

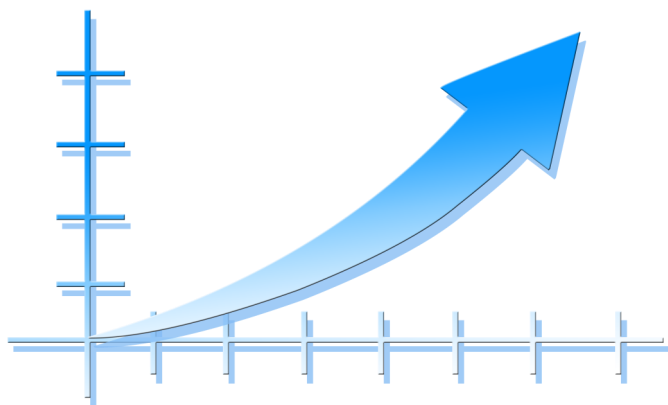
Janvier 2022

Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Le suivi du parcours de formation



Le suivi de l'apprentissage



Le suivi par l'élève



Janvier 2022

Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Sous l'impulsion de l'Inspection Générale et en partenariat avec plusieurs académies, dont celle de Nantes, "*l'Observatoire des pratiques EPS collège*" [1] a été mis en place au cours de l'année 2017-18. Il a pour objectif d'établir un état des lieux régulier sur ce qui s'enseigne en EPS, et comment cela s'enseigne, afin de caractériser les évolutions de la discipline. A partir des recueils réalisés pour ce faire, il a pu être mis en évidence qu'un enseignement qui s'appuie sur l'élaboration de repères pour apprendre et pour suivre les progrès, utiles pour le professeur comme pour l'élève, renforce son efficacité. A ce titre, les auteurs de la revue *e-novEPS* se sont penchés sur le sujet afin d'offrir quelques perspectives de mises en oeuvre en la matière.

La première partie de la revue traite le **suivi du parcours de formation**. [Delphine EVAIN](#) aborde le sujet à l'échelle du projet d'EPS et [Mathieu ROLAN](#) à celle du projet de classe. [Morgane KERJEAN](#) élargie le propos en interrogeant le projet de la classe partagé au sein d'une équipe pédagogique. Enfin, [Francis HUOT](#) réalise un focus à l'échelle du projet personnel de formation.

La seconde partie s'attache au **suivi de l'apprentissage**. [Damien BENETEAU](#) accorde toute son attention sur la prise en compte des expériences vécues, dans et hors de la l'École, pour une articulation vertueuse. [Lila JOSEK-LEROUX](#) s'intéresse davantage à l'articulation avant, pendant et après les leçons et exploite le numérique. Enfin [Pascal CHAUVIGNÉ](#) avance l'idée d'un suivi pour et par le collectif élève. Il assure ainsi une belle transition avec les articles suivants.

La troisième et dernière partie place **au coeur du suivi le rôle de l'élève**. [Fabien VAUTOUR](#) l'aborde tel un savoir à construire et [Adrien GUIBERT](#), telle une méthode à développer. [Nicolas CHEVAILLER](#) approfondit cette activité de l'élève selon l'angle d'une connaissance de soi à exploiter, alors que [Céline ALLAIN](#) la caractérise comme une activité auto-entretenu avec l'énergie d'un élève "réacteur".

Quelques clés de compréhension, idées d'expérimentations ou renforcements de pratiques sont ainsi éclairés. Tenus par cette ambition d'accompagner les mises en oeuvre d'un enseignement qui peut être parfois très complexe, les auteurs de la prochain numéro de la revue *e-novEPS* ouvrent les perspectives d'une réflexion autour de **l'articulation des apprentissages moteurs et non**

Delphine EVAIN

[1] **Observatoire des pratiques EPS collège** présenté en [séminaire de formation de formateurs et formatrices 2020](#)

Janvier 2022

Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Sommaire

Partie 1 : le suivi du parcours de formation

Le projet d'EPS au service du suivi des acquis	Delphine EVAÏN	page 04
Le projet de classe, outil de suivi	Mathieu ROLAN	page 14
Suivi des élèves, une action collective et partagée	Morgane KERJEAN	page 28
Le suivi des apprentissages en CA5	Francis HUOT	page 38

Partie 2 : le suivi de l'apprentissage

L'engagement, entre présentiel et distanciel	Damien BENETEAU	page 50
Suivre les apprentissages grâce à l'ENT	Lila JOSEK-LEROUX	page 62
Travailler ensemble, une affaire à suivre...	Pascal CHAUVIGNE	page 72

Partie 3 : le suivi par l'élève

Mon suivi personnel	Fabien VAUTOUR	page 83
Vers une construction du suivi par l'élève	Adrien GUIBERT	page 90
Suivi et démarche pour apprendre	Nicolas CHEVAILLER	page 99
Former un élève réacteur par un suivi interactif	Céline ALLAIN	page 106



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Le projet d'EPS au service du suivi des acquis

Delphine EVAIN

IA-IPR EPS, Nantes, (44)

« Le projet d'éducation physique et sportive (EPS) est un outil conçu et réalisé par une équipe, pour une équipe et au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné. C'est un partage contextualisé d'intelligences qui décline la mise en œuvre locale des programmes, de la manière la plus appropriée »¹. Par ce glissement opéré entre un programme qu'il s'agit d'appliquer et une déclinaison qu'il convient de concevoir, le projet d'EPS prend la valeur d'un programme local qui supplée le programme national².

Les larges attendus nationaux de fin de collège et de lycées³ laissent entrevoir les perspectives d'une formation féconde, grâce à cette contextualisation promise, qui permet une grande proximité au public à qui elle s'adresse, vectrice d'efficacité. Toutefois, pour s'en assurer, encore faut-il apprécier les effets sur les apprentissages des élèves. C'est présentement l'objet de cet article.

¹ BARBETTE (J.-M.), DUMONT (P.), MOURIER (J.-L.) « Le projet EPS, un outil fonctionnel ? », AE-EPS, Régional pays Île-de-France, Bistrot pédagogique, 22 septembre 2010.

² EVAIN (D.), « La relation élèves-programme », e-novEPS n°11, Juin 2016.

³ Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège, *Bulletin Officiel Spécial* n°11 du 26/07/2015, Programme d'éducation physique et sportive (EPS) pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour le baccalauréat professionnel, *Bulletin Officiel Spécial* n° 5 du 11 avril 2019. Programme de l'enseignement commun d'EPS des classes de seconde, première et terminale générale et technologique, *Bulletin Officiel Spécial* n°1 du 22 janvier 2019.





Simple et efficace

Le plan de formation

Le projet d'EPS définit le plan de formation des élèves, tel un cursus cohérent, continu et progressif.

- Il est cohérent car il s'attache à offrir à l'élève une formation qui répond à ses besoins. Il s'inscrit dans les orientations prises par le projet d'établissement. En cela il le soutient et le fait vivre, tout en gardant comme mire les finalités de la discipline.
- Il est continu car il identifie des priorités et les conditions de leur atteinte. Il assure son effective mise en œuvre par l'engagement de tous les professeurs, et malgré leur succession d'année en année, à le suivre et le respecter.
- Enfin, il est progressif car il organise les contenus premiers puis suivants, avec comme intention une formation ambitieuse qui tire vers l'avant et le haut le plus grand nombre d'élèves, sans oublier ceux et celles qui ont besoin de plus de temps pour apprendre. Le projet dessine les contours d'une EPS inclusive.

La culture commune

La réflexion menée autour de la conception du plan de formation au sein d'une équipe oblige un partage des représentations et un choix qui relève parfois d'un consensus.

- Il s'agit d'échanger sur la manière dont chacun comprend les attentes d'une institution qui vise à doter ses enfants des compétences utiles pour être citoyen, dans une société qui se réinvente chaque jour. Il s'agit de partager comment chacun interprète et retient les enjeux d'une discipline qui se veut soutenante de cette ambition, et quels appuis celle-ci offre aux jeunes pour y parvenir.
- Il s'agit de croiser le regard sur les élèves, afin de déterminer quels sont les leviers les plus adaptés et efficaces. Dans le cas de divergence, les choix opérés doivent pouvoir être ceux qui se mettent au mieux au service de l'élève. Derrière chaque priorité définie, chaque notion ou mot utilisés pour formaliser les idées, les enseignants de l'équipe en partage le sens, la définition ou encore l'illustration concrète.
- Enfin, il s'agit de retenir les mises en œuvre en classe, les démarches, les contextes d'apprentissage, les outils qui font leur preuve. Cette culture commune relève aussi de ce partage d'expériences et de la nécessaire entraide qui en nait. Emprunte d'humilité, la démarche permet à chacun de pouvoir proposer, suggérer librement autant que remettre en question, tester au profit d'une plus grande efficacité collective.

L'accessibilité

Le plan de formation doit pouvoir être accessible à la communauté éducative, aux parents et aux élèves. Pour ce faire elle est lisible et visible, mais également omniprésente dans les esprits de tous, en particulier les professeurs qui le portent.

- Il est lisible car il énonce clairement les orientations. La formalisation est courte, simple, dans un langage courant, épuré de tout artifice. Il va droit au but et ne retient que l'essentiel ; nul besoin de détails, à cette échelle de la rédaction. Ces détails trouvent davantage leur place dans la phase de mise en œuvre et notamment dans le cadre du projet de classe, ou plan de formation de l'année pour une classe ou un groupe, comme décrit par Mathieu Rolan dans son article de la présente revue⁴.
- Sa lisibilité lui fait devenir visible car sa consultation permet la construction d'une représentation de la manière dont l'EPS contribue à l'effort collectif. Sa lecture aisée et sa compréhension sont rapides, ce qui favorise la mémorisation des grandes lignes. Il est consultable en ligne sur l'Environnement Numérique de Travail (ENT) ou en version imprimée, à disposition de la communauté éducative. Il est accessible pour la direction, en salle des professeurs, à la vie scolaire, mais également à l'occasion des portes ouvertes et rencontres parents-professeurs par exemple.
- Outil de travail du quotidien, à l'aune du projet de classe⁵, le projet d'EPS est affiché dans les espaces de travail des professeurs d'EPS comme des élèves en EPS ; salles d'activités, gymnases, vestiaires... Distant du document proprement dit, ces grandes lignes sont omniprésentes. Chacun peut s'y référer, ses intentions formatives pour l'enseignant et ses objectifs d'apprentissage pour l'élève. D'un enseignant à l'autre, d'un élève à l'autre, si véritablement le projet d'EPS est un outil de travail simple et efficace, alors il est connu et son contenu ne subit pas de distorsions. L'enseignant sait ce qu'il enseigne, l'élève sait ce qu'il apprend. Il constitue un repère pour tous.

⁴ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », *e-novEPS* n°22, janvier 2022.

⁵ Op. Cit.



Le quoi

Ce qui est attendu

Deux axes de développement sont attendus :

- L'axe de développement transversal, issu des domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture⁶ ou des Objectifs Généraux des lycées : expressions, méthodes, solidarités, sciences du corps, cultures.
- L'axe de développement spécifique, issus des espaces d'expériences sensibles à faire vivre aux élèves, les champs d'apprentissage : pouvoir physiologique - biomécanique, pouvoir de planification - adaptation - renoncement, pouvoir de création - réalisation, pouvoir d'élaboration stratégies individuelles ou collectives, pouvoir de gestion de sa vie physique, ce dernier étant privilégié en lycées.

Ces deux axes de développement bénéficient d'un traitement équivalent : objectifs, contenus, différenciation, évaluation. L'un nourrit l'autre et réciproquement. L'un se construit grâce à l'autre et réciproquement. Les priorités définies dans le projet d'EPS donnent une coloration de la manière d'aborder ce vaste champ de développement de compétences. Par cette contextualisation au public concerné, il en assure une efficacité de l'enseignement à l'échelle d'un établissement scolaire grâce aux repères des lors éclairés et le suivi qui peut en découler.

Les axes de développement transversaux

Le choix de leur orientation découle des besoins qui caractérisent le public concerné pour qu'il développe pas à pas les domaines de compétences suggérées pour les collèges et les lycées. Pour ce faire il convient de définir des étapes de progrès. Le tableau 1 illustre la démarche, sans modéliser (Tab1).

Les axes de développement spécifiques

Le choix de leur orientation découle des besoins qui caractérisent le public concerné pour qu'il s'éprouve dans les espaces expériences sensibles des collèges et lycées. Pour ce faire il convient de définir des étapes de progrès. La démarche est la même que celle utilisée pour les axes de développement transversaux. Chaque intention notifiée vise à développer les pouvoirs moteurs qui permettent leur réalisation effective (Tab2).

⁶ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, décret n°2015-372 du 31-3-2015.

Tableau 1 : Priorités transversales et étapes de progrès attachées

Axes de développement transversaux	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6	Étape 7
D1 Penser pour agir	Décrire Dire, écrire ou modéliser ce qui se fait	Comprendre Expliquer ce qui se passe	Inférer Extraire des algorithmes de type «si...alors »	Analyser Identifier des relations de cause à effet	Expliciter Expliquer les tenants et les aboutissants	Argumenter Expliquer en fonction d'un but	Convaincre Expliquer en fonction de son interlocuteur
D2 – Ob2 Être méthodique	Objectiver un but	S'outiller de démarches	Organiser seul et à plusieurs	Planifier des étapes	S'adapter ajuster	Réguler réorienter les étapes	Discuter les objectifs, but et moyens
D3 – Ob3 Être solidaire	Faire partie d'un groupe	Connaître les autres	Réaliser avec les autres	Reconnaître les autres	Contribuer pour les autres	Écouter les autres	Soutenir les autres
D4 – Ob4 Comprendre son corps	Observer des techniques	Comprendre des techniques	Connaitre des principes biomécaniques, physiques...	Mobiliser des principes biomécaniques, physiques...	Exploiter les principes d'efficacité de son action	Articuler des principes au profit de son projet d'action	Argumenter les différents principes qui exercent
D5 – Ob5 Comprendre le monde	Repérer des faits de société	Identifier des faits de société	Comprendre des mécanismes sociétaux	Se repérer dans une société	Explorer des spécificités sociétales	S'engager selon un choix éclairé	Débattre des orientations prises

Delphine EVAÏN, Le projet d'EPS au service du suivi des acquis

Janvier 2022 - Partie 1 – Article 1 - page 5



Tableau 2 : Priorités spécifiques et étapes de progrès attachées

Axes de développement spécifique	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6	Étape 7
CA1 S'éprouver	Vivre des expériences physiques, ...	Différencier différentes expériences	Accepter différents types d'efforts	S'entraîner selon les différents types d'efforts	Se dépasser en fonction de son projet personnel	Élaborer une stratégie de d'entretien	Discuter une stratégie de développement
CA2 S'engager	Suivre un parcours	Explorer un milieu	Exploiter un milieu	S'adapter en fonction des contraintes	Choisir parmi plusieurs options offertes	Élaborer un espace d'évolution	Se projeter en fonction d'un projet spécifique
CA3 Créer	Réaliser une prestation artistique	Apprécier une prestation artistique	Articuler différents principes de création	Choisir Entre différents principes selon le projet de création	Émouvoir par la réalisation corporelle	Réguler pour mieux émouvoir	Argumenter pour construire un projet de création
CA4 Anticiper	Tester une stratégie	Reconnaitre différentes stratégies	Appliquer plusieurs stratégies	Développer différentes stratégies	Exploiter différentes stratégies selon le contexte	Élaborer une stratégie en fonction du contexte	Débattre d'une stratégie pour faire le meilleur choix
CA5 S'entretenir	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	Se saisir des différentes formes de travail	Choisir les paramètres d'un plan de travail objectifé	Élaborer un plan de travail en fonction d'un but	Analyser un plan de travail au regard de l'objectif visé	Réguler un plan de travail pour le personnaliser

Delphine EVAÏN, Le projet d'EPS au service du suivi des acquis

Janvier 2022 - Partie 1 - Article 1 - page 6





Le comment

Les étapes de progrès

Les étapes de progrès donnent à voir le plan de formation. Elles décrivent des lignes directrices par axes en précisant le sens des progrès escomptés. Les étapes se suivent en intégrant le contenu des précédentes. Leur nombre est défini localement en fonction des besoins, avec comme intention de couvrir l'ensemble des profils des élèves, des moins au plus avancés, de manière que chacun trouve matière à apprendre. Elles servent l'évaluation et l'appréciation des acquis. Le positionnement dans les étapes est évolutif. En cela, elles facilitent l'évaluation au fil de l'eau. Dès lors que le temps imparti aux apprentissages arrive à échéance, elles constituent également le support à l'appréciation des acquis, voire à la certification, dès que l'étape visée attendue est atteinte.

Le suivi

Les étapes de progrès constituent des repères utiles au suivi. Des priorités peuvent être attribuées pour chacun des niveaux de classes ou de cycles (tab3). Ces étapes constituent un guide autant pour l'enseignant que pour l'élève. Selon leur contenu, elles peuvent être circonscrites au seul collège ou lycée ou bien être un sujet de travail pour les liaisons école-collège-lycée en dessinant l'ensemble du parcours de l'élève.

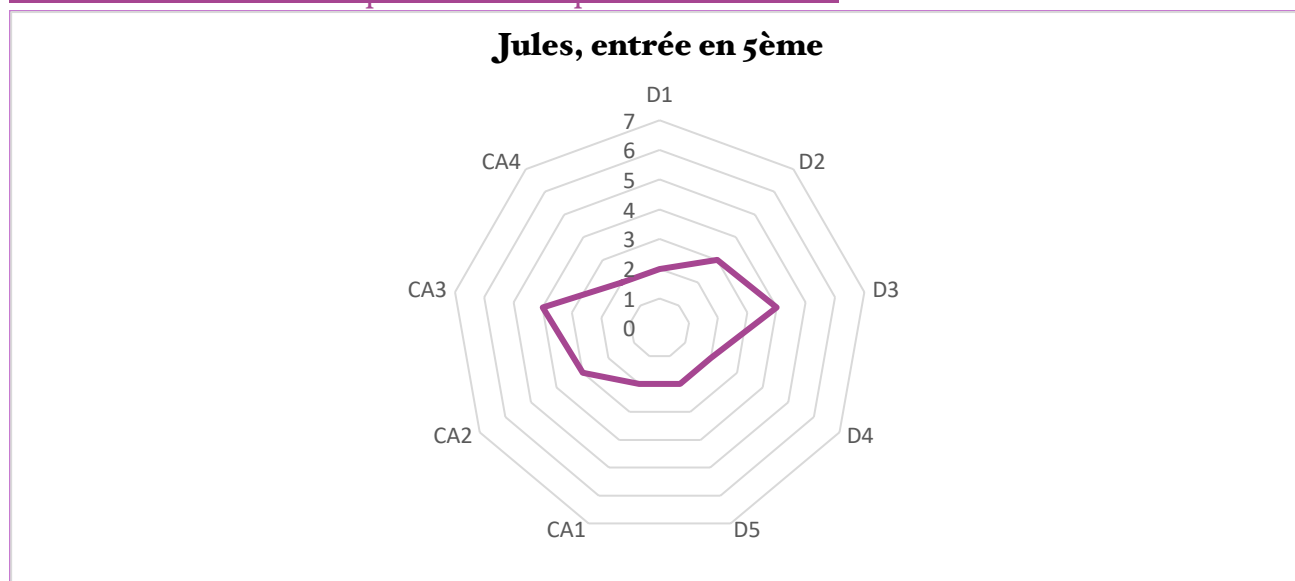
Tableau 3 : Étapes prioritaires travaillées par cycle

Axes de développement	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6	Étape 7
Cycle 3 école – collège							
Cycle 4 collège							
Cycle 5 lycées							

La modélisation

Dans un tableur qui peut être partagé en ligne dans l'ENT, radars ou histogrammes par exemple peuvent être générés⁷. Telle une base de données, le tableau peut être renseigné du profil des élèves (sexe, besoins particuliers, association sportive, section sportive...), des groupes d'appartenances par année (classe, groupe, menu...). Par les filtres opérés, une représentation individuelle des étapes atteintes en un temps « T » peut être modélisée (Sch.1).

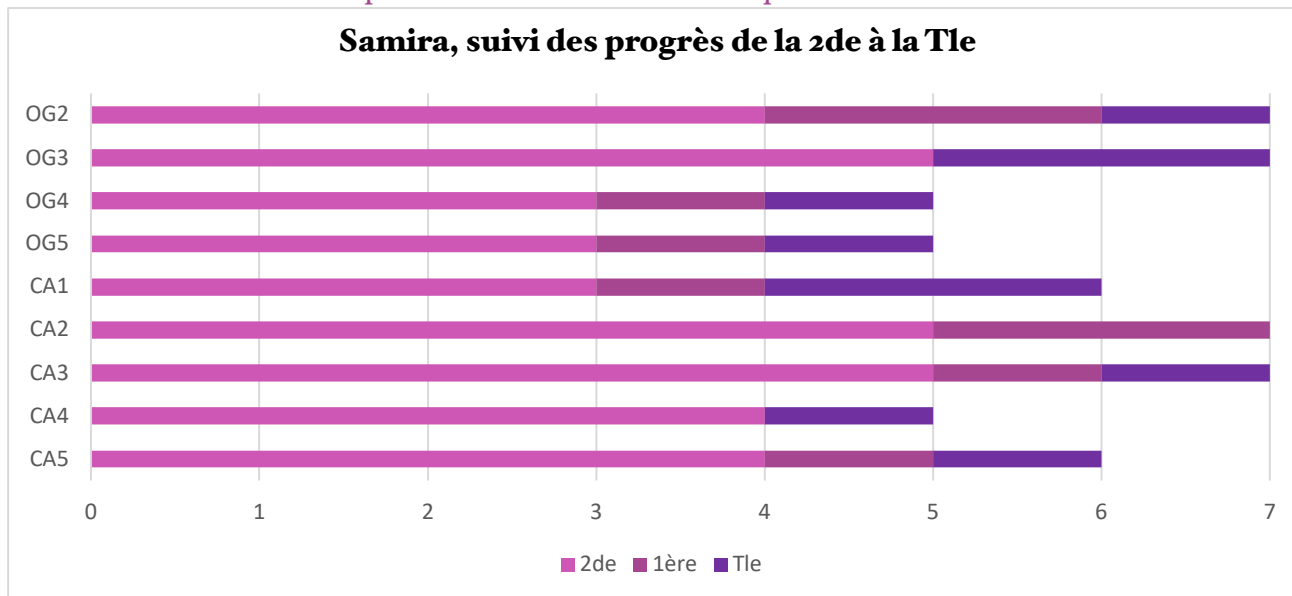
Schéma. 1 : modélisation possible des acquisitions d'un élève



⁷ ROLAN (M.), Op. Cit.

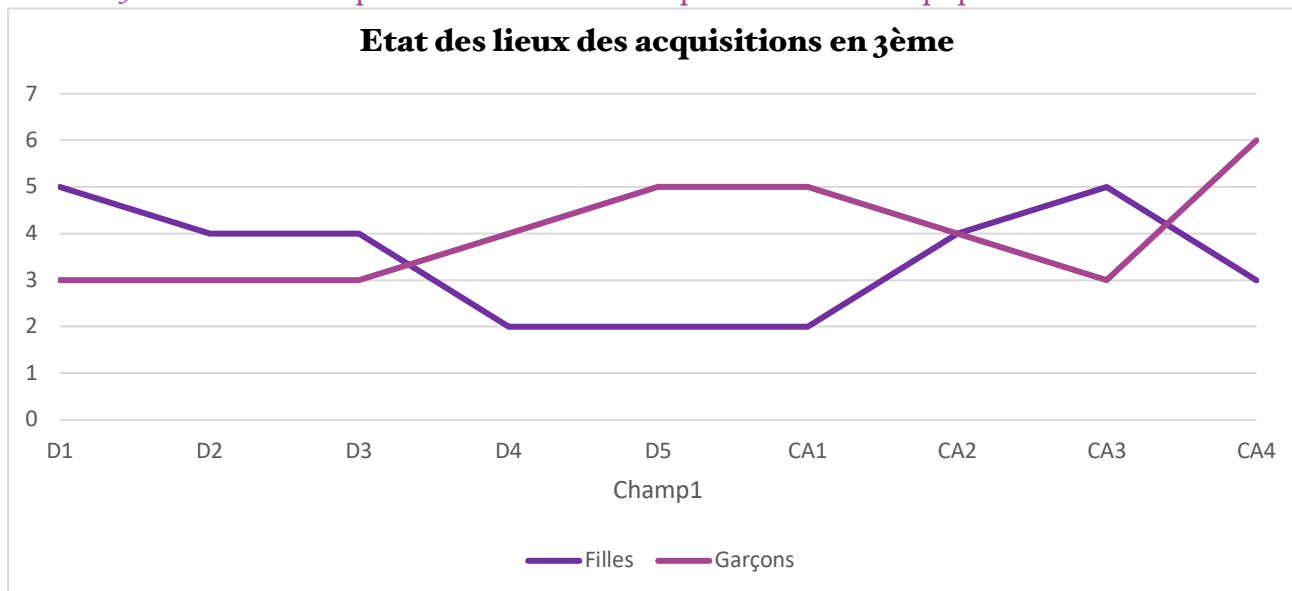
Elle peut également mettre en lumière les progrès d'années en années (Sch.2).

Schéma. 2 : modélisation possible de l'évolution des acquisitions d'une élève



Des représentations collectives, au besoin par profils, sont tout autant possibles, laissant alors entrevoir des perspectives de différenciation dans l'acte d'enseignement. Par une analyse plus poussée, cet outil de suivi sert la régulation de l'action collective : ajuster les étapes ou les priorités au regard d'un déséquilibre notable des étapes acquises sur un ou plusieurs axes de développement, pour tous ou selon un profil en particulier (Sch3.).

Schéma 3 : modélisation possible de l'état des acquisitions de deux populations différentes



Cette fonctionnalité découvre alors un levier supplémentaire de l'efficacité de l'enseignement de la discipline. Dans le cas présent (sch.3), il est possible d'interroger la manière dont les filles et des garçons progressent pour se concentrer sur les besoins de chacun, autant que sur la manière d'enseigner qui pourrait être stéréotypée, afin de permettre l'égal accès à la réussite de tous⁸.



Conclusion

Le projet d'EPS est la formalisation d'un plan de formation pour l'élève. Sa visibilité et lisibilité lui assure son accessibilité pour tous. Son caractère collaboratif garantit son opérationnalisation. L'ensemble le rend simple et efficace, au service du suivi des progrès et des acquis, jusqu'à renforcer l'efficacité de la contribution de la discipline à la formation de l'adulte en devenir.

Pour ce faire, des axes de développement transversaux d'une part, spécifiques d'autre part, sont définis au regard des besoins identifiés du public auquel ils s'adressent. Les perspectives de développement sont dessinées par la définition des étapes de progrès pour chacun de ces axes. Le positionnement des élèves sur ses étapes de progrès, au fur et à mesure de leurs apprentissages, assure un suivi de qualité que le numérique peut modéliser aisément. La conception et l'usage partagés de ces outils, ainsi que l'analyse de leurs résultats, laissent entrevoir une plus-value certaine pour le professeur qui enseigne et l'élève qui apprend.

⁸ EVAÏN (D.) et Coll. , « Entre mixité et diversité, penser une EPS bien-être », *e-novEPS* n°21, Juin 2021.

Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Le projet de classe, outil de suivi

Mathieu ROLAN

Professeur agrégé d'EPS, Brain sur l'Authion, 49

"Ne nous voilons pas la face, l'élaboration des projets de classe préoccupe principalement les étudiants en formation et les collègues qui vont se faire inspecter » : se disent parfois les professeurs entre eux.

Entendu comme l'articulation du projet d'Education Physique et Sportive (EPS) de l'établissement et des caractéristiques des élèves de la classe, individuelles et de groupe, le projet de classe tient une place de premier choix pour rendre l'enseignement plus adapté aux spécificités du groupe et l'apprentissage des élèves plus efficient. Il permet l'articulation des séquences au fil de l'année, à partir de l'identification des besoins des élèves du groupe en responsabilité, et des enjeux de formation précisés.

Ce projet annuel de formation peut être envisagé comme l'organisation de repères sur les apprentissages des élèves et devenir un outil vivant sur l'année pour suivre leurs acquisitions. Le suivi se construit progressivement au fil du temps et des apprentissages. Ce projet ne dort pas au fond de l'ordinateur ou du sac, mais vit dans le quotidien des séances, de séquences en séquences.



Des repères aux fonctions multiples

Des repères pour apprendre et évaluer

Le repère est la notion centrale liée au suivi des apprentissages. Il s'agit de définir des éléments clefs identifiables et porteurs de sens pour les élèves, qui balisent les apprentissages. Ces repères peuvent être de différentes natures selon ce qu'il y a à apprendre et compte tenu de son degré d'avancée. A l'échelle du projet EPS, les repères sont de l'ordre des compétences mobilisées qui visent les enjeux de formation définis par l'équipe enseignante à travers les domaines (D) du socle commun de compétences, connaissances et de culture¹ au collège², ou les objectifs généraux (OG)³ au lycée qui s'expriment dans les différents champs d'apprentissage (CA) orientés par les attendus de fin de cycle ou de lycée.

Au niveau du projet de classe, les repères sont de l'ordre des enjeux d'apprentissage de natures différentes : moteurs, méthodologiques, sociaux, sanitaires, culturels. Le repère est l'élément concret du suivi, vu, lu, partagé avec les élèves, les familles, la communauté éducative. Le repère est ici l'objet d'apprentissage. Ce sont les capacités, connaissances et attitudes que l'élève doit développer pour progresser. En identifiant ces repères, les élèves peuvent répondre à la question : "qu'est-ce qu'il y a à apprendre ?". C'est un point clé du suivi.

Parallèlement, considérant que pour évaluer, il faut recueillir des informations dans un contexte, il est alors possible de considérer que l'enseignant d'EPS est en permanence en évaluation puisqu'il observe, apprécie et suit l'activité de ses élèves en continue. Toutefois, différentes temporalités sont observables et font appel à des repères particuliers :

- Évaluer au fil de l'eau les acquis tout au long de l'année sur des enjeux de formation ;
- Évaluer les acquisitions spécifiques aux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) supports des CA qu'elles représentent, en s'appuyant sur des repères plus précis liés à la forme de pratique. Pour autant cette évaluation n'indique pas la fin d'un processus d'apprentissage, mais davantage une étape. La mise en relation avec les séquences suivantes à vivre ou avec la suite du parcours de formation constitue l'enjeu du projet de classe, éclaire son utilité d'orchestration des contenus et de leur nécessaire progressivité.
- Évaluer les élèves lors de la première séance de la séquence ...et non ! C'est là un des avantages du suivi des élèves par le projet de classe : il permet le suivi des acquis de séquence en séquence. Ainsi l'évaluation dite diagnostique, conférée à ce que sait faire l'élève dans une APSA s'efface au profit d'une connaissance des compétences développées par les expériences antérieures vécues et tracées par le projet de classe. La séance 1 est donc une leçon d'apprentissage qui peut déjà faire place à de la différenciation.

¹ Socle commun de compétences, connaissances et de culture, décret du 31 mars 2015

² Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26/07/2015

³ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019

Des repères pour comprendre et progresser

La définition des repères et des étapes dans l'acquisition permet d'identifier les progrès des élèves et d'envisager la mise en place d'une pédagogie positive⁴, c'est-à-dire qui met en lumière ce que savent faire les élèves et moins les manques ou défauts. C'est aussi le point de départ d'une pédagogie différenciée s'appuyant sur les étapes de progrès auxquelles les élèves sont rendus. Pour ce faire, il est utile de concevoir ses étapes au regard des comportements observés des élèves sur l'enjeu d'apprentissage, au croisé de l'enjeu de formation et du CA qui l'accueille pour dégager des perspectives de travail utiles. (Tableau 1). Cette démarche ouvre les perspectives de travail des élèves sur le chemin de l'apprentissage, autant qu'elle permet l'accompagnement et le suivi.

