



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre

Exploitation singulière des contenus

Aline ACCIARI-FABRE

Professeure agrégée d'EPS, Ecommoy, (72)

Enseigner c'est faire le choix de contenus d'enseignement spécifiques qui sont manipulés, analysés, intégrés par les élèves.

Cet article pose comme postulat l'idée d'une exploitation individuelle des contenus envisagée comme un mécanisme passant par différentes étapes.

En conséquence, des choix sont à opérer par les enseignants pour comprendre de quelle manière cette singularité s'exprime au regard des contextes d'enseignement. Dès lors, comment permettre aux élèves de s'engager dans une démarche réflexive sur ce qu'ils doivent apprendre?

Dans la continuité, il s'agit d'identifier les obstacles et/ou résistances rencontrés par les élèves lors de l'exploitation de contenus, afin de proposer des démarches et outils qui permettent de les dépasser.



Une exploitation multifactorielle

Un processus à considérer du point de vue de l'élève

L'enseignement nécessite de faire le choix de contenus afin de répondre aux besoins des élèves pour qu'ils puissent développer leurs compétences. S'interroger sur l'exploitation des contenus, c'est questionner le rapport qui existe entre les connaissances, capacités, attitudes identifiées comme prioritaires par l'enseignant et leurs interrelations avec l'apprenant. Cette exploitation est à appréhender dans sa totalité. Ce processus est à considérer comme un système où interagissent plusieurs étapes, toutes dépendantes les unes des autres.

Étape 1 : l'identification des contenus par l'élève

La première étape est l'identification par les élèves de ce qui doit être appris. Elle correspond à ce que l'élève retient des savoirs, savoirs faire et savoirs être qu'il doit s'approprier pour agir : « qu'est-ce que j'ai identifié, qu'est-ce que je retiens ? ».

Étape 2 : la verbalisation

La deuxième étape est l'expression orale ou écrite, des connaissances que l'élève intègre pour réaliser une action : « est-ce que je suis capable de verbaliser ce que je réalise, suis-je en mesure de relater mon expérience afin d'expliquer à un pair ce qu'il faut faire pour réussir ? ».

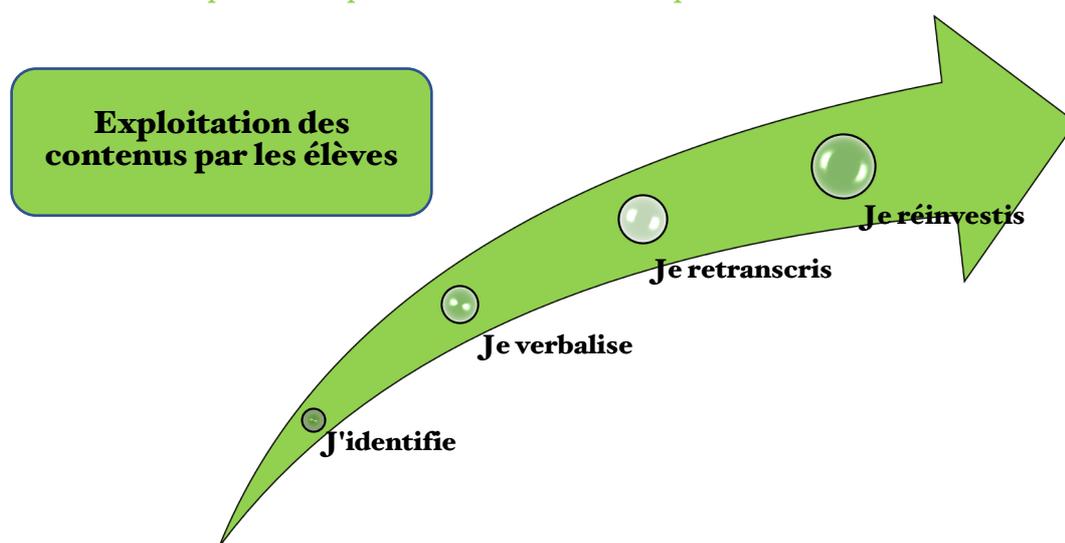
Étape 3 : la retranscription

La troisième étape est la mise en pratique dans une reconduction d'une réalisation. C'est la réécriture par le corps de ce qui est intégré, approprié pour qu'un nouvel objectif soit atteint : « qu'est-ce que je fais, comment je le fais, qu'est-ce que je mobilise pour faire ? ».

