

De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris

Davy Mézière,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

L'efficacité des élèves à apprendre est au cœur de la réforme du collège. Inévitablement, celle-ci invite à des évolutions notables dans les pratiques professionnelles des professeurs, favorisant notamment le passage d'une pédagogie de masse à une individualisation des parcours, en s'appuyant principalement sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹(S4C), sur une progression dans les cycles et sur une évaluation repensée.

Dans ce contexte, l'observation que fait le professeur du travail de l'élève, point d'ancrage de l'acte pédagogique, change de paradigme. Le seul résultat de l'action ne témoigne pas toujours du cheminement de l'élève, des questions qu'il se pose et des processus qu'il engage, pour répondre aux problèmes rencontrés.

Une telle observation demande un peu de méthode, d'anticipation et d'ingénierie. En effet, privilégier l'observation de l'activité de l'élève, mieux lire celle-ci en tant que telle, relève d'un défi pour le professeur, qui lui demande d'investir un positionnement renouvelé et de construire un regard insuffisamment inusité jusqu'alors, à des fins et sur des temps antérieurement peu exploités. En filigrane, l'enjeu est de montrer comment le fait de s'attacher à mieux observer l'activité des élèves favorise les apprentissages de ces derniers.

¹Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), BO n°17, 23 avril 2015



L'observation de ce qui est appris

Naturellement, les enseignants portent un regard sur les élèves et leurs acquisitions. Cette pratique mérite d'être analysée pour en comprendre la multiplicité, la complexité et en envisager des évolutions profitables aux élèves.

Miroir sur l'observation

Chacun peut s'essayer à étudier les contours que prennent les tâches d'observations au cours de sa propre pratique pédagogique. Cette réflexion recense un nombre de fonctions variées, réduisant potentiellement la centration du regard sur l'activité même de l'élève qui apprend. Le tableau 1, qui ne vise pas l'exhaustivité, énumère un certain nombre de ces fonctions sous une lecture verticale. Le prolongement horizontal en précise les temps et les distances privilégiés.

Cette analyse permet, au travers des questions qu'elle soulève, un retour objectif de ce qui accapare l'attention du professeur durant la leçon. Son regard se porte-t-il sur la mise en activité des élèves ou sur l'activité adaptative qui en résulte ? Porte-t-il sur ce qui est visible ou sur ce qui est de prime abord caché ? Se focalise-t-il sur une vue d'ensemble de la classe, sur un groupe d'élèves, sur un élève ? Le regard du professeur fait-il l'objet d'une réflexion préalable ? Est-il anticipé, sélectionné, objectivé, ou se fait-il de manière informelle ? L'attention portée est-elle perturbée par d'autres activités ? Cette énumération montre que l'activité d'observation du professeur est très dense. Il ne va pas de soi de se focaliser sur l'activité d'apprentissage effective des élèves, et par conséquent de porter son regard sur l'apparition « de ce qui est appris », surtout si l'observation tend à s'attarder sur les processus.

Tab. 1, Essai d'analyse de l'activité d'observation du professeur

| Les fonctions Observer pour... | Les distances Degré de zoom... | Les temps Durées, espaces, amplitudes... | « Les polluants » Activités cumulatives... |
|---|---|---|---|
| Se rassurer (les élèves font, agissent...) | Densité : le groupe classe, un ou des groupes d'élèves, un élève de manière singulière... De loin à proche : voir, entendre, ressentir... | Durée : début, milieu, fin du cours Espaces: aléatoire, programmé, anticipé, sélectionné, priorisé Amplitudes : la situation, la séance, la séquence, le cycle | Autres activités d'observation Activités pédagogiques (reformuler une consigne pour un élève, répondre à des questions, motiver pour relancer l'activité,...) Activités logistiques (installation ou modification matérielle...) |
| S'assurer de la mise en activité des élèves (compréhension des consignes, attitudes appropriées, sécurité,...) | | | |
| Juger (le résultat de l'action, le degré d'implication, l'efficacité,...) | | | |
| Comprendre (ce que fait l'élève, ses réflexions...) | | | |
| Différencier , personnaliser (repérer les difficultés de l'élève et la nature des obstacles qu'il rencontre pour adapter l'activité) | | | |
| Aider , diriger, guider, accompagner... | | | |
| Expliciter , donner à voir ce qui sous-tend la réflexion, l'action des élèves. | | | |
| Suivre les transformations, l'état de développement de la compétence travaillée | | | |

Changement de paradigme

D'une observation centrée sur le résultat, à l'observation de l'activité de l'élève qui apprend

Le tout moteur

La centration exclusive du regard sur le résultat de l'action est fréquente pour le professeur, et par voie de conséquence pour les élèves. La construction de situations « laboratoires », pré-calibrées, permet au professeur de statuer d'un niveau de capacité et/ou de maîtrise, à partir d'un résultat prioritairement chiffré, observable, accordant une certaine importance aux performances brutes.