Tableau 1 : Repères sur l'enjeu d'apprentissage D2/OG2 – CA4

Enjeu d'apprentissage D2 / OG2 – CA4 Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel					
Repères	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Sur l'entraînement	Entraînement peu adapté	Entraînement partiellement adapté	Entraînement adapté	Entraînement efficace	Entraînement optimal
Sur l'engagement physique	Engagement modeste dans les phases de répétition ou dans les différents exercices	Engagement régulier dans les phases de répétition ou dans les différents exercices	Engagement important dans les répétitions ou dans les différents exercices	Engagement intensif dans les répétitions et dans les différents exercices	Engagement rythmé en fonction de son profil et de son état de forme
Sur l'implication cognitive	L'élève réalise quelques d'exercices de manière aléatoire.	L'élève fait des choix approximatifs d'exercices.	L'élève s'autoévalue et fait ressortir au moins un point fort et faible. Le choix et la réalisation des exercices sont adaptés.	L'élève identifie plusieurs axes de progrès. Il planifie son plan de travail.	L'élève participe à l'adaptation ou la conception des exercices nécessaire à son travail.

⁴ NELSEN (J.), LOTT (L.), GLENN (S.), *La discipline positive dans la classe*, ed. Toutan, 1993

Repères (suite)	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Sur les besoins de l'élève pour progresser	L'élève a besoin d'accompagnement personnalisé et d'explicitation.	L'élève a besoin d'être guidé dans ses choix d'exercices.	L'élève a besoin d'approfondir sa prise de d'information et d'analyse.	L'élève a besoin de gagner en autonomie par un usage accru des connaissances.	L'élève a besoin de renforcer son autonomie jusqu'à concevoir les exercices utiles à son plan de travail personnalisé.
Ce qu'il y a à apprendre	Identifier les observables utiles de l'activité pour y construire du sens	Exploiter les observables pour s'auto-évaluer	Faire des inférences entre observation et régulation	Proposer des adaptations en fonction de son plan de travail	Concevoir son entraînement et les exercices qui le composent en fonction de ses objectifs, ressentis, contextes de réalisation

Des repères dans l'APSA proprement dite, permettent le développement du pouvoir moteur de l'élève par la maîtrise accrue de techniques spécifiques. La même démarche conceptrice livre une vision des comportements des élève et facilite l'identification de ce qu'il faut travailler pour progresser. Ces repères constituent tout autant des contenus d'enseignement à acquérir pour passer à l'étape suivante que des observables comportementaux pour s'auto-évaluer, évaluer, suivre les progrès (Tab.2).

Tab 2 : Repères sur l'enjeu d'apprentissage D1.4/OG1 – Badminton

Enjeux d'apprentissage : D1.4 / OG1 – Badminton Développer des techniques pour mettre en œuvre un projet tactique Comportements observés			
Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Peu de techniques maîtrisées.	Utilisation efficace d'une ou deux techniques préférentielles.	Utilisation efficace de plusieurs techniques d'attaque ou de défense.	Utilisation efficace d'une variété de techniques efficaces d'attaque et/ou de défense.
Faible efficacité des techniques d'attaque.	Exploitation de quelques occasions de marque.	Création et exploitation d'occasions de marque.	Création et exploitation d'occasions de marque nombreuses et diversifiées.
Passivité face à l'attaque adverse.	Mise en place d'une défense dont l'efficacité est limitée.	Efficacité défensive avec quelques renversements du rapport de force.	Opposition systématique et neutralisation de l'attaque adverse / Renversements réguliers du rapport de force.

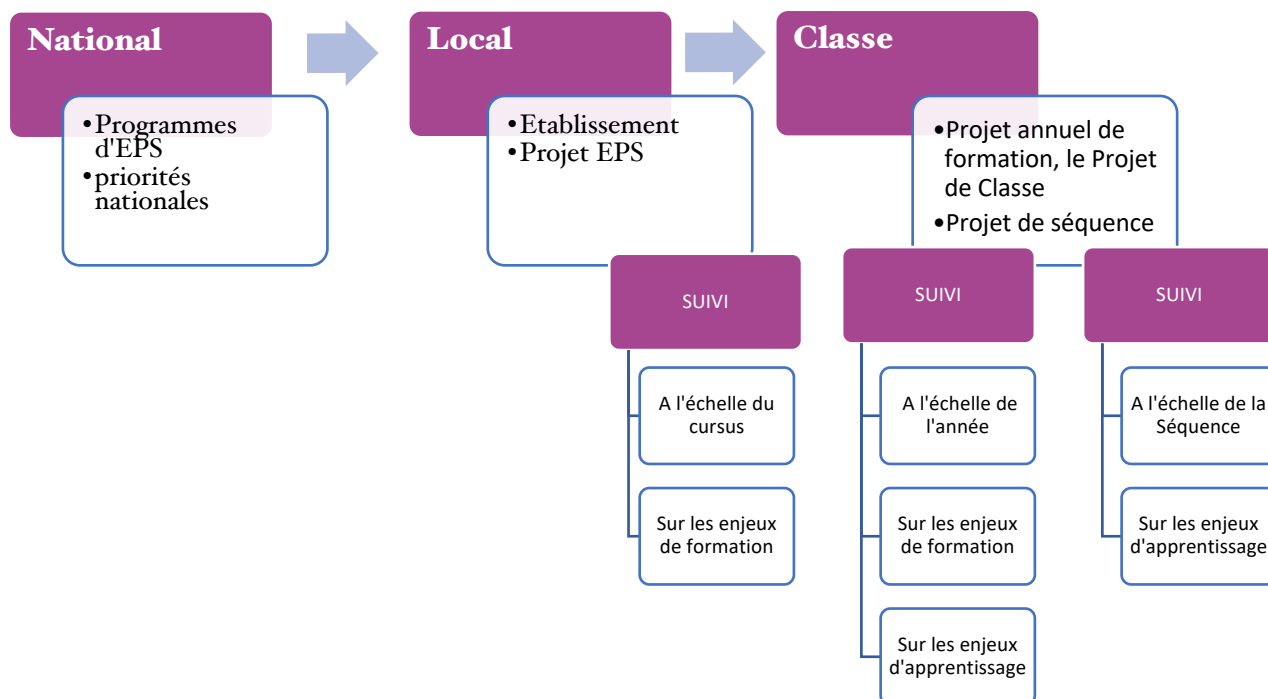
Ce qu'il y a à apprendre			
Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Différencier les trajectoires	Varié son jeu	Varié les trajectoires pour se créer des occasions de marques.	Varié et rendre efficace les coups d'attaques et de défenses.
Exploiter les paramètres des trajectoires pour mettre l'adversaire en difficulté	Exploiter la zone avant sur volant facile	Anticiper son action pour multiplier les points intentionnels.	Créer des opportunités de marque par diverses stratégies
Gérer son effort pour augmenter sa mobilité pour défendre	Défendre sur tout le terrain avec un renvoi diversifié	Développer une mobilité défensive par retours neutralisants pour rééquilibrer le rapport de force	Utiliser une mobilité défensive permettant la continuité de l'échange et/ou d'inverser le rapport de force selon la stratégie



Articulation projet de classe et projet d'EPS

Le projet de classe est l'égal d'un projet de formation annuel pour les élèves. Il organise la progressivité de leurs apprentissages sur l'année. En cela, il représente un maillon d'efficacité de l'enseignement qui permet d'opérationnaliser les enjeux de formation définis dans le projet d'EPS à l'échelle d'une classe, d'un groupe au cours de son année scolaire. Un suivi peut s'organiser à différents niveaux de l'organisation de l'enseignement : le plus contextualisé à l'activité de l'élève (micro), alimentant un regard plus large sur sa formation (macro) (Sch. 1).

Schéma 1 : Articulation projet EPS, projet de classe et suivi



Le projet EPS comme prérequis au suivi des élèves

Le projet EPS est à la base du suivi des élèves par la définition de l'objet du suivi : les enjeux de formation.⁵ Parce que le projet EPS identifie les priorités d'acquisitions par cycle ou cursus, il fixe le cadre du suivi des élèves. Ainsi pour chaque classe, le suivi se pense en cours d'année au regard des priorités fixées. Cette progressivité et répartition des priorités par année, détaillées en étapes de progrès sur le cycle, permet à tous les élèves, quel que soit son degré d'avancée, de trouver sa place (Tab3).

⁵ EVAÏN D, « Le projet EPS, outil de suivi des acquis », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

Tableau 3 : Repères sur l'enjeu de formation du D2/Ob2 du projet EPS

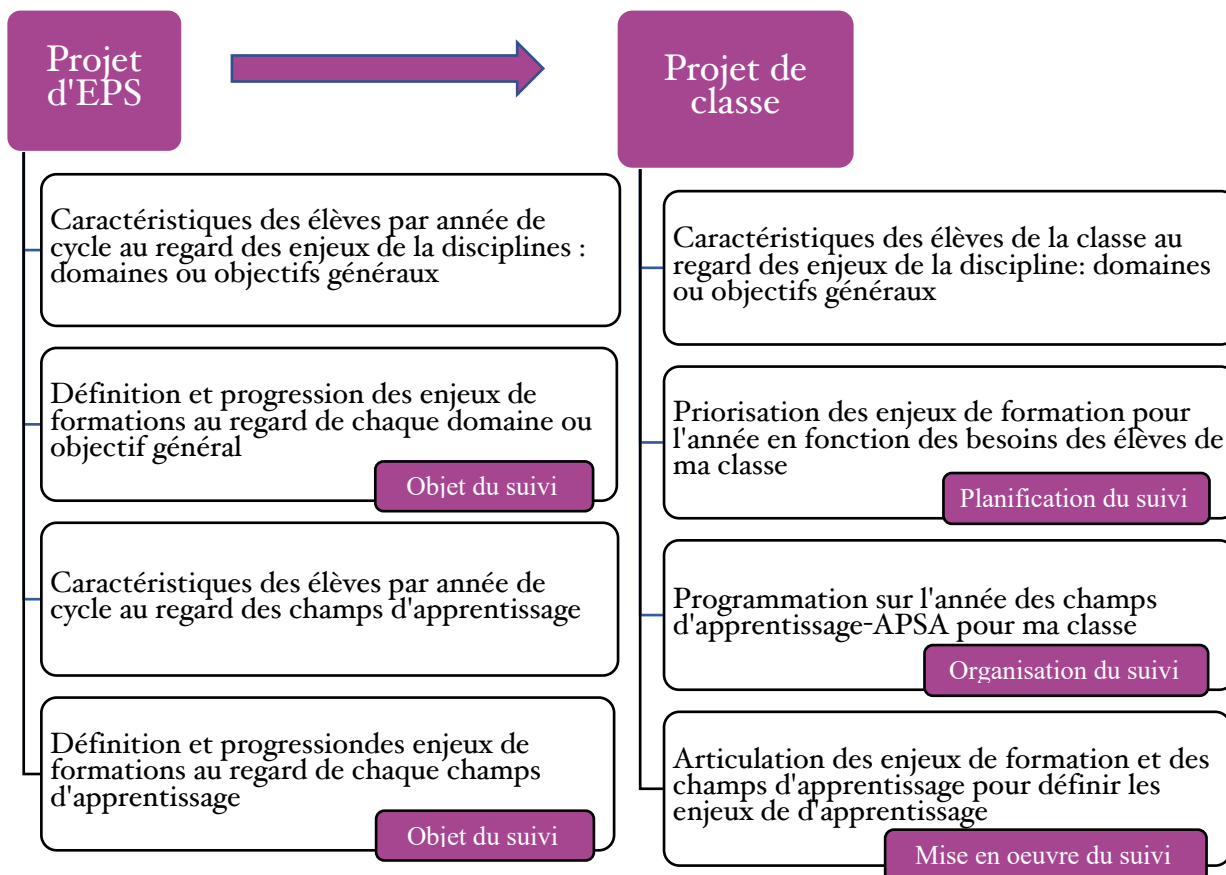
Enjeu de formation D2 / OG2 S'engager pour devenir autonome					
Repères	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Sur l'engagement physique et cognitif	Engagement modeste Orientation de travail aléatoire	Engagement régulier Orientation de travail approximative	Engagement important Orientation de travail adaptée	Engagement intensif Orientation de travail planifiée	Engagement rythmé Orientation de travail optimisé
Sur l'autonomie	L'élève est passif.	L'élève applique.	L'élève est actif.	L'élève est acteur.	L'élève est concepteur.
Année 1 du cycle	Différenciation pédagogique		Priorité de travail	Différenciation pédagogique	
Année 2 du cycle	Différenciation pédagogique			Priorité de travail	Différenciation pédagogique
Année 3 du cycle	Différenciation pédagogique				Priorité de travail

La définition de cinq étapes de progrès au niveau du projet d'EPS, permet d'établir une progressivité des apprentissages qui inclut possiblement tous les élèves. Quelle que soit son profil, l'élève peut se positionner et/ou être positionné au regard de la priorité de travail définie pour son niveau de classe. De part et d'autre de la priorité établie, des situations de travail différenciées visent à permettre à tous les élèves de progresser. L'illustration précédemment proposée en badminton sur l'enjeux d'apprentissage D2/OG2 – CA4 « Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » (Tab. 1) alimente pleinement ces étapes de progrès définies et partagés collectivement au sein de l'équipe disciplinaire dans le cadre du projet d'EPS.

Le projet de classe, déclinaison pour la classe du projet EPS

A partir du projet EPS, l'enseignant sait quelles sont les acquisitions qu'il doit viser. Il définit alors dans le projet annuel de formation la progression sur les enjeux de formation transversaux (Domaine ou Objectif Généraux) d'une part, et spécifiques (Champs d'Apprentissage) d'autre part. Il ordonne les sujets de travail et leur avancement dans le temps, selon les besoins des élèves propres à sa classe et la programmation des activités envisagées (Sch.2).

Schéma 2 : Déclinaison pour la classe du projet EPS et suivi



Le projet de classe, maillon incontournable du suivi

Le projet de classe est le seul outil qui articule concrètement les enjeux de formation du projet d'EPS et les enjeux d'apprentissage des projets de séquence. Il constitue en soi un incontournable du suivi, tant micro à l'échelle du travail des élèves en classe, que macro à l'échelle parcours de formation de l'élève tout au long de son cursus. Du point de vue conceptuelle, plusieurs étapes sont à considérer.

Étape 1 : Répondre aux besoins de la classe, du groupe

A partir du projet d'EPS déjà élaboré, le projet de classe se conçoit de manière identique, par étape successive. La première étape précise le profil de la classe et les besoins des élèves par le filtre des domaines au collège ou objectifs généraux au lycée. Si les priorités dessinées par le projet EPS demeurent, la manière dont ils sont opérationnalisés dans la classe ou le groupe est fonction de cette première connaissance du public à qui elles s'adressent. Cette contextualisation aux élèves est de nature à rendre l'enseignement plus efficient. Une illustration est proposée pour un groupe de seconde en lycée, à l'occasion de la première séquence de l'année (Tab. 4).

Tableau 4 : Caractéristiques élèves de la classe et les enjeux de formations

Enjeux de formation du projet EPS par le filtre des Objectifs Généraux		Caractéristiques des élèves	Enjeux de formation priorités
OG₁	Se coordonner Exploiter la filière énergétique aérobie	Coordination générale faible Force dans les bras satisfaisante Force dans les jambes satisfaisante Postures nécessaires non maîtrisées Faible endurance	1. Se coordonner en utilisant des postures spécifiques selon des techniques progressivement complexifiées 2. Gérer son effort dans la durée de manière optimal
OG₂	S'engager pour devenir autonome Faire des choix	Faible connaissance de soi pour s'engager efficacement Difficulté à manipuler des outils de travail Logique d'entraînement méconnue	1. S'engager physiquement et cognitivement 2. Exploiter des données (critères de réussite et de réalisation)
OG₃	Se responsabiliser S'investir pour le groupe	Cohésion de groupe Difficulté à tenir son rôle longtemps Des réactions impulsives	1. Se responsabiliser en tenant rôles 2. S'investir pour le groupe en gérant ses émotions
OG₄	Gérer son activité physique Se sécuriser et sécuriser	Réalisation de l'échauffement général approximatif et spécifique méconnu Faible prise en compte des conditions de sécurité nécessaires à l'activité	1. Maîtriser un échauffement complet 2. Gérer sa sécurité et celle des autres
OG₅	Connaitre exploiter des règles Développer un regard critique	Prise en compte des règles partielles Méconnaissance des champs d'apprentissage et des différentes expériences motrices attachées	1. Approfondies la prise en compte des règles 2. Aborder l'activité physique par la nature des expériences motrices qu'elles suggèrent

Étape 2 : Planifier, organiser sur l'année

Une fois les enjeux de formation établies pour la classe, il s'agit de planifier leur progression pour l'année, selon une programmation au mieux équilibrée en CA (Tab. 5).

Tableau 5 : planification des enjeux de formation et programmation des CA et activité support

Périodes	OG1		OG2		OG3		OG4		OG5		Activités	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	CA	APSA
Sept à juin		x				x		x		x	1	Biathlon
	x			x			x		x		1/5	PPG
1	x		x		x	x					3	Danse
	x		x	x					x		4	TT
2		x			x	x				x	3/5	Step
		x					x	x			2	CO
3		x			x		x	x		x	5	Muscu
			x	x					x		4	Bad
Représentation	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5 Équilibré	8 Diversifié

Étape 3 : Mettre en oeuvre le suivi

Les enjeux de formation du projet EPS sont précisés pour le parcours de formation de l'élève. Le projet de classe les décline au travers des champs d'apprentissages qui jalonnent l'année. Des repères par activité guident l'enseignant dans les contenus à aborder dans chaque séquence et éclairent l'élève dans le suivi de ses acquisitions. Cette démarche d'élaboration du projet de classe permet un suivi actif des acquisitions au sein de chaque séquence et au fil de l'année selon des repères stables et continus que l'élève peut s'approprier. Les élèves passent ainsi d'une logique de formation cumulative et sommative, où les séquences sont cloisonnées avec comme seul point commun la variété des expériences à, à une logique de formation continue et progressive, où les séquences s'enchaînent pour faire progresser les élèves sur les invariants de sa formation que sont les enjeux de formation. Le plan de formation annuel s'appuie alors sur des acquisitions identifiées et non plus sur les activités au travers desquelles elles sont travaillées. L'illustration qui suit reprend l'enjeu de formation du projet EPS « s'engager pour devenir autonome » dont la progression est partagée au sein de l'équipe, et dont le projet de classe vient en spécifier l'opérationnalisation personnelle de l'enseignant (Tab. 6).

Tableau 6 : Repères sur l'enjeu de formation du D2/Ob2 du projet EPS, opérationnalisé dans le projet de classe

Projet d'EPS Enjeu de formation D3 / OG3 Se responsabiliser					
Repères	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Se responsabiliser	Responsabilité modeste Connaissances aléatoires qui rendent la prise de responsabilité difficile	Responsabilité régulière Connaissances approximatives qui génèrent quelques erreurs	Responsabilité importante Connaissances et compréhension qui favorisent un travail adapté	Responsabilité généralisée Connaissances et compréhension qui permettent un travail planifié et opérationnel	Responsabilité optimisée Connaissances et compréhension qui orientent le travail et l'optimise
Année 1 sur cycle	Différenciation pédagogique		Priorité de travail	Différenciation pédagogique	



Classe de 2de =) étape 3 Projet de classe =) se responsabiliser en tenant des rôles				
Périodes Activités supports	1 XXX	2 Danse Tennis de Table	3 XXX	4 Badminton
Traitement dans les activités	Mobilisation sans priorisation à partir des expériences vécues au collège	Jouer des rôles diversifiés connaître, comprendre, investir de manière spécifique et adaptée (acteur, spectateur, chorégraphe, partenaire, adversaire, arbitre, observateur, coach...)	Exploitation des apprentissages de la période 2 et renforcement dans des contextes renouvelés	Renforcer les rôles par leur contexte d'exercice complexifié Réguler la manière spécifique et adaptée de leur tenue

L'enjeu de formation spécifique à la classe dans le projet de classe lié aux rôles investis est abordé aux cours de deux périodes et trois séquences sur l'année. Les rôles varient selon la spécificité du champ d'apprentissage dans lequel il est abordé. Les ressources mobilisées alimentent l'enjeu de formation plus général du projet d'EPS. La vision sur l'année permet également d'envisager son développement progressif au cours de l'année dans le cadre du projet de classe, en référence à des étapes de progrès plus large à l'échelle du cycle ou du cursus.



Un outil de suivi concret pour le projet de classe

Le suivi à partir d'une feuille de calcul numérique

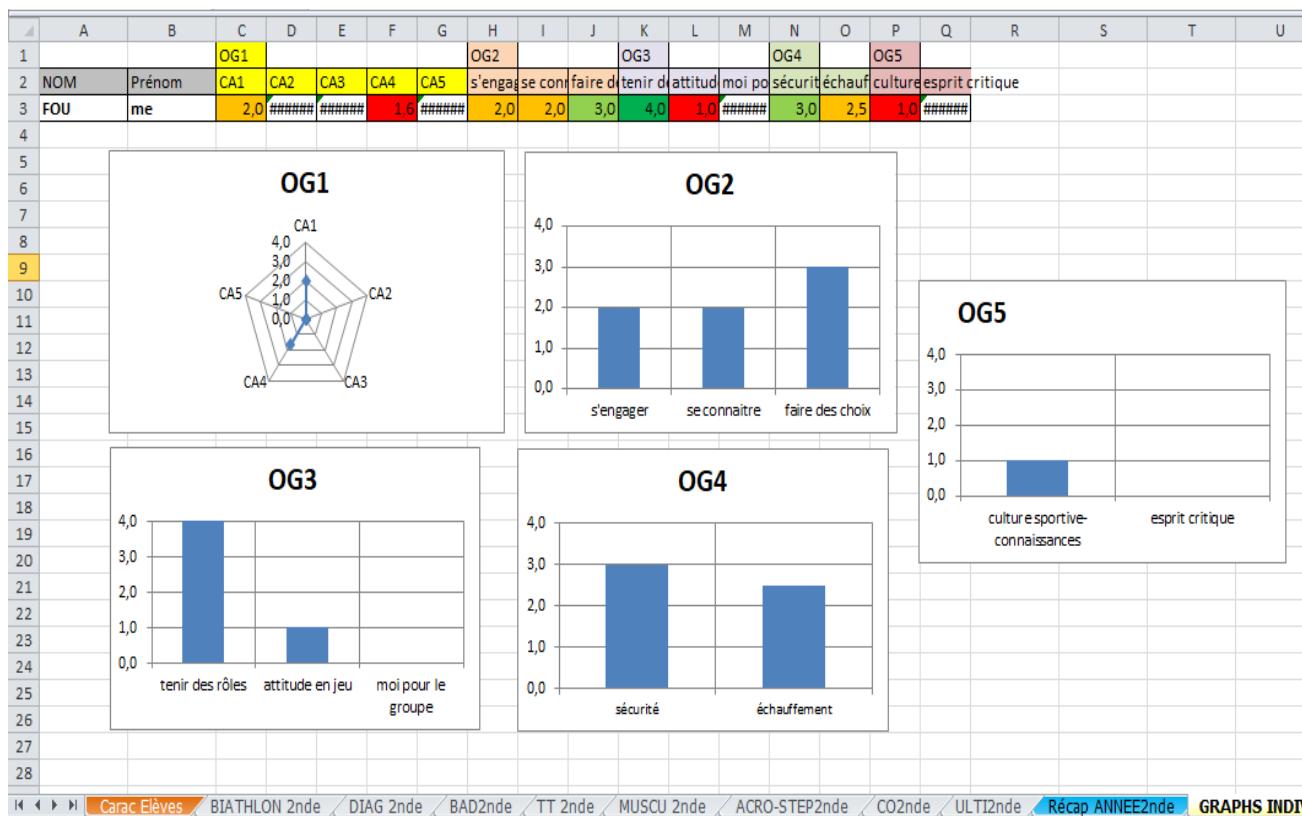
Une feuille de calcul informatisée peut servir le suivi annuel du projet de classe de l'enseignant et pluriannuel du projet d'EPS lorsqu'il est partagé entre les collègues. Pour chaque séquence de l'année un tableau récapitulatif de suivi est possible, un onglet par séquence, les repères ajustables, les étapes de progrès saisies. L'idée directrice est de partir du projet de classe formalisée pour élaborer ces projets de séquence. Au fur et à mesure de l'avancement de l'année, le "RECAP ANNEE2nde" se remplit automatiquement reprenant les acquisitions par champ d'apprentissage à chaque séquence et les enjeux de formation par objectif général. Le remplissage est chiffré selon les étapes de progrès pour chaque enjeu d'apprentissage, selon un code couleur. Ainsi diverses informations visuelles apparaissent : la moyenne des résultats obtenus dans l'OG1 donne une visibilité des résultats par champ d'apprentissage et permet ainsi d'amorcer une réflexion pour la suite à donner aux enseignements selon les réussites des élèves ; il en va de même pour les résultats obtenus dans chaque OG, dressant ainsi un bilan complet par OG des réussites des élèves (Sch.3)

Schéma 3 : feuille de calcul – recueil séquence – accrémentation projet de classe

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
1	2nde		OG1																			
2			CA1								CA2				CA3						CA4	
3			biathl	2,76				PPG	2,81		CO	####			step	####					BAD	2,6
4			perf c	perf ti	précis	gestio		progrè	niv de	réalisa	nbre c	identif	repéra		synch	mémoc	tempc	coord		servir	Tact	
5	NOMS	Prénoms																				
6	AB	main	4	4	4	4		ABS	ABS	ABS	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				2
7	BE	main	DISP	0	0	0		ABS	ABS	ABS	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				2
8	BEZ	lan	2	2	4	4		2,75	3,5	4	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				4
9	BLA	ego	1	3	4	4		2,5	2	3	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				2
10	BOX	zo	2	1	3	3		3	3	3	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE			ABS	ABS
11	BRI	lan	1	2	4	2		3,5	2,25	4	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				3
12	CAS	tin	DISP	DISP	DISP	DISP		2,75	2,75	3	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				1
13	DES	mas	3	3	4	4		1,5	3,75	4	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				4
14	FLI	no	3	1	4	2		3,25	2,25	3	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE			ABS	ABS
15	FOU	me	1	1	4	2		3	1	2	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE			ABS	ABS
16	GUE	ier	2	4	4	2		3,25	1,75	3	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				1
17	LAN	cto	1	1	4	2		2,5	1,75	2	NE	NE	NE		NE	NE	NE	NE				1

Une visualisation individuelle du bilan de compétence est possible sur la feuille "GRAPHS INDIV" à n'importe quel moment de l'année. (Sch.4)

Schéma 4 : feuille de calcul – recueil séquence – profil individuel sous forme de radar et d’histogrammes



L’utilisation quotidienne de l’outil

L'outil est un support pédagogique. L'enseignant peut le remplir au gré des apprentissages. Ce fichier peut aussi être rempli en début de séquence par les élèves eux-mêmes en cours ou via messagerie de l'Environnement Numérique de Travail. Cette méthode permet aux élèves d'identifier ce qu'il y a à apprendre et favorise l'autoévaluation, la réflexion autour de son projet personnel d'apprentissage, voire d'une projection vers l'avenir. L'écart entre l'autoévaluation et l'avis de l'enseignant nourrit une discussion formative sur la perception qu'a l'élève de lui-même. Cet outil sert le bilan de la séquence, un état des lieux ponctuel à disposition des élèves qui permet de visualiser le chemin parcouru et à parcourir. En cela il constitue un outil qui établit des repères pour l'enseignant et pour l'élèves, sur le contenu de la formation annuelle.





Conclusion

Le suivi des apprentissages des élèves n'est pas simple, mais c'est une réponse pédagogique efficace pour améliorer l'efficacité de sa pratique d'enseignement. Cette démarche facilite les apprentissages en les rendant plus accessibles, adaptés et explicites. La notion de repère est centrale pour penser et élaborer le suivi, où le projet de classe constitue la pierre angulaire entre le projet d'EPS et les projets de séquences.

Le projet de classe conçu tel un outil par l'enseignant le guide dans la conception de son enseignement, au plus près de ce que sont les élèves, de la réalité de leur besoin et rythme d'apprentissage. Il articule les activités de la programmation et fait vivre les enjeux de formation qui les traversent, selon une progressivité réfléchie et partagée. Il évite l'écueil de l'éternel débutant d'une part, et révèle une EPS ambitieuse pour ses élèves d'autre part.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Suivi des élèves, une action collective et partagée

Morgane KERJEAN

Professeure agrégée d'EPS, INSPE, Nantes

La situation semble paradoxale puisque le suivi des élèves, obligation institutionnelle rappelée dans le Référentiel de compétences des enseignants¹: "d'accompagner les élèves dans leurs parcours de formation", se confronte parfois à une ou des difficultés fonctionnelles. Pourtant, les outils de suivi se multiplient : évaluations à l'entrée en sixième, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), tests de Fluence; au point que parfois enseignants, comme chefs d'établissement, se plaignent de ces outils souvent perçus comme chronophages, superficiels voire redondants.

Dès lors, comment faire en sorte que ces évaluations et outils de suivi apportent une réelle plus-value pour l'élève et la classe : quels bénéfices pour l'enseignant, l'équipe pédagogique, quel gain pour le climat scolaire et /ou l'établissement ? La perspective envisagée dans cet article est de s'emparer de ces outils, non plus de façon individuelle mais collective, à l'échelle de l'équipe éducative de la classe, en renforçant le rôle de professeur principal et du conseil de classe autour des notions de suivi et d'accompagnement des élèves.

¹ Référentiel de compétences des enseignants, Bulletin officiel n°30 du 25 Juillet 2013





Vers un projet pour la classe

Le projet de classe partagé par l'équipe pédagogique

Certains s'en plaignent, d'autres s'en félicitent, l'école de la République est désormais responsable de missions tout aussi essentielles que multiples, définies par la loi pour l'École de la confiance : de la lutte contre les inégalités et le harcèlement, à l'éducation au développement durable et à l'ouverture sur le monde².

Pour la seule discipline Éducation Physique et Sportive (EPS), les finalités sont ambitieuses : "former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci de vivre ensemble »³. Former de futurs citoyens, favoriser la connaissance de soi et l'épanouissement individuel, tout en visant des compétences sociales et le vivre ensemble, l'enseignant d'EPS a de quoi se sentir investi d'un rôle incontournable, mais aussi parfois dépassé ou frustré. Et si le travail collectif était la seule manière de solutionner cette tension didactique, cette impression de ne pas y parvenir seul ?

Le projet de classe n'est pas entendu au sens habituel du terme, à savoir le projet annuel de formation des élèves de l'enseignant d'EPS avec sa classe. Cet outil qui l'aide à organiser son enseignement⁴. L'enjeu ici, est de faire du projet de classe un projet commun, partagé par et pour l'équipe éducative d'une même classe. Dans le cas présent, il dépasse le cadre disciplinaire. Ce projet de classe, construit et partagé avec l'ensemble des enseignants devient le point de départ d'orientations de travail partagées, ciblées et cohérentes. Ce travail conjoint permet de sortir de la difficulté didactique : travailler sur des objectifs ciblés pour la classe, ensemble et non isolé.

Les questionnements et les étapes pour la co-construction du projet de classe :

Étape 1 : S'interroger sur le diagnostic

Qui sont nos élèves, par le filtre des domaines du socle commun de compétences, de connaissance et de cultures⁵ au collège par exemple, individuellement et collectivement ? L'objet est ici de s'intéresser aux élèves, certes, mais davantage à la dynamique de classe : les relations entre élèves, les rapports filles-garçons, les affinités, l'entité classe, la composition de celle-ci. L'outil utilisé peut-être un sociogramme de la classe qui évolue tout au long de l'année car les groupes restent perméables. Tout diagnostic est perfectible et de fait, évolutif.