Étape 4 : le réinvestissement

La quatrième et dernière étape est le réinvestissement des savoirs pratiques et théoriques dans d'autres contextes, facteur de développement personnel et témoin de construction de compétence : « qu'est-ce que j'ai compris pour pouvoir le réexploiter dans une autre séquence, dans une autre discipline ou plus largement dans ma vie de futur adulte ? » (sch.I).

Schéma 1 : Étapes de l'exploitation des contenus par les élèves



Un processus singulier médié par des ressources externes

Envisager l'exploitation des contenus comme singulier, c'est considérer qu'au sein d'une même classe chaque élève possède son propre mode de fonctionnement et agit selon des déterminants et des logiques qui lui sont propres pour comprendre, dire et agir. C'est concevoir qu'à chaque étape l'élève agit selon des ressources internes qui correspondent à ce que l'élève a en sa possession pour se mettre en pratique. L'exploitation des contenus est donc personnelle.

L'exploitation est également médiée par des facteurs externes mis en place et manipulés par l'enseignant pour permettre à l'élève d'exploiter des contenus. En effet, dans sa pratique professionnelle, l'enseignant agit sur des ressources externes¹ mises en place dans le but de favoriser l'identification, la verbalisation ou encore la retranscription des contenus par ses élèves.

Des ressources extrinsèques à l'élève et interdépendantes les unes des autres sont retenues par l'enseignant pour favoriser l'exploitation des contenus par l'élève :

- des ressources environnementales dans lesquelles l'élève évolue, c'est-à-dire dans le gymnase, la piscine, le stade, un bois ...
- des ressources matérielles avec lesquelles l'élève exploite, comme les chronomètres, les ballons, les fiches ou encore des tablettes ...
- des ressources sociales avec lesquelles l'élève expérimente par la mise en place de situations de tutorats, d'observations, de co-évaluations, d'entraides, de coopérations ou encore de responsabilités, ou plus largement, son professeur, l'équipe éducative, les parents, les personnels.

À ce titre, l'exploitation des contenus est rendue accessible par la mise en place de ses ressources externes. Leur choix est alors central pour permettre aux élèves d'apprendre et de progresser.

¹ JONNAERT (P.), « Action et compétence, situation et problématisation, Situations de formation et de problématisation », In M. Fabre et al. Situations de formation et problématisation. Chapitre 2. 31-39. Paris : De Boeck, 2006

Mettre en lumière certains contenus moteurs et non-moteurs, c'est sélectionner des ressources externes disponibles. C'est aussi renoncer pour veiller à leur cohérence et garantir leur usage effectif au regard des besoins des élèves. C'est aussi permettre à ces derniers d'être acteurs et auteurs de l'exploitation des contenus.

Des points de blocages

L'enseignement demande de spécifier les compétences à développer et les contenus nécessaires pour faire apprendre des élèves, acteurs, grâce à des ressources externes, avec pour ambition de renforcer les ressources personnelles. Selon la singularité de chacun, des obstacles et/ ou blocages apparaissent au cours du processus d'exploitation des contenus. En effet, au sein d'une même classe, les élèves possèdent des ressources motrices, cognitives, affectives, informationnelles ou encore relationnelles très diversifiées.

Pour certains élèves, des difficultés peuvent apparaître dès l'étape 1, c'est-à-dire dès l'identification des contenus : « Je n'arrive pas à assimiler, distinguer et donc identifier les connaissances ou techniques proposées par l'enseignant. Je n'arrive pas à intérioriser ce que je dois faire pour apprendre ».

D'autres élèves peuvent, quant à eux être dans la confusion à l'étape 2, c'est-à-dire quand il s'agit de verbaliser : « Je connais, j'ai réussi à identifier ce que je dois apprendre et de quelle manière mais je n'arrive pas à parler de mon expérience, à décrire ce que je fais, ce que je dois faire pour réussir. Je n'arrive pas à "mettre en mots" mon vécu ».

Des points de blocages peuvent apparaître lors de la retranscription : « J'ai identifié, verbalisé, mais je ne suis pas capable de reproduire, de retranscrire avec mon corps. Je connais les principes d'efficacité mais je n'arrive pas à les mettre en pratique ».

Enfin, certains peuvent être en difficulté quand il s'agit de réinvestir ce qu'ils ont appris dans un autre contexte : « J'ai identifié, verbalisé, retranscrits mais je n'arrive pas à le réinvestir dans une autre situation. Je n'arrive pas à réinvestir l'élément appris dans une situation nouvelle ».

L'exploitation des contenus pour apprendre est vécue différemment d'un élève à un autre.



