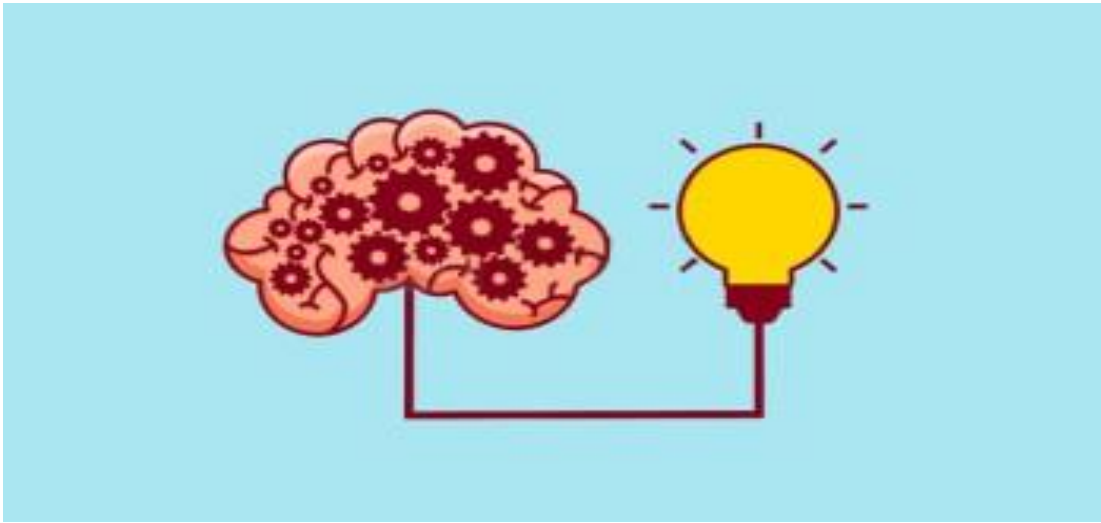


Revue N°12 janvier 2017

Ce qu'il y a à apprendre



ce qu'il y a
à apprendre

2017 nov EPS
n°12



Revue N°12 : Ce qu'il y a à apprendre

"Aujourd'hui, ce qu'il y a à apprendre en EPS est formulé comme tel dans les ressources d'accompagnement et laisse planer l'impression que désormais, les contenus à enseigner peuvent être jetés « en vrac » dans un cadre un peu flou, qui ne s'embarrasse pas de structurations purement normatives" - Vianney Thuat

C'est sans doute à ce titre qu'il convient d'éclaircir ce concept, tant son côté épuré donne le sentiment d'une certaine légèreté, alors qu'il est indéniablement au cœur de ce qui permet l'apprentissage et le progrès dans le niveau de maîtrise des compétences travaillées. Résolument, "ce qu'il y a à apprendre" gouverne les acteurs du système éducatif.

Partie 1 : Les démarches d'enseignement.

L'Institution, en faisant le choix d'inscrire le travail des domaines du socle commun de connaissances de compétences et de culture au centre des enseignements, invite à penser la formation du citoyen par ce filtre d'analyse. Aussi, l'organisation des apprentissages passe-t-elle à présent par cet ordonnancement. [Soizic Guilon](#) présente une démarche, relayée par [Bernard Lebrun](#), qui précise de quelle manière l'élève chemine à travers son parcours d'apprentissage pour devenir autonome. [Nelia Fleury](#) étaye le propos en pointant l'importance pour l'élève de se situer dans ce parcours. Elle propose un outil numérique qui permet à "l'élève stratège", défini par [Céline Allain](#) comme actif, acteur et auteur de son apprentissage, d'évoluer méthodiquement. [Jean-Luc Dourin](#) ponctue cette partie par l'expression de la réussite à ce parcours, selon une harmonie qui inscrit l'élève dans une perspective citoyenne sereine.

Partie 2 : La définition de ce qu'il y a à apprendre.

[Vianney Thuat](#) pose les bases de la formalisation de ce qu'il y a à apprendre et [Francis Huot](#) en précise son usage. [Davy Mezière](#) montre l'intérêt de se centrer sur le processus d'acquisition pour garantir les progrès. Cette attention privilégiée sur l'élève qui apprend, passe par une observation efficiente, digne d'une expertise professionnelle que [Samuel Duret](#) revisite. Enfin, [Delphine Evain](#) met en avant quelques points de vigilance qui, indépendamment des efforts consentis pour éclairer ce qu'il y a à apprendre, rend stérile l'intention formative, pourtant juste.

Partie 3 : Les outils et dispositifs de mises en œuvre

[Fabien Vautour](#) face à la complexité de la tâche, introduit une dimension systémique à la formalisation du projet d'enseignement. [Damien Bénéteau](#) et [Etienne Decreau](#) s'attachent aux projets, qui pour leur fonctionnalité auprès des élèves, doivent être portés par un collectif. Le zoom est fait sur un projet annuel de classe interdisciplinaire et un projet d'accompagnement personnalisé. Parallèlement [Solène Billard](#) observe comment l'élève se construit grâce au groupe, au sein duquel il évolue, avec au cœur de ce qu'il y a à apprendre, l'empathie. Enfin, [Jean-Philippe Averty](#) et [Anne Leballeur](#) centrent leur réflexion sur ce qu'il y a à apprendre dans le contexte du parcours Avenir.

Au terme de cet approfondissement de la manière dont l'élève apprend, grâce à ce qu'il y a à apprendre, les membres du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP) se mettent en marche d'observer, d'analyser, de témoigner de l'impact des évolutions pédagogiques, didactiques et éducatives drainées par la refondation de l'école obligatoire, du point de vue du public, élèves et autorité parentale, qui le reçoit. Cette nouvelle publication est attendue pour le mois de juin 2017.

Table des matières

D'une planification des Activités Physiques Sportives et Artistiques à une organisation des apprentissages	
<i>Soizic Guilon</i>	3
Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes	
<i>Bernard Lebrun</i>	10
Toujours conscient de ce qu'il y a à apprendre	
<i>Nélia Fleury</i>	16
Former un élève « stratège »	
<i>Céline Allain</i>	33
En avant par la musique	
<i>Jean-Luc Dourin</i>	41
Comment écrire ce qu'il y a à apprendre ?	
<i>Vianney Thual</i>	46
Expliciter les contenus d'enseignement	
<i>Francis Huot</i>	56
De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris	
<i>Davy Mézière</i>	61
Enquêter et observer sur ce qu'il y a à apprendre	
<i>Samuel Duret</i>	70
Les élèves apprennent ce qu'ils comprennent	
<i>Delphine Evain</i>	78
Le projet d'EPS n'est plus : vive le nouveau projet d'EPS !	
<i>Fabien Vautour</i>	85
Un projet annuel de classe interdisciplinaire et au service du socle commun	
<i>Damien Beneteau</i>	94
L'Accompagnement Personnalisé, un prétexte à la différenciation pédagogique	
<i>Etienne Decreau</i>	107
Apprendre seul pour changer ensemble	
<i>Solène Billard</i>	112
Apprendre à choisir, pour choisir ici et ailleurs	
<i>Jean Philippe Averty</i>	118
Apprendre sur soi et imaginer son futur	
<i>Anne Leballeur</i>	127

D'une planification des Activités Physiques Sportives et Artistiques à une organisation des apprentissages

Soizic Guilon,

Agrégée d'EPS, Trélazé, (49)

Dans le cadre des différents projets élaborés par les enseignants d'EPS, la planification des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) constitue souvent un ensemble d'activités supports auquel des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹ (S4C) y sont juxtaposés, reliés. Or la réforme du collège de 2016 réaffirmant la dimension « soclée » de l'EPS, invite à dépasser ces liens parfois trop virtuels.

Passer d'une planification des APSA conceptualisée au sein du projet pédagogique EPS à une planification, construction des apprentissages à partir des domaines du socle, constitue un projet ambitieux favorisant la construction d'un réel projet de formation de l'élève.

L'objet de cet article est de présenter dans une première partie cette entrée dans les apprentissages à partir des domaines du socle et dans un second temps de permettre à chacun de pouvoir se saisir de cette démarche en faveur des apprentissages au regard des différents temps d'enseignement.

¹ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015.



Pour une organisation des apprentissages à partir des domaines du socle

Prendre en compte l'incontournable socle commun

aujourd'hui un outil fondamental à l'organisation des apprentissages en rendant ces derniers explicites et accessibles à toute la communauté éducative. Instrument de cohésion sociale, pacte républicain, véritable support à l'enseignement d'une culture commune, il est à la fois un outil pour l'enseignant et un repère pour les élèves et leurs parents. Le projet d'EPS offre la possibilité de faire vivre pleinement le socle dans la classe. Cependant plusieurs degrés de prise en compte restent possibles.

Proposer une organisation des apprentissages à partir des domaines du socle pour leur réelle prise en compte

Une EPS « soclée » est désormais le maître mot. Les différents domaines² du socle permettent de repenser le centre de gravité de la discipline. Organiser les apprentissages à partir des domaines du socle est une démarche qui établit une réelle cohérence de ce qu'il y a à apprendre et de la manière d'organiser le réinvestissement des compétences. En effet, l'enjeu pour l'enseignant est de permettre à chacun d'utiliser ses savoirs au service du développement et de la mobilisation de ses compétences à l'école, mais aussi et surtout, en dehors de l'école.

L'enseignant d'EPS peut alors sur une période définie, identifier les composantes du domaine (par exemple « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » constitue la composante 1 du domaine 1 « les langages pour penser et communiquer ») et les enjeux de formation (par exemple « s'exprimer à l'oral » concernant la composante 1 du domaine 1) afin de pouvoir par la suite choisir les activités motrices supports dans le but de permettre la découverte, la mobilisation puis la maîtrise satisfaisante des compétences³.

Dès lors, la planification des activités supports est véritablement questionnée et à repenser afin de dépasser une mise en relation implicite, parfois virtuelle avec les domaines du socle. La démarche proposée dans cet article vise à favoriser une relation directe, explicite entre APSA et domaines du socle.



Les étapes à la mise en place de cette organisation des apprentissages


Cibler des domaines, leurs composantes et leurs enjeux de formation

Il est incontournable pour l'enseignant de se centrer sur les caractéristiques de ses élèves par le filtre des différents domaines du socle afin d'identifier les priorités à travailler. Ce ciblage permet d'organiser les apprentissages et d'éviter un projet « fourre tout ».

² « Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine » Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

³ Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2016. <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>

Tab 1, Ciblage des éléments signifiants à partir des caractéristiques élèves.

Domaine 1 « les langages pour penser et communiquer »	Enjeux de formation de la composante			
Composante 1 « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit »	<i>Comprendre et s'exprimer à l'oral</i>	<i>Lire et comprendre à l'écrit</i>	<i>Ecrire</i>	<i>Utiliser à bon escient les régularités qui organisent la langue française (dans la limite de celles qui ont été étudiées).</i>
<div style="background-color: #ff00ff; padding: 5px; display: inline-block; border: 1px solid black;"> Caractéristiques des élèves </div> 				
Ciblage	Priorité 1	Priorité 2	Priorité 3	Priorité 4

Organiser les apprentissages et les activités supports

A partir de l'enjeu de formation choisi, il s'agit de reconstruire le puzzle des apprentissages pour mettre en place un ensemble cohérent pour l'élève. Dans chaque situation l'élève découvre, mobilise pour développer les compétences travaillées du socle. Cette démarche ternaire incite alors à proposer au moins trois contextes différents et une articulation de ces contextes d'apprentissages afin de donner du sens aux élèves. N. Terré et S. Billard dans *les cahiers EPS*, proposent cette démarche ternaire à un autre niveau, celui des disciplines, en précisant « *Trois matières scolaires peuvent fonctionner en relation, selon le schéma ternaire suivant : une discipline a pour fonction de faire apprendre, une autre d'apprendre à remobiliser, la dernière de valider l'acquisition de la compétence à acquérir par les élèves.* »⁴ Une discipline permet de découvrir les contenus d'enseignement, faire apprendre, une autre favorisant leur mobilisation et enfin une dernière discipline permettant d'apprécier la maîtrise satisfaisante de ces contenus. Ainsi, la transversalité de l'usage des compétences du socle est réelle. Cette démarche ternaire proposant l'articulation de contextes d'apprentissage différents peut s'effectuer aussi au sein d'une même séquence ou d'une même leçon, à travers des champs d'expériences variés. Le schéma ci-dessous permet de comprendre cette articulation et cette démarche à partir des champs d'apprentissage.

⁴ TERRÉ (N.), BILLARD (S.), « L'EPS, discipline "à part en tiers" ou la transdisciplinarité pratique entre disciplines scolaires » *Les cahiers EPS n°41*, 2010.

Schéma 1, Organisation ternaire des apprentissages, appliquée aux champs d'apprentissage



Identifier les APSA et formes de pratiques scolaires supports des enjeux de formation

Il est nécessaire pour l'équipe pédagogique au regard des enjeux de formation (objets liés aux compétences transversales travaillées du socle ou des compétences méthodologiques et sociales) et enjeux d'apprentissage⁵ choisis (objets d'enseignement extraits des champs d'apprentissage, adossés aux attendus de fin de cycle) de sélectionner, cibler les APSA à partir de leurs caractéristiques favorisant l'acquisition de ces apprentissages. Toute activité motrice peut être utilisée comme une activité support à la construction des compétences. Les différentes dimensions, motrices, méthodologiques et sociales sont à interroger. Selon E. Dugas⁶, des pratiques scolaires peuvent être construites à partir de différents rapports : rapport à l'espace, au temps, au matériel, au système du score, à autrui. L'adaptation de ces différentes dimensions permettant de construire des pratiques à la fois signifiantes et adaptées aux élèves. Par exemple, le fait de proposer en badminton avec des élèves de cycle 4, un système de score 1000/100/10/1 en fonction du nombre de coups réalisés pour marquer le point, permet aux élèves de comprendre s'ils ont réussi à mettre en difficulté l'adversaire dès le service.

Ainsi, le développement de la coopération dans l'activité gymnastique à travers la mise en place d'un enchaînement en duo à partir de la compétence en cycle 3 « être capable de tourner au sol et aux agrès » est un exemple démontrant le fait que toute activité peut alors être un support pour développer des compétences qui *a priori* ne sont pas en lien avec ces activités. Les élèves doivent alors, à partir de cette situation, proposer un enchaînement à l'unisson, faire des choix sur les agrès et les éléments adaptés à leurs ressources, communiquer, se donner des signaux. Le fait d'utiliser une entrée par les domaines du socle favorise la créativité, les choix de l'enseignant dans son traitement didactique des APSA.

⁵ Programmes EPS du collège BO n°11, 26-11-2015.

⁶ DUGAS (E.), « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS », *Revue Française de pédagogie* n°149, 2004.



Les échelles permettant d'organiser les apprentissages à partir des domaines

Penser l'organisation des apprentissages par l'entrée des domaines du S4C, plutôt que par celle des APSA et leur planification, s'effectue à tous les niveaux : projet d'EPS, projet annuel de classe, projet de séquence, projet de leçon. Ces différents projets offrent cette possibilité de planifier le travail des domaines du socle dans le temps afin de garantir un parcours de formation continu et progressif de l'élève au cours de sa scolarité au collège. L'enjeu est d'éviter de planifier des APSA et d'y juxtaposer ou d'y attacher par des liens parfois « hasardeux » les compétences du socle. La planification des enjeux de formation est une démarche essentielle quelle que soit l'échelle choisie.

L'échelle du projet d'EPS

Le projet d'EPS est l'occasion de construire une organisation des apprentissages à partir des domaines du socle commun et ainsi, éviter l'unique planification des APSA qui sont rattachées par la suite aux compétences du socle. Pour construire un plan de formation de l'élève cohérent, il s'agit d'organiser les enjeux de formations sur les cycles.

Tab 2, Proposition d'un plan de formation en cycle 4 avec une entrée domaine 1, composante 1.

Domaine et de enjeu formation choisis	Cycle 4		
	5ème	4ème	3ème
<p><u>DL1</u> <u>S'exprimer à l'oral</u></p> <p>Utiliser un vocabulaire et une tonalité de voix adaptée à la situation</p>	<p><u>Problème posé dans le CA 1 (Relais vitesse) :</u></p> <p>Communiquer avec un partenaire afin de se transmettre un témoin en mouvement pour réaliser la meilleure performance</p> <p>Obstacle à dépasser faisant émerger ce qu'il y a à apprendre</p>	<p><u>Mobilisation dans le CA 2 (Escalade) :</u></p> <p>Communiquer avec un partenaire afin de coopérer dans l'assurage d'une voie en moulinette</p> <p>Mobilisation de ce qu'il y a à apprendre</p>	<p><u>Maîtrise satisfaisante dans le CA 4 (Basketball) :</u></p> <p>Arbitrer un match de 3c3</p> <p>Progresser collectivement vers l'avant en faisant des bons choix en tant que porteur de balle.</p> <p>Maîtrise satisfaisante ce qu'il y a à apprendre</p>

Exemple de ce qu'il y a à apprendre pour l'élève pour communiquer (domaine 1- composante 1) :

« Pour communiquer avec mon partenaire efficacement, je dois choisir des mots simples, courts et faciles à distinguer. » « Pour communiquer avec mon partenaire efficacement, je dois utiliser une tonalité adaptée à la situation, parler fort afin de bien me faire entendre ou choisir une tonalité moyenne lorsque je dois donner mon avis. » (Tab.3).

Tab.3, exemple de ce qu'il y a à apprendre pour communiquer

Communiquer pour aller plus vite	Communiquer pour grimper	Communiquer pour arbitrer
« Je dis hop lorsque je suis à deux foulées en tant que donneur du témoin pour signaler à mon partenaire que je suis à distance et qu'il peut tendre son bras » « je parle bien fort pour que mon partenaire m'entende »	« En tant que grimpeur si je ressens que je vais chuter je dis sec Lorsque je suis arrivé en haut de la voie je dis « arrivé sec » puis « prêts pour descendre » » « En tant qu'assureur lorsque je commence la descente je dis « départ » »	« Je siffle de façon distincte puis annonce clairement la faute signalée, je parle fort afin que tous les joueurs m'entendent »

Cet exemple met en avant les trois rôles que l'enseignant peut attribuer à chaque APSA afin de permettre la maîtrise satisfaisante de la ou des compétences ciblées pour ou par les élèves. La notion de domaine constitue le point de départ de l'entrée proposée puis, dans un deuxième temps, les APSA constituent les moyens de les développer, dans différents contextes. Le rôle de l'enseignant est de choisir les différentes APSA pour les articuler au sein du cycle 4. Sur le cycle, il est donc possible de planifier les enjeux de formation et de les traverser par plusieurs activités motrices.

L'échelle du projet annuel de classe

Le projet annuel de classe qui définit le plan de formation, organisant la progressivité des apprentissages à l'échelle de l'année, prend toute son importance. Il permet de réfléchir aux articulations des domaines du socle mais aussi aux choix des APSA utilisées et organisées entre elles par l'enseignant afin de construire un chemin d'apprentissage, cohérent, continu et progressif des enjeux de formation pour les élèves (Tab.4).

Tab 4, Exemple d'un plan de formation annuel pour la classe de 6^{ème} (cycle 3).

Périodes	Septembre- Octobre-mi- novembre	Mi- novembre Décembre- Janvier	Février-Mars- mi-Avril	Mi-avril Mai- Juin
Domaines enjeux de formation choisis	D3 Comprendre la règle et le droit	D1 S'exprimer à l'oral	D1 Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement	D2 Coopérer et réaliser des projets
	D1- composante 4 Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps <i>Des étapes de progressivité sont produites</i>			

L'échelle du projet de séquence

L'organisation des apprentissages se recentrant sur les domaines du socle comme point de départ et non plus comme étant la conséquence d'une planification d'APSA peut s'effectuer à l'échelle d'une séquence. Chaque APSA constitue un support, soit pour poser et faire émerger un problème à l'élève, soit pour favoriser la mobilisation de ce qu'il y a à apprendre de spécifiques à l'enjeu d'apprentissage défini, soit pour réinvestir dans une autre situation et attester de la maîtrise satisfaisante des compétences travaillées. Dès lors les APSA sont complémentaires entre elles, créent les conditions du réinvestissement et donnent du sens aux élèves (Tab.5).

Tab 5, Exemple d'une organisation des apprentissages à partir d'un domaine pour une classe de 6^{ème} (cycle 3) à l'échelle d'une séquence.

Domaines et Éléments signifiants choisis	Début de la séquence → fin de la séquence		
	0h de pratique → 20h de pratique		
<u>D2.2</u> <u>Coopération et</u> <u>réalisation de</u> <u>projets</u>	<u>Problème posé</u> <u>dans le CA 4</u> <u>(basket ball)</u> Coopérer pour progresser collectivement vers l'avant	<u>Mobilisation</u> <u>dans le CA 1</u> <u>(natation)</u> Coopérer afin de nager plus vite	<u>Maîtrise satisfaisante</u> <u>dans le CA 3:</u> <u>(gymnastique)</u> Coopérer pour réaliser un enchaînement duo de gymnastique sur la thématique tourner
<u>D1.4</u> <u>Comprendre,</u> <u>s'exprimer en</u> <u>utilisant les</u> <u>langages des</u> <u>arts et du corps</u>	Obstacle à dépasser faisant émerger ce qu'il y a à apprendre	Mobilisation de ce qu'il y a à apprendre	Maîtrise satisfaisante de ce qu'il y a à apprendre
Liens avec les attendus de fin de cycle travaillés	AFC 1 : S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.	AFC 1 : Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques et/ou au moins deux styles de nages	AFC 1 : Réaliser en petits groupes 2 séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.

Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève pour coopérer

« Pour coopérer je dois être à l'écoute de mes camarades, les laisser parler et donner mon avis lorsque c'est mon tour. » « Pour coopérer nous devons identifier les ressources de chacun et faire des choix adaptés à ces ressources ».

L'échelle du projet de leçon

La leçon constitue aussi un cadre temporel permettant de mettre en place cette démarche. Au sein d'une séquence relative à un domaine, les différents temps de la leçon donnent la possibilité pour l'enseignant d'organiser les apprentissages des élèves en articulant différentes activités motrices issues de champs d'apprentissages différents. Ce dispositif favorise le réinvestissement dans des contextes différents des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, plus largement du S4C. Il est le gage d'un temps de mobilisation plus important pour les élèves et d'une nécessaire adaptation, conditions de l'atteinte de la maîtrise satisfaisante de la compétence pour l'élève (Tab.5).

Tab 5, Exemple d'une planification d'un domaine pour une classe de 5^{ème} à l'échelle d'une leçon.

Domaine et élément significatif choisi	Début de la leçon → fin de la leçon		
<p><u>D1.4</u> <u>Utiliser le langage du corps</u></p> <p><i>Communiquer une intention en réalisant des gestes précis</i></p>	<p><u>Problème posé dans le CA n°3 (danse)</u></p> <p>Utiliser son corps pour transmettre une intention</p> <p>Obstacle à dépasser faisant émerger ce qu'il y a à apprendre</p>	<p><u>Mobilisation dans le CA n°4 (judo)</u></p> <p>Communiquer avec les combattants et ses secrétaires par des gestes précis pour arbitrer un combat</p> <p>Mobilisation de ce qu'il y a à apprendre</p>	<p><u>Maîtrise satisfaisante dans le CA n°3 (danse)</u></p> <p>Utiliser son corps pour transmettre une intention</p> <p>Maîtrise satisfaisante de ce qu'il y a à apprendre</p>
	<p><i>AFC 1 : Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique</i></p>	<p><i>AFC 4 : Observer et co-arbitrer</i></p>	<p><i>AFC 1 : Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique</i></p>

.Ce qu'il y a à apprendre pour l'élève pour communiquer une intention avec son corps :

« Mon espace corporel est constitué d'un ensemble de directions » « L'orientation de mes membres dans l'espace a une signification précise ». « Plus mon geste est précis, appuyé, plus sa signification sera importante, je peux donc jouer sur l'énergie du mouvement pour donner un message ». « Plus je module la vitesse d'exécution du mouvement, plus je peux produire un effet sur le spectateur et témoigner du thème ».

Communiquer avec son corps pour transmettre une intention	Communiquer avec son corps se faire comprendre, arbitrer
<p>« Il existe des espaces : proche et lointain : la latéralité (droite, gauche, avant, arrière), des plans, des orientations »</p> <p>« Je peux jouer avec les différentes qualités du mouvement (saccadé, continu, fort, faible, gestes explosifs) pour transmettre un message au spectateur »</p>	<p>« Les différents gestes d'arbitrage : osaekomi, toketa, matté, yuko, waza-ari, ippon »</p> <p>« Je dois réaliser un geste orienté précisément dans l'espace afin qu'il soit adapté à la situation arbitrée » « je maintiens mon geste trois longues secondes afin que le message soit bien donné aux combattants et secrétaires » « l'orientation de mon bras dans l'espace signifie des actions différentes »</p>



Conclusion

Proposer une entrée dans les apprentissages à partir des domaines du socle commun de connaissances, compétences et de culture, c'est s'assurer d'une relation directe et entière entre les activités motrices supports et les différentes compétences énoncées dans le socle commun. L'enseignant ne propose pas uniquement la mise en place de séquences d'APSA auxquelles il juxtapose les compétences du socle. Les apprentissages des élèves ne sont donc pas les pièces d'un puzzle que l'enseignant tente d'assembler mais constituent un ensemble cohérent à former et à installer au sein des établissements dans le but de construire le parcours de formation de l'élève. Les domaines du socle sont une entrée à privilégier pour mettre en œuvre la réforme du collège. Cette approche peut ainsi se mettre en place au regard des différents temps d'apprentissage en ciblant les éléments significatifs du socle commun et en choisissant des APSA supports pour les accueillir. L'ensemble des situations signifiantes et complexes proposées engagent les élèves dans un questionnement, favorisent le réinvestissement des contenus dans d'autres contextes et permettent d'attester de la maîtrise satisfaisante de la compétence travaillée.

Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes

Bernard Lebrun

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

De nombreux projets d'établissement et beaucoup de projets d'EPS mettent en avant la notion d'autonomie. Celle-ci est associée à l'idée d'un apprentissage où les élèves peuvent faire preuve d'indépendance et apprennent sans l'intervention du professeur. Par-delà ce consensus, le concept d'autonomie interroge. Tous les enseignants attribuent-ils la même signification à ce terme ? Tous les enseignants s'entendent-ils pour définir un comportement ou une attitude autonome ? Quels dispositifs pédagogiques sont mis en place dans les classes afin d'atteindre l'objectif d'autonomie de l'élève ? En effet, la notion « d'absence » de professeur est à interroger. Même s'il n'est pas physiquement toujours présent, c'est toujours l'activité du professeur qui structure l'activité des élèves, car c'est lui qui définit le cadre qui les organise. Finalement, plus que l'absence ou la présence du professeur, c'est le degré de guidage de l'activité de l'élève qui devient la variable déterminante, car c'est elle qui détermine les marges de liberté, les marges d'initiatives, les possibilités de choix, d'auto organisation de l'élève ou des groupes d'élèves. Il semble donc possible de définir différentes figures de l'autonomie, auxquelles correspondent des dispositifs pédagogiques différents. Chacune de ces figures se caractérisent par des marges de liberté plus ou moins grandes laissées aux élèves.



Le travail en groupe

Les enseignants pratiquent couramment le travail de groupe. En éducation physique et sportive, cette forme d'organisation pédagogique est généralisée depuis longtemps. S'opposant à l'enseignement frontal au cours duquel l'enseignant fait cours et où tout le monde à l'unisson exécute le même exercice, cette organisation de la classe, en sous-espaces différenciés permet l'instauration d'une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Dans chacun des groupes, les élèves assument des rôles et des responsabilités différentes. Chacun des petits groupes organisent ses activités, avec une temporalité qui lui est spécifique. Dans ce type d'organisation, l'enseignant ne peut pas être présent en même temps au sein de tous les groupes. Ce n'est plus sa présence physique qui structure et organise l'activité des élèves. Cette organisation pédagogique suppose l'existence d'un document ou d'une fiche du travail de groupe par exemple qui affiche les règles de comportement, les éléments de savoir, les consignes, les productions d'élèves attendues, propres à chaque sous-espace.

Les modalités de fonctionnement du groupe à interroger

Selon cette forme de travail, en îlots, en petits groupes, en ateliers, il y a bien une forme d'autonomie dans la mesure où ce n'est pas l'activité directe de l'enseignant qui organise l'activité des élèves. Dans ce contexte, la variable déterminante réside dans les marges de liberté que l'enseignant accorde au groupe pour structurer son travail. Si l'enseignant construit

tout préalablement; la définition des différents rôles, ce que doit faire chacun des élèves, les informations que les élèves doivent recueillir. S'il attribue lui-même les rôles à chacun des élèves dans les groupes, alors les marges de liberté, les degrés d'initiative des élèves sont réduits. Lorsque c'est le professeur qui prend entièrement en charge l'organisation du groupe, même lorsqu'il n'est pas physiquement présent, les élèves se retrouvent dans des activités d'exécution car ils ne disposent que de très peu de possibilités de choix et très peu de marges d'initiatives. Dans ce cas, l'élève apprend à suivre un protocole préalablement défini. Il ne développe pas sa capacité d'adaptation, face à des situations méconnues.

Pour que cette organisation pédagogique en ateliers permette des marges de liberté plus grandes, il est nécessaire que ce soit les élèves, eux-mêmes, qui définissent certaines des modalités de fonctionnement du groupe. C'est-à-dire que ce sont les élèves qui définissent les différents rôles, se les répartissent, débattent et décident des règles qui régissent le comportement de chacun au sein de groupe. Pour que cela se réalise, le professeur formule des attentes et des questions au groupe, sans chercher à organiser l'activité de chacun de ses membres. Ce serait alors pratiquer l'ingérence envers le groupe. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves apprennent à organiser le travail de leur groupe.

Finalement, dans cette organisation pédagogique les marges de liberté que le professeur accorde au groupe, pour organiser son propre fonctionnement, apparaissent comme des variables déterminantes qu'il ajuste au regard des caractéristiques des élèves. Ces variables sont extrêmement nombreuses ; il est possible de distinguer les variables liées aux modalités de constitution des groupes (nombre de groupes, groupes de niveaux, de besoins, homogènes ou hétérogènes, affinitaires, mixtes ou groupes non mixtes), et celles qui sont liées à l'organisation des rôles au sein du groupe. C'est donc à l'enseignant de décider quelles sont les variables qu'il fixe lui-même, et celles qu'il délègue aux élèves.

De fait, la question que se pose l'enseignant lorsqu'il mobilise cette organisation pédagogique est la suivante : qu'est-ce que j'impose au groupe ? Qu'est-ce que je lui permets de décider pour organiser son propre fonctionnement ? La réponse à cette question détermine le niveau d'autonomie dont les élèves peuvent disposer. Ce niveau est ajusté en fonction des caractéristiques des élèves de la classe. Pour régler ce curseur, l'enseignant, s'il veut favoriser au maximum le développement d'un pouvoir d'agir et d'auto organisation fort pour les élèves, accorde le maximum de marges de manœuvre au groupe, compatibles avec la possibilité de réussite dans l'organisation collective. Il y a là une prise de risque liée à la capacité de l'enseignant à assumer des tâtonnements, des hésitations, des débats à l'intérieur des groupes, préalablement à la définition de l'organisation collective. Ce choix du niveau de liberté laissée au groupe pour s'organiser n'est pas fixé de manière définitive. Il fait l'objet d'ajustements de la part du professeur, en fonction de ce qu'il perçoit de l'organisation collective en train de se mettre en place.

Dans tous les cas, chaque groupe dispose d'un support de travail qui définit les rôles, les règles de comportement et les productions d'élèves attendues. Ce document, proposé par l'enseignant qui synthétise les modalités de travail du groupe, la définition des rôles et les données à recueillir est plus ou moins précis, plus ou moins ouvert, en fonction des marges de liberté que l'enseignant veut accorder aux groupes.

De fait, lorsque les élèves construisent les modalités de fonctionnement de leur groupe, ils développent des compétences liées à l'organisation d'un groupe, à la répartition des tâches, aux différentes manières de construire un consensus, qu'ils peuvent réinvestir dans toutes les situations de travail en groupe.



Un élève qui s'évalue et réorganise son projet en autonomie

Ce deuxième chapeau de l'autonomie se construit dans un autre registre : celui de la régulation par l'élève lui-même de son activité d'apprentissage. Dans ce modèle pédagogique, l'enseignant confie à l'élève la capacité de s'auto-corriger et de ré-organiser son projet d'apprentissage. À partir de cette auto-évaluation, l'élève, à certains moments de son apprentissage, peut s'interroger afin d'identifier où il se situe dans une progression explicite, quels sont ses éléments de réussite, quelles sont les difficultés qu'il rencontre et comment les surmonter ? À partir de cette analyse, chaque élève apprend à (ré)-orienter son apprentissage avec des démarches qui deviennent personnalisées.

Le support d'auto-évaluation représente dans cette démarche un outil incontournable (tab.1). Il est construit selon le principe suivant : l'élève peut, à partir des contenus d'enseignement ou critères de réussite définis par l'enseignant, juger de ce qu'il a réussi, des difficultés qu'ils rencontrent et mobiliser en autonomie, c'est-à-dire sans que l'enseignant ne le fasse à sa place, les pistes qui lui permettent de résoudre les difficultés qu'il a lui-même mises en évidence.

Tab.1 : outil d'auto-évaluation

	Compétences travaillées	Ce que j'ai réussi...	Ce que je ne sais pas encore faire...	Comment résoudre mes difficultés ?
Date	Enjeux de formation et d'apprentissage	J'ai compris... J'ai appris... J'ai réussi... J'ai pensé... J'ai aimé...	J'ai des difficultés à ... Je dois encore apprendre à ... J'arrive mieux à ...	Je dois essayer de... Il faut que je pense à... Je dois utiliser ...
	cette colonne est remplie par l'enseignant			

Dans un tel modèle pédagogique, inspiré de la pédagogie Freinet, l'enseignant n'enseigne plus (au sens classique du terme), mais a pour mission d'explicitier les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation. Il n'a plus besoin d'animer en direct l'activité des élèves, car il a construit en amont un dispositif pédagogique qu'il met à leur disposition et qui conduit à la personnalisation des apprentissages.

L'enseignant se positionne sur deux activités de nature différente. Pour la première, qui se déroule durant la phase d'apprentissage des élèves, l'enseignant accompagne les élèves en les aidant à se situer sur les différentes phases de l'auto-évaluation. Sa posture est plutôt celle d'un interrogateur : où en es-tu ? À quelle étape ? Que dois-tu donc faire maintenant ?

La deuxième activité, cruciale pour la réussite de cette démarche, se déroule en amont du moment de l'apprentissage. Pour que les élèves deviennent capables de construire en autonomie des démarches personnalisées de régulation, il est nécessaire que le professeur leur fournisse des pistes de régulation qui sont adaptées aux types de difficultés qu'ils rencontrent. Finalement, l'enseignant doit avoir construit et mis à disposition des élèves, un ensemble documentaire de ressources qui fonctionnent sur la logique du SI-ALORS. Si je rencontre tel type de difficultés, ALORS je dois mobiliser telle démarche, utiliser telles ressources et me concentrer sur tels ou tels points. L'autonomie dans la construction des savoirs passe donc par

l'usage, non guidé par l'adulte, d'instruments de travail tel que les fichiers d'exercices, l'utilisation de certains documents ou ressources numériques par exemple.

Dans cette pédagogie, l'enseignant n'est plus celui qui guide pas à pas l'élève et structure les modalités de chacune de ses actions, il devient celui qui met à disposition des élèves un ensemble de ressources qu'ils mobilisent de manière personnalisée. Pour guider les élèves et les aider à se repérer au sein de cet ensemble de connaissances ou règles à mobiliser, le professeur propose une démarche construite sur la dynamique de l'auto-évaluation (Tab.2).

Tab.2 : Exemple d'une démarche d'auto-évaluation et de régulation au cours d'une leçon qui porte sur la construction du point haut de frappe en badminton

Situation d'apprentissage initiale	Constat personnalisé des difficultés	Remédiations RA à mobiliser
Un élève envoie des volants faciles (haut et près du filet) à son partenaire qui smashe	Si la trajectoire n'est pas suffisamment descendante alors...	<ul style="list-style-type: none"> - point d'impact en avant du corps - casser le poignet - utiliser la prise qui le permet
	Si la trajectoire est descendante, mais le volant a peu de vitesse alors...	<ul style="list-style-type: none"> - augmenter la vitesse de la raquette - augmenter l'amplitude du geste - utiliser la rotation des épaules - accélérer le bras et le poignet

Une démarche d'auto-évaluation et d'auto régulation plus ou moins complexe

Si le principe de cette démarche pédagogique demeure toujours le même, la difficulté de sa mise en œuvre par les élèves dépend de plusieurs facteurs :

La compréhension claire par les élèves du sens des apprentissages. Cette démarche comporte un énorme avantage, en ce sens qu'elle présente à l'élève le but global de la tâche, et qu'elle le laisse planifier les ressources qu'il mobilise, en fonction des réussites et des échecs qu'il rencontre.

Il incombe tout d'abord à l'enseignant de proposer la possibilité pour les élèves de caractériser de manière claire son comportement. Les critères d'observation mis à la disposition des élèves doivent être adaptés à leurs caractéristiques ;

Les pistes de régulation sont elles aussi à ajuster en volume, pour que les élèves ne rencontrent pas de difficultés qui les empêcheraient à se repérer au sein de l'ensemble des pistes possibles. Dans ce travail de régulation, l'enjeu est double. Les élèves, parce qu'ils analysent leur travail sont capables de l'ajuster plus finement au contexte. Ils mobilisent des démarches plus efficaces et réalisent des productions plus abouties. Leurs acquisitions dans le contexte d'apprentissage sont plus importantes. Ils apprennent à mobiliser une démarche, une forme « d'habitus de la régulation » qui leur fournit un guide méthodologique, qu'ils peuvent réinvestir dans d'autres situations. Finalement, l'apport pour les élèves se situe dans une double temporalité : celle du temps court, lorsque la mobilisation de la démarche de régulation conduit l'élève à obtenir un résultat plus performant dans la tâche initiale, et celle du temps long, puisqu'il devient détenteur d'une compétence pour réguler, d'un pouvoir d'agir qui le rend plus efficace pour affronter d'autres problèmes dans le futur.



La construction des connaissances à mobiliser par les élèves eux-mêmes

Au cours de cette troisième étape de l'autonomie, les élèves ne se contentent plus de choisir à bon escient les connaissances à mobiliser qui sont fournies par l'enseignant. Ils construisent, identifient eux-mêmes les connaissances à mobiliser. Dans cette phase, l'élève devient capable d'autodétermination. Il trouve par lui-même les connaissances, ou règles d'action à mobiliser pour être efficace.

Dans cette démarche, les élèves sont confrontés à des problèmes choisis par l'enseignant, pour lesquels il ne leur fournit pas de solution. Ils réfléchissent par eux-mêmes aux solutions possibles, confrontent leurs idées entre eux, les hiérarchisent, les sélectionnent, en évacuent certaines, afin de définir collectivement le corpus des connaissances efficaces à mobiliser.

Différentes pistes et outils pour favoriser cette construction

Il convient d'abord de poser des problèmes aux élèves qui soient clairement identifiés ; exemple pour l'EPS : comment le porteur de balle doit-il s'organiser lors d'une attaque placée au handball ?

Il est nécessaire, ensuite, de proposer des pistes pour guider le raisonnement des élèves : par exemple quelles sont les alternatives possibles (dribbler, tirer, passer) ou quelles sont les variables que le porteur de balle doit prendre en compte pour décider. Les réponses des élèves peuvent être : à quelle distance je me situe du but adverse ? Y a-t-il un défenseur devant moi ? Suis-je arrêté ou en mouvement ?

L'enseignant définit des modalités de restitution des solutions trouvées afin de permettre leur mise en débat et leur analyse par l'ensemble de la classe. En EPS, la construction de ces différentes étapes se déroule à travers des allers retours, entre les moments de réflexion en petits groupes ou en grands groupes, et les phases de mises en œuvre motrices pour éprouver les hypothèses.

Les cartes mentales constituent des outils qui facilitent la réalisation de ces opérations d'élaborations, de connaissances, de confrontations et de mises en débats des propositions au sein de la classe. Elles permettent, par ailleurs de garder des traces de l'activité réflexive des élèves.

Dans cette démarche, l'efficacité de l'enseignant est liée à sa capacité à ne pas fournir lui-même les réponses aux questions qu'il pose aux élèves. Il doit aider à la structuration des idées pour faciliter l'émergence des solutions. Par ailleurs, comme pour toutes les démarches liées à l'autonomie, il doit adapter ses modalités de régulation en fonction des réponses des élèves.

Là encore, c'est la capacité de l'enseignant à permettre aux élèves à remobiliser dans d'autres contextes⁷ la démarche de construction des solutions à trouver pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté, à partir d'un raisonnement qu'il connaît, qui contribue à installer véritablement une compétence et une véritable autonomie. Cette démarche peut se résumer ainsi : comment scinder le problème auquel je suis confronté en un certain nombre de sous problèmes, qu'il convient de définir clairement ? Ces différents problèmes peuvent-ils être abordés séparément ? Quelles sont les variables que je peux mobiliser ? Une fois le plan d'action défini, il faut le mettre en œuvre afin d'en apprécier la pertinence, le transformer et l'ajuster si besoin.

⁷ GUILLON (S.), « D'une planification des APSA à une organisation des apprentissages », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017



Conclusion

Il est possible de mettre en évidence plusieurs niveaux d'autonomie auxquels correspondent des démarches pédagogiques différentes.

Ces démarches pédagogiques se présentent comme des opérations mentales reproductibles qui se mobilisent dans différents contextes. Il est de ce point de vue important de les présenter aux élèves comme tels, c'est-à-dire comme des démarches de construction de compétences qui s'appliquent à différentes catégories de problèmes. Il est intéressant que les mêmes démarches soient mobilisées pour une même classe dans des disciplines scolaires différentes⁸.

L'un des obstacles pratiques de la pédagogie s'appuyant sur l'autonomie est son caractère chronophage. En effet, les enseignants témoignent du fait que cette démarche implique un long travail de préparation pédagogique de manière à créer des outils que les élèves peuvent utiliser de manière autonome ; il faut déployer une certaine énergie pour prévoir des exercices différents pour des élèves de niveaux différents. Cet obstacle réel peut être en partie dépassé par le biais d'un travail de groupe partagé entre plusieurs enseignants qui construisent, dans le cas d'un projet collectif, les différentes approches de démarches pédagogiques visant à favoriser l'autonomie.

⁸ BRENETEAU (D.), « un projet annuel de classe interdisciplinaire au service du socle », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017

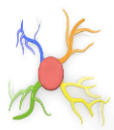
Toujours conscient de ce qu'il y a à apprendre

Nélia Fleury,
Professeur d'EPS, Cholet, (49)

En novembre 2014, ce qu'il reste à apprendre est défini comme « des prérequis qui ne sont pas installés, des représentations mentales erronées, qu'elles se soient construites avant ou pendant l'apprentissage et les points bien maîtrisés qui permettent aux élèves concernés d'aller plus loin »⁹.

L'élève passe par différents apprentissages pour développer la compétence travaillée. Il apprend à devenir conscient de son niveau, de sa compétence. Il se situe pour mieux percevoir ce qu'il lui reste à apprendre. Faire des choix par la métacognition est alors un levier pour avancer dans son apprentissage.

L'exemple porte sur une séquence de volley-ball avec des élèves de 1^{ère} en filière économique et sociale, pour qui un outil de suivi rend plus clairs les choix qu'il y a à faire, le chemin qu'ils leur restent à parcourir pour avancer dans la construction des compétences travaillées.



Maintenir la conscience de l'élève dans le processus de construction de la compétence

L'élève conscient de son sort selon Carl Rogers et Joy Paul Guilford¹⁰

L'idée est de passer de l'expression « orienter l'élève » où celui-ci subit à « l'élève s'oriente » où il est actif et prend en main son sort¹¹. Les psychologues s'appuient sur la méthode de l'Activation de Développement Vocationnel et Personnel (l'ADPV) où l'individu explore, se découvre, se situe, spécifie, choisit et réalise, agit. Dans son apprentissage, l'éducation au choix telle qu'elle est présentée ici, permet à l'élève d'être l'acteur principal dans son processus d'acquisition de la compétence travaillée¹².

Le processus de construction de la compétence

« Rendre l'élève compétent impose qu'il devienne capable de mobiliser durablement toutes les ressources qu'il a construites dans des situations inédites lui laissant toute autonomie quant au choix de la ressource à mobiliser et toute initiative quant à la nature du traitement à apporter ou des stratégies à élaborer »¹³.

⁹ Évaluer pour faire réussir les élèves, *les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, novembre 2014.*

¹⁰ DEGIVE (J.P), « L'éducation au choix », *entrées libres n°97*, mars 2015

¹¹ op cit.

¹² AVERTY (J.P), « Apprendre à choisir pour ici et ailleurs » *e-novEPS n°12*, Janvier 2017

¹³ op. cit.

Le processus de construction de la compétence se fait sur du long terme et chaque élève passe par un chemin qui lui est propre pour avancer. Mais pour chacun, quatre stades sont repérables, modélisation souvent associée aux travaux de Maslow¹⁴.

« Dans un premier temps, il y a l'inconscience de l'incompétence. L'élève ne se situe pas ou pas bien dans la compétence travaillée, il ne sait pas qu'il ne sait pas.

Puis, la conscience de l'incompétence. L'élève se situe dans un niveau de performance minimum et est disposé à progresser (c'est à l'enseignant de lui donner la motivation nécessaire à cette disposition). Il sait maintenant qu'il ne sait pas.

Ensuite, vient la conscience de la compétence. L'élève est dans une phase positive de progrès, il sait qu'il sait.

Enfin la dernière étape se situe dans l'inconscience de la compétence. L'élève mobilise la compétence dans différents contextes et peut viser des objectifs supérieurs. Il peut faire autre chose en même temps. »¹⁵

La métacognition et la conscience : deux notions étroitement liées.

