

Du suivi de l'élève au suivi par l'élève...

Elisabeth BLANLOEIL,
Professeure agrégée d'EPS, Aizenay (85)

Les élèves en difficulté scolaire, voire en « décrochage scolaire », sont identifiables grâce à plusieurs indicateurs tels que les compétences non acquises (palier non atteint), les mauvaises notes, les absences répétées, les perturbations en cours ou le travail non fait. Dès lors, plusieurs questions se posent : comment faire pour que l'élève retrouve le goût de l'école ? Que peuvent faire les enseignants afin d'accompagner et guider l'élève dans son parcours vers la réussite ?

À cet égard, une des missions du professeur souligne que « l'enseignant est le maître d'œuvre de l'organisation et du suivi des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité. » Selon M Delaunay¹, il semble indispensable pour l'élève qu'il soit acteur de son parcours et à l'origine du suivi. Cette dévolution à l'élève paraît, en effet, une condition essentielle de retour à l'apprentissage. Quel enjeu pourrait avoir une fiche de suivi où l'élève attend que les professeurs valident des items non choisis et souvent dénués de sens pour lui ? Il s'agit alors de lui laisser la possibilité et le temps de décider et d'agir au cours de son apprentissage.

Mais de quel suivi est-il question ? S'agit-il du suivi du comportement de l'élève ou bien du suivi des compétences acquises ? Et dans ce cas, quelles compétences sont mises en jeu : compétences propres et/ou compétences méthodologiques et sociales ? Ce sont autant de déclinaisons qui illustrent cette pluralité du suivi.

Si le suivi apparaît comme une urgence pour les élèves « décrocheurs », il semble qu'il soit tout aussi indispensable pour tous les élèves dans leurs parcours d'apprentissage afin que ces derniers puissent se situer. Le suivi permet alors de jalonner leurs parcours afin de donner des repères.

En EPS, comme dans les autres disciplines d'enseignement, plusieurs obstacles semblent se dessiner lors des apprentissages en groupe classe : la pluralité des chemins pour apprendre, la vitesse de progrès, les divers motifs d'agir... De plus, si les programmes apparaissent comme des guides incontournables pour l'ensemble des élèves apprenants, comment peuvent ils être déclinés pour chaque élève afin que chacun puisse investir son projet d'apprentissage ? Autrement dit, comment le professeur peut-il différencier son enseignement ?

Le suivi des apprentissages par l'élève se construit à partir du choix que celui-ci peut faire de ses thèmes d'étude. L'enseignant organise des liens concrets entre compétences et situations afin que chaque élève sélectionne son travail prioritaire, tel un contrat individualisé.

Ainsi, à partir d'axes de travail commun, guidé par le professeur, l'élève construit son propre cursus et personnalise ses apprentissages avec une motivation accrue.

1 M.Delaunay, Cahiers de l'Académie de Nantes n°17,1997



Entre parcours de formation et personnalisation

Entre parcours de formation...

Les divers textes officiels visent l'atteinte d'objectifs communs : « *l'EPS participe à l'acquisition du socle commun* »². Les paliers et compétences à atteindre en fin d'année de 3^{ème} au collège, tout comme les évaluations du bac, contribuent à l'élaboration d'une culture commune entre les élèves.

Par ailleurs, le projet d'enseignement de la discipline concourt, lui aussi, à dessiner un parcours de formation³ et à assurer la continuité entre les diverses classes d'un établissement par la définition de compétences à atteindre construisant alors un cursus spécifique et adapté⁴. Mais, si le suivi est favorable à tous les élèves pour les situer et dresser un bilan des apprentissages, il mérite de s'adresser à chacun afin que chacun puisse l'investir et se l'approprier à son rythme.

Comme pour les élèves en difficulté, il apparaît, alors incontournable, que tout élève puisse construire son suivi afin de ne pas subir sa scolarité, en EPS, comme dans les autres disciplines.

et personnalisation...