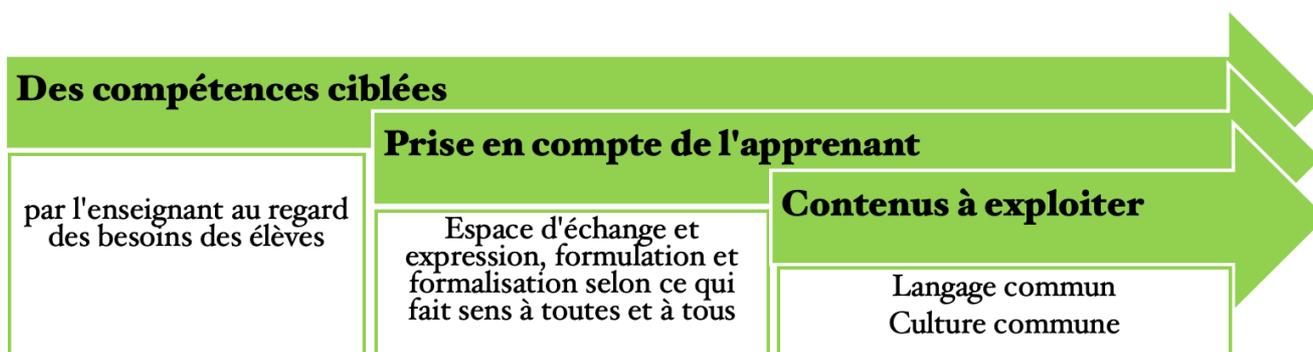
Un processus complexe

Être auteur pour identifier et progresser

L'étape incontournable de l'exploitation des contenus par les élèves est de faciliter leur reconnaissance. Il s'agit de leur donner l'occasion d'identifier ce qu'ils doivent apprendre et comment faire pour apprendre. Souvent les élèves retiennent ce qu'ils font et moins ce qu'il y a à apprendre pour faire bien. Le vécu - s'éprouver, être avec les copains et copines, découvrir, expérimenter - prend le pas sur ce qui est à apprendre. La stratégie est alors de permettre aux élèves de mobiliser et de choisir des outils et des contenus signifiants par eux-mêmes et ainsi favoriser un climat motivationnel de maîtrise ² c'est-à-dire un climat au sein duquel la préoccupation de l'élève est d'apprendre et de progresser.

Permettre à l'apprenant d'identifier les savoirs faire à acquérir constitue la première étape du processus d'exploitation menant aux apprentissages. L'annonce de ce qu'il y a à apprendre au cours de la leçon n'est pas une condition suffisante pour permettre à chacun d'identifier ce qu'il faut faire pour réussir. Dès lors, il s'agit de donner du temps aux élèves en créant un espace de dialogue sur l'objet d'étude ou de développement. La parole est alors donnée à l'apprenant, moment essentiel pour rendre les compétences mobilisées et les étapes de progrès pour y parvenir claires et compréhensibles par tous. Cette prise de parole est l'occasion de s'exprimer avec ses propres mots, de donner son opinion et de choisir des symboles, images, couleurs qui font sens. C'est permettre de convenir ensemble de ressources manipulables comme des photos, fiches ou encore vidéos qui sont ensuite exploitées par tous les élèves de la classe, tel un langage commun compréhensible car construit par tous et une culture commune progressivement développée au fil des leçons (Sch.3).

Schéma 3 : Identifier les contenus



² SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *revue Française de pédagogie*, 2006.

Visible - Lisible - Marquant (VLS)

