

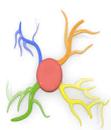
Toujours conscient de ce qu'il y a à apprendre

Nélia Fleury,
Professeur d'EPS, Cholet, (49)

En novembre 2014, ce qu'il reste à apprendre est défini comme « des prérequis qui ne sont pas installés, des représentations mentales erronées, qu'elles se soient construites avant ou pendant l'apprentissage et les points bien maîtrisés qui permettent aux élèves concernés d'aller plus loin »¹.

L'élève passe par différents apprentissages pour développer la compétence travaillée. Il apprend à devenir conscient de son niveau, de sa compétence. Il se situe pour mieux percevoir ce qu'il lui reste à apprendre. Faire des choix par la métacognition est alors un levier pour avancer dans son apprentissage.

L'exemple porte sur une séquence de volley-ball avec des élèves de 1^{ère} en filière économique et sociale, pour qui un outil de suivi rend plus clairs les choix qu'il y a à faire, le chemin qu'ils leur restent à parcourir pour avancer dans la construction des compétences travaillées.



Maintenir la conscience de l'élève dans le processus de construction de la compétence

L'élève conscient de son sort selon Carl Rogers et Joy Paul Guilford²

L'idée est de passer de l'expression « orienter l'élève » où celui-ci subit à « l'élève s'oriente » où il est actif et prend en main son sort³. Les psychologues s'appuient sur la méthode de l'Activation de Développement Vocationnel et Personnel (l'ADPV) où l'individu explore, se découvre, se situe, spécifie, choisit et réalise, agit. Dans son apprentissage, l'éducation au choix telle qu'elle est présentée ici, permet à l'élève d'être l'acteur principal dans son processus d'acquisition de la compétence travaillée⁴.

¹ Évaluer pour faire réussir les élèves, *les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, novembre 2014.*

² DEGIVE (J.P), « L'éducation au choix », *entrées libres n°97*, mars 2015

³ op cit.

⁴ AVERTY (J.P), « Apprendre à choisir pour ici et ailleurs » *e-novEPS n°12*, Janvier 2017

Le processus de construction de la compétence

« Rendre l'élève compétent impose qu'il devienne capable de mobiliser durablement toutes les ressources qu'il a construites dans des situations inédites lui laissant toute autonomie quant au choix de la ressource à mobiliser et toute initiative quant à la nature du traitement à apporter ou des stratégies à élaborer »⁵.

Le processus de construction de la compétence se fait sur du long terme et chaque élève passe par un chemin qui lui est propre pour avancer. Mais pour chacun, quatre stades sont repérables, modélisation souvent associée aux travaux de Maslow⁶.

« Dans un premier temps, il y a l'inconscience de l'incompétence. L'élève ne se situe pas ou pas bien dans la compétence travaillée, il ne sait pas qu'il ne sait pas.

Puis, la conscience de l'incompétence. L'élève se situe dans un niveau de performance minimum et est disposé à progresser (c'est à l'enseignant de lui donner la motivation nécessaire à cette disposition). Il sait maintenant qu'il ne sait pas.

Ensuite, vient la conscience de la compétence. L'élève est dans une phase positive de progrès, il sait qu'il sait.

Enfin la dernière étape se situe dans l'inconscience de la compétence. L'élève mobilise la compétence dans différents contextes et peut viser des objectifs supérieurs. Il peut faire autre chose en même temps. »⁷

La métacognition et la conscience : deux notions étroitement liées.

La métacognition désigne la connaissance introspective et consciente que l'élève a de sa façon d'apprendre et sa capacité à la réguler volontairement. La métacognition permet une modification de sa façon d'agir suite à une prise de conscience de ses propres opérations cognitives. Elle se fait grâce à l'ensemble des connaissances que l'élève construit consciemment durant sa scolarité. Elle fait appel à trois types de connaissances : la connaissance de soi (ses points forts et faibles), la connaissance de la tâche (ce qu'il y a à faire) et la connaissance des stratégies d'apprentissage vécues (essai/erreur, la répétition, etc.). La métacognition apparaît comme indispensable à un apprentissage de qualité, elle permet de « pouvoir réfléchir sur sa propre activité et de l'ajuster en fonction de contextes variés »⁸.

C'est également un réel levier dans la construction de l'autonomie de l'élève pour que celui-ci puisse agir de plus en plus seul face aux problèmes qui se posent à lui. En effet, cette progression vers l'autonomie passe par trois étapes. D'abord, il y a la « métacognition observatrice » où l'élève sait décrire ce qu'il fait. Puis la « métacognition évaluatrice » où il sait situer son niveau de prestation. Enfin, il y a la « métacognition régulatrice »⁹. L'élève sait décrire ce qu'il fait, situer son niveau mais aussi trouver les procédures qui lui permettent de modifier son action.

Ainsi, ce qu'il y a à apprendre pour développer consciemment des compétences par la métacognition : c'est, se fixer un projet (métacognition observatrice), le conduire et l'évaluer (métacognition évaluatrice) et la réajuster (métacognition régulatrice).

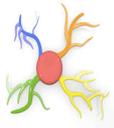
⁵ op. cit.

