

## Les élèves apprennent ce qu'ils comprennent

Delphine Evain,  
IA-IPR EPS, académie de Nantes

*Pour identifier ce que l'élève a à apprendre, l'une des stratégies possible est de tenter de se mettre à sa place.*

*Le volet 1 des programmes prévoit dorénavant pour toutes les disciplines une attente consistant à poser aux élèves des problèmes à résoudre. C'est dans le processus de dépassement de(s) obstacle(s) posé(s) que les élèves mobilisent leurs ressources pour développer leurs compétences.<sup>1</sup> Selon cette logique, ce qu'il y a à apprendre pour l'élève relève de ce dont il a besoin pour dépasser les difficultés qu'il rencontre, afin de résoudre le problème qui lui est posé.*

*Il reste donc à identifier ce qui gêne l'élève dans sa progression, pour lever les verrous de l'apprentissage et lui permettre d'avancer sur le chemin de la réussite scolaire.*



### Le piège du (des) sens des mots, des notions ou concepts

#### Constat

Les contresens, ou la polysémie des mots, des définitions, des codes de réalisation sont de nature à engager parfois les élèves dans une dynamique qui n'est pas celle attendue, jusqu'à les fourvoyer dans une impasse génératrice d'échec ou de sentiment d'impuissance qui nuit à la confiance en soi, à la persévérance et à la motivation pour apprendre.

Par exemple, les élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup> suivent avec assiduité la leçon du professeur qui annonce l'objectif du jour : la propulsion. Celui-ci pose quelques bases ; l'existence des différentes surfaces propulsives – mains – pieds – bras - jambes, quelques principes d'efficacité – appui –

---

<sup>1</sup> Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, *Bulletin Officiel spécial*, 26 novembre 2015.

accélération – allongement – alignement, puis engage les élèves dans une série d'exercices destinés à augmenter la qualité de leur propulsion. Au terme de cet ensemble, lors du bilan de fin de leçon, à la question posée « qu'est ce que se propulser en natation ? », un groupe d'élèves répond : « c'est pousser fort contre le mur ».

Cette réponse fait état du décalage qui existe entre la définition de la propulsion que le professeur, expert, manipule pour définir ce qu'il y a à apprendre afin que l'élève progresse dans sa motricité aquatique, de celle qui est appréhendée par les élèves. Ce décalage est propice à générer des incohérences entre ce qui est demandé et attendu par le professeur et ce que comprennent et réalisent les élèves. Ainsi, en tant que nageurs ou observateurs, ces élèves sont potentiellement dans l'erreur du fait de l'incompréhension du sens du mot « propulsion ». Ce qu'il y a à apprendre pour ces élèves, en premier lieu relève donc de la maîtrise de la langue (domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>2</sup> (S4C)) et de la connaissances des principes biomécaniques du corps en milieu aquatique (domaine 4 du S4C).

## Démarche

L'élève qui, avant même de commencer, n'est pas sur la bonne voie de travail, dispose de peu de chances de réussir ensuite à travailler ce que le professeur tente de développer en lui. C'est pourquoi, pour le mettre sur le chemin de la réussite, il appartient au professeur de se montrer attentif aux représentations et points de vue portés par l'élève sur l'action qu'il mène. Pour ce faire, il lui faut créer un contexte d'activité favorable à sa libre expression motrice, cognitive et sociale. Ainsi le professeur peut « lire » à travers cette activité le « déjà là » de l'élève, telle une démarche d'enquêteur<sup>3</sup> et comprendre de l'intérieur<sup>4</sup> comment l'élève se saisit de ce qui lui est donné à réaliser et à réfléchir<sup>5</sup>.

Accepter de partir du « déjà là » des élèves, c'est faire preuve d'ouverture et envisager d'accueillir les réponses des élèves, toutes les réponses, y compris les plus étonnantes, voire parfois déstabilisantes. Accueillir la parole de l'élève, c'est accepter d'aller dans le sens de sa pensée pour se l'approprier comme une donnée et l'approfondir pour en percevoir les tenants et les aboutissants. Aussi, faut-il se montrer bienveillant pour accompagner l'élève dans la régulation conscientisée et responsable de son erreur et ne pas tomber dans le jugement, ou, dès l'observation faite des incohérences, vouloir imposer et imprimer son attente, et aussi indirectement la « faute ».