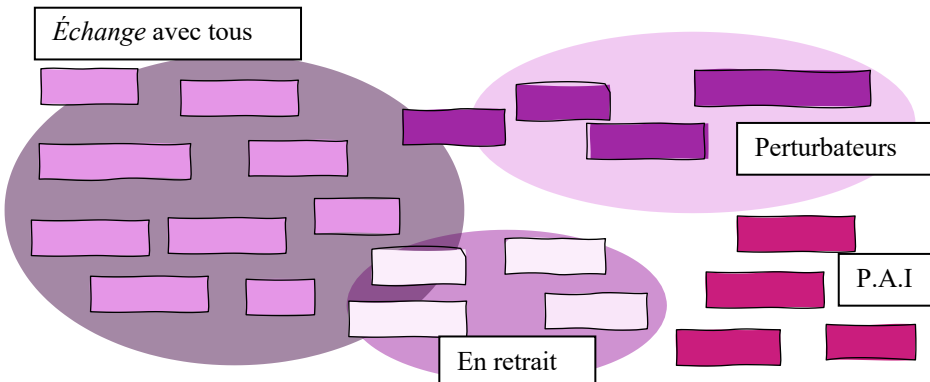
² Loi pour l'école de la confiance, n°2019-791 du 26 juillet 2019.

³ Programme d'enseignement « cycles de apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3à et d'approfondissement (cycle 4), Bulletin officiel n°31 du 30 juin 2020

⁴ ROLAN (M), « Le projet de classe, outil de suivi », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁵ Socle commun de compétences, connaissances et de culture, décret du 31 mars 2015

Tableau 1 : Illustration d'un diagnostic collectif de classe

Projet de classe	Diagnostic collectif
<p>Domaine 3</p> <p>Ambiance de classe, affinités, relations entre élèves, rapport filles-garçons...</p>	 <p>Des groupes sont identifiés, qualifiés, mais revus et corrigés tout au long de l'année. Ceux qui ont des facilités pour travailler ensemble, ceux qui sont plus en retrait, les élèves à besoins éducatifs particuliers, etc.</p>

Extrait d'une production de professeur stagiaire

Étape 2 : Identifier des leviers

Quels points d'appui et de vigilance révèle le diagnostic ? L'objet consiste à mettre en lumière des pistes de travail partagées dans toutes les disciplines (modes de groupements, démarches d'apprentissage et d'enseignement...) tout en conservant la liberté pédagogique de chaque enseignant. Par exemple, si les élèves échangent facilement avec les autres –point d'appui constaté-, un fonctionnement valorisant le collectif est proposé : fonctionnement en îlot en salle de classe, jeux coopératifs et dynamique collective privilégiés en EPS.

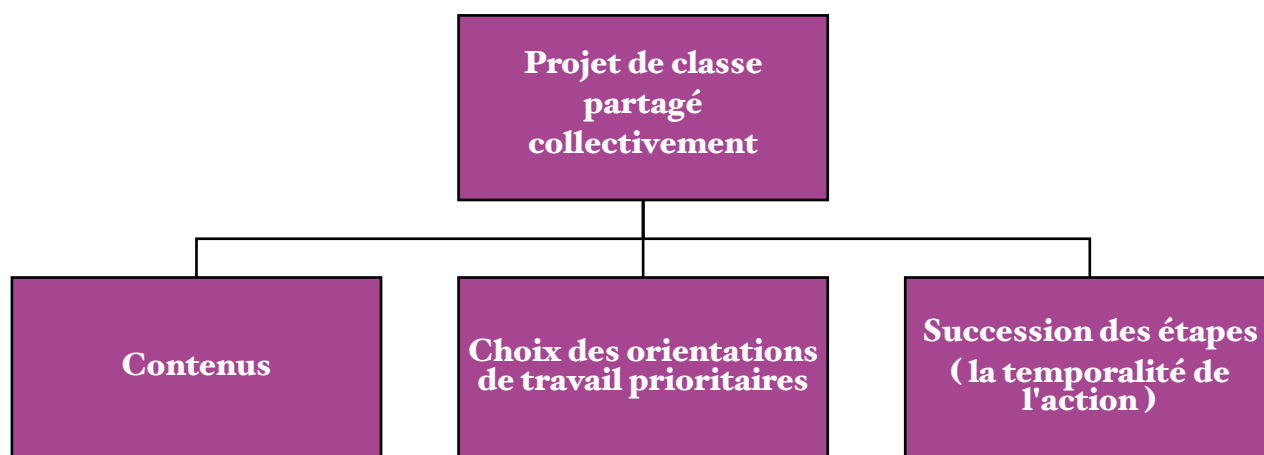
Étape 3 : Élaborer un cadre cohérent

Quel cadre collectif construire pour engager les élèves dans les processus d'apprentissage ? Pour gagner en cohérence et en efficacité, le cadre est posé par la communauté éducative. Les disciplines d'enseignement sont en étroite collaboration avec la vie scolaire et le conseiller principal d'éducation. L'illustration de cette étape, avec le professeur principal comme pivot de celle-ci, est développée plus avant.

Étape 4 : Cibler et viser la complémentarité

Quels choix effectuer ? La nouveauté est de faire des choix partagés, un socle commun d'éléments de contextualisation des enjeux nationaux au niveau local. Le projet de classe, parce qu'il opérationnalise et adapte le projet d'établissement, devient le maillon manquant entre les finalités éducatives, les domaines du socle commun, les enjeux de formation, les caractéristiques de la classe, avec ses particularités et besoins (filière, niveau, cycle d'enseignement, compétences). Concrètement, si l'objectif de "devenir autonome dans le parcours de formation" devient l'axe prioritaire, le collectif s'interroge alors sur la complémentarité des disciplines pour atteindre cet objectif. Chaque discipline identifie les démarches d'enseignement et les dispositifs d'apprentissage appropriés pour apporter sa pierre à l'édifice commun (Sch.1).

Schéma 1 : Synthèse du projet de classe partagé collectivement



Mourier⁶ qualifie ainsi le projet d'EPS : "un outil conçu et réalisé par une équipe, pour une équipe, et au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné". L'enjeu est de faire du projet de la classe ce même objet de partage contextualisé d'intelligences, qui décline la mise en œuvre locale des programmes de la manière la plus appropriée.

Le projet de classe, partagé avec le groupe classe

Le projet de classe, réalisé par la classe

Dans son article "Travailler ensemble, une affaire à suivre"⁷, Chauvigné suggère que chacun puisse retirer un bénéfice individuel du travail collectif. Ici, il s'agit de tenter le chemin inverse et complémentaire : le suivi du collectif au service des progrès de chacun et de la personnalisation. L'idée principale est d'intégrer les élèves à ce projet de classe : comment je peux prendre ma place au sein de ce projet de classe ? Quelle contribution active de ma part ? Quelle organisation de la classe pour sa co-rédaction ? L'illustration ci-dessous répond à ces questions et tente de résoudre un double défi :

- Faire du projet de classe un outil opérationnel et partagé par l'équipe éducative ;
- Aller vers un projet de classe vivant, fédérateur, conçu par et pour les élèves.

L'intérêt est d'autant plus grand, qu'il est démontré que développer l'interdépendance dès le plus jeune âge dans le système scolaire, favorise la coopération, mais aussi les apprentissages par un climat scolaire serein et le bien-être des élèves⁸. Ici, l'interdépendance proposée est orientée vers les buts, plus que les moyens.

⁶ MOURIER (J-L.), « Le projet d'EPS, un outil fonctionnel ? », Bistrot pédagogique, 22 sept 2010

⁷ CHAUVIGNÉ (P.), « Travailler ensemble, une affaire à suivre », *e-novEPS* n° 22, janvier 2022

⁸ ANDRE (C.), SHANKLAND (R.), *Ces liens qui nous font vivre, éloge de l'interdépendance*, O. Jacob, 2020

Illustration : identifier un fil conducteur ou une "majeure" pour la classe

Dans cet exemple, le projet construit et choisi par la classe s'articule autour d'un axe prioritaire, construire un citoyen. Quelles conséquences concrètement pour la classe, ici de niveau 6ème, afin d'atteindre l'objectif de développer la citoyenneté par l'épanouissement de l'individu et le sens critique ?

Le rapport à la règle, aux règles

Les élèves ont décidé de la mise en place d'un dispositif de permis à point, relatif à l'autonomie. Chacun peut se situer sur une échelle de compétences transversales, l'attitude, le comportement. Il cible ses priorités pour apprendre et progresser. Ses "crédits" lui donnent des droits. Son espace d'autonomie s'élargit. Les élèves construisent alors un sens aux notions de responsabilité, confiance et à la dialectique droits/devoirs. Le suivi est facilité par cet outil concret.

Le rapport à l'autre, aux autres

Une nouvelle organisation spatiale est privilégiée. La classe est organisée en ilots de quatre groupes hétérogènes favorisant les interactions entre élèves et propices à la résolution de problèmes en plus de l'étayage. Cette répartition est évolutive, le suivi est régulier, rien n'est figé. La culture de l'empathie prend toute sa place, la dimension collective aussi. Par exemple, dans le cadre de la liaison école-collège, une séquence au moins ou un projet partagé sont proposés dans une discipline. Un enseignant de sixième et un second de CM2 sont réunis sur le même créneau horaire, autour d'une séquence "balle ovale-rugby". Le principe de partage est repris par deux collègues, de premier et second degré, autour des sciences, avec deux autres classes. Le double objectif est ici de faciliter l'entrée au collège en rassurant les futurs élèves de sixièmes par la continuité éducative et pédagogique entre les deux systèmes, et le suivi qui est induit.

Le rapport au savoir

L'accompagnement personnalisé reprend les priorités du projet de classe : développer l'autonomie dans les apprentissages par la remédiation, le travail méthodologique et le sens critique à partir de l'analyse et de la mise en œuvre d'ateliers philosophiques par exemple. Ces aspects sont également une priorité reprise par tous les enseignants qui placent au cœur de leurs choix didactiques et pédagogiques les domaines deux et trois du socle commun : « les méthodes et outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen ».

Un conseil de la classe pour devenir acteur du projet

Quand, comment et par qui est construit le projet de classe ? Un conseil de la classe est créé. Il s'agit d'une instance permettant d'exercer la démocratie, l'écoute et le respect, de donner du pouvoir aux élèves, en les rendant acteurs de leur projet et de leurs choix en classe. Les étapes définies par Chauvigné⁹ peuvent être reprises pour construire la temporalité de l'action.

⁹ CHAUVIGNE (P.), Op Cité

Engagement : constituer progressivement une culture commune, fédératrice des membres du groupe tel le fil conducteur pour l'année et pour la classe.

Exploration : expérimenter et de tâtonner. Il s'agit d'une phase d'ajustements dans l'hypothèse où tout le monde ne s'identifie pas au projet ou s'il est trop ambitieux, ou à l'inverse, si les objectifs manquent d'ambition. Les élèves, autodéterminés et mobilisés par ce qui fait sens pour eux, progressent plus rapidement.

Traitement : converger vers la résolution du problème et la réalisation. Les élèves ne sont pas livrés à eux-mêmes. Même s'ils sont force de proposition, l'équipe éducative accompagne les mises en œuvre concrètes, au sein de chaque discipline, au travers de projets pluridisciplinaires par exemple.

Présentation : réguler le travail entrepris. C'est le moment de bilan intermédiaire et de l'évaluation du projet privilégié lors des réunions préparatoires, des heures de vie de classe et du conseil de classe.

Prise de recul : prendre du recul, mais aussi transmettre. Le conseil de classe du troisième trimestre est l'occasion d'une évaluation du projet ; mais, puisque suivre, c'est aussi prévoir, il est aussi un temps pour envisager la suite, dans une dynamique d'ajustements continus. Ces bilans peuvent être utiles lors des changements de classe d'une année à l'autre, notamment.

Ainsi, "accompagner, communiquer, coopérer, ou encore collaborer" (...), volonté institutionnelle de faire travailler les élèves ensemble, ne doit pas rester un vœu pieu, ou un effet d'annonce qui se confronte à l'individualisme, l'incompréhension ou le rejet sur le terrain. Le pari est fait d'une acceptation de l'autre par le défi collectif à relever ensemble : un objectif partagé pour notre classe choisi, explicité et actualisé si nécessaire.

Une limite toutefois à cette ambition au lycée : par le biais des enseignements de spécialité ou des options, le groupe classe veut-il encore dire quelque chose ? Comment trouver un dénominateur commun fédérateur ? Faire du projet de classe une unité cohérente, structurée, permettant à chaque élève de se sentir bien dans son groupe, d'être acteur de ses apprentissages, de s'engager dans une dynamique de progrès et de développement personnel au sein d'un collectif. Ici se dessine un défi complexe. Pour le relever, une refonte des rôles des professeurs principaux, comme des conseils de classe, semble nécessaire. C'est ce que nous allons préciser maintenant.



Accompagner le projet de classe partagé

Le professeur principal, pilier du dispositif

Si Chauvigné¹⁰ évoque l'idée de faire travailler les élèves ensemble, c'est ici à l'échelle des enseignants et de l'équipe éducative que s'applique le principe de l'intelligence collective. Toutefois travailler ensemble n'est pas toujours aisé. Pour faire vivre ce travail d'équipe, le rôle du professeur principal est essentiel.

L'outillage et la formation du professeur principal

En quoi et comment, en tant que professeur principal, je peux aider mes collègues à suivre efficacement, sous-entendu de façon plus individualisée, mais aussi moins chronophage les élèves et la classe ? Quelles informations diffuser ? Le professeur principal reste le garant de ce qui est à dire, de ce qu'il est utile de transmettre, dans le souci d'une éthique professionnelle. Suivi et trace écrite posent comme points de vigilance le droit à l'erreur et à l'oubli, afin de ne pas stigmatiser un élève ou un groupe d'élèves. Dans ce sillage, quelles traces partager, quand et comment ? Des outils institutionnels existent, comme les Environnement Numérique de Travail (ENT) qui ont pour fonctionnalité générale de créer un espace de travail, de visualiser les connexions des participants, de créer ou déposer un message, une information, un dossier collaboratif, un lien, une image...

La prolifération des manières d'échanger démultiplie les occasions de travailler ensemble. Toutefois, la question de la formation initiale ou continue au travail en équipe entre adultes peut se poser. Dans son ouvrage, Mucchielli¹¹ évoque cinq points nécessaires à l'accompagnement des équipes : formation à la communication, à la coopération, à l'organisation du travail, à la dynamique des groupes et à la gestion de l'équipe.

¹⁰ CHAUVIGNE (P.), Opus Cité

¹¹ MUCHIELLI (R.), *Le travail en équipe, clés pour une meilleure efficacité collective*, ESF Editeur, 2012

L'heure de vie de classe, un temps pour faire vivre l'entité classe

S'il s'agit de faire du projet de classe un outil vivant¹², le professeur principal constitue l'enseignant pivot du projet partagé. L'heure de vie de classe prend toute sa place et son sens. Au-delà de ses rôles de coordination pédagogique et d'accompagnement à l'orientation, le professeur principal mobilise les élèves, mais aussi l'équipe pédagogique dans un mieux vivre ensemble à courts termes, la construction d'un avenir commun à moyens termes et l'élaboration d'un projet de société à plus longs termes. Il s'agit d'un moment privilégié pour reprendre avec les élèves, la répartition, les étapes et le suivi des différentes compétences identifiées dans le projet. Il s'agit de faire vivre un suivi de classe, dans sa complexité, sa réalité mouvante et ré-ajustable, afin de dépasser le simple constat pour aller vers la réalisation, par et pour la classe, d'objectifs ciblés, ambitieux et opérationnels. Les méthodes utilisées favorisent le travail de groupe : métacognition, mutualisation, débats mais aussi construction d'outils communs comme par exemple, une échelle descriptive par et pour les élèves.

Tableau 2 : Étapes de progrès élaborées avec le groupe classe

Enjeu de formation	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Faire vivre des règles de vie collective pour un climat de classe serein	Règles méconnues Nous sommes agressifs, parlons haut et fort, sans écouter les autres.	Règles partiellement intégrées Nous sommes ponctuellement attentifs aux règles et aux autres.	Règles comprises et utilisées Nous sommes respectueux des règles et d'autrui dans les travaux de groupes.	Règles co-construites et auto-régulées Nous participons échangeons, nous engageons collégialement dans un climat de travail serein.

¹² ROLAN (M.), e-novEPS, Opus cité

Le conseil de classe, au service du suivi

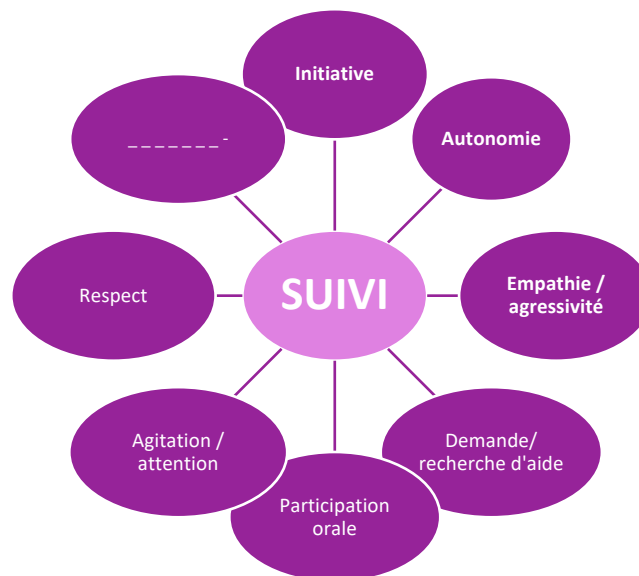
Le conseil de classe, ou le "suivi du suivi"

Souvent le conseil de classe perd de son intérêt car il établit des constats mais ne propose pas de solutions. Quels en sont alors les possibles leviers pour renforcer le sens du conseil de classe et toute sa place dans le suivi des élèves ? Il s'agit de placer l'élève, et le groupe classe, au centre du conseil de classe par devant le bulletin, la note, qui en constituent le point de départ. Aller vers un diagnostic constructif, visant à soutenir des élèves apprenant, et pas uniquement à combler ses manques. L'ensemble des enseignements sont en appui. L'intention dépasse le cadre disciplinaire : l'accompagnement personnalisé, devoir-fait et les parcours éducatifs -Avenir, de santé, d'éducation artistique et culturelle, citoyen- sont à généraliser dans l'ordre du jour des conseils trimestriels ou semestriels en accordant une place prépondérante dans l'évaluation du travail aux compétences des élèves qui ne portent pas seulement sur les performances scolaires telles que le sens de l'initiative, l'autonomie, la prise de responsabilité travail fourni...¹³

Illustration : un outil de suivi pour le projet de classe partagé

Le conseil de classe, c'est aussi le moment d'auditionner les effets mesurables du projet de classe, d'en faire le compte-rendu et le bilan d'étape. En reprenant l'exemple cité plus haut, le projet de classe de sixième, organisé autour de l'objectif de la citoyenneté et de la construction de l'individu, le suivi des élèves peut s'organiser autour d'indicateurs préalablement définis, en lien avec cet objectif. Dans le schéma 2 ci-après les items mis en avant sont en gras, ce sont des "items-cibles".

Schéma 2 : Outil de suivi du conseil de classe, Item-cibles pour une classe



¹³ Mesures pour le collège des années 2000, Bulletin Officiel n°28, 15 juillet 1999

Le conseil de classe définit, ajuste un axe de travail prioritaire pour la classe. Pour une autre classe, si la priorité donnée est la communication entre élèves, le suivi s'organise autour de focales telles que la participation orale, l'entraide, l'écoute au sein du groupe classe par exemple. Un groupe de travail, au sein de l'équipe éducative, identifie des stratégies de traitement. Le suivi individuel, n'est pas autant exclu : les bulletins, les réunions parents-professeurs...



Conclusion

Le contexte sanitaire actuel de pandémie, les mesures de confinement, d'isolement bousculent les interrelations, minimise les brassages, jusqu' à une forme d'atrophie sociale. Mobiliser une démarche collective a tout son sens : un collectif d'élèves réunis autour d'un projet fédérateur pour la classe et l'année, un collectif d'enseignants et équipe éducative pour parvenir ensemble à mettre en oeuvre des objectifs parfois difficiles à soutenir pour l'enseignant seul.

Si des soucis d'efficacité, de pragmatisme et de cohérence guident avant tout la réflexion, une réelle volonté de lutter contre les séparatismes, les incompréhensions, les clivages au sein de l'école, est omniprésente. Parce que "les enseignants considèrent qu'un élève qui coopère a moins de chance de sortir dans le système scolaire (...) où les valeurs de compétitions et d'individualisme restent fortement ancrées »¹⁴ et parce que suivre, c'est aussi anticiper demain...

¹⁴ ANDRE (C.), SHANKLAND (R.), Opus cité



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Le suivi des apprentissages en CA5

Francis HUOT,
Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

Les épreuves des Baccalauréats (BAC) comme du Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) introduisent une évaluation au fil des séances qui demande la mise en œuvre d'un suivi des élèves. Ce suivi personnalisé d'une classe aboutissant à la délivrance d'une partie de la note de Contrôle en Cours de Formation (CCF) et qui s'appuie sur le référentiel d'évaluation, requiert certaines conditions de mise en œuvre pour devenir un outil de formation à part entière, distant d'un artifice de notation.

Pour illustrer cette intention, c'est au travers de l'enseignement de formes de pratiques de santé bien-être dans le cadre du champ d'apprentissage 5¹(CA5) que sont proposées les caractéristiques du suivi au service d'une évaluation au fil des séances, qui alimente et certifie les apprentissages des élèves en EPS.

¹ Programme d'éducation physique et sportive (EPS) pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour le baccalauréat professionnel, *Bulletin Officiel Spécial* n° 5 du 11 avril 2019. Programme de l'enseignement commun d'EPS des classes de seconde, première et terminale générale et technologique, *Bulletin Officiel Spécial* n°1 du 22 janvier 2019.





Un suivi des apprentissages

Le suivi des apprentissages au lycée est un instrument précieux pour l'apprentissage des élèves. Ce n'est pas par hasard si l'évaluation certificative se réalise désormais en partie sur l'ensemble de la séquence, et non plus à l'occasion d'une séance d'évaluation sommative.

Les programmes EPS définissent l'évaluation comme un "outil au service des apprentissages des élèves"². Le suivi réalisé par des évaluations perlées se met au service des apprentissages. Il sert aussi la certification conformément aux référentiels nationaux d'évaluations aux Baccalauréat Général et Technologique (BAC GT) et au Baccalauréat professionnel (BAC Pro) comme au CAP. Ce suivi qui ne peut véritablement s'installer dans les cours que si le professeur délègue aux élèves une part du travail et si les compétences comme les connaissances à acquérir sont explicitement exposées. Cette délégation résout un double défi : enrôler les élèves dans les tâches d'évaluation pour sa formation et faciliter l'évaluation au fil de l'eau d'un groupe classe par un seul professeur.

Quand méthodologie rime avec pédagogie

Intellectuellement, l'idée de mettre en place un suivi de l'apprentissage de chaque élève dans les cours se conçoit. En revanche la mise en pratique s'avère sinon complexe, au moins délicate et nécessite un peu de méthode et de préparation. Il s'agit d'articuler objectifs et moyens à mettre en œuvre en clarifiant les intentions de transformation des élèves, les contenus enseignés, les formes de pratiques associées et les différentes évaluations, formatives et formatrices, hétéro, auto et co-évaluatives.

Le suivi des apprentissages par une évaluation continue s'organise à partir de l'élaboration du projet d'EPS, véritable plan de formation pour l'élève³. La première étape est la caractérisation des élèves par le filtre des objectifs généraux. Cela permet de définir des enjeux de formations. Ceux-ci sont mis en œuvre dans les CA et ouvrent la perspective d'enjeux d'apprentissage à partir desquels les élèves se positionnent⁴, aidé par leur enseignant⁵, et vivent des formes de pratique adaptées⁶.

² Programmes EPS, op cit.

³ EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », *e-novEPS* n°21, janvier 2022

⁴ HUOT (F.), « Évaluer pour apprendre au Lycée », *e-novEPS* n°20, janvier 2020

⁵ HUOT (F.), « Organiser les compétences connaissances et attitudes », *e-novEPS* n°2 janvier 2012

⁶ EVAÏN (D.), « Logique interne et forme de pratique physique », *e-novEPS* n°19, juin 2019

Ces enjeux d'apprentissage constituent le principal outil de suivi. Professeur et élèves s'y plongent pour envisager un projet de formation personnalisé qui définit le chemin à parcourir (contenu et situation) nécessaire développer les compétences témoins du progrès vers les objectifs généraux et les attendus de fin de lycée. L'organisation pédagogique de chaque cours s'opère alors à partir de groupes d'apprentissage. Chaque élève dialogue et agit au cœur des situations d'apprentissage, avec ses pairs et/ou le professeur, pour une appropriation des contenus en acte, jalonnée de repères, outil de suivi.

Formalisation des enjeux

Rendre explicites les enjeux de formation et d'apprentissage est une étape importante pour que les élèves se représentent au mieux leur parcours. Du positionnement de départ, à l'évaluation des acquis, en passant par la mise en œuvre des pratiques et le suivi du parcours, le descriptif littéral et organisé des compétences et des connaissances associées, construit la pensée et l'action de l'élève apprenant⁷.

Il peut prendre la forme d'un tableau à double entrée et/ou d'une carte mentale informatisée et modifiable. Le support informatique, tablette connectée au réseau par exemple, facilite le suivi quotidien en cours, comme à la maison. Le suivi s'opère sur les compétences construites et sur les contenus à appréhender pendant les cours. La présentation des enjeux d'apprentissage peut s'organiser en étapes de progrès ou être regroupé par type d'apprentissages, moteurs et non moteurs. L'essentiel c'est que l'élève puisse identifier de manière concomitante ce qu'il y a "à faire", ce qu'il y a "à savoir pour faire" et le processus qui mène aux progrès.



Une forme de pratique « bien-être »

Spécificité et singularité de pratiques

La singularité de cette pratique de bien être qui s'inscrit dans le CA5 - yoga, tai-chi - qi gong - est probablement liée au changement de relation que l'élève entretient avec lui-même et avec l'activité. Il s'agit de développer la connaissance de soi pour entrer en relation avec soi, apprendre à se connaître sous un jour différent ; celui du ressenti, de la sensation, du relâchement cognitif au profit du développement sensitif, de l'acceptation et de l'écoute d'un corps qui témoigne des pressions et tensions qu'il subit, au profit d'un temps consenti pour sa décontraction. Cet ensemble construit, entretien, développe le bien-être personnel par l'osmose corps-esprit.

⁷ HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthodes », *e-novEPS* n° 6, janvier 2014

Contrairement aux activités du CA3, cette recherche sensitive ne se met pas au service d'une communication vers autrui, mais résolument vers soi, même si dans un second temps le bien être facilite la communication avec autrui. Comme dans d'autres activités du CA5, le ressenti est important non seulement pour gérer l'engagement musculaire, mais aussi pour découvrir un autre soi, plus intime, plus intérieur. "Être en soi", produire un bien être, une plus-value santé, tel est le crédo. Attention cependant à ne pas verser dans l'ésotérisme, dans les sciences occultes ou toute autre forme de rendez-vous mystique dans lequel chacun peut s'engager. La croyance n'est pas le chemin. C'est pour cela qu'il est incontournable d'objectiver les repères, les sensations, les méthodes de travail à partir desquels le suivi s'organise. Enfin, contrairement aux pratiques culturelles de référence (taï chi, yoga qi gong) où la majorité suit et imite le maître, en EPS, l'élève conquiert son autonomie en se détachant de la reproduction.

Des compétences et connaissances au centre de l'apprentissage

La méthode consiste à retenir pour chaque enjeu d'apprentissage des contenus associés à leur forme de pratique. Pour faciliter la perception des apprentissages par l'élève, les savoirs ou contenus sont présentés dans un tableau sous la forme de capacités opérationnelles ou savoir-faire, de connaissances ou relations de causes à effets reliés à des situations de pratique. Le descriptif en exemple est probablement empirique, mais il a le mérite de proposer aux élèves des solutions pour avancer sur la question du processus, du comment faire et comment s'entraîner. Les contenus exposés ne sont pas spécifiques à une activité mais transposables dans plusieurs activités du CA5. L'importance de ces apprentissages est justement lié à leur possible transfert (Tab.1).

Tableau 1 : Enjeux d'apprentissage, appui du suivi

Enjeux d'apprentissage - yoga - taï chi			
Savoir respirer	Connaissances	Capacités	Situations
Technique d'inspiration abdominale	Pour inspirer profondément, il est nécessaire de gonfler le ventre et repousser le diaphragme vers le bas.	Solliciter son diaphragme pour installer une inspiration ventrale mobilisant peu les côtes.	Toutes postures ou mouvements
Technique d'expiration abdominale	Pour expirer profond, il est indispensable de rentrer le ventre et remonter le diaphragme sous les côtes flottantes.	Solliciter son diaphragme pour expirer profond.	Toutes postures ou mouvements

Remarque : les respirations spécifiques comme le pranayamas ne sont pas abordées dans le milieu scolaire car le temps ne le permet pas, et les jeunes n'y entrent pas de manière très motivée.

Savoir s'équilibrer	Connaissances	Capacités	Situations
Économie des muscles posturaux profonds pour maintenir son équilibre et développer de la puissance	Pour maîtriser sa posture, il faut contracter ses muscles en position médiane isométrique (pratiquement en position de référence anatomique ni extension, ni flexion).	Utiliser le bassin comme régulateur postural ; Positionner les muscles plantaires pour s'enraciner ; Placer son C.G. au-dessus des appuis.	Postures d'équilibre et mouvements de frappes ou de fentes sur une jambe
Placement de sa respiration sur l'équilibre	Pour installer et démonter ma posture, il faut cibler l'inspiration, selon une respiration lente, profonde et jamais sur une apnée.	Inspirer pour fixer et étendre son thorax, sa colonne vertébrale.	Toutes postures d'équilibre et/ou de torsion thoracique

Remarque : selon les formes de pratiques quelques variantes respiratoires peuvent être abordées : en yoga, la petite et grande respiration seront abordées, en tai chi, l'inspiration peng (ou de parade) et l'expiration dji (ou de frappe) par exemple.

Savoir s'étirer	Connaissances	Capacités	Situations
S'étirer de manière statique	L'étirement musculaire est facilité par la détente musculaire, l'expiration longue et la lenteur.	S'étirer sans a coup et sur une expiration.	Mouvement de "la pince" ou du "mudra" en yoga du "serpent qui rampe" en tai chi
S'étirer pour protéger son dos	L'étirement de la chaîne musculaire postérieure du corps est à privilégier pour entretenir son dos.	S'étirer en plaçant son dos et éviter risquer une altération de disque intervertébral.	Torsions au sol, salut au soleil
Savoir s'assouplir Développer sa souplesse musculaire dynamique	L'arc réflexe, la boucle gamma sont dans la majorité des cas stimulateurs de contractions musculaire. L'amplitude du mouvement articulaire est à rechercher pour construire la souplesse articulaire et musculaire. La souplesse articulaire n'est pas à développer pour toutes les articulations.	Solliciter la boucle gamma pour l'atténuer par la répétition ; Diminuer l'arc réflexe pour étirer le muscle dans le mouvement de forte amplitude.	Tous types de mouvements enchaînés avec une grande amplitude articulaire

Remarque : il n'y a pas d'intérêt à étirer les muscles abdominaux à l'exception du psoas qui ne fait que passer dans l'abdomen.