⁶ MASLOW (A.), Motivation et Personnalité, 3^e éd°, 1987,

⁷ BURCH (N.), "four stages for learning any new skill," *the Gordon Training International 70s*

⁸ ZIMMERMAN (B.J.), self regulatory cycles of learning, article universitaire, 2000.

⁹ NOËL (B.), La métacognition, Pédagogie en développement, De Boeck, 1997



Un outil de suivi pour rendre les élèves conscients de ce qu'il reste à apprendre

Un outil commun de suivi pour donner du sens et une direction dans ce qu'il reste à apprendre : l'élève se met en projet

Un exemple d'outil proposé pour une séquence de volley-ball pour une classe de 1^{ère} ES.

Le suivi des apprentissages apparaît comme indispensable pour tous les élèves dans leur parcours de formation afin qu'ils puissent se situer, savoir où ils vont, le chemin qu'ils parcourent et celui qu'il leur reste à parcourir. Pouvoir se situer donne un sens à ce qui est appris, ce qui est à apprendre et ce qu'il reste à faire.

En classe de 1^{ère}, un outil tableur est proposé (Annexe 1). Le remplissage se fait par les élèves, parfois guidé par l'enseignant. C'est une classe de section économique et sociale, issue d'un lycée polyvalent recrutant principalement sur les deux collèges sensibles de la ville. Il y a dans cette classe 25 filles et 5 garçons. Le niveau scolaire est convenable, mais affectivement, il y a beaucoup de timidités. Les garçons sortent du lot physiquement, sont très en prouesses personnelles, inhibent les filles quant à leurs prestations motrices et sont peu à l'écoute de leurs idées. Ce document de suivi est mis en place pour que chacun pense à son propre projet d'apprentissage, mais que chacun soit conscient que les qualités de ses camarades puissent être un levier. L'outil révèle aux élèves ce qu'il y a à apprendre, ce qui est appris et ce qu'il leur reste à apprendre.

Sur la première feuille, le document présente, sous forme d'un arbre, les compétences qui sont travaillées durant la séquence. Cette métaphore rend compte qu'une compétence permet de développer d'autres compétences.

CE QUE J'AI A APPRENDRE

DEBUT DE LA SEQUENCE DE VOLLEY Vu générale de ce que vous aller apprendre durant la séquence de volleyball

COMPETENCES TRAVAILLEES

MOI

En volleyball:
Mon niveau?
Ce que je sais faire?
Les connaissances que j'ai sur ce sport?

Comment je résouds un problème?

A quoi me sert l'outil numérique (ordinateur, tablette, smartphone)?

Cliquez sur la lettre, elle vous mène à la feuille correspondante!

Voici le projet de travail pour cette séquence de Volley, la flèche et la croix correspondent à : "sera travaillé plus particulièrement"

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
A	→								EVALUATION
B	→								
C	→								
D			X		X				
E	→								
F		→							
G				→					

EVALUATION: Rencontre en 4 contre 4 sur un terrain de 7m sur 14m: gagner avec la manière, en 1, 2 et 3 touches (situation 1/ A et E) avec une cible précise à viser pour marquer un bonus et un bonus plus si le point est marqué dans l'espace arrière adverse (situation 2/ F). Les élèves doivent communiquer et récupérer leur position préférentielle après service pour être le plus efficace pour la défense et l'attaque qui suit (situation 3/ F). Chaque rencontre dure 5' et est filmée, elle doit ensuite faire l'objet d'une remise en question des points positifs et négatifs à faire évoluer (D/B) pour être plus performant individuellement et collectivement (C). Cette discussion doit mener à un objectif demandant d'aller chercher plus loin dans les ressources de chacun (objectif quantitatif, qualitatif, tactique,...) (B/C).

Sur les feuilles suivantes, chaque compétence est reprise et déclinée en capacités et connaissances, elles-mêmes explicitées par une progression en quatre étapes.

A. Acquérir des techniques pour être plus efficace dans ma pratique

<p>Dans la case "au départ", je me situe sur mon niveau de départ.</p> <p>Je choisis ce que je vais travailler à chaque séance, ce sur quoi je veux insister pour m'améliorer.</p> <p>Je complète par un chiffre (1,2,3 ou 4) en fonction de l'étape où je me situe après la séance. Une couleur apparaîtra.</p> <p>Le 0 doit être laissé par défaut si la compétence n'a pas été travaillée selon vous.</p> <p>L'enseignant peut vous placer dans l'étape 5 s'il pense que vous tendez vers la maîtrise de la compétence: que vous êtes capable de l'enseigner.</p>									
	Retour	Cliquez vous verrez!							
	Bilan	Même chose!							
J'utilise les techniques spécifiques au volleyball pour jouer avec mes partenaires									
	au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
E1: Je mets mes partenaires en difficulté	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: Je monte ma balle au dessus de moi, je donne du temps	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'utilise la passe haute, la manchette et le service	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: J'adapte mes actions au niveau de mes partenaires	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J'utilise un langage spécifique à l'activité pour communiquer avec mes partenaires									
	au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
E1: Je ne suis pas clair lorsque je parle de cette activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: J'utilise les notions simples: manchette, passe haute, réception	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'utilise un vocabulaire propre à l'activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: Je communique verbalement et visuellement par mes actions	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J'utilise des techniques spécifiques au volley pour vaincre mes adversaires.									
	au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
E1: Je fais des renvois aléatoires	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: Je renvoie ou passe quand j'ai une balle facile qui m'arrive	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'interviens par une balle placée ou accélérée	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: Je garanti le point par mes attaques accélérées et placées	0	0	0	0	0	0	0	0	0

L'avant dernière feuille est un récapitulatif de l'évolution de l'élève dans sa progression.

