

Entre guidage, accompagnement et enquête

Carole Sève,

Inspectrice Générale Education Nationale, groupe EPS.

Le suivi des élèves, ce terme qui peut paraître de prime abord, un peu imprécis et être envisagé de multiples manières, présente l'avantage de stimuler la réflexion sur les pratiques d'enseignement. Du fait de l'actualité récente, ce qui peut venir spontanément à l'esprit sur le thème du suivi des acquis des élèves, est le programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). Le suivi des élèves réalisé par ce programme est une forme de « macro-suivi » visant à comparer les performances des systèmes éducatifs de différents pays et à caractériser l'évolution de l'efficacité de ces systèmes. Le suivi des acquis des élèves prend la forme d'une évaluation, tous les trois ans, des compétences acquises par un échantillon d'élèves, en fin d'obligation scolaire (quinze ans), dans trois domaines jugés essentiels pour devenir un citoyen accompli : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Les élèves, dans ce programme, ne sont pas évalués sur la capacité à restituer des connaissances mais sur leurs capacités à les mobiliser et à les appliquer dans des situations variées.

La récente publication des résultats de la dernière évaluation PISA (réalisée en 2012) interroge le système éducatif français. En effet, si les résultats de la France sont relativement stables par rapport aux éditions précédentes et se situent dans la moyenne des pays de l'O.C.D.E., les écarts entre les élèves français se creusent depuis 2000. Autrement dit, cette stabilité de la moyenne cache une augmentation de la proportion d'élève dans les hauts niveaux de compétence (5 et 6) et une augmentation de la proportion d'élèves de faibles niveaux de compétence (en dessous du niveau 2). De plus, le système éducatif français apparaît comme le plus inégalitaire des pays de l'O.C.D.E. du fait que, c'est dans celui-ci où la performance des élèves est la plus fortement corrélée avec le niveau socio-économique et culturel des familles.

Même si ce tableau n'est pas aussi sombre qu'il n'y paraît (l'école permet également des mobilités sociales ascendantes)¹, il importe de réagir. L'École ne peut se contenter de donner les mêmes chances à tous, mais doit permettre la réussite de tous les élèves en leur offrant les conditions de développer des compétences qui serviront la réalisation de leurs propres projets. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a l'ambition de poser les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive, capable de réduire les inégalités entre les élèves tout en créant les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves. Pour ce faire de nombreux dispositifs et mesures sont mis en place. Ceux-ci concernent différents aspects du système éducatif : la formation des enseignants, la rénovation de l'éducation prioritaire, la continuité des parcours des élèves, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, le renforcement des liens entre l'École et les parents, l'entrée dans l'ère du numérique... Le suivi des élèves apparaît également comme un des éléments supports de cette refondation de l'école.

Ce suivi des élèves recouvre de multiples pratiques. Il peut être réalisé dans différents objectifs (évaluer les performances d'un système éducatif, renforcer les liens avec les familles, limiter les ruptures dans les parcours des élèves, aider un élève à conduire ses apprentissages...), par différents

¹ P. Merle. La démocratisation de l'enseignement, La Découverte, 2002.

acteurs (des évaluateurs externes, les C.P.E., les enseignants, les élèves...), dans différentes temporalités (sur toute la scolarité, au cours d'une année, d'un cycle, d'une tâche d'apprentissage), à l'aide de différents moyens (environnements numériques, outils informatiques, fiches de suivi individuelles ou collectives)... Le suivi des apprentissages des élèves par l'enseignant au sein même de la leçon d'EPS est au cœur du propos. Il met en tension différentes formes que peut prendre ce suivi : un « suivi guidage », un « suivi accompagnement » et un « suivi enquête ». L'objectif est d'insister sur le fait que le suivi des élèves est une partie constituante des pratiques mêmes d'enseignement et qu'il peut prendre des formes diverses susceptibles de s'enrichir mutuellement.



Le suivi comme guidage

La conception de chemins d'apprentissage pour atteindre les compétences visées

Dans ce cas, le suivi des apprentissages des élèves est piloté par l'écart entre les comportements observables des élèves et les comportements attendus. Les enseignants mettent en place un suivi des élèves visant à objectiver et catégoriser leurs comportements. Ces comportements sont référés à des comportements types qui permettent d'inférer les apprentissages sous-jacents chez les élèves et les compétences acquises ou en cours d'acquisition par ceux-ci. À titre d'illustration, en tennis de table, l'enseignant peut mettre en place un suivi de l'évolution des comportements des élèves lui permettant d'apprécier le degré d'acquisition de la compétence « *Utiliser des accélérations de balle pour gagner le point* » grâce à une situation d'étape², c'est-à-dire une situation d'évaluation thématifiée qui valide un nombre réduit d'acquisitions, à laquelle est associée une fiche de suivi. La situation peut être, par exemple, une situation de match au cours de laquelle un élève observateur note le nombre de points gagnés grâce à une trajectoire de balle tendue.