Comme par magie, le résultat de l'action atteste de la qualité de la réflexion et de la compréhension sous-jacente. Au minimum, l'analyse de ce qui conduit à l'action reste sous silence comme quelque chose de mineur ou nécessairement associé au résultat, la partie visible. Dans ce cadre, l'apparition du comportement recherché à un délai annoncé, en « fin d'apprentissage », à un temps fixe pour tous les élèves, justifie d'un apprentissage effectif ou non. En référence au tableau 1, l'enseignant néglige alors les observations qui visent à comprendre, à guider, à différencier, à suivre, et se concentre davantage sur l'engagement quantitatif et le résultat du travail.

Parallèlement, le bilan de fin de séquence formulé pour l'élève s'exerce principalement par l'outil de la notation et participe à relayer les apprentissages réels en arrière-plan. Aussi, les retours adressés aux élèves au cours de la pratique sont fréquemment associés aux résultats de l'action. Le jugement du travail de l'élève par le professeur, par les élèves entre eux (co-évaluation), mais aussi par l'élève lui-même (auto-évaluation) sont centrés sur le résultat visible, notamment en sollicitant leur attention sur les critères de réussite. Ces repères de progression binaire, « réussite/échec » n'invite par conséquent pas l'élève à comprendre ce qui se joue, à identifier explicitement « ce qu'il y a à apprendre », et à percevoir aux cours des apprentissages « ce qui est appris » (Tab.1).

L'attachement au processus

Résolument tourné vers la formation complète du citoyen de demain, l'enseignement par compétence participe fortement à opérer la bascule de la profession vers le concept d'une Education Physique et Sportive (EPS) à « deux jambes », faite d'une valence motrice et d'une valence méthodologique et sociale et/ou « soignée ». Au-delà du résultat visible, apparent, s'attacher à entrer dans la « boîte noire », à décrypter l'articulation que fait l'élève de ses connaissances, de ses ressources, participe à la construction d'apprentissages pérennes et généralisables. Le statut des opérations mentales change. Elles ne sont plus considérées comme innées ou logiques, elles se construisent, s'enseignent, se développent, s'évaluent. Elles demandent donc à être explicitées au travers de « ce qu'il y a à apprendre » et font l'objet d'une observation spécifique pour déterminer « ce qui est appris ».

Ainsi en gymnastique, l'élève qui réussit à réaliser un élément n'est pas dans l'absolu un élève en réussite totale s'il n'a pas intégré les critères de réalisation, s'il n'a pas construit les mises en relation qui l'ont conduit à bien faire. Ces apprentissages demandent à l'élève de développer une capacité graduelle à connaître, à comprendre, à appliquer (Tab.2). Aussi, intégré à un contexte qui pose d'emblée un problème complexe et qui dépasse donc la seule réussite motrice, un élève peut se montrer compétent en combinant des savoirs et savoirs faire variés. Par exemple, si la tâche demandée confronte les élèves à construire et organiser un enchaînement gymnique synchronisé en duo, ils doivent coopérer, s'entraider, communiquer, s'adapter, gérer leurs ressources, se projeter... Dès lors, repérer dans la production du partenaire un obstacle à sa réussite et lui transmettre un conseil exploitable, mobilisent entre autres, de porter son attention sur un temps donné, d'associer une solution à un obstacle, de formuler un conseil compréhensible et exploitable, de montrer de l'empathie envers un camarade. Cette compétence à aider l'autre opérationnalise chez l'élève des mécanismes d'analyse, de synthèse, de jugement, par définition, cachés (Tab.2). Pour observer ces opérations implicites, un décryptage s'impose.

MEZIERE Davy, De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris.