En s'appuyant sur les théories de la motivation, Deci et Ryan⁵ soulignent l'importance de la motivation intrinsèque et, plus particulièrement, le besoin d'autodétermination. L'élève se sent d'autant plus investi qu'il a le sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements. L'enseignant s'emploie à adapter au mieux la difficulté de la tâche et le niveau de compétence de l'élève afin de favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque. En conséquence, le comportement de l'élève se rapporte à la tâche en elle-même et non aux attributions extérieures à la tâche (récompenses, notes...). La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. La nécessité de contrôle du suivi et de ses actions par l'élève semble ainsi essentielle. Dès lors, établir un contexte favorable et proposer des mises en œuvre sont des conditions nécessaires à l'émergence de cette dévolution.



La dévolution du suivi

Rôle de l'enseignant

Les progressions individualisées, la connaissance du bût de la tâche et des critères de réussite vont assurément dans le sens de ce besoin de compétence. Il s'agit, alors, pour l'enseignant de créer les conditions optimales afin que chacun puisse progresser à son rythme. En ce sens, la réalisation d'un continuum en fonction des profils de la classe et des compétences attendues dans l'activité offre à l'élève la possibilité de sélectionner son thème d'étude et sa tâche.

Ainsi, à partir du thème d'étude validé par l'enseignant, l'élève choisit sa situation et l'enrichit en fonction des réussites. La différenciation apparaît, dans ce cas, comme une nécessité et non comme une contrainte imposée à l'enseignant. Etablir des groupes de travail et de besoins en fonctions des thèmes d'études retenus se révèle opportun.

Comme le souligne G. Harent⁶, « *la dévolution s'anticipe, se construit et s'évalue* », l'enseignant reste maître des éléments qu'il confie à l'élève. Il reste concepteur des apprentissages et la définition des contenus d'enseignement demeure indispensable. La responsabilité, l'autonomie et la prise d'initiative

2 Programme collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

3 D. Evain, F. Bardeau, ne pas perdre le fil de sa pensée, e-novEPS n°6, janvier 2014

4 D. Meziere, compétence à suivre, e-novEPS n°6, janvier 2014

5 Deci et Ryan, Intrinsic motivation in sport, 1987

6 G. Harent, La dévolution : une clé pour réussir, e-novEPS n°3, juin 2012

sont contrôlées par l'enseignant. L'élève n'a pas tous les droits et ne peut pas faire tout ce qu'il veut. L'élève peut et doit répondre à la situation comme il le souhaite dans le respect du cadre de travail fixé par l'enseignant. Tout acte de dévolution nécessite un « aller retour » permanent entre l'élève et l'enseignant ; c'est dans cette interaction constante que se construit l'apprentissage.

Rôle des pairs dans l'apprentissage

Le moment d'analyse et de validation d'une situation entre pairs est indispensable. C'est par ce moment de concertation et d'analyse que le joueur et l'observateur peuvent valider la réussite d'une situation et expliquer la réussite ou non de l'action afin de dépasser les obstacles rencontrés. Il s'agit, dans ce cas, d'évaluer une compétence méthodologique : « *observer la réussite de l'action* ». Le rôle de l'enseignant est indispensable afin de laisser un temps d'échange et de concertation entre pairs pour valider ou non la réussite de l'action et de se fixer un nouvel objectif.

Comment favoriser ces échanges entre pairs et avec l'enseignant ? À cet égard, Weisser⁷ élabore différentes phases dans la construction de l'argumentation :

- 1- énonciation des représentations initiales
- 2- moment de discussion collective
- 3- informations et expérimentation
- 4- moment de discussion collective
- 5- validation des hypothèses
- 6- évaluation

Le rôle de l'enseignant permet, dans la première phase, de cibler les différents types d'arguments individuels proposés par les élèves et de dresser un bilan de tous ces arguments. Cette phase est plutôt individuelle lors de l'observation et de l'énoncé des arguments. L'élève prend alors conscience de ses représentations initiales et de ses observations.