Savoir se tonifier	Connaissances	Capacités	Situations
Utiliser différentes méthodes de musculations, concentriques, excentriques ou isométriques pour tonifier sans déformer l'équilibrer postural	Les muscles abdominaux sont à travailler en raccourcissement et donc en très faible amplitude. Les muscles squelettiques des membres sont à travailler en allongement soit à amplitude maximale. Les muscles posturaux sont à raccourcir ou allonger selon le bilan postural.	Travailler sa musculation en fonction du type de muscles, de la morphologie et de la posture recherchée.	Bilan postural Postures et mouvements choisis en fonction de son bilan
Savoir lire son corps, Utiliser des indicateurs précis pour avoir accès à une lecture morpho cinétique, statique et dynamique de soi	Les angulations articulaires sont liées à l'anatomie osseuse et à l'équilibre postural et énergétique. Plus il y a déséquilibre et plus les angulations posturales sont importantes sur le rachis, sur les épaules, les genoux, les plantes de pieds, les chevilles.	Savoir lire sa posture pour entrevoir les déséquilibres Savoir compenser ses déséquilibres posturaux voire, rééquilibrer sa posture par l'étirement et le renforcement musculaire, la tonification.	Bilan postural Postures et mouvements choisis en fonction de son bilan

Remarque : l'organisation de bilans statiques dans le cadre de la leçon est une forme de positionnement de l'élève basé sur la connaissance de soi⁸

⁸ HUOT (F.), « Se connaître pour s'entraîner », *e-novEPS* n°17, 2017

Savoir se vitaliser	Connaissances	Capacités	Situations
Mobiliser l'énergie vitale au travers de mouvements adaptés	L'énergie circule d'autant mieux que les tensions musculaires ne sont pas intenses ni permanentes autour des capsules articulaires et que les articulations se placent en position anatomique.	Utiliser la moindre intensité nécessaire au mouvement ; Enlever les contractions parasites ; Cibler les synergies musculaires plus que les contractions isolées ; Assouplir les articulations.	Mouvements variés de tai chi et dans une moindre mesure postures énergétiques
Savoir lâcher prise	Connaissances	Capacités	Situations
Ressentir les circulations, les tensions musculaires, les relâchements cognitifs	La diminution de la conscience pour entrer dans une forme méditative permet un accès privilégié aux informations sensorimotrices. La réduction de la tension cognitive permet d'atténuer le stress.	Apaiser sa conscience ; Lâcher prise se décontracter, accueillir ; Passer en mode méditatif ; Abaisser son niveau de vigilance pour baisser les tensions.	Postures méditatives, travail respiratoire
Savoir mémoriser	Connaissances	Capacités	Situations
Utiliser des méthodes pour apprendre et retenir et réaliser des formes corporelles, des mouvements et postures	La verbalisation pour soi ou pour les autres, facilite la mémorisation. L'usage de méthodes variées de mémorisation (visuelle, auditive, sensitive, verbale) facilite la mémorisation.	Mobiliser les différents types de verbalisation pour mémoriser ; Mobiliser les différentes formes de mémorisation ⁹ .	Découverte de la forme de pratique, des mouvements de tai chi ou des enchainements de yoga
Utiliser différentes vitesses de réalisation pour mémoriser	La lenteur facilite la mémorisation complexe du mouvement. La vitesse facilite la mémorisation globale et formelle du mouvement.	Choisir sa vitesse d'exécution du mouvement en fonction de ses besoins de mémorisation.	Découverte des formes corporelle ou approfondissement postural/mouvements

⁹ HUOT (F.), « Verbaliser pour apprendre en EPS », e-novEPS n°20, janvier 2021

Mobiles

Dans le cadre du CA 5 les programmes EPS prévoient que les élèves choisissent un mobile d'entraînement. Pour le yoga plusieurs mobiles sont proposés :

- Amélioration de sa souplesse articulaire
- Tonification des muscles de la respiration
- Équilibrage du rachis et de la statique
- Tonification et raccourcissement des muscles abdominaux
- Lutte contre le Stress
- Équilibrage postural et/ou compensation sportive

Ces mobiles peuvent être pris séparément ou associés pour constituer la séance que l'élève apprend à organiser, mettre en œuvre, analyser et présenter.

Suivi

Chaque élève élabore un carnet de suivi pour construire peu à peu son savoir, son savoir-faire et ses attitudes dans les différents champs de compétences, qui varient quelque peu selon les examens. A chaque séquence et séance, l'élève choisit des postures et des enchaînements adaptés à ses mobiles et ses ressources ou son profil. L'élève apprend à faire un bilan postural et un positionnement au regard des compétences qu'il souhaite développer dans son projet personnel d'apprentissage. Les choix s'opèrent au regard du bilan morpho statique établi au préalable¹⁰. Les postures ou enchaînements sont classés au regard des effets potentiels sur la tonification musculaire, la souplesse articulaire, la respiration, l'équilibre postural et du rachis et le stress. Par exemple les mouvements de pince sont choisis pour améliorer la souplesse de la hanche. Les postures dites de masyendra sont indiquées pour équilibrer ou libérer le rachis. L'enchaînement du salut au soleil permet, quant à lui de travailler des mobiles croisés d'assouplissement articulaire, de tonification musculaire et d'amélioration de la respiration. Il appartient à l'enseignant avec les élèves d'établir la classification des postures et enchaînements. Le suivi s'effectue dans chaque séance à l'aide d'une carte mentale qui se développe au fur et à mesure que l'élève progresse. Il repose aussi sur des diagrammes statiques à l'aide d'un tableur dans lequel sont rentrées les données de son profil et les pratiques choisies¹¹. L'élève note son choix de mobile et de pratiques associées. Il y entre ce qu'il doit savoir pour faire et les capacités qu'il acquiert au fil des séances.

¹⁰ Op. Cit.

¹¹ HUOT (F.), « Le suivi mode d'emploi », e-novEPS n°4, janvier 2013, HUOT (F.), « Le suivi, outils et méthodes », e-novEPS n°6, janvier 2014



Référentiel BAC GT, CA5, yoga

Définition de l'épreuve

L'épreuve découle des enjeux de formation et d'apprentissage retenus. Elle respecte le référentiel national. "L'épreuve engage le candidat dans la mise en œuvre d'un thème d'entraînement motivé par le choix d'un projet personnel"¹². Le projet personnel est choisi par la sélection des mobiles parmi ceux qui sont annoncés. Le thème d'entraînement est finalement le thème d'étude ou projet de formation qui est sélectionné à partir du positionnement de l'élève dans les apprentissages au travers notamment des grilles de suivi.

"Cette mise en œuvre fait référence à un carnet de suivi qui identifie et organise des connaissances et des données individualisées". Le carnet de suivi prend la forme de la carte mentale modifiable ou tableaux qui intègre les compétences, les productions, les connaissances développées par l'élève. L'épreuve consiste à proposer une séance de pratique comprenant 6 à 8 mouvements ou postures sélectionnées en fonction de son mobile et articulées au regard de la méthode d'entraînement. La méthode d'entraînement correspond à la manière de juxtaposer les postures et à l'ordre de ces mouvements. "Elle est préparée en amont et/ou le jour de l'épreuve. Elle peut être régulée en cours de réalisation par l'élève selon des ressentis d'effort attendus et/ou de fatigue. "Le développement du ressenti et des repères sur soi sont essentiels pour la régulation. L'auto ou la co-évaluation sont ici indispensables. L'épreuve prévoit deux passages ou une production en deux phases qui intègre une analyse intermédiaire. "Les paramètres liés à la charge de travail (volume, durée, intensité, complexité, récupération, etc.) sont clairement identifiés dans une alternance temps de travail, temps de récupération et temps d'analyse". La qualité du choix des différents paramètres par l'élève s'évalue au regard de son intention ou mobile d'une part et de son bilan morpho statique d'autre part. Ce qui est en jeu ici c'est bien l'évaluation des capacités de l'élève à mettre en adéquation la connaissance de soi, le choix des pratiques et leurs régulations.

Définition des degrés de compétence

Le référentiel national exige une évaluation en quatre degrés. La progressivité des niveaux est souvent une difficulté. Il est d'usage pour les équipes de jouer sur la difficulté et la complexité pour définir les quatre niveaux d'expertise de l'élève. Toutefois dans le CA5, le niveau de difficulté ne semble pas satisfaisant pour évaluer la production. En effet, il ne s'agit pas de performer mais davantage de savoir choisir sa pratique et de la réaliser pour se bonifier.

¹² Référentiel national d'évaluation CCF en EPS BAC GT, Bulletin officiel n° 36 du 03-10-2019

Une autre échelle semble possible. Elle appréhende le niveau d'acquisition de l'élève au regard de sa capacité à prendre de l'autonomie dans sa pratique santé, bien-être. Cette autonomie se construisant au travers de l'appropriation des connaissances et des compétences, la proposition consiste à évaluer l'élèves à partir d'un descriptif de capacités à utiliser les connaissances et compétences dans un contexte de plus en plus éloigné de celui de la situation d'apprentissage proposée par le professeur¹³. En d'autres termes, les critères d'évaluation positionnent du moins autonome, degré 1, au plus autonome degré 4 (Tab.4). La méthode est à décliner dans chaque contexte d'établissement pour définir les caractéristiques observables de l'élève dans chaque degré et en fonction de l'activité pratiquée.

Tableau 2 : Degrés d'appropriation pour l'élaboration du référentiel d'évaluation

Suivi et certification				
Niveau d'autonomie	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Dans l'appropriation des connaissances	Connaître, reconnaître	Connaître, comprendre et articuler à la situation d'apprentissage	Utiliser dans le contexte d'apprentissage ou proche	Analyser, synthétiser, adapter à de nouveaux contextes
Dans l'appropriation des compétences	Reproduire Imiter dans la situation d'apprentissage proposée par le professeur	Appliquer Mettre en œuvre dans la situation d'apprentissage proposée par le professeur	Transposer Mettre en œuvre la compétence dans une situation sélectionnée par l'élève	Généraliser Innover, proposer et mettre en œuvre des postures, des pratiques adaptées à son profil

La mise en œuvre de cette manière d'élaborer les grilles de progression et référentiel d'évaluation est applicable aux différents attendus de fin de lycée. Pour exemple, elle est déclinée dans l'attendu du lycée : « S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés » (Tab.3).

¹³ EVAIN (D.), LEBRUN (B.), RAYBAUD (A.), « Évaluer des compétences méthodologiques et sociales », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

Tableau 3 : Degré d'appropriation du savoir s'entraîner CA5 Yoga

Suivi et certification - CA5 – yoga				
Savoir s'entraîner	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Projeter, personnaliser	Identifie les liens entre les mobiles et les postures ou enchainements sans mettre en œuvre son bilan personnel sa pratique et son suivi	Réalise un lien entre les pratiques de postures ou enchainements et les mobiles, et les met en œuvre dans les apprentissages sous la tutelle d'un coach	Réalise un lien entre les pratiques de postures ou enchainements et les mobiles, les met en œuvre en autonomie dans les apprentissages	Réalise un lien entre les pratiques de postures ou enchainements et les mobiles et les met en œuvre dans les apprentissages pour lui et en coachant autrui
Produire, exécuter	Reproduit la forme des postures et enchainements proposés par le professeur ou le coach	Exécute les postures et enchainements proposés par le professeur ou le coach en dépassant la simple reproduction de formes corporelles	Exécute les postures et enchainements qu'il choisit en dépassant la simple reproduction de formes corporelles et en autonomie	Choisit, adapte et exécute en profondeur ses postures et enchainements en fonction de son profil
Ressentir, analyser, ajuster	N'ajuste que la manière de réaliser sur la forme externe de la posture ou du mouvement	Ajuste la manière de réaliser en fonction des conseils du coach	Ajuste la manière de réaliser postures et enchainements en fonction de ses ressentis, son analyse	Ajuste la manière de réaliser postures et enchainements en fonction de ses ressentis, son analyse pour lui et pour les autres
Structurer sa séance	Reste distant des différents éléments de la séance et/ou de leur fondement Suit la structure de la séance d'autrui	Articule les différents éléments de la séance dans le respect fonctionnel de la méthode prescrite. Suit un modèle de séance préconstruit	Assemble postures et enchainements dans une séance qui se structure autour des enjeux de formations personnels	Assemble postures et enchainements dans une séance qui se structure autour des enjeux de formations personnels et d'autrui
Évaluer, suivre son profil	Reste distant de l'évaluation de son profil du suivi de son bilan et de ses ressentis	Évalue son profil ses ressentis, ses acquis, ou difficultés sans toutefois en assurer le suivi, ou modifier sa pratique	Évalue son profil ses ressentis, ses acquis, ou difficultés et en assure le suivi pour modifier sa pratique	Évalue son profil ses ressentis, ses acquis, ou difficultés et en assure le suivi pour modifier sa pratique et celle d'autrui



Conclusion

La mise en œuvre d'une forme de pratique énergétique santé bien-être dans le cadre du CA5 au lycée est de plus en plus initiée par les équipes pédagogiques d'EPS. Les apprentissages qui en découlent et les évaluations dont le suivi, peuvent être adossée à des observables qualitatifs. La définition des contenus d'apprentissages en est la cheville ouvrière et permet à l'élève de constituer et suivre son projet de transformation.

Plus que le résultat, la manière de produire et l'acquisition de méthodes pour s'entraîner, s'entretenir sont explicitées pour apprendre et se situer, à se connaître pour évaluer et suivre ses mobiles de pratique, choisir ses postures ou mouvements et y associer ce qu'il faut savoir pour faire. L'élève acquiert progressivement une ingénierie d'entraînement qui se nourrit des contenus élaborés avec le professeur. L'évaluation et le suivi de l'élève s'opèrent davantage sur ce qui est appris, que sur ce qui est produit et réalisé. Les facteurs d'exécution, les ressources (force, vitesse, par exemple) fortement liés aux caractéristiques génétiques de l'élève ne constituent pas le centre du suivi et des évaluations. Dans ce champ d'apprentissage particulier du CA5, la connaissance de soi, l'analyse de sa pratique et de ses ressentis, la capacité à adapter sa pratique à ce que l'on est, font l'objet de toutes les attentions.

Définition des contenus, positionnement de l'élève, projection dans les apprentissages et carnet numérique de suivi sont autant d'atouts qui permettent aux élèves de grandir, de devenir de plus en plus autonomes pour bientôt quitter le lycée. Le degré de performance ou de compétence dans l'activité culturelle n'est pas la norme qui justifie le résultat positif à l'examen. La certification aux examens est référée au degré d'autonomie des élèves dans le savoir s'entraîner, s'entretenir, se bonifier.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit des apprentissages

L'engagement, entre présentiel et distanciel

Damien BENETEAU

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

La rentrée scolaire 2021 marque la volonté de chaque enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) de retrouver l'ensemble de ses pratiques habituelles et sortir d'une adaptation constante aux évolutions du contexte sanitaire.

Du côté des élèves, la période traversée provoque de profondes transformations. Les sensibilités et les priorités changent. Certains adolescents ont du mal à s'impliquer autant qu'avant, à retrouver une motivation pour consentir les efforts nécessaires aux progrès attendus. Les discussions réelles ou virtuelles entre amis prennent le pas sur l'investissement physique, seul ou en groupe. La thématique du suivi de l'engagement se révèle être une priorité.

Cet article a pour ambition de permettre aux élèves de (re)trouver le désir de s'engager à l'appui de défis physiques personnalisés, ambitieux, coopératifs, ainsi qu'à l'élaboration d'un enseignement qui articule des séances en présentiel et une pratique en distanciel.





Faciliter l'engagement volontaire

Les conditions pour s'engager

Même si l'élève n'en a pas toujours conscience, il existe plusieurs éléments pour faciliter son engagement volontaire dans la pratique physique¹.

Une pratique physique diversifiée

L'élève a d'abord besoin de découvrir, de s'éprouver, de ressentir, de générer des expériences. La variété des supports, des formes de pratique, des rôles, entretient sa motivation. Il en est de même pour les plaisirs éprouvés par la pratique : s'amuser, progresser, partager un moment, se sentir bien moralement et en bonne santé, prendre l'air, gagner, se tester. Chacun perçoit aussi différemment l'effort : bouger, suer, être essoufflé, se muscler, s'assouplir. L'activité physique ne prend pas la même forme suivant les sensibilités. Il est intéressant pour l'enseignant d'EPS de s'appuyer sur tous les espaces de pratique physique existants pour soutenir un engagement individuel, volontaire, régulier et évolutif : les cours d'EPS, les activités en club, l'association sportive (AS), les loisirs entre amis ou en famille, les déplacements du quotidien. En ajoutant aux séances scolaires la singularité des formes de pratique envisagées pendant la crise sanitaire, l'enseignant dévoile les bienfaits d'une EPS réinventée, provoque la découverte et la surprise.

Progresser et atteindre des objectifs personnalisés

Le deuxième levier pour susciter un engagement de tous les élèves est de les amener à apprendre, progresser, c'est-à-dire faire évoluer des attitudes, acquérir de nouvelles compétences. Cela renvoie aux repères à prendre en compte pour réaliser des choix précis, à la faisabilité et leur personnalisation. L'engagement par la pratique est à traiter tel un enjeu de formation qui regroupe les cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles, à travers les quatre champs d'apprentissage (CA)². Par exemple, dans le CA1, l'attendu de fin de cycle "réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices pour aller plus vite, plus longtemps" permet de travailler la position du corps et de réinvestir les connaissances dans la course, le renforcement musculaire, la natation. L'enseignant met en avant des repères de sécurité et de progression : orientation du corps, placement du dos, appuis et articulations, tonicité musculaire, synchronisation du souffle pendant l'effort.

¹ EVAÏN (D.) « L'Association Sportive, un outil pour apprendre à s'engager », e-novEPS n° 14, janvier 2018

² Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26/07/2015

Pour permettre à chaque élève de s'engager et progresser, le professeur cherche à développer son esprit critique jusqu'à ce qu'il fasse des choix lucides³ pour pratiquer en distanciel, montrer, expliciter aux autres lors des cours d'EPS et se fixer des objectifs ambitieux pour évoluer.

Créer un contexte favorable pour appréhender l'incertitude de la réussite

Le troisième levier pour un engagement de tous les élèves est de leur faire comprendre qu'ils peuvent gérer la pression du résultat dans leurs apprentissages. Celle-ci renvoie évidemment à la prise en compte du contexte (peurs, désirs, passions, ambitions), à un engagement progressif, adapté et surtout au regard bienveillant et constructif des adultes accompagnants⁴. Ses engagements et ses apprentissages sont suivis par différentes personnes : lui-même en s'auto-positionnant, ses parents pour ajuster en dehors de l'établissement scolaire et les professeurs pour accompagner lors des leçons. Ce travail de suivi au long-cours permet aussi à tous les acteurs d'insister sur chaque progrès réalisé.

Trouver sa place au sein du groupe pour conserver l'émulation

Le quatrième levier pour un engagement de tous les élèves est leur capacité à évoluer individuellement au sein d'un groupe. En alternant le distanciel et le présentiel, la pratique physique peut être réalisée et suivie, seule ou en groupe. L'enseignant veille à prendre en compte le plaisir déjà éprouvé et à laisser la possibilité de s'engager avec les personnes de son choix, pour apprendre, ou simplement entretenir l'émulation : seul pour se retrouver, en classe pour travailler sur un programme précis, en club avec d'autres passionnés, avec les amis proches pour s'amuser et découvrir, avec la famille pour créer des moments de partage, avec des inconnus pour tester son efficacité.

Des défis personnalisés pour susciter et maintenir l'engagement

Pour maintenir l'engagement à long terme, l'enseignant peut s'appuyer sur quatre défis physiques définis en EPS, qui s'adaptent à des profils d'élèves différents et qui sont exploités dans la cadre d'une pratique en distanciel.

Des repères pour un engagement physique lié à un défi plaisir

Le premier profil d'élèves apprécie un engagement pour le plaisir de pratiquer de manière collaborative. Le défi est simple : donner envie de (re)faire de l'activité pendant l'année scolaire. Pour cela, l'enseignant communique et échange sur ses désirs, l'incite à bouger de manière régulière, à s'amuser avec les copains. L'idée est de s'appuyer sur des activités appréciées ou nouvelles. Mais le nombre de séances obligatoires au collège est réduit et ne correspond pas toujours aux appétences des uns ou des autres. Entre les cours d'EPS et la pratique extrascolaire, le suivi de l'enseignant consiste à tenir compte de ce plaisir pour proposer une pratique adaptée, variée, différente au fil des semaines, qui leur permet de progresser sans mettre de pression

³ EVAÏN (D.), « Se connaître pour s'engager », *e-novEPS* n° 19, juin 2020

⁴ BENETEAU (D.) « Un accompagnement interactif et personnalisé », *e-novEPS* n° 14, janvier 2018

compétitive. Par exemple, dans la cadre du CA1, la pratique du demi-fond en cours d'EPS peut être facilement associée au vélo en distanciel. Un "run and bike" se prépare en cours et est testé à plusieurs hors de l'établissement scolaire.

Des repères pour un engagement physique lié à un défi santé

Le deuxième profil d'élèves affectionne l'engagement lié au désir d'agir pour son bien-être, son corps. L'enseignant les suit pour qu'ils apprennent prioritairement à agir en sécurité et qu'ils répondent à un besoin de prendre soin de leur corps. L'objectif est de proposer une pratique régulière en lien avec l'éducation à la santé pour travailler le rythme cardiaque, le souffle, la souplesse, la tonicité, la récupération, la relaxation, la maîtrise des énergies. Le défi est alors de contribuer au maintien d'un corps sain sur le long terme. L'enseignant s'appuie sur les quatre CA et les utilise pour préparer au CA5 du lycée "réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir"⁵. Les activités supports sont classiques et innovantes telle la marche, la course à pied, le vélo, le renforcement musculaire, la natation, les activités énergétiques⁶, le pilate qui s'inspire du yoga, de la danse et de la gymnastique. Les repères sont construits avec l'élève en cours d'EPS, ajustés si nécessaire, pour lui permettre de s'engager en fonction des ressentis (Tab. 1). En distanciel, le temps d'expérimentation est augmenté.

Tableau. 1 : Repères ressentis lors de la pratique et conséquence sur l'engagement

Repères ressentis sur les muscles	Mes muscles sont froids	Mes muscles sont chauds	Mes muscles sont lourds	Mes muscles font mal
Conséquence sur l'intensité de l'engagement	J'engage une activité à faible intensité.	Je pratique avec intensité pour progresser.	Je modère ma pratique en fonction de la fatigue ressentie.	Je ralentis, voire j'arrête, pour éviter la blessure.

Des repères techniques pour un engagement physique lié à un défi de spécialiste

Le troisième profil d'élèves privilégie certaines activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Le défi est l'enchaînement d'actions motrices à haute intensité et la maîtrise de gestes techniques spécifiques pour tendre vers l'excellence individuelle d'une pratique familière. L'objectif est d'évoluer de manière ambitieuse et de tester les capacités des élèves pour être efficace lors des validations en cours d'EPS, des compétitions ou des rencontres en clubs. Par exemple, une approche avec la préparation physique généralisée (PPG) permet d'individualiser les objectifs quelle que soit la pratique et de suivre les progrès de chaque élève dans l'enchaînement d'actions motrices simples : courir, sauter, attraper, passer, jongler, franchir... Pour cela, en cours d'EPS, l'élève a le choix de s'appuyer sur ses activités de club pour diriger et travailler spécifiquement les enchaînements communs à tous. Il peut ambitionner d'aller plus loin dans ses apprentissages et pourquoi pas d'acquérir de nouveaux gestes techniques.

⁵ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019

⁶ HUOT (F.) « CA5 et activités énergétiques », e-novEPS n° 19, juin 2020

Des repères pour un engagement physique lié à un défi ultime

Le quatrième profil d'élèves recherche une maîtrise optimale de la connaissance de soi, a soif de tester ses capacités. Le défi est donc de relever un challenge qui nécessite de gérer sa vie physique, ses limites. Par exemple, il est possible de donner des repères pour systématiser un temps d'hydratation et un temps de repos propre à chacun après un effort intense : s'allonger, exercices de respiration, de relaxation, marcher, s'étirer... L'idée est d'utiliser ces habitudes de travail en cours d'EPS, de s'engager dans différentes formes de pratique pour cultiver la curiosité des élèves⁷ et de susciter une nouvelle forme de performance, source d'exploits, dans un contexte différent de celui de la vie ordinaire : courir un marathon en plusieurs fois, traverser la France en cumulant les distances à vélo, préparer une randonnée familiale en montagne ou un triathlon à la mer, préparer et présenter un spectacle devant un public.



Des outils pour un suivi personnalisé

Une fois les défis présentés, les parents aident leurs enfants à se positionner sur l'une des quatre propositions et participent au suivi via les outils partagés par l'enseignant.

Un suivi hebdomadaire pour un engagement personnalisé

Le premier outil permet à l'élève de s'engager dans une pratique hebdomadaire, régulière, personnalisée en fonction de ses possibilités et de ses motivations. A chaque séance sportive individuelle ou collective, le pratiquant cumule un certain nombre de points en fonction des engagements concertés en cours d'EPS et des dépenses énergétiques perçues par la classe : 10, 20, 30, 40 et 50 points (Tab.2). Chacun a un objectif à atteindre en fonction de son engagement. Pour le défi plaisir, l'élève doit atteindre 100 points par semaine avec au moins trois activités différentes de son choix. Pour un défi santé, l'élève doit atteindre 120 points avec au moins une séance de course, de vélo, de natation ou de renforcement musculaire. Pour un défi de spécialiste, l'élève doit atteindre 160 points avec au moins deux fois sa pratique en club et deux autres activités au choix. Pour le défi ultime, l'élève doit atteindre 200 pts avec les activités de son choix proches de son défi personnel. Chaque élève gère aussi l'intensité de la séance en fonction de trois temps de pratique : niveaux 1, 2, 3. Ainsi, les progrès sont visibles d'une séance à l'autre en fonction de la durée de l'effort, cours d'EPS compris, et en fonction de la dépense énergétique proposée.

⁷BENETEAU (D.) « Cultiver la curiosité des élèves : Avoir envie, c'est être en vie ! », e-novEPS n° 19, juin 2020

Tableau 2 : Nature des engagements sportifs, en présentiel et en distanciel

10 points	20 points	30 points	40 points	50 points
Engagement modeste	Engagement modéré	Engagement appuyé	Engagement soutenu	Engagement intensif
Des engagements physiques en dehors de la maison				
Activité ludique (tirs de basket, molky, jonglage, pétanque)	Déplacements obligatoires (marche, vélo)	Activité plaisir (jardinage, foot, balade, trampoline)	Activité créée seul ou en famille (VTT, vélo, skate, roller, trottinette)	Séance en club ou donnée sur l'ENT (course, natation)
Des engagements physiques à la maison				
Activité familiale (ménage, bricolage)	Activité plaisir (danse, jonglerie, baby-foot, sport sur console)	Création numéro artistique (cirque, danse)	Activité choisie avec les parents sur internet	Séance donnée sur l'ENT (pilate, relaxation, PPG, musculation)
Niveau 1 = 10 min Niveau 2 = 15 min Niveau 3 = 20 min		Niveau 1 = 15 min Niveau 2 = 20 min Niveau 3 = 30 min	Niveau 1 = 20 min Niveau 2 = 30 min Niveau 3 = 45 min	Intensité personnalisée
Pratiques scolaires				
		Séance d'AS	Séance d'EPS (au collège et en sortie scolaire)	Sortie sportive journalière sur le temps scolaire
Intensité personnalisée en fonction du défi retenu				

Des bilans personnalisés pour permettre un ajustement de l'engagement

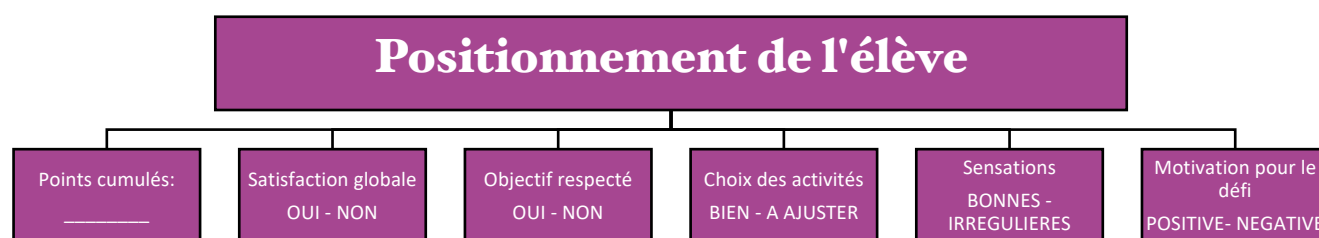
A chaque activité, l'élève est acteur de son engagement et du cheminement pour réaliser son défi. Il fait le bilan de sa pratique en prenant appui sur différents repères concertés au préalable avec l'enseignant durant les séances d'EPS. Il prend également en compte les ressentis pendant et après l'effort. La fiche bilan est simple à remplir et permet d'ajuster les prochains engagements (Tab. 3).

Tab. 3 : Bilan par activité engagée en présentiel et en distanciel

Jour et date de l'activité		Mardi 7/12 matin	Mercredi 8/12 après-midi
Activité réalisée et points associés		Ultimate en cours d'EPS - 40 pts	Renforcement musculaire à la maison - 50pts
Temps de pratique retenu	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3		
Impression sur mon moral	Facile Confortable Fatigant Trop difficile		
Impression sur ma motivation	Envie de refaire Éventuellement réessayer Pas envie de refaire		
Plaisir éprouvé pendant l'activité	Découvrir une activité Partager un moment Prendre l'air Se défouler Atteindre un objectif Dépassement de soi Gagner		
Ressenti sur ma respiration après l'activité	Pas essoufflé Un peu essoufflé J'ai du mal à parler Je ne peux pas parler		
Ressenti sur mes muscles après l'activité	Les muscles sont froids Les muscles sont chauds Les muscles sont lourds Les muscles font mal		

Avec ce positionnement, l'élève participe plus facilement au suivi de son engagement dans la réalisation de son défi (Schéma 1).

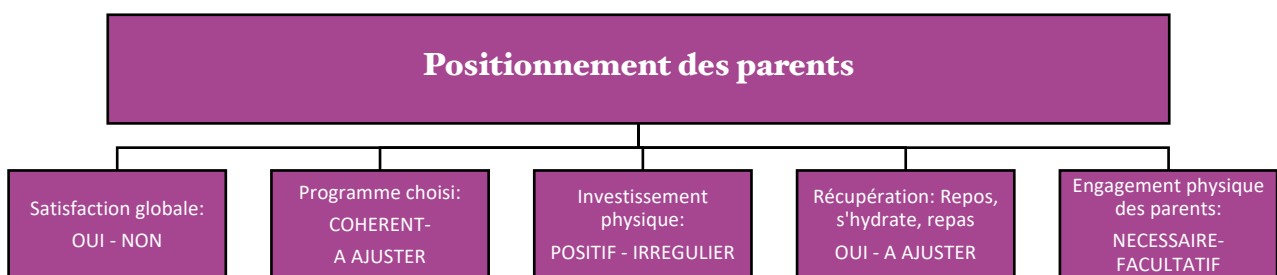
Schéma 1 : Suivi de l'engagement de l'élève dans la réalisation de son défi



Des parents participatifs et engagés

L'élève peut rencontrer des difficultés à maintenir l'engouement dans la réalisation de son défi. Il a besoin de repères supplémentaires pour maintenir un niveau d'engagement, d'exigence et renforcer la confiance en soi. Il n'agit pas uniquement pour lui. Le regard des autres, particulièrement celui de ses parents, est déterminant pour atteindre les objectifs visés. Ils représentent sa référence, son repère incontournable. Un autre outil peut être introduit : la participation parentale à l'analyse de l'engagement des enfants. Leurs encouragements sont importants. Ils peuvent être accentués s'ils participent à la pratique avec les enfants (Sch.2). Ces moments s'avèrent être un moyen privilégié pour se rendre compte de l'engagement fourni, des progrès réalisés. Ils valorisent aussi les acquis et apportent plus d'assurance dans la poursuite de leur engagement.

Schéma 2 : Bilan des parents sur l'engagement de leur enfant



Un professeur accompagnant

Le professeur aide l'élève à se fixer des objectifs précis, réalisables et sources de motivation. Son accompagnement est un troisième outil pour l'amener à s'investir avec régularité, ambition et personnalisation. Il veille à moduler les choix s'ils ne sont pas adaptés ou à les guider si le jeune ne parvient pas à caractériser son engagement. Il l'amène à prendre en compte toutes ses possibilités, c'est-à-dire à profiter de tout son potentiel, pour qu'il puisse se projeter et rester ambitieux. Il est alors nécessaire que le professeur visionne régulièrement les choix fixés, une fois tous les quinze jours, ou en différenciant selon les profils. Lorsqu'il se rend compte que l'élève se démotive ou semble un peu perdu par la multitude de choix, l'enseignant intervient pour convenir de certaines activités en concertation. Les sorties sportives hors de l'école viennent agrémente les choix et permettent de découvrir de nouveaux sites de pratique, notamment dans des champs d'apprentissage pour lesquels l'établissement dispose de peu d'infrastructures. Ainsi, pour le CA2 "adapter ses déplacements à des environnements variés", il est possible de briser la routine et de proposer une nouvelle sortie tous les deux mois : VTT sur un site proche du collège en février, escalade sur un site régional en avril, et une activité nautique au bord de la mer dans une autre région en juin. L'idée est alors de faire de cette variété une variable au service de l'engagement, tel un parcours rythmé : engagements physiques proches de la maison durant ses temps libres, dans un environnement spécialisé et accessible sur une journée, ou sur un site familial lors d'une visite touristique.

