



ACADÉMIE  
DE NANTES

Liberté  
Égalité  
Fraternité



---

## *L'exploitation par les élèves des contenus pour apprendre*

---

### *Générer la réflexion*

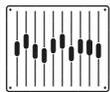
Pierre Moncanis

Professeur d'EPS, Collège RICHELIEU, La Roche Sur Yon, (85)

*Au-delà de la seule verbalisation des contenus en Éducation Physique et Sportive (EPS), ambitionner leur exploitation effective en classe requiert une démarche réflexive indispensable de la part des élèves.*

*Certains sont curieux. L'enjeu est donc de nourrir ces attentes par le questionnement et la découverte. D'autres sont distants des apprentissages. Il s'agit alors de réduire la distance aux contenus par la construction du sens nécessaire à leur véritable exploitation.*

*L'objet de cet article est d'éclairer quelques pistes de travail afin de nourrir le besoin de sens pour les uns et le générer pour d'autres pour l'exploitation des contenus par tous les élèves.*



# Engager la réflexion

---

## Au-delà d'une utilisation des contenus

---

Le rapport que les élèves adoptent vis à vis des contenus lors des apprentissages restent très divers. Si certains établissent des liens à partir de ce qu'ils apprennent, d'autres entretiennent, parfois depuis longtemps, une relation très éloignée à ces derniers. Les apprentissages sont des sujets souvent isolés les uns des autres dont ils ne perçoivent pas le sens. Ces élèves sont alors dans une logique d'utilisation des contenus pour répondre à des injonctions, ici et maintenant, dans l'exclusive situation scolaire, sans posture réflexive.

L'enjeu est la construction d'une relation aux apprentissages à l'aide de contenus qui répondent aux besoins qu'ont les élèves en pratique. Les contenus à connaître et réemployer à l'échelle de la seule séquence sont peu favorables au développement d'une posture réflexive. L'EPS, jouant un rôle singulier dans l'expérience corporelle qu'elle fait vivre, se sert de ces expériences déjà-là et constitue une piste pour construire une démarche réflexive féconde.

---

## Exploiter les champs d'apprentissage

---

Les champs d'apprentissage (CA) représentent un levier à la construction du sens, nécessaire pour faire se rencontrer les contenus à exploiter et les besoins des élèves. Se mettre en scène dans le cadre des activités du CA3 est un des enjeux qui méritent d'être soulignés et mis en lumière aux yeux des élèves. Le mode d'entrée proposé introduit un rapport entre les contenus et eux. Les premières minutes de l'expérience dans l'activité permettent, ou non, d'initier une démarche réflexive. Celle-ci est liée aux contraintes rencontrées. L'élève se centre sur son activité et retient ce qu'il a réalisé. Cette mise en action soulève des questions et des problématiques au regard des enjeux de formations visés. Les contenus que l'élève identifie en premier ne se centrent pas sur l'activité physique sportive et artistique (APSA) proprement dite, ni à ses techniques spécifiques, mais davantage sur la logique du champ qui l'accueille, aux questions qu'il pose, en écho à l'expérience singulière de l'élève.

Dans le cadre du CA2, en course d'orientation, dès l'entrée dans l'activité, plusieurs variables permettent de faire vivre une expérience à l'origine de l'émergence de besoins auxquels les contenus répondent. Une proximité, contenus – pratiquant, est alors construite. Ces variables viennent servir de guide pour la conception de l'activité de l'élève qui engage des apprentissages. Les problématiques et/ou le conflit cognitif induit, sont à l'origine de la sélection de contenus favorable à la mise en réflexion, notamment autour des repères pour apprendre et répondre aux situations proposées.

Par exemple, les contenus liés au calcul d'azimut prennent sens dans le cas où l'élève se trouve face à des contraintes spécifiques de déplacement, sans autre solution pour organiser sa course. La conception des situations d'apprentissage relative aux enjeux de formation définis soulève des questionnements chez les élèves qui constituent alors un guide pour exploiter et développer une maîtrise de contenus spécifiques. Il s'agit donc d'exploiter ce que vit l'élève pour apporter ensuite des contenus qui viennent répondre à ses questions (Tab.1).