Lors des discussions collectives, l'enseignant se focalise davantage sur le tri des informations et permet, par l'échange entre pairs, de sélectionner les idées fortes énoncées par les élèves. La pertinence des arguments est alors discutée pour être expérimentée et validée, par la suite.

La validation des hypothèses par le professeur et l'élève permet à ce dernier de confirmer la réussite de la situation et contribue à l'acquisition d'une compétence.

Ainsi, l'atteinte de la compétence « *observer la réussite de l'action* » apparaît comme une compétence méthodologique au service de l'action motrice.

En ce sens, il s'agit pour l'enseignant, comme le suggère J.F Maudet⁸, de différencier sa pédagogie dans l'atteinte des compétences méthodologiques et sociales. Au sein d'une classe, et parfois même avec des élèves au pouvoir moteur similaire, le niveau d'acquisition des compétences méthodologiques est différent pour chacun. La difficulté est alors relative, davantage orientée sur le versant moteur pour certains, cependant que d'autres seront davantage en échec sur l'acquisition des compétences méthodologiques.

La capacité à « *observer la réussite de l'action* » peut se décliner en plusieurs sous-compétences :

- se concentrer pour observer
- identifier les critères de réussite et les restituer
- partager et soumettre son observation à autrui pour mieux l'analyser et valider la réussite

Ainsi, pour un même objectif, l'attitude et le degré de guidage de l'enseignant évolue en fonction du degré d'acquisition de ces sous-compétences. Connaître et prendre en compte le niveau d'acquisition

7 M. Weisser, construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences, 2000-2003

8 J.F Maudet, les pratiques d'évaluation, e-novEPS n° 4, janvier 2013

de cette compétence méthodologique permet à l'enseignant de cibler davantage les difficultés de chacun pour mieux les appréhender.

Tab 1 : exemple à partir de l'analyse de la compétence méthodologique « observer la réussite de l'action motrice ».

Sous - compétences	Différents profils et caractéristiques d'élèves		
Se concentre pour observer	Concentration éphémère ou partielle	Observation juste sur critère quantitatif mais plus de difficulté sur critère qualitatif	Observation juste des critères quantitatifs et qualitatifs
Identifie les critères de réussite et les restitue	Se centration sur un critère facile quantifiable et restitution approximative	Restitution juste des critères quantitatifs mais difficulté sur l'observation qualitative	Restitution juste de l'ensemble des critères
Partage et soumet son observation pour l'analyser et valider la réussite	Pas de relation entre action et réussite Validation approximative ou erronée N'accepte pas les remarques des pairs	Analyse difficile entre résultat et action, nécessite l'aide de l'enseignant Accepte les propositions des observateurs mais analyse difficile	Analyse partagée à plusieurs Pertinent dans les observations et arguments
Rôle et action de l'enseignant	Fixer un seul objectif Guidage important de l'enseignant Restitution à une seule personne	Objectif quantitatif et qualitatif Guidage de l'enseignant nécessaire Questionne, reformule, suggère et valide	Surveillance Atteste la validité de l'observation et argumentation Fait émerger de nouveaux objectifs



Du suivi de l'élève au suivi par l'élève

Un exemple en tennis de table, à partir d'une évaluation diagnostique signifiante ou utilitaire

Objectif : la construction du suivi par l'élève de ses compétences prioritaires et choix d'apprentissage

Les étapes théoriques de Weisser peuvent aider à l'apprentissage.

Situation initiale : les élèves essaient de renvoyer la balle, de gagner le point en jouant sur la vitesse (V) ou sur la direction (D) à partir d'une balle lancée pendant que d'autres observent. Ils dresseront ensuite un bilan avec l'observateur et l'enseignant puis sélectionneront ensemble leur objectif prioritaire.