Au vu des comportements qu'ils produisent, les enseignants infèrent les problèmes ou difficultés rencontrés par les élèves, conçoivent des tâches d'apprentissage appropriées et apportent des consignes adaptées visant à transformer les comportements afin de développer chez les élèves différents types d'apprentissages leur permettant d'atteindre la compétence visée. Par exemple, suite à l'observation des élèves dans la situation permettant de révéler la compétence « *Utiliser des accélérations de balle pour gagner le point* », l'enseignant peut mettre en place des tâches d'apprentissage dans lesquelles les élèves apprennent à avoir un mouvement de frappe de balle plus horizontal, une interception de la balle dans la phase ascendante ou au sommet de sa trajectoire (en précisant les indicateurs de réussite de la frappe en termes de résultat sur la trajectoire de balle et/ou en termes de comportements réalisés). Il peut aussi aménager le milieu de manière à « contraindre » les comportements dans le sens souhaité (exemple : situation de match avec un surfilet, seuls les points gagnés avec une trajectoire passant entre le filet et le surfilet sont comptabilisés).

L'enseignant d'EPS est ainsi envisagé comme un expert de la lecture de la motricité des élèves et de la conception de tâches d'apprentissage. Il s'agit d'identifier les caractéristiques des comportements réalisés par les élèves et de les catégoriser, de dégager des axes de progrès en référence aux transformations attendues, de proposer des tâches d'apprentissage adaptées et de les faire évoluer en relation avec les modifications observés dans les comportements des élèves (éventuellement en différenciant des « groupes de besoin »).

² M. Delaunay et N. Terret. Mode d'emploi, Les cahiers de l'EPS, n°40, 2009.

Opportunités et risques

Cette forme de suivi peut sembler prescriptive. Les élèves sont pilotés, au sens où ils ne peuvent choisir que dans un champ réduit leurs propres objets d'apprentissage. C'est l'enseignant qui, sur la base de ce qu'il observe, détermine et fait évoluer les objets et tâches d'apprentissage. L'enseignant conçoit les chemins d'apprentissage pour les élèves et les balise, c'est-à-dire qu'il propose, pour les tâches d'apprentissage et les situations d'étape, des formes d'objectivation des progrès des élèves³. Les situations d'étape sont conçues de manière à saturer la performance par les acquisitions attendues (en référence aux objets d'apprentissage). L'objectivation des progrès est réalisée à l'aide d'indicateurs de performance qui peuvent être quantitatifs (exemple : nombre de points marqués grâce à des trajectoires tendues) ou qualitatifs (exemple : critères relatifs aux comportements réalisés).

Cette objectivation permet aux élèves de plus facilement apprécier leur progrès, les aide à se fixer des buts et maintient leur motivation. Cette forme de suivi soutient ainsi l'engagement des élèves dans leur cheminement vers l'acquisition d'une compétence dont ils perçoivent les étapes à franchir. Le risque est cependant une certaine passivité chez les élèves si les formes de suivi et de restitution des progrès, mis en place par l'enseignant, ne sont pas signifiantes pour eux. Il peut aussi devenir un obstacle aux apprentissages ultérieurs, si ce guidage ne se combine pas à d'autres formes de suivi permettant à l'élève de prendre la main sur ses apprentissages et d'appréhender de nouvelles situations de façon comparative.

