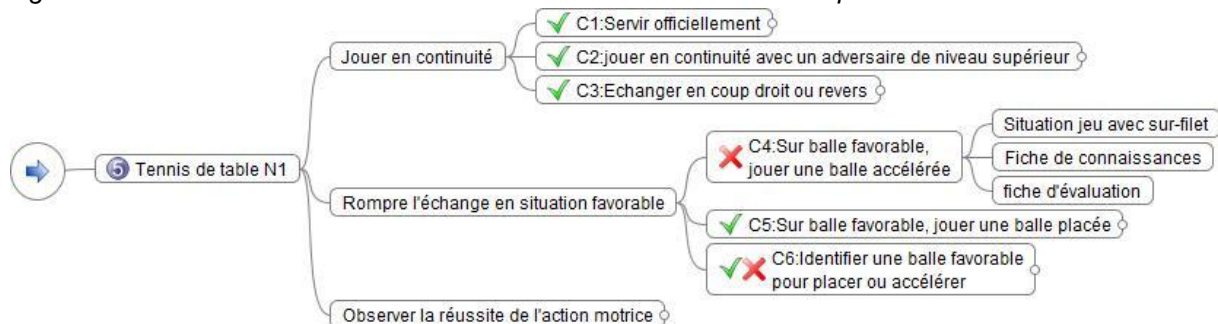
18 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, janvier 2007

19 TERRE (N.), Op. Cit.

qu'il est possible de retrouver dans plusieurs contextes. Aussi, des compétences privilégiées, issues des domaines du SCCCC, y sont associées (Figure 1).

De plus, l'enseignant met en scène, organise les situations pédagogiques, lieux de rencontre de l'élève avec les savoirs. Il prévoit la construction de « ce qui est à apprendre », les connaissances, pour réussir « ce qu'il y a à faire », la compétence. La carte heuristique continue de se déployer vers la droite et s'étire au gré des « cliques ». Comme dans l'exemple ci-dessous (Figure 2), en sélectionnant une compétence ou une sous-compétence, l'élève accède à des situations d'apprentissages, et/ou à une fiche de connaissances, et/ou une situation d'évaluation. Le professeur peut anticiper des étapes de construction facilitatrices et envisager une gradation qui assure, tout à la fois, un possible décalage optimal pour chaque élève et une personnalisation des apprentissages à temps variables. Les élèves peuvent ainsi apprendre avec des entrées différentes, mais aussi des rythmes appropriés.

Figure 2 : Zoom sur la branche Tennis de table N1 de la carte heuristique de Pierre



### Définir

L'intention de l'enseignant est de permettre à l'élève de comprendre la démarche pour favoriser son engagement. Comme vu précédemment, l'élève ne peut s'y investir sans avoir conscientisé son rôle d'apprenant. Aussi, le professeur « définit » les règles essentielles qui bornent la mise en place de cette approche. L'élève connaît le contexte de son travail et le fonctionnement de la carte. Par exemple, il sait que lorsqu'il a vérifié l'acquisition d'une compétence, il doit également la soumettre à la validation du professeur. L'élève connaît concrètement son domaine d'évolution, ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire. Il est autonome dans un domaine circonscrit.

Ce travail d'anticipation fait état d'une véritable ingénierie. Celle-ci garantit une place active à l'apprenant et permet à l'enseignant de se dégager du temps, de la disponibilité au profit des élèves pour assurer, au plus près de leur action, sa tâche de guidage. En s'interrogeant sur ce que l'élève apprend, sur ce qu'il mobilise quand il apprend, et enfin sur la relation entre ce qu'il apprend et la manière dont il apprend, l'enseignant installe un contexte favorable à une mise en activité autonome. Autonomie que le professeur peut d'ailleurs graduer pour l'adapter favorablement à un élève ou un groupe d'élèves. Ce savant dosage participe à l'accrochage de l'élève du fait de la personnalisation qu'il est en mesure d'opérer.