Mon évolution durant la séquence de VB										Retour
	Au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	VALIDATION
<u>A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>B</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>D</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>E</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>F</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>G</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<div style="background-color: yellow; padding: 5px; display: inline-block;">Tout se fait automatiquement!</div>										

L'intérêt ici est de rendre l'élève conscient du travail qui lui reste à faire de la première à la dernière leçon. Ce suivi représente un réel levier à l'apprentissage. Il offre à l'élève la possibilité de choisir son propre parcours de formation ce qui est source de motivation. Il se met alors dans une démarche de projet effective. L'enseignant accompagne l'élève à travers la consultation de l'outil pour travailler avec lui sur la justesse des éléments rapportés, le jugement que l'élève se fait de lui-même.

De l'inconscience de la difficulté à sa conscience

Postulat de départ, rendre l'élève conscient de ce qu'il sait faire, l'élève explore, se décrit : métacognition observatrice.

Avant d'être confronté à ce qu'il y a à faire, une fois avoir pris connaissance des compétences qui sont travaillées, il est demandé aux élèves de remplir la feuille « moi » dans lequel ils répondent à différentes questions (tab1).

MOI	Retour	Répondez aux questions
Moi en volley: mon niveau? ce que je sais faire? Les connaissances que j'ai de ce sport?		
Comment je résous un problème? aide par d'autres camarades		
Ai-je tendance à faire plus ou à faire juste ce qu'il faut? juste ce qu'il faut		
A quoi me sert l'outil numérique? (ordinateur, tablette, smartphone) revoir mes fautes et les corriger		

Tab. 1, Moi et le volley-ball en EPS, exemple de Marie

Questions	Réponses de Marie qui n'a jamais fait de volley en EPS
Moi en volley : mon niveau ? qu'est-ce que je sais faire ? Les connaissances que j'ai de ce sport ?	J'ai un niveau moyen en volley. Je n'en ai jamais fait. Ce que je sais le mieux faire selon moi est le service. Je n'en ai pas particulièrement.
Comment je résous un problème ?	Je réfléchis d'abord au problème et je trouve des solutions possibles pour le résoudre

Puis sur les feuilles des compétences travaillées, dans la colonne « *départ* », les élèves se situent au niveau des étapes auxquelles ils pensent être, avant de commencer la séquence (tab 2).

Tab. 2, Marie se positionne dans la colonne « *départ* »

Compétence travaillée (issue de la compétence attendue de niveau 3) : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.¹⁰	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	2
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée (relative à la CMS 3) : Utiliser le numérique de diverses manières pour m'observer/observer, m'analyser/analyser, m'exprimer et communiquer¹¹	
ETAPES	CAPACITE : Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo
E 1 : Je ne vois pas tout de suite ce qu'il y a à relever	2
E 2 : Je relève facilement un critère à voir	
E 3 : Je relève différents critères à voir	
E 4 : Je relève en plus d'autres critères pour aller plus loin	