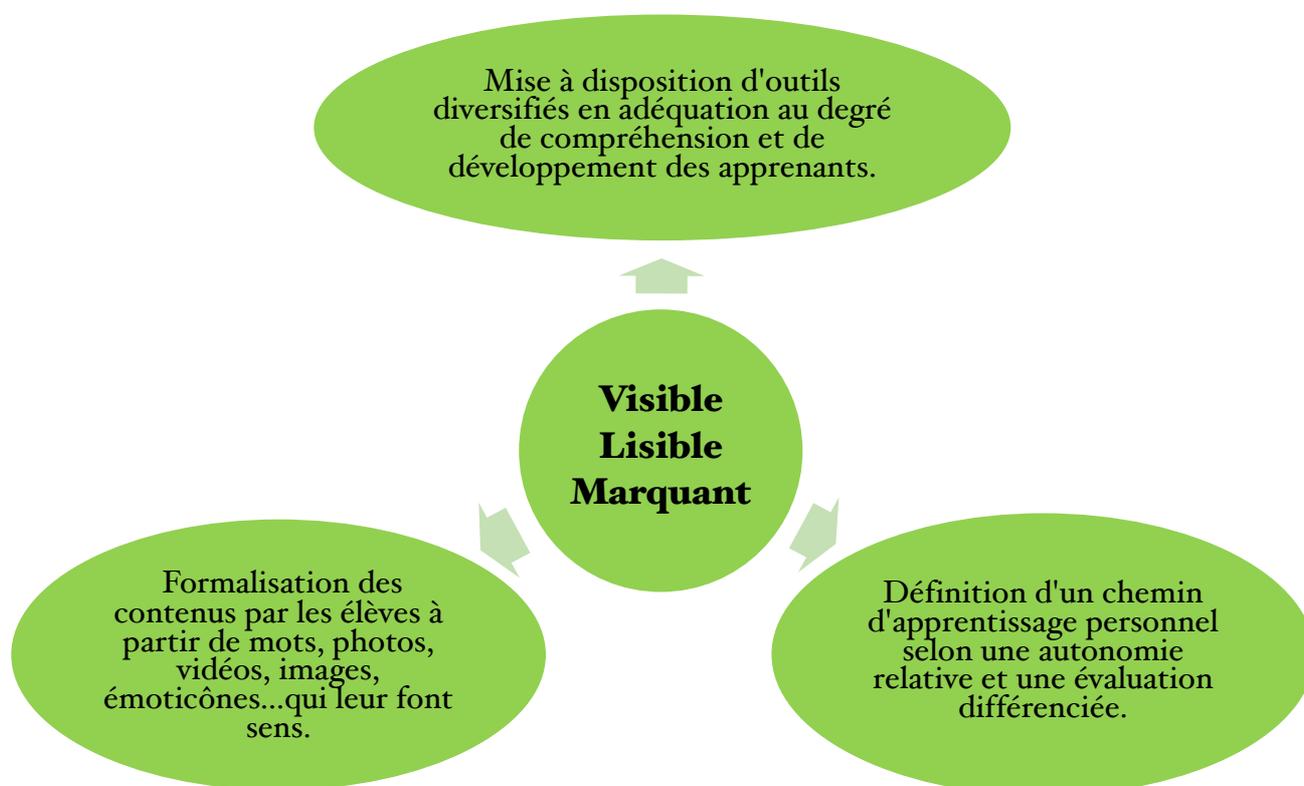
Afin de dépasser le ou les points de blocages, il est utile pour l'enseignant de s'attacher à la pluralité des réponses apportées par ses élèves, en faisant le choix de ressources environnementales, matérielles et sociales qui répondent aux besoins de chacun. L'utilisation de contenus visibles, lisibles et marquants pour l'élève vise une exploitation de contenus explicites, à chacune des étapes.

Il s'agit de rendre visible ce qu'il y a à apprendre par la mise à disposition par l'enseignant, d'étapes de progrès, de fiches de travail, de schémas ou encore de supports vidéo par exemple. Ces ressources sont d'autant plus accessibles qu'elles sont manipulées par l'apprenant lui-même, en plus d'être disponibles à tout moment lisible.

Il s'agit également de rendre lisible les contenus que l'élève doit s'approprier par un soin accordé à leur adéquation à son degré de compréhension et de développement. À ce titre l'utilisation d'étapes de progrès est judicieuse pour y parvenir. Une évaluation différenciée donne la souplesse nécessaire pour acter du chemin d'apprentissage personnel de chacun.

Enfin, rendre un contenu marquant, c'est permettre aux élèves de faire usage de mots, images, tableaux, dessins, schémas pour construire ce chemin d'apprentissage personnel. Cette autonomie relative lui permet de s'attacher à prioriser ses axes de développement au regard des difficultés ressenties. Cette co-construction facilite d'autant plus l'appropriation des contenus par l'élève car elle donne du sens à l'engagement, suscite de l'intérêt, répond aux besoins singuliers (sch.2).

Schéma 2 : L'élève auteur au cœur du processus d'exploitation



Aline ACCIARI-FABRE, Exploitation singulière des contenus

Janvier 2024 - Partie 1 - Article 2 - page 6

Un exemple en Escalade

À l'occasion d'une séquence d'escalade, cycle 4, l'enseignant cible des compétences prioritaires à travailler au cours de la séquence. En fonction des besoins, il peut, par exemple, choisir de travailler sur l'enjeu de formation "Choisir et conduire un déplacement adapté et planifié" à l'aide de nouvelles techniques spécifiques qui appellent le développement d'un pouvoir moteur (pose, exploitation et gestion des appuis) et non moteur (anticipation, analyse, prise de décision).