### L'activité adaptative de l'élève

En rendant l'élève acteur, l'enseignant travaille à développer sa capacité réflexive. L'outil de suivi permet tout à la fois une articulation et une explicitation de la pensée autant qu'une trace.

### Une éducation au choix

Encore une fois, l'élève qui sait où il va, qui a identifié ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas encore, perçoit peu à peu les enjeux de son rôle d'apprenant. Pour le professeur, « dévoluer », perçu comme fondement régulier d'une démarche de construction des savoirs, renforce cette capacité de réflexion et d'adaptation de l'élève. L'enseignant en fait une véritable éducation au choix et aux responsabilités qui en incombent. Toutefois, l'erreur n'intervient pas comme un couperet, mais comme l'expérience d'un choix mal ajusté. Comme le rappelle Nicolas TERRE, « Il s'agit de développer cette capacité à faire place à l'élève. Un élève force de propositions, décideur, responsable des conséquences de ses actes, y compris en cas d'erreur, une erreur source de remise en question et de

*recherche de solutions nouvelles aux côtés d'un professeur questionnant, à l'écoute, un guide qui fait construire grâce à des actes partagés ou choisis et non imposés* »<sup>20</sup>. En conséquence, l'élève s'adapte, réoriente sa réflexion et son action avec plus ou moins de régulation de la part du professeur. Cela influe la production de stratégies gagnantes et assure, pour l'élève, une sortie par le haut. Cette capacité d'autodétermination développe une connaissance de soi en acte. Par ses choix de travail, l'élève apprend à s'estimer au plus juste, sans se surévaluer ni se sous-évaluer. Il appréhende pour lui-même l'idée de décalage optimal.

Aussi, confronté à faire des choix judicieux pour lui-même, l'élève apprend à apprendre. Face à un problème à résoudre, il choisit avec ou sans régulation du professeur, une stratégie pour parvenir à la réussite. Cette réflexion méthodologique peut devenir une branche singulière à part entière de l'arborescence. Elle facilite l'appropriation d'un pan de savoirs qui restent souvent dans l'ombre et que le nouveau SCCCC met en lumière au travers du domaine 2, « les méthodes et outils pour apprendre »<sup>21</sup>. Au fur à mesure des expériences, l'élève faisant face à une situation qui lui pose problème, sélectionne dans sa boîte à outils une méthode adaptée. La carte heuristique permet de garder en mémoire ses expériences positives comme des savoirs à réinvestir (Figure 3)