La métacognition désigne la connaissance introspective et consciente que l'élève a de sa façon d'apprendre et sa capacité à la réguler volontairement. La métacognition permet une modification de sa façon d'agir suite à une prise de conscience de ses propres opérations cognitives. Elle se fait grâce à l'ensemble des connaissances que l'élève construit consciemment durant sa scolarité. Elle fait appel à trois types de connaissances : la connaissance de soi (ses points forts et faibles), la connaissance de la tâche (ce qu'il y a à faire) et la connaissance des stratégies d'apprentissage vécues (essai/erreur, la répétition, etc.). La métacognition apparaît comme indispensable à un apprentissage de qualité, elle permet de « *pouvoir réfléchir sur sa propre activité et de l'ajuster en fonction de contextes variés* »¹⁶.

C'est également un réel levier dans la construction de l'autonomie de l'élève pour que celui-ci puisse agir de plus en plus seul face aux problèmes qui se posent à lui. En effet, cette progression vers l'autonomie passe par trois étapes. D'abord, il y a la « *métacognition observatrice* » où l'élève sait décrire ce qu'il fait. Puis la « *métacognition évaluatrice* » où il sait situer son niveau de prestation. Enfin, il y a la « *métacognition régulatrice* »¹⁷. L'élève sait décrire ce qu'il fait, situer son niveau mais aussi trouver les procédures qui lui permettent de modifier son action.

Ainsi, ce qu'il y a à apprendre pour développer consciemment des compétences par la métacognition : c'est, se fixer un projet (métacognition observatrice), le conduire et l'évaluer (métacognition évaluatrice) et la réajuster (métacognition régulatrice).

¹⁴ MASLOW (A.), Motivation et Personnalité, 3^e éd°, 1987,

¹⁵ BURCH (N.), "four stages for learning any new skill," *the Gordon Training International 70s*

¹⁶ ZIMMERMAN (B.J), self regulatory cycles of learning, article universitaire, 2000.

¹⁷ NOËL (B.), La métacognition, Pédagogie en développement, De Boeck, 1997



Un outil de suivi pour rendre les élèves conscients de ce qu'il reste à apprendre

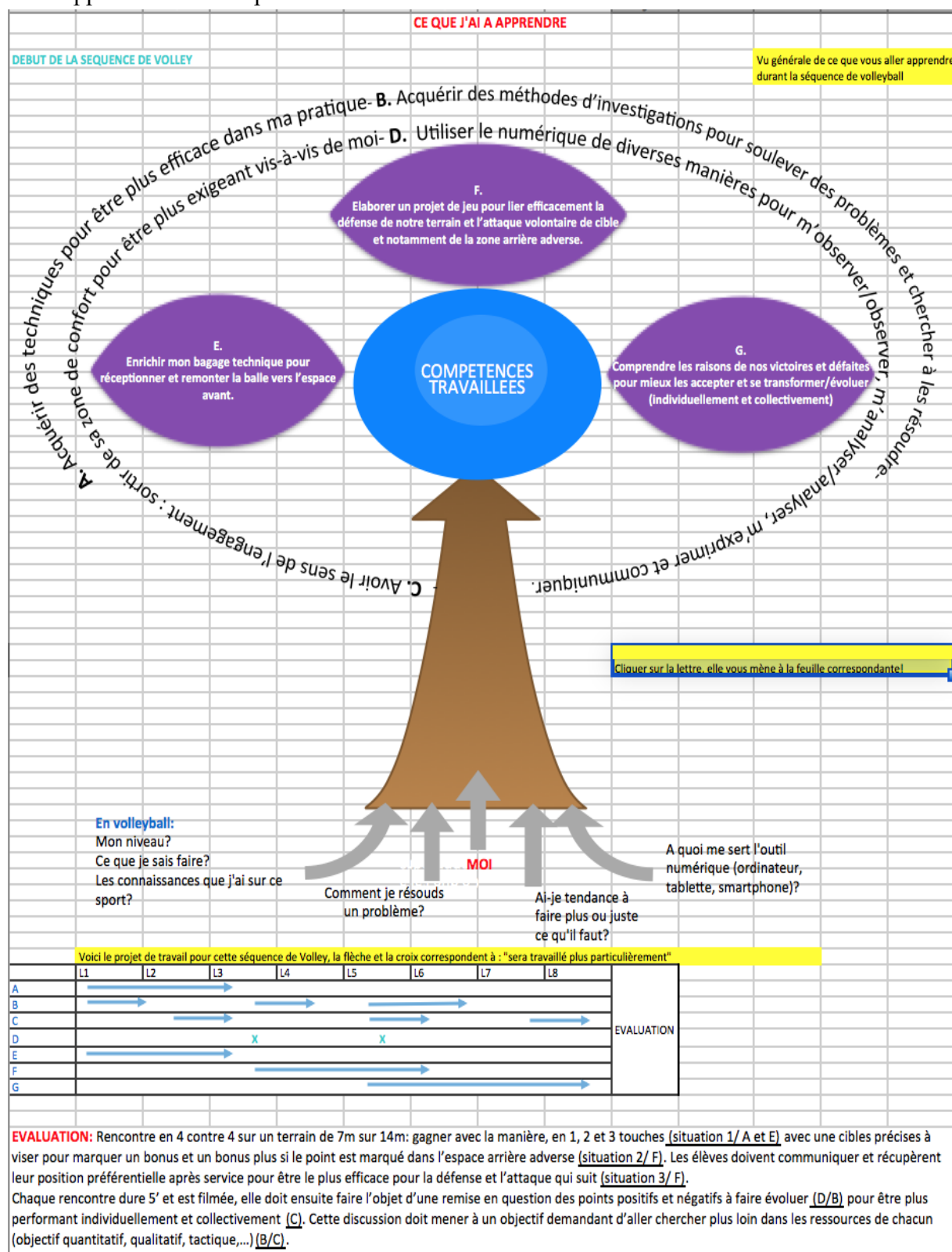
Un outil commun de suivi pour donner du sens et une direction dans ce qu'il reste à apprendre : l'élève se met en projet

Un exemple d'outil proposé pour une séquence de volley-ball pour une classe de 1^{ère} ES.

Le suivi des apprentissages apparaît comme indispensable pour tous les élèves dans leur parcours de formation afin qu'ils puissent se situer, savoir où ils vont, le chemin qu'ils parcourent et celui qu'il leur reste à parcourir. Pouvoir se situer donne un sens à ce qui est appris, ce qui est à apprendre et ce qu'il reste à faire.

En classe de 1^{ère}, un outil tableur est proposé (Annexe 1). Le remplissage se fait par les élèves, parfois guidé par l'enseignant. C'est une classe de section économique et sociale, issue d'un lycée polyvalent recrutant principalement sur les deux collèges sensibles de la ville. Il y a dans cette classe 25 filles et 5 garçons. Le niveau scolaire est convenable, mais affectivement, il y a beaucoup de timidités. Les garçons sortent du lot physiquement, sont très en prouesses personnelles, inhibent les filles quant à leurs prestations motrices et sont peu à l'écoute de leurs idées. Ce document de suivi est mis en place pour que chacun pense à son propre projet d'apprentissage, mais que chacun soit conscient que les qualités de ses camarades puissent être un levier. L'outil révèle aux élèves ce qu'il y a à apprendre, ce qui est appris et ce qu'il leur reste à apprendre.

Sur la première feuille, le document présente, sous forme d'un arbre, les compétences qui sont travaillées durant la séquence. Cette métaphore rend compte qu'une compétence permet de développer d'autres compétences.



Sur les feuilles suivantes, chaque compétence est reprise et déclinée en capacités et connaissances, elles-mêmes explicitées par une progression en quatre étapes.

A. Acquérir des techniques pour être plus efficace dans ma pratique

Dans la case "au départ", je me situe sur mon niveau de départ.

Je choisis ce que je vais travailler à chaque séance, ce sur quoi je veux insister pour m'améliorer.

Je complète par un chiffre (1,2,3 ou 4) en fonction de l'étape où je me situe après la séance. Une couleur apparaîtra.

Le 0 doit être laissé par défaut si la compétence n'a pas été travaillée selon vous.

L'enseignant peut vous placer dans l'étape 5 s'il pense que vous tendez vers la maîtrise de la compétence: que vous êtes capable de l'enseigner.

[Retour](#)

Cliquez vous verrez!

[Bilan](#)

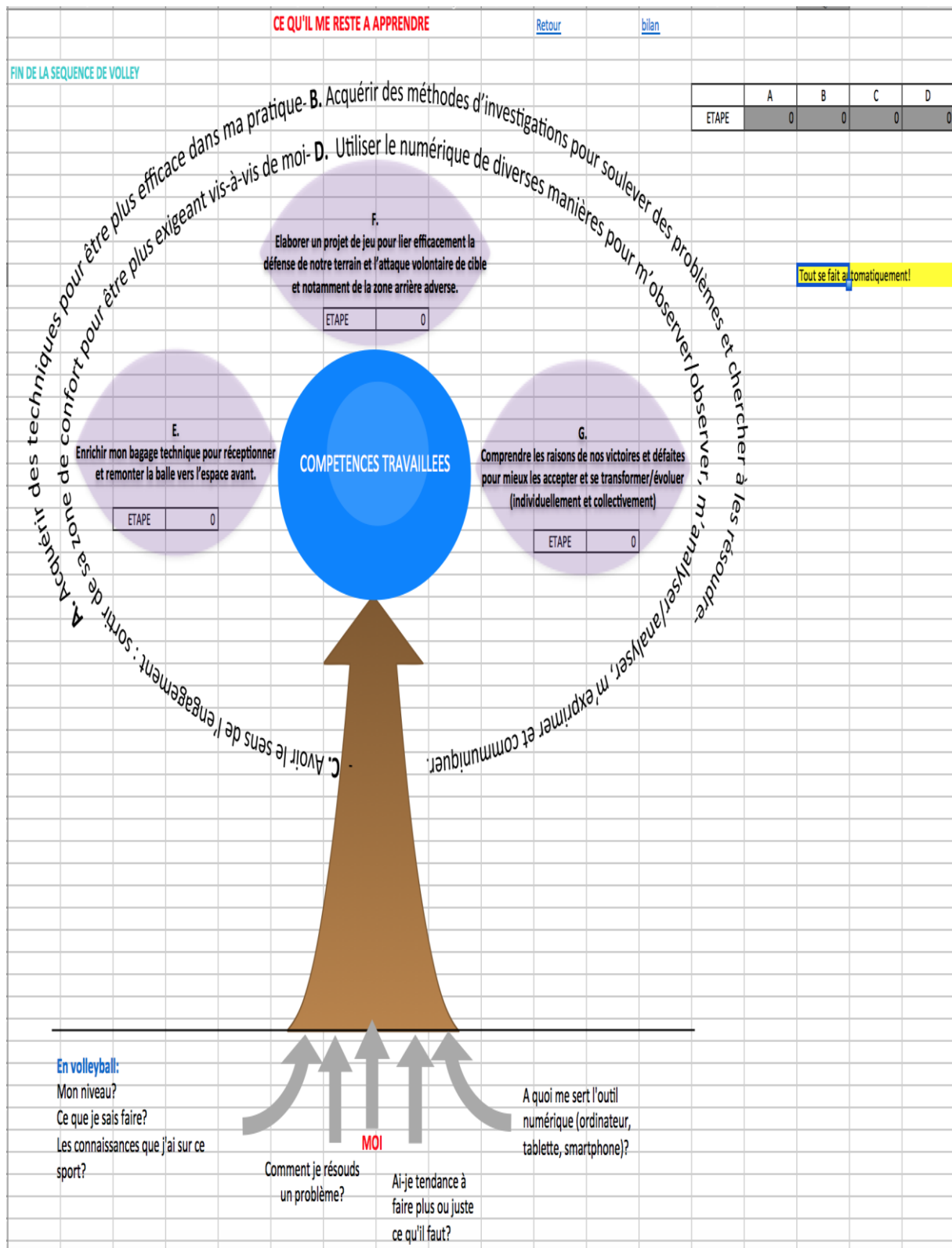
Même chose!

J'utilise les techniques spécifiques au volleyball pour jouer avec mes partenaires									
au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
E1: Je mets mes partenaires en difficulté	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: Je monte ma balle au dessus de moi, je donne du temps	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'utilise la passe haute, la manchette et le service	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: J'adapte mes actions au niveau de mes partenaires	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J'utilise un langage spécifique à l'activité pour communiquer avec mes partenaires									
au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
E1: Je ne suis pas clair lorsque je parle de cette activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: J'utilise les notions simples: manchette, passe haute, réception	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'utilise un vocabulaire propre à l'activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: Je communique verbalement et visuellement par mes actions	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J'utilise des techniques spécifiques au volley pour vaincre mes adversaires.									
au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
E1: Je fais des renvois aléatoires	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2: Je renvoie ou passe quand j'ai une balle facile qui m'arrive	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3: J'interviens par une balle placée ou accélérée	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4: Je garanti le point par mes attaques accélérées et placées	0	0	0	0	0	0	0	0	0

L'avant dernière feuille est un récapitulatif de l'évolution de l'élève dans sa progression.

Mon évolution durant la séquence de VB											Retour
	Au départ	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	VALIDATION	
<u>A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>B</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>D</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>E</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>F</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>G</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tout se fait automatiquement!											

Enfin, la dernière feuille reprend l'arbre qui fait le bilan du niveau atteint par l'élève dans chaque compétence travaillée.



L'intérêt ici est de rendre l'élève conscient du travail qui lui reste à faire de la première à la dernière leçon. Ce suivi représente un réel levier à l'apprentissage. Il offre à l'élève la possibilité de choisir son propre parcours de formation ce qui est source de motivation. Il se met alors dans une démarche de projet effective. L'enseignant accompagne l'élève à travers la consultation de l'outil pour travailler avec lui sur la justesse des éléments rapportés, le jugement que l'élève se fait de lui-même.

De l'inconscience de la difficulté à sa conscience

Postulat de départ, rendre l'élève conscient de ce qu'il sait faire, l'élève explore, se décrit : métacognition observatrice.

Avant d'être confronté à ce qu'il y a à faire, une fois avoir pris connaissance des compétences qui sont travaillées, il est demandé aux élèves de remplir la feuille « moi » dans lequel ils répondent à différentes questions (tab1).

MOI	Retour	Répondez aux questions
Moi en volley: mon niveau? ce que je sais faire? Les connaissances que j'ai de ce sport?		
Comment je résous un problème? aide par d'autres camarades		
Ai-je tendance à faire plus ou à faire juste ce qu'il faut? juste ce qu'il faut		
A quoi me sert l'outil numérique? (ordinateur, tablette, smartphone) revoir mes fautes et les corriger		

Tab. 1, Moi et le volley-ball en EPS, exemple de Marie

Questions	Réponses de Marie qui n'a jamais fait de volley en EPS
Moi en volley : mon niveau ? qu'est-ce que je sais faire ? Les connaissances que j'ai de ce sport ?	J'ai un niveau moyen en volley. Je n'en ai jamais fait. Ce que je sais le mieux faire selon moi est le service. Je n'en ai pas particulièrement.
Comment je résous un problème ?	Je réfléchis d'abord au problème et je trouve des solutions possibles pour le résoudre

Puis sur les feuilles des compétences travaillées, dans la colonne « *départ* », les élèves se situent au niveau des étapes auxquelles ils pensent être, avant de commencer la séquence (tab 2).

Tab. 2, Marie se positionne dans la colonne « *départ* »

Compétence travaillée (issue de la compétence attendue de niveau 3) : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant. ¹⁸	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	2
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée (relative à la CMS 3) : Utiliser le numérique de diverses manières pour m'observer/observer, m'analyser/analyser, m'exprimer et communiquer ¹⁹	
ETAPES	CAPACITE : Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo
E 1 : Je ne vois pas tout de suite ce qu'il y a à relever	2
E 2 : Je relève facilement un critère à voir	
E 3 : Je relève différents critères à voir	
E 4 : Je relève en plus d'autres critères pour aller plus loin	

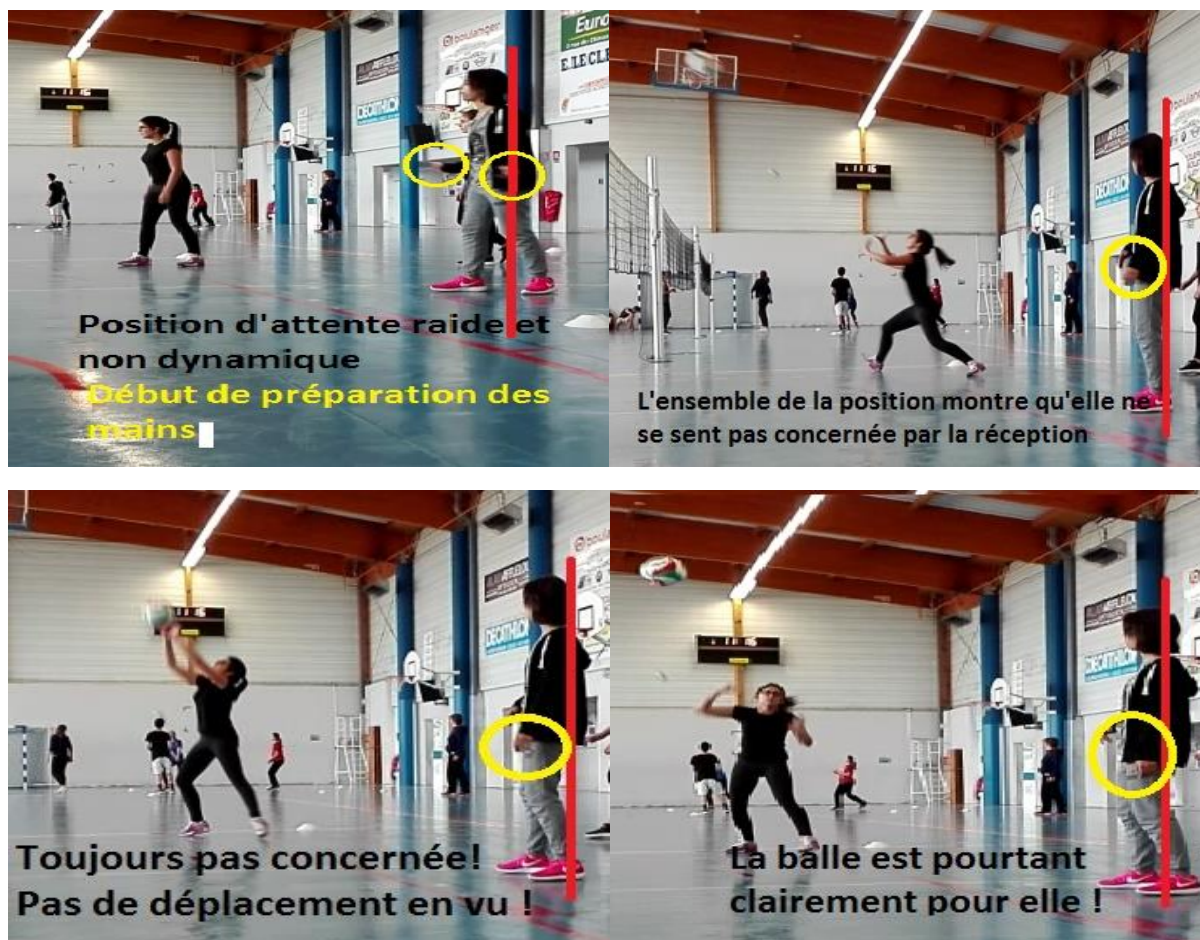
Marie a une idée de ce qu'elle peut réaliser. Mais sans avoir pratiqué l'activité, est-elle vraiment consciente de ses ressources mobilisables dans ce contexte ? L'élève n'est pas en mesure de montrer toutes les compétences requises et n'en a pas conscience. Par contre les connaissances acquises antérieurement représentent un levier dans son apprentissage. En effet, le vécu de Marie en EPS, notamment dans le champ d'apprentissage quatre relatif aux activités d'opposition, fait qu'elle sait, par exemple, ce qu'est une trajectoire de balle, qu'il faut communiquer avec ses partenaires, que rester statique est un frein pour son équipe. Le travail de l'enseignant est alors de s'appuyer sur ces connaissances, de les articuler avec ce qui est à travailler pour mettre en place une forme d'apprentissage avec l'ambition de faire progresser son élève.

L'élève se situe selon ce qu'elle pense être, en faisant référence à ce qu'elle vit en EPS ou en dehors. Mais lors de la première leçon, la réalité est parfois différente. Sur une situation simple de jeu en 4 contre 4, les élèves ont à réaliser 7 réceptions collectives. Chacune d'elles est filmée. A l'issu du travail sur le terrain, les vidéos sont regardées. Chacun doit se mettre dans la peau du professeur et procéder à une analyse critique de sa prestation en choisissant une capacité du document de suivi dans la compétence « *Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant* ».

¹⁸ Programme EPS des lycées, BO n°4 du 29 AVRIL 2010

¹⁹ Op.cit.

Voici l'analyse de Marie sur sa capacité à se déplacer efficacement. Après visionnage de la vidéo et analyse de celle-ci, Marie constate, prend conscience de sa difficulté à « *se déplacer efficacement et sans gêner* ». L'enseignant aide à cette prise de conscience.



A l'issue de la leçon, Marie remplit son document de suivi en se situant à l'étape 1 pour cette capacité. Elle prend alors conscience du chemin à parcourir pour atteindre ce qui lui reste à apprendre grâce aux étapes qui lui sont proposées (tab 3).

Pour cette prise de conscience, ce qui est à apprendre pour l'élève est l'association de ses actions à des explications mais aussi des sensations. « *Décris ce que tu vois quant à ton déplacement . Tu es statique, à quoi le vois-tu ? Pourquoi une telle immobilité ? Que risques tu à être plus dynamique ?* ». Les connaissances du socle fortement sollicitées ici, sont liées aux domaines 1 relatifs aux « langages pour penser et communiquer » et au domaine 2 relatif aux « méthodes et outils pour apprendre »²⁰. L'élève apprend à verbaliser sur sa pratique, sur ses ressentis, ses doutes, et à analyser grâce à des observables précis.

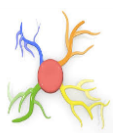
²⁰ Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, B0 n°17 du 23 avril 2015

Par contre, son travail sur l'analyse de sa vidéo est très positif. Le retour de l'enseignant et de ses camarades et son propre jugement lui permettent de prendre conscience de cette capacité. Elle révisé donc en leçon1 son choix d'étape dans la capacité « *Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo* » (tab 3).

Tab. 3, Marie se situe dans la colonne « L1 »

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	1
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée : Utiliser le numérique de diverses manières pour m'observer/observer, m'analyser/analyser, m'exprimer et communiquer	
ETAPES	CAPACITE : Je relève ce qui nous est demandé d'observer sur une vidéo/ photo
E 1 : Je ne vois pas tout de suite ce qu'il y a à relever	3
E 2 : Je relève facilement un critère à voir	
E 3 : Je relève différents critères à voir	
E 4 : Je relève en plus d'autres critères pour aller plus loin	

Ce fonctionnement offre à Marie une possibilité de faire preuve de sa compétence sur certains points. Les choses sont alors plus motivantes. Ce qui, pour elle, relève de l'étape 1 est perçu comme quelque chose de possible à dépasser. Se mettre en situation d'apprentissage devient plus facile. En effet, « *le sentiment de compétence se développe graduellement au fil de ce que peut réussir l'élève et le met en confiance en le rendant fier de sa valeur personnelle, ce qui l'engage à persévérer dans ses activités d'apprentissage* »²¹.



De la conscience de la difficulté à dépasser à la conscience de la compétence, qu'y-a-t-il à apprendre ?

La métacognition, un pas vers la conscience de ce qu'il y a à apprendre (un exemple précis sur une leçon de la séquence de volley-ball (Leçon 3))

Le rôle de l'enseignant est de permettre à ses élèves de passer du statut d'élèves actifs à celui d'élèves acteurs²². Dans le premier cas, l'élève suit au mieux les directives de l'enseignant, il ne prend pas d'initiative. Dans le second cas, en utilisant la métacognition comme levier, l'élève apprend à se situer, se fixer un projet et choisir les variables à manipuler pour progresser.

L'élève se situe : de la métacognition observatrice à la métacognition évaluatrice

L'objectif moteur de la séance est le suivant : « *lier efficacement la défense et l'attaque par une réception communiquée, adaptée et dirigée* » et l'objectif méthodologique et social est : «

²¹ LUNEAU (S.), Vivre un sentiment de compétence scolaire, Dégourdie et compagnie, 2ème cycle, vol.2, Hôpital Sainte-Justine, 2003

²² LEBRUN (B.), PASQUIER (G.), « De l'élève actif vers l'élève acteur », *Les cahiers EPS n°41*, 2010

acquérir des méthodes d'investigations pour soulever des problèmes et chercher à les résoudre ».

Marie a conscience de sa difficulté à « *se déplacer efficacement et sans gêner* ». Elle sait comment exécuter des déplacements dynamiques, elle sait ce qu'est une trajectoire de balle, elle sait ce qui est demandé quant à la communication sur le terrain, mais elle ne sait pas comment lire la trajectoire de la balle, elle craint l'échec de son action donc ne prend pas le risque. Comment lui permettre d'atteindre ce qui est appelé : la conscience de la compétence, soit, permettre le passage de l'étape 1 à l'étape 2 puis à l'étape 3 ?

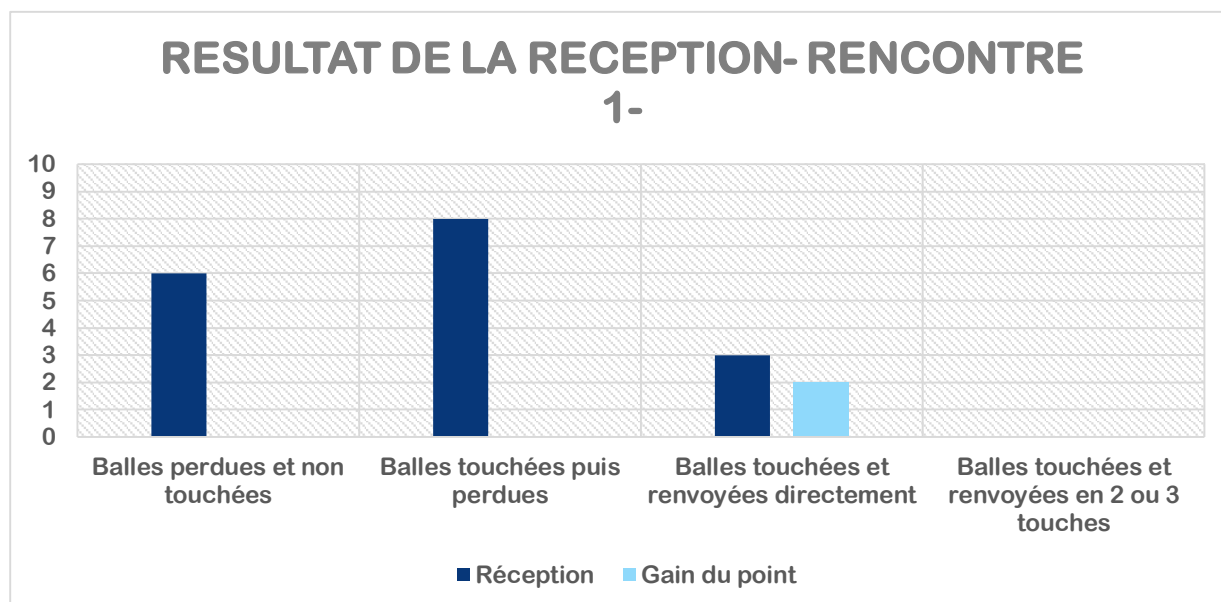
A côté de cela, elle prend conscience de sa compétence pour ce qui est de sa capacité à proposer des solutions pour le groupe. Elle comprend la consigne, sa prise de parole au sein du groupe est maîtrisée, elle écoute facilement le choix de ses camarades. L'objectif pour l'enseignant est donc de se servir de ces connaissances comme levier pour la faire progresser (tab 4).

Tab 4. Situation de Marie à la fin de la L2.

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE : Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	1
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	
Compétence travaillée (relative à la CMS3) : Acquérir dex méthodes d'investigation pour soulever des problème et chercher à les résoudre.	
ETAPES	CAPACITE: Je propose des solutions pour l'équipe
E 1 : Je ne trouve pas de solutions	3
E 2 : J'arrive à donner une idée	
E 3 : Je propose plusieurs solutions	
E 4 : J'ai des idées propres au groupe et à chacun	

Comme pour chaque leçon, l'enseignant demande aux élèves de réaliser une situation d'opposition en 4 contre 4 dans un premier temps. Les équipes se composent de joueurs de différents niveaux avec notamment pour chacune d'elles, un joueur capable de distribuer des balles favorables. Cet élève sait lire la trajectoire de la balle et se déplacer dessous, et sait monter ses balles en manchette et passe haute. Une fiche d'observation est mise en place, avec la création d'un histogramme à partir de l'observation de chaque réception et de son résultat (tab 5).

Tab. 5, Histogramme de fin de rencontre pour l'équipe de Marie



A l'issue des rencontres, l'équipe fait un bilan à partir des résultats de l'histogramme : « *pourquoi un tel bilan ?* ». Dans leurs réponses, des éléments à travailler apparaissent : « *nous sommes trop collés et trop statiques, nous ne savons pas pour qui va être la balle, nous nous appuyons trop sur Alan* ». L'élève apprend ici à se détacher du simple constat du graphique, à regarder au-delà : quels processus génèrent ces résultats ? Quelles sont les actions réalisées qui amènent à ce bilan ? L'élève mobilise ses connaissances antérieures mais aussi celles mises en place dans les autres activités et les phases d'échauffement : formes de déplacement, travail de passe pour la lecture de trajectoire, communication, espacement de jeu... Cette forme de débat permet aux élèves de se situer par rapport à l'objectif de la leçon : qu'a-t-on bien fait ? qu'a-t-on mal fait ? et pourquoi ? Un premier apprentissage plus ou moins inconscient se produit grâce à la verbalisation. En effet, « *une équivalence fonctionnelle* » existe entre « *produire, verbaliser, imaginer et analyser une action* »²³. L'élève actif devient réflexif. De la description, il passe à l'analyse de ce qu'il fait et commence à pouvoir se situer de façon large dans un premier temps, puis plus fine pour les plus à l'aise dans leur réflexion.

L'élève choisit, se spécifie : de la métacognition évaluatrice à ...²⁴

D'après l'histogramme et leurs éléments de réponse dans la description de leur jeu, les élèves ont une idée de leur niveau quant à la compétence suivante : « *lier efficacement la défense et l'attaque par une réception communiquée, adaptée et dirigée* ».

Dans l'apprentissage au choix, l'enseignant travaille la compétence méthodologique et sociale (CMS) 3. La démarche scientifique est favorisée. Ils doivent apprendre à constater, identifier leur problème, puis dans cette phase de choix, formuler des hypothèses et comprendre ce que leur réussite peut leur apporter (tab 6). De plus, si Marie était au collège, et en référence au domaine 2 du socle commun de connaissances de compétences et de culture²⁵, elle serait dans un apprentissage à la coopération et la réalisation de tâches. Elle progresserait dans les compétences suivantes : « *s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, faire preuve de diplomatie, négocie et rechercher un consensus* »²⁶ pour formuler un ou plusieurs objectifs.

Ces formulations se font à partir des guidages suivants : « *Que montre l'histogramme ? Que devez-vous travailler ? Comment devez-vous agir ? Quel résultat recherchez-vous ?* ». Cette forme de guidage est mise en œuvre dès la leçon 1 et permet à l'élève de se situer dans la démarche de réflexion proposée. Elle est répétée à chaque leçon avec un double objectif sous-jacent : la ritualisation²⁷ (un gain de temps) et l'automatisation²⁸ (le progrès). Mais ce guidage doit peu à peu disparaître pour laisser libre cours à une réflexion plus personnelle et faire en sorte que l'élève se situe dans la quatrième étape de la démarche de réflexion. Cette forme de dévolution est un apprentissage qui demande plus ou moins de temps selon les élèves. C'est pourquoi, ce questionnement est évolutif et différenciable. Pour un groupe tel que celui de Marie, avec un niveau de réflexion satisfaisant, il devient : « *Constat ?* », (Identification des problèmes), « *Quoi ? Comment ? Pourquoi ?* » (Formulation d'hypothèses) (tab 6).

²³ DECETY (J.), « Cerveau, perception, action », *Psychologie Française* n°45, 2000.

²⁴ op cit.

²⁵ Socle commun de connaissances, de compétence et de culture, B0 n°17 du 23 avril 2015

²⁶ op cit.

²⁷ UBALDI (J-L.), L'EPS dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes, Dossier EPS 64, 2006

²⁸ DURAND (M.), Chronomètre et survêtement, éd° revue EP&S, 2001

Tab. 6, Réponses apportées par l'équipe de Marie

	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Progression dans la démarche scientifique	Un objectif général est fixé, l'enseignant propose aux élèves une situation.	Les élèves peuvent se fixer un objectif plus précis quant à leur objectif général issu du constat.	Les élèves rajoutent des variables permettant une meilleure efficacité	Les élèves voient au-delà de leur objectif principal : dépasser la simple réception pour envisager l'attaque du terrain adverse.
Ce qu'il y a à apprendre	Constater. Repérer l'objectif de la leçon.	Identifier le problème de l'équipe.	Formuler une ou plusieurs hypothèses d'amélioration.	Comprendre les conséquences des progrès visés.
	Que montre l'histogramme ?	Que devez-vous travailler ?	Comment devez-vous agir ?	Quel résultat recherchez-vous ?
	Constats ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
Progression dans l'analyse motrice	Majorité de balles touchées-perdus : Renvoyer de l'autre côté du filet.	Avoir des placements plus efficaces	En communiquant avant d'agir avec une réception adaptée qui monte.	Pour que chacun trouve sa place et ait le temps pour la suite.
Ce qu'il y a à apprendre	Renvoyer une balle au-dessus du filet : Orienter son action vers le haut et l'avant grâce au « corps ressort ».	Se placer de manière équilibrée sur un terrain : pour ne pas se gêner et pour se reconnaître réceptionneur ou non.	Anticiper la trajectoire de la balle. Annoncer un « J'AI » placé au bon moment.	Reconnaître sa position et son rôle vis-à-vis de la liaison réception-attaque.

L'élève se régule, réalise : ...à la métacognition régulatrice²⁹

Une fois les objectifs fixés, les élèves se rapprochent de la « banque situations » (annexe 2) mise à disposition. Ils peuvent également concevoir, à partir de situations déjà vécues, une situation pour progresser dans l'objectif qu'ils se sont donnés. La personnalisation, telle qu'elle est proposée, rend l'élève entièrement acteur de son apprentissage. Bien que guidé par l'enseignant, à partir de son analyse réflexive, c'est lui qui est maître de ses choix³⁰. L'élève est ici reconnu dans sa singularité, « son désir d'être soi, unique, singulier »³¹. L'élève se sent être librement engagé dans ce qu'il a à apprendre³².

« La banque situation » est une fois de plus proposée comme guidage au progrès. La situation est choisie par le groupe et pour le groupe. Ici, chaque situation est classée selon le niveau de la réception collective : « balles non touchées, touchées-perdus, touchées-renvoyées directement et touchées-renvoyées en 2 ou 3 touches ». Puis, par catégorie, des problèmes sont posés et une ou deux situations sont proposées aux équipes qui font un choix leur permettant d'atteindre leur objectif (tab 7).

²⁹ op cit.

³⁰ op cit.

³¹ RUFO (M.), Votre ado, Hachette, 2003

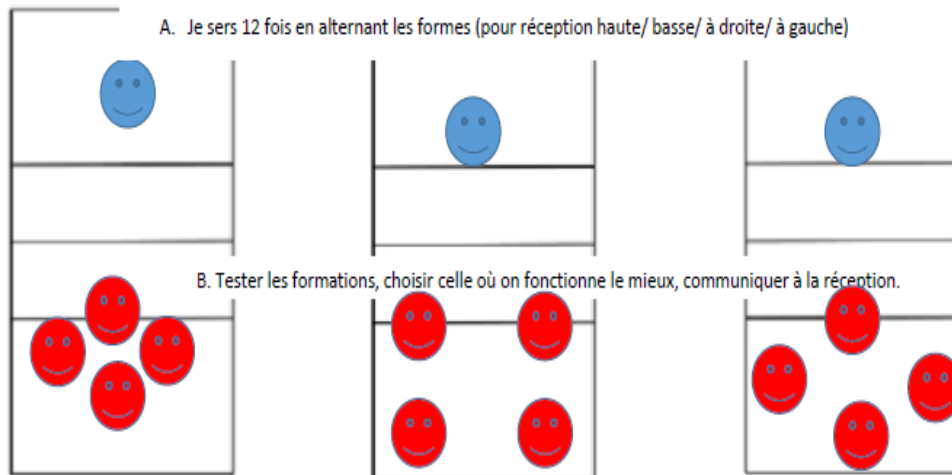
³² JOULE (R.) et BEAUVOIS (J-L.), La soumission librement consentie, Puf, 2006

(tab 7). Situation choisie par l'équipe de Marie

2. Majorité de balles touchées-perdus

A. Nous nous gênons ou ne savons pas pour qui est la balle. Comment s'organiser pour bien réceptionner? (Position de chacun sur le terrain) / Comment savoir qui réceptionne? (Communication)

Par 4, tester des formations (chacun une ligne/ 22 filet-fond/121) et éventuellement d'autres. A partir d'un service « cadeau » ou à la main, réaliser 12 réceptions collectives en systématisant le « J'AI » dès qu'on sait/pense qu'on peut agir sur la balle.



B : Je m'oriente face au terrain adverse en position dynamique, jambes fléchies, centre de gravité bas, les mains prêtes à monter pour une réception haute ou se positionner en manchette pour une réception basse.

L'observateur reprend chaque critère quant à la bonne posture à adopter avant que A ne lance la balle.

J'ai réussi quand ma balle est renvoyée dans le terrain adverse sans qu'il y ait eu gêne et quand tous les critères rappelés par mon observateur sont bons.

UNE BONNE RECEPTION DOIT TOUJOURS ETRE COMMUNIQUEE, ADAPTEE ET DIRIGEE/ORIENTEE !!!

L'est-elle ?

Dans le choix de situation que Marie fait avec son groupe, grâce à la démarche explicitée précédemment, elle soulève son problème et formule, avec l'enseignant, des hypothèses sur la façon de travailler sa capacité à se déplacer. Les critères présents dans le document de suivi sont une aide certaine permettant à l'élève de trouver des solutions : « *je dois adopter une attitude dynamique* », « *je dois m'annoncer et me déplacer sous la balle* ». Dans sa démarche d'apprentissage, Marie apprend à récupérer des informations utiles dans un document numérique. Le Domaine 2 ou la CMS3 sont travaillés. A partir de la situation choisie par l'équipe, l'enseignant et elle décident que sur les douze réceptions, le serveur nomme parfois Marie et envoie à droite, à gauche, devant et derrière en l'annonçant pour les premiers passages. Puis pour les suivants, elle réajuste, demande à connaître ou non la trajectoire de la balle. En reprenant la démarche réflexive, Marie apprend à re-questionner sa pratique, reformuler des hypothèses et réguler les variables mises en place suivant la réussite de ses réceptions.

Bien que la situation soit celle choisie par l'équipe, lors de son passage en réception, Marie a la possibilité de chercher à progresser dans sa capacité à se déplacer : elle doit avoir des connaissances sur la bonne posture à adopter, sur la forme de déplacement à réaliser, elle doit savoir se focaliser sur le joueur adverse et pouvoir lire la trajectoire de la balle pour anticiper son déplacement. Toujours dans le développement du domaine 2 ou de la CMS3, une nouvelle méthode de travail est mise en avant : la répétition. La persévérance que cette méthode impose

rend peu à peu automatique les critères nécessaires à la réalisation d'un déplacement efficace. La compétence devient alors inconsciente.

L'élève fait un bilan, situe ce qu'il lui reste à apprendre pour la suite de la séquence.

En fin de leçon, la situation initiale est reprise avec un ajout dans l'observation, celui de filmer l'équipe qui réceptionne. Puis, une fois de plus, à l'issue des rencontres, les élèves font état de leur travail vis-à-vis des objectifs fixés.



Sur cette vidéo, il subsiste encore des problématiques dans le déplacement de Marie, mais par son analyse critique, elle constate que maintenant elle se déplace, va chercher la balle. Son remplacement reste encore à travailler. Dans son bilan, sur son document de suivi, elle peut valider le fait qu'elle soit arrivée à l'étape 2 (tab 8).

Tab 8, évolution du document de suivi de Marie

Compétence travaillée : Enrichir mon bagage technique pour réceptionner et remonter la balle vers l'espace avant.	
ETAPES	CAPACITE: Je me déplace efficacement et sans gêner.
E 1 : Je suis statique ou vais dans tous le sens	2
E 2 : Je me déplace mais ne me replace pas	
E 3 : Je me déplace, m'équilibre et me replace	
E 4 : Je vais sauver des balles qui sortent, qui sont difficiles	



Conclusion

« Le suivi des apprentissages n'a d'intérêt que lorsqu'il est au service de l'enrichissement des compétences de l'élève »³³. Cet enrichissement est d'autant plus important avec un élève qui gère son propre suivi de ce qu'il a appris et de ce qui lui reste à apprendre.

Ce processus de développement de la compétence permet aux élèves de développer leur autonomie. L'enseignant les implique dans leurs apprentissages par une prise de conscience de ce qu'il y a à apprendre. D'abord, l'élève, inconscient de ses difficultés, explore, apprend à se connaître dans un contexte nouveau. Il apprend à se situer, cristallise et devient conscient de son incompetence. Puis, grâce à la métacognition, il apprend à choisir, à se fixer des objectifs avec un guidage qui peu à peu disparaît. Il est ici dans la transition entre la métacognition observatrice et la métacognition évaluatrice. Ensuite il acquiert peu à peu la compétence travaillée dans l'action motrice. Il réalise dans un contexte d'enseignement qu'il a choisi, il se régule grâce à des variables qui lui sont propres. De la métacognition évaluatrice, il passe à la métacognition régulatrice. Il devient conscient de sa compétence. Enfin, cette compétence acquise lui permet de travailler de nouvelles compétences dont il n'a pas encore conscience des difficultés pour se repositionner sur l'étape une d'un nouveau chemin d'apprentissage.

Les neuroscientifiques s'appuyant sur les travaux de Maslow³⁴, parlent d'une 5^{ème} étape dans la construction de la compétence travaillée, celle de « *la maîtrise de la compétence* »³⁵. Il s'agit là de permettre à l'élève d'avoir suffisamment de savoirs et d'expériences pour faire comprendre et faire appliquer aux autres, expliquer et développer la compétence travaillée. Ainsi, les élèves font preuve de leur capacité à « *se passer de maître* »³⁶

³³ MAUDET (J.F), « Faire un suivi de compétence en EPS », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

³⁴ op cit.

³⁵ MONSEMPEL (J.L), *Les étapes de l'apprentissage*, www.institut-repere.com, 2015

³⁶ REBOUL (O), *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984

Former un élève « stratège »

Céline Allain,
Professeure agrégée d'EPS, Châteaubriant, (44)

Les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir les différentes activités proposées. Une autre raison de leur réussite réside dans le fait que ces mêmes élèves font preuve d'autonomie dans leurs apprentissages. Autrement dit, ils utilisent à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de construire des connaissances et des compétences. Enfin, ils sont capables de les réutiliser dans d'autres contextes et notamment hors de l'école.

Doter les élèves de méthodes et d'outils pour apprendre, c'est leur permettre de devenir des êtres autonomes aux capacités adaptatives.

Après avoir présenté une classification possible, l'approche est abordée en deux temps. En premier lieu une présentation illustrée des méthodes d'apprentissage dans divers champs d'apprentissage est proposée, où les compétences et les capacités mises en œuvre sont explicitées. Puis, des critères d'acquisition sont mis en avant pour évaluer leur degré de transfert.



Comment aider à mieux apprendre pour mieux réussir ?

Mieux apprendre pour mieux réussir, c'est être actif, acteur et auteur de son apprentissage. C'est réaliser cet effort permanent « entre le « faire » et le « penser » pour faire émerger du « penser » dans et par le « faire » »³⁷. S'investir avec efficacité, c'est s'appuyer sur une méthode particulière, utiliser des outils pour cheminer à l'école et également ailleurs. Quelle que soit la méthode employée, c'est à la fois chercher et formaliser. Ces deux temps sont impératifs pour s'approprier les nouvelles connaissances construites et tendre vers de nouvelles.

Vous avez dit « méthodes » ?

D'un point de vue terminologique, la méthode est le chemin emprunté pour conduire au résultat (du grec « meta » (après) et « odos » (la voie)). Elle met en lumière les moyens mis en œuvre pour apprendre. Ces traces de l'activité procédurale permettent de « refaire le chemin », de

³⁷ MEIRIEU (P.), Pédagogie, des lieux communs aux concepts-clés, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2013.

généraliser, de transposer. Cette activité singulière est propre à chacun, contextualisée³⁸. En somme, les méthodes renvoient aux processus utilisés par l'élève pour résoudre le problème posé, atteindre un but précis, construit, abouti.

Une catégorisation méthodique

M. Delaunay offre une classification autour de quatre dominantes : expérimentale, comparative, combinatoire et inventive³⁹. Elle regroupe, au total, huit méthodes pour faire apprendre dans le cadre de la classe. Les principes qui les sous-tendent sont communs quelles que soient les méthodes utilisées.

Tab. 1, Une classification des méthodes

Méthodes répertoriées		Les principes communs
à dominante EXPERIMENTALE	- essais et erreurs - hypothèse / contrôle de variables / interprétation	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evocation claire du but à atteindre ❖ Logique d'articulation d'étapes chronologiques ❖ Mise à l'épreuve des procédures ❖ Validation des effets des procédures utilisées ❖ Stockage en mémoire des données utilisées ❖ Encodage personnalisé des procédures valides
à dominante COMPARATIVE	- observation / imitation - analogies / corrélations - observation / extraction d'invariants, règles ...	
à dominante COMBINATOIRE	- résolution de problèmes - interaction de rôles	
à dominante INVENTIVE	- pensée divergente / pensée convergente	

L'utilisation de l'ensemble de ces méthodes est à privilégier pour apprendre à apprendre. L'enseignant choisit celles qui semblent les plus adaptées aux profils des élèves et au moment de l'apprentissage. Permettre à chacun de construire son chemin, de s'approprier ses propres stratégies d'apprentissage, c'est organiser un dispositif où l'élève a un statut de « chercheur », qui l'engage dans la démarche choisie. Apprendre est d'abord une affaire de « re-formulation », voire de « transformation ». Dans tous les cas, l'élève se doit de (ré) organiser un système de conceptions plus ou moins « naïves ». Ce qui exige un travail à la fois cognitif et métacognitif intense.