L'observation et la construction de compétence

Une complexité à extraire

L'attachement au processus n'est pas toujours compatible avec l'observation du résultat mise en exergue en amont, surtout quand les compétences développées deviennent supérieures. Le tableau 2 montre la graduation de cette complexité en s'appuyant sur la taxonomie de Bloom². Les opérations typiques, graduées, identifiées par l'auteur y sont exprimées en gras. L'image de l'arbre avec sa part visible, les branches, et sa part cachée, le système racinaire, marque l'ambivalence existante entre ce que le résultat de l'action restitue aisément et ce qu'il n'extériorise pas nécessairement, de par la conceptualisation qui la sous-tend. Pour la partie souterraine, la prépondérance de processus cognitifs rend le résultat de l'action infructueux. Cette complexité apparaît nettement dans les textes institutionnels. Les formulations extraites du S4C et des attendus de fins de cycle des programmes d'EPS participent à le montrer. L'enseignant qui cherche à accompagner les progrès des élèves, vise à intégrer et expliciter cette complexité.

Tab. 2, Mécanismes graduels accompagnant le développement de la compétence

| Développement visible | | |
|---|---|---|
| Connaître Restitue, fait à l'identique | Comprendre Restitution et action appropriée | Appliquer Situation connue, l'élève sait quel savoir, quelle action il doit appliquer |
| Analyser Situation plus ou moins connue, l'élève choisit quel savoir, quelle action il doit appliquer |  | Juger Situation inconnue, convocation de plusieurs savoirs et savoirs faire, argumenter, justifier son action |
| Synthétiser Situation inconnue, convocation de plusieurs savoirs et savoirs faire, généraliser pour agir | | |
| <p>Extraits des Attendus de fin de cycle des programmes d'EPS : <i>gérer son effort, gérer ses ressources, gérer l'alternative, planifier et réaliser, analyser avec objectivité, composer et interpréter, comparer, choisir, organiser son déplacement, s'organiser...</i></p> <p>Extrait du S4C : <i>capacité à juger, analyser et exploiter, gérer un projet, choisir des démarches, comprendre les évolutions, aptitude à argumenter, à démontrer, confronter différentes sources, traiter des informations, organiser des informations, remettre en cause ses jugements initiaux, il modélise, analyse, argumente, il interprète, il distingue ce qui est objectif ou subjectif, il planifie, il fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs, évaluer les conséquences...</i></p> | | |
| Développement implicite | | |

² BLOOM (BS.) et KRATHWOHL (DR.), The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners, New York, Longmans, 1956

Une complexité à expliciter à l'élève

Pour qu'il soit en mesure de développer des compétences, l'élève est placé dans un rôle d'acteur³, posture qui lui confère le pouvoir d'organiser son activité, d'influer avec une certaine liberté sur son cheminement face à des situations inconnues. Dans ces conditions, le professeur accepte donc d'observer des réponses multiples de la part des élèves. « *Il est attentif à l'activité des élèves et ouvert à des choses qu'il n'a pas prévu* »⁴. Il veille à ne pas être prisonnier de schémas préconçus pour donner au projet de l'élève toute sa portée motivationnelle.

Confronté à des tâches dites complexes, l'élève s'accroche alors à ce qu'il sait déjà. Il réorganise, inconsciemment, des connaissances, des capacités et des attitudes apprises ailleurs, séparément ou non. L'observation du professeur sur ces mécanismes implicites est essentielle. L'enjeu est alors de les expliciter, de les faire passer de l'ombre à la lumière, pour les rendre sciemment exploitables par les élèves. Dans ce numéro 12 d'*e-novEPS*, C. Allain⁵ partage une illustration permettant aux élèves d'accéder aux différentes démarches qu'ils mobilisent pour apprendre en fonction du niveau d'acceptation, d'abstraction qu'ils sont en mesure de concevoir au moment où ils sont confrontés à un problème. Cette expertise implique de la part du professeur une centration pointue sur l'activité de l'élève, de se rapprocher tel un enquêteur, assez prêt pour voir, entendre, ressentir, mais pas trop pour ne pas gêner, bloquer, perturber l'activité de l'élève^{6,7}. Le ressort pédagogique du professeur n'est donc plus de prescrire telle ou telle action, mais de jouer de son pouvoir de guidage, de le moduler pour faire coïncider son projet d'apprentissage avec celui de l'élève. Les principes méthodologiques qui suivent permettent au professeur d'outiller son regard pour utiliser cette démarche de personnalisation.



L'observation de l'activité de l'élève, le développement d'une expertise

Présenter en amont comme essentielle mais empreinte d'une certaine complexité, l'observation de l'activité de l'élève s'opérationnalise autour de quelques principes permettant d'outiller le regard du professeur.