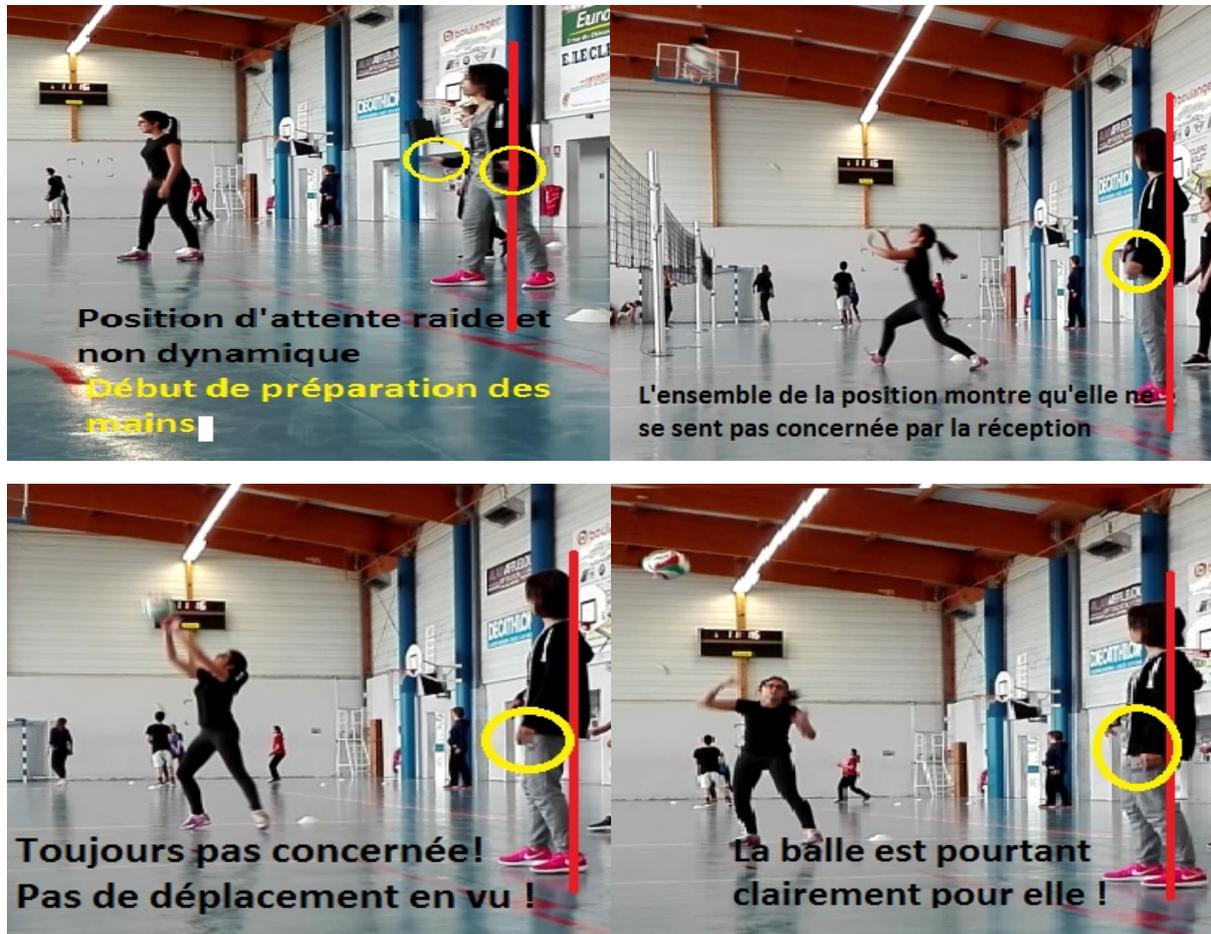
Marie a une idée de ce qu'elle peut réaliser. Mais sans avoir pratiqué l'activité, est-elle vraiment consciente de ses ressources mobilisables dans ce contexte ? L'élève n'est pas en mesure de montrer toutes les compétences requises et n'en a pas conscience. Par contre les connaissances acquises antérieurement représentent un levier dans son apprentissage. En effet, le vécu de Marie en EPS, notamment dans le champ d'apprentissage quatre relatif aux activités d'opposition, fait qu'elle sait, par exemple, ce qu'est une trajectoire de balle, qu'il faut communiquer avec ses partenaires, que rester statique est un frein pour son équipe. Le travail de l'enseignant est alors de s'appuyer sur ces connaissances, de les articuler avec ce qui est à travailler pour mettre en place une forme d'apprentissage avec l'ambition de faire progresser son élève.

L'élève se situe selon ce qu'elle pense être, en faisant référence à ce qu'elle vit en EPS ou en dehors. Mais lors de la première leçon, la réalité est parfois différente. Sur une situation simple de jeu en 4 contre 4, les élèves ont à réaliser 7 réceptions collectives. Chacune d'elles est filmée. A l'issue du travail sur le terrain, les vidéos sont regardées. Chacun doit se mettre dans la peau du professeur et procéder à une analyse critique de sa prestation en choisissant une capacité du document de suivi dans la compétence « *Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant* ».

¹⁰ Programme EPS des lycées, BO n°4 du 29 AVRIL 2010

¹¹ Op.cit.

Voici l'analyse de Marie sur sa capacité à se déplacer efficacement. Après visionnage de la vidéo et analyse de celle-ci, Marie constate, prend conscience de sa difficulté à « se déplacer efficacement et sans gêner ». L'enseignant aide à cette prise de conscience.



A l'issue de la leçon, Marie remplit son document de suivi en se situant à l'étape 1 pour cette capacité. Elle prend alors conscience du chemin à parcourir pour atteindre ce qui lui reste à apprendre grâce aux étapes qui lui sont proposées (tab 3).

Pour cette prise de conscience, ce qui est à apprendre pour l'élève est l'association de ses actions à des explications mais aussi des sensations. « *Décris ce que tu vois quant à ton déplacement. Tu es statique, à quoi le vois-tu ? Pourquoi une telle immobilité ? Que risques tu à être plus dynamique ?* ». Les connaissances du socle fortement sollicitées ici, sont liées aux domaines 1 relatifs aux « langages pour penser et communiquer » et au domaine 2 relatif aux « méthodes et outils pour apprendre »¹². L'élève apprend à verbaliser sur sa pratique, sur ses ressentis, ses doutes, et à analyser grâce à des observables précis.

Par contre, son travail sur l'analyse de sa vidéo est très positif. Le retour de l'enseignant et de ses camarades et son propre jugement lui permettent de prendre conscience de cette capacité. Elle révisé donc en leçon1 son choix d'étape dans la capacité « *Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo* » (tab 3).