### **L'expérience du réinvestissement**

L'élève réinvestit à partir du moment où il relie les savoirs qu'il a appris à d'autres situations. Il est donc primordial pour lui d'extraire ce qui est essentiel. L'élève doit prendre conscience de ce qu'il apprend pour pouvoir s'adapter dans d'autres contextes et valoriser ses savoirs. La plus-value provient dès lors que l'adaptation à un autre contexte est facilitée par « ce que je sais déjà ». Le professeur, par sa conception en amont et par son guidage, joue un rôle facilitateur. Il permet à l'élève de construire des ponts par la reconnaissance et la fixation dans l'activité des comportements légitimes, des ressentis, des émotions, adéquat à la situation. Il anticipe aussi les contenus que l'élève doit connaître, « les bons savoirs »<sup>22</sup> à « institutionnaliser » ou à archiver. Pour ce faire, la carte heuristique assure le rôle de mémoire et réactive les savoirs au moment opportun. Par l'insertion de repères sur sa carte, ici des drapeaux de couleurs, l'élève peut aisément faire des liens entre des savoirs qu'il a investis dans plusieurs contextes. Par exemple, les méthodes de travail éprouvées par l'élève au cours d'apprentissages sont des expériences dont l'élève doit garder la trace pour plus tard. Il est susceptible d'y faire appel à un autre moment et dans un autre contexte. Ainsi, apprendre par essai/erreur pour trouver une marque en relais vitesse, correspondant au départ anticipé du relayeur, se construit durant le cycle. L'élève apprend cette habileté par tâtonnement. Il acquiert l'importance de répéter dans un contexte identique pour en tirer des conclusions fiables. Il s'accorde donc à travailler à pleine vitesse, quitte à rencontrer l'échec plusieurs fois de suite... Cette méthode construite en acte rend compte de connaissances, de capacités et d'attitudes qui sont exploitables dans d'autres tâches et s'enrichissent substantiellement dans la confrontation à d'autres supports si l'élève y fait référence. La carte garde une trace des acquis pour alimenter des adaptations à venir, mais aussi pour valoriser des potentialités de transfert, comme autant d'entrées pour accéder à d'autres compétences. C'est bien par cet enrichissement, par une approche multiple que les connaissances s'affirment, se réactualisent, s'approfondissent, selon des étapes de découverte, de compréhension, de mémorisation, de réinvestissement, de généralisation, mais aussi d'incarnation puis de prise de distance dans leur usage. Par exemple, face à un problème en gymnastique, un élève en difficulté qui a déjà éprouvé l'influence positive du tutorat peut de lui-même s'orienter vers un camarade expert qui assure alors envers lui, une aide motrice et un soutien motivationnel. De même, pour établir un projet de jeu cohérent en golf, un élève peut prendre l'initiative de soumettre ses choix à un partenaire. Il sait, par une expérience passée ou par régulation de l'enseignant, que cette confrontation d'idée est susceptible de le mettre sur le bon chemin.

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

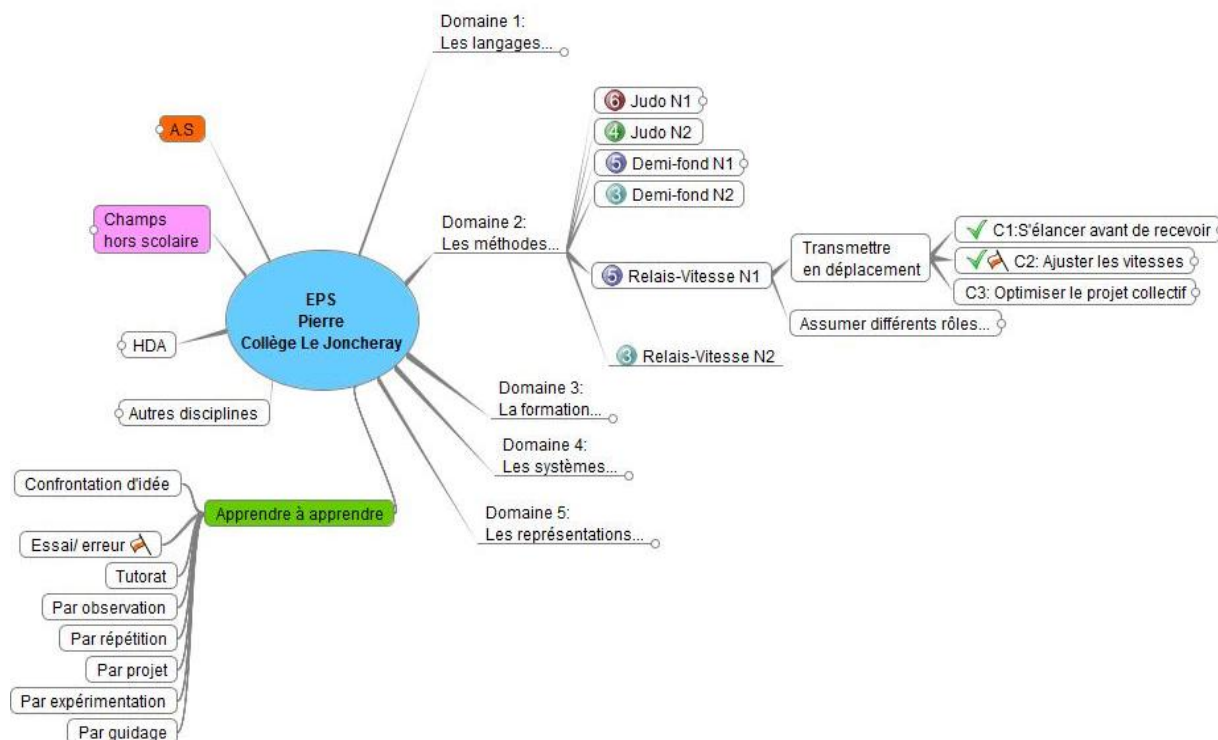
21 Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