Il s'agit de l'étape une, énonciation des représentations initiales, et de l'étape deux, discussion collective, de Weisser. Les élèves joueurs choisissent seuls leur objectif au cours de la première étape. Dans la seconde étape, une réelle discussion s'engage tout d'abord entre pairs puis entre élèves et enseignants. L'enseignant intervient plus ou moins en fonction du profil des élèves comme vu précédemment (tableau 1).

En fonction des résultats de l'observation, qui peut se faire par deux personnes différentes, et des besoins de chacun, l'élève choisit son thème d'étude prioritaire : « renvoyer, jouer vite ou jouer placé ». Les autres thèmes ne sont pas évincés mais sont enseignés secondairement.

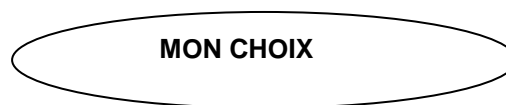
Ainsi, l'élève est capable de choisir son thème d'étude, condition de mise en apprentissage, non imposée par le professeur mais suivi par ce dernier pour le guider dans l'observation ou l'analyse des résultats. Pour les élèves « décrocheurs », cette possibilité de choix de la situation en fonction de ses actions réalisées permet un certain contrôle de ses apprentissages selon des motivations propres à la tâche. L'élève surligne les compétences à travailler prioritairement et cible les objectifs qui lui sont essentiels. La concertation entre l'observateur et l'enseignant est indispensable dans la définition des objectifs afin de le guider et mieux comprendre le choix. Les situations et critères de réussite doivent permettre à l'élève de valider la compétence visée lors de la situation. Le rôle de l'enseignant est ici primordial dans l'analyse et la validation de la compétence.

Ensuite, les élèves expérimentent leur choix (étape trois). Une autre discussion collective (étape quatre) est indispensable pour permettre la validation (étape cinq) ou invalidation de leur choix. Vient enfin, le temps de l'évaluation (étape six).

Continuum des compétences et situations en tennis de table niveau 1

Compétence attendue niveau 1 :

« En simple, rechercher le gain loyal d'une rencontre en assurant la continuité de l'échange, en coup droit ou en revers et en profitant d'une situation favorable pour le rompre par une balle placée latéralement ou accélérée. Assurer le comptage des points et remplir une fiche d'observation. »

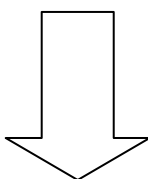


Compétence Attendue déclinée en trois compétences :

C1 : Assurer la continuité de l'échange

C2 : Profiter d'une balle favorable pour rompre l'échange en jouant accéléré

C3 : Profiter d'une balle favorable pour rompre l'échange en jouant placé



Etape une et deux de Weisser : l'élève seul puis à l'aide de ses pairs et éventuellement de l'enseignant choisit la compétence prioritaire à travailler en fonction du bilan de la situation diagnostique.

Illustration d'un élève ayant choisi C1 : « Assurer la continuité de l'échange »

L'enseignant décline la compétence en sous-compétences préétablies selon un niveau de difficulté croissant. Un critère de réussite est donné pour chaque sous-compétence. Dès la réussite d'une sous-compétence, il la valide avec l'aide d'un observateur et passe à la sous-compétence suivante.