Accompagner l'élève dans son cheminement méthodologique : oui, mais comment ?

A chaque méthode répertoriée correspond une façon de faire apprendre. Chacune d'entre elles sollicite des activités réflexives différentes lorsque l'élève apprend. A chaque étape d'une méthode choisie, une opération mentale est privilégiée.

³⁸ DURAND (M.), Chronomètre et survêtement, éd. Revue EP&S, 2001.

³⁹ DELAUNAY (M.), Quatre courants de l'EPS, Paris, éd. Vigot, 2005.

Tab. 2, Mise en regard des méthodes et des activités réflexives⁴⁰

Méthodes répertoriées		Activités réflexives ⁴¹
à dominante EXPERIMENTALE	- essais et erreurs - hypothèse / contrôle de variables / interprétation	Activité de RECHERCHE : explorer, tester-expérimenter, chercher différents moyens pour atteindre un but Activité d' ANALYSE : mettre en relation cause et conséquence, tirer des renseignements à partir de données, déduire, vérifier...
à dominante COMPARATIVE	- observation / imitation - analogies / corrélations - observation / extraction d'invariants, règles ...	Activité de RECONNAISSANCE : observer, identifier, discriminer, distinguer ... Activité de SYNTHESE : induire, mettre en relation des éléments ponctuels, élaborer une loi, organiser...
à dominante COMBINATOIRE	- résolution de problèmes - interaction de rôles	Activité d' ANTICIPATION : prévoir, se projeter, émettre des hypothèses... Activité d' INTEGRATION : mettre en relation une nouvelle connaissance avec un savoir préalable, exploiter, mémoriser ce qui est construit, rompre pour formuler, appliquer, reproduire, exploiter...
à dominante INVENTIVE	- pensée divergente / pensée convergente	Activité de DECENTRATION : changer de point de vue, de rôle, discuter, confronter ses productions, évaluer, juger ... Activité de DIVERGENCE : créer, élaborer des modèles explicatifs analogiques, utiliser des connaissances non spécifiquement acquises dans la discipline...

Cette mise en parallèle identifie les compétences à développer. Faire appel à cet ensemble, c'est solliciter un panel de ressources diversifiées et transposables dans d'autres activités supports de l'enseignement. Ainsi, l'ensemble des intelligences⁴² est sollicité. Réduire son approche à une seule ou deux de ces démarches, généralement les deux premières, limite la réussite des élèves puisqu'elles ciblent un spectre restreint de possibles. Ouvrir ces façons d'enseigner aux deux dernières, c'est offrir d'autres cheminements de penser pour réussir.

Les éléments de construction d'une situation d'apprentissage

Pour donner l'envie à l'élève de s'engager dans les apprentissages proposés, l'enseignant s'efforce de varier ses façons d'enseigner et conçoit, à certains moments-clés, des situations nouvelles. A l'entrée dans une séquence, à une étape intermédiaire de l'apprentissage, il cherche à faire identifier, par l'élève, le chemin qu'il emprunte, pour l'accompagner dans sa

⁴⁰ Travail issu d'une formation de formateurs académiques, Académie de Rennes, 2010.

⁴¹ DE VECCHI (G.), Aider les élèves à apprendre, Paris, 1992.

⁴² GARDNER (H.), Les formes de l'intelligence, Paris, O. Jacob, 1997 (traduction française).

construction de nouveaux contenus. Elles permettent une « photographie » du degré d'acquisition des compétences travaillées.

Extraire et faire identifier le chemin emprunté par l'élève qui apprend, repose sur cinq éléments de construction. Un premier axe est relatif au sens attribué par l'élève à la tâche à réaliser, à la production finale attendue. Il répond à la question : y a-t-il un but clair ? Le second correspond au sentiment de faisabilité de celle-ci par l'élève lui-même et renvoie à la question : y a-t-il un obstacle à franchir réalisable ? Le troisième point est relatif au dispositif et aux outils et ressources disponibles. Ici, c'est et renvoie à la question : quelles sont les contraintes posées pour faire émerger les comportements attendus ? Ensuite, une attention est à porter aux choix offerts à l'élève dans le cadre de la réalisation. Existe-t-il une liberté d'action pour les élèves ? Enfin, le dernier point est la possibilité pour l'élève de se situer pour pouvoir réguler et ajuster ses réponses. Ces cinq éléments « mettent en scène » les conditions d'une implication pleine et entière des élèves où chacun d'entre eux est interpellé et mis en activité mentalement, physiquement et socialement.



Ce qu'il y a à apprendre pour devenir stratège

Du côté de l'enseignant, il élabore des dispositifs d'apprentissage qui font émerger des constructions méthodiques chez l'élève. Du côté de l'élève, il développe des stratégies personnalisées pour faire face à la situation proposée. Devenir stratège, c'est donc construire des méthodes dans l'action pour réussir : « Les méthodes et les outils doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation ». ⁴³

Des illustrations en Education Physique et Sportive

La démarche expérimentale : un exemple dans le champ d'apprentissage 1

L'objectif est de construire chez les élèves une posture de coulée efficace en natation. Le défi posé aux élèves est d'aller le plus loin possible dans une des postures proposées par l'enseignant, uniquement après une poussée au mur. Les élèves expérimentent trois postures, qu'ils testent cinq fois. Ils mettent en relation la forme testée et la distance franchie sans mouvement. A l'issue, par binôme constitué d'un nageur et d'un observateur, ils analysent les relevés de données et choisissent la posture qu'ils pensent retenir comme leur solution efficace. En binôme, ils testent leur solution et cumulent les distances franchies individuellement. Leurs résultats sont comparés aux autres binômes du groupe-classe pour formaliser et instituer ensuite ensemble, les façons de faire les plus efficaces.

Ce qu'il y a à apprendre dans le cadre de cette démarche méthodologique :

Ici, l'enseignant donne un but clair, sollicite un éventail d'actions variées. Il propose des situations permettant de mettre à l'épreuve différentes façons de faire. Il offre un outil pour relever des informations sur les procédés utilisés et leurs effets. L'élève expérimente, explore le milieu et les outils. Puis, il annonce l'action pour atteindre un résultat prévu. Il valide, enfin, les effets des procédés utilisés pour reconnaître ceux « qui marchent ». Il est capable de verbaliser les procédés retenus. Ainsi, il apprend à se projeter, à planifier en se fixant des buts, en planifiant les différentes étapes d'un processus, en élaborant des hypothèses. Il apprend également à raisonner par l'expérimentation et l'analyse. Il vérifie la validité d'une hypothèse par l'expérience, met en œuvre des procédures et contrôle leurs résultats, établit des relations de cause à effet.

⁴³ op. cit.

La démarche comparative : une illustration dans le champ d'apprentissage 3

Il s'agit de construire la notion d'enchaînement d'actions gymniques dans un projet chorégraphique et acrobatique, dans l'activité support acrosport. Les élèves ont, dans une première partie de séquence, construit des pyramides au sein de groupes de travail stables. Le défi est de réaliser l'enchaînement de trois de ces pyramides le plus vite possible tout en respectant les règles de réalisation posées et communes au groupe-classe. L'espace à occuper est le même pour tous les groupes de gymnastes et est composé d'un circuit imposé en trois zones avec une figure dans chaque zone et une liaison entre elles. Après une phase de travail, les élèves proposent leur prestation à un groupe d'observateurs qui les filme, et relève la qualité des trois figures, des liaisons et le temps mis pour la réaliser. Ensuite, un temps d'échanges est institué pour identifier les « nœuds » au regard des critères observés. Suite à celui-ci, une seconde phase de travail est proposée pour réaliser les ajustements nécessaires à cette prestation. Une fois que les élèves sont prêts, ceux-ci se font évaluer par le même groupe d'observateurs dans les mêmes conditions. Dans un dernier temps, les élèves visionnent la vidéo et relèvent les éléments à observer et comparent les deux prestations en s'appuyant sur les critères retenus.

Ce qu'il y a à apprendre dans le cadre de cette démarche méthodologique :

Ici, l'enseignant propose des supports de référence, incite les élèves à reconnaître et observer « l'expert », organise des moments d'observation, d'échanges, donne des indicateurs précis et signifiants à observer, organise les groupes, propose un outil objectif explicite (qualité de réalisation des pyramides, qualité des liaisons et temps de réalisation...). Par cette démarche, l'élève repère la justesse des actions du modèle et la justesse de ses actions par rapport au modèle. Il focalise son attention ce qui semble commun à tous ceux qui réussissent. Il utilise des outils de capture de données (tableaux, vidéos...) et analyse les données pour dire ce qui permet de réussir, pour aboutir à une règle. Le statut positif de l'erreur est exploité. Il devient capable ensuite de reproduire.

La démarche combinatoire : un aperçu dans le champ d'apprentissage 4

L'enjeu est de construire un projet collectif en fonction d'une pression défensive choisie dans un contexte de contre-attaque, en sport collectif. Par équipe, les élèves cherchent leur niveau de pression défensive selon leurs adversaires et des potentiels individuels qui composent leur équipe. Sur le terrain, trois plots sont posés sur la ligne latérale, à trois endroits différents : un éloigné de sa zone de marque, un en milieu de terrain, un proche de la zone de marque. Le premier offre une pression défensive faible puisqu'éloigné de son but tandis que celui du milieu propose une pression défensive moyenne. Le plot le plus proche de son camp est celui qui identifie une pression adverse très forte. A chaque fois que l'équipe adverse récupère la balle, elle part du plot choisi par les adversaires.

La situation se compose en trois phases. Dans les deux premières phases, constituées pour chacune d'entre elles d'une phase de jeu de cinq minutes et de deux minutes d'analyse, les élèves choisissent un niveau de pression défensive, parmi les trois possibles. Un but marqué sur une pression faible rapporte un point, un but marqué sur une pression moyenne rapporte trois points, sur une pression élevée, cinq points. L'équipe en observation sélectionne le niveau choisi de pression défensive de l'équipe observée et relève les balles perdues ou interceptées ainsi que les buts marqués. A l'issue de la phase un, et du temps d'échange, l'équipe qui joue peut modifier son projet de jeu. Et, la seconde phase se déroule de la même façon. A l'issue de la phase une, les élèves, en phase trois, choisissent à nouveau un projet de pression défensive pour le prochain temps de jeu de dix minutes, et il leur est demandé d'avoir un score final supérieur à la somme des scores en phase une, et deux.

Ce qu'il y a à apprendre dans le cadre de cette démarche méthodologique : Ici, l'enseignant, propose à l'élève de faire des choix. Les indicateurs de réussite sont ainsi personnalisés. Aucune norme n'est imposée ce qui permet une réussite optimale pour chacun. Il organise les groupes dans un souci collaboratif. Pour l'élève, il identifie l'obstacle à dépasser. Il choisit entre plusieurs possibilités, utilise les données ou outils disponibles (tableaux de relevés de données, résultats, ...). Il se fixe également des étapes et ensemble, les élèves se répartissent les rôles : observateur, aide, organisateur, joueurs, arbitre. Ils apprennent à se projeter, à planifier, à élaborer des hypothèses lors des phases d'échanges.

La démarche inventive dans le champ d'apprentissage 3

L'objectif est de faire construire l'espace par le passage au sol, dans l'activité-support danse. Les élèves doivent trouver trois façons différentes d'aller au sol en huit temps. Des contraintes leur sont données : une descente en cinq appuis dont deux manuels, une autre en cinq appuis dont un contact continu dos/dos avec son partenaire, un dernier en trois appuis dont le genou. Après une phase de recherche guidée en binôme où les élèves discutent, confrontent leurs idées, leurs propositions, une phase de choix s'opère par le duo et enfin, une phase de vérification par une observation/validation a lieu par un autre binôme de danseurs. L'outil vidéo offre un moyen supplémentaire de retour au couple de danseurs.

Ce qu'il y a à apprendre dans le cadre de cette démarche méthodologique

La mise en place de ce type de situation requiert la mise en place d'espaces de liberté dans la situation tout en imposant des contraintes fortes pour obliger à sortir des routines. Pour l'élève, il est amené à produire plusieurs idées à partir d'un seul élément, faire des essais variés, expérimenter, construire des outils d'observation. Il ose proposer et faire, changer de point de vue. Il finit par choisir sa propre façon de faire qu'il confronte aux autres. Il apprend à se représenter par la symbolisation en codant ou décodant l'action grâce à différents supports : mots, images, sons / musiques, objets, ... ». Il crée en imaginant plusieurs solutions en réponse à un même but, en combinant et associant des connaissances acquises ailleurs et/ou des informations de façon inédite. Il apprend à produire une seule réponse en synthétisant plusieurs éléments.

Ces quatre méthodes conscientes et raisonnées, bien identifiées, permettent à l'élève de se poser des questions comme : « De quoi ai-je besoin pour réussir ? Qu'est-ce que je connais déjà ? Que dois-je apprendre pour atteindre les attentes de fin de séquence ? ». Ici, il apprend par l'accès à la compréhension. Il met en place une activité mentale, qu'il s'agit de préciser, pour résoudre les problèmes posés. Il s'investit avec efficacité en faisant des choix et réalise des compromis. Il construit des processus réinvestissables dans des contextes différents. Il mobilise des ressources en fonction du contexte et est capable de produire une réponse adaptative personnalisée ou singulière. Quelle que soit la démarche employée, les élèves analysent, comprennent, exploitent les ressources dont ils disposent et les stratégies les plus adaptées pour être le plus durablement efficaces.

Ces aspects liés à la méthode sont interdépendants des éléments d'apprentissage liés à la motricité et aux attitudes visées. Les activités réflexives, auxquelles chaque méthode fait appel, sont à identifier et sont repérables dans toutes les autres activités d'apprentissage. Elles sont transposables, donc réutilisables par les élèves eux-mêmes.



Autonomie et adaptabilité

Si être compétent, c'est faire appel à des méthodes d'apprentissage significatives, devenir compétent consiste à développer des stratégies, c'est à dire identifier les savoirs que je vais utiliser, à quels moments. C'est résoudre à sa façon le problème posé et plusieurs chemins sont possibles pour y arriver. C'est donc être capable de « mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. »⁴⁴. L'évaluation du degré méthodique d'acquisition des élèves peut se lire au travers de "l'échelle d'appropriation"⁴⁵. Ainsi, cela permet de constater si ce qui est acquis peut être simplement reproduit, ou bien appliqué, transposé, généralisé, ou servir d'appui à l'invention. C'est ce pouvoir de réinvestissement / généralisation qui fonde en partie l'autonomie et l'adaptabilité : les deux éléments-preuves d'un élève stratège. En d'autres termes, rien ne sert de réussir et de comprendre s'il n'est pas possible de réutiliser la connaissance acquise. Il s'agit donc bien de chercher à utiliser ces stratégies dans des contextes différents pour dépasser ses limites actuelles, et confronter l'élève de façon régulière à toutes ces façons de faire apprendre. Il apparaît fondamental que l'élève, face à la résolution d'un problème, puisse repérer les stratégies employées et les connaissances relatives aux méthodes qu'il mobilise pour procéder au traitement.

En EPS, cela se caractérise par l'utilisation d'une même méthode, pour un même support d'apprentissage, mais à un autre moment. Puis, à une autre étape, l'enseignant la propose dans une autre activité-support du même champ d'apprentissage, et enfin dans une autre activité d'un champ d'apprentissage différent. C'est en identifiant les étapes, en formalisant clairement les modalités, que les élèves peuvent se les approprier. Les capacités sont transposables et généralisables. Elles sont le point de convergence entre les disciplines pour parvenir à offrir des méthodes et des outils pour apprendre, des démarches d'apprentissage réinvestissables plus tard et ailleurs.

Ainsi au collège, dans le cadre de la réforme, ces mêmes méthodes peuvent être l'objet d'étude commun à différentes disciplines. Leur validation peut alors se penser à une échelle hors du cadre disciplinaire par une sollicitation dans une autre discipline mais d'un champ disciplinaire proche jusqu'à sa mobilisation autonome dans un champ disciplinaire éloigné.

⁴⁴ Socle commun de connaissances et de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

⁴⁵ DELAUNAY (M.), "Regard sur l'évolution d'une leçon (1986-1994), revue EPS n°217, 1989.



Conclusion

A partir de contenus exigeants et ciblés, de situations structurées faisant appel à une démarche méthodique précise et à la médiation d'un guide, ici l'enseignant, l'élève « passe du désir de savoir au désir d'apprendre »⁴⁶. Offrir aux élèves l'accès aux méthodes leur permet de devenir stratèges et de s'adapter. Si les premières méthodes sont régulièrement utilisées, l'ensemble du panel est à envisager, notamment les démarches combinatoires et inventives. Ces dernières souvent délaissées dans le champ scolaire sont pourtant très porteuses. S'emparer de ces méthodes, c'est être sur la voie de la réussite dans toutes les activités d'apprentissage. Ancrer son enseignement par l'acquisition de compétences, c'est être, à la fois dans une logique institutionnelle et une logique éthique pour faire réussir chacun des élèves dans sa dimension singulière.

⁴⁶ MEIRIEU (P.) Pédagogie, des lieux communs aux concepts-clés, ESF, 2013.

En avant par la musique

Jean-Luc Dourin,
Professeur d'EPS, Missillac, (44).

En EPS, la musique accompagne souvent les productions artistiques et se révèle potentiellement capable de stimuler la motivation, l'imaginaire et l'action physique et sociale des élèves. Son utilisation mérite aussi d'être expérimentée dans d'autres champs. Les élèves la réclament et paraissent l'apprécier, les professeurs s'en interrogent et de fait, son utilisation se révèle potentiellement utile pour faciliter des apprentissages car la musique entre en résonance⁴⁷ avec tout humain. Dans la leçon d'EPS d'aujourd'hui, l'acte moteur qui caractérise la discipline, est à produire dans un élan de compréhensions multiples: scientifiques, sociales, morales, métacognitives, numériques..., et prend tout son sens s'il participe à la formation personnalisée et différenciée, cogérée par l'ensemble des disciplines scolaires. Ce qu'il y a à apprendre, dans cette complexité, c'est à penser et à improviser ses actions, comme un musicien, par l'intériorisation de codes et de réflexions émancipatrices, qui permettent de grandir, de créer et de s'insérer en actes, dans un monde en évolution permanente.

La musique apparaît comme un bon modèle, qui questionne par sa simplicité relative. Elle permet au cerveau de l'identifier et de l'apprécier parmi tous les sons de l'environnement et elle donne envie de bouger. Le bruit est à la musique, ce que l'agitation est à l'EPS. Cette dernière, comme toute discipline scolaire, a la possibilité d'être enseignée simplement et partagée rapidement. A son instar et avec son appui, la musique est probablement un soutien pour créer l'EPS d'aujourd'hui et favoriser l'émancipation des improvisations motrices des élèves de demain. C'est le postulat que le présent article tente de développer.

47 DOURIN (J-L.), « Former par résonance bio-logique », *e-novEPS* n°7, juin 2014





La musique en EPS

Une forte demande des élèves

A chacun son genre musical mais, force est de constater, que les élèves disent ou écrivent qu'ils aiment la musique. De manière spontanée, ils la réclament, en EPS, pour accompagner leurs courses de demi-fond, leur échauffement ou d'autres productions artistiques ou sportives. L'interdire, l'accepter, l'expérimenter, à chaque enseignant de décider. Souvent, le professeur exclut l'usage personnel de l'élève - avec un casque - car il sait que l'écoute décentre des objectifs et de toutes activités collaboratives avec les autres. L'élève perd alors une partie de ses repères sensoriels. Les risques d'accident sont plus nombreux. Par ailleurs, le très fort niveau sonore peut aboutir à un traumatisme comme des pertes auditives ou des acouphènes. Il faut également se questionner sur les limites qu'impose le règlement intérieur de l'établissement ou bien encore sur les droits à diffuser certaines musiques. Il y a donc des inconvénients.

Paradoxalement, l'intérêt à utiliser la musique peut partir de ces inconvénients. L'expérience la plus simple pour mesurer l'incidence du facteur musique est de mettre le son avant l'arrivée dans les vestiaires des élèves pour observer leur comportement. Quand la musique plaît, la mise en action d'échauffement est plus enthousiaste et envolée, même si certaines tâches peuvent être perçues comme contraignantes parfois. En prolongeant l'expérience, la variation des morceaux peut servir pour différencier des phases d'échauffement, d'installation ou de rangement. Elle permet de structurer des temps et d'indiquer des différences d'intensités ou de vitesses d'action sans avoir à l'expliquer ou le redemander. Lorsqu'une classe vibre sur une même musique, la diffusion de cette dernière apparaît comme une récompense. Pour exemple, finir le rangement du matériel par une chorégraphie improvisée par tous les élèves constitue un moment privilégié pour l'enseignant et la classe.

Quand la « *musique est bonne*⁴⁸ », elle emporte chacun à s'impliquer en abandonnant ses soucis. Questionner brièvement les élèves sur l'importance qu'ils accordent à la musique qui accompagne l'action, c'est constater qu'ils y attribuent un additif de motivation. « Il y a un rythme qui nous motive à bouger, à danser, elle nous rend déterminés, on est plus dedans donc on progresse plus, ça rend motivés, elle nous fait oublier nos difficultés, elle nous entraîne, elle peut établir un rythme... ». Au-delà de ces propos d'élèves, la curiosité pousse le professeur à étudier le concept de musique dans la littérature car elle semble disposer d'un potentiel d'accompagnement des apprentissages, voire de structuration temporelle des acquisitions motrices.

Pourquoi la musique ?

Les sons qui sont perçus dans l'environnement produisent des émotions car ils indiquent qu'il se passe quelque chose. Ils réveillent le système d'alarme biologique humain. Les vibrations acoustiques des pulsations musicales se transmettent à tout l'organisme et deviennent émotions. La musique fait bouger car elle met en jeu des systèmes moteurs, proprioceptifs et kinesthésiques qui suscitent des réactions motrices (appareil vocal, respiratoire, muscles du ventre, zones de cerveau impliquées dans la motricité). Ces dernières ont la possibilité de faciliter la synchronisation des mouvements. Inversement, certaines musiques sont hypnotiques et peuvent figer. Partout où il y a de la musique, il y a de l'humain⁴⁹.

Dans l'histoire et le monde, sont associées musique, danse et chant et pour certaines langues, il n'existe même qu'un seul mot pour les définir. Le plaisir et la compréhension de la musique

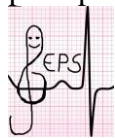
48 GOLDMAN (J-J.) Quand la musique est bonne, 1982

49 WOLFF (F.), Pourquoi la musique, Fayard, 2015



sont pluriels. Ils sont contextuels quand celle-ci est associée à un autre événement (musique de film, musique pour danser, prier, ...). Ils sont expressifs quand ils produisent un climat particulier en évoquant des émotions comme la joie ou la douleur. Enfin, ils sont syntaxiques quand la musique est appréhendée comme un tout dont il est possible de suivre entièrement le déroulement avec la voix, le corps, la mémoire, du début à la fin, et dans chacune de ses composantes, son rythme, sa mélodie et son harmonie. La musique est un ensemble de sons qui se compose peu ou prou de rythmes, de mélodies, et de superpositions harmonieuses de sons. Une infinité de musiques est possible par la combinaison de ces trois éléments produits et par une multiplicité d'instruments et de voix.

Au final, et à quelques exceptions près, un auditeur différencie la musique des bruits, il reconnaît rapidement une musique qui sonne faux. La musique est difficile à circonscrire mais elle n'est pas l'affaire de spécialistes car chaque être humain l'aime, la comprend ou la produit à sa manière. « Universelle, la Musique entraîne la vie et les corps au rythme des choses du Monde. Fédératrice, elle y plonge aussi les communautés, et permet de percer au plus profond de soi⁵⁰ ». Ces mots de M. Serres sont combinés et choisis par le sens qu'ils portent mais sont aussi utilisés, pour leurs sonorités, comme une production musicale. La musique facilite la perception du sens et ouvre des horizons de compréhensions.



Musiquer les programmes

Penser par la musique

Les écrits consacrés à la musique sont nombreux et méritent d'être explorés pour la pédagogie comme pour bien d'autres raisons de la vie. Les programmes scolaires ne sont pas une partition que l'élève apprend à jouer mais davantage un instrument qu'il apprend à utiliser pour improviser ses nouvelles actions et pensées : « l'instrument programme ».

Ces artefacts⁵¹, comportent des modes d'emploi que la formation tente d'expliquer aux enseignants mais l'important c'est que l'élève commence à jouer avec ses moyens en composant un morceau (une séquence) qui utilise plus ou moins l'instrument. Par exemple, il associe le travail des compétences de méthodologie dans une course d'orientation (domaine 2) avec celui des compétences de responsabilité au regard de l'environnement (domaine 5) pour évoluer avec aisance et respect de l'environnement. En apprenant à jouer de ces deux parties distinctes de l'instrument programme, il est probablement ralenti en comparaison avec un élève qui ne joue que du domaine 2, mais avec les deux à mener de concert, il réinvente un rapport plus harmonieux à l'environnement qu'il est possible de rapprocher d'une production musicale qui sonne juste.

C'est en percevant un programme plus comme un piano qu'une partition, que l'élève comme le professeur ont la possibilité de ressentir la même motivation qu'un musicien lorsqu'il retrouve son instrument pour jouer. A travers chaque discipline, l'élève apprend à travailler et jouer des morceaux qui utilisent différentes parties de l'instrument. Sur ce piano virtuel, chaque touche est comme une compétence qui n'attend qu'à être associée à une, ou plusieurs autres pour former des nouveaux sons, une nouvelle mélodie.

L'expérience, à l'aide d'un clavier, montre que certaines touches pressées en même temps produisent des sons qui sonnent faux. La musique devient compréhensible et agréable lorsqu'une combinaison complexe, et suffisamment répétitive, permet à l'auditeur de la

50 SERRES (M.), Musiques, Le Pommier, 2011

51 op.cit.



mémoriser dans son cerveau. Cette structure harmonieuse et propre à chaque morceau a la possibilité d'être enregistrée durablement. D'ailleurs, tout le monde connaît des mélodies, sans avoir fait l'effort de l'apprendre.

Par le socle commun, le législateur définit les composantes du citoyen. Les champs d'apprentissage correspondent aux expériences motrices sensibles dans des contextes d'apprentissage authentique. A la croisée de ces deux entités, l'élève qui agit, apprend à penser. Pour réussir cette ambition, il importe que le professeur, comme l'élève, se consacrent à des croisements d'objets qu'ils comprennent et qu'ils parviennent à mettre en mouvement dans une symphonie harmonieuse, capable de motiver des explorations et d'ouvrir à des agrégations d'apprentissages nouveaux par la dynamique créée. Lorsque le législateur précise qu'il importe de structurer les apprentissages à partir des rythmes de l'élève (volet 1 du cycle3), il invite et inscrit les enseignants dans la nécessité de faire apprendre une musique de l'apprentissage. « Qu'est-ce que la pensée ? ». Elle va, vivace, étourdie et petite, se décrivant elle-même, elle court se dessinant, elle jaillit se perlant, elle sursaute en flambant⁵². Penser par la musique, c'est développer l'art de l'articulation entre les composantes du citoyen et des expériences motrices telle une mélodie dont ceux qui l'écoutent ressentent des émotions dignes des apprentissages les plus marquants.

Initier le musicien

Comme il existe mille manières de jouer la musique, chaque enseignant choisit sa manière de faire jouer ses élèves. Commencer par l'apprentissage des définitions, de la lecture des notes et de la partition, de la description de l'instrument est peu stimulant pour l'élève qui brûle d'impatience d'utiliser cet instrument. En commençant par le jeu, l'élève entend immédiatement ce qu'il produit, ou non, pour certains instruments difficiles comme la flûte traversière, le trombone, le saxophone.

Dans le cadre d'une liaison CM2-6ème (cycle 3), une liaison éducation musicale et éducation physique est menée autour d'un travail de gammes rythmiques réalisées par des percussions corporelles et des gammes athlétiques lors de l'échauffement de la séquence dans le champ d'apprentissage 1. Ces dernières, proches des gammes musicales, forment la structure rythmique. Les appuis plantaires posés au sol la révèlent. Un tempo et un rythme sont produits. L'association des impressions kinesthésiques et auditives cultive une mise en mémoire corporelle de ce qu'il y a à apprendre : la pose de la pointe du pied au moment du contact au sol et la position du genou sous la hanche dans le cas d'une gamme talons-fesses ou du genou devant soi, dans le cas de montées de genoux. Ces deux exemples, communément utilisés par les enseignants d'EPS, fondent la motricité athlétique commune aux différentes familles que sont les courses, les sauts et les lancers. Tempo et rythme choisis sont abordés en éducation musicale à travers la réalisation de ces mêmes percussions corporelles. Cette transposition est une possible vérification de leur degré d'intégration. Par un jeu de contrastes de distances inter-lattes variées sur une distance donnée, par exemple, les élèves vivent et expérimentent des rythmes différents, abordés en éducation musicale. La partition se décline aux sons produits. L'ajustement postural s'effectue par la prise de conscience des différents segments de son corps à mobiliser et l'adoption de postures induites par le contexte. L'élève apprécie à la fois des espaces (inter-lattes, distance totale à franchir) des vitesses d'exécution et des durées. Il apprend à synchroniser des actions corporelles dans un même temps.

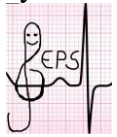
En somme, l'association du rythme à la réalisation motrice offre une lecture originale et singulière, facilitant la mémorisation. La structure temporelle de l'acte moteur est explicitement vécue et intégrée par les élèves. Elle représente un outil à la structuration de la course d'élan en saut en hauteur par exemple ou encore de la respiration en natation. Construire un rythme respiratoire en natation longue ou de distance, associé à une rythmique musicale, permet de symboliser et de personnaliser le champ des possibilités. Expérimenter une inspiration en trois

52 op. cit.



temps, en quatre ou cinq temps, afin de choisir celle qui correspond le mieux au nageur, c'est structurer sous forme musicale son action motrice. Apprendre à réaliser des jambes de brasse, comme conduite sécuritaire, c'est y associer un rythme différent, une fois l'organisation spatiale acquise. Elle se déroule en quatre moments sous trois tempos : lent – lent – vite – très lent. Ils correspondent tout d'abord à la flexion des jambes sur les cuisses puis à la flexion des pieds en « éventail », puis à l'ouverture des genoux et extension des jambes jusqu'à leur fermeture et enfin, à la glisse opérée par cette action propulsive. La partition pourrait s'écrire alors : noire – noire – croche – blanche. La réalisation d'un renversement transversal en gymnastique en quatre temps, où la pose alternative des mains et des pieds représentent quatre notes de « valeur » identique. Tandis que la rondade, n'en présente que trois. Une fois l'apprentissage spatial établi, une structuration temporelle optimale est à rechercher pour être efficace et efficient.

Finalement, toute action motrice, corporelle, peut être associée à une structure rythmique. En réalisant ses gestes dans une certaine musicalité, qu'il est invité à percevoir, l'élève apprend un nouveau rapport à l'espace-temps / actions qui le placent dans des coordinations et synchronisations plus fluides, proche de l'écriture d'une musique singulière, personnalisée.



Conclusion

« Quand la musique est bonne, elle guide mes pas »⁵³, car elle est inscrite au plus profond de chacun. Certes elle a la possibilité d'être un moyen pour stimuler les productions des élèves et les socialiser, mais elle est surtout un merveilleux modèle d'harmonies qui s'impose à qui l'écoute. Parallèle fait aux programmes scolaires, l'enseignant et l'élève en jouent comme d'un instrument de musique, composent, improvisent et interprètent, tel un moyen efficace d'apprentissage. Par l'action menée de concert entre les disciplines scolaires, l'élève devient capable d'utiliser davantage cet instrument pour se constituer des symphonies d'actions et de pensées complexes, pour évoluer en accord aux différents flux⁵⁴ que porte la société.

53 op.cit.

54 op.cit.

Comment écrire ce qu'il y a à apprendre ?

Vianney Thual,
Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien, (53)

Ce qu'il y avait à apprendre en EPS était, jusqu'ici, formalisé dans un cadre de conception qui décomposait la compétence attendue en un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes à enseigner. Cette nomenclature, plutôt structurante, a eu la vertu de clarifier le concept de compétence et a ainsi fait progresser, pour les équipes pédagogiques, le travail d'identification des contenus, de clarification, de classification.

Or, aujourd'hui, ce qu'il y a à apprendre en EPS est formulé comme tel dans les ressources d'accompagnement⁵⁵ et laisse planer l'impression que désormais, les contenus à enseigner peuvent être jetés « en vrac » dans un cadre un peu flou, qui ne s'embarrasse pas de structurations purement normatives. Étonnamment, la simplicité de cette formulation interroge la démarche didactique et amène à repenser la formalisation de ce qu'il y a à apprendre comme une mise en œuvre pédagogique à part entière.



D'une formalisation à l'autre

Des apprentissages structurés dans un modèle

La généralisation de l'approche par compétences dans l'enseignement fait émerger la complexité de la notion de compétence et de la caractérisation des apprentissages associés qui permettent de la développer et de la perfectionner. Dans cette étape didactique, l'existence de modèles structurants constitue un support méthodologique opportun aidant à identifier, ordonner et donc produire des contenus pertinents au regard des objectifs poursuivis.

Le triptyque « connaissances, capacités, attitudes »

Parmi les modèles répandus, celui de la classification par connaissances, capacités et attitudes a rencontré une large adhésion au sein de la profession. L'écriture des précédents documents d'accompagnements selon cette modalité a certainement joué un rôle important dans sa diffusion. Après quelques années de pratique, un enseignant est aujourd'hui capable, dans un registre de compétences données, de produire des contenus riches et appropriés, distinguant clairement ce qui relève des connaissances à mobiliser, des capacités à développer et des

⁵⁵ Ressources d'accompagnement des nouveaux programmes de l'école et du collège, eduscol.education.fr/ressources-2016



attitudes à mettre en jeu⁵⁶. Pour illustrer le caractère structurant de ce cadre permettant de définir ce qu'il y a à apprendre, l'exemple de la conduite, volontairement pris en dehors des champs disciplinaires enseignés à l'école, est particulièrement instructif. Le tableau ci-dessous présente un exemple (non exhaustif) de production de contenus et montre en quoi une démarche structurée permet d'élaborer une représentation cohérente de ce qui compose la compétence. Dans ce cadre très fonctionnel, « l'enseignant concepteur » s'aperçoit rapidement que « bien conduire » ne s'arrête pas simplement à coordonner des actions mécaniques qui font avancer le véhicule, mais s'articule avec des connaissances liées au code de la route et des attitudes liées au sens de la responsabilité.

Tab. 1, ce qu'il y a à apprendre pour « conduire un véhicule » du point de vue de l'enseignant

Compétence travaillée :		
Conduire un véhicule motorisé sur la voie publique		
Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - le code de la route - le fonctionnement du véhicule motorisé 	<ul style="list-style-type: none"> - prendre l'information sur l'ensemble de l'environnement de conduite - coordonner des actions mécaniques en fonction de l'allure ou de la manœuvre souhaitée 	<ul style="list-style-type: none"> - être concentré sur la route - se montrer responsable en minimisant la prise de risque

Pour autant, l'évidente clarté de cette formalisation pour l'enseignant, n'est pas du tout certaine du point de vue de l'apprenant. Pour s'en convaincre, il suffit de se prêter à nouveau à cet exercice de formalisation, mais cette fois-ci en se positionnant à la place de l'apprenti conducteur qui cherche à savoir ce qu'il y a à apprendre pour « savoir conduire ». En supposant que son approche soit plus pragmatique que conceptuelle, la proposition de formalisation pourrait ressembler à un descriptif chronologique ou progressif d'un ensemble d'apprentissages sous-jacents (apprendre à conduire, c'est apprendre à ...). Le tableau ci-dessous présente un exemple possible de cette démarche.

⁵⁶ D'autres appellations expriment ce triptyque en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, ou encore sous la forme de connaissances déclaratives (savoir quoi), de connaissances procédurales (savoir comment) et de connaissances conditionnelles (savoir quand), mais il ne s'agit là que de différences portant sur la forme, le fond restant sensiblement identique.



Tab. 2, ce qu'il y a à apprendre pour « conduire un véhicule » du point de vue de l'élève conducteur

Compétence travaillée :	Apprentissages
« Conduire un véhicule motorisé sur la voie publique »	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre le code de la route - apprendre à passer des vitesses - apprendre à freiner et à accélérer - apprendre à adopter différentes allures (en ville, sur autoroute, etc.) - apprendre à réaliser des manœuvres particulières (créneau, démarrage en côte, etc.) - apprendre à emprunter un rond-point - apprendre à réagir efficacement en fonction du trafic et du trajet

Un rapide comparatif entre la formalisation modélisée de l'enseignant et la formalisation pragmatique de l'apprenant, permet d'établir quelques constatations intéressantes. Le premier tableau ne fournit aucun repère de progression dans les apprentissages et se projeter dans la pratique nécessite une certaine profondeur d'esprit. Dans la version formulée par l'apprenant, les désignations et les finalités des apprentissages sont très concrètes. L'esprit construit instantanément une représentation explicite de ce qui est attendu. Le parcours est tracé jusqu'à l'atteinte d'un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence. En définitive, si l'intérêt du cadre modélisant réside dans le fait d'éclairer, pour l'enseignant, la nature des savoirs enseignés, le second tableau explicite davantage les apprentissages à opérer pour l'élève et les rend plus accessibles à la pensée. Si chaque modèle comporte des inconvénients et apporte ses avantages, ceux du deuxième modèle pourraient s'avérer finalement plus porteurs pour les élèves.

Le caractère explicite de la formule « apprendre à ... »

Prendre le soin de bien expliciter un enseignement constitue un levier important de l'efficacité dans les apprentissages. C'est en partie l'hypothèse qui est avancée dans plusieurs travaux études liées à l'efficacité dans l'enseignement⁵⁷. Relatée à de nombreuses reprises dans les nouveaux programmes, le concept « d'enseignement explicite » propose une démarche d'apprentissage en trois temps. Dans cette approche, la première phase est directement en lien avec la problématique de ce qu'il y a à apprendre et insiste particulièrement sur la nécessité d'explicitier au mieux les connaissances mises en jeu (la première phase ou « modeling » consiste à « montrer » la connaissance). L'objectif n'étant pas de prodiguer un enseignement magistral ni de dire et de redire ce qui est attendu, mais plutôt *« comme l'indique le terme enseignement explicite, (...) d'éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire aux apprentissages. (...) Dire au sens de rendre explicite pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, au sens de rendre explicite les connaissances antérieures dont ils auront besoin. (...) Pour faciliter l'apprentissage, il est donc préférable de décomposer le savoir ou la compétence à acquérir en composantes plus simples que les élèves apprennent progressivement. »*⁵⁸

Dans le comparatif précédent, la formalisation, a priori, simpliste et désordonnée de l'apprenti conducteur pourrait receler, de façon surprenante, plus d'opportunités que prévu. Le simple fait de s'astreindre à formuler une connaissance à acquérir en commençant par le terme « apprendre à... » modifie sensiblement la dénomination. Mécaniquement, l'écriture devient moins abstraite, plus en lien avec la réalité, et donc plus explicite. Pour l'enseignant, rompu aux formulations institutionnelles, l'exercice est étonnant mais surtout très pédagogique. Les tableaux présentés ci-dessus en témoignent. Finalement, parvenir à identifier et formaliser des

⁵⁷ GAUTHIER (C.), BISSONNETTE (S.), RICHARD (M.), Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages, ERPI Education, 2013

⁵⁸ BISSONNETTE (S.) Entretien sur l'enseignement explicite, <http://bit.ly/1JcuicO>



savoirs par le prisme de « ce qu'il y a à apprendre », est moins destiné à éprouver l'expertise de l'enseignant concepteur qu'à éclairer, avec plus de lisibilité pour l'élève, un parcours d'apprentissage explicite. Et ce qu'il y a à écrire dans « ce qu'il y a à apprendre » poursuivrait des objectifs bien plus pédagogiques que didactiques.

Des apprentissages formalisés dans la démarche d'enseignement

La conclusion précédemment établie ne signifie pas que la méthodologie modélisée de formalisation est inutile. Bien au contraire, elle garantit plus d'expertise pour le professeur dans ce qu'il cherche à enseigner et dans la manière dont s'articulent les différentes connaissances entre elles. Un enseignant qui comprend mieux ce qu'il enseigne est un enseignant qui apprend mieux à ses élèves. Mais dans cette perspective de cohérence, il convient également de considérer qu'un élève apprend mieux quand il possède une bonne compréhension de ce qu'il apprend, et à ce titre, rappeler que « réussir n'est pas apprendre⁵⁹ ».

L'application concrète de la réflexion menée jusqu'ici pourrait donc se traduire par une proposition de formalisation nouvelle pour écrire ce qu'il y a à apprendre. Une formalisation qui, sans s'affranchir totalement de la catégorisation des savoirs enseignés, s'intègre directement dans la démarche d'enseignement. Il s'agit de choisir une démarche pertinente (inductive ou progressive, en fonction des stratégies pédagogiques par exemple) et d'écrire ce qu'il y a à apprendre dans différents modules d'apprentissages dont la disposition est organisée par le format ou le schéma de la démarche. Dans chaque module, ce qu'il y a à apprendre est rédigé à partir de la formule « apprendre à... ». Les apprentissages visés dans le module sont identifiés à deux niveaux : en tant que « racine » (incontournable pour l'acquisition de la compétence) et en tant que « ramifications » (plus-values pour la maîtrise de la compétence). Cette formalisation sert de base didactique pour l'enseignant, mais également d'outil pédagogique pour l'élève pour l'aider à structurer efficacement l'accumulation des savoirs enseignés. Cette structuration lui est explicitée, rendue accessible tout au long de la séquence jusqu'à l'incorporer dans sa réflexion et sa pratique.

Le cadre d'écriture dans une démarche inductive

La démarche inductive suppose une hypothèse de départ et induit un raisonnement qui aboutit à la construction de connaissances théoriques répondant au postulat de départ. Dans cette démarche linéaire, les différentes étapes de la réflexion inductive déterminent le découpage de la séquence en plusieurs modules d'apprentissages dans un ordre chronologique. L'enchaînement des modules explicite le parcours d'apprentissage pour l'élève. La « narration » de cette suite logique constitue un outil pédagogique qui participe, dans le cas proposé, à la construction d'une méthodologie d'entraînement ou de révision directement en lien avec les enjeux du domaine 2 du socle (« les outils et des méthodes pour apprendre »). Le tableau ci-dessous présente un cadre d'écriture possible dans une démarche d'enseignement inductive dans le champ d'apprentissage 1 en demi-fond pour le cycle 4.

⁵⁹ CEBE (S.) et PICARD (P.), « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *GFEN « Dialogue »* n°134, 2009



Tab. 3, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche inductive

Compétence travaillée : « S'organiser pour réaliser la meilleure performance possible à une échéance donnée » (CA1-demi-fond)		
Explicitation pour l'élève : « apprendre à se préparer pour se dépasser »		
DEMARCHE INDUCTIVE	Ce qu'il y a à apprendre	
Modules d'apprentissages	Racine	Ramifications
1^{er} module : HYPOTHESE <i>Peut-on prévoir à l'avance sa performance ? Oui à condition de...</i>	- apprendre à déterminer ses limites	- apprendre à identifier les réactions du corps - apprendre à connaître sa VMA - apprendre à donner le maximum de soi
2^e module : INDUCTION <i>Comment adopter et réaliser une vitesse précise ?</i>	- apprendre à respecter différentes allures proches de sa VMA	- apprendre à se créer des repères externes - apprendre à réguler son allure en fonction des informations reçues
3^e module : REGLE, PRINCIPE <i>Qu'est-ce qui fonctionne et qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?</i>	- apprendre à répéter différentes allures proches de sa VMA	- apprendre à se créer des repères internes - apprendre à définir son projet à l'avance - apprendre à résister aux sensations corporelles négatives et aux aléas des conditions climatiques
4^e module : DEDUCTION <i>Peut-on valider l'hypothèse de départ ?</i>	- apprendre à réaliser un projet de performance construit à l'avance	- apprendre à analyser un résultat - apprendre à faire des choix raisonnés mais ambitieux - apprendre à vouloir se surpasser

Le cadre d'écriture dans une démarche progressive

La démarche progressive, plus classique, n'en est pas moins intéressante dans son déroulement. Ce n'est pas le caractère innovant de la démarche qui est recherché ici, mais plutôt sa capacité à expliciter une certaine méthodologie de travail particulière. En la matière, les formes les plus basiques restent bonnes à prendre. Le tableau exposé plus bas, donne un exemple de cadre d'écriture dans une démarche progressive comportant des niveaux d'apprentissages gradués. Dans cette illustration, l'augmentation progressive du degré d'exigence vise à éclairer pour l'élève les caractéristiques d'un parcours d'apprentissage de plus en plus approfondi, en s'attachant à mettre en évidence des repères sur lesquels il peut s'appuyer. Dans le cas présent, l'élève comprend que pour s'engager dans un nouveau module d'apprentissage, la maîtrise du précédent est indispensable. Il réalise également qu'à mesure qu'il progresse dans les modules, son niveau de maîtrise et d'autonomie s'améliore. Il est capable d'identifier un point de départ et un point d'arrivée dans ses apprentissages et ce, pour chaque module. Il construit une représentation spiralaire de son parcours d'apprentissage et peut expliciter ce que la notion finalement très abstraite : « approfondir son travail », signifie concrètement. Le tableau suivant propose un cadre d'écriture possible dans une démarche progressive dans le champ



d'apprentissage 4 en rugby pour le cycle 4. Le cadre comporte trois modules d'apprentissages vécus en pratique et un module annexe, vécu principalement en dehors de la leçon par le biais des espaces d'échanges collaboratifs sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'établissement.