Cette parole nécessite d'être exprimée lors de temps spécifiques dédiés à la verbalisation, à la reformulation, au débat, à l'expression schématique, orale ou écrite<sup>6</sup>, voire numérique<sup>7</sup>, qui permettent de laisser une trace observable, par l'élève, lui-même.

## Ce qu'il y a à apprendre

Dans ce contexte l'élève est à la fois acteur dans, et de, son activité. Il lui faut identifier le contexte dans lequel le professeur le plonge pour tisser des liens avec des expériences passées et se projeter dans un contexte nouveau. Pour identifier un contexte l'élève doit être en mesure de le caractériser : objectif poursuivi, moyens pour y parvenir, paramètres utiles pour ce faire. Cela signifie apprendre à sérier l'information pour extraire les incontournables qui permettent le cheminement progressif grâce à des consignes verbales, écrites, des critères de réalisations et autres indicateurs de réussite.

---

<sup>2</sup> Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), BO n°17, 23 avril 2015.

<sup>3</sup> SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014.

<sup>4</sup> SAURY (J.) et al., Actions, significations et apprentissages en EPS. *Revue EP&S, Recherche et Formation*, 2013.

<sup>5</sup> DURET (S.), « Enquêter et observer sur ce qu'il y a à apprendre », *e-novEPS* n°12, janvier 2017.

<sup>6</sup> DOURIN (J-L.), « Observer pour apprendre », *e-novEPS* n°2, janvier 2012.

<sup>7</sup> TERRE (N.), L'expérience des élèves en EPS, sur <http://nicolasterre.wixsite.com/education-physique>.

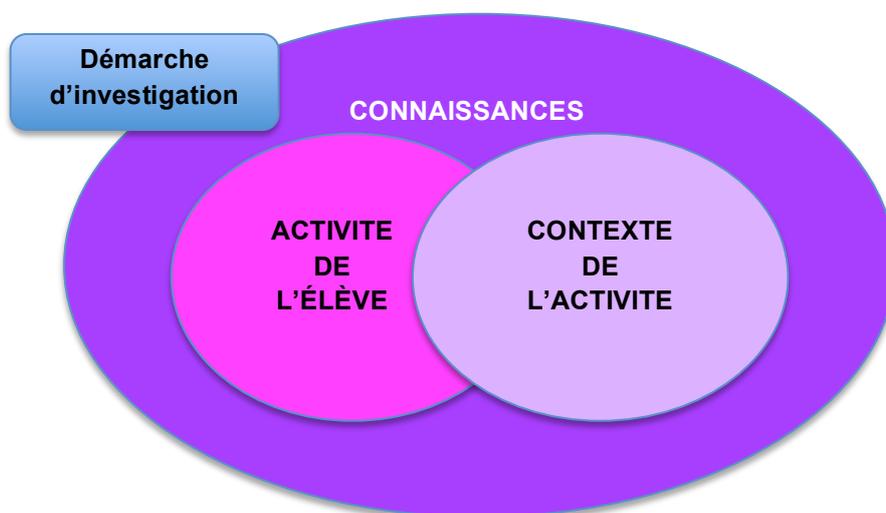
Cette compréhension de l'univers d'action ne peut prendre de sens que si l'intéressé dispose déjà d'une expérience sur laquelle il peut s'appuyer pour commencer à agir<sup>8</sup>. Cette prise d'information nécessite de disposer des clés de lecture de l'environnement en miroir de l'activité qu'il mène.