Tab. 3, Marie se situe dans la colonne « L1 »

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	1
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée : Utiliser le numérique de diverses manières pour m'observer/observer, m'analyser/analyser, m'exprimer et communiquer	
ETAPES	CAPACITE : Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo
E 1 : Je ne vois pas tout de suite ce qu'il y a à relever	3
E 2 : Je relève facilement un critère à voir	
E 3 : Je relève différents critères à voir	
E 4 : Je relève en plus d'autres critères pour aller plus loin	

Ce fonctionnement offre à Marie une possibilité de faire preuve de sa compétence sur certains points. Les choses sont alors plus motivantes. Ce qui, pour elle, relève de l'étape 1 est perçu comme quelque chose de possible à dépasser. Se mettre en situation d'apprentissage devient plus facile. En effet, « *le sentiment de compétence se développe graduellement au fil de ce que peut réussir l'élève et le met en confiance en le rendant fier de sa valeur personnelle, ce qui l'engage à persévérer dans ses activités d'apprentissage* »¹³.

¹² Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, B0 n°17 du 23 avril 2015

¹³ LUNEAU (S.), Vivre un sentiment de compétence scolaire, Dégourdie et compagnie, 2ème cycle, vol.2, Hôpital Sainte-Justine, 2003



De la conscience de la difficulté à dépasser à la conscience de la compétence, qu'y-a-t-il à apprendre ?

La métacognition, un pas vers la conscience de ce qu'il y a à apprendre (un exemple précis sur une leçon de la séquence de volley-ball (Leçon 3))

Le rôle de l'enseignant est de permettre à ses élèves de passer du statut d'élèves actifs à celui d'élèves acteurs¹⁴. Dans le premier cas, l'élève suit au mieux les directives de l'enseignant, il ne prend pas d'initiative. Dans le second cas, en utilisant la métacognition comme levier, l'élève apprend à se situer, se fixer un projet et choisir les variables à manipuler pour progresser.

L'élève se situe : de la métacognition observatrice à la métacognition évaluatrice

L'objectif moteur de la séance est le suivant : « *lier efficacement la défense et l'attaque par une réception communiquée, adaptée et dirigée* » et l'objectif méthodologique et social est : « *acquérir des méthodes d'investigations pour soulever des problèmes et chercher à les résoudre* ».

Marie a conscience de sa difficulté à « *se déplacer efficacement et sans gêner* ». Elle sait comment exécuter des déplacements dynamiques, elle sait ce qu'est une trajectoire de balle, elle sait ce qui est demandé quant à la communication sur le terrain, mais elle ne sait pas comment lire la trajectoire de la balle, elle craint l'échec de son action donc ne prend pas le risque. Comment lui permettre d'atteindre ce qui est appelé : la conscience de la compétence, soit, permettre le passage de l'étape 1 à l'étape 2 puis à l'étape 3 ?

A côté de cela, elle prend conscience de sa compétence pour ce qui est de sa capacité à proposer des solutions pour le groupe. Elle comprend la consigne, sa prise de parole au sein du groupe est maîtrisée, elle écoute facilement le choix de ses camarades. L'objectif pour l'enseignant est donc de se servir de ces connaissances comme levier pour la faire progresser (tab 4).

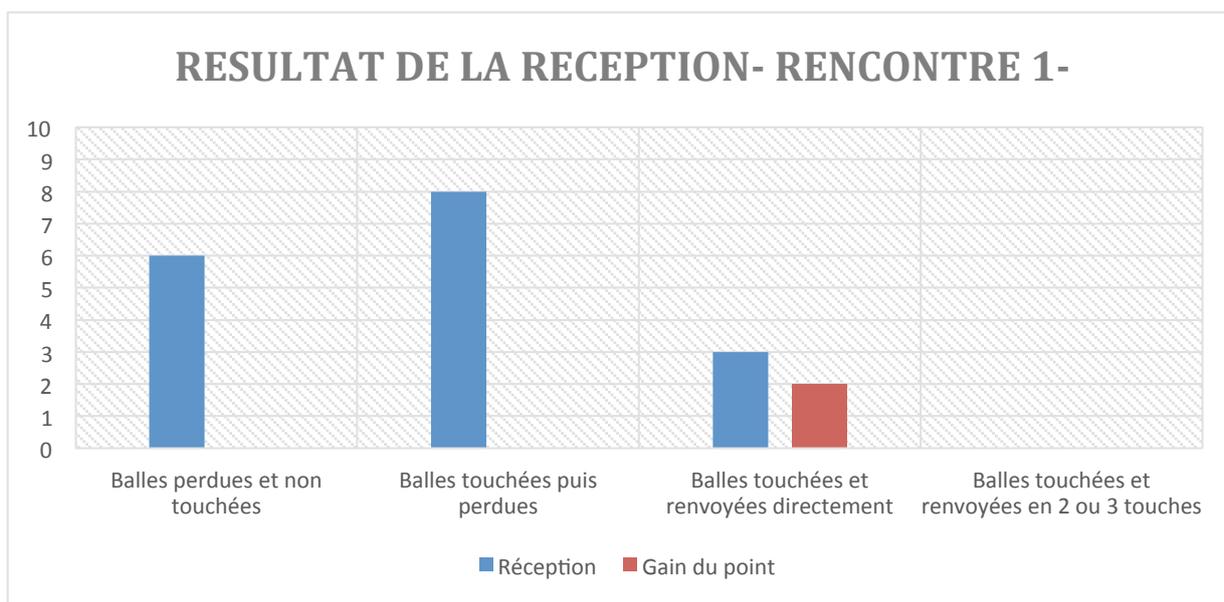
¹⁴ LEBRUN (B.), PASQUIER (G.), « De l'élève actif vers l'élève acteur », *Les cahiers EPS n°41*, 2010

Tab 4. Situation de Marie à la fin de la L2.