L'engagement s'appuie sur une progression en quatre étapes : s'engager individuellement en fonction des consignes du défi, utiliser tous les outils pour s'engager avec régularité, s'engager dans un défi coopératif personnalisé, s'engager aussi dans un défi créatif et ambitieux.



L'engagement pour développer des compétences

Des compétences à travailler puis à valider en présentiel et en distanciel

Des enjeux d'apprentissage à travailler en cours et en pratique extérieure

Les enjeux d'apprentissage sont travaillés en cours d'EPS mais sont remobilisés dans les activités choisies hors du contexte scolaire. Ils sont traités par champs d'apprentissage, permettent aux élèves de repérer des points d'ancrage et de visualiser rapidement leur intérêt pour un engagement efficace dans la réalisation du défi. Les progressions sont construites et adaptables aux quatre types de profils évoqués. La première étape se base sur la juxtaposition d'actions motrices simples. L'étape 2 s'appuie sur des postures précises, sécurisantes. L'étape 3 implique une pratique tonique et efficace. Enfin, l'étape 4 met en évidence une motricité complexe (tonicité, posture, respiration) qui s'adapte à toutes les conditions de pratique.

L'engagement par la pratique, un enjeu de formation à formaliser

Les enjeux d'apprentissage permettent de travailler des compétences en présentiel, de remobiliser ces ressources en distanciel, et de répondre ainsi à l'enjeu de formation "l'engagement par la pratique" dans les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸ (Tab. 4).

⁸Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

Tableau. 4 : Compétences travaillées formalisant l'engagement

Compétences travaillées	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Développer sa motricité pour s'engager avec efficacité	L'élève réalise les actions motrices les unes après les autres	L'élève enchaîne les actions motrices dans un contexte familial	L'élève enchaîne les actions motrices avec tonicité et des postures précises	L'élève réalise les actions motrices avec tonicité, posture, respiration
S'engager en choisissant les bons outils de travail	L'élève fait évoluer le programme de manière aléatoire	L'élève adapte son programme en fonction des remarques du professeur	L'élève adapte son programme en fonction des bilans professeur-parents	L'élève adapte son programme de manière personnalisée : musique, amis, découvertes
S'engager en sécurité	L'élève s'échauffe pour pratiquer	L'élève réalise une récupération lors de la pratique (repos, hydratation, repas)	L'élève gère la sécurité dans l'enchaînement des activités, des situations	L'élève sécurise l'organisation en fonction des progrès et de l'énergie dépensée
Fournir des efforts personnels, réguliers et ambitieux	L'élève fournit des efforts irréguliers par rapport à ses objectifs	Les efforts sont surestimés ou sous-estimés par rapport au profil	L'élève fournit des efforts adaptés à son profil et progresse	L'élève fournit des efforts adaptés et ambitieux
Choisir les activités pour s'engager et s'approprier une culture de pratiques physiques	L'élève s'engage modestement ou modérément	L'élève s'engage selon son profil déterminé	L'élève est curieux et expérimente de nouvelles pratiques	L'élève expérimente et crée de nouvelles pratiques

Un suivi dans la validation des compétences

La validation correspond au chemin de progrès défini localement et suffisamment parcouru, qui témoigne du niveau atteint pour obtenir une certification, un diplôme. Les cinq domaines de connaissance, de compétence et de culture du socle commun sont alors validés au fil de l'eau en prenant appui sur les différents bilans hebdomadaires. L'enseignant se positionne une fois par mois pour guider, donner des conseils en fonction de différents repères et ressentis (Tab. 5).

Tableau. 5 : Un exemple de suivi pour l'une des cinq compétences travaillées

S'engager en sécurité			
Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
L'élève s'échauffe pour pratiquer	La récupération est présente lors de la pratique (repos, repas, hydratation)	L'élève gère la sécurité dans l'enchaînement des activités, des situations	L'élève sécurise son organisation en fonction des progrès et de l'énergie dépensée
		Objectifs personnalisés	
		Déc.	Montrer plus de rigueur dans les postures
		Janv.	Maintenir plus longtemps les exercices d'échauffement.
		Fév.	Prendre un jour de repos entre deux activités à 50 points.
		Mars	S'hydrater entre deux efforts soutenus, autant en cours d'EPS qu'à l'extérieur.
		Avril	Equilibrer l'échauffement, la pratique et la récupération au cours d'une séance.
		Mai	
		Juin	

Un suivi bénéfique pour donner du sens aux apprentissages et se projeter

La prise de recul sur ses engagements physiques, sa pratique et ses acquisitions permet à chaque élève de se saisir du sens de ses apprentissages. Il est intéressant d'étendre ce travail à des projets interdisciplinaires.

Des compétences travaillées dans un projet interdisciplinaire

Au cycle 4, un projet concernant "l'énergie sous toutes ses formes" est possible pour profiter de l'engouement et s'engager dans plusieurs disciplines. Le suivi des apprentissages s'étend alors aux cours de physique-chimie et la connaissance des différents types d'énergies renouvelables (solaire, éolienne, hydraulique, végétale) utiles pour certaines activités. En cours de sciences de la vie et de la terre, l'accent est mis sur l'alimentation et les apports en énergie pour s'engager physiquement. Pour exploiter pleinement cette cohérence, l'idée est de profiter des sorties scolaires pour harmoniser les objectifs de toutes les matières. Le jour de la sortie VTT, il est judicieux de prendre un petit déjeuner commun, riche en apport énergétique nécessaire à un engagement total. La sortie régionale proposée pour l'escalade est l'occasion de faire un parallèle entre un engagement dans l'activité et pour l'environnement avec la visite d'une usine de méthanisation. Enfin, la dernière sortie axée sur une activité en mer, est l'occasion de visiter en parallèle une usine marémotrice.

Un suivi pour alimenter le parcours éducatif de santé et préparer l'oral du brevet

Au centre de l'exposé pour l'oral du diplôme national du brevet (DNB), le suivi dans l'engagement physique réalisé en cours d'EPS, en projet et à l'extérieur du collège, ainsi que tous les apports interdisciplinaires, permettent à chaque élève d'alimenter son propre parcours éducatif de santé et de préparer sereinement le diplôme. En effet, avec la pratique scolaire, périscolaire et extrascolaire, et les bilans réalisés par le trio élève-famille-enseignant, le jeune dispose des expériences et contenus utiles à la réussite de l'épreuve.



Conclusion

Même si les conditions sanitaires sont contraignantes, il semble que la pratique en distanciel soit l'occasion pour le professeur de penser son enseignement d'EPS autrement, enrichi d'un point de vue didactique et pédagogique. Elle constitue l'opportunité de compléter les pratiques en présentiel, dans le but de proposer des engagements physiques personnalisés, dans et hors de l'École, et ainsi de prendre en compte les motivations conjoncturelles des jeunes. Cette vision axée sur un engagement physique, adapté, progressif et ambitieux invite l'enseignant à construire une culture coopérative avec les parents entre autres, pour accompagner chaque élève dans son parcours de développement. Les outils de suivi pour progresser et construire les compétences des différents domaines du socle commun en sont la cheville ouvrière. Il est aussi ici l'occasion de conforter le sens donné aux apprentissages et ce, dans plusieurs enseignements.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit des apprentissages

Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Lila JOSEK-LEROUX

Professeure d'EPS, Moulins le Carbonnel, (72)

Les professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS) peuvent ressentir des obstacles à faire construire par les élèves le lien entre les leçons. Se souvenir et mettre des mots sur les acquisitions est complexe. Ce temps, souvent chronophage, fait peu sens pour des élèves qui cherchent une mise en activité rapide. L'enjeu de cet article est de proposer une démarche qui vise à optimiser le suivi des apprentissages, grâce à l'utilisation de l'Environnement Numérique de Travail (ENT). L'enseignant assume alors un rôle d'accompagnant de l'élève de son parcours de formation; d'abord, en lui permettant de réaliser lui-même son diagnostic en amont de la séquence, ensuite, en lui mettant à disposition les outils pour suivre l'évolution de ses compétences pendant la séquence d'apprentissage, et enfin, en lui donnant la possibilité de garder une trace de ses acquisitions après la séquence. Cette démarche a pour ambition de favoriser le temps moteur, autant que de le rendre plus efficace par le sens des apprentissages construits par l'élève, grâce aux liens théorie - pratique, dans et entre les leçons.

Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Janvier 2022 - Partie 2 - Article 2 - page 1





En amont de la séquence

Remplir un questionnaire d'auto-positionnement sur l'ENT

Tous les élèves ont un vécu singulier dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées ou au moins des représentations de celles-ci. Même si elles sont utilisées comme supports pour faire acquérir des compétences plus larges, nécessaires à la construction citoyenne, le vécu et les représentations sont omniprésentes. Afin d'éviter de passer une ou deux leçons à réaliser un diagnostic sur les acquis et besoins des élèves, il peut leur être demandé de faire par eux-mêmes, ce pas qui sépare l'APSA proprement dite, des champs d'apprentissage (CA), par un l'état des lieux de leurs expériences et connaissances selon les orientations données par les attendus de fin de cycle (AFC).

Une illustration est proposée en escalade (Tab.1). Un questionnaire d'auto-positionnement est envoyé aux élèves sur l'ENT avant la séquence. Les questions à choix multiples, avec l'autorisation de sélectionner plusieurs réponses, sont privilégiées, pour offrir un éventail de réponses suffisamment large. Les élèves renseignent le questionnaire avant le début de la séquence. Les questions portent sur leurs motifs d'agir, leurs représentations et leurs compétences dans l'activité escalade, mais plus largement dans le CA2 « Adapter ses déplacements à des environnements variés »¹. L'intention est que les élèves soient placés en situation favorable pour se remémorer leurs expériences vécues antérieurement, et les rapporter à un CA spécifique, le 2 dans le cas présent. Ils commencent alors à en construire une représentation, ainsi que des compétences et connaissances qui s'y attachent. L'élève est acteur dès le début de son processus d'apprentissage.

Le diagnostic n'est plus réalisé par le professeur sur la base d'une observation extérieure et chronophage. Ainsi, il accède d'emblée aux positionnements des élèves, informations qu'il peut exploiter pour orienter son mode d'entrée, ses axes de travail, les formes de groupements, les rôles joués, et concevoir un enseignement contextualisé et proche des élèves dès la première séance. Ceci constitue un levier favorable à leur engagement et leur compréhension du sens des apprentissages envisagés. L'enseignant par le filtre de l'activité peut apprécier plus finement les compétences exprimées par les élèves dans le questionnaire, ce qui rend compte également de leur lucidité sur leur acquis. Les élèves conservent les résultats du questionnaire sur l'ENT, et peuvent les retrouver d'une année sur l'autre pour apprécier les évolutions, pour chaque APSA relative au CA d'appartenance.

¹ Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26/07/2015

Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Tableau 1 : Illustration pour le CA2, en escalade

3 ^{ème} - cycle 4	Je coche les cases qui me correspondent le mieux.
Pour moi, l'escalade c'est :	<input type="checkbox"/> Une activité où l'on doit grimper le plus rapidement possible <input type="checkbox"/> Une activité où l'on doit réfléchir et prendre son temps pour grimper des voies de plus en plus difficiles <input type="checkbox"/> Une activité conviviale où l'on se lance des défis collectifs
L'idée de faire de l'escalade me paraît :	<input type="checkbox"/> Très dangereux / Inutile <input type="checkbox"/> Difficile mais j'ai envie d'essayer <input type="checkbox"/> Intéressant et accessible
Quel est mon vécu en escalade	<input type="checkbox"/> Je n'ai jamais pratiqué l'escalade <input type="checkbox"/> J'ai pratiqué cinq fois maximum l'escalade <input type="checkbox"/> J'ai souvent pratiqué l'escalade <input type="checkbox"/> J'ai pratiqué l'escalade en club <input type="checkbox"/> J'ai pratiqué l'escalade à l'Association Sportive du collège <input type="checkbox"/> J'ai pratiqué l'escalade dans un autre contexte : préciser :.....
Quel est mon vécu dans les activités du champ d'apprentissage 2	<input type="checkbox"/> J'ai déjà pratiqué la course d'orientation <input type="checkbox"/> J'ai déjà pratiqué une activité nautique <input type="checkbox"/> J'ai déjà pratiqué une activité de glisse <input type="checkbox"/> J'ai obtenu mon savoir-nager <input type="checkbox"/> Autre : préciser :
Quel est mon niveau de compétence dans le CA2	<input type="checkbox"/> Je ne me sens pas compétent <input type="checkbox"/> Je me sens moyennement compétent <input type="checkbox"/> Je me sens compétent
Quelles sont mes compétences pour réussir un déplacement planifié (AFC1)	<input type="checkbox"/> J'adopte une motricité adaptée aux contraintes variées du support <input type="checkbox"/> Je photographie mentalement le support pour m'imaginer évoluer <input type="checkbox"/> Je maîtrise les techniques permettant de m'adapter en cas de chute
Quelles sont mes compétences pour gérer mes ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé (AFC2)	<input type="checkbox"/> Je choisis un niveau d'engagement permettant d'être efficace et de pratiquer en sécurité <input type="checkbox"/> Je contrôle et maîtrise les protocoles et les techniques de manipulation des éléments de la chaîne de sécurité (en escalade : baudrier, nœud de huit, système d'assurance, co-vérification) <input type="checkbox"/> Je suis vigilant à ma sécurité et à celle de mon partenaire
Quelles sont mes compétences pour assurer la sécurité d'un camarade (AFC3)	<input type="checkbox"/> Je co-vérifie la chaîne de sécurité <input type="checkbox"/> Je communique avec mon partenaire <input type="checkbox"/> Je maîtrise les protocoles et techniques de sécurité avant et pendant le déplacement
Quelles sont mes compétences pour respecter et faire respecter les règles de sécurité (AFC4)	<input type="checkbox"/> Je sais renoncer si les difficultés sont trop importantes <input type="checkbox"/> Je communique et coopère pour assumer les responsabilités liées aux différents rôles



Entre deux leçons

S'autoévaluer après une leçon sur l'ENT

Le professeur propose régulièrement à l'élève de s'autoévaluer. « L'autoévaluation des compétences est un moyen d'aider l'élève à s'impliquer pour des apprentissages dont il perçoit le sens et la nécessité au regard de ses maîtrises et de ses difficultés du moment »². S'autoévaluer est donc au cœur du suivi du processus d'apprentissage par les élèves.

L'avantage de réaliser cette auto-évaluation sur l'ENT, c'est de permettre à l'enseignant et à l'élève de conserver une trace en ligne des progrès réalisés. L'élève peut apprécier au fil des leçons son évolution. La grille d'auto-évaluation est accessible en permanence et les élèves peuvent s'y référer et la modifier quand ils le souhaitent. La transparence de l'enseignant permet aux élèves une meilleure appropriation et assimilation des contenus d'apprentissage. L'écart entre apprentissage visé et apprentissage réel peut ainsi être réduit. Cette phase se réalisant hors temps EPS, elle permet de préserver le temps moteur pendant la leçon. Le recueil déjà effectué, engage rapidement les analyses menées en classe et la personnalisation de l'engagement de chacun. Cette activité réflexive est l'opportunité de faire un focus sur les moyens à mettre en œuvre pour passer d'une étape d'acquisition à une autre, de se projeter avec un objectif clair, précis et partagé, en plus de se voir progresser.

Une illustration est proposée dans le CA3 « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » (Tab.2). Les élèves sont invités à s'autoévaluer au fil des leçons d'une séquence du CA3 dans les rôles d'interprète, de chorégraphe et de spectateur sur l'ENT. Chaque rôle sert le travail d'un AFC. Les élèves choisissent l'étape d'acquisition des enjeux d'apprentissage qui correspond le mieux aux progrès réalisés à un instant « T ». Puis, ils sont amenés à s'autoévaluer de nouveau lorsqu'ils ressentent qu'ils ont franchi une nouvelle étape. Le professeur leur demande de justifier leur positionnement en les questionnant comme : "Qu'est-ce qui t'a permis de passer de l'étape 2 à l'étape 3 dans le rôle d'interprète ?". Les élèves réfléchissent et interrogent le « comment passer d'une étape à une autre » en même temps qu'ils suivent leurs progrès au fil de l'eau. L'auto-évaluation est réalisée après la leçon et au regard de l'AFC sur lequel l'accent a été mis pendant la leçon. Les AFC sont amenés par l'enseignant au fil de l'eau pour plus de lisibilité. Le squelette de l'auto-évaluation est repris au sein du même du CA, et entre les différents CA.

² DOURIN (J.-L.), « Les pratiques d'évaluation », e-novEPS n° 4, Janvier 2013

Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Tableau 2 : Illustration pour le CA 3.

3 ^{ème} - cycle 4	Je coche là où j'en suis dans les étapes pour chaque orientation de travail			
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Interprète Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique (AFC1)	Je conserve une motricité de la vie quotidienne. Je suis attiré(e) par mon environnement. Je parle, je ris pendant ma réalisation.	J'élargis mon répertoire de formes corporelles. Je suis concentré(e) sur moi-même. Je remets mes cheveux, mon vêtement...	Je varie mon répertoire de formes corporelles. J'utilise mon corps pour m'exprimer. J'ai peu de gestes parasites.	J'exploite des contrastes. Je donne un caractère expressif à ma prestation. J'assume pleinement ma réalisation.
Chorégraphe Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique (AFC2)	Je m'approprie quelques règles de composition. Je suis les idées des autres.	J'expérimente quelques règles de composition et leur effet. Je propose quelques idées pour le projet collectif.	J'exploite des règles de composition pour leur effet. J'exploite mes idées et celles des autres pour le projet collectif.	Je maîtrise des règles de composition pour servir le propos. J'adapte et articule mes idées et celles des autres pour le projet collectif.
Spectateur Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse (AFC 3)	Je regarde autour de moi. Je considère peu la prestation des autres.	Je regarde la prestation. Je décris.	J'observe. Je me sers de repères pour commenter.	Je prélève des informations spécifiques. J'analyse et conseille.

Garder une trace numérique des contenus sous forme de carte mentale

En cours d'EPS, les élèves sont amenés à co-construire les savoirs. Interroger les élèves en grand groupe et noter au tableau les contenus d'enseignement ressortant de leur participation est une démarche qui donne du sens aux orientations de travail. Pour permettre à tous de participer activement à cette co-construction de savoirs et d'en garder une trace, l'élaboration d'une carte mentale, par petits groupes est proposée. A partir d'une question inductive, les élèves échangent, réfléchissent, ordonnent leurs idées. Les cartes sont ensuite postées sur l'ENT. Les élèves peuvent les consulter chez eux, et en ressortir les points communs et les différences, avant la leçon suivante. En classe, une carte, regroupant les points communs, est finalisée. Elle constitue la

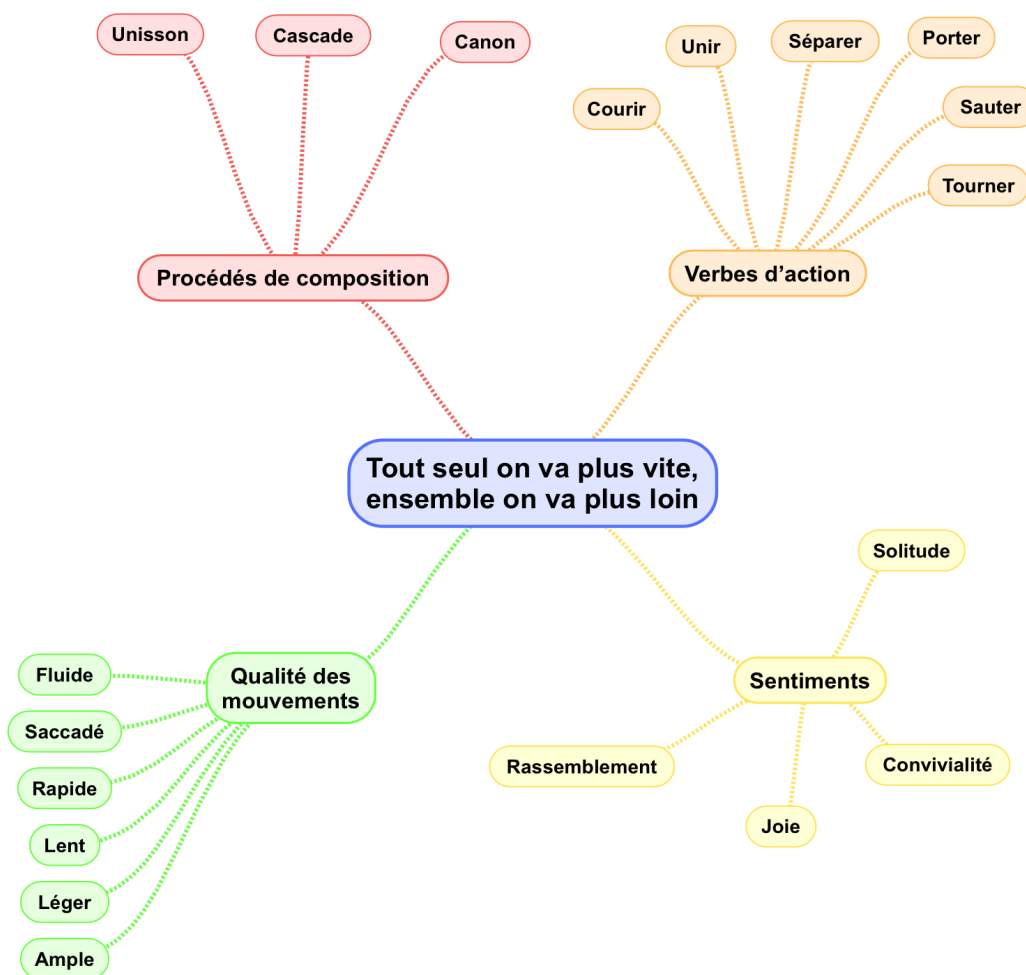
Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Janvier 2022 - Partie 2 - Article 2 - page 5



référence de la classe. Elle n'est pour autant pas figée. L'enseignant accompagne la pensée des élèves dans le prolongement des arborescences de la carte au fil des leçons. Les branches se développent grâce à l'alternance question – expérimentation – réflexion – régulation. La carte mentale rend compte visuellement des savoirs construits et aide à leur interconnexion. Elle sert également d'aide à la conception, à la matérialisation de la pensée³. Ce support facilite la conscientisation de ce qui est acquis par l'élève⁴. La carte mentale, toujours présente et réactualisée sur l'ENT, aide à mémoriser et consolider les connaissances. Elle permet également de remobiliser et exploiter les savoirs au cours de la séquence. Par exemple, lors d'une première leçon en danse, l'enseignant propose une phrase inductrice autour de la notion de processus de création⁵. Les élèves abondent leur carte mentale en fonction de ce que leur évoque la phrase, en termes de verbes d'action et de sentiments de départ. La carte mentale regroupe les idées proposées. Elle constitue une première étape de la construction d'un savoir partagé (Sch.1). La réflexion s'étend au fur et à mesure des leçons et des notions travaillées. Elle est régulièrement réactualisée sur l'ENT.

Schéma 1 : Carte mentale regroupant les idées des élèves autour d'une phrase inductrice



³ HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode », *e-novEPS* n°6, Janvier 2014

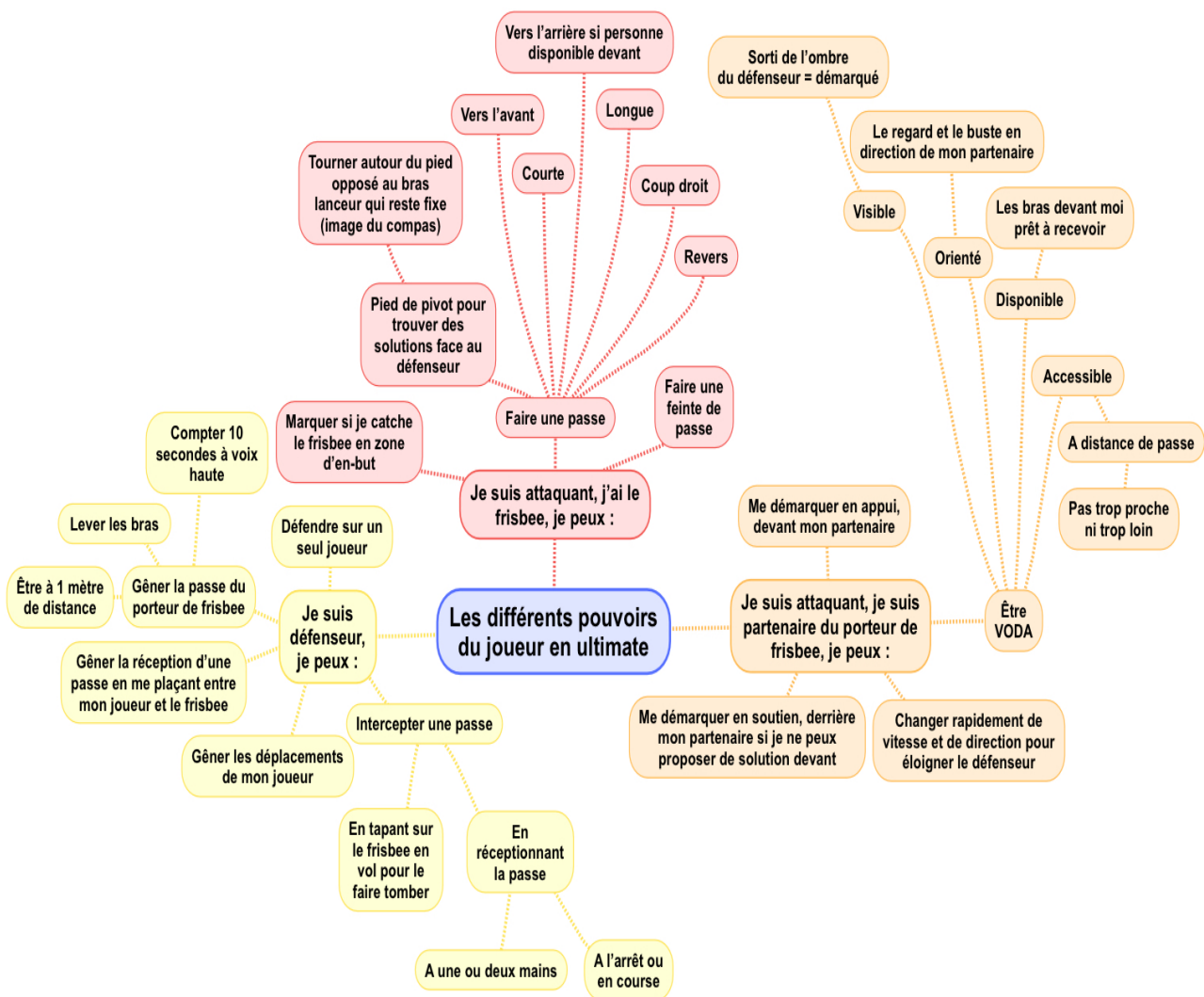
⁴ MEZIERE (D.), « Je m'accroche à ce que je sais », *e-novEPS* n°9, Juin 2015

⁵ DUBOZ (S.), FLIPPE (B.), TORRENT (F.), « Un cycle de danse », site EPS et société, mars 2017

Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Une seconde illustration explore les différentes possibilités qui s'offrent au joueur en ultimate. La carte mentale schématise les différents pouvoirs du joueur en ultimate en tant qu'attaquant avec frisbee, attaquant sans frisbee, et défenseur. Pour chaque rôle, un questionnement induit la réflexion des élèves : "Que peut faire le joueur dans tel rôle ?". Les élèves développent leurs idées en créant des branches supplémentaires pour chaque rôle (Sch.2). Pour introduire les contenus d'enseignement, l'enseignant accompagne les élèves par un questionnement du type : "D'accord, vous me dites que le défenseur peut gêner la passe du porteur de frisbee, mais comment fait-il concrètement sur le terrain ?" ou bien "Quels conseils donneriez-vous à un joueur qui reçoit rarement le frisbee ?". Les questions successives aident les élèves à développer les branches au fur et à mesure que les interrogations se posent dans le jeu. La carte mentale évolue au fil de la séquence, est réactualisée au cours de la séquence et est conservée sur l'ENT, au terme de la séquence, afin de garder une trace. Elle peut resservir de base pour d'autres APSA du même CA.

Schéma 2 : Carte mentale regroupant les idées des élèves sur les différents pouvoirs du joueur en ultimate



Analyser une vidéo pour choisir des situations d'apprentissage adaptées

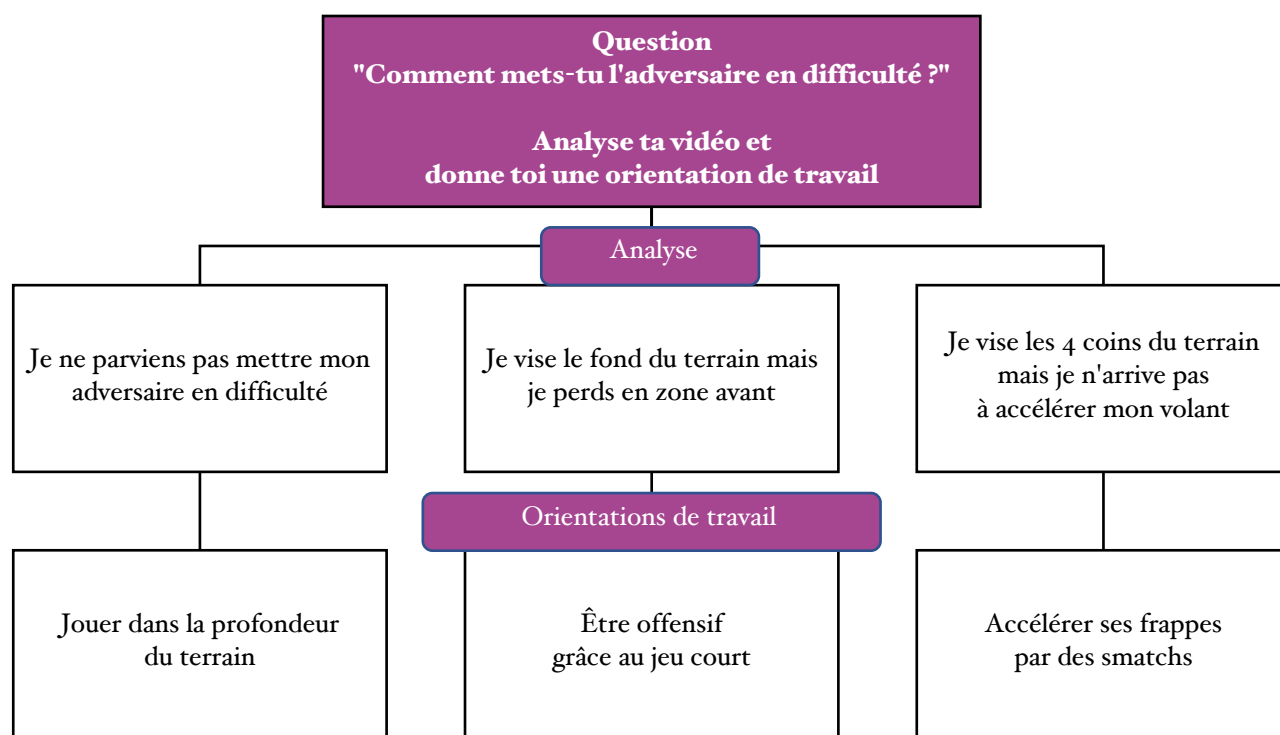
Lila JOSEK-LEROUX, Suivre les apprentissages grâce à l'ENT

Janvier 2022 - Partie 2 - Article 2 - page 7



L'utilisation de la vidéo favorise le retour sur l'action en présentiel, mais aussi en différé et/ou en distanciel. Pour ce faire, elle est postée en ligne sur l'ENT. L'élève dispose du temps nécessaire pour identifier ses points forts et ses points faibles. L'analyse vise à permettre aux élèves de repérer leurs besoins et de profiler déjà un projet d'apprentissage personnel. « L'enseignant, en tant qu'expert, guidera l'élève et l'incitera à porter son attention sur le ou les critère(s) déterminant(s) à la réussite ». ⁶ Au regard des avancées repérées dans la vidéo, chaque élève choisit une situation d'apprentissage parmi plusieurs, qui lui permet de passer à l'étape suivante. Cela permet aux élèves de s'engager sur un chemin qui leur est propre, à leur mesure et leur rythme, renforçant ainsi leur sentiment d'auto-détermination. Cette démarche peut être couplée à celle d'auto-évaluation, ainsi qu'à l'élaboration d'une carte mentale présentées en amont ⁷. Complémentairement, sur le principe de la classe inversée, l'analyse de la vidéo est un moyen de préparer la leçon à venir (Tab.3). Par extension, la vidéo peut également être un moyen de poursuivre la leçon et un moyen de laisser une trace des apprentissages. ⁶

Tableau. 3 : Analyse vidéo au service du choix des orientations de travail



⁶ BRUCHON (F.), TOMASZOWER (Y.), « Les TICE au service des apprentissages en EPS : autoscopie, autonomie et autorégulation », *Revue EPS* n°367, Septembre-Octobre 2015

⁷ TILAGONE (P.), EVAÏN (D.), « Le numérique au service d'une démarche d'apprentissage », *site pédagogique académie de Nantes*, Décembre 2016.