Tab. 4, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche progressive

Compétence travaillée :		
<i>« Coopérer pour mettre en œuvre un projet collectif prenant en compte les caractéristiques des membres de l'équipe et rechercher le gain de la rencontre » (CA4-Rugby)</i>		
<i>Explicitation pour l'élève : « Apprendre à travailler en équipe »</i>		
DEMARCHE PROGRESSIVE	Ce qu'il y a à apprendre	
Modules d'apprentissages	Racine	Ramifications
1^{er} module : SPECIALISATION⁶⁰ Niveau 1 <i>«Je suis spécialiste dans un domaine»</i>	- apprendre à jouer dans un poste défini (avants, arrières, demis)	- apprendre à se placer sur le terrain - apprendre à réaliser les actions liées à son poste - apprendre à coordonner ses actions avec celles de ses partenaires
2^e module : DE-SPECIALISATION Niveau 2 <i>«Je suis spécialiste dans deux domaines»</i>	- apprendre à jouer dans un nouveau poste	- apprendre à réaliser les actions liées à son nouveau poste - apprendre un poste à son partenaire - apprendre à connaître les spécificités des différents postes - apprendre à communiquer avec ses coéquipiers
3^e module : RE-SPECIALISATION Niveau 3 <i>«Je suis expert dans mon domaine»</i>	- apprendre à choisir son poste préférentiel en fonction de ses capacités et des besoins de l'équipe	- apprendre à analyser des situations de jeu - apprendre à permuter les postes en fonction d'une situation de jeu - apprendre à adapter ses actions et choisir l'option la plus pertinente
module annexe: « causerie » d'avant et d'après match <i>«Je suis conseillé dans ma spécialité»</i>	- apprendre à analyser des situations de jeu et à élaborer des solutions tactiques	- apprendre à reconnaître les situations de jeu efficaces et inefficaces - apprendre à donner un avis constructif - apprendre à retenir l'essentiel dans tous les commentaires formulés - apprendre à se mettre d'accord sur la stratégie à adopter

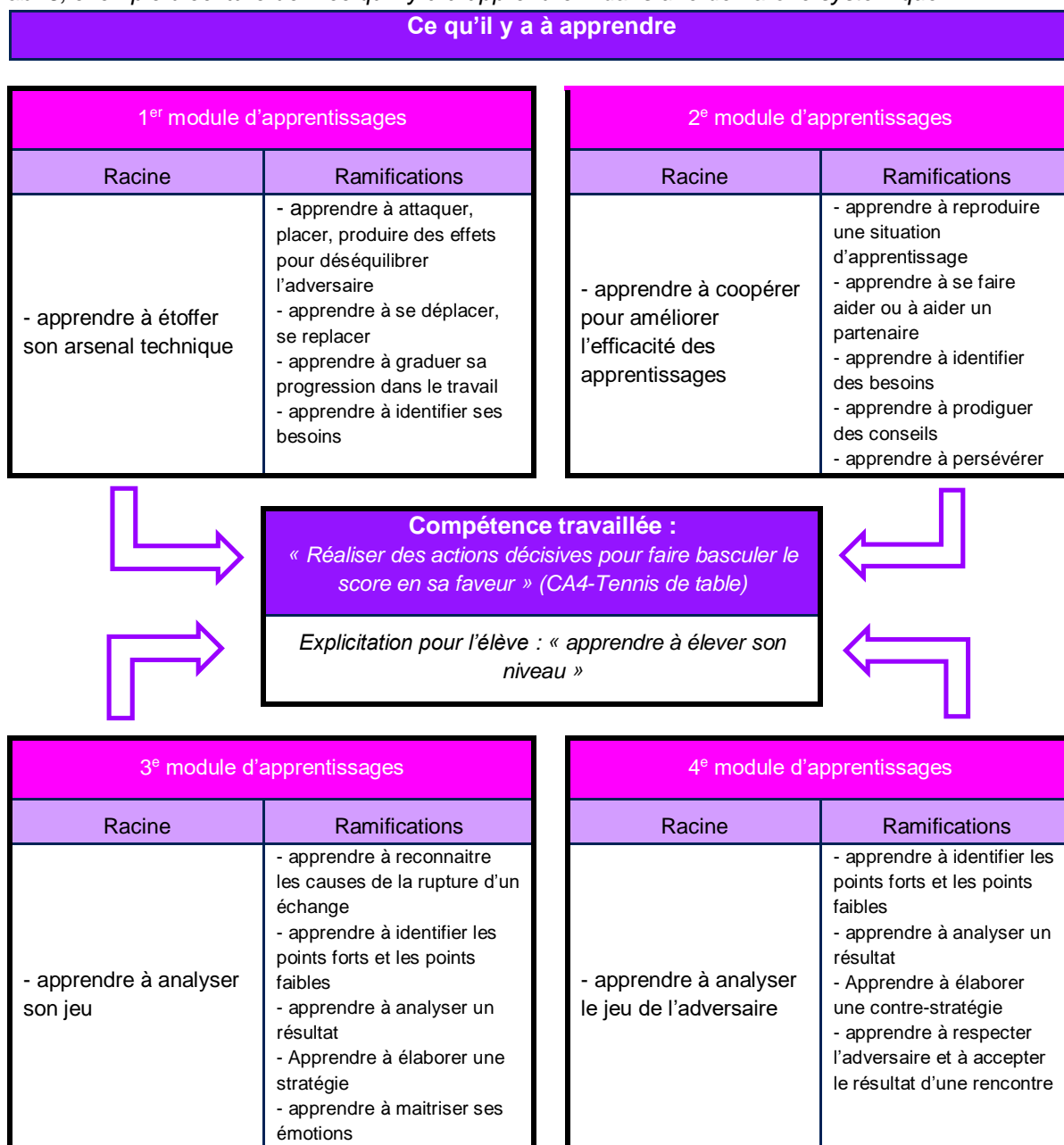
Le cadre d'écriture dans une démarche systémique

Dans une démarche systémique, la compétence est au cœur d'une arborescence de modules d'apprentissages interdépendants les uns des autres. Le découpage des modules ne s'inscrit pas dans un déroulé linéaire mais dans un système dynamique qui fonctionne par des mécanismes

⁶⁰ THUAL (V.), « Savoir coopérer : savoir-faire ou savoir-être ? » e-novEPS N°10, janvier 2016

d'interactions, d'engrenages ou de causes à effets. Plus complexe que les formes précédentes, ce type de formalisation s'avère particulièrement adapté pour des dispositifs d'enseignements ouverts dans lesquels les élèves choisissent d'emprunter librement des parcours d'apprentissages variés. La pluralité des possibilités d'engagement dans les modules pourrait créer chez l'élève une représentation de ses apprentissages à la façon d'un « puzzle éparpillé », créant de la confusion, de l'implicite et donc une perte d'efficacité. Le cadre d'écriture systémique a donc vocation à réorganiser les pièces du puzzle pour reconstruire une structure stable de la pensée de l'élève afin qu'il puisse établir des connections fructueuses entre les modules.

Tab. 5, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche systémique





D'une application pédagogique à l'autre

Ecrire ce qu'il y a à apprendre, dans une perspective pédagogique, nécessite d'avoir en permanence le souci de rendre encore plus explicite les apprentissages souhaités pour les élèves. L'objectif consiste à « *développer le sens qu'ils donnent à leur présence en classe et à leur activité*⁶¹ ». Pour devenir un outil pédagogique significatif, et pas seulement anecdotique, la formalisation rédigée de ce qu'il y a à apprendre peut être insérée dans tous les interstices de la leçon, de la séquence et même au-delà.

Un « plan de la séquence d'EPS » accessible à tout instant

Beaucoup d'élèves, au début de chaque séance d'EPS, demandent au professeur ce qu'ils vont faire aujourd'hui. Badminton ? Handball ? Or, le meilleur indicateur d'une bonne pratique d'enseignement serait qu'ils posent la question de savoir ce qu'ils vont apprendre. C'est dans cet état d'esprit qu'une formalisation explicite peut devenir un véritable outil pédagogique. Disponible sur une tablette numérique en classe, le « plan de la séquence » (c'est-à-dire ce qu'il y a à apprendre) permet aux élèves, avant de débiter de la leçon, de se situer dans leurs parcours d'apprentissages, d'évaluer le degré de leurs avancées, de réactiver des prérequis, d'identifier les domaines qu'il reste à explorer. En somme, de prendre leurs dispositions pour se tenir prêt à apprendre. Le principe ne s'arrête pas là, et à l'envie ou au besoin, « le plan de la séquence » est consulté à volonté avec l'enseignant afin de procéder à des feedbacks, des guidages, des verbalisations, des temps d'institutionnalisation des savoirs. En dehors de la leçon, le plan reste accessible sur l'ENT du collège et, d'un point de vue très pratique, peut constituer le document de base du cahier de texte numérique de la discipline. Ce dernier, renseigné sous la forme d'un renvoi au « plan de la séquence » et au module d'apprentissage travaillé, oblige l'élève à se rediriger vers une information plus globale et plus explicite en évitant une vision trop fragmentée du parcours, leçon par leçon. Pour l'enseignant, c'est un gain de temps non négligeable, et même si le déroulement d'une leçon n'est pas parfaitement conforme aux prévisions, ce qui a été travaillé renvoi forcément à un module d'apprentissage rédigé (exemple : leçon du 11/12/2016 voir Acrosport 5e, module 2).

Une « fiche-méthode » au service des compétences transversales

Si le « plan de la séquence » explicite la démarche d'enseignement, l'articulation des modules d'apprentissages, et donc la compétence travaillée, il n'est pas illusoire d'imaginer que cet outil de structuration de la pensée trouve un prolongement naturel dans d'autres domaines. L'idée consiste alors à généraliser, avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique, un procédé d'écriture semblable pour ce qu'il y a à apprendre dans chaque discipline. Utilisée de manière récurrente et dans des contextes variés, les modèles de structuration peuvent être réinvestis lors de séances d'accompagnement personnalisée (AP) afin d'en extraire avec les élèves des constantes, des mécanismes. Un projet d'AP de quelques semaines peut aboutir à l'élaboration d'une « fiche-méthode », pourquoi pas personnalisée, dont chacun peut faire un usage efficace dans l'organisation du travail personnel⁶². L'exemple de la démarche systémique en tennis de table (tableau 5) sert de support pour cette expérience. En associant des formats identiques issus de l'EPS, de la technologie et des sciences physiques par exemple, il est possible de travailler avec l'élève sur une compréhension multidimensionnelle d'une compétence transversale comme « se préparer pour une évaluation ». L'élève apprend alors à situer la compétence au

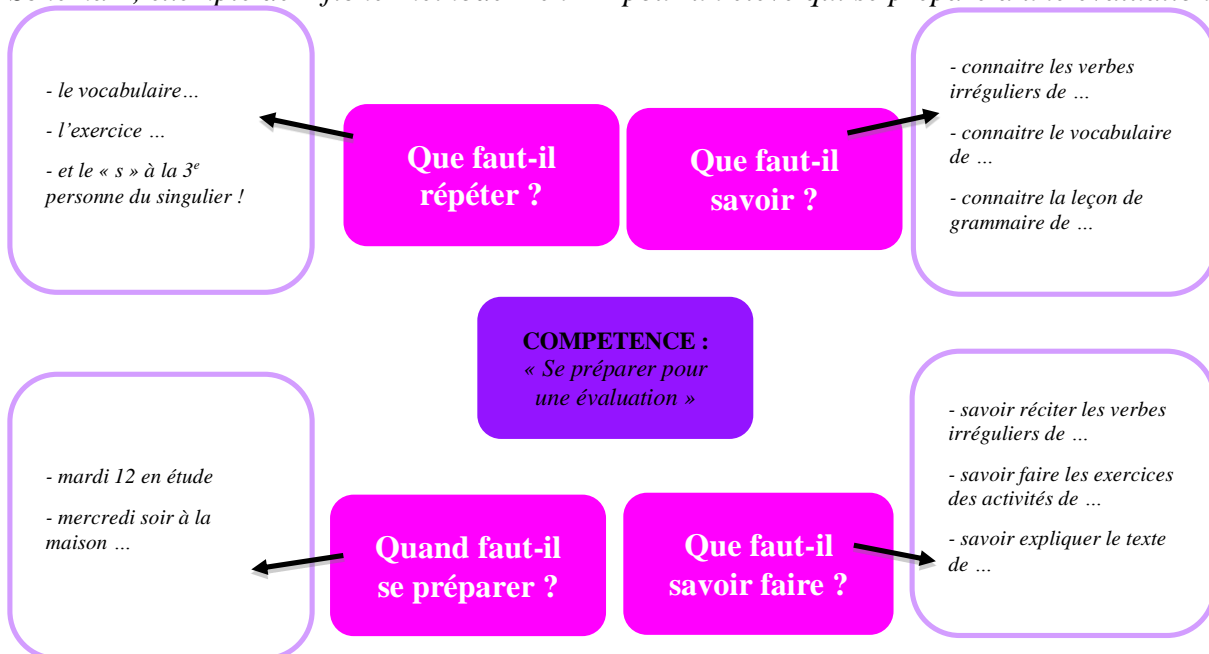
⁶¹ « Enseigner plus explicitement. Situation et gestes professionnels au quotidien », Dossier DGESCO, réseau CANOPE, 2 décembre 2016

⁶² EVAÏN (D.), TILAGONE (P.), Le numérique au service des apprentissages, site académique de l'Académie de Nantes, espace pédagogique EPS, octobre 2012



centre du schéma. Puis, il apprend à identifier les constituants de cette compétence et à les disposer, comme pour les modules d'apprentissages, autour de celle-ci. Enfin, l'élève apprend à construire, à la périphérie du schéma, un plan de révision qui intègre toutes les composantes et comprend dans le même temps que si l'une d'entre elle n'était pas abordée, l'entraînement viendrait à perdre en qualité. Le schéma suivant montre comment le cadre d'écriture de l'enseignant peut devenir celui de l'élève.

Schéma 1, exemple de « fiche-méthode » en AP pour un élève qui se prépare à une évaluation



Un « document ressource » pour les parents qui aident leurs enfants

L'implication des parents dans un travail à rendre de leur enfant est une réalité déjà bien connue, en mathématiques, en arts plastiques et dans beaucoup d'autres disciplines. Il serait erroné de minimiser la valeur de cette implication dans le cas de l'EPS. Au contraire, les occasions ne manquent pas pour constater que les élèves partagent régulièrement avec leurs parents le déroulement d'une séquence ainsi que leurs stratégies ou leurs objectifs à l'approche d'une évaluation. Mais si dans la plupart des autres disciplines, les élèves disposent d'un cahier de leçons qui permet aux parents de comprendre dans quel sens il s'agit de les aider, en EPS, les élèves possèdent rarement une trace écrite de leur travail, et le projet pédagogique de la discipline est parfois très opaque pour les non-initiés. « Si l'école doit être explicitée aux élèves, elle doit l'être aussi aux parents⁶³ ». La publication dans une rubrique de l'ENT du « plan de la séquence » est une solution astucieuse pour ne pas alourdir les cartables et attirer les parents. Dans l'exemple du demi-fond, cité plus haut, un parent peut s'impliquer en s'informant en ligne sur la démarche travaillée en classe. Il peut alors aider l'enfant à prolonger sa réflexion autour de son projet de performance, donner des conseils sur le choix des allures de courses à privilégier ou encore, exposer la stratégie pour laquelle lui-même opterait.

⁶³ op.cit.





Conclusion

Ecrire ce qu'il y a à apprendre à la manière d'un théoricien confirmé, mais éloigné de la pratique, c'est se priver de potentialités pédagogiques bénéfiques pour les élèves. En matière d'écriture, la formule « apprendre à ... » peut changer beaucoup de choses. Pour l'enseignant, elle contribue à réduire le caractère parfois très abstrait des tableaux de catégories de savoirs, dans lesquels ni les parents ni les professeurs des autres disciplines n'oseraient s'aventurer. Pour l'élève, elle explicite les attendus et structure sa représentation mentale dans un parcours d'apprentissage. Pour les deux, elle permet de mieux dire ce qu'il y a à faire, de mieux comprendre ce qu'il y a à apprendre.



Expliciter les contenus d'enseignement

Francis Huot,
Professeur agrégé, Nantes, (44)

« Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements »⁶⁴. *Expliciter l'enseignement pour les élèves est aujourd'hui un impératif qui passe par l'explicitation des contenus d'enseignement dans tous les domaines du socle commun de connaissances de compétences et de cultures. Expliciter les contenus, c'est d'abord préciser ce que sont les contenus puis, au quotidien, en formuler les différentes expressions pour les rendre accessibles à tous.*



Les contenus d'enseignement

Connaissances et compétences

Clarifier les contenus enseignés c'est prendre acte de l'indissociabilité des connaissances et des compétences dans l'apprentissage. « Connaissances et compétences sont clairement mises sur le même plan et articulées, et non plus opposées : il n'y a pas de compétences « hors sol », sans mise en œuvre de connaissances, et réciproquement les connaissances participent de la construction de compétences. Celles-ci sont entendues comme la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. »

Si pour l'élève qui apprend, compétences et connaissances sont étroitement imbriquées, il y a lieu néanmoins de les distinguer lors de la préparation de l'enseignement. Le soin apporté à cette distinction permet de passer de l'implicite à l'explicite des contenus enseignés. La compétence est une mise en acte de connaissances dans un contexte donné. Ces connaissances peuvent être de différentes nature, culturelle, procédurale, méthodologique, contextuelle⁶⁵, mais dans tous les cas, pour s'en emparer, l'élève a besoin d'une formalisation, d'une conceptualisation utilisant les langages.

Enseigner des contenus c'est produire ou faire produire par les élèves ces formalisations de connaissances fondamentales (règles d'action, règles sociales, méthodes...) nécessaires à l'apprentissage. Les connaissances sont donc constitutives de ce qu'il y a à apprendre. Elles en constituent le fondement. Les compétences résultent de la mise en œuvre de ces connaissances. Connaissances et compétences sont intrinsèquement liées lors de l'apprentissage. Une compétence permet d'actualiser des connaissances et inversement, savoir donne accès au savoir-faire.

⁶⁴ Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 24-2015

⁶⁵ HUOT (F.) « Organiser les connaissances, capacités, attitudes », *e-novEPS* n°2, Janvier 2012.

Du processus au produit

S'il n'y a pas lieu de hiérarchiser connaissances et compétences, il reste néanmoins nécessaire pour le professeur d'identifier son rôle dans le travail des compétences pour mettre en avant ce qu'il y a à apprendre par l'élève. Même si la spécificité de l'EPS réside dans la construction de la motricité, il ne suffit pas de mettre l'élève en situation motrice pour qu'il apprenne. Le rôle du professeur est bien d'aider chaque élève à cheminer dans son apprentissage. Le plus important, dans l'acte d'enseignement n'est donc pas le produit de l'apprentissage mais son processus. Autrement dit, dans une situation complexe, c'est à travers les processus que l'élève mobilise ses ressources et travaille des compétences. Aider l'élève, c'est lui permettre d'explicitier, d'identifier la manière de procéder pour arriver au résultat souhaité. Ce « process » est au cœur de ce qu'il y a à apprendre car il engage l'élève dans toute sa personne, pas seulement dans un corps en action. C'est aussi cette procédure qui est transférée dans une autre situation plus ou moins proche, dans un autre contexte.

Relier par principe

Les contenus d'enseignement ne sont donc ni des connaissances, ni des actions motrices mais à l'interface entre les deux. Autrement dit, les contenus sont des instruments qui mettent en relation processus et produit. Ce qu'il y a à apprendre est donné aux élèves sous la forme d'une relation stable, sûre et durable entre une manière de faire et un résultat. C'est cette relation valide à tout instant et dans tous les contextes qui constitue la valeur du contenu, sa possible généralisation. Cette relation peut être appelée principe par analogie à la dénomination habituellement employée dans les enseignements scientifiques. Ces principes sont didactisés sous la forme de règles d'action pour être mis en œuvre par les élèves, selon leurs propres ressources, lorsqu'ils sont face à un problème nouveau dans une situation d'apprentissage.



Préparer les contenus

La préparation des contenus d'enseignement demande au professeur de savoir quels problèmes ses élèves vont devoir résoudre pour progresser. La caractérisation des élèves⁶⁶ invite le professeur à rassembler le maximum d'informations sur les ressources que les élèves sont capables de mobiliser dans différentes situations motrices. Le choix des situations d'apprentissage permet à la fois de placer l'élève devant un problème qu'il ne sait pas encore résoudre tout en faisant des hypothèses sur les ressources qu'il est en mesure de mobiliser ou non. Celles qui ne sont pas mobilisables a priori, le deviennent si elles sont apportées dans les contenus enseignés. Anticiper son cours, c'est bien imaginer ce que les élèves, dans leur diversité, vont devoir apprendre pour progresser. C'est donc choisir en fonction du lien caractéristiques-problèmes quelles sont les connaissances attachées et de quelle manière les élèves vont pouvoir s'en emparer.

Mettre en œuvre ce qu'il y a à apprendre

Mettre en œuvre ce qu'il y a à apprendre c'est organiser les interactions. C'est-à-dire placer l'élève dans un contexte émotionnel et fonctionnel favorable pour qu'il puisse manipuler dans l'action ce qu'il faut savoir pour faire. Pour cela, l'élève a besoin de comprendre le sens de l'action et la nature du problème. Il lui faut aussi accéder au contenu explicite pour le faire vivre

⁶⁶ HUOT (F.), « Caractériser les élèves », Une réforme pour l'élève, *e-novEPS* n°11, juin 2016

dans ses interactions. L'apprentissage dépend en grosse partie de l'identification par l'élève de ce qu'il y a à apprendre dans ce qu'il y a à faire. Par exemple, dans le domaine 2 du socle commun de connaissances de compétences et de culture il est précisé qu'il s'agit pour l'élève d'« accéder à l'information, la hiérarchiser. » Dans le champ d'apprentissage 2 de l'EPS, accéder à l'information pertinente et la hiérarchiser s'avère une des problématiques essentielles pour adapter ses déplacements aux milieux incertains. Les différentes méthodes pour hiérarchiser l'information constituent ce qu'il y a à apprendre. Hiérarchiser l'information, c'est la trier en fonction d'un centre d'intérêt immédiat qui s'exprime sous la forme d'un ou plusieurs mots clés exprimant une notion. Par exemple dans l'activité voile hiérarchiser l'information pour réussir sa propulsion c'est la trier au regard de la notion d'angle ou de puissance. Dans l'ensemble confus des informations reçues (vent, vagues, vitesse de déplacement, déséquilibres, embruns, etc) le barreur privilégie l'élément dont la puissance va le plus impacter l'équilibre, la trajectoire du bateau. Il peut faire alors le choix de la puissance de l'élément naturel qu'il perçoit. Ce peut être une forte rafale de vent, une grosse vague ou encore les deux combinés. Il peut aussi privilégier l'angle que le bateau prend face à ces différents éléments naturels en voulant conserver par exemple une allure, celle du vent de travers ou large. Hiérarchiser l'information revient à faire un choix de pertinence en fonction d'une intention en captant de manière privilégiée certains indices.

L'intérêt de la méthode, c'est sa possible transposition. Dans une recherche sur Internet, hiérarchiser selon la même démarche c'est choisir en fonction de son intention (rechercher une partition par exemple) et trier en fonction de deux ou trois critères ou mots clés comme par exemple le style de musique, le prix, le compositeur. L'essentiel pour l'élève est de retenir ce qu'il y a à apprendre (ici la méthode) pour l'exercer dans différents contextes.



Exemple de contenus explicités

L'exemple est présenté dans le champ d'apprentissage 2 de l'EPS. L'activité support est la voile et c'est le domaine 2 du socle commun de connaissances de compétences et de culture qui est choisi car très souvent, pour adapter son déplacement à un environnement, il faut anticiper. Or, anticiper c'est choisir de manière efficace c'est-à-dire avec méthode. Les contenus sont présentés pour un exemple de tâche motrice complexe qui est le départ ou l'arrivée de plage. A partir de la situation et de l'objectif d'apprentissage, le professeur fait des hypothèses sur les difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Puis, il choisit ce qu'il y a à apprendre et à mettre en œuvre pour que les élèves solutionnent les problèmes auxquels ils sont confrontés. Enfin, dans leurs interactions avec le milieu, le matériel, ou les autres, les élèves utilisent en conscience des règles d'action.

Objectifs, but et démarche

Le but de la tâche est de choisir, vérifier, puis réaliser une arrivée et/ou un départ de plage en sécurité c'est-à-dire, synchroniser un départ ou une arrivée de plage avec les éléments naturels pour embarquer ou débarquer en toute sécurité. L'objectif de la tâche est d'apprendre analyser les sources de danger et à choisir puis utiliser une méthode efficace pour anticiper son action. La démarche proposée est une méthode de projection et de vérification de validité des actions. Le professeur propose plusieurs méthodes (plans plastifiés) pour partir ou atterrir sous la forme de plans d'actions et les élèves doivent choisir celle qui correspond le mieux aux éléments météorologiques du jour.

Ce qu'il y a à apprendre

Les contenus sont à la fois méthodologiques (domaine 2) et relatifs au champ d'apprentissage (CA2). La méthode comparative pour choisir la procédure de départ et d'arrivée est la suivante

: pour choisir, je compare, point par point, le plan à la situation réelle. Comparer c'est replacer le plan dans l'orientation cardinale, situer les forces naturelles en présence (vent, vague) et les éléments topographiques (trait de côte, rocher, ponton...) pour rechercher les similitudes.

Plus le nombre de similitudes est important alors plus la probabilité de faire le bon choix est forte.

Au niveau du champ d'apprentissage ce qui est à apprendre est exprimé sous la forme d'un principe numéroté (plus facile à classer par les élèves).

Principe 1 : pour immobiliser un engin, (ici le bateau) alors, il faut neutraliser sa propulsion

Principe 2 : pour piloter un engin (ici le bateau) dans un déplacement, il faut conserver de la vitesse et donc de la propulsion.

Principe 3 : à l'arrêt, pour s'équilibrer avec un engin (ici le bateau) il est nécessaire d'aligner ses appuis et son centre de gravité au-dessus du polygone de sustentation de l'engin.

Principe 4 : pour gérer son déplacement en milieu naturel il faut prendre en compte l'ensemble des forces naturelles et variables en présence.

La mise en œuvre par les élèves

Les règles d'action sont les mises en œuvre des contenus par les élèves à l'échelle de leurs propres ressources dans un contexte particulier. Par exemple, dans le champ d'apprentissage 2, pour le premier principe : pour arrêter son bateau, le placer face au vent et relâcher les voiles ; pour le second principe : si je veux partir et arriver en sécurité, je conserve mais limite la vitesse du bateau.

Dans le domaine 2, pour choisir la bonne méthode : la meilleure méthode de départ ou d'arrivée est celle qui présente le plus de similitudes avec la situation météorologique, topologique du jour.

Pour choisir, je compare, point par point, les éléments du plan et ceux du terrain : direction et force du vent, des vagues, placement des personnes, du bateau ; pour planifier la manœuvre : je place d'abord les éléments naturels sur mon plan puis je définis les trajectoires et enfin je définis l'ordre des actions à réaliser.



Conclusion

Expliciter les contenus enseignés c'est bien, en définitive, clarifier pour l'élève les connaissances nécessaires au travail d'une compétence dans un contexte spécifique. Les connaissances se construisent dans l'action et dans les interactions entre l'élève et ses camarades, l'élève et le milieu (matériel, naturel), l'élève et lui-même (apprendre à penser) sous la forme d'une métacognition.

L'institutionnalisation des connaissances est un temps indispensable afin de promouvoir à la fois la durabilité de l'apprentissage et sa généralisation. L'enseignant ne peut alors faire l'économie de décrire de manière littérale ce qu'il faut apprendre et savoir pour réussir. Il lui reste ensuite à définir les modalités d'appropriation de ces connaissances en organisant les interactions nécessaires à leur manipulation dans l'action. L'élève n'apprend que s'il est acteur et pas seulement au sens physique du terme. Il est illusoire de penser que la seule quantité d'action motrice suffise. L'intention de l'élève confronté à un problème qu'il peut résoudre, lui procure la nécessité de rechercher par guidages successifs voire, par tâtonnement, la solution pratique et théorique puisque les deux sont indissociables. Peu importe la dénomination, savoir, connaissances, principes, règles, le rôle de ce qu'il y a à apprendre, est de nourrir les apprentissages en reliant ce qu'il faut faire à une manière de faire efficace autrement une procédure⁶⁷.

⁶⁷ THUAL (V.) « Comment écrire ce qu'il y a à apprendre », *e-novEPS* n°12, janvier 2017



De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris

Davy Mézière,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

L'efficacité des élèves à apprendre est au cœur de la réforme du collège. Inévitablement, celle-ci invite à des évolutions notables dans les pratiques professionnelles des professeurs, favorisant notamment le passage d'une pédagogie de masse à une individualisation des parcours, en s'appuyant principalement sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁶⁸(S4C), sur une progression dans les cycles et sur une évaluation repensée.

Dans ce contexte, l'observation que fait le professeur du travail de l'élève, point d'ancrage de l'acte pédagogique, change de paradigme. Le seul résultat de l'action ne témoigne pas toujours du cheminement de l'élève, des questions qu'il se pose et des processus qu'il engage, pour répondre aux problèmes rencontrés.

Une telle observation demande un peu de méthode, d'anticipation et d'ingénierie. En effet, privilégier l'observation de l'activité de l'élève, mieux lire celle-ci en tant que telle, relève d'un défi pour le professeur, qui lui demande d'investir un positionnement renouvelé et de construire un regard insuffisamment inusité jusqu'alors, à des fins et sur des temps antérieurement peu exploités. En filigrane, l'enjeu est de montrer comment le fait de s'attacher à mieux observer l'activité des élèves favorise les apprentissages de ces derniers.

⁶⁸Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), BO n°17, 23 avril 2015



L'observation de ce qui est appris

Naturellement, les enseignants portent un regard sur les élèves et leurs acquisitions. Cette pratique mérite d'être analysée pour en comprendre la multiplicité, la complexité et en envisager des évolutions profitables aux élèves.

Miroir sur l'observation

Chacun peut s'essayer à étudier les contours que prennent les tâches d'observations au cours de sa propre pratique pédagogique. Cette réflexion recense un nombre de fonctions variées, réduisant potentiellement la centration du regard sur l'activité même de l'élève qui apprend. Le tableau 1, qui ne vise pas l'exhaustivité, énumère un certain nombre de ces fonctions sous une lecture verticale. Le prolongement horizontal en précise les temps et les distances privilégiés. Cette analyse permet, au travers des questions qu'elle soulève, un retour objectif de ce qui accapare l'attention du professeur durant la leçon. Son regard se porte-t-il sur la mise en activité des élèves ou sur l'activité adaptative qui en résulte ? Porte-t-il sur ce qui est visible ou sur ce qui est de prime abord caché ? Se focalise-t-il sur une vue d'ensemble de la classe, sur un groupe d'élèves, sur un élève ? Le regard du professeur fait-il l'objet d'une réflexion préalable ? Est-il anticipé, sélectionné, objectivé, ou se fait-il de manière informelle ? L'attention portée est-elle perturbée par d'autres activités ? Cette énumération montre que l'activité d'observation du professeur est très dense. Il ne va pas de soi de se focaliser sur l'activité d'apprentissage effective des élèves, et par conséquent de porter son regard sur l'apparition « de ce qui est appris », surtout si l'observation tend à s'attarder sur les processus.

Tab. 1, Essai d'analyse de l'activité d'observation du professeur

Les fonctions Observer pour...	Les distances Degré de zoom...	Les temps Durées, espaces, amplitudes...	« Les polluants » Activités cumulatives...
Se rassurer (les élèves font, agissent...)	Densité : le groupe classe, un ou des groupes d'élèves, un élève de manière singulière... De loin à proche : voir, entendre, ressentir...	Durée : début, milieu, fin du cours Espaces : aléatoire, programmé, anticipé, sélectionné, priorisé Amplitudes : la situation, la séance, la séquence, le cycle	Autres activités d'observation Activités pédagogiques (reformuler une consigne pour un élève, répondre à des questions, motiver pour relancer l'activité,...) Activités logistiques (installation ou modification matérielle...)
S'assurer de la mise en activité des élèves (compréhension des consignes, attitudes appropriées, sécurité,...)			
Juger (le résultat de l'action, le degré d'implication, l'efficacité,...)			
Comprendre (ce que fait l'élève, ses réflexions...)			
Différencier , personnaliser (repérer les difficultés de l'élève et la nature des obstacles qu'il rencontre pour adapter l'activité)			
Aider , diriger, guider, accompagner...			
Expliciter , donner à voir ce qui sous-tend la réflexion, l'action des élèves.			
Suivre les transformations, l'état de développement de la compétence travaillée			

Changement de paradigme

D'une observation centrée sur le résultat, à l'observation de l'activité de l'élève qui apprend Le tout moteur

La centration exclusive du regard sur le résultat de l'action est fréquente pour le professeur, et par voie de conséquence pour les élèves. La construction de situations « laboratoires », pré-calibrées, permet au professeur de statuer d'un niveau de capacité et/ou de maîtrise, à partir d'un résultat prioritairement chiffré, observable, accordant une certaine importance aux performances brutes.

Comme par magie, le résultat de l'action atteste de la qualité de la réflexion et de la compréhension sous-jacente. Au minimum, l'analyse de ce qui conduit à l'action reste sous silence comme quelque chose de mineur ou nécessairement associé au résultat, la partie visible. Dans ce cadre, l'apparition du comportement recherché à un délai annoncé, en « fin d'apprentissage », à un temps fixe pour tous les élèves, justifie d'un apprentissage effectif ou non. En référence au tableau 1, l'enseignant néglige alors les observations qui visent à comprendre, à guider, à différencier, à suivre, et se concentre davantage sur l'engagement quantitatif et le résultat du travail.

Parallèlement, le bilan de fin de séquence formulé pour l'élève s'exerce principalement par l'outil de la notation et participe à relayer les apprentissages réels en arrière-plan. Aussi, les retours adressés aux élèves au cours de la pratique sont fréquemment associés aux résultats de l'action. Le jugement du travail de l'élève par le professeur, par les élèves entre eux (co-évaluation), mais aussi par l'élève lui-même (auto-évaluation) sont centrés sur le résultat visible, notamment en sollicitant leur attention sur les critères de réussite. Ces repères de progression binaire, « réussite/échec » n'invite par conséquent pas l'élève à comprendre ce qui se joue, à identifier explicitement « ce qu'il y a à apprendre », et à percevoir aux cours des apprentissages « ce qui est appris » (Tab.1).

L'attachement au processus

Résolument tourné vers la formation complète du citoyen de demain, l'enseignement par compétence participe fortement à opérer la bascule de la profession vers le concept d'une Education Physique et Sportive (EPS) à « deux jambes », faite d'une valence motrice et d'une valence méthodologique et sociale et/ou « soclée ». Au-delà du résultat visible, apparent, s'attacher à entrer dans la « boîte noire », à décrypter l'articulation que fait l'élève de ses connaissances, de ses ressources, participe à la construction d'apprentissages pérennes et généralisables. Le statut des opérations mentales change. Elles ne sont plus considérées comme innées ou logiques, elles se construisent, s'enseignent, se développent, s'évaluent. Elles demandent donc à être explicitées au travers de « ce qu'il y a à apprendre » et font l'objet d'une observation spécifique pour déterminer « ce qui est appris ».


Ainsi en gymnastique, l'élève qui réussit à réaliser un élément n'est pas dans l'absolu un élève en réussite totale s'il n'a pas intégré les critères de réalisation, s'il n'a pas construit les mises en relation qui l'ont conduit à bien faire. Ces apprentissages demandent à l'élève de développer une capacité graduelle à connaître, à comprendre, à appliquer (Tab.2). Aussi, intégré à un contexte qui pose d'emblée un problème complexe et qui dépasse donc la seule réussite motrice, un élève peut se montrer compétent en combinant des savoirs et savoirs faire variés. Par exemple, si la tâche demandée confronte les élèves à construire et organiser un enchaînement gymnique synchronisé en duo, ils doivent coopérer, s'entraider, communiquer, s'adapter, gérer leurs ressources, se projeter... Dès lors, repérer dans la production du partenaire un obstacle à sa réussite et lui transmettre un conseil exploitable, mobilisent entre autres, de porter son attention sur un temps donné, d'associer une solution à un obstacle, de formuler un conseil compréhensible et exploitable, de montrer de l'empathie envers un camarade. Cette compétence à aider l'autre opérationnalise chez l'élève des mécanismes d'analyse, de synthèse, de jugement, par définition, cachés (Tab.2). Pour observer ces opérations implicites, un décryptage s'impose.

L'observation et la construction de compétence

Une complexité à extraire

L'attachement au processus n'est pas toujours compatible avec l'observation du résultat mise en exergue en amont, surtout quand les compétences développées deviennent supérieures. Le tableau 2 montre la graduation de cette complexité en s'appuyant sur la taxonomie de Bloom⁶⁹. Les opérations typiques, graduées, identifiées par l'auteur y sont exprimées en gras. L'image de l'arbre avec sa part visible, les branches, et sa part cachée, le système racinaire, marque l'ambivalence existante entre ce que le résultat de l'action restitue aisément et ce qu'il n'extériorise pas nécessairement, de par la conceptualisation qui la sous-tend. Pour la partie souterraine, la prépondérance de processus cognitifs rend le résultat de l'action infructueux. Cette complexité apparaît nettement dans les textes institutionnels. Les formulations extraites du S4C et des attendus de fins de cycle des programmes d'EPS participent à le montrer. L'enseignant qui cherche à accompagner les progrès des élèves, vise à intégrer et expliciter cette complexité.

Tab. 2, Mécanismes graduels accompagnant le développement de la compétence

Développement visible		
Connaître Restitue, fait à l'identique	Comprendre Restitution et action appropriée	Appliquer Situation connue, l'élève sait quel savoir, quelle action il doit appliquer
Analyser Situation plus ou moins connue, l'élève choisit quel savoir, quelle action il doit appliquer		Juger Situation inconnue, convocation de plusieurs savoirs et savoirs faire, argumenter, justifier son action
	Synthétiser Situation inconnue, convocation de plusieurs savoirs et savoirs faire, généraliser pour agir	
<p>Extraits des Attendus de fin de cycle des programmes d'EPS : <i>gérer son effort, gérer ses ressources, gérer l'alternative, planifier et réaliser, analyser avec objectivité, composer et interpréter, comparer, choisir, organiser son déplacement, s'organiser...</i></p> <p>Extrait du S4C : <i>capacité à juger, analyser et exploiter, gérer un projet, choisir des démarches, comprendre les évolutions, aptitude à argumenter, à démontrer, confronter différentes sources, traiter des informations, organiser des informations, remettre en cause ses jugements initiaux, il modélise, analyse, argumente, il interprète, il distingue ce qui est objectif ou subjectif, il planifie, il fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs, évaluer les conséquences...</i></p>		
Développement implicite		

⁶⁹ BLOOM (BS.) et KRATHWOHL (DR.), The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners, New York, Longmans, 1956

Une complexité à expliciter à l'élève

Pour qu'il soit en mesure de développer des compétences, l'élève est placé dans un rôle d'acteur⁷⁰, posture qui lui confère le pouvoir d'organiser son activité, d'influer avec une certaine liberté sur son cheminement face à des situations inconnues. Dans ces conditions, le professeur accepte donc d'observer des réponses multiples de la part des élèves. « *Il est attentif à l'activité des élèves et ouvert à des choses qu'il n'a pas prévu* »⁷¹. Il veille à ne pas être prisonnier de schémas préconçus pour donner au projet de l'élève toute sa portée motivationnelle.

Confronté à des tâches dites complexes, l'élève s'accroche alors à ce qu'il sait déjà. Il réorganise, inconsciemment, des connaissances, des capacités et des attitudes apprises ailleurs, séparément ou non. L'observation du professeur sur ces mécanismes implicites est essentielle. L'enjeu est alors de les expliciter, de les faire passer de l'ombre à la lumière, pour les rendre sciemment exploitables par les élèves. Dans ce numéro 12 d'*e-novEPS*, C. Allain⁷² partage une illustration permettant aux élèves d'accéder aux différentes démarches qu'ils mobilisent pour apprendre en fonction du niveau d'acceptation, d'abstraction qu'ils sont en mesure de concevoir au moment où ils sont confrontés à un problème. Cette expertise implique de la part du professeur une centration pointue sur l'activité de l'élève, de se rapprocher tel un enquêteur, assez prêt pour voir, entendre, ressentir, mais pas trop pour ne pas gêner, bloquer, perturber l'activité de l'élève^{73,74}. Le ressort pédagogique du professeur n'est donc plus de prescrire telle ou telle action, mais de jouer de son pouvoir de guidage, de le moduler pour faire coïncider son projet d'apprentissage avec celui de l'élève. Les principes méthodologiques qui suivent permettent au professeur d'outiller son regard pour utiliser cette démarche de personnalisation.



L'observation de l'activité de l'élève, le développement d'une expertise

Présenter en amont comme essentielle mais empreinte d'une certaine complexité, l'observation de l'activité de l'élève s'opérationnalise autour de quelques principes permettant d'outiller le regard du professeur.

Des enjeux à prioriser

Au sein des équipes, préciser le parcours de formation de l'élève...

Cette étape de réflexion est prioritaire. Par le filtre des domaines du S4C et des programmes disciplinaires, elle vise à caractériser localement les élèves pour envisager un enseignement résolument contextualisé. F. Huot⁷⁵ explicite cette démarche de caractérisation qui vise par la suite à irriguer les situations, la leçon, les séquences. De façon pragmatique, ce processus participe à préciser en équipe pédagogique interdisciplinaire, au travers des enjeux de formation, et disciplinaire, au travers des enjeux d'apprentissages ce qu'il y a prioritairement à transformer. Puis au-delà de ce partage thématique, définir concrètement l'unité de « ce qu'il y a à apprendre », en évitant l'écueil « *d'apprentissages aléatoires et hypothétiques* »⁷⁶. Le parcours de l'élève se dessine alors sur des choix forts permettant, par exemple, de croiser sur une séquence d'enseignement un enjeu de formation en relation avec un enjeu d'apprentissage portée par une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA). Il permet aussi d'organiser la

⁷⁰ EVAÏN (D.), LEBRUN (B.) « Pour une pédagogie de la construction de compétences », *e-novEPS* n°2, janvier 2012

⁷¹ op.cit

⁷² ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁷³ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

⁷⁴ DURET (S.), « Pour un diagnostic fonctionnel », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁷⁵ HUOT (F.), « Caractériser les élèves », *e-novEPS* n°11, juillet 2016

⁷⁶ BEUNARD (P.), « La tête et les jambes », *e-novEPS* n°2, janvier 2012

réurrence de ces confrontations dans d'autres contextes disciplinaires ou interdisciplinaires durant les cycles de consolidation et d'approfondissement.

... Pour focaliser l'observation au cœur de la séquence et de la leçon

Pour le professeur, l'observation de l'activité de l'élève possède alors une focale, celle du développement privilégié sur une séquence donnée. Par exemple, au cycle 4, en classe de 3ème, l'APSA demi-fond est le support choisi par l'équipe EPS pour travailler l'enjeu de formation (EF) « savoir s'exprimer à l'écrit » en lien avec l'enjeu d'apprentissage (EA) « s'approprier des principes simples d'entraînement ». Les difficultés à transmettre un message clair à l'oral et à l'écrit, à s'exprimer dans sa langue maternelle, à transmettre le fruit d'un raisonnement et à expliquer la pensée, à justifier le choix de l'équipe de travailler cet enjeu de formation. D'autre part, les difficultés à se prendre en charge, à exercer son autonomie, à prendre du recul sur l'action expriment le choix de l'enjeu d'apprentissage. Le professeur envisage dès lors une veille sur l'apparition de transformations précises et met en œuvre des filtres pour capter ce qui évolue chez l'élève durant les temps d'apprentissages.

Paramétrer l'observation

Le besoin d'établir un projet de séquence pour poser sa démarche pédagogique n'est plus à démontrer. Toutefois, il convient parfois d'épurer et/ou d'en renouveler le contenu pour conserver ce qui est effectivement utile. La question de l'observation de l'activité de l'élève mérite d'y être traitée. Il s'agit alors de préciser concrètement ce qui est l'objet de l'observation⁷⁷, en l'occurrence « ce qu'il y a à apprendre » et de poser des jalons précisant les moyens déployés pour opérationnaliser l'extraction de « ce qui est appris » dans les situations d'apprentissages. Les fonctions, les distances, les temps, les modes d'explicitations et d'extractions des opérations mentales sont à cet instant clarifiés. Enfin, pour établir l'état de développement des compétences, des repères de progression sont avancés. Il facilite la lecture et la liaison entre « ce qu'il y a à apprendre » et « ce qui est appris ».

Le tableau 3 ci-dessous illustre l'ingénierie mise en œuvre pour observer l'activité de l'élève au cours de la séquence de demi-fond. Par souci de clarté, l'étape de caractérisation décrite dans le paragraphe précédent n'apparaît pas.

⁷⁷ op.cit

Tab. 3, ingénierie de l'observation de « ce qui est appris »

« Ce qu'il y a à apprendre »	Repères de progression	L'observation de « ce qui est appris »
<p>EF : s'avoir s'exprimer à l'écrit Connaître, comprendre et utiliser un vocabulaire adapté à la pratique support</p> <p>Appliquer des structures de phrase simples pour mettre en relation des éléments</p>	<p>L'élève s'exprime à l'écrit à propos de sa pratique ou de celle d'un camarade à partir d'un support choisi (texte à trous, questionnement dirigé, guidé, récit argumenté guidé, récit libre)</p>	<p>Fonction de l'observation</p> <p>Aider, expliciter, suivre</p>
<p>EA : S'approprier des principes simples d'entraînement</p> <p>Etablir des relations de causes à effets (durée de l'effort, allure de course, fréquence cardiaque, récupération)</p> <p>Juger de l'évolution de ses ressentis, (repères sur soi), psychologique, musculaire, cardiaque, respiratoire</p> <p>S'astreindre à réaliser des efforts programmés (répétitions, séries, repos)</p> <p>Développer ses ressources physiques (capacité/puissance aérobie, travail continu / intermittent,...)</p>	<p>L'élève décrit, interprète, analyse, argumente, juge son travail ou celui d'autrui. L'élève adapte ses choix, juge et conseille l'activité d'un camarade</p> <p>L'élève est compris par le récepteur (camarades, professeur)</p>	<p>Distances privilégiées</p> <p>Elève, petit groupe d'élèves, entendre, ressentir</p> <p>Temps privilégiés</p> <p>Temps de repos, d'observation, de bilan, d'auto-évaluation</p> <p>Mode d'explicitation</p> <p>Partage des objectifs visés (documents, auto évaluation, échanges prof-élèves, élève-élève)</p> <p>Mode d'extraction des opérations mentales</p> <p>Auto-évaluation</p> <p>Bilan/Préparation leçon/Projets écrits sur document support au choix (plus ou moins aidé), par voie numérique</p> <p>Echanges bilan /préparation leçon/projet de leçon avec un binôme ou le professeur</p>

L'observation du professeur au service de l'élève

Le paramétrage de l'observation de « ce qui est appris » sert concrètement l'action pédagogique du professeur.