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	1
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée (relative à la CMS3) : Acquérir dex méthodes d'investigation pour soulever des problème et chercher à les résoudre.	
ETAPES	CAPACITE: Je propose des solutions pour l'équipe
E 1 : Je ne trouve pas de solutions	3
E 2 : J'arrive à donner une idée	
E 3 : Je propose plusieurs solutions	
E 4 : J'ai des idées propres au groupe et à chacun	

Comme pour chaque leçon, l'enseignant demande aux élèves de réaliser une situation d'opposition en 4 contre 4 dans un premier temps. Les équipes se composent de joueurs de différents niveaux avec notamment pour chacune d'elles, un joueur capable de distribuer des balles favorables. Cet élève sait lire la trajectoire de la balle et se déplacer dessous, et sait monter ses balles en manchette et passe haute. Une fiche d'observation est mise en place, avec la création d'un histogramme à partir de l'observation de chaque réception et de son résultat (tab 5).

Tab. 5, Histogramme de fin de rencontre pour l'équipe de Marie



A l'issue des rencontres, l'équipe fait un bilan à partir des résultats de l'histogramme : « *pourquoi un tel bilan ?* ». Dans leurs réponses, des éléments à travailler apparaissent : « *nous sommes trop collés et trop statiques, nous ne savons pas pour qui va être la balle, nous nous appuyons trop sur Alan* ». L'élève apprend ici à se détacher du simple constat du graphique, à regarder au-delà : quels processus génèrent ces résultats ? Quelles sont les actions réalisées qui amènent à ce bilan ? L'élève mobilise ses connaissances antérieures mais aussi celles mises en place dans les autres activités et les phases d'échauffement : formes de déplacement, travail de passe pour la lecture de trajectoire, communication, espacement de jeu... Cette forme de débat permet aux élèves de se situer par rapport à l'objectif de la leçon : qu'a-t-on bien fait ? qu'a-t-on mal fait ? et pourquoi ? Un premier apprentissage plus ou moins inconscient se produit grâce à la verbalisation. En effet, « *une équivalence fonctionnelle* » existe entre « *produire, verbaliser, imaginer et analyser une action* »¹⁵. L'élève actif devient réflexif. De la description, il passe à l'analyse de ce qu'il fait et commence à pouvoir se situer de façon large dans un premier temps, puis plus fine pour les plus à l'aise dans leur réflexion.

L'élève choisit, se spécifie : de la métacognition évaluatrice à ...¹⁶

D'après l'histogramme et leurs éléments de réponse dans la description de leur jeu, les élèves ont une idée de leur niveau quant à la compétence suivante : « *lier efficacement la défense et l'attaque par une réception communiquée, adaptée et dirigée* ».

Dans l'apprentissage au choix, l'enseignant travaille la compétence méthodologique et sociale (CMS) 3. La démarche scientifique est favorisée. Ils doivent apprendre à constater, identifier leur problème, puis dans cette phase de choix, formuler des hypothèses et comprendre ce que leur réussite peut leur apporter (tab 6). De plus, si Marie était au collège, et en référence au domaine 2 du socle commun de connaissance de compétences et de culture¹⁷, elle serait dans un apprentissage à la coopération et la réalisation de tâches. Elle progresserait dans les compétences suivantes : « *s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, faire preuve de diplomatie, négocie et rechercher un consensus* »¹⁸ pour formuler un ou plusieurs objectifs.

Ces formulations se font à partir des guidages suivants : « *Que montre l'histogramme ? Que devez-vous travailler ? Comment devez-vous agir ? Quel résultat recherchez-vous ?* ». Cette forme de guidage est mise en œuvre dès la leçon 1 et permet à l'élève de se situer dans la démarche de réflexion proposée. Elle est répétée à chaque leçon avec un double objectif sous-jacent : la ritualisation¹⁹ (un gain de temps) et l'automatisation²⁰ (le progrès). Mais ce guidage doit peu à peu disparaître pour laisser libre cours à une réflexion plus personnelle et faire en sorte que l'élève se situe dans la quatrième étape de la démarche de réflexion. Cette forme de dévolution est un apprentissage qui demande plus ou moins de temps selon les élèves. C'est pourquoi, ce questionnement est évolutif et différenciable. Pour un groupe tel que celui de Marie, avec un niveau de réflexion satisfaisant, il devient : « *Constat ?* », (Identification des problèmes), « *Quoi ? Comment ? Pourquoi ?* » (Formulation d'hypothèses) (tab 6).

¹⁵ DECETY (J.), « Cerveau, perception, action », *Psychologie Française* n°45, 2000.

¹⁶ op cit.

¹⁷ Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, B0 n°17 du 23 avril 2015

¹⁸ op cit.