Tableau 1 : propositions de variables situationnelles et guide de contenus

<b>CA2 Course d'orientation</b>	<b>Gérer l'incertitude</b>	<b>Utiliser des outils</b>	<b>Agir avec l'autre</b>	<b>Gérer la complexité</b>
<b>Expérience de l'élève</b>	"j'ai besoin de repères pour me déplacer et être sûr de moi"	"j'ai besoin d'exploiter la carte et/ou la boussole"	"je dois partager les contraintes et/ou les tâches"	"je dois réadapter ce qui me semblait acquis pour me déplacer dans un milieu inconnu"
<b>Contenus qui prennent corps</b>	Orienter la carte avec le pouce pour suivre ma progression	Utiliser une légende et des éléments pour construire mon itinéraire	Discriminer, choisir des repères ou bien se répartir des éléments à mémoriser	Passer de points remarquables à des lignes directrices comme repère ou calculer à partir d'azimut pour placer un poste

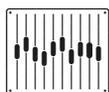
### Privilégier la démarche réflexive

Chaque individu se pose des questions et souhaite dépasser les problèmes qu'il rencontre. Quelles que soient les caractéristiques du public, une réflexion s'engage pendant l'activité. L'élève cherche des solutions et s'engage, de façon plus ou moins palpable par l'enseignant.

Par exemple dans le CA4, en badminton, un objectif est déclaré : savoir smasher. Il y a parfois une différence entre la manière dont l'enseignant oriente l'apprentissage, le but fixé par l'élève lui-même et l'organisation de sa réflexion. Les contenus liés au placement du volant permettent d'accompagner partiellement son raisonnement. Au cours des temps de verbalisation, l'engagement cognitif apparaît. Il guide l'enseignant dans les choix qu'il a à opérer pour proposer des contenus susceptibles de répondre aux préoccupations ainsi éclairées. Cette démarche prend sa source au plus près des représentations de l'élève et de son filtre d'analyse<sup>1</sup>. Ainsi par-delà l'attention première de l'élève à ce qu'il fait, l'enseignant, par la verbalisation, oriente la pensée de l'apprenant jusqu'à une réflexion qui l'amène à se saisir des contenus moteur et non moteur présents et nécessaire pour progresser.

<sup>1</sup> ACCIARI-FABRE (A.) « l'exploitation des contenus par les élèves pour apprendre », e-novEPS n°26, janvier 2024

Pour un autre exemple dans le CA4 en ultimate, avec comme objectif le démarquage, certains déclarent, à partir de leur expérience de jeu : "mon camarade court derrière le défenseur et je place le disque dans sa course". Cela peut constituer un premier contenu moteur qui peut s'enrichir par le questionnement : « comment je place un autre élève en situation favorable de course par rapport à ses ressources »? Une situation de jeu dans laquelle l'enseignant annonce "stop" figeant ainsi les joueurs permet de questionner ce qui vient de se vivre. L'élève organise sa pensée à partir de son jeu. Le contenu formulé fait référence à un temps précis expérimenté. Dès lors, les contenus prennent sens dans l'action de l'élève qui y trouve alors une proximité recherchée.



## Concevoir l'engagement réflexif

---

### Le pari de la complexité

---

Engager l'élève dans une posture réflexive s'obtient grâce à une situation ouverte, qui présente un degré d'autonomie certain, laissé à sa main. La possibilité de faire des choix oblige son questionnement et la quête de contenus signifiants. Si l'objectif est de tendre vers des élèves qui déduisent des contenus à partir de leurs actions, il est essentiel de dépasser le prescrit des tâches. Faire le pari de la complexité signifie proposer des situations globales dans lesquels les contenus vivent et se vivent. Il s'agit alors de créer un environnement de travail large à distance d'une succession de petites situations d'apprentissages qui forment un chemin unique.

Ce glissement de paradigme questionne le guidage. L'activité de l'élève l'invite à invertir par-lui-même des situations spécifiques dans lesquelles il s'approprie des contenus qui répondent à ses besoins. Sa réussite provient des réponses à ses questions. L'enseignant interroge et guide l'apprenant à partir des choix qu'il réalise : "pourquoi as-tu décidé...?", "penses-tu que ton choix...?", "explique-moi comment...?". Cette démarche est amplifiée grâce à sa dimension collective. Les autres élèves constituent des aides à l'apprentissage car eux aussi évoluent, choisissent, se questionnent.