Il lui faut alors disposer de connaissances sur l'activité, autant que sur lui-même dans l'activité. S'intéresser au processus de réalisation, c'est à dire à ce qu'il faut "faire pour faire" afin de permettre à l'élève<sup>9</sup> de s'interroger. Enfin, pour emprunter le juste chemin, l'élève doit croiser l'ensemble de ces données pour s'interroger sur leur concomitance, leur relation de cause à effet, à l'image d'une forme de démarche d'investigation qui tend à lui permettre de mesurer l'adéquation de son engagement au projet poursuivi, autant que de construire pas à pas une certaine lucidité sur son implication, ses choix et réalisations, qui pourrait se décliner en plusieurs étapes :

- « d'où je pars ? » ;
- « qu'est-ce que je cherche à faire ? » ;
- « comment vais je faire pour faire ? » ;
- « je réalise » ;
- « ai-je réussi à réaliser ce que je veux faire ? » ;
- « la compétences travaillée : ce que j'explique, comprends et réalise ».

En conséquence, l'élève doit apprendre à lier le contexte et son activité, grâce à des connaissances qui génèrent l'entendement (schéma 1.)

*Schéma 1 : ce qu'il y a à apprendre pour éviter le piège du (des) sens des mots, des notions ou des concepts*



<sup>8</sup> SCMIDT (R-A.), Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 1988

<sup>9</sup> MEZIERE (D.), « De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris », *e-novEPS* n° 12, janvier 2017



## Les incontournables représentations

### Constat

La lecture du monde s'effectue par le filtre de celui qui le lit. Ce filtre est coloré des expériences vécues, des sensibilités, des intérêts et des événements récents de l'intéressé. Par le prisme de ces représentations naissent les interprétations de ce qui lui est donné à voir, à comprendre et à réaliser. Il existe ainsi autant d'interprétations que de personnes qui s'y attachent. Le professeur face à ses élèves doit pouvoir considérer que le message qu'il souhaite faire passer trouve nécessairement un espace d'accueil démultiplié par le nombre d'élèves qu'il a dans sa classe.

Par exemple, dans cette même classe de 6<sup>ème</sup>, le professeur veut faire la démonstration de la flottaison du corps en expliquant que l'air contenu dans ce corps produit un effet de ballon de baudruche qui l'empêche de couler. Seule l'eau qui remplace l'air, plus particulièrement dans les poumons, est de nature à ôter toute perspective de flottaison. Pour l'exercice, le professeur demande aux élèves de sauter dans l'eau et de se laisser remonter à la surface, sans réaliser un quelconque mouvement propulsif et sans action volontaire de leur part, au profit d'une écoute du ressenti de leur corps qui remonte doucement à la surface de l'eau.

Certains élèves, curieux, s'essayent à la « mission ». Ils y découvrent une expérience physique à laquelle ils ont dû mal à croire. D'autres attendent d'observer les autres avant de s'engager eux-mêmes, car ils s'imaginent qu'une fois dans l'eau, il leur faut faire des efforts pour revenir et rester à la surface. Ils ne conçoivent pas de pouvoir remonter à la surface sans action propulsive de leur part. Enfin, un dernier élève ne saute pas, car la dernière fois qu'il s'est lancé, il a bu la tasse et a failli se noyer. Il préfère aller dans l'eau en utilisant l'échelle, remplir sa bouche d'air, s'immerger auprès du bord, immobile, la main prête à assurer sa survie au cas où il viendrait à descendre vers le fond.

### Démarche

Face à la diversité des parcours de chacun, l'enjeu pour le professeur est de faire converger les points de vue et les guider vers ce qu'il souhaite développer chez les élèves. Dans ce sens cette démarche se rapproche de l'ambition de donner une cohérence à l'activité des élèves, de sorte qu'en miroir ils construisent un intérêt pour ce qui leur est proposé.

Travailler dans le temps, accepter l'imperfection du moment avec l'ambition d'un ajustement progressif, est une démarche incontournable pour obtenir l'adhésion des élèves et les guider progressivement vers plus d'objectivité.