Une trace après la séquence

Conserver la trace des progrès sur l'ENT

D'une séquence à l'autre, d'une année à l'autre, les élèves conscientisent peu ce qu'ils ont appris, les étapes qu'ils ont franchies et celles qu'ils ont encore à franchir. De même qu'ils ne font pas spontanément les liens entre les séquences. Les traces gardées facilitent la construction d'une représentation de son parcours de formation et du chemin déjà parcouru. L'enseignant peut proposer un document récapitulatif des enjeux de formation attachés aux différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸ identifiés dans le projet d'EPS⁹ et opérationnalisés au fil des projets annuels de classe¹⁰ et des projets de séquence (Tab. 4).

Tableau. 4 : Suivi du parcours de formation EPS au collège

Enjeux de formation par Domaine	Fin de cycle 3 6 ^{ème}				Début du cycle 4 5 ^{ème}				Milieu du cycle 4 4 ^{ème}				Fin du cycle 4 3 ^{ème}			
	Étapes atteintes à partir des champs d'apprentissage et de l'APSA															
	I	2	3	4	I	2	3	4	I	2	3	4	I	2	3	4
D1 S'exprimer Se développer			Étape 4 Cirque				Étape 3 Danse		Étape 4 Hâies			Étape 5 Volley			Étape 5 Acrosport	
D2 Observer Réguler son activité			Étape 3 Gym				Étape 2 TT			Étape 3 Escalade						Étape 4 Badminton
D3 Respecter Se responsabiliser coopérer				Étape 2 Ultimate		Étape 1 Escalade		Étape 2 Basket								Étape 3 Handball
D4 Se préserver Expérimenter	Étape 3 Biathlon			Étape 3 Lutte	Étape 1 Relais						Étape 2 Acrosport		Étape 3 Demi-c			
D5 Se situer S'ouvrir		Étape 2 CO									Étape 2 Cirque				Étape 3 Danse	

⁸ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

⁹ EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », *e-novEPS* n°22, janv. 2022.

¹⁰ ROLAN (M.), « La projet de classe, outil de suivi », *e-novEPS* n°22, janv. 2022.

Les APSA et les CA d'appuis figurent sur le document, tels des repères pour l'élève. Ce document est connu dès le début du cursus, de l'année et complété après chaque séquence. L'élève complète les étapes franchies au fil de l'eau. Il suit ses évolutions au cours de l'année puis, les années suivantes. Il peut se voir progresser. Il repère les domaines dans lesquels il présente des points forts, mais également les domaines dans lesquels il doit orienter son travail, accentuer son investissement jusqu'à élaborer une stratégie personnelle de développement. En ayant une vision globale de sa scolarité en EPS, il saisit mieux les enjeux de formation, la logique des champs d'apprentissage et des domaines, et les choix d'APSA qui s'attellent à offrir le panel le plus large d'expériences motrices. Les échanges sur les enjeux de la discipline et les liens entre les différentes séquences d'apprentissage sont facilités. L'élève donne plus de sens à ses expériences et son vécu en EPS.



Conclusion

L'ambition de cet article est de proposer une démarche pour optimiser le suivi des apprentissages, grâce à l'utilisation de l'ENT :

- en amont d'une séquence en remplissant un questionnaire d'auto-positionnement pour faire l'état des lieux de ses motifs d'agir, représentations et compétences ;
- pendant la séquence d'apprentissage à travers une auto-évaluation régulière, l'élaboration et l'enrichissement des contenus d'enseignement sur une carte mentale et, l'analyse vidéo de ses prestations pour faire des choix d'objectifs de travail pour suivre l'évolution de ses compétences ;
- après la séquence, grâce à une fiche de suivi des acquis du socle de son parcours de formation en EPS au collège, pour garder une trace de ses acquisitions.

Cette démarche permet une meilleure articulation entre les temps moteurs et non moteurs et favorise la construction du sens des apprentissages par les élèves. Les liens entre les leçons, les séquences, les champs d'apprentissages et les savoirs sont plus clairs. La compréhension des enjeux de formation est facilitée. L'appropriation des contenus des situations d'apprentissage est optimisée. L'enseignant permet aux élèves d'être davantage acteurs de leur parcours de formation par le pouvoir qu'ils ont de se positionner, de participer à l'émergence des contenus d'enseignement, de s'autoévaluer au fil de l'eau, de choisir leurs objectifs d'apprentissage par rapport aux besoins repérés. La personnalisation du parcours de formation en est alors opérationnalisée.

Le professeur, en réalisant cette démarche, accepte de prendre du temps en dehors des cours pour en gagner pendant et ainsi gagner en efficacité et en professionnalité. Il accepte également d'accompagner plutôt que de prescrire. Pour une meilleure appropriation par les élèves, les outils proposés peuvent être testés d'abord en classe avant d'être diffusés sur l'ENT. Également, certains outils sont transférables dans le cadre de l'utilisation d'un porte-vue EPS lorsque les élèves n'ont pas de connexion internet.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Travailler ensemble, une affaire à suivre...

Pascal CHAUVIGNÉ

Professeur d'EPS, Baugé en Anjou, (49)

« Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin »¹. Ce célèbre dicton condense en une phrase l'essentiel du principe d'intelligence collective. Dans la perspective de faire travailler des élèves ensemble, un suivi particulier est nécessaire pour permettre à chacun de progresser, à son rythme, au sein d'un groupe. D'un point de vue général, l'enjeu de tout travail collectif réside dans le fait que, grâce au partage d'idées, d'opinions ou d'actions, chaque membre du groupe puisse en retirer un bénéfice, à la fois individuel et collectif.

Tout travail en groupe engendre des connaissances et compétences à partager, des interactions à organiser ou encore des concessions à accepter; mais au regard des personnalités multiples et complexes de chacun, le questionnement légitime concerne le suivi à concevoir et à proposer, pour que, quelle que soit la forme de pratique élaborée par l'enseignant, chaque élève soit en mesure de situer ses acquisitions et repérer les indicateurs qui lui permettent de progresser.

Cet article pose comme postulat une démarche étayée d'outils qui, grâce à un travail en groupe, révèle aux élèves les indicateurs qui sont utiles au suivi de chacun, au sein du collectif.

¹ Proverbe Africain





Le travail en groupe

Que prendre en compte ?

Le suivi implique une continuité. Celle-ci est à considérer selon différentes échelles temporelles : séance, séquence ou année par exemple. D'autre part, le suivi, défini par un ensemble d'opérations consistant à suivre et à contrôler un processus pour parvenir, dans les meilleures conditions, au résultat recherché², est nourri de variables et d'indicateurs. Ces derniers permettent d'apprécier l'évolution des capacités d'une personne, qu'elles soient motrices ou non motrices. Aussi, pour envisager un suivi collectif, il est important de l'anticiper dans un projet prenant appui sur des exigences relatives aux données programmatiques et aux besoins des élèves de manière que les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant permettent d'apporter aux élèves les repères qui favorisent effectivement leur apprentissage et son suivi. Les composantes à prendre en compte doivent permettre de mettre en place une pratique qui garantit les progrès de l'ensemble des élèves concernés, tout en favorisant le développement des compétences inhérentes au travail en groupe. Le suivi s'inscrit alors dans un projet collectif où la responsabilité de chacun est engagée dans la réussite de toutes et tous.

S'attacher à l'enjeu de formation

Pour l'enseignant, un mode de fonctionnement en groupe permet, entre autres, d'organiser le travail, de susciter les échanges et de favoriser l'engagement optimal dans l'activité, par la motivation ainsi générée. Cela ne va pas toutefois pas de soi. Le travail en groupe fait partie des compétences à développer dans le domaine 3 du socle commun de connaissances³, de compétences et de culture au collège, de la compétence générale 3 au lycée⁴, incontournable de la formation du futur citoyen. Aussi, pour mettre en place le suivi de la construction de cette compétence, et parce qu'il a également besoin de repères, l'enseignant oriente sa conception de son projet d'enseignement à l'appui de l'enjeu de formation « travailler en groupe ».

Le tableau qui suit décline l'enjeu de formation en activités possibles, par le filtre des champs d'apprentissage, de la 6^{ème} à la terminale, constituant une matière nécessaire au suivi (Tab.1).

² Dictionnaire Larousse

³ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, décret n°2015-372 du 31-3-2015

⁴ Programmes d'enseignement du Lycée Général et Technologique, Bulletin officiel spécial du 22 janvier 2019

Tableau 1 : Activités possibles par champs d'apprentissage

Activités possibles	Enjeu de formation : « Travailler en groupe »				
	CA 1	CA 2	CA 3	CA 4	
Collège⁵	S'organiser collectivement	Se responsabiliser à plusieurs	Harmoniser ses actions	Participer à un projet d'action collectif	
Lycée Général et Technologique⁶	CA 1	CA 2	CA 3	CA 4	CA 5
	S'engager ensemble	S'entraider	Contribuer	Élaborer collectivement	S'entraîner à plusieurs

À la consultation de ce tableau, les verbes d'actions utilisés sont significatifs de mises en situation propices à développer la compétence à travailler en groupe. Ils constituent des indicateurs utiles au suivi.

Tenir compte de la complexité des interactions entre élèves

Quels que soient le temps laissé et les moyens donnés aux élèves, il est utile que chacun accepte l'autre avec ses forces et ses faiblesses, accepte une répartition des rôles au sein du groupe et enfin qu'il accepte d'échanger ses points de vue. Ceci constitue une première étape. Aussi, proposer une forme de pratique collective suppose d'explicitier aux élèves le dilemme « travailler ensemble, dans le respect des individualités ». La nécessaire progressivité des apprentissages demande alors à l'enseignement de composer avec les caractéristiques et les tempéraments qu'il observe, pour orienter les contenus et permettre à chacun de progresser selon son profil.

Nicolas Terré⁷ aborde le sujet sous forme d'une intrigue collective. Il présente la séquence et l'organise la séquence telle une histoire collective dans laquelle chacun a un rôle à jouer. Gravier symboliquement le Mont Blanc (4810 mètres), lors d'une séquence d'escalade, en est une illustration possible. Dans ce contexte, l'attention de l'enseignant se porte sur les échanges verbaux des élèves lorsqu'ils exposent leurs différents points de vue sur un problème posé par exemple. Selon Louise Langevin⁸, cette confrontation avec d'autres points de vue invite l'élève à considérer une situation sous différents angles, à découvrir d'autres significations et à développer sa pensée critique.

⁵ Op cit

⁶ Op cit

⁷ TERRÉ (N.), « Continuités et discontinuités dans les expériences des élèves », *Forum EPS*, 11 janvier 2018

⁸ LANGEVIN (L.), *Les petits groupes d'apprentissages dans la classe*, Angora, 1993

Autre exemple ; des groupes de six élèves de 6ème en ultimate ont à transférer le plus rapidement possible, en passes courtes, dix disques d'une zone de départ à une zone d'arrivée située à 30m. Chaque disque qui tombe au sol doit retourner au point de départ et parcourir de nouveau la distance.

Deux essais sont prévus :

- le premier sans concertation préalable, pour laisser le doute dans le groupe ;
- le deuxième avec concertation préalable, pour accentuer l'importance de l'organisation discutée.

Le constat confirme que le premier essai est aléatoire, maladroit et donc peu efficace. Au cours du second essai, les échanges d'idées permettent de proposer une solution d'organisation ; comment se répartir en sous-groupes, en formant une chaîne, où chacun est un maillon, dans le but d'être le plus efficace, collectivement.

Ainsi, faire se questionner les élèves les amène à reconnaître la problématique d'une situation et, grâce aux interactions, à faciliter l'émergence des hypothèses de résolution possibles au problème posé. C'est ici un paramètre à prendre en compte dans la conception des situations d'apprentissage et la démarche d'enseignement afin de permettre aux élèves de prendre conscience de leur réalisation, de leur faculté à dépasser des difficultés rencontrées et à progresser grâce à leur travail en groupe.



Le guidage

Quel cheminement ?

Pour structurer les apprentissages au sein du travail en groupe, il s'agit de construire les repères qui le permettent. D'après les travaux de Ponsot⁹, cinq étapes sont nécessaires. Pour leur mise en application, les élèves cheminent au fil d'une méthodologie structurée et constructive de l'apprentissage du travail en groupe (Tab.2).

⁹ PONSOT (L.), « Le travail en groupe », Principes Constructivistes et Cognitivistes de l'Apprentissage, académie de Dijon

Tableau 2 : Étapes constitutives du travail en groupe

Étapes	Ce qui se passe pour les élèves
Engagement	Les élèves s'approprient les informations relatives au problème à résoudre et au travail à effectuer. Ils s'engagent dans la réflexion et les pistes de recherche qui constituent progressivement une culture commune, fédératrice des membres du groupe, parce qu'elles sont partagées.
Exploration	Ils procèdent à une exploration des données figurant dans leurs pistes de recherche. C'est une phase d'hypothèses, de tâtonnements, de recherche pas à pas.
Traitement	Ils font converger le fruit de leur réflexion vers la résolution du problème, la réalisation. C'est une phase de modelage, d'adaptation.
Présentation	Ils présentent leurs réalisations à un groupe observateur intéressé parce que concerné et critique, parce qu'averti. Cette présentation les aide à comprendre, à réajuster, à avancer. Les commentaires de leurs camarades sont autant d'éléments d'évaluation aidant à réguler le travail entrepris, favorisant les réorientations.
Prise de recul	Ils prennent du recul par rapport au travail réalisé, aux processus, aux étapes franchies, aux procédés utilisés.

Pour illustrer ces étapes, lors d'une première séquence d'acrogym, en leçon 3 l'enseignant répartit ses élèves de 5ème selon quatre groupes. Le groupe doit se concerter pour réaliser quatre figures acrobatiques statiques, en duo ou en trio, mettant en évidence le principe de pyramide par empilement. Il leur faut les réaliser dans le respect des principes de sécurité. Ils ont à disposition les critères de réalisation et de réussite identifiés ensemble. La démarche par étape est à respecter pour pouvoir suivre la réflexion et le cheminement du groupe (Tab.3).

Tableau 3 : Observations des élèves étape par étape

Étapes	Ce qui se passe pour les élèves
Engagement	Des échanges s'engagent pour s'assurer d'avoir bien compris ce qui est à produire et proposer des idées sur ce qui est attendu ;
Exploration	Des schémas sont réalisés sur papier pour envisager des solutions et imaginer ce qui pourrait être réalisable ;
Traitement	Chacun s'adapte pour tenter de réussir par essais/erreurs ;
Présentation	Une mise en commun par observation est organisée : un autre groupe observe le travail réalisé, apprécie le degré d'efficacité et le respect des différents critères ;
Prise de recul	Une nouvelle réalisation, ajustée selon l'analyse critique faite, permet d'exploiter les bonnes actions et postures à exploiter.

Avec les élèves, les réalisations au regard des observations sont formalisées de manière descriptive (Tab.4). Cette activité favorise l'explicitation et la mise en lumière des réalisations concrètes qui permettent la construction de la compétence « travailler en groupe ». Chacune de ces réalisations ainsi formalisées constitue des repères par étape qui aident les élèves à se situer. L'ambition est de permettre aux élèves de les vivre pour se les approprier.

Tab 4 : Formalisation des réalisations étape par étape, repères

Étapes	Formalisation des réalisations - Repères
Engagement	J'expose mes propositions et j'imprime mon point de vue sur celles des autres ;
Exploration	Je formalise en prise de notes ou dessin ce qui est envisagé collectivement ;
Traitement	J'endosse la responsabilité de mon rôle dans le groupe ;
Présentation	Je suis attentif aux observations faites pour identifier les axes de progrès ;
Prise de recul	Je régule mon action en cohérence avec celles des autres.

L'ensemble de ces mises en œuvre permet à chacun d'entrer dans un processus d'apprentissage, qui guide la réflexion, les actions et les différentes échéances. Cette démarche est réutilisable ailleurs et plus tard. Elle témoigne de la construction effective de la compétence « travailler en groupe ». De surcroît, elle donne les moyens aux élèves de reconnaître et connaître leur degré d'avancée de leur travail.

Quelle posture ?

L'outil d'évaluation sert l'élève qui peut situer ses acquisitions et les faire évoluer au fil du temps et des expériences. Le suivi s'inscrit dans une évaluation au fil de l'eau qui sert de repère tout autant à l'enseignant qu'à l'élève. Plusieurs types d'évaluations ou de mises en commun existent. C. Garnier¹⁰, dans sa réflexion sur les méthodes pédagogiques collectives, en détaille trois (Tab.5).

¹⁰ GARNIER (C.), *Le travail en groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?*, Education 2016

Tab 5 : Formes d'évaluations possibles dans un travail en groupe :

Types d'évaluation	L'hétéro-évaluation	L'auto-évaluation	La co-évaluation
Caractéristiques	Elle se fait pendant le travail en groupe, l'enseignant circule et observe le travail des différents groupes à partir de critères prédéfinis.	Chaque groupe s'évalue lui-même à l'aide d'une grille d'évaluation.	Lors de la mise en commun, chaque groupe apprécie le travail des autres groupes à partir des critères définis.
Suivi des acquisitions	L'enseignant repère les acquisitions des élèves dans le groupe.	L'élève repère ses propres acquisitions au sein du groupe.	L'élève repère aussi les acquisitions des élèves et/ou des autres groupes.

Chaque forme d'évaluation peut servir de repère au service du suivi des élèves. L'important est la reconnaissance de critères observables, leur usage au service de la régulation personnelle et de groupe, l'appréciation du degré de leur maîtrise. Les mises en situation donnent à chaque élève la possibilité d'apprendre, au regard de ses besoins d'élève, au sein du collectif en perspective de la résolution de la problématique partagée.

Maudet¹¹, dans ses travaux sur le travail en groupe, a mis en avant trois principes d'efficacité à partir desquels il précise diverses activités des élèves. Ils sont exposés ci-après (Tab.6).

Tableau 6 : Principes d'efficacité

	Se concerter	Coopérer	Se répartir les rôles
Principes d'efficacité	L'élève communique peu, les relations restent sous un mode affectif conflictuel et/ou détaché de la situation d'apprentissage.	L'élève s'investit individuellement sans chercher à régler le problème posé par la situation avec les autres.	L'élève est centré sur lui-même et ne se préoccupe pas du fonctionnement du groupe.

Au regard de ces difficultés observées, et pour amener à suivre une évolution des élèves vis à vis de ces trois axes de développement, une échelle de progressivité, construite avec les élèves, détermine les étapes à partir desquelles ces derniers se repèrent et se positionnent (Tab.7).

¹¹ MAUDET (J-F.) « Le travail en équipe, une compétence à construire », e-novEPS n°5, juin 2013

Tableau 7 : Étapes de progrès des principes d'efficacité

Étapes de progrès	1	2	3	4
Se concerter	Distant	Prend la parole	Donne son avis	Régule
Coopérer	Solitaire	S'intéresse	Est partenaire	Se montre efficace
Se répartir les rôles	Choisit un rôle sans se préoccuper des autres	Accepte une répartition, mais à son avantage uniquement	Accepte une répartition pour le bien du groupe	Fait évoluer la répartition au service du groupe

Toute forme d'évaluation à l'appui de ces autres repères pour apprendre permet à l'élève de situer ses acquisitions et de réguler son activité au fil du temps et des expériences. Au cours de l'année scolaire, l'enseignant multiplie les occasions et possibilités d'observer une évolution des postures au cours de travail en groupe, de manière à ce que chaque élève puisse développer sa compétence dans des contextes divers¹².



Du travail en groupe au travail en équipe

Passer d'un groupe à une équipe, en suivant les acquisitions des autres

Il est possible de proposer une évolution de la pratique qui éclaire des clés de lecture et de compréhension aux élèves pour que ceux-ci construisent par eux-mêmes leur suivi et contribuent au projet d'apprentissage collectif. La démarche permet la prise en compte des acquisitions de chacun des élèves au sein du groupe mais aussi qu'il soit acteur, au service du groupe. L'objectif est de dépasser l'évaluation constatée dans son groupe, au profit d'une démarche d'analyse des résultats de l'évaluation, puis de réflexion et de travail commun, qui permet de faire évoluer les acquisitions des élèves, non pas dans le groupe, mais grâce au groupe et pour le groupe. Les élèves sont amenés à constater le niveau d'acquisition individuel de chacun à les analyser ensemble, pour ensuite mettre en place collectivement des situations d'apprentissages qui permettent d'aider à la progression de tous, au bénéfice du groupe.

¹² EVAÏN (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences », e-novEPS n°2, janv. 2012

Cette démarche demande un partage des compétences de chacun, au service des autres, dans le but de faire progresser chacun des membres du groupe, telle une stratégie d'équipe.

Illustration en ultimate

Dans ce CA4, les élèves de 5ème sont regroupés par quatre, en niveaux hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux afin de favoriser l'égalité dans le défi qui leur est proposé : obtenir le meilleur niveau d'habileté, pour chaque membre de l'équipe, selon différents critères techniques qui définissent l'activité : passer, réceptionner, se démarquer, défendre. Une co-évaluation est utilisée pour favoriser l'entraide comme vecteur d'apprentissage collectif. Puis les élèves s'appuient sur une échelle de progrès servant de repères d'acquisitions individuelles pour profiler la mise en place de l'évolution collective qui suit. Cette échelle est détaillée dans le tableau ci-après (Tab.8).

Tab 8 : Échelle de progrès technique en ultimate :

Techniques	Étape 1 1 point	Étape 2 2 points	Étape 3 3 points	Étape 4 4 points
Passer	Je passe en revers uniquement, mais les trajectoires manquent de justesse.	Je passe en revers uniquement, sur des distances plus ou moins longues.	Je passe en revers et en coup droit, sur des distances plus ou moins longues.	Je passe en revers, coups droits et renversés, sur des distances et situations variées.
Réceptionner	Je réceptionne à 2 mains, quand les passes arrivent très lentement et face à moi, et à l'arrêt.	Je réceptionne régulièrement à 2 mains, quand les passes sont courtes, et arrivent sur moi, et à l'arrêt.	Je réceptionne à 2 mains, quand les passes sont variées, même mouvement. Je réceptionne parfois à 1 main.	Je réceptionne facilement à 1 main, quelles que soient la puissance et la longueur des passes, à l'arrêt, en courant ou en sautant.
Se démarquer	Je manque de réactivité et reste marqué.	Je me déplace lentement et aide le porteur du disque.	J'offre des opportunités de passes par des déplacements rapides dans les espaces libres.	Je crée des espaces en feignant les déplacements et en anticipant les éventuelles passes.
Défendre	Je suis en retard et gêne peu le porteur.	Je suis présent, mes gestes dissuadent un peu.	Je suis à bonne distance ma gestuelle gêne les passes du porteur.	Je maintiens une pression défensive qui gêne les passes.

Cette échelle sert l'observation des élèves. Elle permet à chacun de savoir à quelle étape il se situe. Par leur prise de conscience, elle leur permet, à la fois d'apprécier les progrès, à la fois de se mettre en perspective de renforcement, en fonction des forces et faiblesses.

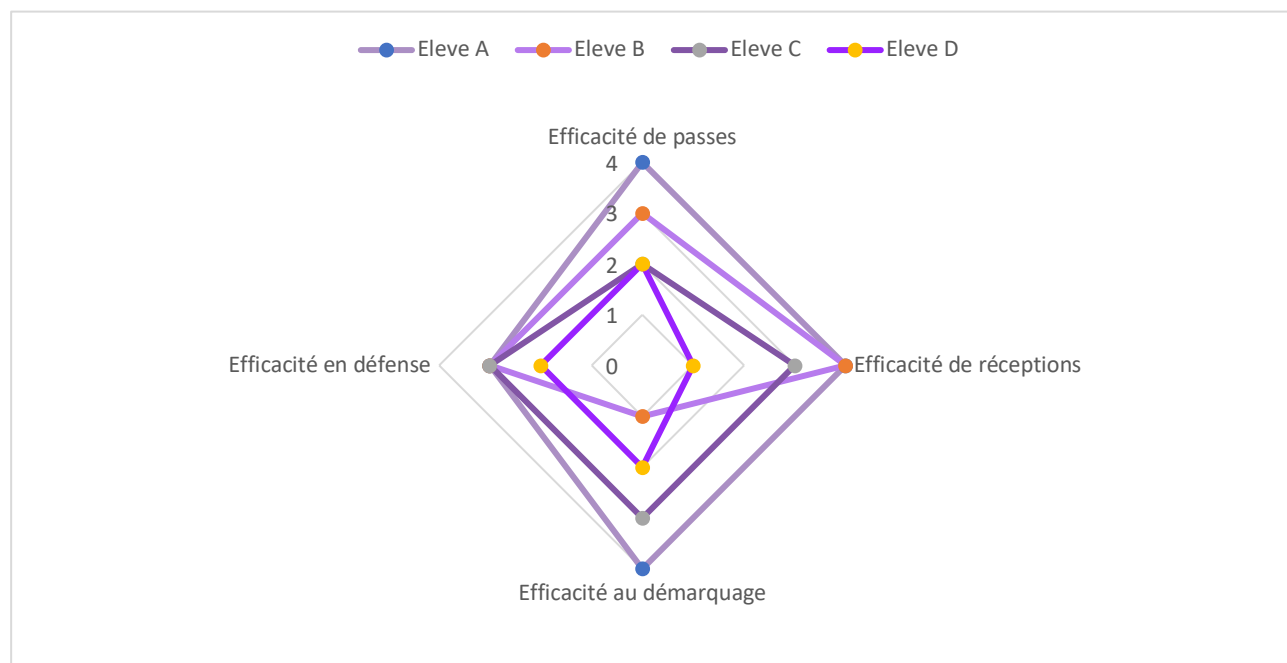
L'addition des différents profils observée est réalisée et donne une coloration de l'équipe (Tab.9).

Tableau 9 : Profil de l'équipe par la mutualisation des progrès individuels

Techniques	Élève Alexandre	Élève Baya	Élève Céline	Élève Diwan	Total Équipe
Passer	4	4	4	3	19
Réceptionner	3	4	1	3	11
Se démarquer	2	3	3	3	11
Défendre	2	1	2	2	7

Cette démarche peut être schématisée pour apporter plus de lisibilité aux élèves : sur leur chemin déjà parcouru et perspective de travail (Sch. 1).

Schéma 1 : Schématisation du profil de l'équipe



L'analyse de ce graphique, par le groupe lui-même, leur permet de réaliser un état des lieux des forces et des faiblesses de l'équipe, pour s'employer ensuite à faire progresser le groupe par un travail coopératif où les uns se mettent au service des autres et réciproquement, selon d'une stratégie de développement collectivement définie et partagée.

Par exemple pour Diwan, les réceptions sont à renforcer : il réceptionne à deux mains, à l'arrêt si les passes sont très lentes. Les situations proposées doivent lui permettre de passer de travailler d'abord des réceptions à deux mains, sur des passes de plus en plus puissantes, en gardant une distance de passe courte. Les autres élèves se mettent à son service, en même temps qu'en contrôlant leurs actions, ils progressent en régularité et précision.

Le projet de l'un étant le projet de tous, l'ambiance de travail est rassurante, positive et constructive. Le suivi des progrès étape par étape, permet l'actualisation des axes de travail et les choix des situations pour et par l'équipe. Chacun, par l'analyse des résultats et la recherche de changement, devient alors acteur de son propre suivi et de celui des autres, dans un but commun et partagé. Chacun progresse pour soi et pour les autres. Le projet de l'autre est autant une avancée que le progrès personnel. Le travail de groupe devient un travail en équipe.



Conclusion

Travailler ensemble se décline en plusieurs étapes dont le suivi, par ou pour l'élève, en permet le travail de groupe puis le travail en équipe par les apprentissages successifs.

Penser au suivi dans un collectif suggère un travail de réflexion autour de l'enjeu de formation travailler en groupe. Il s'agit alors, à partir de l'expérience motrice d'élèves placés en situation de travail collectif d'identifier à la fois les étapes constitutives, à la fois les principes d'efficacité. Les repères de progrès sont élaborés pour permettre à chacun de se situer et de se projeter. Par leur exploitation, le suivi du travail de groupe est opérationnel, autant que son action en faveur des progrès individuels.

Pour aller plus loin, la mutualisation des progrès techniques de chacun peut servir un projet collectif de réalisation motrice. Par son analyse, celle-ci éclaire une stratégie de développement partagée où le progrès des uns est nécessaire aux autres. Le glissement du travail de groupe au travail en équipe se caractérise par cette fusion des intérêts personnels, cet engagement au profit de l'autre, pour la réussite de tous.

L'apprentissage collectif donne aux élèves les moyens de prendre conscience, de comprendre et de maîtriser la démarche de développement qui leur permet, à plusieurs, d'aller plus loin que s'ils étaient seuls.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Mon suivi personnel

Fabien VAUTOUR
IA-IPR EPS, Nantes, (44)

Le suivi se définit habituellement dans une approche pédagogique basée sur une forme d'accompagnement à plus ou moins long terme en utilisant des outils d'évaluation et de prospective. Il s'envisage, le plus souvent, dans le but de permettre un accompagnement pédagogique efficace pour construire un parcours de formation et d'orientation en adéquation avec les potentiels et leurs souhaits des élèves. Il semble toutefois intéressant d'envisager cette notion non plus comme une procédure utilisée par le professeur, mais davantage comme un savoir à construire pour engager pleinement chacun des jeunes dans des logiques de suivi personnel où des démarches autonomes et de projection sont mises en valeur.





Une distinction entre certains termes

Suivi versus guidage

Le guidage, ou autrement appelé guidance, utilisé dans certaines théories d'apprentissage, notamment des sciences de l'éducation, se résume à la proposition à un élève, un groupe d'un problème, d'un exercice ou d'une tâche plus ou moins complexe¹. Il s'agit alors, d'adapter le degré d'aide, d'étayage, ou encore d'orientation mis à disposition pour faciliter, soit la découverte des contenus soit l'acquisition plus ou moins en autonomie des savoirs. La zone proximale de développement² est, ainsi garante de l'équilibre à trouver pour favoriser un apprentissage optimal.

Le suivi apporte une approche différente de cette notion de guidance car il renvoie à différents cadres d'analyse. En effet, il s'invite dans le questionnement du rôle et de la place de l'enseignant dans les différentes modalités pédagogiques. Au-delà de la construction d'un environnement signifiant, la première idée à développer est de permettre aux élèves d'appréhender les réponses au travers d'évaluations d'acquisitions spécifiques et transversales qui orientent les réflexions et les actions. Les outils pédagogiques s'organisent autour d'une volonté de faciliter la construction progressive de repères dits de progrès. L'exemple, le plus explicite, reste l'échelle descriptive qui s'envisage, non plus comme un outil externe à l'apprentissage mais comme une boussole à construire pour mener à bien les expérimentations.