Des enjeux à prioriser

Au sein des équipes, préciser le parcours de formation de l'élève...

Cette étape de réflexion est prioritaire. Par le filtre des domaines du S4C et des programmes disciplinaires, elle vise à caractériser localement les élèves pour envisager un enseignement résolument contextualisé. F. Huot⁸ explicite cette démarche de caractérisation qui vise par la suite à irriguer les situations, la leçon, les séquences. De façon pragmatique, ce processus participe à préciser en équipe pédagogique interdisciplinaire, au travers des enjeux de formation, et disciplinaire, au travers des enjeux d'apprentissages ce qu'il y a prioritairement à transformer. Puis au-delà de ce partage thématique, définir concrètement l'unité de « ce qu'il y a à apprendre », en évitant l'écueil « *d'apprentissages aléatoires et hypothétiques* »⁹. Le parcours de l'élève se dessine alors sur des choix forts permettant, par exemple, de croiser sur une séquence d'enseignement un enjeu de formation en relation avec un enjeu d'apprentissage portée par une Activité Physique Sportive et

³ EVAÏN (D.), LEBRUN (B.) « Pour une pédagogie de la construction de compétences », *e-novEPS* n°2, janvier 2012

⁴ op.cit

⁵ ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁶ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

⁷ DURET (S.), « Pour un diagnostic fonctionnel », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁸ HUOT (F.), « Caractériser les élèves », *e-novEPS* n°11, juillet 2016

⁹ BEUNARD (P.), « La tête et les jambes », *e-novEPS* n°2, janvier 2012

MEZIERE Davy, De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris.

Artistique (APSA). Il permet aussi d'organiser la récurrence de ces confrontations dans d'autres contextes disciplinaires ou interdisciplinaires durant les cycles de consolidation et d'approfondissement.

... Pour focaliser l'observation au cœur de la séquence et de la leçon

Pour le professeur, l'observation de l'activité de l'élève possède alors une focale, celle du développement privilégié sur une séquence donnée. Par exemple, au cycle 4, en classe de 3ème, l'APSA demi-fond est le support choisi par l'équipe EPS pour travailler l'enjeu de formation (EF) « savoir s'exprimer à l'écrit » en lien avec l'enjeu d'apprentissage (EA) « s'approprier des principes simples d'entraînement ». Les difficultés à transmettre un message clair à l'oral et à l'écrit, à s'exprimer dans sa langue maternelle, à transmettre le fruit d'un raisonnement et à expliquer la pensée, à justifier le choix de l'équipe de travailler cet enjeu de formation. D'autre part, les difficultés à se prendre en charge, à exercer son autonomie, à prendre du recul sur l'action expriment le choix de l'enjeu d'apprentissage. Le professeur envisage dès lors une veille sur l'apparition de transformations précises et met en œuvre des filtres pour capter ce qui évolue chez l'élève durant les temps d'apprentissages.

Paramétrer l'observation

Le besoin d'établir un projet de séquence pour poser sa démarche pédagogique n'est plus à démontrer. Toutefois, il convient parfois d'épurer et/ou d'en renouveler le contenu pour conserver ce qui est effectivement utile. La question de l'observation de l'activité de l'élève mérite d'y être traitée. Il s'agit alors de préciser concrètement ce qui est l'objet de l'observation¹⁰, en l'occurrence « ce qu'il y a à apprendre » et de poser des jalons précisant les moyens déployés pour opérationnaliser l'extraction de « ce qui est appris » dans les situations d'apprentissages. Les fonctions, les distances, les temps, les modes d'explicitations et d'extractions des opérations mentales sont à cet instant clarifiés. Enfin, pour établir l'état de développement des compétences, des repères de progression sont avancés. Il facilite la lecture et la liaison entre « ce qu'il y a à apprendre » et « ce qui est appris ».

Le tableau 3 ci-dessous illustre l'ingénierie mise en œuvre pour observer l'activité de l'élève au cours de la séquence de demi-fond. Par souci de clarté, l'étape de caractérisation décrite dans le paragraphe précédent n'apparaît pas.