Renvoyer régulièrement au constat d'origine, donner à voir des écarts, construire progressivement un référentiel commun entre la famille et l'école, revenir sur le rapport au bien et au mal, aux autres, débattre des limites, s'interroger sur la valeur portée aux faits et aux objets, se donner le temps de la confrontation, constituent autant de leviers pour faire cheminer les élèves. La pédagogie du projet, la pédagogie du détour, la démarche collaborative, les étapes de progrès, les auto-évaluations sont autant de savoir-faire pédagogiques du professeur pour y contribuer.

Selon cette logique, l'objet majeur est sans doute de faire comprendre aux élèves qu'il est attendu d'eux une implication intellectuelle en parallèle de leur activité physique, et non une attitude d'obéissance et d'écoute passives. Il s'agit d'institutionnaliser les connaissances et de veiller à leur prise de conscience très concrète par l'action et l'expérimentation.

EVAIN Delphine, L'élève apprend ce qu'il comprend.

## Ce qu'il y a à apprendre

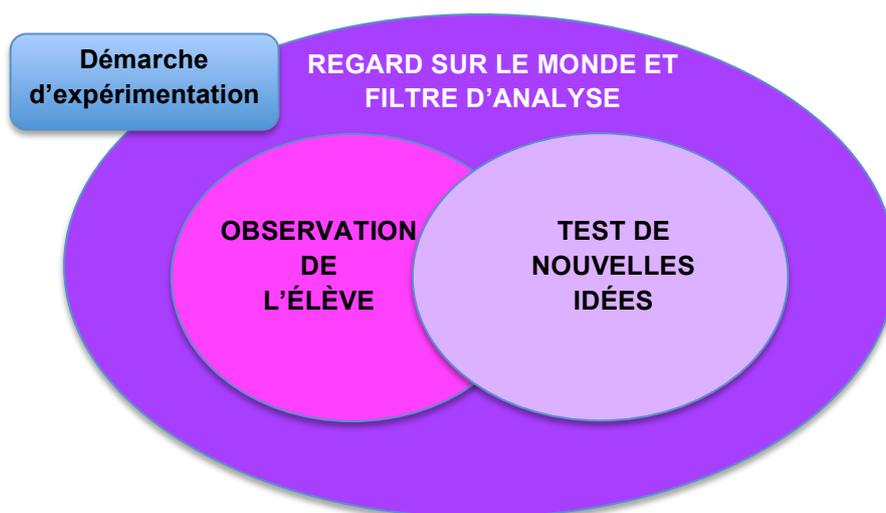
Dans cet autre contexte, l'élève est praticien réflexif. C'est grâce à cette activité cognitive et cette mise en pratique que l'élève transforme progressivement ses représentations.

Il lui faut alors apprendre à se mettre en expérimentation. Cela signifie avoir l'esprit ouvert à la nouveauté, accepter de se remettre en question en fonction du résultat observé et compris. C'est aussi avoir construit l'idée que l'apprentissage, c'est évoluer avec le temps. Pour y parvenir, il faut apprendre à être curieux, à l'écoute, questionnant et engagé.

La démarche d'expérimentation constitue un outil d'analyse et de changement des pratiques. Se mettre en expérimentation implique de réfléchir sur les conditions des réalisations, pour soi et avec les autres, sur les conséquences pour envisager de faire différemment et pour s'inscrire dans une dynamique de changement. L'expérimentation a pour préalable une hypothèse de travail appuyée sur des constats, des situations d'observations pour évoluer vers une transformation des pratiques et développer de nouvelles représentations.

En conséquence, l'élève doit apprendre à être observateur des phénomènes existants, tester par lui-même pour se faire une nouvelle idée du sujet considéré, fondatrice d'une évolution du regard qu'il porte sur le monde, et donc de son filtre d'analyse (schéma 2.)

*Schéma 2 : ce qu'il y a à apprendre pour dépasser ses représentations*





## L'impasse des implicites

### Constat

Il existe différentes zones d'implicites dans les conduites de classe. Elles correspondent à ce que l'élève ne voit pas. Elles sont facteurs de malentendus : compréhension de la consigne, sens de la tâche, démarche de réalisation, identification de l'objectif, de l'objet d'apprentissage.