Pour aider

Par extension, cette fonction envisage comment le professeur intervient pour permettre à chaque élève de progresser, en tenant compte des obstacles qu'il rencontre, non seulement moteur, mais aussi social, affectif, conceptuel... Une graduation est envisagée, du dirigé vers le guidé, jusqu'à une liberté plus prononcée. Le professeur différencie son positionnement, d'une présence exclusive, très proche permettant de ressentir, de soutenir, d'assister, d'échanger à une présence plus ponctuelle, plus éloignée. Le professeur anticipe les temps où il peut entrer en contact (oral, visuel, auditif, émotionnel) avec l'activité cognitive des élèves, au travers d'échanges directs avec lui, ou indirects en tant que témoin de ce qui se dit entre eux, jusqu'à ressentir leur état d'esprit.

Dans l'exemple de la séquence de demi-fond (Tab.3), sont ainsi précisés les temps retenus pour mener à bien les observations conduisant à le guider, notamment sur les temps où l'élève récupère, où il observe, où il effectue un bilan sur son travail, où il mesure ses progrès, ou encore celui où il se projette (ou quand il aide à la projection de son binôme) sur la prochaine séquence de course suite à l'analyse qu'il fait de la séquence précédente par le croisement de données. Toutes ces précisions anticipées sur la lecture de l'activité de l'élève favorisent leurs prises en compte dans la leçon. Ces bénéfices méritent d'être partagés avec l'élève.

Pour expliciter

En définissant des enjeux contextualisés, le professeur se saisit d'un besoin de cohérence au regard du S4C et des programmes disciplinaires. Il participe ainsi à établir le parcours de formation de ses élèves. Pour autant, à cette étape, cela demeure encore le projet du professeur. C'est donc bien par la mise en activité de l'élève que l'enseignant induit le projet de l'élève. Si ce n'est pas le sujet traité ici, il ne peut être fait l'économie de rappeler que l'élève est à cet instant confronté à des situations qui lui posent d'emblée un problème, qui le questionnent. Dans le cas contraire, « *les élèves peinent à comprendre le sens des activités menées, se méprennent sur ce qu'il s'agit d'apprendre au-delà de ce qu'il s'agit de faire* »⁷⁸.

En structurant son observation autour de leur activité, le professeur renforce l'engagement des élèves sur les compétences ciblées. Ce principe n'occulte pas que le professeur a conscience que les apprentissages sont interconnectés à d'autres. Pourtant, il lui revient l'initiative, le pouvoir, de porter un œil sur une focale en particulier et d'attirer celui des élèves. Dans l'illustration proposée, l'enseignant s'appuie notamment sur des médias, des échanges organisés et des outils d'auto-évaluation. Par exemple, l'élève est amené à choisir le support d'écriture, plus ou moins dirigé, pour finaliser le bilan de son activité durant la leçon et les mises en relation qu'il a construit pour établir la suite de son entraînement. Par la récurrence des procédés, l'assimilation des connaissances, l'appropriation des repères de progressivité, l'élève cherche à utiliser un support moins guidé. Aussi, ce travail participe à conscientiser chez les élèves les mécanismes implicites (Tab.2), « à rendre perceptible l'invisible et nécessaire travail de la pensée afin qu'ils se l'approprient »⁷⁹. Le projet de l'élève, son activité, coïncide alors avec le projet du professeur, l'accessoire (la tâche) n'est pas pris pour l'essentiel (l'apprentissage).

Pour suivre

Sur un plan large, la définition préalable du parcours de formation de l'élève permet de passer du quantitatif au qualitatif, de libérer la charge attentionnelle du professeur, comme celle de l'élève, sur l'état de développement de « ce qu'il y a à apprendre ». Aussi, l'organisation de la récurrence dans des contextes variés sur une perspective plus longue, celle du cycle, engage les acteurs sur une évaluation à temps variable résolument positive⁸⁰.

Sur le temps de la séquence, le professeur ne se contente donc plus d'évaluer en fin d'apprentissage, ce qui reviendrait à sanctionner, à nier la dimension de progrès, et à occulter si le cheminement de l'élève concourt au projet commun. Le suivi est à cet égard un geste professionnel à développer pour le professeur, autant qu'à partager avec l'élève acteur.

⁷⁸ Groupe de travail « Enseigner plus explicitement », *situations et gestes professionnels au quotidien*, DGESCO, 2015

⁷⁹ op.cit.

⁸⁰ GUILON (S.), « Passer d'une planification des Activités Physique Sportive et Artistiques à une planification des apprentissages », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

Dans l'absolu, l'élève peut même décider du moment où il se confronte à la situation d'évaluation et en ajuster les modalités⁸¹. Au cours de la séquence de demi-fond illustrée, l'élève est ainsi amené à choisir le document support à l'écriture, plus ou moins guidé, lui permettant d'exprimer en amont son projet, et en aval son bilan. Cette démarche est efficiente à plusieurs titres⁸². Elle favorise la capacité d'autodétermination de l'élève autant qu'elle nourrit, valorise et renforce son implication dans les apprentissages⁸³. L'élève développe également par ce choix sa capacité à s'auto-évaluer en appréciant concrètement ce qu'il faut encore apprendre pour utiliser un autre support moins guidé. Le regard du professeur sur ce choix permet d'accompagner l'élève et de lui proposer un guidage si manifestement il s'est surestimé ou sous-estimé. Cette démarche permet enfin à chacun de cheminer vers une réussite optimale.

En définissant objectivement l'observation de « ce qui est appris » à partir de repères de progressivité partagés, le suivi porte sur des transformations fécondes, tenant compte des mécanismes implicites mobilisés par l'élève. Il lui permet ainsi d'exprimer et d'extérioriser l'état de développement perçu des compétences travaillées. L'élève conscient de sa capacité à mettre en relation les éléments de son travail avec des repères sur soi décide de faire le bilan de son entraînement à partir d'un récit libre. Par ce choix, l'élève adapte la tâche à la maturation des opérations mentales qu'il a conscientisées. Dans ce cas, l'ingénierie consistant à centrer l'observation sur l'activité de l'élève montre la résultante positive dans la poursuite du projet commun.



Conclusion

En conférant à l'élève le rôle d'acteur de ses apprentissages, c'est bien son activité adaptative qu'il convient de parvenir à observer. Celle-ci est moins explicite qu'une centration sur le résultat de l'action mais manifestement plus porteuse de ce qui est réellement appris. Par conséquent, elle nécessite une ingénierie à la hauteur de l'ambition. Un paramétrage précis est donc à envisager en amont de la séquence pour spécifier ce qui est à observer et à extérioriser pendant la leçon. En retour, l'observation de « ce qui est appris » participe à intégrer le professeur et l'élève à un projet commun, celui des progrès et de la réussite.

⁸¹ ROUBIEU (S.), « DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁸² AVERTY (J-P), « Apprendre à choisir pour ici et ailleurs », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

⁸³ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

Enquêter et observer sur ce qu'il y a à apprendre

Samuel Duret

Professeur agrégé d'EPS, Cholet, (49)

Pour donner du sens à « ce qu'il y a à apprendre », l'enseignant d'EPS s'appuie sur « ce que font les élèves », sur le « déjà-là ». Des contenus d'enseignement hors-sol, sont beaucoup moins percutants que ceux définis à partir de l'activité réelle des élèves. L'activité d'observation, d'enquête et d'analyse de l'enseignant devient ici décisive. Elle permet dans un second temps de construire des contenus d'enseignement qui partent des élèves et de les doter d'une fonction, celle de résoudre une tension, un nœud qui a été identifié et analysé pour et avec les élèves.

L'efficacité de l'analyse de ce que font les élèves au regard de l'enjeu de formation choisi dépend en partie de la méthode employée. Un ensemble de compétences méthodologiques sont à mobiliser par l'enseignant : du côté de l'observation des conduites motrices bien-sûr, mais surtout du côté de l'enquête sur les procédures que les élèves mettent en œuvre.



De la nécessité d'un cadre d'analyse

Des costumes un peu étroits

L'analyse de l'activité des enseignants d'EPS débutants peut donner à voir certains creux de l'activité d'enseignants plus chevronnés. Par exemple, l'observation de l'enseignant débutant révèle une priorité donnée à « ce qu'il y a à faire » au détriment du « ce qu'il y a à apprendre ». L'essentiel des préoccupations et des intentions de ces enseignants débutants ne se situe pas au niveau de l'appropriation des contenus d'enseignement, mais se réfère à la transmission efficace des consignes et à l'engagement moteur effectif des élèves. Les contenus d'enseignement ne sont pas au cœur de leur activité.

A cet égard, F. Huot dégage différentes typologies d'enseignants stagiaires⁸⁴. Les premières phases de développement dans l'année de stage viennent illustrer cet éloignement des contenus d'enseignement de l'activité de ces enseignants. Précisément, la phase du stagiaire « *animateur* » présente un enseignant qui cherche en priorité un engagement plaisant et dynamique des élèves. Il contrôle le déroulement des opérations et focalise son attention non pas sur les individus mais sur le groupe agissant. La phase suivante présente le type « *aménagement* » qui recherche la réussite des élèves dans les situations qu'il met en place. L'organisation spatiale et matérielle est constamment contrôlée et modifiée par cet enseignant. L'élève est un simple agissant sportif, il n'est pas invité à s'investir dans les tâches d'installation, d'observation ou encore de création d'outils d'évaluation.

L'enseignant chevronné, suivant son niveau de maîtrise didactique de l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) support mais aussi des contenus méthodologiques et ceux liés au socle, peut endosser ponctuellement et à défaut ces costumes d'« *aménagement* » ou d'« *animateur* ». D'autant plus

84 HUOT (F.), « Tutorat mode d'emploi », *e-novEPS* n°8, janvier 2015.

que ces 2 typologies d'enseignants n'empêchent pas les élèves de trouver malgré tout un certain intérêt. Leurs motifs d'agir liés, entre-autre, à l'affiliation ou à la compétition sont satisfaits.

Des perceptions éclatées

L'enjeu est de dépasser ces phases pour placer progressivement les contenus d'enseignement au centre. La difficulté de la tâche peut provenir de la difficulté de l'enseignant à faire face à des perceptions et des émotions multiples et envahissantes.

En effet, le réel d'une leçon d'EPS impose à l'enseignant d'EPS une quantité importante d'actions et de perceptions. Par centaines, les préoccupations, les intentions, et les émotions se succèdent dans le monde propre de l'enseignant. Faute de cadre d'analyse et de filtres, l'enseignant d'EPS peut se retrouver submergé et assailli par ses perceptions et ses intentions en flux continu, très furtives, parfois en contradiction les unes avec les autres. En conséquence, il peut subir l'impression assez inconfortable de voir tout et rien à la fois.

Se doter de méthodes pour analyser ce que font les élèves

La piste qui est avancée ici est de travailler sur la pertinence et la précision de l'analyse de l'activité des élèves, d'apprendre à zoomer sur un aspect de leur activité pour recueillir des informations déterminantes pour leur mise en projet. Ces informations servent de fondations aux projections de l'enseignant et de chaque élève.

Dans un premier temps, l'enseignant s'attarde sur la mise en ordre des étapes de progressivité, autour de l'enjeu de formation choisi. Il se construit en didacticien un curriculum qui rend compte d'une vision élargie des objets d'apprentissage successifs. Ensuite, l'enseignant développe sa capacité d'enquêteur. Cela lui permet d'accéder, au plus près, au « monde propre » de chacun de ses élèves. En chercheur inspiré par l'action située⁸⁵, il tente de saisir les significations, les préoccupations, les intentions de ses élèves dans l'action qui révèlent les procédures qu'ils utilisent. Dans un troisième temps, l'accent est mis sur l'apport de repères de lecture pour observer et analyser les conduites motrices des élèves. En entraîneur expert, l'enseignant développe sa capacité à lire les conduites des élèves et à en apprécier le caractère typique.



Didactiser en amont pour mieux lire l'activité des élèves

Zoomer sur un enjeu de formation

La réforme du collège rappelle l'impératif de toute entreprise de formation de délimiter un « enjeu de formation ». Ce terme est un élément clé qui a des transpositions possibles au lycée. Cet enjeu de formation est à didactiser en amont d'une séquence. L'enseignant d'EPS identifie les différentes étapes de progressivité. Pour passer chaque étape, des objets d'apprentissage sont assimilés par l'élève.

L'illustration qui suit se situe au lycée pour une classe de première. Le challenge sur l'année pour cette classe est d'améliorer l'analyse de leur pratique. Dans la continuité du domaine 2 du socle au collège, le fait de se doter de méthodes pour apprendre à s'auto-analyser (CMS) interagit positivement avec le développement de ressources motrices (CP). Précisément pour la séquence de musculation, l'enjeu de formation se formule ainsi : « analyser son ressenti pour réajuster les paramètres de son entraînement ».

Par une dévolution de pouvoir, les élèves sont amenés à construire leur propre outil de recueil et d'analyse de leur ressenti à l'effort et juste après l'effort. Plutôt que de livrer clé en main des outils de recueil en vue de l'épreuve du baccalauréat, il apparaît plus formateur de le faire construire par les élèves.

85 SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014.

Ce travail débouche en fin de séquence sur des descriptions de ressenti de plus en plus :

- personnelles : les élèves construisent eux-mêmes leur propre grille en fonction de leur projet. Ils doivent discriminer certains critères peu pertinents dans leur projet.
- fonctionnelles : les élèves s'appuient sur leur ressenti pour modifier/ajuster les paramètres de leur entraînement.
- fines : les élèves ont la liberté d'établir la complexité de leur grille à partir d'un format A4 vierge

Établir des repères de progressivité

L'enjeu de l'outil à construire par l'élève est d'analyser à chaque instant si les effets qu'il perçoit pendant l'effort ou juste après l'effort correspondent bien aux effets recherchés de son projet. S'il n'y a pas correspondance, alors des réajustements doivent être décidés par l'élève. L'outil est amené à se transformer au cours de la séquence pour permettre des analyses de plus en plus fines, personnelles et fonctionnelles.

Plusieurs niveaux d'outils de recueil de ses effets sont alors décrits (Tab.1)

Tab. 1, Échelle descriptive autour de l'enjeu de formation « analyser son ressenti pour réajuster les paramètres de son entraînement en musculation »

Se construire un cadre personnel d'analyse de son ressenti pour ajuster les paramètres de son entraînement			
Reproduit ou construit un outil de recueil avec un critère qui est toutefois déconnecté du mobile personnel choisi.	Reproduit ou construit un outil de recueil en lien avec le mobile mais avec un seul critère qui se mesure en binaire.	Construit un outil de recueil avec plusieurs critères qui se mesurent graduellement	Construit un outil de recueil fonctionnel c'est à dire qui permet de justifier une modification des paramètres de l'entraînement.

Extraire et ordonner des objets d'apprentissage

A partir de l'échelle décrivant les différents niveaux, quatre objets d'apprentissage sont posés :

- l'identification des effets recherchés par chaque mobile
- la diversification des critères de recueil
- l'affinement des mesures sur chaque critère
- la mise en lien avec la programmation des paramètres de l'entraînement (Tab.2)

Tab. 2 – Objets d'apprentissage autour de l'enjeu de formation : « analyser son ressenti pour réajuster les paramètres de son entraînement en musculation »

Objets d'apprentissage	Détails - Illustrations
Objet n°1 : Identifier les effets recherchés sur chaque mobile et choisir les critères adaptés à ce mobile	De chaque mobile découlent des effets recherchés spécifiques. Par exemple, l'effet d'une montée du rythme respiratoire n'est pas un critère pertinent pour le mobile gain de volume musculaire mais il l'est pour le mobile sportif (endurance)
Objet n°2 : Diversifier les critères	Le mobile forme intègre à la fois des critères d'ordre physiologique (montée du rythme cardiaque, absence de douleurs) et des critères d'ordre psychologique (sensations de relâchement de l'esprit)
Objet n°3 : Affiner la mesure du ressenti sur chaque critère	Il s'agit de sortir de la logique binaire (facile/difficile) pour construire des graduations chiffrées (à l'image de l'échelle de Borg qui note la difficulté de l'effort réalisé de 6 à 20) ou descriptives.
Objet n°4 : Utiliser les données recueillies pour ajuster les paramètres de l'entraînement	Les charges mobilisées, le mobile gain du volume musculaire sont ajoutées progressivement en fonction des tensions musculaires ressenties en toutes fin de série.

Ces objets d'apprentissage aident l'enseignant à organiser et à cibler son enquête. Cette enquête permet d'identifier les procédures mises en œuvre par les élèves. Ce travail d'enquêteur renvoie à la compétence n°5 des professeurs qui doivent être en mesure de « *construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins des élèves ...* »⁸⁶



Enquêter sur les procédures des élèves

Rechercher les éléments significatifs pour l'acteur

Assez largement diffusées dans l'univers professionnel des enseignants d'EPS depuis la fin des années 1990^{87,88}, les bases théoriques et les méthodologies de recherches en action située se révèlent inspirantes pour l'enseignant d'EPS s'intéressant aux procédures mises en œuvre par ses élèves.

L'activité de l'élève comporte deux dimensions : une partie observable (le comportement) et les mécanismes inobservables de production de ce comportement (la cognition). Le cadre théorique du cours d'action s'intéresse à ce second élément, précisément à l'activité du sujet au niveau où elle est significative par le sujet, c'est à dire « *racontable, commentable et montrable par l'acteur lui-même* »⁸⁹ Cette activité est constituée d'actions, de communications, de perceptions, de focalisations, de sentiments, d'attentes et d'interprétations tous racontables par le sujet.

Le chercheur utilise la technique de l'entretien d'auto-confrontation⁹⁰. Il questionne l'acteur à partir d'un visionnage vidéo pas à pas des actions de l'acteur. Le questionnement repère les facteurs significatifs pris en compte par l'acteur : ce qu'il perçoit, ce dont il se rappelle, mais aussi les éléments de connaissances et de généralité (Tab.3).

Tab. 3 – Exemple de questions lors d'un entretien d'auto-confrontation

Actions / Communications / Pensées	Prises d'information / Focalisations	Interprétations / Connaissances
Que cherches-tu à faire ici ? Quel est ton but ? Que lui dis-tu ? Que fais-tu ? A quoi tu penses à ce moment précis ?	A quoi prêtes-tu attention ? Qu'est ce que tu regardes ? Que prends-tu en compte ? A quoi tu t'intéresses ici ? Qu'est-ce qui te préoccupe ?	Comment tu vois la situation ? Qu'est ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce qui te conduit à penser ça ?

Questionner avec le filtre de l'enjeu de formation

L'enseignant d'EPS s'inspire de cette méthode d'auto-confrontation du chercheur. La visée de formation de l'enseignant ainsi que la faisabilité de telle méthodologie lui impose de se

⁸⁶ Descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier, *Bulletin Officiel* n°13, 26 mars 2015.

⁸⁷ DURAND (M.), Chronomètre et survêtement, ed revue EP&S, 2001.

⁸⁸ GAL-PETITFAUX (N.), DURAND (M.) L'enseignement de l'EP comme « action située », *revue STAPS* n°55, 2001.

⁸⁹ THEUREAU (J.), Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située, 1992.

⁹⁰ VERMERSCH (P.), L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, 1994.

distancier du schéma scientifique. Il en extrait toutefois certains principes pour recueillir ce qu'est en train de vivre l'élève ou ce qu'il vient juste de vivre.

Pour cela, des entretiens flashs in situ sont menés avec les élèves pendant la leçon. D'autres outils existent et sont proposés par Nicolas Terré à l'adresse des enseignants. Plus coûteux en temps et en organisation logistique, ils permettent d'approfondir l'enquête : la confrontation à plusieurs élèves en fin de leçon, le formulaire d'auto-confrontation à partir d'une vidéo sur l'environnement numérique de travail (ENT), l'observation d'une leçon réalisée par un autre enseignant, la rédaction d'un blog d'expériences...⁹¹, ces outils peuvent être utilisés.

A la manière d'un scientifique, l'enseignant tente alors d'accéder aux modes d'engagement des élèves dans les situations d'EPS : ce qu'ils cherchent à faire, ce qu'ils perçoivent, les émotions qui leur viennent à l'esprit... Cette enquête permet de s'approcher du « monde propre » de chaque élève.

Fixer par écrit

Lors de chaque entretien flash, les prises de note de l'enseignant s'avère ici indispensables. Elles permettent un travail d'analyse après la leçon et notamment de repérer le caractère typique de certaines expériences d'élèves. Une base d'informations sur les procédures mises en œuvre par les élèves est ainsi constituée. Il établit un diagnostic sur les difficultés des élèves au regard des objets d'apprentissage

Rester dans l'évocation sans mettre l'élève en posture de « récitant »

L'enseignant s'intéresse aux éléments très concrets de l'expérience de l'élève. Il se centre sur l'anecdotique. Il revient avec lui sur des actions précises. Il amène l'élève à raconter ce qu'il fait. Il rebondit sur les paroles et l'expérience très concrètes de l'élève. Cet entretien flash se fait seul à seul avec l'élève. Il n'a aucune visée de prescriptions de contenus. L'élève doit comprendre qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses à donner. Il doit se sentir en confiance.

Il s'agit donc ici d'éviter les questions :

- qui font référence aux contenus donnés par l'enseignant : « qu'est ce que j'ai dit au début de la leçon ? » « Est-ce que tu te souviens de ce que j'ai donné comme conseil ? »
- qui utilisent des verbes de prescriptions : « Que faut-il faire ? », « Comment faut-il procéder ? », « A quoi faut-il faire attention ? » « A quoi dois-tu penser ? »
- qui induisent une analyse à posteriori « Pourquoi tu fais-ça ? »

Cibler le questionnement autour des objets d'apprentissage

L'entretien flash s'oriente autour d'un seul objet d'apprentissage. Le questionnement est déterminé en fonction de l'avancée de l'outil d'analyse du ressenti construit par chaque élève. Par exemple, si l'élève n'a pas encore identifié les effets recherchés et attendus par le mobile choisi, le questionnement se rapportera à l'objet 1 (Tab. 4).

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

Tab. 4 – Exemple de questions ciblées autour des objets d'apprentissage en musculation

<i>Objets d'apprentissage</i>	<i>Questionnement</i>
<p><i>Objet 1</i> <i>Identifier les effets recherchés sur chaque mobile et choisir les critères adaptés à ce mobile</i></p>	<p><i>Quel but poursuis-tu ?</i> <i>Qu'est ce que tu recherches comme sensations ?</i> <i>Quels effets recherches-tu ?</i> <i>Qu'est ce qui te préoccupe juste avant la série?</i> <i>Qu'est ce que tu te dis avant de commencer ta série ?</i> <i>Qu'est ce que tu te dis avant de commencer sur cet atelier ?</i></p>
<p><i>Objet 2</i> <i>Diversifier les critères</i></p>	<p><i>A quoi es-tu attentif pendant tes séries sur cet atelier ?</i> <i>Qu'est ce que tu prend en compte ?</i> <i>Quelle zone du corps as-tu ressenti davantage ?</i> <i>Quel élément t'a surpris ?</i> <i>A quoi as-tu pensé à la fin de ta série ?</i></p>
<p><i>Objet 3</i> <i>Affiner la mesure du ressenti sur chaque critère</i></p>	<p><i>Qu'est ce que tu sens de différent par rapport à la série précédente ?</i> <i>Comment tu distingues ton ressenti avec la dernière série ?</i></p>
<p><i>Objet 4</i> <i>Utiliser les données recueillies pour ajuster les paramètres de l'entraînement</i></p>	<p><i>Qu'est ce que tu te dis à la fin de ta série ? Quelle conclusion fais-tu ?</i> <i>Qu'est ce que cela te fait dire ? Qu'est ce que cela te fait penser ?</i> <i>Quels éléments te font dire cela ?</i> <i>Que vas-tu retenir pour la séance prochaine ?</i></p>



Aiguiser son œil

Des capacités de lecture à construire

L'enjeu est ici de développer sa capacité à caractériser chaque élève avec efficacité en début de séquence. En un coup d'œil et en quelques mots, il devient capable de préciser qualitativement la conduite de chaque élève. L'expertise d'un enseignant repose en partie sur sa capacité à observer et à analyser des conduites motrices. Comme le rappelle J. Piasenta, « *l'œil s'éduque* »⁹², et l'appui de l'enseignant expert paraît ici décisif. Par ricochet, cette éducation de l'enseignant vient renforcer les capacités d'observation et d'analyse des élèves. Où se positionner ? Comment se concentrer ? Comment discriminer les informations pertinentes des informations anecdotiques ? Comment synthétiser une somme d'informations ?

92 PIASENTA (J.), Apprendre à observer plaider pour une formation à l'analyse du comportement de l'athlète, Insep, 1994.

Une recherche d'indices discrets

L'enseignant d'EPS est confronté à des formes globales, des conduites d'élèves fugaces et plutôt énigmatiques pour un œil non aguerri. A partir du cadre théorique de l'anthropologie cognitive située, C. Rollan et M. Cizeron⁹³ tentent de comprendre l'activité d'observation de l'entraîneur expert. Ils se centrent sur l'entraîneur de haut-niveau en gymnastique.

D'après leur étude, l'entraîneur ne voit pas la conduite motrice de façon systémique et globale. Il est plutôt constamment à la recherche d'indices significatifs. Il perçoit des entités corporelles discrètes. Des formes particulières de corps sont recherchées et reconnues ou non au cours de l'activité d'observation. La forme globale est ainsi saisit indirectement, elle est inférée à partir de parties (des alignements, des angles, des courbes formées par le corps). Pour l'enseignant d'EPS, il s'agit de la même façon de savoir quelles formes de corps sont à repérer (parties) et pour inférer une analyse de la conduite dans son ensemble (tout).

L'appui de l'outil vidéo pour un travail collaboratif

L'objectif de la mise en situation suivante est d'aiguiser l'œil d'une équipe pédagogique qui intègre une nouvelle APSA support dans sa programmation. Il s'agit précisément de construire un outil explicite d'observation des conduites des élèves.

Au préalable, l'enseignant qui a construit une expertise dans l'analyse du mouvement dans cette APSA se construit une base de données composée de courts clips vidéos d'élèves. Cette base fournit un matériel précieux pour éduquer l'œil des collègues et aiguiser leur lecture et leur analyse des conduites motrices, dans le but final de rendre les élèves plus performants dans les situations sportives.

Dans un second temps, il sélectionne les conduites les plus marquantes, les plus typiques pour les soumettre à l'analyse. Il s'agit de conduites auxquelles doivent faire face les collègues. A cette étape, les logiciels de visionnage vidéo proposant des ralentis et arrêts sur image sont utiles. L'analyse débouche sur une catégorisation de différentes conduites typiques. A l'instar du travail de la collection « l'EPS en situation »⁹⁴, il est intéressant d'utiliser des analogies avec des images parlantes issues du quotidien pour caractériser la motricité observée (exemple de « l'unijambiste » caractérisant l'élève qui en course de haie à intervalle long détériore nettement son approche dès que l'attaque de la haie se fait avec la mauvaise jambe)

Dans un troisième temps, des pistes d'hypothèses explicatives sont à apporter et à discuter en équipe. Une analyse en terme de ressources est à mobiliser ici.

93 ROLLAND (C.) CIZERON (M.), « L'habileté perceptive experte des entraîneurs en gymnastique artistique », *Revue Cahiers de l'INSEP* n°39 – 2008.

94 PRADET (M.) – SOLER (A.), « La course de haies en situation », *revue EP&S*, 2004.

Une illustration d'outils de lecture en pentabond

Les outils de lecture ainsi construits fonctionnent dans la pratique comme des aides, c'est à dire des ressources qui lui permettent d'être plus efficace et pertinent dans son analyse (Tab.5).

Tab. 5 – Exemple de grille de lecture sur l'objet d'apprentissage en pentabond : « A vitesse modérée, construire 5 foulées réellement bondissantes. »

Types de sauteur	Description des observables	Hypothèses explicatives
« Le sprinteur »	Talons qui remontent vers l'arrière, Cuisses qui ne montent pas à l'horizontal	Il n'effectue pas de foulées bondissantes. Il ne distingue pas une foulée bondissante d'une foulée de course.
« Le sauteur en béquille »	Jambes et bras restent tendus (pieds qui rasant et pointent le sol) Le corps est très crispé.	Il est trop crispé sur chaque appui. Aucune utilisation des segments libres- poussée incomplète
« Le chuteur »	Buste penché vers l'avant sur les 3 derniers bonds. Déséquilibre du corps	Il pousse trop sur les premiers bonds. Il manque de gainage. Il centre son regard sur le sol.
« Le ressort »	Tirade importante du coude libre et du genou libre vers le haut (cuisse passe au dessus de l'horizontal)	Il accentue le rebond vers le haut sur chaque appui, cherche la composante verticale au détriment de la composante horizontale



Conclusion

C'est de curiosité qu'il s'agit présentement ; curiosité de l'enseignant sur ce que font les élèves, tant sur leur réponses motrices que sur leurs procédures pour apprendre. Toutefois, cette curiosité s'organise en amont si elle veut mener à un diagnostic fonctionnel, c'est à dire bénéfique pour la mise en projet. Elle part d'un travail didactique qui cible les éléments à relever autour de l'enjeu de formation. Elle se poursuit en classe par une activité d'enquête minutieuse et une activité d'observation ciblée des conduites motrices.

Pour le scientifique, cette curiosité a peut-être sa propre raison d'exister⁹⁵. Mais pour le praticien, il ne s'agit pas seulement de faire un beau diagnostic. Cette activité d'analyse et de constat est seulement la première étape du projet⁹⁶. Elle se poursuit par un travail de définition de contenus d'enseignement qui en l'occurrence sont contextualisés pour être fonctionnels pour chaque élève. C'est cette activité de diagnostic perpétuel n'est pas, *in fine*, seulement du ressort de l'enseignant. Ce dernier ambitionne d'engager chaque élève dans une auto-analyse de ses acquis et de ses besoins au cours de son cursus de formation.

95 EINSTEIN (A.) « La chose importante est de ne pas cesser de s'interroger. La curiosité a sa propre raison d'exister », citations, 2012.

96 BOUTINET (J-P.), Anthropologie du projet, Puf, 2012.

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.⁹⁷ 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^{ème} 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 – 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

97 Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, *Bulletin Officiel spécial*, 26 novembre 2015.

(domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁹⁸ (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'enquêteur⁹⁹ et comprendre de l'intérieur¹⁰⁰ comment l'élève se saisit de ce qui lui est donné à réaliser et à réfléchir¹⁰¹.

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 écrite¹⁰², voire numérique¹⁰³, 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.

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 agir¹⁰⁴. 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

⁹⁸ Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), BO n°17, 23 avril 2015.

⁹⁹ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014.

¹⁰⁰ SAURY (J.) et al., Actions, significations et apprentissages en EPS. Revue EP&S, Recherche et Formation, 2013.

¹⁰¹ DURET (S.), « Enquêter et observer sur ce qu'il y a à apprendre », *e-novEPS* n°12, janvier 2017.

¹⁰² DOURIN (J-L.), « Observer pour apprendre », *e-novEPS* n°2, janvier 2012.

¹⁰³ TERRE (N.), L'expérience des élèves en EPS, sur <http://nicolasterre.wixsite.com/education-physique>.

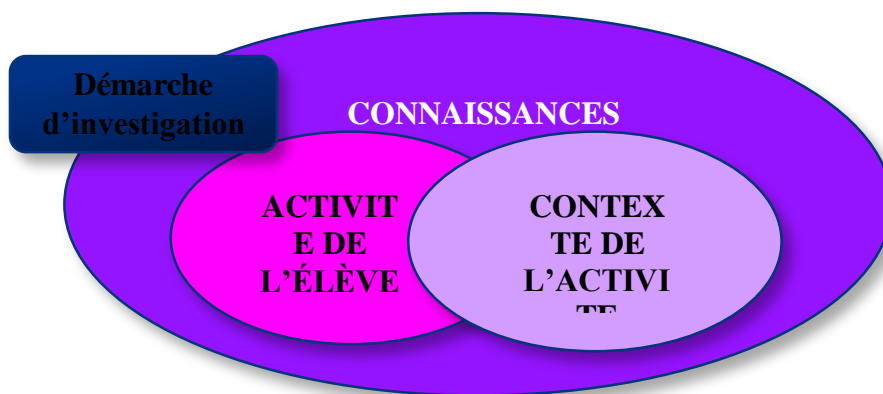
¹⁰⁴ SCMDT (R-A.), Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 1988

permettre à l'élève¹⁰⁵ 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



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^{ème}, 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

¹⁰⁵ MEZIERE (D.), « De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris », *e-novEPS* n° 12, janvier 2017

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.

Ce qu'il y a à apprendre

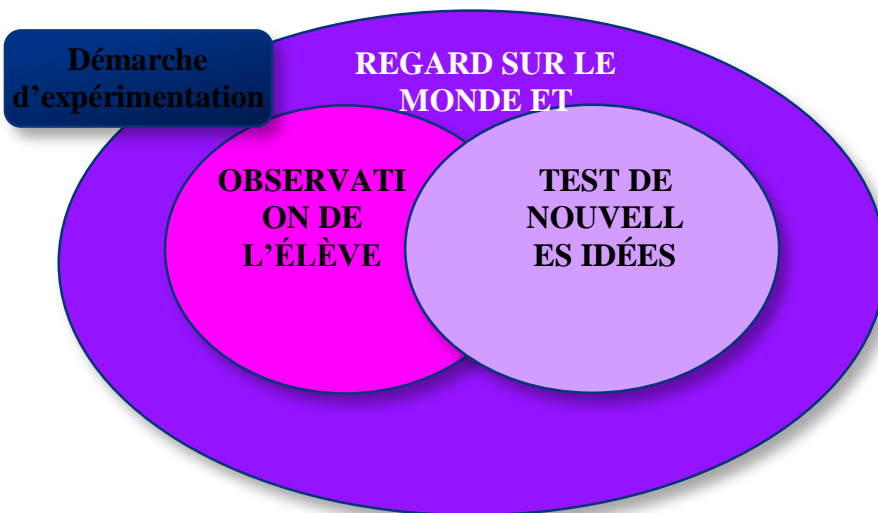
Dans cet autre contexte, l'élève est praticien réflexif. C'est grâce à cette activité cognitive et cette mise en pratique que l'élève transforme progressivement ses représentations.

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)¹⁰⁶.

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

¹⁰⁶ op.cit.

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...
- 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 travailler¹⁰⁷. Il ne s'agit donc pas de réussir, sans comprendre.

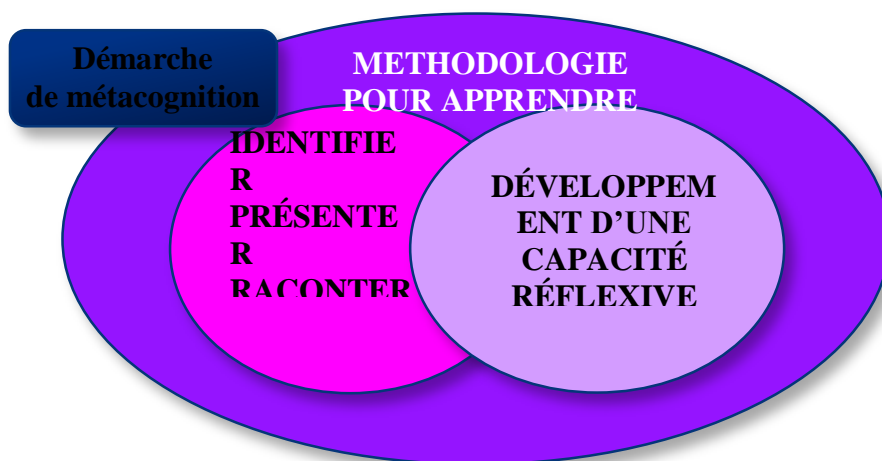
L'élève doit donc comprendre ce qu'il a à apprendre. Pour ce faire, il lui faut apprendre à mobiliser des connaissances antérieures, utiles, synthétiser ce qui a été travaillé et appris, et relier ce savoir à d'autres savoirs, également antérieurs. Il doit devenir capable de mobiliser à bon escient, 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 S4C¹⁰⁸ ou Compétence Méthodologique et Sociale 3 des lycées¹⁰⁹). (schéma 3)

¹⁰⁷ ALLAIN (C.), «Former un élève « stratège » », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁰⁸ op.cit.

¹⁰⁹ 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.

Le projet d'EPS n'est plus : vive le nouveau projet d'EPS !

Fabien Vautour,
Professeur agrégé d'EPS, Fontenay-le-Comte, (85)

Ce qu'il y a à apprendre du côté du professeur ? Il semble qu'aujourd'hui certains éléments apparaissent prépondérants au regard d'un système scolaire en pleine mutation. En effet, les changements de paradigmes sur lesquels s'appuient les enseignants d'EPS invitent à concevoir des modalités réflexives et pratiques qui évoluent. Plus précisément, ces orientations amènent à penser que le projet d'EPS, tel qu'il s'organise et s'écrit depuis 1985 dans les établissements scolaires est à réaffirmer et à reconsidérer : son rôle et sa place au sein de l'équipe pédagogique évoluent au regard du contexte institutionnel et local. L'engagement de chacun des professeurs, entendu ici comme une complexité d'actions et de positionnements, favorise une définition plus récente de leurs activités et de leurs liens.

L'article présenté ici s'attache donc à proposer un outil qui puisse répondre aux enjeux actuels de réflexions et de communication pour élaborer un projet pédagogique moderne de l'EPS au sein des établissements scolaires. Son usage au quotidien s'inscrit dans une mise en œuvre effective, innovante et lisible de ce qu'il y a à apprendre.



Ce qu'il y a à apprendre pour un projet d'EPS innovant

Même si le projet d'EPS, véritable vitrine du quotidien s'élabore à partir de principes déjà connus, il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui, qu'il s'envisage à partir d'un travail innovant d'équipe en phase avec la politique d'établissement. Si sa définition entendue comme « un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser¹¹⁰ » reste actuellement valable, l'ensemble du contexte et les nouveaux paradigmes de l'apprentissage invitent à comprendre et à adapter l'approche pédagogique promulguée aujourd'hui.

Pour une organisation à la fois globale et spécifique

La formation des adultes de demain invite à favoriser une démarche d'enseignement dans laquelle l'approche systémique est valorisée. Cet axe de réflexion, appréhendé comme « un ensemble organisé d'éléments en interaction dynamique¹¹¹ », engage particulièrement les équipes à observer les liens entre chacun des éléments pris en compte dans un souci d'efficacité

¹¹⁰ MALGLAIVE (G.), « la formation alternée des formateurs », *revue française de pédagogie*, N°30, 1975

¹¹¹ DE RONAY (J.), « Recueil de textes parus entre 1983 et 1987, bibliographies augmentées », *Dossier EPS* n°54, 2000

pédagogique. En effet, dans un système où les enjeux éducatifs se basent sur le « paradigme de la conjonction¹¹² » (c'est-à-dire, sur un modèle où sont davantage valorisées les connexions), il semble important d'envisager d'un point de vue global, multidimensionnel l'ensemble des contenus proposés. Cette notion n'est donc plus appréhendée comme une simple plus-value mais comme une donnée incontournable à prendre en compte au sein d'une Ecole qui s'imbrique dans un monde en mouvement. L'orientation plébiscitée ici s'attache à promouvoir un projet d'EPS qui puisse tenir compte des modulations des éléments à différentes échelles en valorisant les points d'accroche (et/ou les mises en tension) où des choix pédagogiques sont opérés. Même si cet aménagement pratique (où les équipes sont invitées à connaître et identifier au mieux les besoins des élèves au regard d'un contexte) n'est pas nouveau, son articulation innovante est encouragée pour des parcours éducatifs réussis et pluridisciplinaires tel que les développent les différents textes institutionnels actuels. La démarche opérée invite donc à appréhender les temps, les espaces et les réseaux d'apprentissages dans lesquels peuvent évoluer les élèves en montrant les interactions et les liens choisis au regard du contexte local. Ainsi, un projet d'EPS peut maintenant s'envisager comme un document papier mais comme un « levier éducatif 2.0 », c'est-à-dire une plate-forme d'échanges et de réflexions collaboratives, où l'apport du numérique participe activement à l'élaboration de la réussite de l'établissement.

D'autre part, les représentations de chacun des professeurs sur leur quotidien ne les engagent plus uniquement dans un souci d'expertise disciplinaire mais dans une valorisation des connexions à opérer en fonction des possibilités offertes et des axes de réflexions menés au sein de l'établissement. Ces paramètres influencent donc la mise en relation de modèles précis, détaillés (déjà existants tels que la programmation des APSA, la progression des contenus) avec ceux plus novateurs consistant à aborder d'autres éléments de manière plus transversales (domaines du socle, enjeux d'apprentissage, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), accompagnement personnalisé (AP), etc., etc.). Cette difficulté interroge donc la place et le rôle d'un outil comme le projet d'EPS qui lie l'approche contextuelle, les supports d'enseignement (APSAD) et les enjeux nationaux avec des nouveaux termes et leurs influences réciproques. Cet aménagement éducatif à différentes échelles constitue le résultat d'un certain nombre de liaisons. Sa richesse s'inscrit autant dans les apprentissages moteurs que dans la construction de savoirs transversaux. L'imbrication d'une logique disciplinaire et d'une logique d'établissement prend ici tout son sens.

En conséquence, « Agir local, penser global » n'est pas forcément nouveau, mais les enjeux du système actuel rendent ce principe très moderne en l'incluant dans la perspective numérique d'une économie du savoir, qui définit l'École d'aujourd'hui¹¹³ au service de tous. Le projet d'EPS s'envisage donc comme le reflet d'une réflexion d'équipe d'enseignants maîtrisant les différentes alternatives et approches conceptuelles véhiculées aujourd'hui pour adapter une réussite spécifique locale.

Pour une organisation verticale, horizontale et spiralaire

Dans la logique développée précédemment, l'organisation même du projet d'EPS s'inscrit dans des modalités de construction spécifiques afin de prendre en compte certains éléments principaux des nouveaux programmes¹¹⁴. Ainsi, au-delà du changement de séquençage chronologique observé (prise en compte de cycles, de séquence, etc.), il apparaît intéressant que ces nouveaux termes s'appuient sur une démarche actualisée définie autour d'apprentissages ciblés en lien à la fois avec les notions « d'attendus de fin de cycle¹¹⁵ » et des domaines du socle commun. Au lycée, également, l'articulation des différents savoirs (disciplinaire et/ou

¹¹² MORIN (E.), *La voie*, Fayard, 2012

¹¹³ LESSARD (C.), CARPENTIER (A.), « Politiques éducatives : la mise en œuvre », Presses universitaires de France, coll. « Education et société », 2015

¹¹⁴ Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015, in <http://www.education.gouv.fr/>.

¹¹⁵ Programme d'enseignement des cycles 2, 3 et 4, *Bulletin officiel spécial* n° 11, du 26 novembre 2015.

transversal, notamment dans le cadre de l'accompagnement personnalisé) s'inscrit dans une approche commune.

Pour rappel, d'un point de vue méthodologique, à partir de l'identification des besoins des élèves, chaque équipe formalise un certain nombre d'enjeux de formation dans chacun des cycles (3 et 4) où les axes du projet d'établissement sont au centre des préoccupations pédagogiques. Ce croisement opérationnalise la première étape de conceptualisation pédagogique qui définit les axes d'intervention. Ainsi, avant d'aborder la priorisation des contenus d'enseignement, le projet d'EPS éclaire l'intervention des professeurs à partir des éléments abordés pendant la scolarité au sein de leur collège. L'une des difficultés de communication est donc de synthétiser de manière claire et globale l'ensemble des éléments à prendre en compte tout en s'attachant à valoriser au mieux toutes les réussites des élèves. Cette mise en relation est d'autant plus complexe lorsque l'équipe d'EPS envisage de façon spiralaire l'ensemble des contenus prioritaires à aborder. En effet, il devient incontournable aujourd'hui de prendre conscience de ce que « *construisent les élèves de façon régulière sur ce qu'ils ont appris*¹¹⁶ ». La caractérisation précise, dans une période donnée, des acquisitions s'envisage dans une logique de dépassement d'obstacles, de problèmes où une progression raisonnée est proposée aux élèves. Cette approche s'inscrit, dès lors, dans une logique verticale à l'échelle des cycles (quels contenus en première, deuxième et troisième année ?), dans une logique horizontale à l'échelle de l'année (comment prioriser les contenus en fonction des classes ?) et aussi dans une logique spiralaire à l'échelle de l'appropriation des enjeux de formation.