Des rôles émergent et viennent alors colorer les modalités d'apprentissages moteurs et non moteurs<sup>2</sup>. L'égaliseur proposé par S. Guilon et S. Duret<sup>3</sup> illustre le processus de répartition des paramètres à distribuer entre l'enseignant et l'élève dans cette situation globale. Il permet de réfléchir aux rôles respectifs au sein du couple enseignant-élève sur chacun paramètres comme le but recherché, les variables. Certains dévolus permettent de nourrir la réflexion de l'élève qui prend alors en responsabilité une partie de ses apprentissages par ses choix.

---

<sup>2</sup> PELON (S.), « Des rôles et des contenus », *e-novEPS* n°26, janvier 2024

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

---

## La posture de l'enseignant

---

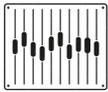
La posture de l'enseignant s'avère centrale afin de permettre cette exploration et construction de contenus par l'élève. "Allons au bout de nos erreurs si nous voulons savoir pourquoi il ne fallait pas les commettre"<sup>4</sup>. Dans cette phrase d'un roman de Werber à propos d'un héros devenu ange gardien après son décès, il y a l'idée d'un apprentissage par essai erreur. Bien évidemment sans aller jusqu'à la mise en danger de l'élève, laisser l'erreur émerger et la traiter à partir de l'activité des élèves paraît être un levier bienfaisant pour entretenir une réflexion.

Si cette idée peut paraître évidente, elle ne s'adopte pas d'emblée au moment de prendre une posture en situation avec l'élève. Les pratiques sur l'étiayage caractérisé par un enseignant qui accélère les réponses attendues des élèves viennent limiter le développement d'une posture réflexive. Avec l'impression de gain de temps, le questionnement orienté raccourci le temps incontournable de la maturation cognitive. Or, c'est bien ce processus que l'enseignant cherche à enclencher pour atteindre une pratique raisonnée de l'élève. Ce dernier explore pour lui et non pour répondre à des attendus extérieurs. Des questions telles "que réalises-tu?", "qu'es-tu en train de faire?", "que cherches-tu à obtenir?", "comment as-tu prévu de faire?" par exemples, permet de sonder les préoccupations, le niveau de réflexion et la manière dont les contenus sont exploités. La réponse "parce que le professeur me l'a demandé!" témoigne au contraire d'une réflexion pauvre.

Faire réfléchir l'élève et le laisser manipuler les contenus induit une posture de « lâcher prise » et d'acceptation des choix de l'élève. Par exemple, en CA1, natation, l'enjeu « générer des forces propulsives avec les membres inférieurs » est un apprentissage moteur ciblé. L'enseignant, en souhaitant guider l'élève peut utiliser le contenu déclaratif : "utilise tes jambes par un battement efficace partant des hanches avec une cheville souple!". L'élève réceptionne ce contenu de l'enseignant sans qu'il ne soit le fruit d'une construction mentale personnelle. Pour y parvenir, l'organisation pédagogique peut intégrer des "coups de pouce" : faire prendre conscience de la propulsion des membres inférieurs en natation à l'aide de matériel telles des palmes. La situation permet par l'expérimentation de faire vivre le contenu formulé. Le coup de pouce peut prendre la forme d'un questionnement adjacent : « quelles sont toutes les parties du corps qui me propulsent quand je nage ? ». C'est ici une différente stratégie pédagogique exploitable par l'enseignant pour accompagner la façon dont l'élève questionne sa motricité, ou ses actions, et intègre les contenus à sa réflexion.

---

<sup>4</sup> WERBER (B.), « L'empire des anges », Ed. Albin Michel, 2000



## Conclusion

L'exploitation des contenus par les élèves est un levier de l'apprentissage. En devenant acteur, l'élève démultiplie les occasions de construire une posture réflexive qui facilite cette exploitation. Développer cette activité se conçoit à partir d'essais erreur, d'un questionnement qui nourrit la réflexion et de situations qui permettent de donner corps aux contenus.

L'enseignant tient alors un rôle de concepteur de l'environnement de travail qui permet à l'élève de vivre et faire émerger des problèmes à dépasser. Il devient un guide dans la construction des contenus qui permettent de trouver des solutions et de les exploiter au profit des progrès moteurs et non moteurs.