Par exemple, des parcours voire des courses avec tapis, dont les élèves raffolent, s'organisent parfois en piscine. Ce type de « travail » est d'ailleurs souvent proposé en fin de leçon, tel un bonbon donné en contrepartie des efforts consentis en amont pour réaliser les exercices d'apprentissage de la natation.

Pourtant, par-delà le jeu, le professeur voit en ce défi un moyen de réinvestir un travail sur la qualité propulsive déployée par les élèves. En effet, les jeux en piscine pour travailler la propulsion, typiquement à l'aide de tapis, contribuent à la construction d'appuis aquatiques : placement, orientation et augmentation des surfaces propulsives des membres supérieurs par le placement haut du coude, balayage de la main et expression du principe de Bernouilli qui crée de la portance, accélération du mouvement et usage du principe d'action-réaction (troisième loi de Newton) qui génère une poussée (domaine 4 du S4C)<sup>10</sup>.

Cependant « l'habillage » de la situation de travail à mener et des progrès à réaliser détourne les élèves de l'objectif de développement de principes d'efficacité, au profit du seul jeu. En témoignent les réponses des élèves, qui, pour verbaliser ce qu'ils font, déclarent : « on a gagné, car on n'est pas parti trop vite », « on a donné tout ce que l'on avait », « on s'est organisé lors des relais » (...). L'analyse sur ce qui permet de nager vite émerge difficilement.

En conséquence, l'entrée ludique, bien qu'elle donne du sens à l'activité, ne donne sens à l'apprentissage que si les attendus de la tâche sont clairement explicités. A défaut, l'élève passe totalement à côté de l'objet même de ce pourquoi il produit des efforts. Et si le professeur n'y prend garde, par sa régulation, il peut induire chez l'élève le sentiment d'être dans l'erreur et dans l'incapacité de comprendre ce qui lui est demandé, jusqu'à le fragiliser dans ses apprentissages.

### Démarche

Chercher à lever les implicites, c'est faire le choix d'un enseignement explicite. Cela signifie annoncer, formuler l'intégralité des idées, des connaissances et des autres informations nécessaires à la précision des contours de ce qu'il y a à faire et du contenu de ce qu'il y a à apprendre, afin de garantir la compréhension des élèves et de favoriser leur juste positionnement.

Plusieurs leviers sont à activer pour se prémunir des implicites, parfois insidieux.

- Avant la tâche proprement dite, il est important de rappeler ce qui a été appris (et non fait) pour faire énoncer et favoriser la conscience et la justesse du thème qui a été travaillé et engager la logique ce qui est à présent à apprendre, dans la continuité.
- Pendant la tâche proprement dite, l'objectif d'apprentissage doit pouvoir être largement annoncé et rappelé, par des médias multiples. Il convient de s'assurer qu'il est compris, notamment par la reformulation, par l'explicitation du lien entre l'objectif annoncé et la tâche perçue, par des échanges autour des connaissances nécessaires pour faire, par des critères de réalisation, de réussites...

---

<sup>10</sup> op.cit.

- Après la tâche proprement dite, peut-être est-il pertinent pour les élèves les plus fragiles, de diriger l'attention sur ce qui est important, de centrer sur l'essentiel, de les aider à se poser les bonnes questions, à repérer les bons indices, à réactiver régulièrement les liens actions – objectifs – savoirs.
- Enfin, il s'agit de formaliser à l'écrit ou à l'oral pour laisser une trace travaillée individuellement, en groupes ou en collectif de ce qui est appris, de le fixer, de le placer dans un système organisé et cohérent de savoirs. C'est le temps clé d'institutionnalisation.

### Ce qu'il y a à apprendre

En miroir, pour faire face à l'implicite, l'élève doit devenir un « métacognitif », c'est à dire un élève qui pratique la métacognition.