¹⁰ op.cit

Tab. 3, ingénierie de l'observation de « ce qui est appris »

| « Ce qu'il y a à apprendre » | Repères de progression | L'observation de « ce qui est appris » |
|--|---|--|
| <p>EF : s'avoir s'exprimer à l'écrit</p> <p>Connaître, comprendre et utiliser un vocabulaire adapté à la pratique support</p> <p>Appliquer des structures de phrase simples pour mettre en relation des éléments</p> | <p>L'élève s'exprime à l'écrit à propos de sa pratique ou de celle d'un camarade à partir d'un support choisi (texte à trous, questionnement dirigé, guidé, récit argumenté guidé, récit libre)</p> | <p>Fonction de l'observation</p> <p>Aider, expliciter, suivre</p> |
| <p>EA : S'approprier des principes simples d'entraînement</p> <p>Etablir des relations de causes à effets (durée de l'effort, allure de course, fréquence cardiaque, récupération)</p> <p>Juger de l'évolution de ses ressentis, (repères sur soi), psychologique, musculaire, cardiaque, respiratoire</p> <p>S'astreindre à réaliser des efforts programmés (répétitions, séries, repos)</p> <p>Développer ses ressources physiques (capacité/puissance aérobie, travail continu / intermittent,...)</p> | <p>L'élève décrit, interprète, analyse, argumente, juge son travail ou celui d'autrui. L'élève adapte ses choix, juge et conseille l'activité d'un camarade</p> <p>L'élève est compris par le récepteur (camarades, professeur)</p> | <p>Distances privilégiées</p> <p>Elève, petit groupe d'élèves, entendre, ressentir</p> <p>Temps privilégiés</p> <p>Temps de repos, d'observation, de bilan, d'auto-évaluation</p> <p>Mode d'explicitation</p> <p>Partage des objectifs visés (documents, auto évaluation, échanges prof-élèves, élève-élève)</p> <p>Mode d'extraction des opérations mentales</p> <p>Auto-évaluation</p> <p>Bilan/Préparation leçon/Projets écrits sur document support au choix (plus ou moins aidé), par voie numérique</p> <p>Echanges bilan /préparation leçon/projet de leçon avec un binôme ou le professeur</p> |

L'observation du professeur au service de l'élève

Le paramétrage de l'observation de « ce qui est appris » sert concrètement l'action pédagogique du professeur.

Pour aider

Par extension, cette fonction envisage comment le professeur intervient pour permettre à chaque élève de progresser, en tenant compte des obstacles qu'il rencontre, non seulement moteur, mais aussi social, affectif, conceptuel... Une graduation est envisagée, du dirigé vers le guidé, jusqu'à une liberté plus prononcée. Le professeur différencie son positionnement, d'une présence exclusive, très proche permettant de ressentir, de soutenir, d'assister, d'échanger à une présence plus ponctuelle, plus éloignée. Le professeur anticipe les temps où il peut entrer en contact (oral, visuel, auditif, émotionnel) avec l'activité cognitive des élèves, au travers d'échanges directs avec lui, ou indirects en tant que témoin de ce qui se dit entre eux, jusqu'à ressentir leur état d'esprit.

Dans l'exemple de la séquence de demi-fond (Tab.3), sont ainsi précisés les temps retenus pour mener à bien les observations conduisant à le guider, notamment sur les temps où l'élève récupère, où il observe, où il effectue un bilan sur son travail, où il mesure ses progrès, ou encore celui où il se projette (ou quand il aide à la projection de son binôme) sur la prochaine séquence de course suite à l'analyse qu'il fait de la séquence précédente par le croisement de données. Toutes ces précisions anticipées sur la lecture de l'activité de l'élève favorisent leurs prises en compte dans la leçon. Ces bénéfices méritent d'être partagés avec l'élève.

Pour expliciter

En définissant des enjeux contextualisés, le professeur se saisit d'un besoin de cohérence au regard du S4C et des programmes disciplinaires. Il participe ainsi à établir le parcours de formation de ses élèves. Pour autant, à cette étape, cela demeure encore le projet du professeur. C'est donc bien par la mise en activité de l'élève que l'enseignant induit le projet de l'élève. Si ce n'est pas le sujet traité ici, il ne peut être fait l'économie de rappeler que l'élève est à cet instant confronté à des situations qui lui posent d'emblée un problème, qui le questionnent. Dans le cas contraire, « *les élèves peinent à comprendre le sens des activités menées, se méprennent sur ce qu'il s'agit d'apprendre au-delà de ce qu'il s'agit de faire* »¹¹.