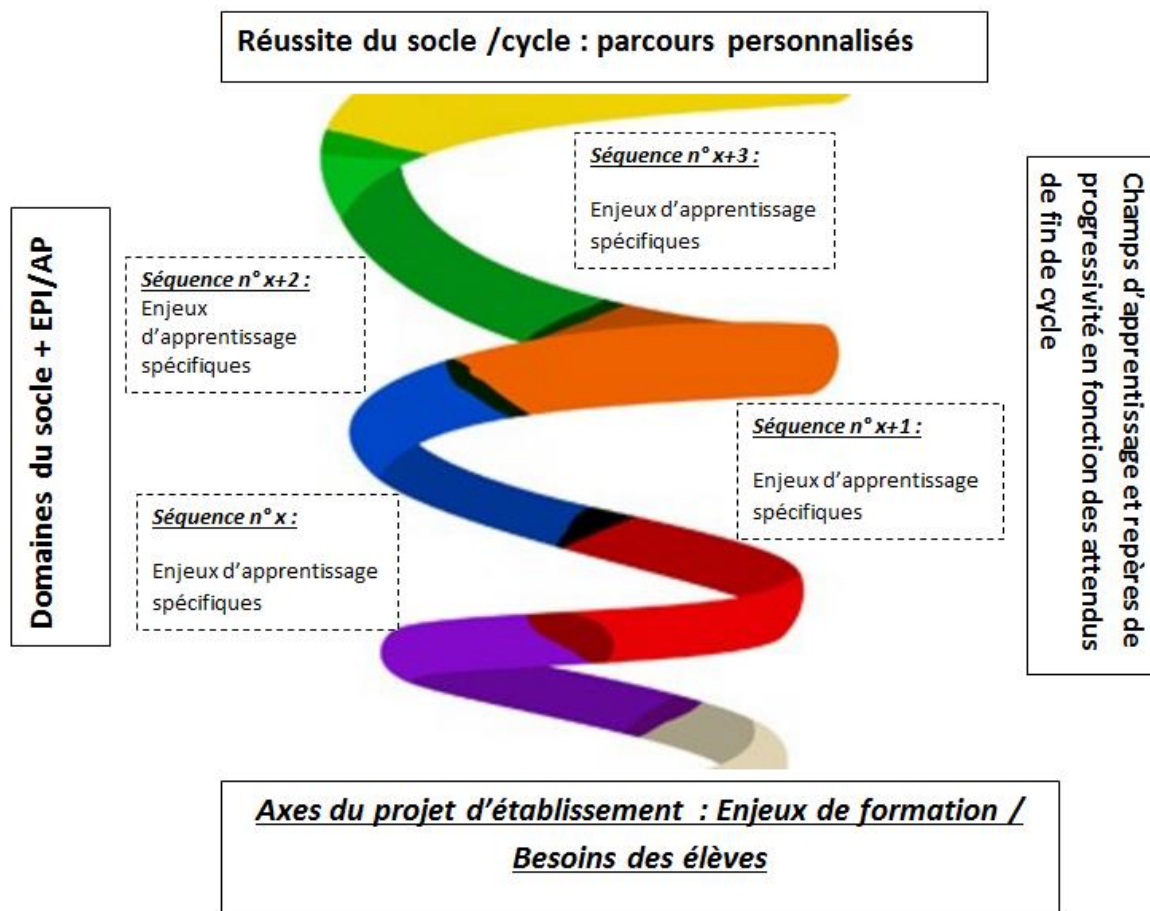
Cette formalisation demande dès lors une écriture du projet d'EPS spécifique pour présenter à la fois des notions qui se suivent en parallèle mais qui peuvent également s'influencer voire s'imbriquer. Cette lecture des progressions peut-être difficilement transposable en version papier pour envisager au mieux les liens et les progressions. Du fait du caractère modulable et connexe de cette organisation pédagogique, le projet se transforme en un outil innovant, clair et synthétique pour refléter une lecture fine des différents éléments pris en compte.

Schéma 1, « La marguerite de notre projet d'EPS »

¹¹⁶ QUEVAL (S.), « Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe », *revue internationale de didactique de la philosophie* n°46, octobre 2010.



Telle « une réalisation en marguerite », un projet d'EPS se distingue aujourd'hui par une mise en forme plurielle et connectée de ses différentes « pétales » (plus ou moins récentes en fonction des orientations) (Schéma 1). Cette lisibilité en surface du projet s'inscrit dans une complexité de liens qui s'envisage également dans un système qui « gagne en épaisseur » du fait des associations qui transforment chaque élément selon une cohérence éducative locale (Schéma 2).



Ce qu'il y a à apprendre pour un projet d'EPS lisible et opérationnel

Des choix d'enjeux d'apprentissage à valoriser et à présenter

La notion d'enjeux d'apprentissage voit le jour en articulant les enjeux de formation identifiés et les attendus de fin de cycle inscrits dans les programmes. Leur formalisation s'exprime ici comme l'aboutissement de la réflexion collective opérée par l'équipe en associant une pluralité d'éléments « soclés » avec les caractéristiques locales. Ces enjeux s'inscrivent ainsi comme des objectifs ciblés et contextualisés que les élèves s'attachent à acquérir. Ces leviers forment le cœur des pratiques, reflet d'une mise en jeu de la motricité dans une approche transversale. Leur évaluation à partir d'étapes s'envisage comme la résolution d'un problème complexe dans un contexte particulier.

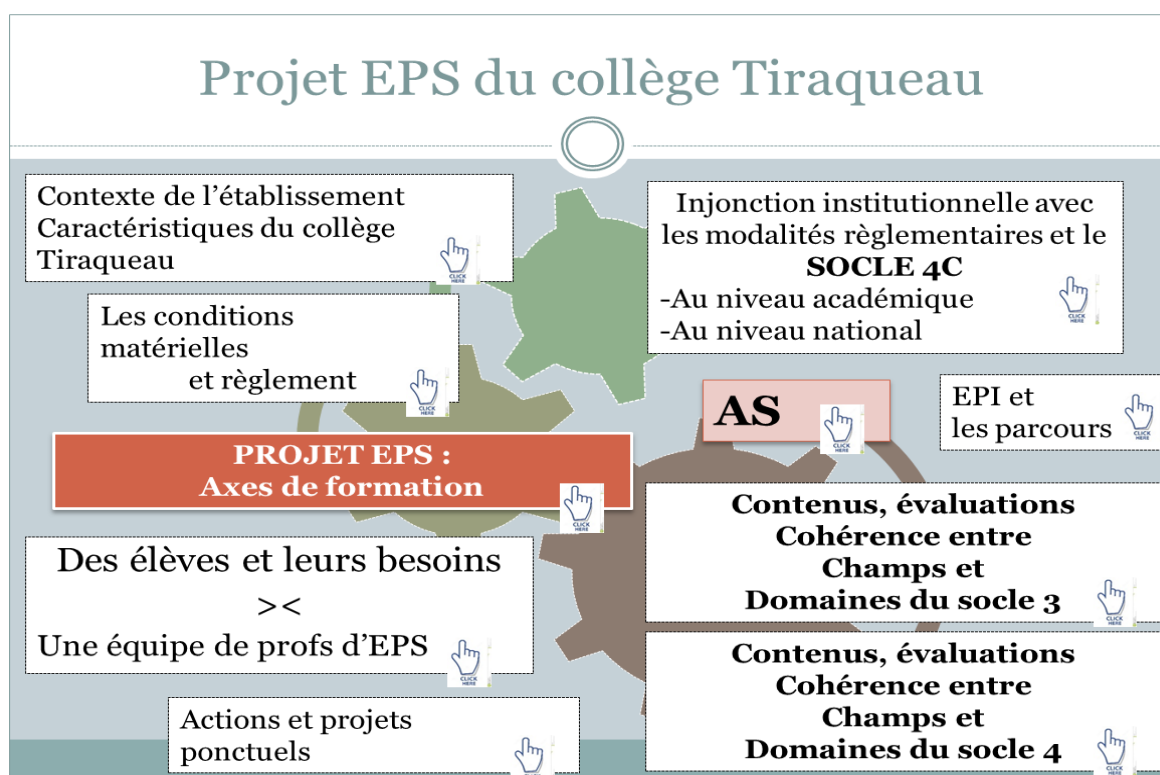
Il devient peu réalisable de présenter ces enjeux selon une formalisation linéaire (sur format papier) qui prend difficilement en compte les choix de l'équipe de certains déterminants et de différentes connexions rattachées aux progressions pédagogiques complexes. Cet état des lieux rapide invite donc à concevoir un projet d'EPS qui permette à la fois de présenter les choix de l'équipe en articulant les orientations institutionnelles, les besoins des élèves, la définition des contenus (ici, enjeux de formation/d'apprentissage) et leurs modalités d'évaluation. Là encore, ceci n'est pas nouveau mais les notions évoquées tendent à faire évoluer les progressions et donc la présentation des liens entre chacune des notions.

Pour une conception modulaire et synthétique

A partir des différentes réflexions menées, l'idée d'agencer et d'articuler les notions abordées semble dès lors au centre des préoccupations de toute équipe d'EPS souhaitant présenter de manière efficiente ce qui fonde leur enseignement au quotidien. L'enjeu est donc de trouver une formalisation simple, claire et accessible qui synthétise l'ensemble des choix opérés.

Ainsi le passage d'un projet « papier » à un « projet 2.0 ou encore un projet en 3D (trois dimensions) »¹¹⁷ se présente comme une solution pour présenter les liens entre les déterminants et les composantes de l'outil. Sa structure, à l'image d'une carte mentale – « ou d'une marguerite » -, traduit ce que fonde l'agencement des éléments prioritaires et secondaires. En effet, par l'usage simple des liens hypertextes, l'idée est d'apporter des relations rapides et lisibles : le paramétrage n'étant qu'un levier pour façonner un outil modulaire et synthétique. Une explication de la réalisation de liens hypertexte est proposée en annexe

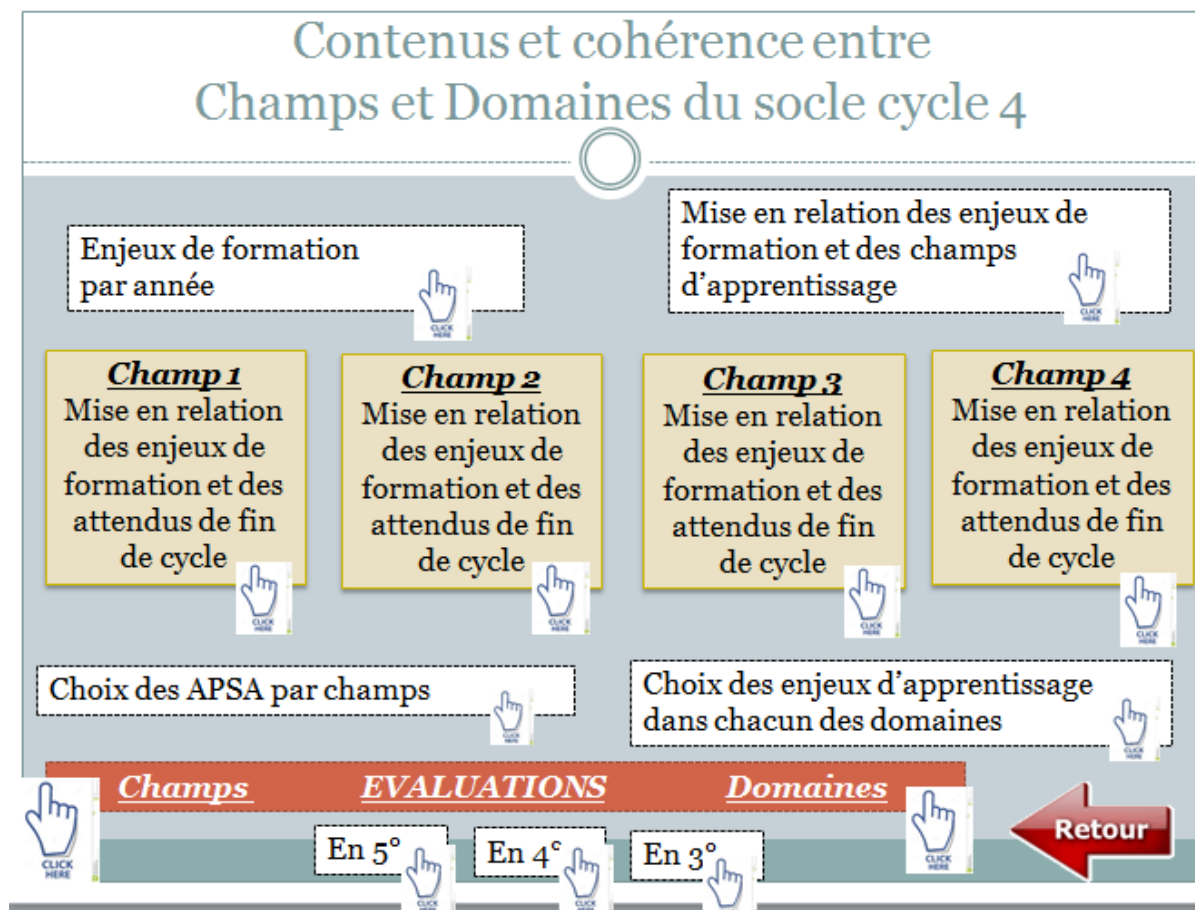
D'un point de vue très concret, le passage d'un document en format traitement de texte à un format de présentation de type diaporama valorise une approche systémique en cliquant sur les différents encadrés mis en place. La capture d'écran présentée ci-dessous invite donc à cliquer sur les liens différents et d'engager un certain nombre d'articulations.



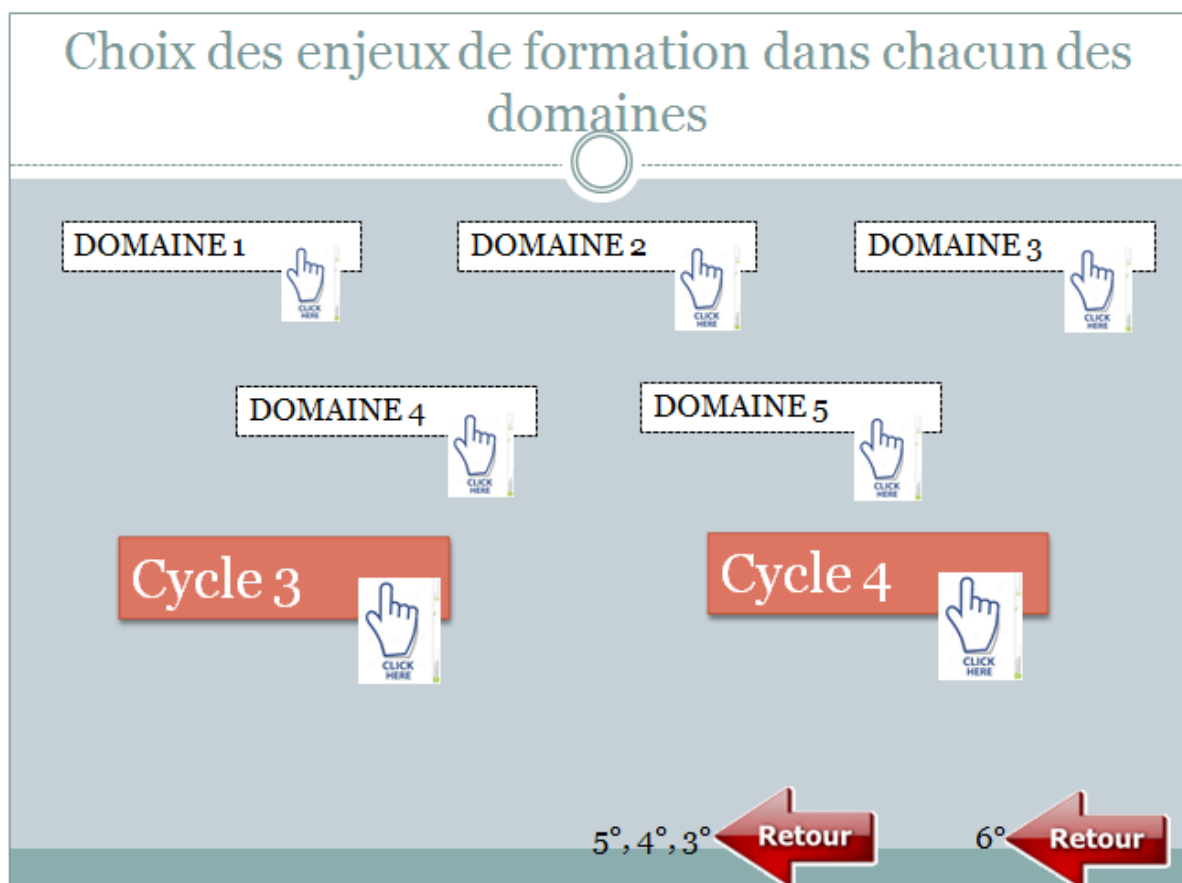
Capture d'écran 1 : la page d'accueil du projet

A partir de cette fenêtre entendue ici comme une « page d'accueil », il est possible d'accéder en maximum 3 « clics » aux différentes informations déclinées dans les diapositives suivantes. Les exemples donnés ci-dessous évoquent les différentes mises en relation possibles en permettant de lier à chaque fois des éléments qui peuvent sembler plus ou moins éloignés.

¹¹⁷ EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS 3D », espace pédagogique EPS, site de la l'académie de Nantes, janvier 2017, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/ia-ipr/projets/>



Puis si un « clic » est réalisé sur l'encadré intitulé « choix des enjeux d'apprentissage pour chacun des domaines », une explicitation des différents éléments s'affiche en déclinant les différents domaines, les possibles liens sur les différents cycles, ainsi qu'un retour possible à la page précédente (comme ci-dessous dans la diapositive suivante.)



« La logique présentée ci-dessus invite donc à transposer de manière cohérente et globale l'ensemble des éléments pris en compte au quotidien par les professeurs d'EPS au regard des élèves et du contexte d'enseignement.

Pour un travail en équipe interactif et collaboratif

Au-delà d'une communication efficace et rapide pouvant être facilement exploitée pour le présenter aux différentes instances éducatives, un projet d'EPS se veut également modulable et fluctuant en fonction des enseignants qui le nourrissent et de leur environnement du quotidien. Ainsi, en prenant en compte leur temps d'appropriation, de compréhension, il semble nécessaire de ne pas figer certains éléments mais au contraire de les installer dans « un certain équilibre en mouvement ».

En effet, l'année 2016-2017 constitue un changement de cap qui oriente les professeurs vers la planification de chantiers qui s'envisagent à différentes échelles. La priorisation des contenus, l'organisation des progressions, leurs évaluations se définissent sur des temps et des organisations différents.

L'idée est donc de proposer d'engager divers travaux collaboratifs qui permettent à chacun des enseignants de présenter puis de faire évoluer un concept ou une démarche. Là aussi, cette tendance n'est pas nouvelle mais le nombre d'axes et de problématiques envisagés désormais amène chacun à se positionner dans plusieurs équipes. Ainsi, au-delà de la possible réunion hebdomadaire en EPS, il s'agit de valoriser les débats et les réflexions qui jalonnent une discussion d'équipe. C'est la raison pour laquelle, par exemple, l'équipe d'EPS du collège Tiraqueau, à Fontenay-le-Comte, en Vendée (85) s'est orientée vers une définition formalisée, connectée et modulable des évaluations des enjeux d'apprentissage. Des fichiers numériques collaboratifs se construisent en complétant un certain nombre d'étapes de progressivité en lien avec les enjeux d'apprentissage sélectionnés. Cet environnement numérique de travail enrichit

l'approche pédagogique collective dans un souci de communication efficace et modulable. Cette manière de fonctionner permet ainsi de trouver rapidement la version la plus actuelle des conclusions collectives.

Ainsi, l'utilisation des disques durs virtuels via les différents environnements numériques de travail orientent le projet d'EPS dans une réelle dynamique de ce qu'il y a à apprendre d'un point de vue organisationnel. Le projet d'EPS n'est donc plus un simple document figé : c'est une ressource où certains fichiers connectés et adaptables lui confèrent une dimension plastique si importante dans un espace complexe dans lequel il s'agit de réagir le plus efficacement à certains paramètres. Cette logique de penser et d'agir invite dès lors les équipes à trouver des points d'accroche qui leur semblent prépondérants au regard de leurs échanges et de leurs réseaux. Là encore, à la lecture du projet, les enseignants ne sont plus spectateurs mais véritablement acteurs des différentes connexions dans leur usage au quotidien. Leur pensée systémique s'inscrit comme une véritable plus-value qui leur permet de construire une approche non-linéaire des enseignements réalisés à l'échelle de l'établissement.



Conclusion

L'article présenté s'engage vers des orientations pratiques qui portent à la fois sur une volonté d'être innovant et lisible, mais aussi productif à différentes échelles de réflexions et d'actions. En effet, la perspective d'envisager un projet d'EPS adaptable en fonction des acteurs et des axes du projet d'établissement permet de valoriser une démarche collective complexe dans laquelle les enseignants tendent à aborder efficacement une spécificité locale à partir des différentes injonctions institutionnelles. L'approche systémique, telle qu'elle peut être appréhendée aujourd'hui avec les outils présentés, interroge la manière dont le contexte et l'ensemble des élèves est pris en compte. Dans cette logique, les professeurs opèrent des choix stratégiques pour enrichir les apprentissages « soclés » et surtout organisent leurs cadres d'enseignement pour une réussite pleine et entière. Leurs lectures collectives et leurs présentations s'inscrivent donc dans des liens complexes qui organisent et formalisent une démarche en réseau à l'aide d'un environnement numérique de travail, résultat d'une « lisibilité en 3D » de l'action des enseignants au quotidien et de ce qu'il y a à apprendre.

Un projet annuel de classe interdisciplinaire et au service du socle commun

Damien Beneteau,
Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

L'élève a toujours besoin de savoir ce qu'il y a à travailler, ce qu'il doit apprendre. Les parents aussi souhaitent avoir de la clarté sur ce qui est attendu et travaillé. Dans le cadre de la mise en oeuvre de la réforme des collèges, chaque enseignant s'approprie le programme de sa propre discipline¹¹⁸, intimement lié au contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹⁹.

C'est au travers de l'ensemble des procédures collaboratives, que les enseignants d'une même classe, construisent la cohérence entre les enseignements, tout au long de l'année. L'équilibre est recherché entre ce qui est appris lors des différentes séquences d'apprentissage dans les disciplines et ce qui est retenu pour l'évaluation des acquis, en référence au socle commun. Pour ce faire, les membres de l'équipe pédagogique s'harmonisent, s'organisent autour du professeur principal pour rédiger un projet annuel de classe interdisciplinaire, afin de permettre à tous les élèves de la classe de progresser. Chaque représentant disciplinaire apporte sa spécificité, au projet de formation commun.



Faciliter les échanges entre enseignants

Les programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) se présentent en 3 volets. Le premier détaille les spécificités du cycle. Par exemple, le cycle 4 recherche « à développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux (...) toute l'équipe pédagogique et éducative contribue au développement de ces compétences ». Le volet 2 présente « la contribution essentielle et spécifique de chaque champ disciplinaire à l'acquisition du socle commun ». Enfin, le volet 3 présente le programme de tous les enseignements en énonçant les compétences travaillées en lien avec le socle et les croisements possibles entre enseignements. La réforme, avec le socle commun placé au centre des apprentissages, appelle donc clairement à l'interdisciplinarité. Et « *travailler en équipe c'est réaliser en groupe une tâche choisie collectivement qui ne peut être convenablement menée à bien par chaque individu. Il s'agit donc de dépasser ensemble des difficultés consenties que chaque professeur ne peut surmonter seul* »¹²⁰. Ce travail d'équipe a pour but de donner du sens, de la continuité, pour les élèves. La solution présentée ici est donc naturellement orientée vers la construction d'un projet *annuel* de classe I interdisciplinaire.

¹¹⁸ B.O. n°11 du 26 novembre 2015 – Arrêté du 9-11-2015 – JO du 24-11-2015

¹¹⁹ B.O. n°17 du 23 avril 2015 – Décret du 9-11-2015 – JO du 24-11-2015

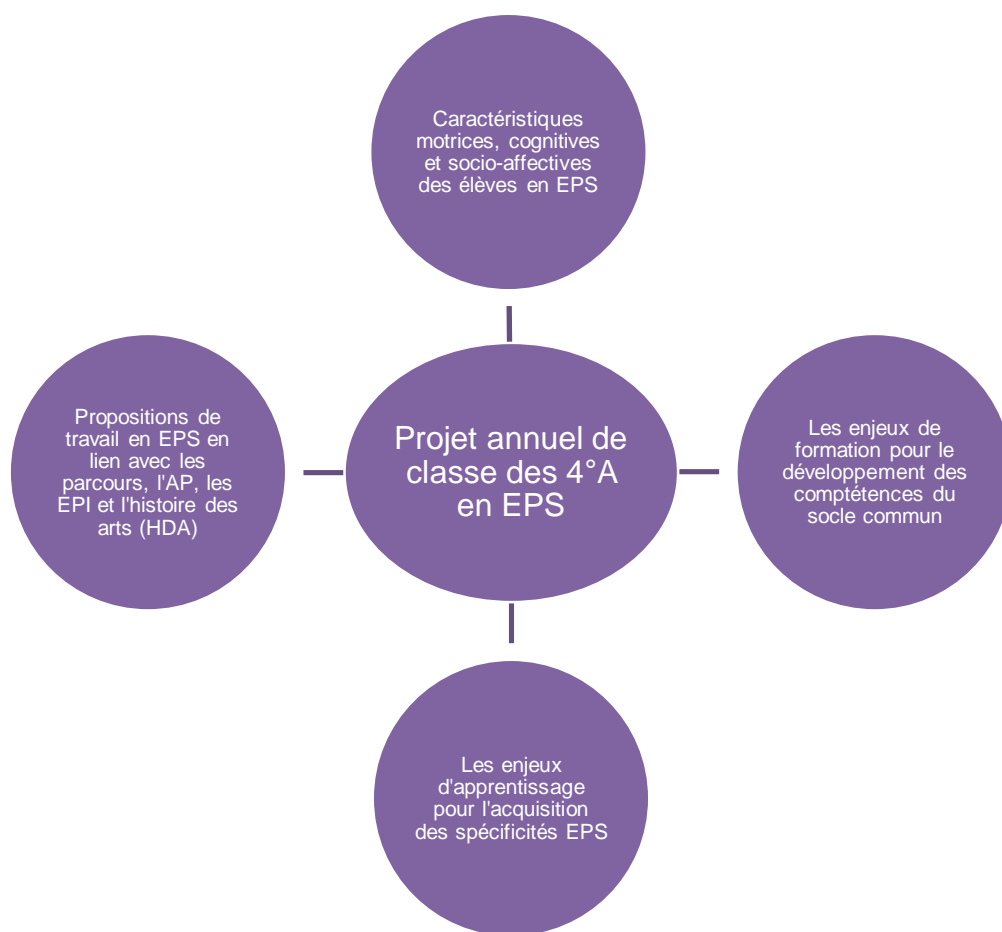
¹²⁰ HUOT (F.), « le travail en équipe », *e-novEPS* n°5, Juin 2013

Des projets annuel de classe disciplinaires en appui

Selon G. Malglaive¹²¹, « le projet pédagogique est un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser ». Les cinq domaines du socle commun représentent les objectifs visés pour chacune des classes, et les moyens correspondent à l'ensemble des enseignements proposés. Ces derniers ont vocation à faire construire et développer les compétences du socle pour permettre la réussite de tous les élèves. Cependant, aucune discipline ne peut y répondre, seule. C'est la contribution de toutes qui assure la réussite du projet de formation.

Un projet *annuel* de classe se définit en contextualisant les enseignements autour de quatre pôles qui présentent les choix de l'enseignant : les caractéristiques des élèves concernés, les enjeux de formation pour le développement des compétences du socle commun, les enjeux d'apprentissage pour celles spécifiques aux disciplines et les dispositifs d'enseignement particulier (Schéma 1). Il y a forcément des points communs à repérer entre les différents projets de annuel classe disciplinaires.

Schéma1, le projet annuel de classe disciplinaire, un exemple en EPS.



Vers un projet annuel de classe interdisciplinaire

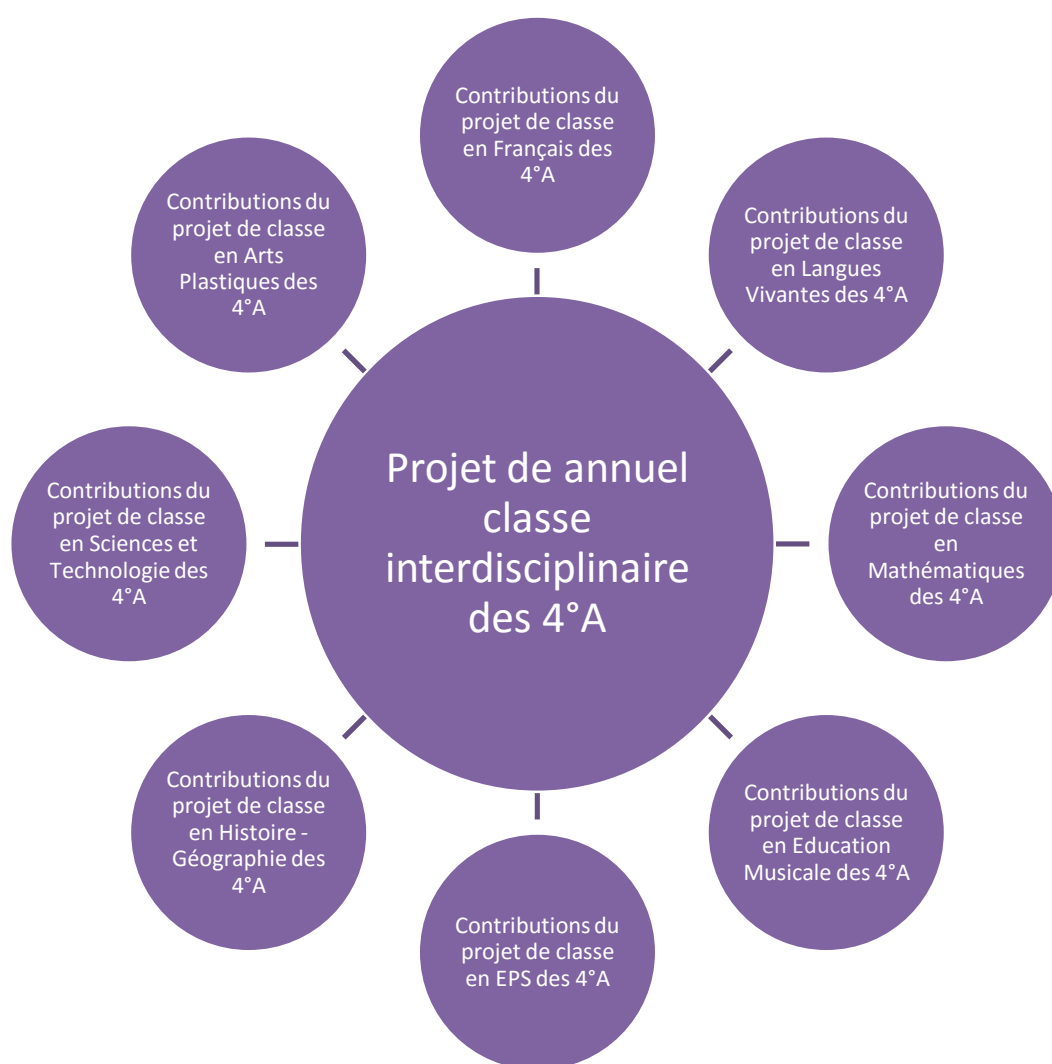
Les enseignants sont invités à travailler ensemble. Pour cela, les programmes incitent à sortir des clivages tels que, les professeurs de langues et d'arts sont prioritaires pour travailler le domaine 1 du socle commun (les langages pour penser et communiquer), ou que l'EPS est la

¹²¹ MALGLAIVE (G.), « La formation des formateurs », *revue française de pédagogie* n°30, 1975

plus légitime pour l'acquisition du domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen). Désormais, aucun membre de l'équipe pédagogique ne reste cloisonné. Chacun s'ouvre aux autres.

En communiquant sur tous les projets annuel de classe disciplinaires, il y a une lisibilité plus large sur ce qui est fait pour une classe tout au long de l'année. Le principe de donner-recevoir permet de mettre en avant des procédés pédagogiques, de comprendre que la priorité commune est de faire progresser tous les élèves au regard des acquisitions du socle commun, de prendre conscience de la complémentarité de certains enseignements pour les articuler, de la possibilité de participer ensemble à des dispositifs particuliers, et de finalement, d'instiller la possibilité de faire réussir, ensemble. En ce sens, un projet *annuel* de classe interdisciplinaire (Schéma 2) permet de relier les connaissances et compétences entre elles¹²². Il est surtout un facilitateur d'apprentissage, profitable autant aux élèves qu'aux professeurs.

Schéma 2, le projet annuel de classe annuel interdisciplinaire



Un professeur principal coordonnateur

Le professeur principal exploite, voire développe ses capacités de pilote. Comment susciter l'échange entre les dix à douze membres de son équipe pédagogique ? Quels outils peuvent être utilisés rapidement et fonctionnels pour tous ? Le professeur principal instaure le dialogue.

¹²² MORIN (E.), Le défi du XXIème siècle, Edition seuil, 1999

Quelques temps après la rentrée, une réunion autour des projets annuels de classe disciplinaires est programmée. Chaque professeur est en mesure de caractériser ses élèves, par le filtre qui est le sien, pour ressortir des points communs et des orientations spécifiques.

Dans l'exemple du tableau ci-dessous, les enseignants de Mathématiques, d'EPS et d'Histoire-Géographie se sont essayés à l'exercice (Tab.1). Ils ressortent les caractéristiques fortes de leur classe de 4[°]A.

Tab. 1, mise en commun des caractéristiques des élèves de 4[°]A spécifiques à chaque discipline

Français	
Langue Vivantes	
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves voient les Mathématiques comme une discipline compliquée. - Mauvaise organisation du travail en classe et à la maison - Grands écarts sur la compréhension et la verbalisation. - Manque d'attention en classe. - Difficultés à travailler ensemble et à s'entraider
Education musicales	
Education Physique et Sportive	<ul style="list-style-type: none"> - Niveaux moteurs et énergétiques très différents - Grands écarts sur la compréhension et la verbalisation, manque d'attention - Mauvaise image de soi, des autres et du travail en groupe (difficultés à travailler ensemble et à s'entraider) - 7 élèves en recherche affective et de reconnaissance.
Histoire Géographie, Éducation Morale et Civique	<ul style="list-style-type: none"> - Le passage à l'écrit est très compliqué pour une majorité des élèves. - Mauvaise organisation du travail en classe et à la maison - Grands écarts sur la compréhension et la verbalisation. - Manque d'attention en classe. - Difficultés à travailler ensemble et à s'entraider
Sciences et Technologie	
Arts Plastiques	
Caractéristiques des élèves retenues par l'ensemble de l'équipe pour le projet de classe interdisciplinaire <ol style="list-style-type: none"> 1- Difficultés de compréhension, de verbalisation 2- Manque d'attention en classe 3- Difficultés à travailler ensemble, à s'entraider 4- Manque de confiance en soi 	

En équipe, les enjeux de formation sont identifiés. Dans un premier temps, le document suivant peut être envoyé à tous en utilisant les espaces d'échanges collaboratifs sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'établissement. Chaque projet annuel de classe disciplinaire permet de remplir la première partie. Puis, en présentiel les enjeux retenus sont spécifiés pour la classe de 4[°]A, en prenant soin de ne retenir qu'un ou deux axes de travail prioritaires et partagés par domaine du socle.

Dans l'exemple, les mêmes professeurs font leur proposition pour le domaine 3 du socle commun (Tab.2). En annexe, est proposé le traitement de tous les domaines¹²³.

Tableau 2, mise en commun des enjeux de formation pour travailler sur les domaines du socle

	Domaine 3
Français	
Langues Vivantes	
Mathématiques	- Développer le sens critique, l'ouverture aux autres en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action - Elargir les modes de raisonnement et de démonstration
Education Musicale	
Education Physique et Sportive	- Chacun doit comprendre l'utilité des uns et des autres pour pouvoir progresser. - Se fixer des objectifs et être déterminé à atteindre les étapes les unes après les autres.
Histoire Géographie, Éducation Morale et Civique	- Comprendre l'utilité et l'organisation du travail de groupe pour pouvoir progresser. - Respecter les règles communes pour effectuer un travail en groupe, réaliser un projet
Sciences et Technologie	
Arts Plastiques	
Les enjeux de formation retenus par l'ensemble de l'équipe pour le projet de classe interdisciplinaire En lien avec le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) : respecter les règles pour travailler ensemble (s'organiser, s'écouter, s'entraider) et atteindre les objectifs fixés.	

Les débats sont aussi orientés autour des enjeux d'apprentissage selon une approche disciplinaire. Avec le même procédé, chaque enseignant expose les enjeux retenus dans sa matière. Les points communs sont retenus. Cette étape est présentée ci-dessous (Tab.3), pour le domaine 3 du socle commun. En annexe, les autres axes de travail, en lien avec le socle sont proposés¹²⁴.

Tableau 3, mise en commun des enjeux d'apprentissage liés aux programmes disciplinaires

	Domaine 3
Français	
Langues Vivantes	
Mathématiques	- Expliquer à l'oral ou à l'écrit, comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange, démontrer - Prendre en compte l'avis des autres
Education Musicale	
Education Physique et Sportive	- Maîtriser ses émotions, le rapport risque/sécurité - Respect des partenaires - Participer aux rôles de pratiquant, de juge, d'aide, d'observateur, ...
Histoire Géographie, Éducation Morale et Civique	- Respecter les règles pour travailler en groupe - Participer à différents rôles dans un travail de groupe : réaliser des recherches, rédiger, présenter à l'oral
Sciences et Technologie	
Arts Plastiques	
Les enjeux d'apprentissage retenus par l'ensemble de l'équipe pour le projet de classe interdisciplinaire : En lien avec le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) : prendre en compte les différents rôles dans la participation au travail de groupe.	

¹²³ Annexe 1, Mise en commun des enjeux de formation pour travailler sur les 5 domaines du socle commun

¹²⁴ Annexe 2, Mise en commun des enjeux d'apprentissage liés aux programmes disciplinaires

En perspective de la mise en œuvre, l'accent est mis sur ses orientations, tels des axes de travail en commun, choisis en fonction des caractéristiques des élèves de la classe. Ces axes ne sont toutefois pas limitatifs. Les enseignants peuvent en travailler d'autres durant leurs séquences d'apprentissage selon les besoins spécifiques et ponctuels qu'ils mesurent au travers de leurs observations des élèves au travail¹²⁵⁻¹²⁶. L'intérêt ici est de montrer que tous peuvent travailler dans le même sens, et que tous peuvent apporter aux autres.

Cette harmonisation permet aussi de trouver un équilibre dans le groupe d'enseignants, selon leur profil : confiant, moteur, ou au contraire incertain ou réservé sur le dispositif en lui-même mise en place. Le groupe est d'autant plus dynamisé que chacun recherche une place définie collectivement. Avec ce procédé, tous les enseignants ont la parole, tous contribuent aux choix, et tous connaissent facilement les orientations communes à traiter avec chacune des classes. Une fois formalisées, ces orientations de travail deviennent lisibles par tous (parents, élèves, enseignants) sur l'ENT de l'établissement. Les échanges sont facilités et chacun prend ses marques facilement, y compris en cas de remplacement d'un professeur. Ces derniers perçoivent mieux ce qu'il y a à transmettre aux élèves des classes qu'ils ont à prendre en charge. Il est donc ici un excellent outil d'intégration des nouveaux enseignants.



Se positionner de manière spécifique au sein de l'équipe

Le travail d'équipe prend alors une nouvelle tournure. Une organisation concrète sur l'ensemble des trois trimestres est mise en place. Les axes de travail retenus sont aussi organisés en équipe, en fonction des progressions établies par chaque discipline. Il s'agit de répondre à la question : qui prend en charge quel élément du socle et à quel moment ?

Des contenus d'enseignement pour des axes de travail communs

L'objet de la poursuite du travail en équipe pédagogique est de déterminer quel élément du socle est abordé par toutes les disciplines en même temps (synchronie) ou ponctuellement par quelle que une (diachronie). Il s'agit alors de préciser les contenus d'enseignement attachés à chaque axe de travail retenu précédemment. En utilisant le même procédé numérique sur l'ENT de l'établissement, les enseignants construisent des échelles descriptives (Tab.4) qui clarifient ce qu'il y a à apprendre pour les élèves. Avec la classe de 4[°]A, en conservant l'exemple précédent autour des mathématiques, de l'EPS, de l'histoire-géographie et du domaine 3 du socle commun, l'enjeu de formation sur « la participation au travail de groupe » permet de mettre en évidence ce travail. L'enseignant garde toutefois la liberté de choisir le moment idéal pour travailler ces contenus. Chaque projet annuel de classe disciplinaire met donc en avant ce moment propice.

¹²⁵ MEZIERE (D.), « De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris par l'élève », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹²⁶ DURET (S.), « Pour un diagnostic fonctionnel », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

Tab. 4, étapes de progression de l'enjeu de formation retenu pour le domaine 3 du socle commun

Thème de travail retenu	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Domaine du socle commun travaillé
Respecter les règles pour travailler ensemble (s'organiser, s'écouter, s'entraider) et atteindre les objectifs fixés.	L'élève fonctionne seul. Il est distant des autres et de l'objectif fixé	L'élève écoute les autres et tient compte de l'organisation collective, mais sans faire de propositions lui-même. Il se rapproche de l'objectif à atteindre	L'élève écoute et participe aux prises de décisions pour organiser le travail de l'ensemble du groupe. L'objectif fixé est atteint	L'élève écoute, participe à l'organisation du travail de groupe, et parvient à moduler pour être plus efficace dans l'atteinte de l'objectif fixé	<i>La formation de la personne et du citoyen (Domaine 3)</i>

Des projets annuel de classe disciplinaires pour organiser les axes de travail par trimestre

Pour l'EPS, les spécificités motrices se mettent au service des objectifs à atteindre tout au long de l'année en fonction du projet annuel de classe « soclé ». Ce dernier met en évidence que tous les domaines du socle ne peuvent pas être travaillés à la même hauteur lors d'une séquence d'apprentissage. Certains le sont en priorité (cases noires). D'autres domaines apparaissent fortement présents (grises). Et les derniers sont simplement présents mais pas prioritaires (blanches) (Tab. 5).

Tab. 5, les axes de travail prioritaires retenus par séquence d'apprentissage

DOMAINES DU SOCLE COMMUN	Bad	CO	Hand	Danse	Relais	Lutte
Les langages pour penser et communiquer (Domaine 1)						
Les méthodes et outils pour apprendre (Domaine 2)						
La formation de la personne et du citoyen (Domaine 3)						
Les systèmes naturels et les systèmes techniques (Domaine 4)						
Les représentations du monde et de l'activité humaine (Domaine 5)						

Ce projet annuel intègre une dimension de progressivité et de continuité, à travers les différentes séquences d'apprentissage. La priorité est donc mise sur certains domaines à un moment de l'année et beaucoup moins à d'autres. En cours d'EPS, les éléments du domaine 3 (Respecter les règles pour travailler ensemble et atteindre les objectifs fixés, et prendre en compte les différents rôles dans la participation au travail de groupe) sont travaillés de manière prioritaire lors de l'activité de badminton (premier trimestre), lors de l'activité handball (deuxième trimestre) et lors du relais et de la lutte (troisième trimestre), soit, tout au long de l'année.

Une cohérence interdisciplinaire augmentée

En tenant compte de leur projet disciplinaire, les enseignants priorisent les différents domaines du socle commun au cours de l'année scolaire. Grâce à l'harmonie mise en place pour prendre en charge les



cinq domaines, les liens ressortent à la lecture des différentes orientations interdisciplinaires par trimestre¹²⁷. L'équilibre entre les disciplines est recherché (Tab. 6).

Selon une approche « spiralaire » du socle commun, des axes de travail sont repris, dans des contextes différents, selon des approches diversifiées et des degrés d'acquisition croissants. Les liens entre les contributions disciplinaires sont établis facilement.

Tab. 6 le projet de classe interdisciplinaire pour l'enjeu de formation retenu pour le domaine 3 du socle

	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
Français			
Langues Vivantes			
Mathématiques			
Education Musicale			
Education Physique et Sportive			
Histoire Géographie, Éducation Morale et Civique			
Sciences et Technologie			
Arts Plastiques			

Dans le tableau ci-dessus, seule l'EPS traite le thème de manière prioritaire au premier trimestre, et seule l'histoire-géographie au troisième. Les mathématiques, comme les deux autres disciplines, travaillent la thématique au second trimestre. Ce choix de travailler cet axe toute l'année est justifié par les caractéristiques des 4^{°A} (Tab. 1) : élèves qui n'ont pas toujours une représentation toujours très positive des disciplines et qui ont du mal à travailler ensemble. Le travail présenté autour d'un projet annuel de classe interdisciplinaire et « soclé » permet de renforcer le lien entre ce que les élèves apprennent dans les différentes matières. Toutes les disciplines répondent aux mêmes objectifs. Dès lors, les élèves les trouvent utiles et cohérentes. Ils les investissent avec plus d'intérêts.



S'organiser pour acter des acquis, en équipe

En faisant des choix, chacun accepte de ne pas tout traiter à la fois mais de mettre l'accent sur tous les enjeux de formation et les enjeux d'apprentissages retenus par le projet annuel de classe. Dans l'exemple support du présent article, les professeurs de Mathématiques, d'EPS et d'Histoire-Géographie prennent en charge prioritairement l'enjeu de formation du domaine 3 du socle commun pour les trois trimestres de l'année scolaire. Cette décision n'interdit toutefois aucunement l'apport des autres personnels, enseignants et non enseignants qui peuvent venir enrichir de leur point de vue cet axe de travail. Il s'agit désormais de comprendre comment les séquences d'apprentissage traversent cet axe de travail prioritaire, de manière concrète.

¹²⁷ Annexe 3, Orientations interdisciplinaires par trimestre des 4^{°A}

Des validations en lien avec les éléments retenus du projet annuel de classe interdisciplinaire

En EPS, au premier trimestre, lors d'une situation d'apprentissage en badminton, les élèves travaillent sur la construction d'un point gagnant. Selon les étapes de progrès construites pour la classe de 4^A, deux grands axes de travail prioritaires émergent : l'un sur la construction du point en lien avec les méthodes et outils pour apprendre, et l'autre sur la participation au travail de groupe en lien avec la formation de la personne et du citoyen (Tab.7). Le premier peut nourrir le collectif sur le domaine 2 et le second, prioritaire, vient apporter des éléments significatifs de validation.