Par des questions simples, le professeur favorise la conscientisation des processus intellectuels et moteurs mis en jeu. L'élève apprend à raconter, à se raconter. Il s'explique lorsqu'il explicite au professeur. Lui demander son avis, lui permettre de faire des choix et de les justifier, c'est lui permettre de développer son sens critique et ses capacités réflexives.

Plus largement, par des échanges sur la manière de faire des uns est des autres, l'invisible devient visible. L'élève apprend à écouter et à se nourrir de la démarche des autres pour se l'approprier ou pour simplement rendre accessible la sienne. Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève, c'est observer un processus et analyser un résultat, comprendre ce qu'il s'agit de faire pour maîtriser l'apprentissage en cours et la manière de le faire, être attentif aux stratégies mises en oeuvre et les travailler<sup>11</sup>. Il ne s'agit donc pas de réussir, sans comprendre.

L'élève doit donc comprendre ce qu'il a à apprendre. Pour ce faire, il lui faut apprendre à mobiliser des connaissances antérieures, utiles, synthétiser ce qui a été travaillé et appris, et relier ce savoir à d'autres savoirs, également antérieurs. Il doit devenir capable de mobiliser à bon escient, dans des situations inédites, ce qu'il a appris. C'est par la confrontation régulière à des situations de recherche et à des tâches complexes qu'il peut y parvenir. Selon cette logique, aider, favoriser la métacognition, c'est apprendre à apprendre, apprendre à travailler, apprendre une méthode pour apprendre (domaine 2 du S4C<sup>12</sup> ou Compétence Méthodologique et Sociale 3 des lycées<sup>13</sup>). (schéma 3)

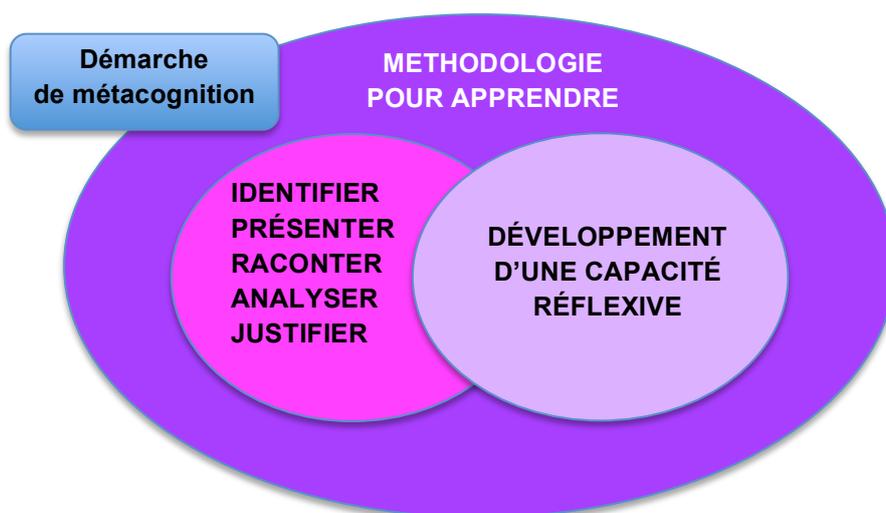
---

<sup>11</sup> ALLAIN (C.), « Former un élève « stratège » », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

<sup>12</sup> *op.cit.*

<sup>13</sup> Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique, *Bulletin officiel spécial* n° 4 du 29 avril 2010

Schéma 3 : dépasser les implicites en développant une méthode pour apprendre



## Conclusion

Pour que l'élève apprenne, il faut qu'il comprenne ; comprendre le sens des mots, le sens des contextes d'apprentissage, le sens des compétences nécessaires pour apprendre. Il doit apprendre à :

- se mettre en mouvement : réaliser, rechercher, tester, faire des choix, répéter, réinvestir ;
- appréhender ce qui lui est demandé : raconter, observer, identifier ce qui est à mobiliser, reconnaître, faire des liens ;
- s'engager dans une démarche de compréhension : analyser, justifier, s'approprier, débattre, se projeter.

Pour qu'il comprenne, l'élève doit apprendre à apprendre.