Le suivi s'inscrit dès lors non plus comme une approche pédagogique essentiellement centrée sur l'adulte référent, ou l'enseignant mais sur la conception d'outils par l'élève, avec l'aide du professeur pour suivre le chemin de ses apprentissages. La nuance est importante car la place et le rôle de chacun est à moduler en fonction du parti pris opéré.

Suivi versus accompagnement

L'accompagnement peut s'envisager davantage dans une approche institutionnelle des élèves. D'ailleurs, une des compétences professionnelles³ de l'enseignant spécifie une volonté de participer à la construction de leur parcours de formation afin, notamment, de leur permettre de développer les compétences demandées par l'institution. Ici, l'accompagnement se fonde sur des qualités humaines importantes : l'idée d'une posture bienveillante et exigeante s'ancre sur des actions éducatives ciblées mais également sur des perspectives temporelles multiples. La logique

¹ RAYNAL (F.), RIEUNIER (A.), *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, 1997.

² VIGOTSKY (L.), *Pensée et langage*, 1934.

³ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013 publié au JO du 18 juillet 2013.

de cycle amène à organiser son enseignement non plus dans la perspective d'une seule année mais dans une évolution progressive des acquisitions à différentes échelles, et pas uniquement sur la logique de séquence. La logique spiralaire de l'enseignement facilite ainsi cette appropriation progressive.

Dans la mise en œuvre du projet pédagogique, le suivi devient alors un élément incontournable de la réflexion d'une équipe pédagogique : comment garder trace du degré d'acquisition et l'utiliser comme fils directeurs⁴ de l'enseignement ? L'idée est souvent de conserver et de restituer les réussites, plutôt que de les faire construire par les élèves. La coloration de ce concept reste didactique et moins pédagogique, centrée sur des modalités de construction d'un apprentissage.

Une tentative de définition du suivi personnel

Ce suivi se distancie des notions de guidance et d'accompagnement. Il dépasse la réflexion sur la démarche d'enseignement utilisée auprès des élèves lors de leurs apprentissages et des modalités d'interaction. Le travail pédagogique n'est plus uniquement centré sur les outils mis à disposition pour apprécier un degré d'acquisition de compétences spécifique et transversal, mais donne une valeur ajoutée au développement d'un suivi qui se centre sur l'élève et ses capacités à "se suivre"⁵. L'idée est alors de faire émerger progressivement la construction d'un élève acteur de son propre suivi au travers de ses pratiques et de ses réflexions pour identifier et préciser ses progrès.

Cette approche participative s'invite en complément des concepts abordés précédemment pour valoriser pleinement des démarches pédagogiques innovantes. L'identification objective de certains processus par les élèves facilite une appropriation au plus près de leurs représentations. La construction de suivi avec l'aide de l'enseignant devient une donnée non plus complémentaire, mais centrale aux expérimentations entreprises. Les perspectives temporelles des apprentissages s'étirent de fait. L'exigence pédagogique s'oriente dès lors, sur le ciblage des contenus à aborder, à construire et à suivre par les élèves. Ainsi, en parallèle de la célèbre expression de Descartes⁶ "Je pense, donc je suis" - "si je me suis, donc je vis."

⁴ EVAÏN (D.) « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », *e-novEPS* n°22, janv 2022.

⁵ GUIBERT (A.), « Vers une construction du suivi par l'élève », *e-novEPS* n°22, janv 2022.

⁶ DESCARTES (R.), *Discours de la Méthode*, 1637.



Du « je suis » à « je me suis »

"Je pris un jour résolution d'étudier aussi en moi-même, et d'employer toutes les forces de mon esprit à choisir les chemins que je devais suivre."⁷ Au-delà des contenus définis dans les séquences d'enseignement, la perspective d'engager les élèves dans une éducation aux choix de leur chemin d'apprentissage semble être une solution adaptée pour construire un suivi personnel. L'usage d'auto-évaluation renforce la démarche en éclairant les progrès moteurs et non moteurs.

« Si je me suis alors je m'accomplis »

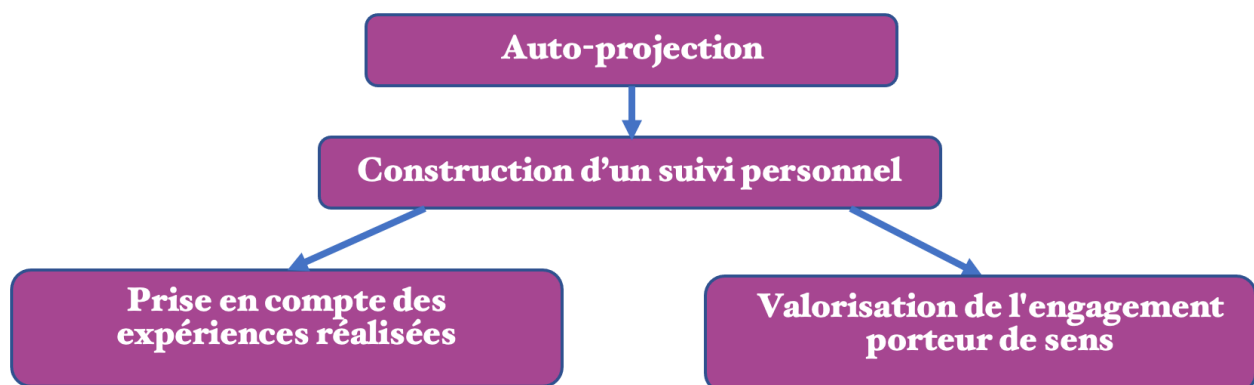
Du sens pour se projeter et se suivre

La mise en œuvre d'un projet de l'élève ou d'un groupe, s'appuie sur des approches significatives qui tend à développer une réelle réflexion sur ce qu'ils sont en lien avec un enrichissement des expériences réalisées. Ces dernières s'inscrivent comme des révélateurs dans l'adaptation des contraintes proposées par le contexte.

La construction du suivi personnel peut se définir sous la forme d'un triptyque basé autour de trois notions phares :

- Les expériences réalisées ;
- L'engagement des élèves porté par le sens et la compréhension qu'ils en font ;
- Les capacités des élèves à se projeter (Organigramme).

Organigramme 1 :



⁷ DESCARTES (R.), op.cit.

Choisir pour mieux se projeter

Le socle réflexif sur lequel se base ce cadre d'analyse est une éducation au choix questionnée à la fois dans la capacité de l'élève à identifier puis sélectionner le sien mais également à s'appuyer voire construire les outils qui l'invitent à évoluer dans son parcours d'apprentissage. Cet accompagnement et ce guidage singulier trouve toute sa pertinence au regard du contexte d'évolution dans lequel le groupe évolue.

« Je pense donc je me suis » : une démarche à construire

Pour formaliser une démarche d'apprentissage qui développe les éléments d'un suivi personnel, il s'agit de reprendre les notions abordées ci-dessous :

1. Expérimenter par soi et pour soi :
Les problématiques et les questionnements de la forme de pratique sont à soulever. Les résultats et les solutions émergées sont à considérer comme de possibles réponses. L'expérimentation des solutions invitent à approfondir pas à pas les enjeux d'apprentissage développés.
2. Vérifier dans des contextes variés les contenus appris :
La répétition dans différents contextes peut être identifiée comme un révélateur des degrés de réussite des règles et des principes appris. Le suivi personnel se poursuit autour de deux axes clés qui favorisent ou questionnent les orientations et des décisions prises pour apprendre et "apprendre à apprendre".
3. Se connaître pour mieux choisir :
Au fil des expériences et des répétitions, la connaissance de soi s'avère être une alliée précieuse pour alimenter le regard critique sur les savoirs appris. L'approche objective, par le biais d'indicateurs précis, aide à la mise en perspective des ressentis et de la performance relative obtenue. Dans cette logique, la dynamique de choix des élèves s'inscrit dans une mise en relation constante de repères internes et externes.
4. S'organiser pour mieux se retrouver et se projeter :
L'organisation temporelle du suivi personnel est à centrer sur les priorités abordées. Certains éléments saillants constituent le socle des interventions pédagogiques à l'échelle du projet de classe alors que d'autres seront à développer en fonction des expériences motrices significatives en lien avec les champs d'apprentissage. Une définition d'étapes-clés à définir, spécifiques à chacun des élèves, facilite l'atteinte d'objectifs personnels. L'acquisition singulière des apprentissages s'envisage ainsi dans une dimension temporelle à construire, relative aux expériences, aux réussites plurielles et aux choix réalisés en amont.

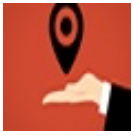
Un suivi personnel en permanence « négocié » ?

Un des points de tension pédagogique s'avèrent être la difficulté de prendre en compte à la fois tous les apprentissages à suivre pour des élèves différents. En effet, l'enjeu est de s'engager vers une forme de pratique négociée de suivi personnel pour valoriser une collaboration pleine et entière de chacun. Certes, le sens porté à ce principe invite l'enseignant à construire un cadre de travail où chacun construit son propre parcours⁸. Le point de vigilance réside ici sur la mise en place de points d'étapes décidés par l'apprenant et l'enseignant en lien avec les acquisitions abordées. Cette "feuille de route personnalisée" est donc discutée en fonction des focales motrices et non motrices dans un rapport au temps lui aussi questionné.

La construction d'une confiance commune est, ainsi, à poser comme le socle des communications et des avancées dans lesquelles s'engagent l'enseignant et ses élèves. En effet, soit ce dernier établit des règles précises pour valoriser des réussites spécifiques laissant peu de choix, soit au contraire, une certaine liberté engage les apprenants dans une organisation qui leur demande de renoncer à certains éléments.

Ce suivi personnel de l'élève est également à négocier au travers des interactions réalisées avec ses pairs. En effet, l'idée d'une aide à "se suivre" s'inscrit dans une forme d'acceptation de l'autre qu'il semble important de prendre en compte comme une ressource, et non comme un danger. De nouveau le cadre pédagogique de cette confiance est à envisager, pour construire un climat propice aux apprentissages, source de bien-être et d'enrichissement mutuel.

⁸ BOURTHOUMIEU (S.), « Scénario numérique : une éducation au choix en EPS », espace pédagogique EPS site académique de Nantes, 2021



Conclusion

Le suivi questionne indubitablement la place et le rôle de chacun, et notamment de l'enseignant lorsqu'il s'agit de faciliter les acquisitions des élèves.

Le professeur est, le plus souvent entendu, "derrière" en tant que suiveur, soit pour observer, soit pour analyser les résultats obtenus au fil des leçons. Néanmoins, il semble important de questionner cette démarche : le suivi de qui, pour qui et pour en faire quoi ?

La logique développée dans cet article remet en question, d'ores-et-déjà, la place et le rôle de l'enseignant : il tend à faciliter la mise en valeur de repères et de principes communs par les élèves eux-mêmes.

Ainsi, les pédagogies expérimentales et contextualisées les invitent à "se suivre" en se focalisant sur leurs manières progressives d'appréhender leur environnement en fonction de leurs motivations et de leur parcours.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et Suivi au service de l'apprentissage

Vers une construction du suivi par l'élève

Adrien GUIBERT

Professeur d'EPS, Châteaubriant, (44),

« Monsieur, sur la fiche de suivi, il faut tout remplir pour avoir tous les points ? ». Cette question d'élève illustre le décalage qui peut exister entre les attentes de l'enseignant et celles des élèves. La question du suivi des acquisitions au cours d'une séquence fait émerger des interrogations relatives à son but, son intérêt ou encore le sens donné par l'enseignant et trouvé par l'élève.

Impliquer les élèves dans le suivi en Éducation Physique et Sportive (EPS) demande d'utiliser différents moyens, vecteurs de sens. En premier lieu, ce suivi ne s'entend pas seulement au cours d'une leçon, d'où l'intérêt de questionner sa temporalité, de créer des liens entre les séquences, à l'appui du projet de classe², afin de personnaliser au mieux l'enseignement. En second lieu, les différents choix offerts et méthodes utilisées permettent de rendre l'élève acteur de son suivi et de fait, impliqué.

Cet article propose une démarche qui vise à montrer comment les élèves peuvent devenir acteurs de leur suivi, grâce à une co-construction de l'outil et de son usage, vectrice de sens pour chacun d'entre eux.

¹ JOSEK-LEROUX (L.), « Suivre l'apprentissage grâce à l'ENT », e-novEPS n°22, Janvier 2022

² ROLAN (M.), « Le projet de classe : outil de suivi », e-novEPS n°22, Janvier 2022

Adrien GUIBERT, Vers une construction du suivi par l'élève

Janvier 2022 - Partie 3 - Article 2 - page 1





Un changement de démarche

La co-construction du suivi

Si « l'élève développe des compétences et renforce son pouvoir d'agir »³ selon le préambule des programmes de la discipline, pourquoi ne pas utiliser ces acquisitions au service de la gestion de son suivi ? Cela peut être envisagé à condition de questionner la démarche d'enseignement et dans une certaine mesure la place et le rôle de l'élève dans ce suivi. En effet, ce suivi peut être mis en œuvre grâce à un outil créé par l'enseignant en amont de la séquence. Il s'assure donc ici des acquisitions de ses élèves. Tous les élèves utilisent le même outil ou la même fiche selon le même procédé et au même moment.

Cependant une autre démarche semble particulièrement propice aux apprentissages des élèves, celle de la co-construction de l'outil de suivi. Pour personnaliser son suivi, l'élève peut y prendre part progressivement. L'utilisation de l'outil peut ainsi constituer un enjeu de formation. A ce titre, cet outil est forcément différent d'un élève à l'autre, modifié et modifiable en cours de séquence, au regard de son vécu et des échanges avec l'enseignant. En effet celui-ci guide pour construire le cadre, selon une intention de co-construction à la fois respectueuse des enjeux d'apprentissage et des propositions des élèves. Au fil de l'eau, les élèves s'engagent dans leur gestion, ils en font un ingrédient fondateur de leurs apprentissages.

L'objet est alors de passer d'une démarche dans laquelle l'outil, qui peut-être une fiche de suivi par exemple, est générique et imposée aux élèves dès le début de la séquence, à une fiche de suivi vierge à construire petit à petit. Le rôle de l'enseignant reste au cœur du processus car il organise le cheminement des élèves, en introduisant des ingrédients, en proposant des choix et en réalisant des points-étapes réguliers. Ce changement de posture est synthétisé dans le tableau ci-après (Tab.1).

Tableau 1 : D'une fiche de suivi imposée à une fiche de suivi co-construite

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Démarche de l'enseignant	L'enseignant impose une fiche de suivi tout long de la séquence.	L'enseignant initie une fiche de suivi en proposant et en guidant l'élève.	L'enseignant régule, conseille, oriente la construction de la fiche de suivi de chacun.	L'enseignant accompagne, renforce l'efficacité de la co-construction.
Activité de l'élève	L'élève remplit la fiche de suivi au fil des leçons.	L'élève teste, questionne, cherche ce qui est le plus adapté pour lui.	L'élève construit, affine sa fiche de suivi au fil des leçons.	L'élève construit, reconstruit, adapte sa fiche au fil des séquences.

³ Programmes du Lycée Général et Technologique, Bulletin Officiel n°1 du 22 janvier 2019

Une évolution différenciée

La co-construction d'une fiche de suivi par l'élève lui-même relève d'un enseignement en particulier et d'une progression réfléchi avant que l'élève ne soit totalement opérationnel. Il convient donc d'étayer la démarche en amont pour permettre à l'élève d'entrer petit à petit dans le processus de réflexion et d'élaboration d'une fiche d'une part, à tâtons puis plus efficacement d'autre part. Il faut pouvoir envisager comme dans tout apprentissage, un contenu spécifique et une différenciation pédagogique. Ce n'est qu'à ce titre que la construction d'une fiche de suivi constitue un enjeu de formation qui donne lieu à un apprentissage en tant que tel. Chaque élève entre dans le processus et progresse, à sa vitesse, suivant ses possibilités, selon une autonomie croissante.

L'élève bénéficie du temps d'EPS dans son emploi du temps depuis la maternelle. Il a donc un vécu qu'il convient de prendre en compte et de mobiliser. La démarche de questionnement constitue un levier efficace. Elle permet de se rapprocher des représentations des élèves. La prise en compte de leur point de vue les motive. En acceptant d'entrer progressivement dans la démarche, il gagne en autonomie par une active participation. Cette autonomie ressentie et investie dans ce rôle d'élève acteur nourrit leur désir d'apprendre et de suivre leurs apprentissages par le sens qu'ils y trouvent. En utilisant les compétences développées antérieurement, l'enseignant peut engager l'élève dans cette logique de personnalisation du suivi.

Par exemple, en début de séquence de course, l'enseignant indique à ses élèves que l'objet de travail est la création d'une fiche de suivi qui, façonnée au fil des leçons, devient personnelle. Il est important de préciser aux élèves l'objet du suivi, afin de cibler les apprentissages : la mobilisation physiologique et le savoir s'entraîner dans la perspective de réaliser un Mile (1609 mètres) de manière optimale. L'enseignant questionne ses élèves, sur les acquisitions antérieures en la matière. Cette démarche de questionnement peut être réalisée de façons différentes, soit par un échange avec l'élève en amont ou au début de la séquence à la suite de la mise en place d'une situation globale, soit par l'élaboration d'un questionnaire auto-évaluatif permettant à l'élève de se situer. Cela permet de repérer les motivations, voire les craintes des élèves. Certains élèves, par exemple, s'orientent dans un premier temps sur un objectif de capacité aérobie, tandis que d'autres travaillent rapidement sur la puissance aérobie. Au niveau de la fiche de suivi, l'accent est mis sur trois repères, qui sont donnés aux élèves : le prévu, le réalisé et les projections pour la leçon suivante. L'enseignant peut débiter et entrer dans la démarche en échangeant avec ses élèves sur leur vision de la fiche de suivi, son utilité, son contenu, sa forme. Cette étape est un préalable indispensable. Cela permet de fixer le cadre, de comprendre la démarche et l'intérêt qu'il y a d'avoir la main sur la gestion d'une fiche de suivi personnalisée.

L'enseignant peut adapter son approche aux différents profils d'élèves.

Profil d'élèves 1

Certains élèves qui se sentent compétents et intéressés dans l'Activité Physique, Sportive et Artistique (APSA) course sont orientés par l'enseignant pour qu'ils utilisent comme point de départ les points forts et leur vécu, puis en approfondissant les ressentis pour créer petit à petit une fiche de suivi et l'affiner. Pour ce profil d'élèves, la mise en place d'une situation globale en début de séquence est intéressante. Par exemple un demi-mile, correspondant à la moitié de la distance totale, objet de préparation et de travail de la séquence, permet à l'enseignant de mieux cibler la succession des apprentissages possibles pour l'élève laissée à leur choix.

Profil d'élèves 2

A contrario, les élèves se sentant moins compétents dans l'APSA peuvent s'orienter de façon différente. Il est possible de les guider en partant de leur capacité à s'organiser, rédiger, en essayant de les accompagner dès le début sur l'élaboration de la fiche de suivi, qui évolue ensuite et sert de support aux apprentissages. En reprenant la même démarche de questionnement que pour le profil d'élèves 1, il est possible de déterminer avec l'élève un objectif de progression sur le plan moteur et capacité aérobie. La fiche de suivi, avec les incontournables transmis ainsi que les projections de l'élève, est un outil permettant de viser des apprentissages définis en amont. Pour ce profil d'élèves, il est par exemple intéressant de travailler à des intensités de course autour de 60%-70% de la Vitesse Maxime Aérobie (VMA). La fiche de suivi permet de garder une trace des réalisations et d'objectiver la progression.

Quel que soit le profil des élèves, l'intérêt est de trouver le point d'accroche qui leur correspond. La fiche de suivi constitue leur projet personnel d'apprentissage. Elle permet de visualiser le chemin parcouru et à parcourir.

L'utilisation du temps en dehors de la leçon comme paramètre indispensable

L'EPS semble échapper, aux yeux des élèves, à ce travail « pour l'école, en dehors de l'école »⁴. Pour autant, il paraît indispensable d'en donner l'habitude aux élèves, de l'organiser afin de favoriser les apprentissages.

Pour que l'élève gère son suivi, celui-ci doit apprendre à élaborer mais également à faire des choix et prendre du recul pour avoir une vision globale de son travail. Ces prises de recul sont nécessaires en dehors du cours, à la maison. Elles reposent sur des auto-évaluations qui peuvent être hebdomadaires, d'une part sur la forme, le cadre de la fiche ; « est-ce que cela me convient ? Dois-je faire des modifications ? », d'autre part sur le fond, le contenu des apprentissages moteurs et du savoir s'entraîner par exemple ; « mes prévisions étaient-elles cohérentes ? Dois-je modifier mes objectifs ? » etc. Cette activité de suivi et de régulation est nécessaire pour que les élèves préparent en amont leur leçon et régulent en aval. C'est sans compter les ajustements effectués par l'enseignant pendant la leçon et le ressenti au cours et a posteriori des

⁴ GLASMAN (D.), BESSON (L.), "Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », Haut Conseil de l'évaluation à l'école, n°15, 2004

réalisations qui sont à prendre en compte. Pour autant, l'enseignant peut aussi se rendre disponible pour co-construire ce suivi, à distance, en utilisant par exemple l'Environnement Numérique de Travail (ENT), par exemple. L'ENT permet de stocker des données, de garder une trace⁵ des progrès et des acquisitions.⁶



Une liberté de choix

Une multiplicité des choix à disposition des élèves

Motiver les élèves passe par la responsabilisation. Selon ce principe, il est préférable de les accompagner dans la construction de leur propre outil de suivi plus que de leur en fournir un déjà élaboré. L'enseignant peut laisser la liberté du support. Celui-ci peut alors être différent d'un élève à l'autre : le format manuscrit ou numérique, la carte mentale, la possibilité d'intégrer des dessins ou images, supports audios ou vidéos, des enregistrements⁷. L'ENT constitue alors un appui précieux. L'élève a la possibilité de prendre le format qui lui convient le mieux, au regard de ses représentations, ses compétences, son matériel disponible ou encore de ses envies (sch1). L'enjeu demeure l'harmonisation et l'organisation de la réflexion pour que se construise pas à pas une culture commune au sein de la classe. Indépendamment de la forme que sa formalisation prend, elle doit être comprise et partagée de et par tous. Cette culture commune correspond au contenu de l'apprentissage.

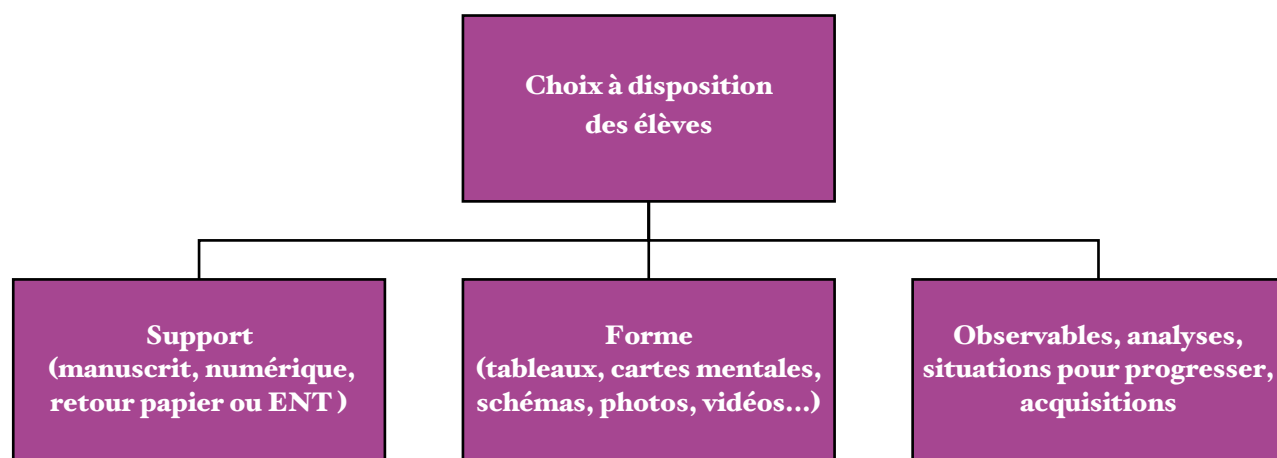
Par exemple, il est possible pour un élève d'intégrer à sa fiche de suivi une vidéo de sa fin de course. Elle peut constituer un observable de sa technique, mais également donner à voir de la manière dont cette technique peut se dégrader avec la fatigue. A comparer avec un début de course, le corolaire technique – gestion de l'effort peut être analysé et faire l'objet d'une quête de progrès par une attention privilégiée à cette dimension de la course. Un autre élève qui travaille exclusivement sur la notion de régularité peut exploiter des relevés chronométriques intermittents, dans un tableau, pour les analyser. D'autres encore peuvent réaliser le schéma biomécanique de la prise de vue d'une foulée et l'améliorer par l'élaboration conjointe de situations d'apprentissage adaptées.

⁵ CHEVALIER (N.), « Le suivi, une démarche pour apprendre », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁶ JOSEK-LEROUX (L.), « Suivre les apprentissages grâce à l'ENT », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁷ TILAGONE (P.), EVAÏN (D.), « Le numérique au service d'une démarche d'apprentissage », site académique Nantes, 2017

Schéma 1 : Choix offerts aux élèves pour réaliser leur outil de suivi



Complémentairement, l'élève peut intégrer ses activités para et extra-scolaires dans son outil de suivi ayant pour effet des ajustements de contenus, pour personnaliser l'échauffement, des répétitions, les situations, les récupérations par exemple. Cette personnalisation peut aussi s'exprimer en laissant le choix aux élèves de commencer par un test de VMA, état des lieux physiologique de début de séquence, donnée à partir de laquelle le travail se calibre et s'organise, ou bien de faire de ce test une expression finale d'un progrès sur la base d'un travail ayant donné lieu à mobilisation et développement de compétences.

L'enseignant régulateur / accompagnant

En référence aux différents degrés d'autonomie laissés aux élèves (tab.1), l'enseignant, après avoir initié et engagé ses élèves dans cette démarche de gestion de leur outil de suivi, devient régulateur puis accompagnant. Il s'agit alors de respecter et suivre les choix de l'élève pour l'aider dans sa réflexion et son chemin pour apprendre. Il est nécessaire d'être à l'écoute et d'offrir les connaissances et outils nécessaires pour ce faire. Ce rôle d'accompagnant induit obligatoirement des temps de régulation, des situations et des timing personnalisés. Les temps avant, pendant et après le cours, en présentiel ou à distance, synchrones ou asynchrones peuvent être exploités.



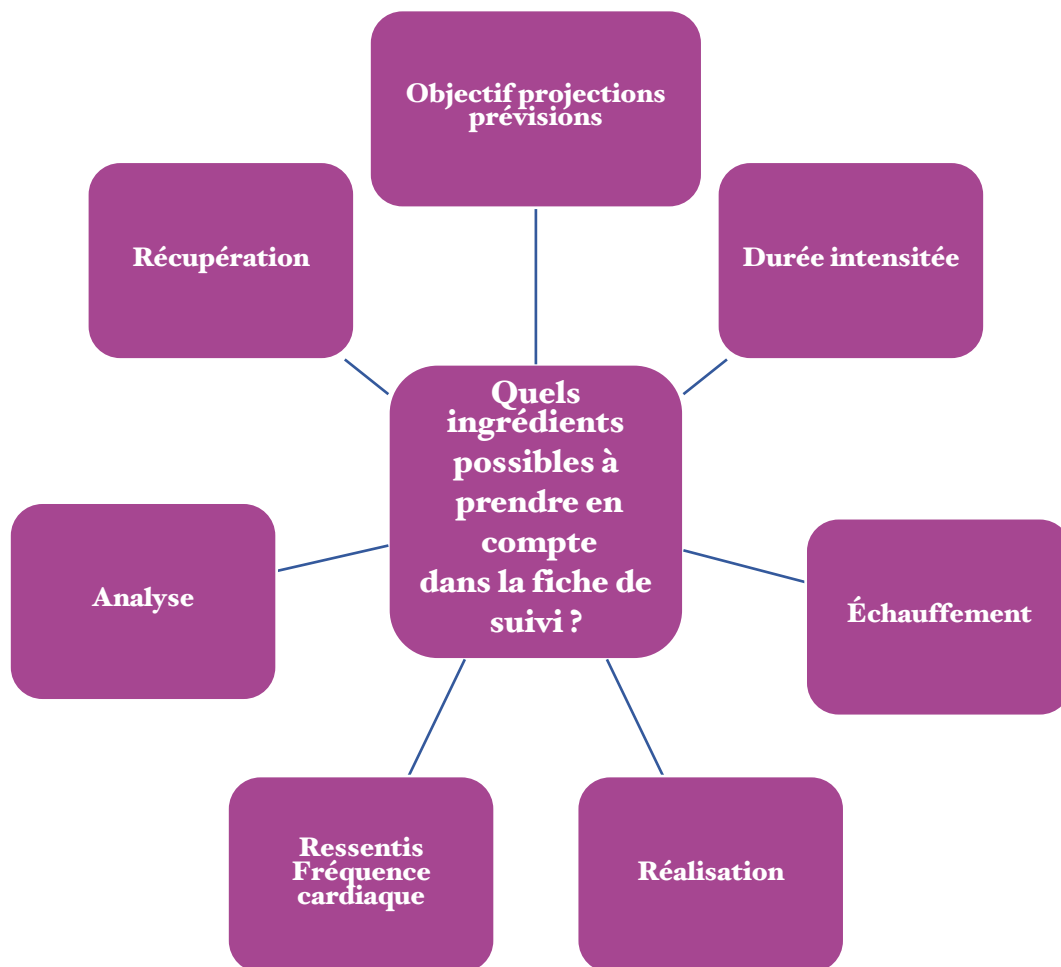
Les repères et outils construits

La détermination des ingrédients de la fiche de suivi

Afin de rendre opérationnel le suivi des apprentissages par l'élève lui-même, il est indispensable que l'enseignant d'EPS détermine en amont de la séquence les ingrédients que peut contenir la fiche ou le carnet par exemple. Les élèves peuvent en cibler certains, les affiner ensuite, selon leur but à atteindre et leurs objectifs d'apprentissage contractualisés entre l'enseignant et l'élève.

La première étape est de questionner les élèves pour faire émerger des ingrédients utiles au projet (sch. 2).

Schéma 2 : Questionnement des élèves autour des ingrédients, illustration pour l'APSA course



Adrien GUIBERT, Vers une construction du suivi par l'élève

Janvier 2022 - Partie 3 - Article 2 - page 7

Ces ingrédients ne sont ni exhaustifs, ni exclusifs. Ils sont discutés avec les élèves. Le passage par cette étape de détermination des éléments nécessaires au suivi s'appuie sur l'expérience vécue. Il donne du sens, responsabilise et oriente les élèves dans la création de leur fiche de suivi personnelle.

La deuxième étape correspond à l'exploitation de ces éléments par leur sélection opérée progressivement par les élèves. Par exemple, un élève ayant pour objectif de réaliser la distance totale sans marcher, n'intègre pas tout de suite la fréquence cardiaque, l'échauffement ou l'intensité des courses. A contrario, un élève performant sur le plan physiologique, mais ayant besoin de développer des compétences au niveau du savoir s'entraîner s'oriente plus rapidement vers l'analyse et les projections. Dès que chacun prend en compte des éléments utiles aux apprentissages, d'autres peuvent venir les compléter au fil de la séquence, en fonction du chemin parcouru.