En structurant son observation autour de leur activité, le professeur renforce l'engagement des élèves sur les compétences ciblées. Ce principe n'occulte pas que le professeur a conscience que les apprentissages sont interconnectés à d'autres. Pourtant, il lui revient l'initiative, le pouvoir, de porter un œil sur une focale en particulier et d'attirer celui des élèves. Dans l'illustration proposée, l'enseignant s'appuie notamment sur des médias, des échanges organisés et des outils d'auto-évaluation. Par exemple, l'élève est amené à choisir le support d'écriture, plus ou moins dirigé, pour finaliser le bilan de son activité durant la leçon et les mises en relation qu'il a construit pour établir la suite de son entraînement. Par la récurrence des procédés, l'assimilation des connaissances, l'appropriation des repères de progressivité, l'élève cherche à utiliser un support moins guidé. Aussi, ce travail participe à conscientiser chez les élèves les mécanismes implicites (Tab.2), « à rendre perceptible l'invisible et nécessaire travail de la pensée afin qu'ils se l'approprient »¹². Le projet de l'élève, son activité, coïncide alors avec le projet du professeur, l'accessoire (la tâche) n'est pas pris pour l'essentiel (l'apprentissage).

Pour suivre

Sur un plan large, la définition préalable du parcours de formation de l'élève permet de passer du quantitatif au qualitatif, de libérer la charge attentionnelle du professeur, comme celle de l'élève, sur l'état de développement de « ce qu'il y a à apprendre ». Aussi, l'organisation de la récurrence dans des contextes variés sur une perspective plus longue, celle du cycle, engage les acteurs sur une évaluation à temps variable résolument positive¹³.

Sur le temps de la séquence, le professeur ne se contente donc plus d'évaluer en fin d'apprentissage, ce qui reviendrait à sanctionner, à nier la dimension de progrès, et à occulter si le cheminement de l'élève concourt au projet commun. Le suivi est à cet égard un geste professionnel à développer pour le professeur, autant qu'à partager avec l'élève acteur.

¹¹ Groupe de travail « Enseigner plus explicitement », *situations et gestes professionnels au quotidien*, DGESCO, 2015

¹² op.cit.

¹³ GUILON (S.), « Passer d'une planification des Activités Physique Sportive et Artistiques à une planification des apprentissages », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

Dans l'absolu, l'élève peut même décider du moment où il se confronte à la situation d'évaluation et en ajuster les modalités¹⁴. Au cours de la séquence de demi-fond illustrée, l'élève est ainsi amené à choisir le document support à l'écriture, plus ou moins guidé, lui permettant d'exprimer en amont son projet, et en aval son bilan. Cette démarche est efficiente à plusieurs titres¹⁵. Elle favorise la capacité d'autodétermination de l'élève autant qu'elle nourrit, valorise et renforce son implication dans les apprentissages¹⁶. L'élève développe également par ce choix sa capacité à s'auto-évaluer en appréciant concrètement ce qu'il faut encore apprendre pour utiliser un autre support moins guidé. Le regard du professeur sur ce choix permet d'accompagner l'élève et de lui proposer un guidage si manifestement il s'est surestimé ou sous-estimé. Cette démarche permet enfin à chacun de cheminer vers une réussite optimale.

En définissant objectivement l'observation de « ce qui est appris » à partir de repères de progressivité partagés, le suivi porte sur des transformations fécondes, tenant compte des mécanismes implicites mobilisés par l'élève. Il lui permet ainsi d'exprimer et d'extérioriser l'état de développement perçu des compétences travaillées. L'élève conscient de sa capacité à mettre en relation les éléments de son travail avec des repères sur soi décide de faire le bilan de son entraînement à partir d'un récit libre. Par ce choix, l'élève adapte la tâche à la maturation des opérations mentales qu'il a conscientisées. Dans ce cas, l'ingénierie consistant à centrer l'observation sur l'activité de l'élève montre la résultante positive dans la poursuite du projet commun.



Conclusion

En conférant à l'élève le rôle d'acteur de ses apprentissages, c'est bien son activité adaptative qu'il convient de parvenir à observer. Celle-ci est moins explicite qu'une centration sur le résultat de l'action mais manifestement plus porteuse de ce qui est réellement appris. Par conséquent, elle nécessite une ingénierie à la hauteur de l'ambition. Un paramétrage précis est donc à envisager en amont de la séquence pour spécifier ce qui est à observer et à extérioriser pendant la leçon. En retour, l'observation de « ce qui est appris » participe à intégrer le professeur et l'élève à un projet commun, celui des progrès et de la réussite.

¹⁴ ROUBIEU (S.), « DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

¹⁵ AVERTY (J-P), « Apprendre à choisir pour ici et ailleurs », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁶ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013