Tab. 7, échelle descriptive pour 2 axes travaillés lors du cycle de badminton des 4^A

Thème du travail	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise	Compétences générales EPS	Domaines du socle commun travaillés
Construction du point	L'élève est dans le renvoi et l'échange	L'élève essaie de construire une stratégie mais il a du mal à déstabiliser l'adversaire	L'élève construit son point en mettant en œuvre des stratégies de points gagnants	L'élève utilise ses points forts et les points faibles adverses pour marquer des points	répétition, action, outil numérique	Les méthodes et outils pour apprendre Domaine 2
Participation au travail de groupe	L'élève préfère travailler seul plus qu'en groupe	L'élève participe mais ne voit pas ce qu'il peut apporter aux autres et réciproquement	L'élève prend en compte les particularités du groupe, participe pour progresser, et faire progresser	L'élève régule les paramètres de la tâche en fonction des besoins du groupe	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités : rôles, règles, sécurité, s'engager.	La formation de la personne et du citoyen Domaine 1

En Histoire-Géographie, avec cette même classe, au troisième trimestre, l'enseignant retient aussi la thématique "participation au travail de groupe". Le titre du chapitre est : "la Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe". L'exercice est en fait une tâche complexe. Les élèves doivent réaliser une page de manuel (comme s'ils étaient éditeurs) sur les grandes réformes administratives de l'Empire. La question problème qui leur est posée est la suivante : "l'Empire est-il un retour à la monarchie absolue ou prolonge-t-il les réformes de la Révolution ?" Son échelle descriptive distingue également quatre niveaux "l'élève ne tient pas compte de l'avis des autres", "l'élève réalise sa part du travail proposé par le groupe", "l'élève participe à l'organisation du travail dans le groupe" et "l'élève participe aussi à l'organisation de la présentation du travail à la classe".

En Mathématiques, avec le même public, le professeur propose une activité de groupe au deuxième trimestre qui introduit la notion de très grands nombres. Le chapitre traite « des puissances ». L'exercice est nommé « *L'échiquier du Pharaon* »¹²⁸. Cet outil est utilisé pour gérer les très grands nombres et décrire cette légende différemment. Le travail par groupe de 3 est une tâche complexe. Les élèves doivent s'organiser (domaine 1). Les positions d'observateur et d'écoute, de prise d'initiative sont relevées en circulant au fil des groupes (domaines 2 et 3). Un temps est consacré à la mise en place d'un exercice de petits rapporteurs qui exposent en 3 ou 4 minutes maximums ce que les membres du groupe pensent de cette

¹²⁸ Annexe 4, « L'échiquier du Pharaon »



légende et des trouvailles, à l'aide de notions nouvelles utilisant la calculatrice (domaines 1 et 4).

A la lecture de ces trois séquences d'apprentissage, les contenus d'enseignement spécifiques disciplinaires sont exploités par les enseignants pour observer les acquis des éléments de l'enjeu de formation retenus pour le domaine 3 du socle commun, détaillés dans l'échelle descriptive (Tab.4).

S'organiser pour apprécier le degré de maîtrise des éléments retenus dans le projet annuel de classe interdisciplinaire

Les enseignants savent à l'avance sur quels domaines ils souhaitent mettre l'accent. Ensuite, ils se retrouvent et échangent autour des compétences et connaissances du socle commun retenus pour leur validation. Ils s'organisent pour ne pas se positionner uniquement sur les mêmes composants. Il s'agit de respecter un certain équilibre entre les disciplines. Sur le tableau ci-dessous, une vision plus globale sur la répartition des dix compétences retenue pour travailler le socle commun est proposée en exemple.

Tab. 8, organisation interdisciplinaire pour l'évaluation des éléments retenus du socle pour les 4[°]A

Les domaines du socle commun	Enjeux de formation et enjeux d'apprentissage retenus dans le projet de classe annuel interdisciplinaire	Enseignements supports à l'évaluation		
		Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
Domaine 1	Donner du temps pour s'exprimer, expliquer qu'ils ont compris, et formaliser avant de réaliser des tâches.		EPS	Histoire Géographie
	Connaître le vocabulaire spécifique pour extraire les informations nécessaires à la compréhension d'un document, d'une tâche.	Histoire Géographie		EPS Maths
Domaine 2	Conserver une démarche rigoureuse d'apprentissage (écouter, traiter les informations, produire, réguler et exposer)	Histoire Géographie	Maths EPS	
	Identifier les paramètres des situations pour réfléchir à la réponse la plus judicieuse à mettre en place	EPS Maths		
Domaine 3	Respecter les règles pour travailler ensemble (s'organiser, s'écouter, s'entraider) et atteindre les objectifs fixés.	EPS	Maths	Histoire Géographie
	Prendre en compte les différents rôles dans la participation au travail de groupe.		Histoire Géographie	EPS
Domaine 4	Répondre à des situations de résolutions de problèmes (observer, comprendre, tester, adapter sa réponse)	Maths	EPS	
	Etre capable de se mettre en activité en fonction de ses capacités		EPS	Maths
Domaine 5	Cultiver une attitude de curiosité			EPS
	Reconnaître les éléments pour se faire son propre jugement	EPS	Histoire Géographie	

La mise en place de moments d'échange, de concertation pour les validations est donc essentielle. A l'image de ce document, et en y apportant la contribution de toutes les disciplines, il ne faut pas tomber dans des "usines à gaz" pour ne traiter que les connaissances et compétences globales et prioritaires. Les enseignants trouvent des consensus par le jeu des répartitions et ajustements de progression. La notion d'équilibre entre les disciplines reste le cœur de la démarche. Elle est d'autant plus aisée à trouver qu'elle s'inscrit tôt dans l'année scolaire. Les progressions disciplinaires s'organisent progressivement par niveau de classe, en fonction des programmations et progressions des uns et des autres. Avec l'ENT, les enjeux de formation et d'apprentissage peuvent être stockés dans « une banque de données », comme c'est déjà le cas pour les appréciations des bulletins, pour un usage facilité et pour éviter de tout reconstruire tous les ans. Des précisions par classes et/ou par élèves sont possibles.

Une évaluation trimestrielle, organisée, collective et cohérente des éléments du socle commun

Chaque enseignant sait pour quels composants du socle commun, il participe de manière privilégiée à l'évaluation en fin de trimestre. (Tab. 4).



Tab. 9, identification des acquis des éléments du socle commun retenus pour les élèves de 4^oA

Niveau de maîtrise atteint pour les enjeux de formation et enjeux d'apprentissage retenus dans le projet de classe annuel interdisciplinaire			
Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Maîtrise très satisfaisante
DOMAINE 1			
Donner du temps pour s'exprimer, expliquer qu'ils ont compris, et formaliser avant de réaliser des tâches.			
L'élève est trop souvent muet	L'élève prend en compte partiellement les éléments pour s'exprimer (trop vite)	L'élève prend en compte tous les éléments pour s'exprimer clairement	L'élève s'exprime en s'adaptant aussi aux évolutions des tâches
Connaître le vocabulaire spécifique pour extraire les informations nécessaires à la compréhension d'un document, d'une tâche.			
L'élève comprend difficilement faute d'un vocabulaire suffisant	L'élève utilise un vocabulaire approximatif pour extraire les bonnes informations	L'élève se renseigne pour connaître le vocabulaire spécifique	L'élève trouve des liens entre les situations et le vocabulaire spécifique
DOMAINE 2			
Conserver une démarche rigoureuse d'apprentissage (écouter, traiter les informations, produire, réguler et exposer)			
L'élève écoute une partie des consignes	L'élève traite une partie des différentes étapes nécessaire à la juste réalisation	L'élève est rigoureux dans l'écoute et le traitement des informations pour produire	L'élève est rigoureux dans la démarche, dans la régulation et la présentation
Identifier les paramètres des situations pour réfléchir à la réponse la plus judicieuse à mettre en place			
L'élève identifie les paramètres uniquement proches de lui	L'élève identifie plusieurs paramètres mais la réponse reste peu adéquate	L'élève identifie les paramètres et propose une réponse adaptée	L'élève perçoit plusieurs réponses adaptées et justifie le choix retenu.



DOMAINE 3			
Respecter les règles pour travailler ensemble (s'organiser, s'écouter, s'entraider) et atteindre les objectifs fixés.			
L'élève fonctionne seul. Il est distant des autres et de l'objectif fixé	L'élève écoute les autres et tient compte de l'organisation collective, mais sans faire de propositions lui-même. Il se rapproche de l'objectif à atteindre	L'élève écoute et participe à l'organisation du travail de groupe, atteint l'objectif fixé	L'élève parvient aussi à moduler l'organisation pour plus d'efficacité
Prendre en compte les différents rôles dans la participation au travail de groupe.			
L'élève agit individuellement dans le travail de groupe	L'élève participe à plusieurs rôles, uniquement ceux qu'il affectionne	L'élève participe à tous les rôles nécessaires à la réalisation de la tâche	L'élève parvient aussi à être moteur dans les rôles lors des tâches plus complexes
DOMAINE 4			
Répondre à des situations de résolutions de problèmes (observer, comprendre, tester, adapter sa réponse)			
L'élève a du mal à identifier le problème à résoudre	L'élève propose des réponses déjà exploités pour résoudre le problème	L'élève teste de nouvelles réponses pour trouver une solution adaptée	L'élève peut résoudre des problèmes même dans des contextes différents
Être capable de se mettre en activité en fonction de ses capacités			
L'élève dénie ses capacités	L'élève a tendance à surestimer ou sous-estimer ses capacités	L'élève se met en activité en fonction de ses capacités pour progresser	L'élève est capable d'être ambitieux et d'accéder aux objectifs étape après étape
DOMAINE 5			
Cultiver une attitude de curiosité			
L'élève a besoin d'une représentation plus claire de la tâche, pour s'investir	L'élève s'investit dans des nouvelles tâches lorsqu'elles sont ludiques	L'élève s'investit dans des tâches nouvelles liées à des recherches multiples	L'élève est constamment à la recherche de nouveauté, de créativité, d'imagination
Reconnaître les éléments pour se faire son propre jugement			
L'élève construit son jugement uniquement en fonction de ses expériences personnelles	L'élève construit son jugement uniquement en fonction de sa référence (souvent le professeur)	L'élève construit son avis en fonction d'éléments issus d'expériences variées	L'élève construit aussi son avis, argumente, en fonction d'éléments extérieurs

En fin de trimestre, le professeur principal incarne le rôle du chef d'orchestre pour préparer le conseil de classe. Le bilan transversal « soclé » est ensuite transmis aux familles. Parallèlement, les enseignants détaillent les apprentissages disciplinaires des différentes matières. Les appréciations disciplinaires du bulletin viennent compléter le bilan. Cette démarche permet d'acter des acquis spécifiques à chaque discipline autant qu'interdisciplinaires à chaque domaine du socle commun. Cette méthode amène plus de clarté, de cohérence, de sens et donc d'efficacité pour les apprentissages de tous les élèves.



Conclusion

La mise en œuvre de la réforme des collèges demande, une organisation collégiale afin de donner du sens aux apprentissages de tous les élèves. Un projet annuel de classe interdisciplinaire donne de la cohérence et du lien entre les disciplines pour répondre à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture tout en permettant à chacun de travailler à la fois de manière disciplinaire au regard de la partie spécifique du programme, et de manière transversale pour répondre la partie commune du programme. Il est également très éclairant sur ce qu'il a à apprendre pour et par les élèves.

Le socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements¹²⁹. Les élèves ont donc, à chaque fois, trois ans pour atteindre le niveau satisfaisant de maîtrise. La question qui se pose désormais est de savoir comment rendre efficient la prise en charge les différents rythmes d'apprentissage des élèves durant ces périodes. Assurément, toutes solutions pédagogiques et didactiques se trouvent dans la création et l'innovation, le partage et le travail collaboratif.

¹²⁹ B.O. n°17 du 23 avril 2015 – Décret n°2015-372 du 31-3-2015



L'Accompagnement Personnalisé, un prétexte à la différenciation pédagogique

Etienne Decreau,

Professeur Agrégé d'EPS, St Jean de Monts, (85)

L'accompagnement personnalisé (AP) « est destiné à soutenir la capacité des élèves à apprendre »¹³⁰. Cet enseignement s'inscrit au cœur de la réforme du collège et chaque élève peut en bénéficier. L'instauration de ce temps privilégié semble répondre au besoin qu'à l'élève d'apprendre à apprendre. Pour que l'élève s'engage dans ce processus, différentes étapes sont nécessaires à la fois pour mieux connaître les élèves et formaliser des contenus spécifiques.



Une demande institutionnelle

Pour tous les enseignants

« Toutes les disciplines d'enseignement peuvent contribuer à l'accompagnement personnalisé. Quelles que soient les formes retenues, il repose sur les programmes d'enseignement, dans l'objectif de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment le domaine 2 les méthodes et outils pour apprendre ».¹³¹ Ainsi, selon la réforme du collège, c'est l'ensemble du corps enseignant qui propose cet accompagnement. Les enseignants, en s'appuyant sur leur programme, planifient cet enseignement. C'est à travers l'ensemble des disciplines que l'élève travaille sur la nécessité pour lui-même d'apprendre à apprendre.

Pour tous les élèves

« L'accompagnement personnalisé (AP) concerne les élèves de tous les niveaux. Tenant compte des spécificités et des besoins de chaque élève, il est construit à partir du bilan préalable de ses besoins. Tous les élèves d'un même niveau de classe bénéficient du même nombre d'heures d'accompagnement personnalisé. »¹³². Cet extrait de circulaire institutionnelle fait clairement référence à l'individualisation et à la pédagogie différenciée. Cela est au cœur de la réforme et montre le besoin qu'à l'élève d'apprendre à apprendre. De plus, l'accompagnement est « personnalisé » pour chaque élève ; il aide l'élève à construire son apprentissage. Il semble ici

¹³⁰Circulaire du 30/06/15

¹³¹ op.cit.

¹³² op.cit.

important d'orienter les réflexions pédagogiques vers une aide efficace pour lui permettre de se situer dans ses acquisitions et ainsi se projeter.

Les méthodes pour apprendre au cœur des débats

L'AP est un enseignement qui place au cœur de la réflexion de l'élève les méthodes pour apprendre et leur besoin d'apprendre à apprendre. C'est un moment pendant lequel les élèves privilégient la réflexion sur les démarches qu'ils mobilisent pour réussir avec un double projet :

- Mieux réussir à court terme dans l'apprentissage disciplinaire. L'ancrage durant les heures d'enseignement permet d'éviter un apprentissage de méthodologie à vide sans support concret. Ce lien permet ainsi la concrétisation et une illustration de l'efficacité de la démarche dans un contexte donné.

- Mieux réussir à moyen et long terme dans des contextes différents grâce au transfert de compétences. Ainsi, à côté et en prenant appui sur cet ancrage disciplinaire, la démarche permet aux élèves de prendre conscience qu'ils mobilisent une compétence. Cette dernière peut s'apparenter à la mobilisation d'outils qui s'appliquent dans des contextes différents mais aussi dans des disciplines différentes : il s'agit du transfert de compétences. Cela implique qu'un AP efficace est un AP défini à l'échelle d'un collectif et mobilisé dans plusieurs disciplines.

Pour construire un AP, les enseignants de différentes disciplines se mettent d'accord sur une démarche générique qui mobilise des connaissances liées à la démarche elle-même, qu'ils partagent, et mobilisent ensuite dans leur contexte disciplinaire spécifique. Il s'agit d'un réel enjeu collectif et c'est sur ce point que la première étape de construction s'avère cruciale.



Les étapes de construction de l'AP

Trois étapes de construction commune à l'ensemble des enseignants peuvent être proposées.

Etape 1 : Identifier les besoins pour définir des enjeux de formation

L'accompagnement personnalisé répond dans tous les cas à l'objectif de la maîtrise du socle commun. Le choix des enjeux peut cependant être vaste. En effet, il revient aux enseignants de le choisir en fonction des besoins des élèves répondant aux domaines du socle.

Un choix d'équipe

Ce choix est au préalable un choix d'équipe interdisciplinaire puis disciplinaire. Il est en lien avec le projet d'établissement et les projets disciplinaires. En construisant le projet, l'équipe fait des choix d'enjeux de formation. Ces derniers s'établissent en fonction des besoins des élèves et s'engagent à répondre aux objectifs du socle. Cela peut ensuite aider l'enseignant à choisir son thème d'accompagnement personnalisé.

Le choix de l'enseignant : le projet annuel de classe

L'enseignant est seul face à sa classe. Les élèves de cette classe sont particuliers par rapport aux autres classes de même niveau. Ils ont un besoin différent et c'est à travers le projet annuel de classe que l'enseignant approfondit le thème choisi pour son accompagnement. Au sein d'une même classe, tous les élèves sont différents. L'enseignant peut très bien choisir d'accentuer tel ou tel aspect par rapport aux caractéristiques d'élèves.

Etape 2 : la formalisation des contenus

Une fois l'enjeu de formation choisi, l'enseignant formalise des contenus. Il spécifie ce que l'élève apprend au travers de cet accompagnement personnalisé. Ce temps de formalisation des contenus est

DECREAU Étienne, L'Accompagnement personnalisé, un prétexte à la différenciation pédagogique.

essentiel car il permet à l'enseignant de clarifier ce qu'il veut que l'élève apprenne. Un enjeu du domaine 2 sur les méthodes à apprendre et plus particulièrement apprendre à travailler en groupe peut servir d'exemple. Selon F. Huot : « Travailler en équipe c'est : collaborer, coopérer, se concerter, se répartir, composer »¹³³. J-F. Maudet formalise quant à lui des contenus sur le même thème. Pour coopérer, les capacités peuvent être formalisées ainsi :

- identifier son rôle selon ses potentialités au sein du groupe,
- prendre en compte les différences de chacun des membres,
- repérer les qualités des membres du groupe,
- identifier le moment et le lieu où je dois réaliser mes actions.

Ces capacités montrent ce qu'« il y a à apprendre » pour l'AP dans l'apprentissage du travail en groupe ; thème de l'AP choisi collectivement. Elles sont transdisciplinaires, travaillées en EPS, comme dans les autres disciplines. Ceci montre la nécessité du travail en équipe pluridisciplinaire pour s'accorder quant aux démarches pratiques et concrètes dans lesquelles les élèves sont engagés.

Ces capacités s'appuient sur les programmes d'enseignement et donc nécessairement sur des contenus disciplinaires. En EPS, en 5^e, dans l'activité acrosport, cela peut se traduire ainsi : pour coopérer, il est nécessaire d'identifier mon rôle en fonction de mes ressources, selon l'élément ou la figure gymnique à réaliser pour déterminer si je suis porteur, voltigeur, pareur ou gymnaste. C'est une prise en compte des caractéristiques de chacun des membres (gabarits, savoirs gymniques) dans la répartition des rôles et l'importance de l'apport de chacun dans la réussite collective. C'est aussi, connaître le rôle de chacun, connaître le nombre et la qualité des actions motrices que chacun doit réaliser pour me situer au bon moment au bon endroit, dans le projet collectif qui se met en œuvre.

Il ne s'agit ainsi pas seulement pour une équipe de définir l'enjeu de formation mais également de formaliser des contenus d'apprentissage pour l'élève. L'élève peut alors identifier ce qu'il a à apprendre.

¹³³ HUOT (F.), « Travailler en équipe : entre pragmatisme et convivialité », *e-novEPS* n°5, juillet 2013

Etape 3 : La mise en projet personnel de l'élève

C'est maintenant à l'élève, en fonction de ses besoins, de choisir son projet. A cette étape, l'élève, accompagné de l'enseignant, personnalise son apprentissage. Il axe son travail sur certaines connaissances liées aux capacités visées.

En prenant appui sur l'exemple précédent en classe de 5è, l'élaboration d'un projet peut prendre appui sur une analyse vidéo. Un élève filme l'enchaînement réalisé, en fonction des contraintes posées, durant la leçon d'acroport, et relève le temps mis à réaliser l'enchaînement. Chaque élève observe la séquence avec un recueil de données précis et commun : nombre de fois où je reconnais précisément ma posture dans mon rôle attribué et nombre de fois où je suis au bon moment ou au bon endroit. Le repère temporel est l'indicateur d'évaluation de la coopération. Chacun analyse ensuite ces données en trouvant ses points forts et ses points à améliorer, à travers la grille proposée par l'enseignant (postures dans les pyramides, les liaisons et la justesse de celles-ci...). C'est dans un 3è temps que l'élève doit s'inscrire dans un projet. L'enseignant peut l'aider en proposant différents projets possibles :

- Prendre des informations sur les autres et l'espace pour mieux me situer.

- Revoir les bases des postures pour mieux tenir mon rôle en tant que porteur et/ ou voltigeur et/ou aide.

- Trouver ma place et mon rôle dans les moments de liaison pour rejoindre le groupe.

Ces projets sont différents et chaque élève en fonction de son analyse de la vidéo et de ses points forts ou faibles peut y trouver son compte. L'élève élabore ainsi son projet en fonction de ses besoins.

L'utilisation de la vidéo a une double ambition. Elle permet à l'élève de se mettre en projet mais également de s'évaluer en pratiquant l'auto-analyse. L'évaluation se situe alors davantage sur le processus que sur le produit. En effet, c'est en se regardant que l'élève constate ses besoins et peut mettre au point sa démarche d'apprentissage. Dans un dernier temps, après avoir travaillé en fonction de l'axe retenu suite à l'analyse, le groupe repasse et leur prestation doit être de meilleure qualité tout en améliorant leur chronomètre. Ainsi, la capacité à coopérer est aussi évaluée.

Le terme d'accompagnement personnalisé prend ici tout son sens. Nous sommes bien au cœur de « pédagogie différenciée ». En effet, cherchant quelles connaissances lui seraient plus appropriées, l'élève peut trouver les moyens de résoudre par lui-même ses difficultés et développer l'autonomie dont il a besoin pour exprimer pleinement son potentiel. Durant cette étape, l'élève met en œuvre le projet qu'il a choisi. Il le construit en coopération avec son groupe. L'enseignant est une aide, un guide pour l'élève ; c'est bien un processus d'accompagnement qui guide son action. Pour réaliser son projet, l'élève « chemine » accompagné de son professeur et des membres de son groupe en utilisant différents outils. Cette étape peut se réaliser dans un contexte disciplinaire précis mais il est très important également de la décontextualiser dans un autre champ disciplinaire. Ainsi, il est intéressant qu'un enseignant d'une autre discipline ait pour objectif le même enjeu au même moment. Les élèves travaillent ainsi les mêmes capacités mais dans des contextes différents.



Conclusion

L'accompagnement éducatif est mis en place avec la réforme du collège à la rentrée 2016. Il est proposé à tous les élèves du collège et repose sur les contenus d'enseignement disciplinaires. A travers cet article, trois étapes constructives ont été définies où les besoins des élèves sont mis en avant avec notamment la nécessité d'apprendre à apprendre. L'enseignant formalise ainsi les contenus spécifiques à l'AP. Il revient ensuite à l'élève, accompagné de l'enseignant, de formaliser un projet d'apprentissage en fonction de ses propres caractéristiques. L'enseignant devient l'accompagnant d'un projet personnalisé. Cet accompagnement s'avère être un moment privilégié pour l'élève, et un vrai moment de différenciation pédagogique.

Apprendre seul pour changer ensemble

Solène Billard,
Professeure agrégée d'EPS, Saint-Nazaire, (44)

« Le paradoxe de la condition humaine, c'est qu'on ne peut devenir soi-même que sous l'influence des autres »¹³⁴ et a contrario le « faire ensemble » ne peut se réaliser qu'en se construisant personnellement. Dans une société où l'individualisme se fait roi, il semble important de (re)donner sa place à l'élève en tant qu'être « pensant » et « faisant » dans un collectif. Dans la perspective de construire un collectif et plus qu'un individuel, de « transformer l'individu en être pensant »¹³⁵, il est important d'apprendre à être soi mais aussi de développer une éducation à l'empathie et, réciproquement, d'axer sur les moyens mis en œuvre pour créer du collectif au service de la construction de l'individu. L'élève doit alors s'approprier ces conditions afin de se construire.



Pourquoi l'empathie ?

« Se changer, cela commence par prendre soin de soi en aiguisant nos capacités de conscience, de sagesse et d'empathie. »¹³⁶ L'empathie appartient au panel des éléments nécessaires au changement. Elle se décline sous deux formes d'empathie¹³⁷ : cognitive qui signifie comprendre les intentions d'autrui et affective qui désigne le fait de sentir, partager les émotions et sentiments d'autrui. J-P. Chanjeux¹³⁸ va plus loin en indiquant « qu'il nous revient d'inciter sans relâche le cerveau des hommes à inventer un futur qui permette à l'humanité d'accéder à une vie plus solidaire et plus heureuse pour et avec chacun d'entre nous. »

¹³⁴CYRULNIK (B.), Les nourritures affectives, Odile-Jacob, Paris, 1993.

¹³⁵CANVEL (A.), Le climat scolaire, Conférence-débat, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 15 juin 2016.

¹³⁶KOTSOU (I.), LESIRE (C.), Se changer, changer le monde, Broché, Paris, 2013.

¹³⁷DECETY (J.), « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie », *revue de neuropsychologie*, 2, 2010.

¹³⁸CHANJEUX (J-P.), Du vrai, du beau, du bien, Odile-Jacob, Paris, 2008.

La plasticité du cerveau, durant toute notre vie, permet d'envisager de nouvelles connexions ou suppressions de certains circuits, sous l'effet des expériences vécues. Elle remet alors en question la vision uniforme de l'évolution de l'être humain et de ses possibilités d'adaptation¹³⁹. L'enfant a une plus grande plasticité cérébrale que l'adulte. Toutes les expériences vécues remanient le cerveau en permanence, profondément et jouent un rôle fondamental sur le développement des aptitudes cognitives et sociales. D'ailleurs, N. Eisenberg¹⁴⁰, professeur et chercheur en neurosciences en Arizona, confirme par ses recherches que plus l'enfant vit des expériences d'empathie, plus il devient sociable et moins il développe des comportements agressifs et antisociaux. Ainsi, « *Pour les chercheurs en neurosciences affectives, nos expériences relationnelles laissent des empreintes, physiques dans notre cerveau, et donc nous modifient profondément. L'être humain est une seule et même entité comprenant le corps, la vie affective, et l'intellect. Tout ce que nous vivons s'inscrit dans notre biologie, dans notre corps et se traduit en émotions, sentiments, pensées, actions.* »¹⁴¹

Eduquer à l'empathie devient une nécessité afin de développer le quotient émotionnel et rationnel¹⁴², et d'apprendre à se mettre à l'écoute de ses propres émotions, de s'ouvrir à celles des autres. Dans le cadre de l'EPS, les activités du champ d'apprentissage 1 (produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée) permettent d'éprouver des sensations physiques dont, certaines fois, les manifestations physiologiques peuvent générer des sensations d'inconfort. Dans une situation d'apprentissage où les élèves sont en binôme et où la performance maximale cumulée est recherchée, cet inconfort ressenti est partagée dans l'effort physique. Le même but à atteindre permet d'empathiser¹⁴³. En favorisant les jeux coopératifs qui mettent en relief l'intérêt de la coopération pour gagner un défi, les élèves favorisent la construction et prennent conscience des différences, les identifient, les comprennent, les exploitent comme un ensemble complémentaire précieux ayant pour conséquence une défaite ou une réussite. Les élèves développent ainsi leur empathie ainsi que leur souplesse comportementale.

«*On peut arracher les racines de la discrimination en apprenant l'altruisme aux enfants des écoles.* »¹⁴⁴ »



Apprendre les langages du corps

L'apprentissage du corps est une condition indispensable à la connaissance de soi et au développement de soi ; la leçon d'EPS apparaît comme un moment privilégié. Il est actuellement important de ne pas passer à côté de cette révolution copernicienne mais de nombreux freins restent à lever et une approche innovante de ces pratiques est un gage de leur introduction à l'Ecole.

¹³⁹DAVIDSON (R.-J.), 2000, 2012

¹⁴⁰EISENBERG (N.), 2000, 2009, 2010

¹⁴¹GUEGUEN (C.) Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau, mars 2015.

¹⁴²ZANNA (O.), Eduquer à l'empathie, Conférence-débat, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 15 juin 2016.

¹⁴³ZANNA (O.), « Le sport pour éduquer à l'empathie », revue EPS n°354, 2012.

¹⁴⁴RICARD (M.), Plaidoyer pour l'altruistes, Broché, septembre 2013.

La méditation pour se recentrer

Le programme « MindUp », fondé en 2003 aux États-Unis, établi par des scientifiques et des psychologues, se base sur les principes de la méditation de pleine conscience. Il repose sur un enseignement relatif aux différentes parties du cerveau, des exercices de relaxation et de retour au calme par la respiration ainsi que la sollicitation des cinq sens. Si son objectif initial est d'aider les enfants à surmonter les événements traumatisants comme les attentats du 11 septembre. Il est aujourd'hui appliqué dans de nombreuses écoles au Canada.

Selon une étude scientifique menée par une chercheuse en psychologie de l'Université de la Colombie-Britannique, K. Schonert-Reichl, ces quelques minutes de relaxation ont un impact très positif sur l'apprentissage des enfants¹⁴⁵. L'étude, rendue publique en janvier 2015, compare deux groupes d'élèves de 4ème et 5ème année de primaire, un ayant suivi le programme MindUp, et l'autre non. « *Ce que nous avons constaté, précise la chercheuse, c'est que le programme améliore le bien-être des enfants, le contrôle qu'ils ont d'eux-mêmes et leur capacité à gérer leur stress, il développe l'empathie et l'entraide entre les élèves et, autre fait surprenant, 15% des enfants ont eu de meilleurs résultats lors des examens en mathématiques* ». ¹⁴⁶ Le programme MindUp participe alors à la construction de l'enfant et donc de l'adulte en devenir.

En EPS, il peut être intéressant de « ritualiser » ces pratiques en instaurant des temps pour soi, en se fixant l'objectif de donner aux élèves une démarche pour apprendre à être présent. Il est ainsi possible de proposer de se concentrer cinq minutes sur sa respiration à la fin du cours afin de ressentir de la détente, du calme et du bien-être, ou bien de donner de la valeur à chaque mouvement, sensation. Pour cela, il est nécessaire de créer un environnement favorable et de découper en trois temps la leçon ; retour au calme, puis invitation des élèves à faire le « plein d'énergie » et enfin encouragement à se relaxer. En développant une bonne connaissance de lui-même, l'élève dispose de bases d'une plus grande confiance en lui pour effectuer des choix plus justes et plus adaptés pour lui-même.

Le yoga : un exemple d'activité propice au développement de soi

Il existe une autre activité de relaxation propice à la connaissance de soi : le yoga. Très peu enseigné, il peut trouver sa place dans la Compétence Propre (CP) cinq des lycées : « *orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi* ». Des séquences de « *yoga scolaire* »¹⁴⁷ nourrissent également des projets personnalisés et orientés. L'élève apprend la concision du choix de l'exercice, la précision par la prise en compte du détail de chacune des étapes qui développe la capacité à intérioriser et dépasser ses ressentis, par le vécu conscient de la relaxation et de la respiration. Cette entrée dans l'exercice, l'expérience du « lâcher prise » et l'usage conscient du souffle sont des usages transversaux à tout acquis gestuel proposé ultérieurement. Ils augmentent la concentration et permettent de reculer des limites, telle une forme de performance sur soi-même. Grâce à la version moderne et collective du yoga, l'élève apprend à aider, à porter attention à l'autre, à développer une empathie.

¹⁴⁵RESCAN (M.), « La méditation comme outil pédagogique », *Le Monde*, 15/03/2015.

¹⁴⁶ FRANCOIS (C.), Canada : se relaxer et respirer pour mieux apprendre à l'école, TV5 Monde, 11 mai 2015.

¹⁴⁷ BAILLON (M-A.), Cycle de yoga scolaire, site EPS de l'académie de Lille.

http://eps.discipline.ac-lille.fr/eps_a/cycles-denseignement-comme-illustration/par-cp/dossier-cp5/telechargement/doc-yoga-m-a-baillon.pdf/view.

M-A. Baillon¹⁴⁸ indique que le yoga scolaire permet de développer son potentiel physique et humain par une meilleure relation à soi, aux autres, à l'environnement, d'où une maîtrise de soi par le bon usage de soi. Ces pratiques adaptées à un public scolaire se basent sur une éthique qui reprend les principes millénaires du yoga : le vivre-ensemble, l'hygiène personnelle, une bonne position du corps, la respiration, la détente et la concentration et vont dans le sens de la construction de l'individu. D'ailleurs, le magazine « Kaizen »¹⁴⁹ titrait un article : « petits yogis : un cadeau pour la vie. ». Cette activité reste bien un support à la mobilisation et au développement des ressources des élèves. Ces diverses compétences de concentration, d'empathie s'exercent et s'accroissent à travers toutes les activités de l'élève au cours desquelles des temps privilégiés sont accordés dans cette optique, à l'exemple d'un temps mort en sport collectif, de la lecture d'une voie en escalade, etc.

P. Rabhi¹⁵⁰ insiste sur la nécessité de réhabiliter notre corps : « *Ce qu'on a appelé le progrès, est en fait l'instauration d'un système qui a relégué la nature. Le paysan a été considéré comme l'attardé de l'histoire, pris dans ses superstitions et son archaïsme, comme celui qui n'a pas évolué. L'ouvrier aussi a été présenté en bas de l'échelle. Et alors que l'être humain a mis des siècles à apprendre à se servir de ses mains, c'est l'intellectuel qui a été érigé en modèle, lui qui ne se sert que de son cerveau et a oublié les savoir-faire ancestraux. Nous devons réapprendre à utiliser nos mains, tout comme nous devons apprendre à habiter à nouveau ce corps qu'on oublie trop souvent.* » C'est pourquoi, toutes ces activités de développement de soi amènent une autre vision de l'élève qui développe connaissance de soi et confiance en soi. Par ce biais, l'élève peut plus facilement entrer dans un apprentissage pluriel et collectif.



Changer ensemble

La construction du collectif ne peut se faire qu'à travers un projet commun et partagé entre les individus. Pour ce faire, il convient de s'engager dans un triptyque empathie- apprentissage- climat scolaire car : « *Il ne peut y avoir de lien « naturel » ou « causaliste » ou « déterministe » entre climat scolaire et empathie et apprentissage si une seule condition n'est pas présente tout au long du processus.* »¹⁵¹ Si le climat scolaire s'avère être un concept un « peu flou », ni « univoque », ni « consensuel »¹⁵², il relève d'une approche systémique comprenant la justice scolaire, la coéducation, la coopération, la prévention des violences, la stratégie d'équipe, les pratiques partenariales et la qualité de vie à l'école.

La gestion du stress très liée aux processus d'apprentissage : une gageure de la construction du collectif

Il existe deux sortes de stress : le stress occasionnel qui peut créer un stimulus et le stress chronique qui lui s'avère contre-productif en termes d'apprentissage. Daniel Favre¹⁵³ revendique l'entraînement à l'affirmation de soi non violente notamment par un travail sur le rapport à l'erreur des élèves et de leurs enseignants, afin de rétablir des conditions sécurisantes propices à l'apprentissage.

¹⁴⁸ op.cit.

¹⁴⁹ KAIZEN, Pour une enfance joyeuse, Broché, hors-série N°7, mai 2015.

¹⁵⁰ RABHI (P.), Ensemble faire germer le changement, L'iconoclaste, septembre, 2013.

¹⁵¹ op.cit.

¹⁵² DEBARDIEUX (E.), Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 2012.

¹⁵³ FAVRE (D.), Apprendre à tenir son chien de garde, *les cahiers pédagogiques* n° 527, février 2016.

Il existe plusieurs pistes afin de lutter contre ce stress chronique, notamment en mettant en œuvre des stratégies permettant de combattre l'anxiété, très souvent résultat d'un fort sentiment d'insécurité. Si l'élève se sent bien traité physiquement et psychologiquement, respecté en tant que personne, alors il développe un sentiment de sécurité qui suscite la motivation de sécurisation. Cette régulation est liée aux lobes frontaux du cerveau qui ont une fonction inhibitrice des pulsions, de régulation des émotions fortes. « *En cas de dysfonctionnement du cortex préfrontal, les personnes sont incapables de prendre du recul et de reconsidérer ce qu'elles vivent. Elles subissent de plein fouet les émotions négatives suscitées par des situations conflictuelles. Cette capacité de réappréciation a donc de très fortes implications dans nos relations sociales.* »¹⁵⁴. Et pointer aussi, l'importance de la verbalisation de ses émotions, sentiments dans le cadre de l'enseignement. D'ailleurs, le socle commun insiste sur ces points : « *L'élève exprime ses sentiments, ses émotions, en utilisant un vocabulaire précis. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.* »¹⁵⁵ La gestion du stress est une condition sinequanone de l'apprentissage de la socialisation et par là-même, de la construction du collectif.

Coopérer pour construire une société plus altruiste

Enseigner et apprendre la coopération permet d'envisager une stratégie collective. Générant de l'entraide, de la solidarité et exerçant la notion de démocratie¹⁵⁶, la coopération ne peut s'envisager que si l'individu y trouve un sens, une plus-value et sa place dans ce mode de travail. Pour ce faire, celui-ci doit être bien dans son corps.

Dans une société occidentale qui valorise l'individualisme, de nouvelles recherches en neurosciences attestent de l'existence d'une forte interdépendance entre les êtres humains de par leur capacité d'empathie, de compassion. Les cerveaux semblent « câblés » pour entrer en résonance affective avec autrui et que l'être humain se représente l'état mental et émotionnel des autres dans son propre esprit et son corps. Des études prouvent que sur un court laps de temps, il est possible de développer des comportements pro-sociaux et ceux, très tôt. L'école occupe donc une place fondamentale dans ce processus afin de former des individus avec une éthique qui favorise l'avènement d'une société plus solidaire. D'autres pistes évoquent la nécessité d'inciter à la coopération et aux motivations altruistes, plutôt qu'à la compétition et à la performance en influant l'environnement social¹⁵⁷.

Ainsi, dans le champ d'apprentissage 3, support des activités artistiques, la coopération est essentielle pour se mettre au service de la construction d'un projet chorégraphique. Si un élève n'est pas bien dans son corps, la coopération est plus difficile car l'intéressé est moins force de proposition et plus dans une posture d'opposition car l'acceptation de son « soi » n'est pas acquise. Paradoxalement, le collectif peut aussi l'amener à affirmer son « soi » et à entrer dans un processus d'apprentissage. C. Freinet résume bien cette nécessaire interaction du soi et du collectif en indiquant que « *c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul* » et que « *L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail de groupe au sein d'une communauté coopérative.* »¹⁵⁸

¹⁵⁴op.cit.

¹⁵⁵ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

¹⁵⁶BILLARD (S), « Vers une nécessaire culture commune de la coopération », *e-novEPS* n°10, janvier 2016.

¹⁵⁷SINGER (E-T.), SNOWER (D-J.), « Vers une société altruiste, forum de l'OCDE », *Compassion. Bridging Practice and Science*, Paris.

¹⁵⁸BARRE (M.), Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps : 1896-1936, les années fondatrices, PEMF, 1995 - coll. Ressources pédagogiques, Tome 1, pp. 62-64.



Conclusion

L'individu se construit à travers l'autre mais, afin d'entretenir des relations avec autrui, mais son bien-être personnel dépend sa relation aux autres. Cette relation de cause à effet et réciproquement s'exprime pleinement au cœur du concept d'empathie qu'il convient alors de développer. Pour ce faire, il s'avère nécessaire d'accompagner l'enfant dans ses choix, ses relations aux autres, ses questionnements afin que confiance en lui-même, construction de son soi, et connaissances des limites s'établissent. Asseoir cette empathie revient à questionner les méthodes d'enseignement de chacun, les mises en œuvre de l'enseignant, les buts recherchés à la lumière des récents travaux en neurosciences par exemple.

Le changement du monde passe par un changement du soi. Ces deux éléments soient indissociables. Ce changement s'effectue sur une durée. Sans détruire uniquement ce qui ne va pas, l'homme doit construire ce qu'il souhaite voir émerger. Il s'agit alors d'incorporer les vertus que l'homme veut défendre et de les insuffler aux autres afin de mieux lutter contre l'adversité et de résister à la difficulté. « *Tous les progrès accomplis depuis quelques décennies nous donnent raison d'espérer. Nous avons enfin compris que, malgré notre intelligence, nous sommes fragiles et dépendants. Dépendant les uns des autres, et dépendants de la nature. Cette prise de conscience de notre fragilité et de ses dangers pourrait bien nous sauver.*¹⁵⁹ »

¹⁵⁹ANDRE (C.), Se libérer d'une société aliénante, in : Se changer, changer le monde. Paris, L'Iconoclaste, 2013 (avec Jon Kabat-Zinn, Pierre Rabhi et Matthieu Ricard) pp 40-73.

Apprendre à choisir, pour choisir ici et ailleurs

Jean Philippe Averty,
Professeur agrégé d'EPS, Guémené-Penfao, (44)

« Le seul mauvais choix est l'absence de choix »¹⁶⁰. Pour autant il arrive d'être confronté à des élèves qui face à un moment important de leur orientation prennent une décision qui peut traduire une certaine absence de choix. Face à ce constat, nombre de projets d'établissement se donnent pour objectif de rendre plus efficace l'orientation des élèves. L'éducation au choix prend alors toute son importance, mais pour qu'elle soit réellement efficace elle ne peut se cantonner au seul domaine de l'orientation. L'Education Physique et Sportive (EPS) peut y participer, d'une part, en rendant accessible ce qu'il y a à apprendre pour faire des choix, d'autre part, en permettant un réinvestissement de ce qui a été acquis, à travers la possibilité offerte aux élèves de définir leurs propres projets de transformations et donc de choisir ce qu'il y a à faire et à apprendre.



L'éducation au choix

L'éducation aux choix dans le contexte institutionnel actuel

L'arrêté du 1^{er} juillet 2015¹⁶¹ qui précise les modalités du « parcours Avenir » stipule que « le gouvernement s'est engagé à former chaque élève pour qu'il puisse éclairer ses choix d'orientation ». Cette volonté affichée s'explique par le trop grand nombre d'élèves qui sort du système scolaire sans qualification. La mise en œuvre de ce parcours, durant les années du cycle 4, favorise « la mise en application des connaissances et compétences acquises par l'élève dans la préparation de son projet d'orientation »¹⁶². Si les connaissances relatives à la compréhension du monde économique et professionnel et aux métiers et formations semblent indispensables, les connaissances relatives à la compétence « choisir » apparaissent également nécessaires pour permettre aux élèves « d'entrer dans une logique de choix progressifs »¹⁶³ et éclairés. En effet, « choisir n'est pas quelque chose d'inné mais au contraire quelque chose qui s'acquiert, qui s'apprend. »¹⁶⁴ Il convient alors de définir une démarche et d'en extraire des connaissances et principes pour permettre aux élèves d'apprendre à choisir.

L'éducation au choix : quel cadre méthodologique ?

L'éducation au choix est une notion encore émergente dans les champs pédagogique et didactique et les travaux de recherche restent rares.¹⁶⁵ C'est dans le domaine de l'orientation et de la formation professionnelle qu'elle bénéficie d'un statut majeur et qu'elle s'est dotée de

160 NOTHOMB (A.), *Métaphysique des tubes*, Paris, Albin Michel, 2000.

161 Actions éducatives – Parcours Avenir, *Journal Officiel* du 7 juillet 2015

162 Programmes d'enseignement pour le cycle 2-3-4, *Bulletin Officiel Spécial* n°10 du 19 novembre 2015

163 op.cit.

164 DURVIAUX (L.), « Choisir ça s'apprend : l'activation en développement vocationnel et personnel », Le GRAIN asbl, 18 novembre 2007

165 BENBIH (A.), *L'éducation au choix : quels apports à l'enseignement apprentissage du FLE au collège ?*, Edi livre, 2014.



cadres méthodologiques. Ainsi, au Québec dans les années 1970, l'activation en développement vocationnel et personnel (ADPV) est conçue en se basant notamment sur les travaux de Carl Rogers ou bien encore de Joy Paul Guilford. Cette méthode d'éducation au choix s'appuie sur quatre étapes : l'exploration, la cristallisation, la spécification, la réalisation. A travers ce cheminement, il s'agit d'accompagner le sujet dans une forme d'analyse réflexive sur ses propres compétences, puis de mettre en relation les résultats obtenus avec une liste de métiers. Vient alors l'étape du choix qui doit faire le lien entre les valeurs et compétences du sujet et les possibilités du milieu. Enfin, il convient pour le sujet de mettre en action le choix effectué, en le planifiant, en l'évaluant et si besoin, en concevant des stratégies de rechange.

Fort de ce cadre méthodologique, mais également des travaux réalisés par l'académie de Versailles¹⁶⁶, il semble possible de dégager trois éléments essentiels pour concevoir une démarche d'éducation au choix :

- Permettre aux élèves d'apprendre à se situer par rapport à leurs savoirs, compétences, valeurs ;
- Concevoir un contexte d'enseignement où les élèves peuvent opérer des choix ;
- Favoriser la mise en œuvre du choix, sa planification, son évaluation tout en offrant la possibilité aux élèves de modifier le chemin initialement prévu.

A partir de ces trois éléments, un enseignement, contribuant à la construction par les élèves de ce qu'il y a à apprendre pour faire un choix et prendre une décision réfléchie, peut-être proposé.



Ce qu'il y a à apprendre pour choisir

Une démarche articulée autour de connaissances et principes

Compte tenu des apports de la partie précédente, la mise en œuvre d'un processus enseignement-apprentissage visant le travail de la compétence choisir, ne peut se faire sans, au préalable, définir ce qui sert de « nutriment à la compétence »¹⁶⁷, à savoir les connaissances. Ces dernières constituent le contenu de la compétence et c'est au travers de leur incorporation que l'élève va pouvoir faire la preuve de sa compétence à réaliser des choix réfléchis.

Dans la démarche proposée, une connaissance fondamentale est rapidement apportée aux élèves. Un choix réfléchi s'élabore et s'affine autour de trois étapes : l'analyse réflexive, l'opération du choix, la mise en œuvre du choix. Des principes sont rattachés à chacune des étapes constitutives de cette connaissance. Ces derniers accompagnent et guident l'activité des élèves dans les différents temps qui composent la réalisation d'un choix. Ils représentent des connaissances qui ont pour objectif de permettre aux élèves de s'adapter aux différentes situations face auxquelles ils sont amenés à faire des choix. Il convient donc de permettre aux élèves de les identifier comme de véritables supports afin qu'ils puissent cheminer efficacement au travers des différentes étapes décrites ci-après.

Pour l'étape de l'analyse réflexive, deux principes sont rattachés :

- Le principe d'extraction d'informations : avant de choisir, il est nécessaire de recueillir des informations.
- Le principe d'analyse des informations : pour faire un choix raisonné, les informations recueillies doivent être analysées.