Une fois les compétences énoncées, l'objectif est de les rendre identifiables par les élèves afin de leur permettre d'intégrer ce qu'ils doivent apprendre, ce qui constitue la première étape du processus. Selon cette logique, l'enseignant, dès le début de la séquence, demande à ses élèves de reformuler les compétences prioritaires et de les matérialiser par des badges symboliques. Ici le badge "nouveau pouvoir" relatif à l'acquisition de nouvelles techniques sur la propulsion et l'équilibration permettant de conduire un déplacement adapté et planifié. La matérialisation de cette compétence par un badge signifiant visible et lisible pour l'élève est un élément facilitant l'identification de ce qu'il y a à apprendre au cours de la séquence.

Une fois la compétence cible "mise en symbole", il convient de baliser les étapes pour y parvenir, avec les élèves, de les mettre en mots afin que chaque étape de progrès devienne explicite et manipulable. En ce sens, le badge "nouveau pouvoir" est décliné en quatre "cordes" permettant de décrire les progrès réalisés en propulsion et équilibration : de la corde rouge correspondant à l'étape 1 à la corde verte pour l'étape 4 (sch.4). Au fil des leçons et grâce à l'utilisation de ressources manipulables comme une tablette numérique, des postures significatives peuvent être capturées par les élèves afin d'être répertoriées, affichées, puis décrites, analysées et retranscrites selon des étapes "nouveau pouvoir". Les échanges qui découlent de ces analyses font apparaître des contenus réfléchis et élaborés par les élèves eux-mêmes. Un langage commun autour du développement moteur et non moteur est créé. L'ensemble donne lieu à une échelle descriptive affichée au format A3 sur le lieu de pratique.

L'identification de ce qu'il faut apprendre et de ce qu'il faut faire pour y parvenir est facilitée par la construction de cette échelle visible, lisible aux yeux de tous et marquante car construite avec des symboles, couleurs, images, mots, choisis par tous. Selon ce processus, l'élève devient auteur dans l'élaboration des contenus pour ensuite devenir acteur de ses apprentissages³ en suivant ses progrès au fil des leçons⁴.

³ DURET (S.), GUILON (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, 2019.

⁴ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, 2019.

Schéma 4 : Un exemple d'étape de progrès construite par les élèves

GRIMPER
SE DÉPLACER
UTILISER SES JAMBES ET SES BRAS SES PIEDS
RÉFLÉCHIR À MON ITINÉRAIRE POUR MONTER EN HAUT
ÊTRE ASSURÉ EN SECURITE
CHOISIR DES PRISES

BADGE
NOUVEAU POUVOIR

Choisir et conduire un déplacement adapté				
Je suis un grimpeur technique	Mes fesses sont en arrière Mon buste est collé au mur Mes bras sont fléchis	J'arrive à décoller mon buste et à rapprocher mon bassin Mes bras tirent avant que mes jambes poussent.	Mes jambes poussent avant mes bras Mes pieds sont en canard	Mes jambes poussent avant mes bras J'utilise mes pointes de pieds et ou les extérieurs de mon pied



Conclusion

L'exploitation des contenus est le carburant d'une pratique d'enseignement efficace. Elle est à appréhender tel un processus, que chacun traverse de manière singulière. L'élève est amené à identifier, verbaliser, retranscrire et réinvestir les savoirs, savoirs faire et savoirs être qu'il doit apprendre pour développer ses pouvoirs moteurs et non moteurs.

Selon cette logique, l'enseignant manipule un certain nombre de ressources externes pour permettre à chacun de ses élèves d'agir avec ses ressources propres et dépasser les points de blocages pouvant apparaître au cours d'une ou plusieurs étapes du processus.

Envisager de mettre en place une évaluation par compétence co-construite, c'est placer les élèves au cœur du processus d'exploitation, les rendre auteur dans l'élaboration des contenus visibles, lisibles et marquants pour eux, facteur d'un langage et d'une culture commune, facilitant les apprentissages de chacun et chacune. C'est enfin leur permettre de progresser à leur rythme selon un chemin personnel d'apprentissage, afin que chacun puisse s'épanouir et devenir champion de soi-même⁵.

⁵ HANULA (G.), LOBET (E.), SAULNIER (J E.), « devenir champion de soi-même », *enseigner l'EPS* n° 267, 2015