22 CHEVALLARD (Y.), *Le concept de rapport au savoir : Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Actes du séminaire de didactique, 1989, Grenoble, IMAG



L'expérience du réinvestissement, renforcée par un outil peu à peu singularisé qui conserve la trace, permet à l'élève de chercher par lui-même des solutions adaptées lorsqu'il est confronté à un problème inédit. Cet appui solide, issu du « déjà acquis », accroche l'élève pour construire de nouveaux apprentissages. Celui-ci ne repart pas de zéro comme un éternel débutant. L'activité adaptative décrite ici « favorise la construction d'un praticien réflexif, le développement d'une motricité intelligente, le lien cognitif – métacognitif, ressenti. C'est l'élève qui travaille, qui décide, qui tient un rôle, qui prend des initiatives, qui fait des choix dans un contexte conçu, proposé, organisé et géré par le professeur. Ce professeur rassure, et accompagne l'élève dans son cheminement, en fonction de ses besoins »<sup>23</sup>

Figure 3, Illustration d'une expérience de réinvestissement sur la carte heuristique de Pierre



## L'activité conjointe du professeur et de l'élève

Dévoluer pour accrocher participe à l'élaboration d'une théorie de l'action du professeur. Son objectif est double. « Il souhaite que l'élève veuille ne tenir la réponse que de lui-même, mais en même temps, il veut, il a le devoir social que l'élève donne la bonne réponse »<sup>24</sup>. Ce qui se joue à l'étage du professeur a nécessairement des répercussions sur l'activité de l'élève. Il est alors opportun de parler d'action conjointe. Le tableau 1, ci-dessous, reprend l'activité de l'élève dans le miroir de l'action du professeur.

23 Formation de formateurs, « Atelier sur les compétences », Nantes, octobre 2013

24 BUZNIC-BOURGEACQ (P.), TERRISSE (A.), LESTEL (G.) Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS. Deux études de cas contrastées en didactique clinique. Éducation et didactique, décembre 2008

Tab. 1, Miroir de l'activité de l'élève en rapport à celle du professeur dans la dévolution.

Activité du professeur	Activité de l'élève
<p style="text-align: center;"><b>Définir</b></p> <p>L'enseignant borne le contexte d'apprentissage. Il explicite l'utilisation de l'outil à disposition de chaque élève.</p> <p><i>« Il communique aux élèves les règles essentielles permettant de s'engager »<sup>25</sup>.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>S'engager</b></p> <p>L'élève prend en compte son domaine d'évolution. Il a compris l'objet du suivi, le fonctionnement de l'outil.</p> <p>L'élève sait où il va, il a un regard positif sur ces acquis et les objectifs à atteindre.</p> <p>Il est conscient de sa qualité d'apprenant.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dévoluer</b></p> <p>L'enseignant fait place à l'élève. Il lui laisse l'initiative.</p> <p><i>« Il fait en sorte que les élèves puissent assumer, dans la situation, la responsabilité d'affronter un problème ».</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Assumer</b></p> <p>L'élève assume le fait d'affronter un problème, Il accepte sa responsabilité, sans angoisse de l'échec.</p> <p>Il fait des choix susceptibles d'être réorientés.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Réguler</b></p> <p>Le professeur facilite, oriente, guide les apprentissages de l'élève quand c'est nécessaire.</p> <p>Il <i>« influe la production de stratégies gagnantes chez les élèves ».</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>S'adapter</b></p> <p>L'élève agit, cherche, construit des chemins possibles. Il fait appel à des savoirs construits dans d'autres contextes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Institutionnaliser</b></p> <p>Le professeur fixe dans l'activité de l'élève les comportements légitimes, adéquat à la situation. Il s'assure que les élèves parviennent à construire les bons savoirs, les contenus à conserver.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Archiver</b></p> <p>L'élève accède aux savoirs fondamentaux, il garde en mémoire ce qui est à retenir pour le réutiliser dans une situation nouvelle.</p>