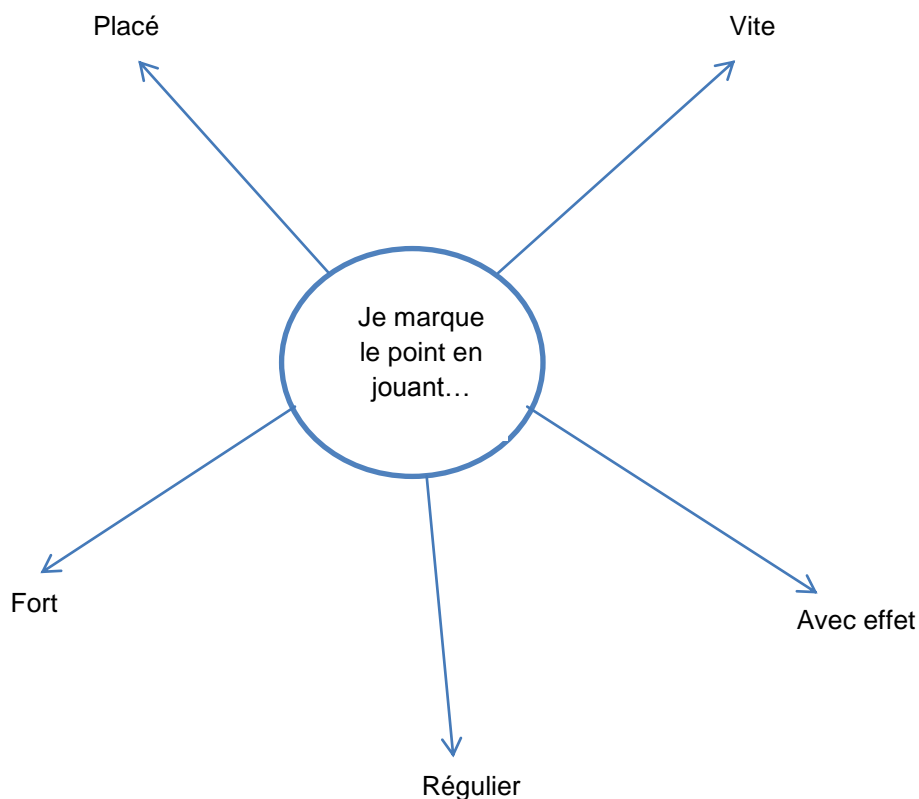


Le suivi comme accompagnement

Aider les élèves à construire leur propre cheminement d'apprentissage

Dans ce cas, le suivi des apprentissages des élèves se fonde sur l'identification et la compréhension de leurs propres cheminements d'apprentissage. Il ne s'agit plus de comparer les comportements réalisés par les élèves avec ceux attendus afin de réduire l'écart entre ceux-ci en proposant des tâches et des consignes adaptées, mais de permettre aux élèves de construire leur propre cheminement vers les compétences visées en choisissant éventuellement des objets d'apprentissage différents. À titre d'illustration, en tennis de table, l'enseignant peut mettre en place un suivi lui permettant d'apprécier le degré d'acquisition de la compétence « *Définir une stratégie pour gagner le point et le match* » grâce à une situation de match à laquelle est associée une fiche d'observation de type « grille araignée », sur laquelle un élève observateur note la manière dont sont marqués les points.

³ N. Terré. Enseignant d'EPS ou enseignant GPS. Les cahiers de l'EPS, n°38, 2008.



Exemple de grille araignée (bien expliciter aux élèves les indicateurs relatifs aux stratégies de jeu afin de leur permettre d'utiliser la fiche)

Sur la base de l'observation des profils obtenus contre différents adversaires, l'élève détermine lui-même les voies de jeu sur lesquelles il souhaite progresser et le justifie / négocie avec l'enseignant. Ce choix peut être fait dans l'optique de renforcer ses coups forts, ou d'équilibrer son jeu en améliorant ses coups faibles. L'enseignant propose différents ateliers avec des fiches de travail et de suivi, correspondant aux objets d'apprentissage choisis par les élèves. Par exemple, l'enseignant met en place des ateliers « Smasher », « Défendre », « Servir pour conclure », « Servir pour orienter », « Varier la direction des trajectoires de balle »... Chacun de ces ateliers est référé à une des deux stratégies de jeu suivantes « Privilégier la continuité de l'échange pour marquer le point » ou « Privilégier la rupture rapide de l'échange pour marquer le point ». Les élèves « tournent » sur les ateliers en fonction de la stratégie de jeu qu'ils veulent privilégier (et donc des savoir-faire nécessaires à construire / perfectionner pour mettre en place cette stratégie).

Dans ce cas l'enseignant d'EPS n'est plus seulement un expert de la lecture de la motricité des élèves et de la conception de tâches d'apprentissage. Il est également capable de proposer et de baliser plusieurs cheminements ou itinéraires d'apprentissage pour les élèves, leur permettant d'atteindre la compétence visée, mais de manière différente (la compétence « Définir une stratégie pour gagner le point et le match » peut se décliner de diverses manières et donner lieu à différents thèmes d'étude). Il s'agit « d'outiller » les élèves de manière à les aider à choisir, eux-mêmes, leurs propres objets et tâches d'apprentissage. La conception de cet outillage nécessite une compétence particulière de la part de l'enseignant.