¹⁹ UBALDI (J-L.), L'EPS dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes, Dossier EPS 64, 2006

²⁰ DURAND (M.), Chronomètre et survêtement, éd° revue EP&S, 2001

Tab. 6, Réponses apportées par l'équipe de Marie

	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Progression dans la démarche scientifique	Un objectif général est fixé, l'enseignant propose aux élèves une situation.	Les élèves peuvent se fixer un objectif plus précis quant à leur objectif général issu du constat.	Les élèves rajoutent des variables permettant une meilleure efficacité	Les élèves voient au-delà de leur objectif principal : dépasser la simple réception pour envisager l'attaque du terrain adverse.
Ce qu'il y a à apprendre	Constater. Repérer l'objectif de la leçon.	Identifier le problème de l'équipe.	Formuler une ou plusieurs hypothèses d'amélioration.	Comprendre les conséquences des progrès visés.
	Que montre l'histogramme ?	Que devez-vous travailler ?	Comment devez-vous agir ?	Quel résultat recherchez-vous ?
	Constats ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
Progression dans l'analyse motrice	Majorité de balles touchées-perdues : Renvoyer de l'autre côté du filet.	Avoir des placements plus efficaces	En communiquant avant d'agir avec une réception adaptée qui monte.	Pour que chacun trouve sa place et ait le temps pour la suite.
Ce qu'il y a à apprendre	Renvoyer une balle au-dessus du filet : Orienter son action vers le haut et l'avant grâce au « corps ressort ».	Se placer de manière équilibrée sur un terrain : pour ne pas se gêner et pour se reconnaître réceptionneur ou non.	Anticiper la trajectoire de la balle. Annoncer un « J'AI » placé au bon moment.	Reconnaître sa position et son rôle vis-à-vis de la liaison réception-attaque.

L'élève se régule, réalise : ...à la métacognition régulatrice²¹

Une fois les objectifs fixés, les élèves se rapprochent de la « banque situations » (annexe 2) mise à disposition. Ils peuvent également concevoir, à partir de situations déjà vécues, une situation pour progresser dans l'objectif qu'ils se sont donnés. La personnalisation, telle qu'elle est proposée, rend l'élève entièrement acteur de son apprentissage. Bien que guidé par l'enseignant, à partir de son analyse réflexive, c'est lui qui est maître de ses choix²². L'élève est ici reconnu dans sa singularité, « son désir d'être soi, unique, singulier »²³. L'élève se sent être librement engagé dans ce qu'il a à apprendre²⁴.

« La banque situation » est une fois de plus proposée comme guidage au progrès. La situation est choisie par le groupe et pour le groupe. Ici, chaque situation est classée selon le niveau de la réception collective : « balles non touchées, touchées-perdues, touchées-renvoyées directement et touchées-renvoyées en 2 ou 3 touches ». Puis, par catégorie, des problèmes sont posés et une ou deux situations sont proposées aux équipes qui font un choix leur permettant d'atteindre leur objectif (tab 7).

²¹ op cit.

²² op cit.

²³ RUFO (M.), Votre ado, Hachette, 2003

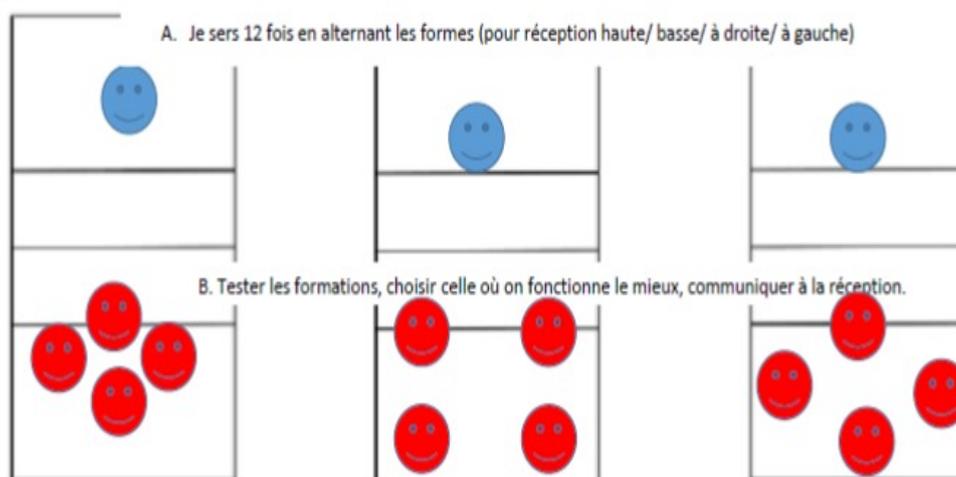
²⁴ JOULE (R.) et BEAUVOIS (J-L.), La soumission librement consentie, Puf, 2006

(tab 7). Situation choisie par l'équipe de Marie

2. Majorité de balles touchées-perdues

A. Nous nous gênons ou ne savons pas pour qui est la balle. Comment s'organiser pour bien réceptionner? (Position de chacun sur le terrain) / Comment savoir qui réceptionne? (Communication)

Par 4, tester des formations (chacun une ligne/ 22 filet-fond/121) et éventuellement d'autres. A partir d'un service « cadeau » ou à la main, réaliser 12 réceptions collectives en systématisant le « J'AI » dès qu'on sait/pense qu'on peut agir sur la balle.



B : Je m'oriente face au terrain adverse en position dynamique, jambes fléchies, centre de gravité bas, les mains prêtes à monter pour une réception haute ou se positionner en manchette pour une réception basse.