Ainsi, l'enseignant qui dévolue fait place à l'élève pour qu'il éprouve sa capacité et sa responsabilité de choix face à un problème. Toutefois, il garde le contrôle sur ce qui se passe. Il ne lance pas ses élèves sans entrevoir l'issue de la rencontre entre l'élève et les savoirs. En revanche, le cheminement de l'élève offre des réponses multiples, des entrées singulières et des temps d'apprentissages appropriés. *« La construction du savoir est personnelle. Elle est le fruit des expériences personnelles. Elle peut cependant être guidée par l'enseignant lors de mises en relation réelles ou imaginaires entre des situations diversifiées »<sup>26</sup>.* Pendant cette phase d'adaptation, l'enseignant bienveillant et exigeant est présent. Il assure le guidage nécessaire pour faciliter les acquisitions. Au besoin, il réoriente,

25 LE PAVEN (M.), ROESSLE (S.), ROUNCIN (E.), LOQUET (M.), LEZIART (Y.), « la dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires », CREAD, IUFM de Bretagne, Université de Rennes 2

26 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, Janvier 2007

reprend avec l'élève à partir de la carte heuristique des choix argumentés. Le professeur ne choisit pas à la place de l'élève mais l'éduque au choix d'objets de travail ambitieux mais réalistes. Par exemple, il reprend avec l'élève le constat d'échec ou la situation de blocage et verbalise avec lui un moyen d'en sortir par une autre entrée, par une étape intermédiaire... Il tire d'ailleurs une partie de son pouvoir sur la qualité du guidage qu'il apporte à l'élève dans ces moments de doute.



## Conclusion

Parvenir à faire réussir tous les élèves est une mission de grande envergure car elle implique de s'attacher à chacun. Pour certains élèves, la méthode descendante où l'enseignant enseigne et où l'élève apprend aboutit à une situation d'échec et sonne comme la fin des « enseignants ». Accrocher demande de trouver de nouvelles relations entre l'élève, l'enseignant et les savoirs. « *L'activité qui les réunit appartient tout autant à l'élève qu'au professeur* »<sup>27</sup>. Pour cela, l'enseignant s'attache à conscientiser chez l'élève son statut d'apprenant. Dans une démarche par compétence, un outil de suivi efficace, en l'occurrence la carte heuristique, permet d'entrer dans une conjoncture de personnalisation ou les savoirs, savoirs faire et savoirs être acquis par l'élève facilitent l'adaptation de l'élève dans des contextes variés. Ainsi, dans la mesure où l'élève n'est pas vierge de connaissances face à la situation qui pose problème, il s'accroche à ce qu'il sait, mais aussi parce qu'il sait. Un climat de confiance et une dynamique positive est rendue possible. L'élève apprenant cultive « *l'apprentissage, la curiosité, le plaisir de découvrir et d'élargir ses horizons, en résumé, l'appétence vers quoi tout être humain tend naturellement, avec plus ou moins de force, mais qui le pousse toujours à apprendre et à évoluer* »<sup>28</sup>.

---

27 MORANDI (F.), introduction à la pédagogie, Armand Colin, Mai 2006

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