166 Académie de Versailles, « Education au choix et démarche d'auto-positionnement », 2007 cité par BENBIH (A.), *ibid.*

167 DELAUNAY (M.) et TERRE (N.), EPS au collège : Mode d'emploi, CEREN-CRDP, 2011



Pour l'étape de l'opération du choix, deux principes sont également rattachés :

- Le principe de gains et de pertes : pour effectuer un choix, il est nécessaire de mettre en relation et de comparer ce qu'il pourrait m'apporter et ce qu'il pourrait me faire perdre.
- Le principe de mise en perspective : pour effectuer un choix, il convient de le mettre en perspective avec l'objectif visé.

Enfin, pour l'étape de la mise en œuvre du choix, deux principes viennent s'ajouter :

- Le principe d'évaluation du choix : pour juger de la pertinence d'un choix, il convient de prendre en compte des indicateurs de réussite qui sont en relation avec l'objectif visé.
- Le principe d'anticipation et de régulation du choix : face à une situation difficile (échec...), un choix initial peut être régulé. Il le sera d'autant plus facilement que cette situation difficile aura été anticipée.

Tab. 1, *Une connaissance et des principes pour apprendre à choisir*

Une connaissance fondamentale : Un choix réfléchi s'élabore et s'affine autour de trois étapes...		
Etape 1 : L'analyse réflexive	Etape 2: l'opération du choix	Etape 3 : La mise en œuvre du choix
Des principes pour chaque étape	Des principes pour chaque étape	Des principes pour chaque étape
Principe d'extraction d'informations	Principe de gains et de pertes	Principe d'évaluation du choix
Principe d'analyse des informations	Principe de mise en perspective	Principe d'anticipation et de régulation du choix

Ces connaissances constituent le cœur de la compétence « choisir ». Elles représentent, pour l'élève, l'essence de ce qu'il y a à apprendre pour réaliser des choix réfléchis.

Une illustration en EPS

Un contexte particulier

L'illustration proposée s'ancre dans un contexte particulier. L'établissement labellisé Réseau d'Education Prioritaire (REP) depuis la rentrée 2015 accueille un certain nombre d'élèves caractérisés par « *un manque d'ambition scolaire* »¹⁶⁸. Les axes du projet d'établissement et du projet du REP mettent alors en avant la volonté de développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves, notamment en les « *impliquant dans leurs apprentissages et dans leurs choix d'orientation* ». Le projet d'EPS s'appuie alors sur ces axes forts pour déterminer des enjeux de formation contextualisés au public rencontré ce qui « *représente une étape incontournable à un premier niveau de personnalisation* »¹⁶⁹.

Un de ces enjeux est intitulé « *Devenir autonome dans la gestion de son parcours de formation (analyser, choisir)* ». Ce dernier s'adresse à l'ensemble des élèves du cycle 4 tout en étant décliné de façon différente en fonction du niveau de classe auquel il est travaillé. A travers cet enjeu, l'équipe d'EPS cherche à contribuer à la construction du parcours avenir des élèves. Il constitue par ailleurs la pierre angulaire des projets de classe annuels des classes de 3^{ème} de l'établissement.

Une situation complexe dans une séquence de badminton

Dans les premières leçons d'une séquence de badminton avec une classe de 3^{ème} du collège, l'enseignant propose une situation d'opposition dans laquelle les élèves vont devoir choisir un profil de jeu parmi trois possibilités :

¹⁶⁸ Projet de réseau 2015-2019, REP de Bellevue Guémené Penfao, Académie de Nantes, 2016

¹⁶⁹ EVAÏN (D), « De la personnalisation à la différenciation et réciproquement », *e-novEPS* n°3, juillet 2012



- Profil 1 : « le placeur long/court »
- Profil 2 : « le placeur gauche/droite »
- Profil 3 : « l'accélérateur »

A chaque profil correspond un type de point préférentiel qu'il faut tenter de réaliser lors de la situation d'opposition afin d'obtenir le rapport « points profil / points marqués » le plus élevé possible.

Lors de la première confrontation à cette situation, une grande partie des élèves ne sait pas quel profil choisir. Cette attitude traduit notamment une absence de prise de recul, d'analyse réflexive sur les ressources à disposition.

Dans une première étape, l'enseignant guide les élèves dans cette analyse en leur remémorant les taux de réussite sur certaines situations d'évaluations diagnostiques réalisées en amont. Il les questionne sur la façon préférentielle qu'ils ont de marquer des points (Que fais-tu le plus souvent pour conclure l'échange ? Tu tires « fort », d'accord mais plutôt par-dessus l'adversaire ou plutôt avec une trajectoire qui descend vite vers le sol ?). L'enseignant prend le temps d'extraire avec les élèves les éléments fondamentaux qui ont accompagné cette première étape. Il en ressort le principe suivant : avant de réaliser un choix, il est nécessaire de recueillir des informations et de les analyser. En mettant en œuvre ces principes d'extraction d'informations et d'analyse, dans le contexte de la situation proposée durant la séquence de badminton, les élèves construisent des connaissances sur eux-mêmes (stratégie favorite pour conclure le point, habiletés efficaces et moins efficaces...) qu'ils peuvent analyser afin d'opérer un choix raisonné et personnalisé.

Cependant, la complexité d'une situation d'opposition est déterminée par plusieurs paramètres (adversaire, temps de jeu...). C'est pourquoi l'enseignant offre la possibilité aux élèves de réguler leur choix initial, soit pendant la rencontre, à l'occasion du « temps mort analyse », soit entre les rencontres, afin par exemple, de pouvoir s'adapter à un nouvel adversaire.

Le professeur peut proposer différentes phases à la situation d'opposition. Dans un premier temps, l'élève opère un choix puis dans un second en opère un second. C'est ici le principe de gains et pertes qui pilote les choix.

Puis, lors d'une troisième phase, l'élève doit décider, d'une des possibilités, selon les expériences vécues préalablement. C'est ici le principe de mise en perspective couplée à celui d'évaluation des choix qui guide l'élève.

Dans une dernière phase, celui-ci a un temps de discussion avec son coach pour décider si oui ou non il maintient sa stratégie initiale. C'est alors le principe de régulation qui se construit. Il convient alors d'accompagner les élèves dans l'évaluation de leur choix afin d'éviter un « zapping » des profils, préjudiciable à la construction durable de compétences.





Choisir ce qu'il y a à apprendre

Ces connaissances et principes travaillés et acquis dans le contexte de la situation proposée ci-dessus en badminton peuvent être réinvestis dans un autre contexte. Ainsi, l'enseignant peut offrir la possibilité aux élèves de choisir les situations travaillées pendant la leçon et donc de contribuer pleinement à la construction de leur propre parcours de formation. L'élève apprend à choisir pour ensuite choisir ce qu'il y a à apprendre durant la séquence. L'intégration des principes énoncés ci-dessus peut alors être considérée comme un véritable adjuvant au processus enseignement-apprentissage en EPS en devenant un pont pour contribuer à la réussite des élèves grâce à la mise en œuvre d'une différenciation des chemins et des temps d'apprentissage.

La construction de ce « chemin personnalisé pour apprendre »¹⁷⁰ nécessite de la part de l'élève d'opérer des choix issus d'une analyse réflexive des expériences vécues. Ici, dans le champ capacitaire relatif à la re-contextualisation ou re-connaissance, c'est bien l'idée de récupérer une connaissance réutilisable en mémoire et de la mobiliser dans un contexte différent. Le choix réalisé peut alors être justifié, à partir d'une auto-évaluation ou d'une co-évaluation sur les ressources disponibles et/ou d'une mise en relation avec l'objectif à atteindre. Ce faisant, l'élève témoigne d'une attitude plus responsable en évitant la facilité qui pourrait l'amener à choisir une situation seulement pour des raisons d'affinités ou d'amusements potentiels. Dans ce cadre, l'enseignant devient un guide pour aider l'élève à réaliser ses choix, notamment en l'engageant à se poser les bonnes questions durant la phase d'évaluation de ses ressources, ou encore en l'aidant à re-contextualiser son choix par rapport à l'objectif à atteindre.

Une illustration de cette re-contextualisation en EPS

Dans la poursuite de la séquence présentée précédemment, l'enseignant propose aux élèves une nouvelle situation complexe. Ils doivent chercher, lors d'une situation d'opposition, à marquer le maximum de points « mise hors de portée » (points MHP). Un point étant considéré MHP lorsque l'adversaire se retrouve dans l'impossibilité de renvoyer le volant après s'être retrouvé en crise de temps et/ou en crise d'espace. Les élèves vivent cette expérience d'opposition et un observateur relève le nombre de points MHP marqués et les modalités mises en œuvre par l'élève pour réaliser ce type de point. Ce relevé permet d'aider l'élève dans son analyse réflexive relative à la disponibilité de ses ressources qu'il doit réaliser à la fin des rencontres disputées. En relation avec les principes de la première étape, chacun construit des connaissances sur soi relatives à ses faiblesses, ses points forts, à ce moment donné de la séquence d'enseignement.

A la fin de la leçon, l'enseignant invite les élèves à choisir leur situation d'échauffement spécifique pour la leçon suivante. Plusieurs thématiques de compétences à travailler sont proposées et pour chaque thématique de travail en atelier, plusieurs niveaux d'exercices sont disponibles (cf. capture d'écran 1)

¹⁷⁰ EVAÏN (D), « Des chemins pour apprendre », *e-novEPS* n°3, juillet 2012



Des exercices de perfectionnement en BADMINTON

Voici ci dessous des liens vers des "capsules" présentant des exercices d'échauffement spécifiques. Chaque exercice se centre sur une compétence particulière (utiliser efficacement son service, améliorer ses déplacements...) Pour chaque compétence, de 1 à 3 exercices sont proposés, du plus simple au plus complexe.

Compétence développée: UTILISER EFFICACEMENT SON SERVICE

[Exercice 1/Niveau 1: Servir de façon réglementaire](#)

[Exercice 2/Niveau 2: Servir en profondeur pour éloigner l'adversaire](#)

[Exercice 3/Niveau 3: Varier ses services](#)

Compétence développée: AMELIORER SES DEPLACEMENTS POUR FRAPPER LE VOLANT EN ETANT STABLE

[Exercice 1/ Niveau 1: se déplacer dans l'espace avant](#)

[Exercice 2/ Niveau 2: se déplacer dans les espaces arrière et latéraux](#)

[Exercice 3/ Niveau 3: se déplacer sur tout le terrain](#)

Compétence développée: FAIRE RECULER L'ADVERSAIRE, JOUER DANS LE FOND DE SON TERRAIN

[Exercice 1 / Niveau 1: réaliser un dégagé](#)

[Exercice 2 / Niveau 2: réaliser un dégagé défensif](#)

[Exercice 3 / Niveau 3: réaliser un dégagé offensif](#)

Compétence développée: ROMPRE L'ECHANGE GRACE A UN SMASH

[Exercice 1: réaliser un smash sur un volant facile](#)

Compétence développée: ROMPRE L'ECHANGE GRACE A UN AMORTI

[Exercice 1 / Niveau 1: réaliser un amorti](#)

[Exercice 2 / Niveau 2: réaliser un amorti et un contre amorti](#)

Chacun peut trouver un exercice qui correspond à ses possibilités, à ses besoins, afin que vous puissiez tous progresser et apprendre à votre rythme!!!

L'environnement numérique de travail (ENT) académique utilisé au sein de l'établissement devient un véritable additif en offrant notamment la possibilité à l'élève d'opérer son choix à distance. Ce dernier peut en effet retrouver au sein de la rubrique « classe », les différentes situations proposées par l'enseignant. Il y retrouve également un formulaire en ligne (cf. capture d'écran 2) sur lequel il renseigne la situation choisie mais également justifie son choix, ce qui l'incite à se mettre en perspective vis à vis de l'objectif visé.



Voire réponse

1. Quel est ton choix d'exercice pour la prochaine séance: (*)

- Le dégager Niveau 1
- Le dégager Niveau 2
- Le dégager Niveau 3
- Le service Niveau 1
- Le service Niveau 2
- Le Service Niveau 3
- Les déplacements Niveau 1
- Les déplacements Niveau 2
- Les déplacements Niveau 3
- Le Smash
- L'amorti Niveau 1
- L'amorti Niveau 2

Aide : N'oubliez pas votre choix doit être réfléchi.

2. Justifie moi en quelques mots les raisons de ton choix: (*)

Limité à 500 caractères

Page 1 / 1

Valider Fermer

Ces différentes informations sont automatiquement synthétisées et l'enseignant peut à tout moment voir les réponses données par les élèves de la classe. Chaque élève arrive à la leçon suivante avec une situation choisie, à partir d'une analyse personnelle des ressources disponibles, et à travers laquelle il compte progresser afin d'atteindre l'objectif visé (marquer un maximum de points MHP lors de la situation d'opposition).

Conformément à la troisième étape, l'élève met en œuvre son choix et est amené à ressortir de son travail ce qu'il a appris. A travers un questionnement, l'enseignant l'invite à exprimer oralement ou par écrit les règles d'actions qu'il trouve efficaces et qu'il cherche à mettre en œuvre dans la situation complexe d'opposition. C'est d'ailleurs au cours de cette situation que l'élève peut évaluer la pertinence de son choix notamment à partir des indicateurs relevés par l'observateur (nombre de MHP, modalités de mise en œuvre). Il peut réguler son choix pour la prochaine leçon, soit en décidant de poursuivre le travail sur la compétence initialement choisie (mais pourquoi pas en choisissant un exercice de difficulté supérieure), soit en travaillant une autre compétence afin d'étoffer ses ressources pour marquer des points dont un maximum de points MHP.

Dans ce modèle d'enseignement, l'élève en plus de faire des choix raisonnés, gère son parcours de formation et devient un praticien réflexif, acteur de son apprentissage. L'éducation au choix se révèle alors un levier potentiel pour viser les finalités éducatives des programmes et notamment celles relatives à l'autonomie.





Vers la généralisation de la compétence « choisir »

Pour autant, ces principes travaillés dans des séquences vécues en EPS sont-ils utilisés par les élèves afin de choisir dans un autre contexte au sein de l'école ou en dehors? Cela ne semble pas aller de soi. Les études menées par A. Strebelle, C. Depover et B. Noël¹⁷¹ mettent en évidence les difficultés éprouvées pour transférer dans une situation nouvelle des compétences acquises dans un contexte scolaire. Ce constat trouve écho avec ceux de P. Perrenoud, B. Rey ou encore Dominique Raulin pour qui il y a de nombreux obstacles à la généralisation de compétences travaillées dans une situation donnée. Ceci étant, la scolarité affiche l'ambition de permettre aux élèves d'investir ce qu'il y a à apprendre, ailleurs, en parallèle ou plus tard, au travail ou en dehors. Voici quelques fondements possibles pour faciliter la généralisation de la compétence « choisir ».

Multiplier les situations de re-contextualisation des connaissances¹⁷²

L'illustration proposée précédemment met en exergue la volonté d'élargir la mobilisation des acquis en permettant aux élèves de réinvestir les principes dans une situation nouvelle où ils peuvent eux-mêmes choisir ce qu'ils font et apprennent. Il semble intéressant et ambitieux de leur permettre de faire la preuve de leur compétence à choisir dans des contextes disciplinaires différents de celui rencontré en EPS.

Un axe de réflexion au sein de l'équipe pédagogique peut s'orienter vers la mise en œuvre d'une « *transdisciplinarité des apprentissages* »¹⁷³ où plusieurs disciplines fonctionnent en relation pour, faire apprendre, puis apprendre à remobiliser, avant de valider les acquis. Ce rapport entre les disciplines peut parfois se faire à l'insu même du professeur, mais il apparaît que l'enseignement favorise d'autant mieux la remobilisation des acquis qu'il est pensé et organisé dans ce sens. Ainsi, la construction en équipe pluridisciplinaire d'enjeux de formation communs, comme « réaliser des choix éclairés », et la structuration dans le temps des contextes d'apprentissage et de remobilisation ne peuvent que renforcer la généralisation des compétences travaillées.¹⁷⁴

La dé-contextualisation de la compétence

Toutefois, les re-contextualisations proposées à l'élève, en EPS, à l'Association Sportive (AS), dans les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ou encore dans les autres disciplines, afin qu'ils sollicitent les connaissances relatives à la compétence « choisir », restent dans le domaine du cadre scolaire. Pour favoriser la remobilisation, plus tard et ailleurs, de cette compétence et donc des connaissances et principes qui lui sont rattachées, il convient d'amener l'élève à travailler sur l'isolation et la dé-contextualisation de la compétence vis-à-vis de la situation initiale et des situations dans lesquelles elle a été construite ou (re)mobilisée. L'accompagnement personnalisé (AP) devient alors une opportunité à saisir pour susciter chez l'élève une attitude réflexive à partir de laquelle il peut chercher par lui-même les contextes, proches ou plus éloignés dans lesquels, ce qu'il y a à apprendre pour choisir, peut être réutilisé. La mise en parallèle du choix d'orientation prend consistance et l'élève élabore son parcours d'avenir en cherchant à appliquer les connaissances et principes incorporés. Il s'oriente lui-même et n'est plus orienté.

¹⁷¹ STREBELLE (A.), DEPOVER (C.), NOËL (B.), Favoriser l'acquisition et le transfert de compétences à l'école, Actes de la 6^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, 2002.

¹⁷² EVAÏN (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences », *e-novEPS* n°2, Janvier 2012

¹⁷³ BILLARD (S.), TERRE (N.), L'EPS, discipline « à part en tiers » ou la transdisciplinarité pratique entre disciplines scolaires, *Les Cahiers EPS* n°41, 2010

¹⁷⁴ GUILON (S.), « D'une planification des APSA à une planification des apprentissages », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017





Conclusion

Ainsi, choisir ne se décrète pas ! Choisir est bel et bien une compétence qui se construit à partir de connaissances et de principes assimilés par les élèves. Le travail de cette compétence semble même pouvoir devenir un levier fort pour concevoir des apprentissages différenciés mais aussi pour viser les finalités éducatives et contribuer à l'élaboration du parcours avenir de chaque élève.

Dans un de ses ouvrages Frédérique Lenoir reprenant Sénèque précise que « *être heureux, c'est apprendre à choisir. Non seulement les plaisirs appropriés mais aussi sa voie, son métier, sa manière de vivre et d'aimer* »¹⁷⁵. En paraphrasant Frédérique Lenoir, il est possible de dire que pour être heureux il convient de construire ce qu'il y a à apprendre pour choisir. Dès lors, quoi de plus gratifiant pour un enseignant que de contribuer au bonheur de ses élèves en leur permettant d'acquérir des connaissances essentielles pour qu'ils puissent choisir ce qu'ils souhaitent faire et apprendre, ici ou ailleurs, maintenant ou plus tard.

¹⁷⁵ LENOIR (F.), Du Bonheur, un voyage philosophique, Paris, Fayard, 2013



Apprendre sur soi et imaginer son futur

Anne Leballeur,

Professeure agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85),

Au terme du cycle 4¹⁷⁶ du collège, des élèves subissent leur orientation. Dans certains cas, ils se voient refuser des perspectives parce qu'ils ne sont pas préparés, et réintègrent parfois une classe de 3^{ème}, lors de la rentrée suivante, dans leur établissement d'origine. Cette orientation, difficile et douloureuse couronne généralement un parcours problématique au collège et dessine les contours d'une poursuite d'études compliquée. Ces constats d'échec interrogent les enseignants sur ce qui est à travailler pour soutenir au mieux ces collégiens au profil fragile. Cet article propose une réflexion transdisciplinaire autour de ce qu'il y a à apprendre pour construire lucidement ses choix d'orientation. L'illustration en éducation physique et sportive (EPS), s'appuie sur des attendus en termes d'attitudes favorables pour reconstruire une posture cohérente et volontaire, propice à mieux envisager son avenir.



Un décrochage progressif

La problématique de l'orientation en fin de collège est un des moments-clés du processus de décrochage scolaire. Elle s'inscrit comme une priorité dans les projets d'établissement.

Accompagner en continu

Selon les circonscriptions, des outils multiformes facilitent la liaison entre l'école et le collège : livret de compétences ou fiche individuelle de profil d'un élève. Ces outils permettent de prendre en compte les élèves fragiles dès leur entrée au collège. Ils font état des attitudes défavorables à la construction du futur projet personnel d'orientation : désintérêt et démotivation pour le scolaire, découragement devant les difficultés, défaillances dans les méthodes d'organisation, renoncement à l'effort, manque de persévérance... L'Accompagnement Personnalisé (AP) qui est généralisé en 6^{ème} ¹⁷⁷ est une première réponse adaptée à ces obstacles. L'étape suivante consiste à poursuivre ce type de dispositif individuel sur la durée du cycle 4 et sur le temps des enseignements obligatoires. L'enjeu est de (re)construire la conscience de soi, en travaillant sur une connaissance de soi plus juste mais de façon très explicite.

¹⁷⁶ Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015

¹⁷⁷ DECREAU (E.), « L'AP, un prétexte à la différenciation », e-novEPS n°12, janvier 2017



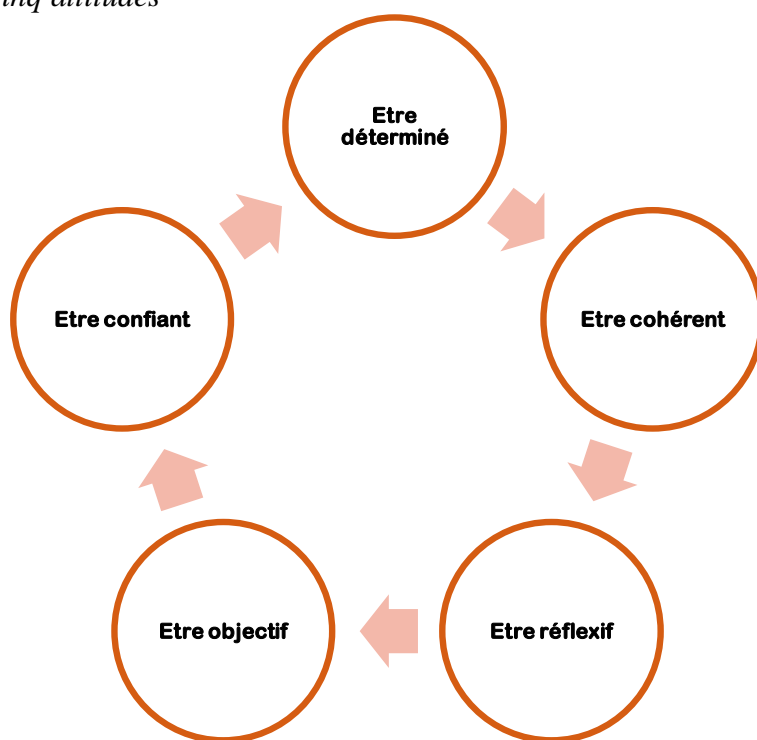
Construire des attitudes favorables

Le rapport au savoir subit une influence socio - culturelle. Il se construit au fur et à mesure de la scolarité mais aussi en dehors de l'Ecole et en particulier au sein de la famille. Il peut être schématisé comme suit avec une majorité des élèves qui intègre la logique du parcours scolaire. Ce sont les héritiers de P. Bourdieu et J-J. Passeron¹⁷⁸. Pour ces premiers, Il s'agit pour ceux-ci d'aller le plus loin possible afin d'obtenir le meilleur diplôme et parmi eux, certains y trouvent une valeur ajoutée source d'épanouissement personnel. Et puis, en marge de cette logique scolaire, d'autres élèves, pour lesquels le sens des études ne va pas de soi, s'égarer.

Circonscrire un ensemble d'attitudes

Pour ces élèves qui s'égarer, la perte de confiance détruit le lien entre la présence à l'Ecole et l'insertion professionnelle trop lointaine. Elle engendre un désintérêt progressif par rapport aux savoirs et aux efforts qu'il faut concéder pour y accéder. La réflexion en amont consiste alors à identifier ce qu'il y a à apprendre sur soi, pour (re)construire les repères et la motivation chez ces élèves. Dans cette perspective, il s'agit de (re)donner une posture dynamique et volontaire afin qu'ils se perçoivent comme apprenants : « *faire de l'élève un apprenant qui ne s'ignore plus.* »¹⁷⁹ Si la connaissance de soi est un outil de (re)valorisation, de (re)mise en confiance et de motivation, pouvoir la développer implique une prise de conscience chez le sujet apprenant qui se manifeste par un ensemble d'attitudes. Ces attitudes sont à la fois des attendus, à la fois des indicateurs sur l'état de l'apprenant. Pour cela, cinq attitudes créent un état propice pour apprendre sur soi et pour construire les conditions de la confiance et de la réussite (schéma 1)

Schéma 1, les cinq attitudes



Ces cinq attitudes induisent une ouverture à des connaissances spécifiques qui sont transdisciplinaires et qui s'interpellent entre elles. « *Si les attitudes sont fondamentales dans la démarche d'apprentissage, elles n'en sont pas moins des objets d'apprentissage, donc fondées*

¹⁷⁸ BOURDIEU (P.), PASSERON (J-J.), Les héritiers, les étudiants et la culture, édition de Minuit, 1964.

¹⁷⁹ MEZIERE (D.), « Je m'accroche à ce que je sais », e-novEPS n°9, juillet 2016

sur des connaissances. »¹⁸⁰. De façon implicite, les enseignants travaillent toujours sur la confiance en soi, la persévérance et la réflexion. Il s'agit dans ce cas de figure, par un accompagnement personnalisé, de formuler ces attitudes de façon très explicite (Tab.1). Une fois identifiées par l'élève, elles facilitent l'introspection sur ce qui le conduit au progrès, sur les ressources dont il dispose, sur l'image qu'il donne de lui. Ces attitudes lui permettent de mesurer le décalage entre ses propres représentations de lui-même et une réalité qui est parfois bien différente.

Tab. 1, les attitudes et ce qu'il y a à apprendre

Etre déterminé	Etre cohérent	Etre réflexif	Etre objectif	Etre confiant
Etre capable de ...				
Se prendre en main, être acteur	Assumer, se projeter	Se remettre en question	S'accepter, accepter les autres	S'ouvrir aux autres
Ce qu'il y a à apprendre...				
Connaître ses points forts et ses points faibles Savoir identifier les efforts à fournir Savoir gérer ses efforts et ses émotions Connaître ses limites et savoir se préserver Savoir persévérer Savoir choisir Savoir demander-accepter-proposer de l'aide	Améliorer la relation à soi et aux autres : - s'exprimer clairement et calmement - savoir écouter - savoir prendre en compte les avis différents - être objectif et respectueux - identifier l'image que l'on renvoie Développer la capacité à décider et à agir avec les autres : - savoir prendre ses responsabilités - savoir choisir/renoncer	Avant d'agir, savoir relever et utiliser les informations les plus pertinentes pour effectuer des choix adaptés Au cours de l'action, savoir moduler un projet Après l'action, savoir regarder avec lucidité ses résultats et savoir les interpréter pour les améliorer Connaître ses ressources et savoir comment les renforcer et les optimiser	Connaître ses points forts et ses points faibles, connaître ses limites Savoir porter un regard lucide sur sa pratique et sur celle des autres Savoir accepter les différences et réussir à s'enrichir de ces différences : savoir oser vivre d'autres expériences	Développer la capacité à agir et à s'exprimer dans le groupe : - savoir répartir les rôles au sein du groupe - savoir demander et accepter/offrir de l'aide - savoir coopérer S'engager dans des relations apaisées : - connaître, respecter et faire respecter des règles, un esprit du jeu - savoir se remettre en question - identifier et savoir exprimer ses ressentis

¹⁸⁰ op.cit.



Mises en œuvre

Chaque enseignant a une responsabilité dans l'élaboration et l'aboutissement du projet d'orientation de ses élèves. Certains d'entre eux ont besoin des moyens plus conséquents et plus personnalisés pour garantir la réussite de cette étape-clé. Cet accompagnement renforce le Parcours Avenir qui est à proprement centré sur le monde du travail et la formation professionnelle. Dans ce numéro 12 de la revue *e-novEPS*, J-P Averty aborde l'orientation scolaire en proposant des contenus organisés autour de l'éducation au choix¹⁸¹. La capacité à choisir et la capacité à renoncer apparaissent en continu dans les tableaux présentés ci-dessous (Tab. 2, 3, 4 et 5). Au sein de leur contenu, il n'y a aucune chronologie car les attitudes et les connaissances inhérentes se croisent : construire un projet adapté à ses ressources demande d'être objectif et cohérent par rapport à son potentiel, mais également déterminé, confiant et réflexif pour le mener à la réussite. Développer ces attitudes requiert des connaissances qui sont visées à travers les leçons d'EPS selon une temporalité que détermine l'enseignant. Elles s'ancrent dans les champs d'apprentissage¹⁸² et au travers du Socle Commun de connaissance, de compétences et de culture¹⁸³.

¹⁸¹ AVERTY (J-P.), « Apprendre à choisir, pour choisir ici et ailleurs », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁸² *Bulletin Officiel* n°11 du 26 novembre 2015

¹⁸³ op.cit.

Tab. 2, des connaissances sur soi

Ce qui est attendu de l'élève : être déterminé				
Elément du socle spécifiquement travaillé Domaine 4		Attendu de Fin de Cycle, Champ d'Apprentissage 1 : Demi-fond		
Enjeux de formation		Enjeux d'apprentissage		
Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités. Connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique		S'engager dans un programme de préparation individuel Partager ses connaissances et son expérience		
Problématique posée aux élèves : « Comment construire et réaliser un projet personnel ambitieux ? »				
Ce qu'il y a à apprendre pour aboutir un projet personnel ambitieux et raisonné				
<p>1) Savoir construire un projet de performance adapté à ses ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je connais ma VMA et je sais choisir des niveaux d'intensité de course en fonction des durées de course, de mes résultats précédents et de mes ressentis - Pour progresser, je m'entraîne en respectant les consignes concernant les durées, les intensités de course, les temps de récupération et la quantité de répétitions. - Je cours avec des camarades de mon niveau et je cours aussi avec des camarades plus performants qui me permettent de me dépasser. J'aide d'autres camarades, cela renforce mes acquis. <p>2) Savoir construire un projet durable, mettre en relation la notion d'effort avec les notions de santé, prévention et bien-être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais nommer et différencier mes ressentis (cardiaques, respiratoires articulaires, musculaires et psychologiques), je les accepte et les gère mieux - J'accepte des zones d'inconfort parce que je sais me situer sur une échelle de niveau de ressentis et je comprends que je peux diminuer les effets négatifs - Je m'échauffe de façon progressive, continue et complète pour améliorer mes ressentis et mes performances 				
Démarche d'enseignement				
<p>Les contenus de leçon sont soit imposés, soit à construire par les élèves (l'engager à faire des choix). L'accompagnement spécifique est ici centré sur la connaissance et la maîtrise de ses ressources (connaissances globales physiques et psychologiques) pour l'accès au bien-être et la satisfaction de finaliser un projet personnel. Permettre à l'élève d'entrevoir qu'il peut réussir (performance relative, connaissance de l'échelle descriptive d'acquisition des compétences, utilisation d'un tableau de niveaux de ressentis...) et lui donner les moyens d'évaluer ses choix (comparer le niveau de réussite avec les moyens mis en œuvre ex : lien entre la régularité et la performance). La notion de groupe est évidemment prépondérante. Il importe d'y être vigilant : adapté aux ressources physiologiques de l'élève et à ses ressources affectives (affinitaire) pour qu'il soit favorable. La relation pédagogique avec l'élève n'est pas neutre face aux efforts qu'il doit consentir : conversations informelles, bienveillance, encouragements, mise en évidence des progrès et des attitudes positives, tout en lui laissant de l'autonomie.</p>				
Questionnement inductif de l'élève	<p>Etape 1 : Comment je peux courir sans « me faire mal » ? (S'investir, accepter l'effort)</p> <p>Etape 2 : Comment je peux réussir à persévérer en course malgré l'inconfort ? (Persévérer, accepter de prolonger l'effort)</p> <p>Etape 3 : Jusqu'où je peux repousser mes limites ? (Aimer, acquérir le goût de l'effort)</p>			
Echelle descriptive d'évaluation pour l'élève	Etape 1 Subit les séances (refuse les efforts inconfortables)	Etape 2 Maîtrise une allure de confort et commence à maîtriser ses ressentis	Etape 3 Choisit des allures différentes et gère des ressentis même inconfortables	Etape 4 Repousse ses limites, partage avec les autres et construit un projet ambitieux

Tab. 3, des connaissances sur soi

Ce qui est attendu de l'élève : être confiant				
Elément du socle spécifiquement travaillé Domaine 5		Attendu de Fin de Cycle, Champ d'Apprentissage 4 :		
Enjeux de formation		ULTIMATE Enjeux d'apprentissage		
S'approprier, exploiter et savoir expliquer les principes d'efficacité en ultimate et découvrir l'impact des nouvelles technologies appliquées à la pratique physique et sportive		Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en faveur de l'équipe Etre solidaire de ses partenaires, respectueux de ses adversaires et de l'arbitre Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité		
Problématique posée aux élèves : Comment jouer un rôle prépondérant dans l'équipe ?				
Ce qu'il y a à apprendre pour <u>construire un projet en équipe</u>				
1) Développer la capacité à agir et à s'exprimer avec les autres :				
- Je m'organise avec mes partenaires pour réaliser différentes tâches : nous précisons ensemble les rôles de chacun, nous rappelons le but, nous définissons nos choix et nous évaluons nos résultats au regard des critères de réussite				
- Je mérite la confiance de mes partenaires, je reste concentré et investi pour développer ou renforcer des acquis techniques et tactiques avec eux				
- J'écoute et accepte les conseils de mes partenaires et si nécessaire je leur demande de m'aider.				
- Je peux filmer ou être filmé, observer ou être observé selon des critères précis, je porte un regard lucide sur mes actions et celles de mes partenaires				
2) S'engager dans une pratique d'opposition apaisée (sans arbitre) :				
- Je respecte et je fais respecter l'esprit du jeu, je peux appeler à la faute, j'explique mes choix et j'accepte les désaccords				
- Je favorise la reprise rapide du jeu, je participe à résorber les désaccords				
- Je cherche à comprendre avec mes partenaires et grâce aux différents outils (observations, tablettes numériques...) les raisons d'une victoire ou d'une défaite afin d'améliorer ou renforcer notre collectif				
- Je suis bienveillant vis-à-vis des autres				
- Je suis objectif vis-à-vis de moi-même, ni je dévalorise mes compétences, ni je les survalorise				
Démarche d'enseignement				
Les élèves apprennent à manipuler le disque sans et avec pression, ils mettent en place des stratégies collectives pour remporter les oppositions. En fonction de leur statut, attaquant ou défenseur, ils apprennent à faire des choix d'action pour progresser vers la cible ou gêner les partenaires. L'utilisation de tablettes et l'observation permettent d'analyser et de prendre conscience de leurs actions afin de se réguler. L'accompagnement spécifique de l'élève est ici centré sur la confiance qu'il s'accorde, qu'il accorde aux autres et celle qu'il « mérite » qu'on lui accorde. Il s'agit de lui permettre d'agir et de s'exprimer dans le groupe, d'y occuper un rôle décisif. L'usage de la tablette numérique favorise l'expression, renforce l'objectivité et le sentiment de compétence.				
Questionnement inductif de l'élève	Etape 1 : Comment me faire accepter par le groupe ? Etape 2 : Comment réussir dans l'équipe sous la pression ? Etape 3 : Comment participer au gain des matchs ?			
Echelle descriptive d'évaluation pour l'élève	Etape 1 Reste en retrait par sentiment d'incompétence Filme les séquences de jeu et participe aux retours sur image	Etape 2 Participe au jeu : se démarque Accepte d'être filmé	Etape 3 Assure la continuité du jeu, s'implique	Etape 4 Crée le lien entre les joueurs, s'investit dans l'analyse des séquences

Tab. 4, des connaissances sur soi

Ce qui est attendu de l'élève : être réflexif				
Elément du socle spécifiquement travaillé Domaine 2		Attendu de Fin de Cycle, Champ d'Apprentissage 2 : GOLF		
Enjeux de formation		Enjeux d'apprentissage		
Mettre en relation les informations prélevées sur le terrain pour planifier un déplacement Mettre en relation les informations prélevées sur ses propres actions pour réguler son déplacement		Prévoir et gérer son déplacement S'engager dans un déplacement sécurisé (sécurité corporelle et affective)		
Problématique posée aux élèves : Comment mettre en pratique mes connaissances sur le parcours ?				
Ce qu'il y a à apprendre pour <u>optimiser ses ressources et aboutir un projet performant</u>				
<p>1) Avant d'agir et au cours de l'action, savoir relever et utiliser les informations les plus pertinentes pour effectuer des choix adaptés, savoir moduler un projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je me représente la trajectoire que je veux donner à ma balle pour vérifier si aucun obstacle ne peut la détourner de la cible - J'évalue la distance jusqu'à ma cible avant de jouer - J'observe le jeu de mes partenaires , cela m'apporte des informations importantes pour mon propre jeu : je peux renforcer un choix ou au contraire le modifier en fonction du résultat. - Je mets en relation les trajectoires des balles avec les actions produites : <ul style="list-style-type: none"> o La balle « fuse » sur le terrain parce que mon club la contacte sur la partie haute o Mon club la contacte sur la partie haute parce que je me redresse o Je me redresse parce que je manque de confiance <p>2) Après l'action, savoir regarder avec lucidité ses résultats et savoir les interpréter pour les améliorer, connaître ses ressources et savoir les renforcer et les optimiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je m'entraîne dans des situations variées, j'établis un lien avec celles que je peux vivre sur le parcours - Pour stabiliser les gestes et gagner en confiance en situation de jeu (et de stress), je répète les gestes en quantité suffisante pour les stabiliser et en situation de défis contre des partenaires (jouer sous pression) 				
Démarche d'enseignement				
Les élèves testent différents coups de golf dans des situations variées sur différentes zones de « practice ». En fonction de l'efficacité croissante ou décroissante de leur action, ils sont invités à s'interroger et à analyser leur activité pour y apporter les remédiations nécessaires. La démarche est poursuivie dans la situation globale de jeu sur le parcours compact. L'accompagnement spécifique porte sur la concentration, l'observation, l'approfondissement, la confiance et le temps nécessaire pour mettre à profit le travail sur les différents ateliers auparavant : construire son déplacement, être patient et rester ouvert au jeu des autres plutôt que de subir les aléas d'un parcours.				
Questionnement inductif de l'élève	<p>Etape 1 : Quelles informations dois-je prendre en compte avant de jouer?</p> <p>Etape 2 : Au cours du jeu, je rencontre un problème. Quelle est la solution intermédiaire pour aboutir mon objectif de départ ?</p> <p>Etape 3 : Comment « rentrer » une carte de parcours plus performante ?</p>			
Echelle descriptive d'évaluation de l'élève	Etape 1 Subit les aléas du parcours	Etape 2 Relève une difficulté sur un trou et apporte une réponse adaptée	Etape 3 Apporte différentes réponses adaptées à différents niveaux (grand et petit jeu, règlement...)	Etape 4 S'est constitué une batterie de solutions et en fait bénéficier les autres par ses conseils

Tab. 5, des connaissances sur soi

Ce qui est attendu de l'élève : être objectif				
Elément du socle spécifiquement travaillé Domaine 3		Attendu de Fin de Cycle, Champ d'Apprentissage 2 : ESCALADE		
Enjeux de formation		Enjeux d'apprentissage		
<p>Contrôler et maîtriser les protocoles et les techniques de manipulation des éléments de la chaîne de sécurité de contrôle afin d'évoluer ensemble en sécurité</p> <p>Communiquer et coopérer pour assumer les responsabilités liées aux différents rôles</p> <p>Adapter son engagement à celui de son partenaire</p>		<p>Réussir un déplacement planifié dans un milieu artificiel recréé.</p> <p>Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé</p> <p>Assurer sa sécurité et celle de ses camarades (veiller au respect des règles)</p>		
<p>Problématique posée aux élèves : Comment construire un projet adapté à mes capacités et comment permettre à mes camarades de construire le leur ?</p>				
Ce qu'il y a à apprendre pour <u>construire un projet lucide</u> : <u>ni se sous - évaluer, ni se surévaluer</u>				
<p>1) Différencier les risques objectifs et les risques subjectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je réussis à me distancier de mes appréhensions, je prévois mon parcours avant de m'engager, cela me permet de me concentrer sur des tâches (déplacer le poids de mon corps au dessus d'un appui, développer mes appuis, m'accorder un temps de pause) et des objectifs (choisir un ordre de saisie de prises) - Je focalise l'attention de mon camarade sur des tâches objectives et accessibles s'il est en situation de stress, je planifie avec lui son trajet auparavant, je le conseille, je le rassure, je maintiens une corde tendue. - Je prends mes responsabilités dans mon groupe, je contrôle, j'interviens, je conseille afin que toute la chaîne de sécurité fonctionne de façon fiable <p>2) Evaluer lucidement les risques objectifs et les mettre en relation avec ses compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je maintiens la communication avec mon assureur et je peux décider de décélérer mon ascension afin de lui donner plus de temps pour réaliser ses 5 temps d'assurage - Je reste attentif et observateur pour anticiper si nécessaire : en tant que grimpeur, je veille à la tension de ma corde et je peux réguler ma vitesse d'ascension, en tant qu'assureur, je maintiens la corde contre ma cuisse et je peux instantanément assurer « sec ». - Je prends en compte mes expériences et mes résultats, je fais évoluer mes choix de parcours 				
Démarche d'enseignement				
<p>Les élèves grimpent en bloc et en moulinette. Ils assurent les 3 rôles et sont responsables les uns par rapport aux autres : sécurité, bien-être, réussite. L'accompagnement spécifique engage l'élève à estimer le rapport entre le niveau d'engagement possible et/ou nécessaire et les attendus.</p>				
Questionnement inductif de l'élève	<p>Etape 1 : Comment accepter de grimper malgré mes appréhensions ? (ou /et) Comment réussir à exprimer mon potentiel dans un groupe hétérogène ?</p> <p>Etape 2 : Jusqu'où je peux aller maintenant ? (ou/et) Comment je peux aider mes partenaires à progresser dans les différents rôles ?</p> <p>Etape 3 : Quels sont les objectifs réalistes et ambitieux pour chacun dans le groupe ?</p>			
Echelle descriptive d'évaluation de l'élève	<p>Etape 1</p> <p>En cours d'acquisition ou en réussite, l'élève est centré sur lui-même et se sous-évalue ou se surévalue</p>	<p>Etape 2</p> <p>L'élève porte un regard et une attention objective à ses réalisations et à celles de ses partenaires.</p>	<p>Etape 3</p> <p>L'élève s'investit pour aboutir les projets de tous dans le groupe : il sait mesurer les possibles de chacun</p>	<p>Etape 4</p> <p>Joue un rôle moteur dans le groupe : il encourage, conseille quel que soit son propre niveau</p>

Tab. 6, des connaissances sur soi

Ce qui est attendu de l'élève : être cohérent				
Elément du socle spécifiquement travaillé Domaine 1	Attendu de Fin de Cycle, Champ d'Apprentissage 3 : DANSE			
Enjeux de formation	Enjeux d'apprentissage			
L'élève produit des formes en relation avec une intention, un propos. Il développe au moins deux formes de relations à l'autre et est présent sur scène durant toute la durée de la séquence.	Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique et mobiliser ses capacités expressives corporelles pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique. Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.			
Problématique posée aux élèves : Comment partager des avis différents dans un projet expressif collectif ?				
Ce qu'il y a à apprendre sur soi pour <u>réussir à s'exprimer dans un projet collectif</u>				
1) Améliorer la relation à soi et aux autres :				
- J'exprime mes idées pour me faire comprendre car je sais que tous ne partagent pas mes points de vue : je m'exprime avec calme, je mets en relation mes choix avec le vocabulaire induit pas la gravure. J'appuie mes choix au regard des couleurs, des formes, des mouvements...				
- J'explore les propositions de mes partenaires, pour élargir mon répertoire et tenter d'autres expériences				
- Je suis attentif et j'analyse les autres interprétations et compositions au regard de mes connaissances, je peux m'exprimer sur différents registres (je décris, je donne mes impressions, j'exprime les émotions ressenties...) et je différencie les différents effets produits (mode performance, mode émotionnel)				
- J'accepte les observations qui me sont faites, je veux construire du nouveau, de la difficulté				
2) Développer la capacité à décider et à agir avec les autres :				
- Je prends en compte le facteur temps dans l'élaboration de notre chorégraphie et j'incite le groupe à arrêter des choix afin d'entrer dans la concrétisation de la chorégraphie.				
- Je fais des choix et j'accepte de renoncer à certaines de mes propositions				
Démarche d'enseignement				
Les élèves créent une chorégraphie collective (groupes de 3 à 5) à partir d'un inducteur (ici une œuvre d'art picturale). Les exigences de la composition sont rappelées et des outils sont mis à disposition afin d'analyser l'œuvre choisie dans ses formes, couleurs, mouvements, intentions et d'effectuer la transcription dans les formes corporelles et les mouvements, dans le temps, l'espace, l'énergie et la relation. L'accompagnement spécifique aide l'élève à s'impliquer dans le groupe de façon affirmée et équilibrée. Elle vise à toujours avoir une posture réflexive (sur sa propre production, sur les retours des autres, sur les productions des autres...) qui permet de prendre de la distance par rapport à ses émotions et l'encourage à tenter des expériences .				
Questionnement inductif de l'élève	Etape 1 : Comment expliquer mes choix en les mettant en lien avec l'œuvre choisie ? Etape 2 : Comment réussir à trouver un compromis entre les différentes propositions? Etape 3 : Comment porter des idées qui sont très différentes des miennes et réussir à les interpréter ?			
Echelle descriptive d'évaluation de l'élève	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
	Suit le groupe, adhère de façon passive	Est à l'écoute des propositions des autres	Avance des idées personnelles et accepte les avis différents	Influence les autres vers un projet qui « ose »



Conclusion

Travailler sur la connaissance de soi et sur la construction de la conscience de soi, tout au long du cursus collège, avec des élèves potentiellement en difficulté lors de l'élaboration de leur parcours d'orientation, relève d'un projet interdisciplinaire dans un établissement. Il ne s'agit pas de retirer au professeur principal de 3ème son rôle spécifique dans la concrétisation du projet de l'élève, mais bien de travailler avec lui et avec les conseillers d'orientation, en amont et en parallèle du Parcours Avenir pour la réussite de tous.