Tab.2

Sous-compétence visée	Situations	Consignes et critères de réussite	CONNAISSANCES/ CAPACITES / ATTITUDES
Appréhender le poids et vitesse de la balle	Parcours avec balle sur raquette	Se déplacer avec la balle sur la raquette CR: Ne pas perdre la balle	- principes d'efficacité : la prise, l'inclinaison de la raquette - Conserver l'horizontalité du tamis / dissocier vitesse du train inférieur et train supérieur - être concentré, prendre des informations sur l'environnement pour se déplacer
Renvoyer avec un partenaire de niveau supérieur	Jeu à 2 en coopération	Face à face Se faire des passes CR : 10 échanges	- Vocabulaire spécifique : coup droit, revers, relanceur, trajectoire - Se déplacer pour frapper / Mise à distance pour renvoyer / Orienter son tamis afin de se donner du temps, doser l'énergie donnée à la balle en fonction du coup - Accepter de jouer avec des partenaires différents / Accepter les erreurs du partenaire / Se concentrer pour renvoyer
Renvoyer sous pression temporelle	Jeu à 2 en coopération	Maximum d'échanges en un temps donné	- Moment de contact sur la trajectoire de la balle - Prendre la balle au sommet de la trajectoire pour la frapper en adaptant l'inclinaison de la raquette et l'orientation du geste / Accélérer la vitesse gestuelle / Adapter son déplacement et sa vitesse en fonction de la trajectoire reçue - Maintenir l'état de vigilance après plusieurs renvois
Renvoyer avec précision	Jeu à 2 en coopération	Jouer dans des zones CR: réaliser 10 Erreur ! Signet non défini. échanges	- Orientation de sa raquette et de son placement par rapport au coup à jouer (coup droit ou revers) et à l'orientation souhaitée (ligne ou diagonale) - Placer sa balle pour éviter la zone centrale / Adapter son déplacement et sa vitesse en fonction de la trajectoire reçue - Prendre des risques mesurés afin de maintenir l'échange
Renvoyer après déplacement	Jeu à 2 en coopération	Toucher les plots après la frappe CR: réaliser 10 échanges	- Principes d'efficacité de placement et déplacement - Adopter posture dynamique pour réagir rapidement et se mettre à distance de frappe. - Etre disponible et vigilant pour enchaîner les actions
Renvoyer avec coup choisi	Jeu à 2 en coopération	Echanger avec coup imposé CR: 10 échanges	- Vocabulaire spécifique - Adapter son déplacement en fonction du coup choisi (Coup Droit, Revers) - Accepter la difficulté et persévérer pour progresser

En fonction des sous-compétences acquises et validées par l'observateur et l'enseignant, l'élève est en mesure d'identifier, dans l'évaluation terminale, si la compétence référée est acquise ou non. Le moment de concertation entre l'enseignant et l'élève permet de se positionner vis-à-vis des objectifs atteints et des futurs objectifs.

La compétence méthodologique « observer la réussite de l'action » apparaît au service des compétences motrices visées dans les situations tout comme l'acquisition des compétences motrices nécessite l'acquisition de compétences méthodologiques. Ainsi, si l'élève est capable d'observer un critère avec plus ou moins d'aide de l'enseignant, il est progressivement en mesure de cibler l'objectif à atteindre, et ainsi tenter d'être plus efficace sur l'action motrice en relation.

Pour l'élève en difficulté, cette capacité à réussir un objectif qu'il s'est lui-même fixé est encore plus motivante et source d'apprentissage. De plus, il est intéressant pour l'enseignant de cibler les différents types de difficultés car l'élève en difficulté l'est souvent lors des verbalisations ou lors de certains apprentissages écrits et pas forcément sur le plan moteur. Ainsi, l'hétérogénéité des groupes en fonctions de la compétence visée est essentielle.

Permettre à l'élève décrocheur d'être au service d'élèves plus en difficulté sur le pôle moteur, par exemple, est d'autant plus valorisant.

Le rôle de l'enseignant permet, alors, de favoriser et d'améliorer le niveau d'expertise en ciblant les différentes étapes d'acquisition afin d'ajuster sa position et ses interventions.

L'analyse de la compétence méthodologique par l'enseignant permet de cibler le degré d'acquisition de celle-ci et d'intervenir avec plus ou moins de guidage en fonction du degré d'acquisition. Lors de l'acquisition des compétences motrices établies au sein du continuum, l'enseignant permet la concertation entre élèves sur l'observation et la validation des objectifs comme le souligne Weisser au sein de ses étapes. En dévoluant ces acquisitions, et plus globalement le suivi de ces acquisitions, il se libère du temps afin de se centrer sur les élèves plus en difficulté.