Opportunités et risques

Cette forme de suivi laisse une plus grande autonomie aux élèves qui peuvent construire eux-mêmes leurs propres cheminements d'apprentissage pour atteindre les compétences visées. Ils « prennent la main » sur leurs apprentissages en devenant, en quelque sorte, décideurs et acteurs de leurs propres

itinéraires d'apprentissage. Cependant, ce choix ne doit pas être conduit seulement en référence à des envies ou impulsions d'élèves, il doit aussi permettre des « transformations majorantes » chez les élèves. Aussi, cette forme de suivi s'accompagne-t-elle de négociations entre les élèves et l'enseignant pour déterminer des objets d'apprentissage appropriés au regard des compétences visées.

Par ailleurs, il ne s'agit pas de laisser les élèves avancer seuls au risque de les voir piétiner ou s'embarquer dans des voies peu constructives. Il importe de les suivre dans leurs apprentissages et de comprendre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer afin de ré-orienter, si besoin, leurs cheminements au fil des leçons. L'enseignant est, ici, sur le « fil du rasoir » : laisser une marge d'autonomie aux élèves, leur faire confiance tout en balisant (sans le prescrire) leur parcours afin qu'il permette l'atteinte des compétences visées.



Le suivi comme enquête

Entrer dans le monde des élèves

Dans ce cas, le suivi s'appuie sur une enquête, de la part de l'enseignant, sur l'activité des élèves afin d'accompagner leurs apprentissages, en ajustant au mieux ses interventions aux expériences vécues par les élèves. L'enseignant n'est pas seulement attentif aux comportements des élèves mais tente d'approcher leur « monde propre » en accédant aux dimensions subjectives de leur activité – leurs préoccupations, émotions, focalisations, interprétations, sensations – lorsqu'ils sont engagés dans les dispositifs d'apprentissage proposés. Il s'agit de comprendre et de prendre en compte les significations que les élèves donnent aux situations qu'ils vivent. C'est, en effet, sur la base de ces significations que les élèves accèdent à de nouveaux apprentissages⁴. Cependant, les significations construites par les élèves ne sont pas forcément directement accessibles à l'enseignant, ni aisément identifiables, même avec une bonne connaissance des élèves. Par conséquent, il est important pour l'enseignant d'explorer l'activité des élèves, d'enquêter sur les expériences qu'ils vivent pour comprendre les significations qui accompagnent la réalisation de leurs actions. En effet, même si l'enseignant estime avoir une grande capacité à reconnaître les comportements des élèves et l'habitude d'identifier les problèmes typiques d'apprentissage qu'ils rencontrent, toute situation de classe est singulière et peut amener son lot de surprises et d'imprévus. C'est dans la prise en compte de ces imprévus et de ces singularités que se fonde une autre forme de suivi des élèves qui consiste à passer d'un mode d'intervention qui considère que l'apprentissage se pilote « du dehors », par l'enseignant, à l'idée que celui-ci est dirigé « du dedans », par l'élève⁵.

Dans cette forme de suivi, l'enseignant considère que ce sont les significations construites par les élèves qui constituent la clé du suivi de leurs apprentissages. À titre d'illustration, en tennis de table, pour atteindre la compétence « *Exploiter ses coups forts* », une situation d'étape peut être une situation de match au cours de laquelle un élève observateur note le nombre de points gagnés grâce à un « point-consigne », choisi par l'élève joueur, dans une liste proposée par l'enseignant (il s'agit pour l'élève d'essayer de « placer » le plus de « point-consigne » possible au cours du match). Cette liste peut comporter les « points-consignes » suivants : « *Marquer le point avec un smash* », « *Marquer le point en moins de trois touches de balle* », « *Marquer le point avec un coup de défense* », « *Marquer le point avec une balle placée* », « *Marquer le point avec une balle à effet* »... Il est possible pour l'enseignant, du fait de son expertise et de sa connaissance des élèves, de juger de

⁴ J. Saury et al. Actions, significations et apprentissages en EPS. Revue EPS, Recherche et Formation, 2013

⁵ G. Lerbet. L'école du dedans, Hachette, 1992.

la pertinence du choix du point-consigne des élèves (sont-ils adaptés aux savoir-faire des élèves, aux caractéristiques du rapport d'opposition ?) et de la pertinence des enchaînements de coups réalisés (les coups réalisés sont-ils en cohérence avec le point-consigne choisi et la situation de jeu rencontrée ?), au regard de critères extrinsèques. Cependant, ce jugement ne permet pas de comprendre « la cohérence propre » des élèves et d'accéder au sens qu'ils donnent à leurs actions. Sans cette compréhension « du dedans » de l'activité des élèves, les propositions de remédiations de l'enseignant risquent d'être inopérantes car ne résonnant pas avec leur « vécu » et sont trop éloignées de « la cohérence propre » des élèves et de leurs intentions ou préoccupations.