L'observateur reprend chaque critère quant à la bonne posture à adopter avant que A ne lance la balle.

J'ai réussi quand ma balle est renvoyée dans le terrain adverse sans qu'il y ait eu gêne et quand tous les critères rappelés par mon observateur sont bons.

UNE BONNE RECEPTION DOIT TOUJOURS ETRE COMMUNIQUEE, ADAPTEE ET DIRIGEE/ORIENTEE !!!

L'est-elle ?

Dans le choix de situation que Marie fait avec son groupe, grâce à la démarche explicitée précédemment, elle soulève son problème et formule, avec l'enseignant, des hypothèses sur la façon de travailler sa capacité à se déplacer. Les critères présents dans le document de suivi sont une aide certaine permettant à l'élève de trouver des solutions : « *je dois adopter une attitude dynamique* », « *je dois m'annoncer et me déplacer sous la balle* ». Dans sa démarche d'apprentissage, Marie apprend à récupérer des informations utiles dans un document numérique. Le Domaine 2 ou la CMS3 sont travaillés. A partir de la situation choisie par l'équipe, l'enseignant et elle décident que sur les douze réceptions, le serveur nomme parfois Marie et envoie à droite, à gauche, devant et derrière en l'annonçant pour les premiers passages. Puis pour les suivants, elle réajuste, demande à connaître ou non la trajectoire de la balle. En reprenant la démarche réflexive, Marie apprend à re-questionner sa pratique, reformuler des hypothèses et réguler les variables mises en place suivant la réussite de ses réceptions.

Bien que la situation soit celle choisie par l'équipe, lors de son passage en réception, Marie a la possibilité de chercher à progresser dans sa capacité à se déplacer : elle doit avoir des connaissances sur la bonne posture à adopter, sur la forme de déplacement à réaliser, elle doit savoir se focaliser sur le joueur adverse et pouvoir lire la trajectoire de la balle pour anticiper son déplacement. Toujours dans le développement du domaine 2 ou de la CMS3, une nouvelle méthode

de travail est mise en avant : la répétition. La persévérance que cette méthode impose rend peu à peu automatique les critères nécessaires à la réalisation d'un déplacement efficace. La compétence devient alors inconsciente.

L'élève fait un bilan, situe ce qu'il lui reste à apprendre pour la suite de la séquence.

En fin de leçon, la situation initiale est reprise avec un ajout dans l'observation, celui de filmer l'équipe qui réceptionne. Puis, une fois de plus, à l'issue des rencontres, les élèves font état de leur travail vis-à-vis des objectifs fixés.



Sur cette vidéo, il subsiste encore des problématiques dans le déplacement de Marie, mais par son analyse critique, elle constate que maintenant elle se déplace, va chercher la balle. Son remplacement reste encore à travailler. Dans son bilan, sur son document de suivi, elle peut valider le fait qu'elle soit arrivée à l'étape 2 (tab 8).

Tab 8, évolution du document de suivi de Marie

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE: Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	2
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	



Conclusion

« Le suivi des apprentissages n'a d'intérêt que lorsqu'il est au service de l'enrichissement des compétences de l'élève »²⁵. Cet enrichissement est d'autant plus important avec un élève qui gère son propre suivi de ce qu'il a appris et de ce qui lui reste à apprendre.

Ce processus de développement de la compétence permet aux élèves de développer leur autonomie. L'enseignant les implique dans leurs apprentissages par une prise de conscience de ce qu'il y a à apprendre. D'abord, l'élève, inconscient de ses difficultés, explore, apprend à se connaître dans un contexte nouveau. Il apprend à se situer, cristallise et devient conscient de son incompetence. Puis, grâce à la métacognition, il apprend à choisir, à se fixer des objectifs avec un guidage qui peu à peu disparaît. Il est ici dans la transition entre la métacognition observatrice et la métacognition évaluatrice. Ensuite il acquiert peu à peu la compétence travaillée dans l'action motrice. Il réalise dans un contexte d'enseignement qu'il a choisi, il se régule grâce à des variables qui lui sont propres. De la métacognition évaluatrice, il passe à la métacognition régulatrice. Il devient conscient de sa compétence. Enfin, cette compétence acquise lui permet de travailler de nouvelles compétences dont il n'a pas encore conscience des difficultés pour se repositionner sur l'étape d'un nouveau chemin d'apprentissage.

Les neuroscientifiques s'appuyant sur les travaux de Maslow²⁶, parlent d'une 5^{ème} étape dans la construction de la compétence travaillée, celle de « *la maîtrise de la compétence* »²⁷. Il s'agit là de permettre à l'élève d'avoir suffisamment de savoirs et d'expériences pour faire comprendre et faire appliquer aux autres, expliquer et développer la compétence travaillée. Ainsi, les élèves font preuve de leur capacité à « *se passer de maître* »²⁸

²⁵ MAUDET (J.F), « Faire un suivi de compétence en EPS », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

²⁶ op cit.

²⁷ MONSEMPES (J.L), Les étapes de l'apprentissage, www.institut-repere.com, 2015

²⁸ REBOUL (O), Le langage de l'éducation, PUF, Paris, 1984