Tab.3: étape six (évaluation): exemple de fiche de suivi des compétences motrices et méthodologiques qui sera aussi une fiche d'évaluation terminale validée en bleu par l'élève et en rouge par l'enseignant.

Compétences motrices	Compétences à valider	validée	En cours	Non validée
Je suis capable de jouer en continuité	C1 : Je suis capable de servir officiellement			
	C2 : Je suis capable de jouer en continuité avec un partenaire de niveau supérieur			
	C3 : Je suis capable d'échanger en cd et revers			
Je suis capable de rompre l'échange en situation favorable	C4 : Sur balle favorable, je suis capable de réaliser une balle placée			
	C5 : Sur balle favorable, je suis capable de réaliser une balle accélérée			
	C6 : Identifier une balle favorable pour placer latéralement ou accélérer			
Compétences Méthodologiques	Compétences à valider	validée	En cours	Non validée
Observer la réussite de l'action motrice	CM1 Je me concentre pour observer			
	CM2 Identifier les critères de réussite et les restitue			
	CM3 Partage et soumet son observation pour l'analyser et valider la réussite			



Conclusion

Si le suivi est un outil incontestable afin de mesurer les acquis des élèves, il se montre d'autant plus formateur et constructif lorsqu'il est le fruit du travail de l'élève. Cette conception s'avère primordiale pour les élèves « décrocheurs », comme pour l'ensemble des élèves, afin de les rendre acteurs de leur suivi. Cependant, la dévolution du suivi par l'élève nécessite quelques modifications et adaptations pour l'enseignant qui se traduisent, notamment, par une construction didactique modifiée, un changement de posture et des adaptations pédagogiques.

Une construction didactique modifiée

Le choix des thèmes d'étude par l'élève apparaît comme une forme d'entrée dans l'apprentissage pour qu'il se sente investi et acteur. Pour les élèves, cette condition est d'autant plus importante pour qu'ils retrouvent un sentiment de contrôle de l'activité et adhèrent aux apprentissages alors que d'autres facteurs, parfois externes, entravent les situations d'enseignement. C'est au cours de ces interactions permanentes entre apprenants et enseignant que le suivi se construit et évolue en permanence.

La nécessité de créer des situations adaptées à divers besoins est une condition pour rendre possible et faisable la situation d'apprentissage. Cette entrée par les compétences permet à chacun d'identifier son besoin prioritaire, et ainsi, entrer dans un choix d'apprentissage adapté à la compétence visée.

Le continuum permet une progression adaptée à chacun, l'élève peut, à son rythme, apprendre et progresser dans l'acquisition de la compétence choisie. La différenciation s'avère une construction nécessaire.

Une posture différente

Le rôle de l'enseignant à travers le choix et la conception des contenus d'enseignement est essentiel dans la construction du suivi de l'élève. Elle engendre, parfois, une sensation « perte de contrôle ». En dévoluant à l'élève le choix des thèmes d'étude, les exercices adaptés à son profil, il partage son enseignement et peut se recentrer sur d'autres tâches : guider, préciser, informer réguler, aider les élèves en difficulté, etc.

Des adaptations pédagogiques

Permettre aux élèves d'observer et de mettre en relation les comportements observés, les critères de réussite et la validité d'une situation, nécessite un temps d'échange entre les élèves que l'enseignant se doit de conserver.

Le degré de guidage et le rôle de l'enseignant diffèrent en fonction des acquis sur l'observation et plus largement sur certaines compétences méthodologiques. Les compétences méthodologiques apparaissent au service des compétences motrices et réciproquement. C'est dans cette interrelation, entre compétences motrices et méthodologiques, que se construit le suivi, outil de différenciation et de personnalisation.

Le suivi est alors vécu comme vecteur d'apprentissage et non comme unique bilan. Il contribue à l'acquisition de diverses compétences, et à ce titre, constitue une aide précieuse à la construction de toutes compétences.