L'accès au « monde propre » des élèves nécessite une « observation empathique » des élèves (essayer de vivre la situation de leur point de vue) et un questionnement visant la « mise en mots » de leurs intentions et expériences vécues. Ce questionnement emprunte des techniques de l'entretien d'explicitation⁶. Il doit être assez ouvert pour permettre à l'élève de réellement exprimer une part de son vécu, être « neutre » afin de ne pas amener l'élève dans le mode de la rationalisation ou de la justification (mais juste celui de l'expression) et s'ancrer sur des comportements observés chez l'élève (éviter de questionner sur pourquoi l'élève n'a pas fait ceci). Ce mode de questionnement permettant d'appréhender le « monde propre » de l'élève (et non de provoquer des réponses chez les élèves en relation avec les attentes qu'ils perçoivent chez l'enseignant) n'est pas habituel et demande un effort de la part de l'enseignant.

Exemples de questions d'enquête

<i>Exemples de questions amenant l'élève dans le registre de la justification et de la rationalisation</i>
Pourquoi, en servant sur le coup droit, la balle a-t-elle tendance à revenir sur ton coup droit ?
Qu'est-ce que tu aurais pu / dû faire sur la balle haute renvoyée par ton adversaire ?
<i>Exemples de questions amenant l'élève dans la description de son vécu</i>
Là, quand tu as servi sur son coup droit, tu cherchais quoi ?
Tu t'attendais à quelque chose de particulier en faisant ceci ?

Opportunités et risques

Cette forme de suivi des apprentissages des élèves nécessite une autre posture de l'enseignant. Le suivi ne s'ancre plus seulement dans la connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la maîtrise d'un répertoire de cas typiques, des compétences de conception ou de régulation, mais aussi dans la capacité à accéder au « monde propre » des élèves. L'ambition est de mettre en place un suivi des apprentissages qui se fonde sur la prise en compte de l'expérience des élèves, des significations qu'ils accordent à ce qu'ils font et des difficultés d'apprentissage qu'ils vivent.

Ce mode de suivi ne doit cependant pas donner lieu à un enseignement dans lequel l'enseignant se conformerait et suivrait les motifs d'agir des élèves. Il s'agit de les comprendre et les prendre en compte pour provoquer les transformations attendues. La régulation des apprentissages s'effectue à la fois au regard de « critères internes » (« le monde propre » des élèves) et de normes externes (les comportements attendus et les compétences visées). Aussi le suivi des apprentissages exige la construction d'un « monde partagé » entre l'enseignant et les élèves, c'est-à-dire une capacité chez l'enseignant à intégrer le point de vue des élèves dans son propre point de vue tout en rendant perceptible ses propres attentes aux élèves.

⁶ P. Vermersch. L'entretien d'explicitation, ESF, 1994.



Conclusion

Cette présentation de trois formes typiques n'épuise pas la multiplicité des formes que peuvent prendre le suivi et la régulation des apprentissages de la part des enseignants. Elle vise à pointer la complexité de ce suivi et la diversité de ces formes qui, bien souvent, alternent ou s'imbriquent les unes aux autres au gré des situations rencontrées et des comportements des élèves. Dans certains cas, l'activité des élèves peut sembler « limpide » aux enseignants et être référée à des cas typiques déjà rencontrés pour lesquels, ils disposent de remédiations déjà éprouvées. Dans d'autres, l'activité des élèves possède un caractère énigmatique et nécessite des enseignants une véritable enquête de manière à comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves. Cette enquête peut quelquefois être menée sur la seule base d'une « observation empathique » et de l'analyse de comportements observables mais peut aussi exiger une coopération de la part des élèves. Ainsi, l'efficacité du suivi des apprentissages des élèves réside dans la capacité de l'enseignant à changer, alterner et combiner différents points de vue sur l'activité des élèves de manière à ce que guidage, accompagnement et enquête s'enrichissent mutuellement. Une enquête sur l'activité des élèves est d'autant plus efficace qu'elle se développe dans une tâche dans laquelle la performance et la réussite des élèves sont saturées par les acquisitions attendues, autrement dit, dans le cadre d'un suivi de forme guidage ou accompagnement.