La troisième étape est celle de l'approfondissement de certains ingrédients : par exemple, une échelle de ressenti que l'enseignant peut faire créer par les élèves au regard de la nature de leur projet de course. La démarche consiste alors à ne pas imposer une échelle préétablie, mais de les inviter à s'interroger sur la pluralité de leurs ressentis, jusqu'à déterminer une catégorisation, une progressivité de leur apparition ... et ainsi élaborer un outil propice au suivi. Pour illustrer, l'élève ne voyant pas d'intérêt à intégrer l'aspect psychologique dans son échelle de ressenti n'est pas obligé de le faire au profit d'une autre facette comme la sensation de fatigue, qu'elle soit musculaire ou biomécanique.

Les repères temporels

L'outil de suivi se construit pas à pas mais selon un rythme qui peut être initié par l'enseignant. Ces repères temporels sont des temps spécifiques définis au cours de la séquence : points étapes avec l'enseignant pendant une leçon ou via l'ENT par exemple. Les élèves présentent ou soumettent leur fiche de suivi, l'évolution de sa construction, les ingrédients sélectionnés, les évolutions envisagées... Ces repères temporels impriment un timing dans sa mise en projet et assure sa réalisation effective. Ces temps peuvent être différenciés selon l'avancée de chacun. Cela à l'avantage d'éviter un traitement simultané, fastidieux et chronophage pour l'enseignant, moins approprié et personnalisé pour l'élève. Ils aident à la régulation, soutiennent l'engagement, valorisent les progrès. Par ailleurs, l'enseignant accompagnant la construction et le projet de tous les élèves, peut suggérer le partage d'objectifs ou de méthode entre pairs. Cela permet d'avancer ensemble, et d'établir des ponts entre leur fiche produite pour un gain d'efficacité, le maintien d'une motivation, ou l'approfondissement d'un apprentissage.



Conclusion

L'outil de suivi et notamment la fiche est un élément incontournable de l'enseignement de l'EPS qui trouve son point d'orgue au lycée. Dans cette période si particulière où les élèves doivent « se suivre » eux-mêmes à la maison, accompagnés par le travail à distance des enseignants, la question du suivi pour et par l'élève en tant que tel trouve tout son sens. Cette gestion par l'élève correspond à un enjeu de l'EPS qui le rend autonome dans la gestion de sa vie physique et de sa santé. Il apparaît donc primordial de le rendre acteur et compétent dans cette gestion. L'élaboration et l'usage d'une fiche devient un véritable outil d'enseignement pour le professeur, d'apprentissage pour les élèves.

Cette multitude de formes de fiches de suivi ne doit pas faire perdre son sens premier : être au service des élèves, leur permettre de travailler dans un cadre propice à leur progression individuelle et collective. L'enjeu est avec le temps, de stabiliser la démarche afin de la rendre transversale et efficace selon différentes APSA et champs d'apprentissage. Cela permet « d'éviter un référent mouvant »⁸, qui peut être néfaste à l'évolution des élèves.

⁸ HUOT (F.), « Le suivi en EPS : mode d'emploi », *e-novEPS* n°4, janvier 2013



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Suivi et démarche pour apprendre

Nicolas CHEVAILLER,
Professeur d'EPS, Nantes, (44)

Le professeur repère un élève silencieux et tremblant bloqué au milieu d'une voie en escalade. Un autre s'écrie : « J'ai eu la peur de ma vie! ». Très souvent, la leçon d'EPS est le théâtre d'expressions spontanées verbales et/ou corporelles, témoins d'expériences marquantes. Ces dernières ne peuvent-elles pas servir les apprentissages à l'aide de la mise en place d'un suivi ciblé ?

Cet article pose le postulat qu'une meilleure connaissance de soi et de ses habitudes de travail, à partir d'un accompagnement personnalisé favorisent pour chaque élève, une capacité à s'autoréguler pour faire des choix éclairés et responsables¹, ici et maintenant pour ailleurs et plus tard².

¹ Programme d'éducation physique et sportive (EPS) pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), Arrêté du 3-4-2019 publié au BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

² ROCHE (J.), « EPS : de la programmation vers la planification didactique des APS », revue EPS n°229, mai-juin 1991





Suivi et forme de pratique

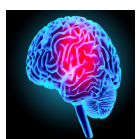
La forme de pratique ciblée, catalyseur d'émotions et de ressentis, cherche à faire émerger des comportements révélateurs d'un état grâce à la mise en place de variables inductrices d'effets sur l'élève. Ces comportements observables servent de support au suivi. Il prend la forme d'un questionnement inductif afin de favoriser l'accès au monde propre de l'élève car chacun d'eux accorde une signification personnelle à une situation au regard de son vécu personnel. Dans une classe de première année au certificat d'aptitude professionnel (CAP), l'enseignant réfléchit à une forme de pratique en escalade vectrice d'émotions intenses. Atteindre le sommet est, pour l'élève, porteur d'une symbolique forte mais il est aussi source d'un dilemme : « J'ai envie d'atteindre le sommet mais j'ai en même temps peur de me faire mal si je tombe ».

Chaque élève, tout au long de la séquence, cherche à atteindre le sommet qui lui est propre. L'enseignant fait le choix de ne pas donner de consigne sur les cotations des voies. Il utilise toutes les prises. Il centre la construction de sa forme de pratique sur la manipulation, par l'élève, de deux variables : la nature du support et le mode d'évolution afin de faire émerger un comportement marquant, support du suivi (Tab.1). L'élève fait le choix d'évoluer sur une dalle, un mur raide, un dévers ou un dièdre en utilisant un assurage en moulinette corde tendue, avec capteur ou en mouli tête. Grimper en mouli tête nécessite la présence de deux assureurs. L'un assure en tête et l'autre est en soutien du premier en assurant le même grimpeur en moulinette. Lorsque celui-ci arrive au sommet de la voie choisie, il a l'obligation de changer une ou deux variables pour l'amener à un épuisement des ressources physiques, techniques et/ou affectives synonyme d'un arrêt prématuré et de réactions associées. Cet arrêt est le support d'un questionnement qui peut nourrir les réflexions, voire l'entraînement de l'élève.

Tableau 1 : Description des deux variables que l'élève peut manipuler

Variables choisies	En choisir une part variable
Nature du support	Dalle - Mur raide - Dévers - Dièdre
Mode d'évolution	En moulinette corde tendue - En moulinette avec un capteur (Si l'assurage est réalisé en corde tendue, le capteur saute) - En mouli-tête

³ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève auteur de son évaluation », *e-nov EPS* n°16, janvier 2019



Analyser le comportement observé

La première étape permet à l'élève d'identifier précisément, de mettre des mots, sur ce que l'élève vit et d'attribuer à cette action un sens qui lui est propre. L'enseignant réfléchit à un suivi qui propose des repères concrets afin d'aiguiller l'élève dans sa compréhension du comportement marquant observé. Ils sont le support du questionnement. Un appui vidéo est possible afin que l'élève complète, conforte ou précise la signification évoquée. En escalade, le suivi mis en place par l'enseignant est une aide à la compréhension de l'élève des causes de son arrêt. Il s'appuie sur deux repères qui correspondent à la hauteur de l'arrêt dans la voie et les réactions verbales et/ou corporelles associées. Le tableau suivant explicite ce suivi qui amène Dorine et Estevan, deux élèves de la même classe, à donner un sens différent à leur arrêt dans la voie (Tab.2)

Tableau 2 : Sens du comportement observé et démarche du suivi

	DORINE	ESTEVAN
Variables choisies	Moulinette Dévers toutes prises	Mouli-tête Mur raide toutes prises
Comportement marquant observé	Arrêt 3ème dégainé : "Je vais tomber, j'arrête, c'est un truc de dingue"	Arrêt 5ème dégainé au moment de le clipper : il ne bouge plus, son corps tremble.
Questionnement	<p>Pourquoi tu t'es arrêté à la 3ème dégainé ? Tu as dit "c'est un truc de dingue ». Tu voulais dire quoi ?</p> <p>Pourquoi n'as-tu pas essayé de réaliser un autre mouvement ?</p> <p>Qu'est ce qui se passe si tu tombes ?</p> <p>As-tu une stratégie quand tu commences à avoir peur ?</p>	<p>Pourquoi tu t'es arrêté à la 5ème dégainé et tu ne l'as pas clipper ? Tu redoutes de tomber ? Tu as vu que ton corps tremblait ? Tu sais pourquoi ?</p> <p>As-tu cherché à trouver une autre position pour être plus confortable ?</p>
Signification	J'allais tomber. C'est dingue car la paroi s'incline, elle me projette dans le vide et mes bras vont lâcher. J'ai peur de m'écraser par terre.	Quand je tente d'enlever ma main de la prise, je sens que je tombe. Je n'ai pas peur de la chute, mais je veux à tout prix clipper la dégainé. Au bout d'un moment, mon corps tremble. Je suis fatigué.

Ce suivi organisé autour d'un questionnement basé sur des repères concrets permet à l'élève d'identifier un comportement marquant pour ensuite essayer de le comprendre. Ce processus lui permet de se décentrer du résultat de l'action, afin d'accéder progressivement à une connaissance de soi, source de progrès.



Solutions et suivi

A cette nouvelle étape, le suivi s'appuie sur la compréhension du comportement observé pour permettre à l'élève de trouver des solutions qui le font évoluer dans sa pratique. Le suivi prend la forme d'un temps d'échanges collectifs institutionnalisés. Certains élèves proposent des pistes qui peuvent aiguiller les autres dans leur réflexion et dépasser des blocages éventuels. A la suite de ces échanges, les pistes retenues sont conservées sous forme d'un écrit ou d'un schéma afin d'éviter qu'elles ne s'appauvrissent avec le temps. Ces pistes deviennent des traces que chacun consulte avant sa nouvelle ascension afin de les réactiver dans sa mémoire. Celles-ci servent de support aux questionnements suivants. Dans l'exemple choisi, Dorian et Estevan cherchent des pistes de travail pour ne plus s'arrêter pendant l'ascension, ou bien retarder leur arrêt. Celui-ci est matérialisé par le nombre de dégaines parcourues. Avec l'aide du groupe, des pistes différentes émergent. Dorian prend conscience que pour progresser, il doit construire un rapport de confiance avec la chaîne d'assurance et utiliser la respiration pour anticiper l'apparition de la panique. Estevan réalise qu'il doit s'arrêter quelques secondes lorsqu'il est en échec pour se ressaisir, et profiter de ce temps pour se remémorer une routine motrice (Tab.3)

Tab 3 : Solutions pour faire évoluer le comportement observé

	DORIAN	ESTEVAN
Solutions	<p>Faire confiance à la chaîne d'assurance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garder la même cordée pour instaurer un climat de confiance - Le rassurer sur la solidité du matériel : chuter corde tendue, par exemple, à la 3ème dégaine <p>Travailler sur la respiration pour éviter que la panique arrive :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expirer doucement et longtemps pour faire descendre sa fréquence cardiaque 	<p>Ne pas se laisser aveugler par une action (clippage d'une dégaine) car cela entraîne de la fatigue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dès le premier essai raté, je m'arrête quelques secondes pour me calmer et réfléchir - Je me remémore une routine : avant de bouger les bras, je cherche des solutions avec mes jambes (petits pas et doucement)

Le stockage des solutions trouvées donne des traces à l'élève de leçon en leçon, voire de séquence en séquence. Les empreintes laissées lui permettent de suivre son chemin de pensées dans le temps.



Eprouver, affiner, enrichir

La confrontation régulièrement à des expériences corporelles familières, permet à l'élève d'éprouver, d'enrichir, de stabiliser ou d'invalider les pistes de réponses et de faire évoluer les traces gardées en mémoire. Cette action de récurrence favorise la conscientisation des procédures utilisées propices à la réussite de son projet. Puis, lorsque les solutions trouvées permettent à l'élève d'atteindre son objectif personnel, l'enseignant lui demande de complexifier la forme de pratique en manipulant les variables choisies pour amplifier l'expérience vécue. En escalade, il est possible d'agir sur le degré de complexité de l'ascension en manipulant le mode d'évolution de l'élève et/ou la nature du support. Dorine décide, à la suite de la réussite de sa voie, à la cinquième leçon, de passer d'un assurage en moulinette à un assurage en mouli tête, tout en restant dans le même dévers. Inversement, Estevan préfère garder un assurage en mouli tête, mais change de support pour grimper dans un dévers. Ces choix favorisent, de nouveau un arrêt dans la voie, point d'appui du suivi. La confrontation régulière à cette forme de pratique évolutive, au cours de la séquence, permet aux solutions exploitées de gagner en précision et en opérationnalité (Tab.4).

Tableau 4 : Évolution des solutions exploitées

Élève	Étapes	Leçon 1	Leçon 5	Leçon 8
Dorine	Mode d'évolution	Moulinette	Moulinette	Mouli tête avec capteur
	Nature du support	Dévers toutes prises	Dévers toutes prises	Dévers toutes prises
	Arrêt	3ème dégainé	Relai	Arrêt 4ème dégainé
	Analyse du comportement observé	J'ai peur de tomber. Je perds mes moyens.	J'ai peur de tomber.	La peur arrive quand je n'arrive plus à monter.
	Solutions		Je me ressaisis en expirant lentement et longtemps.	J'anticipe cette peur en cherchant à expirer doucement et longtemps dès le début de l'ascension. Je me concentre exclusivement sur les gestes que je dois réaliser.

Élève	Étapes	Leçon 1	Leçon 5	Leçon 8
Estevan	Mode d'évolution	Mouli tête	Mouli tête	Mouli tête
	Nature du support	Mur raide toutes prises	Mur raide toutes prises	Dévers toutes prises
	Arrêt	5ème dégainé	Relai	4ème dégainé
	Analyse du comportement observé	Quand je n'y arrive pas, je m'obstine sans réfléchir. Je reproduis toujours les mêmes erreurs.	Quand je n'y arrive pas, je m'obstine directement sans réfléchir. Je reproduis toujours les mêmes erreurs.	Je cherche des solutions mais quand l'échec s'installe. Je m'affole et je n'arrive plus à réfléchir.
	Solutions		En cas d'échec, il faut que je me décentre de l'action à réaliser pour centrer mon attention sur d'autres solutions.	Il faut que j'automatise les routines que j'utilise dans les moments compliqués avant de grimper.

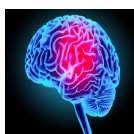


Solutions stabilisées

La stabilisation des solutions utilisées nécessite de les mettre à l'épreuve dans un contexte nouveau et une temporalité longue. Le suivi se prolonge au-delà de la séquence et s'inscrit dans une forme de pratique et/ou d'un champ d'apprentissage différents. Ces conditions consolident les solutions et permet la projection dans l'ailleurs et le plus tard. Le suivi développe la capacité de l'élève à être attentif aux ressources qui lui permettent d'apprendre, de manière singulière, dans un contexte renouvelé. Pour Doriane et Estevan, ce nouveau contexte prend la forme d'une course d'orientation. La proposition de Martin Mottet, "seul mais jamais isolé"⁴ est reprise pour créer un contexte d'évolution, vecteur d'émotions, où l'élève doit seul aller chercher des balises dans un temps imparti. Le positionnement des balises facilite le croisement des élèves pour qu'ils ne se retrouvent jamais véritablement seul. L'enseignant agit sur deux variables pour créer un contexte d'évolution ciblé : le nombre de balises sur le parcours et la difficulté de celles-ci. L'élève se sert des procédures conscientisées lors de la séquence précédente pour mener à bien son parcours d'orientation, sans se laisser déborder par des émotions parasites.

⁴ MOTTET (M). « Course d'orientation, seul mais jamais isolé », revue EPS n°355, janvier-février 2013, P11-14.

Dorine lutte contre la peur de se perdre en cherchant dès le début du parcours à ralentir son rythme cardiaque pour rester lucide. Estevan, quant à lui, se prépare à l'éventualité de ne pas trouver une balise et ne pas se laisser submerger par ses émotions. Très vite, les deux élèves constatent que la procédure construite en escalade n'est pas suffisante. Dorine s'engage dans la recherche de balises, mais au bout de la troisième, opère un demi-tour. Estevan essaie de trouver des solutions, mais au bout de plusieurs essais infructueux, il se laisse de nouveau submerger par la peur de ne pas trouver. Le suivi prend appui sur le nombre de balises poinçonnées et le comportement associé pour les questionner. Dans les deux cas, ce nouveau contexte confirme les solutions trouvées, grâce au suivi au cours de la séquence d'escalade. Il pointe toutefois des limites. Une étape de dé-contextualisation et de conscientisation des solutions exploitées, avant de les utiliser dans un nouveau contexte, est nécessaire.



Conclusion

Une des finalités du lycée est de rendre l'élève acteur de son projet personnel d'apprentissage⁵. Le suivi, sous certaines conditions, contribue à l'atteindre cet objectif. Cet article met en lumière une démarche qui permet d'outiller les élèves afin qu'ils puissent s'autoréguler, ici et maintenant, pour ailleurs et plus tard⁶. Le questionnaire et l'institutionnalisation d'un temps d'échanges collectifs constituent le point de départ de ce suivi. Il favorise l'accès au monde singulier de l'élève et l'aide à élaborer des réponses adaptées, grâce au partage d'expériences. Le suivi s'inscrit dans une forme de pratique qui prend appui sur un vécu marquant pour analyser le comportement observé, et accompagner l'élève dans la construction de solutions destinées à le faire évoluer. Cette démarche s'inscrit dans une logique curriculaire pour éprouver, affiner et enrichir les solutions trouvées, dans un contexte qui se complexifie dans le temps. L'utile étape de dé-contextualisation – conscientisation s'avère nécessaire pour en favoriser l'exploitation dans le temps.

⁵ Programme de l'enseignement commun d'EPS des classes de seconde, première et terminale générale et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019

⁶ ROCHE (J.), « EPS : de la programmation vers la planification didactique des APS », *revue EPS* n°229, mai-juin 1991



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Former un élève réacteur par un suivi interactif

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

Suivre les élèves est l'activité centrale de l'enseignant voire fondatrice de la mise en réussite des élèves. Cette action pédagogique aux facettes multiples est posée tantôt à l'échelle d'une situation d'apprentissage, tantôt à celle d'une leçon, d'une séquence, d'une année¹, d'un cycle d'enseignement ou encore d'un cursus². En juillet 2013, la Loi de Refondation de l'École redimensionne les programmes de la scolarité obligatoire. Ces derniers reposent sur une conception nouvelle : une logique curriculaire. Les cycles d'étude sont alors repensés et créent pour les enseignants un nouveau rapport à la prescription qui se veut moins contraignante et plus responsabilisante tant au plan individuel que collectif³. Pour les élèves, cette logique corrige les défauts d'une trop grande linéarité des apprentissages.

Pour autant, cette activité de suivi n'est pas réservée qu'à l'enseignant et il revient également à l'élève de réaliser son propre suivi pour mieux prendre conscience de ses progrès et réussites. L'article vise à interroger la question du suivi qui réhabilite la durée des apprentissages, sur trois années notamment. La structuration scolaire en France amène chaque année des changements de constitution des groupes-classes, d'équipe pédagogique, d'enseignants... Ces mutations engendrent des exigences particulières dans le suivi des élèves. Pour que celles-ci deviennent des opportunités, une piste d'action possible est de former un élève réacteur au cours du cycle d'apprentissage considéré, en somme de l'inclure dans un suivi interactif au long cours : un suivi en prise avec les objets d'apprentissages visés et avec celui de l'enseignant.

¹ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », e-novEPS n°22, janvier 2022.

² EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », e-novEPS n°22, janvier 2022.

³ EVAÏN (D.), « La relation élèves-programme », e-novEPS n°11, Juin 2016.

Céline ALLAIN, Former un élève réacteur par un suivi interactif

Janvier 2022 - Partie 3 - Article 4 - page 1





Réhabiliter la durée d'apprentissage

Repenser les temps d'appropriation

L'échelle du cycle d'enseignement est une opportunité pour repenser des temps d'apprentissage autres que ceux de la situation, de la leçon, de la séquence. Elle est l'occasion d'affirmer l'échelle annuelle⁴ comme un temps continu et non plus juxtaposé de séquences d'enseignement à travers des repères de progressivité qui communiquent entre les champs d'apprentissage et/ou qui se mobilisent dans d'autres espaces comme ceux de l'association sportive, des parcours éducatifs ou connexes comme ceux de la vie⁵, et en prolongation, et de penser les apprentissages de façon explicite sur les trois années d'enseignement.

Des temps longs

Se placer sur trois années d'apprentissage, c'est réfléchir à des étapes intermédiaires et des voies d'accès plus nombreuses pour entrer en correspondance avec la diversité des réponses des élèves. S'inscrire dans un temps d'apprentissage revu ou revisité, c'est fonder un appui, rassurer l'élève dans des transformations possibles, lui donner confiance en lui. C'est aussi lui permettre d'aller plus loin, et relier les savoirs entre eux pour les dépasser.

Cette réflexion pédagogique se fait au cœur de la vie de l'équipe Éducation Physique et Sportive (EPS) et plus largement de l'équipe pédagogique⁶ et éducative. Elle est l'objet du projet pédagogique EPS⁷. Cela permet au niveau des acquisitions motrices de s'appuyer sur une motricité existante, positive et de la renforcer, la développer en y joignant de la difficulté et/ou de la complexité. Ici, les enseignants balisent les enjeux d'apprentissage de façon claire, visible et explicite pour les élèves. Ainsi, les séquences sont plus longues en vue de développer les apprentissages et les stabiliser pour sortir du zapping, pour éprouver et ressentir du plaisir par la progression : des transformations visibles et perceptibles par l'élève lui-même.

La construction de liens entre les séquences et entre les années, donne à voir plus de cohérence et pour l'élève plus de repères. Eviter l'émiettement de situations très différentes sans lien entre elles à une centration à partir d'une forme de pratique physique définie et ciblant un apprentissage particulier, par l'utilisation de variables pour répondre à la diversité des profils d'élèves, sont des occasions pour un suivi outillé et partagé entre les enseignants et l'élève lui-même.

⁴ ROLAN (M.), Op. Cit.

⁵ BENETEAU (D.), « L'engagement, entre présentiel et distanciel », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁶ KERJEAU (M.), « Suivi des élèves, une action collective et partagée », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁷ EVAÏN (D.), Op. Cit.

Des temps articulés

Au cours des trois années, des temps "forts" signifiants déterminés comme des temps à la fois d'apprentissage et d'évaluation sont identifiés par l'élève lui-même et valorisés au cœur des formes de pratique physique. Ils sont choisis par les élèves, au moment où ils se sentent prêts⁸. Ils les renseignent sur leurs avancées à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Ce recueil de données offre des points de repères de progressivité pour qu'ils mesurent leur efficacité dans l'apprentissage. Il sert également l'enseignant pour suivre et évaluer.

Définis et convenus par l'équipe EPS, ils peuvent également être construits par l'élève à différents moments en vue de s'informer sur là où il en est, et réguler son activité d'apprentissage et les ajuster au besoin. Cela permet de donner une orientation, de suivre un chemin pour renforcer, consolider, parfaire un apprentissage, le rendre plus précis ou l'approfondir, jusqu'à exploiter une situation décontextualisée par exemple ou se donner un temps de travail personnel en dehors du temps de la classe. Dès lors, il s'agit de rendre l'élève acteur, auteur, en somme stratège⁹ pour construire son projet personnel d'apprentissage¹⁰. Le guidage de l'enseignant définit le degré d'autonomie laissé à l'élève. Pour cette responsabilité laissée à la main de l'élève, celui-ci revient plus équipé et nourri dans la forme de pratique vécue.

Ces aller-retours entre la forme de pratique physique et ces situations décontextualisées font l'objet d'une discussion entre l'élève et l'enseignant, d'un partage des outils de guidage, des appuis numériques ou des situations critériées par exemple, qui livrent des informations accessibles aux élèves et les renseignent sur leurs évolutions.

Des temps connexes

Ce rapport au temps, ancré sur la durée, sur une stabilité des acquisitions, vise des compétences véritables, réinvestissables, en somme utiles et durables. Des points étapes ou des bilans sur les apprentissages sont organisés par l'enseignant ou par l'élève. Ils peuvent se réaliser au fil de l'eau ou plus ponctuels. Pour autant, des temps complémentaires tels que l'association sportive sont des espaces de formation et de suivi potentiels. Les temps inter-leçons mais aussi inter-séquences où le travail personnel de l'élève peut l'amener à se situer seul, en autonomie sont aussi à penser comme des espaces de réalisation, de réflexion pour un meilleur investissement¹¹. Ils représentent ces temps connexes comme temps possibles de suivi et d'apprentissage.

Cette approche d'un cheminement au long cours offre un ancrage et des jalons à l'élève. Ces dernières sont des occasions pour se situer, s'informer, réguler, discuter en cas de dissonance, avec l'enseignant ou avec ses pairs. Inclure les élèves dans ce suivi est aussi l'occasion de favoriser l'entraide et le partage d'expériences en vue de se construire et co-construire.

⁸ BENETEAU (D.), « Je suis timide mais je soigne mon oral ! », *e-novEPS* n°20, janvier 2021

⁹ ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁰ HUOT (F.), « Le suivi des apprentissages en CA5 », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

¹¹ JOSEK-LEROUX (L.), « Suivre les apprentissages grâce à l'ENT », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

L'activité de l'enseignant et sa posture visent à mettre en place des temps et des espaces favorables pour ce faire. C'est également offrir des temps de formation complémentaires, guider, laisser la main à l'élève¹², de le rendre acteur et auteur de son avancée¹³. La cohérence collégiale de l'équipe pédagogique et des objectifs visés pour les élèves de l'établissement considéré repose sur l'identification explicite des enjeux de formation chaque cycle d'enseignement. C'est l'objet du projet EPS en plus de préciser les repères de progressivité et guider ainsi les enseignants et les élèves¹⁴. Cette réflexion curriculaire facilite la prise en main par l'élève de son évolution. Elle demande à retracer, à compiler, à enregistrer les acquisitions des élèves. Le projet EPS se trouve être alors un espace partagé favorable à ces "enregistrements".

L'explicitation de cette logique est à partager avec les élèves pour qu'ils perçoivent le sens des objets visés, s'y impliquent, voire les définissent. Mobiliser des acquisitions ou des apprentissages dans des contextes proches et de plus en plus éloignés permet de développer des élèves compétents, adaptables et qui sont en mesure de réinvestir ultérieurement dans des contextes connexes ou de la vie en général. Le projet d'EPS identifie des boucles de correspondances, d'avancées et guide le suivi comme régulateur des apprentissages pour les élèves par eux-mêmes et pour les enseignants qui les accompagnent.

Une logique ouverte et outillée

Une pédagogie axée sur des contenus diversifiés

Du côté de l'enseignant, l'approche didactique et pédagogique sur un temps long de trois années est un levier de transformation intéressant car les élèves ne s'approprient pas les éléments visés de la même manière, n'apprennent pas tous à la même vitesse et ne consolident pas leurs apprentissages selon les mêmes démarches. Cette logique d'approche plus ouverte incite et favorise les allers-retours sur les acquisitions et les notions de multiples façons. Celles-ci sont revues, remobilisées dans des contextes plus ou moins proches en fonction du degré de stabilité, de mémorisation. L'existence de repères annuels de progressivité balisent le cycle d'enseignement donne de la souplesse dans les temps d'appropriation et de la variété dans les expériences et des contenus d'enseignement utiles pour progresser.

¹² GUIBERT (A.), « Vers une construction du suivi par l'élève », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

¹³ GUILON (S.) et DURET (D.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, 2019

¹⁴ EVAÏN (D.), Op.Cit.

Dépasser la réponse unique attendue

L'engagement des élèves dans l'apprentissage est favorisé lorsqu'ils peuvent proposer leur propre réponse, distante d'une réponse unique. Proposer des formes de pratique physique ouvertes amène les élèves à réfléchir et chercher à comprendre par la connaissance des différentes propositions qui existent individuelle et collective. S'appuyer sur la singularité, dépasser la logique d'une réponse attendue unique, permet un développement et un épanouissement du jeune plus favorables car il entretient un rapport au savoir vertueux.

Aller vers des choix multiples

Proposer des situations à choix multiples ou proposer de multiples choix de situations où l'élève construit sa réponse personnelle, singulière, c'est lui permettre de se réguler, de se comprendre et d'avancer. Fournir un cadre de travail souple et ouvert incite l'élève à la réflexion, à l'argumentation et à la délibération. Cette démarche didactique repose sur la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève au cœur de laquelle le suivi devient interactif. Les dimensions méthodologiques et collaboratives aident au développement moteur et réciproquement. Cela favorise et incite la mise en perspective et la régulation du projet personnel d'apprentissage. Recommencer, refaire, poursuivre, revenir à nouveau et réessayer autrement est une clé de l'entretien de la persévérance dans les apprentissages. La variété des choix de réponse incite à agir, s'impliquer, développer la curiosité et se situer. Les repères qualitatifs ou quantitatifs fournis, manipulés, mis en lien et en relation, développent l'apprentissage, la progression, privilégie les rapports aux savoirs libres et consentis. Ils donnent de l'information pour orienter l'élève dans ses apprentissages. Des retours d'expériences guident, facilitent la lecture, laissent la liberté de poursuivre sur un axe, où aller vers un autre, toujours en concertation avec l'enseignant, un enseignant qui laisse l'élève faire ses expériences y compris s'il se trompe, et qui revoit ses choix avec lui. Ces formes de pratique physique qui offrent des choix sont des occasions pertinentes pour construire une réponse au fil des apprentissages et guident le suivi. Ainsi, cette exploitation de la possibilité de faire des choix forme des élèves à être stratèges et réacteurs de leurs apprentissages selon un degré d'autonomie au cours du cycle qui augmente au fil des trois années.

Un suivi interactif pour mieux apprendre

Une approche ouverte est propice à la mise en activité des élèves pour qu'ils apprennent c'est-à-dire qu'ils comprennent leur propre processus de pensée. L'éducation au choix permet de mesurer les apprentissages effectifs. L'activité métacognitive d'auto-évaluation se trouve être partie intégrante de ces apprentissages. Outiller les élèves pour mener à bien cette activité au fil des trois années du cycle engendre des performances scolaires plus élevées¹⁵. En effet, permettre aux élèves de se situer eux-mêmes, de recueillir des données sur leur production, sur leur

¹⁵DOURDIN (P-A.), MARTIN (D.), Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, volume 126, 1999

fonctionnement, sur leurs acquis, leurs points à améliorer, leurs progrès dans le but de réfléchir à leurs apprentissages et de progresser améliore leurs performances scolaires de façon significative. Ainsi, plusieurs pistes se dégagent pour former un élève réacteur, impliqué : leur apprendre à évaluer leurs propres productions en fonction de critères, leur donner des occasions régulières de s'y exercer, multiplier les occasions de discuter des critères, leur laisser peu à peu une plus grande part d'autonomie dans cette auto-évaluation, voire d'associer les parents à ce processus pour qu'ils comprennent les raisons de ce travail.

Cela repose sur trois éléments.

- Le premier est la connaissance de l'objectif à atteindre, autrement dit sur ce qu'il y a à apprendre.
- Le second est l'évaluation du niveau atteint. Celui-ci représente les critères retenus qui sont observés. Les élèves sont informés des qualités de la production finale à la fois comme résultat et comme processus. Ces critères doivent être pertinents (autrement dit, ils permettent de recueillir la bonne information), indépendants (l'échec ou la réussite d'un des critères ne doit pas influencer l'échec ou la réussite des autres critères), pondérés (ils n'ont pas tous la même importance) et peu nombreux.
- Le troisième paramètre englobe les indications sur la manière de combler l'écart entre ces deux éléments. C'est ici que se joue, l'aspect interactif entre l'élève et l'enseignant de régulation de ses apprentissages. En effet, l'auto-évaluation est une situation interactive où les rétroactions entre l'élève, les outils et l'enseignant sont nombreux.

Ainsi, au cours du cycle 4, il peut y avoir une progression en trois étapes sur les deux premiers paramètres (tab.1) qui laisse une part grandissante de l'élève dans l'appropriation de la méthode d'auto-évaluation.

Tableau 1 : Étapes de progressivité des deux premiers paramètres au cours du cycle de trois années en cycle 4

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Connaissance de l'objectif à atteindre	L'enseignant propose un objectif adapté à l'élève et à la tâche	L'enseignant propose une liste d'objectifs adaptés à l'élève et à la tâche, et l'élève choisi	L'élève établit un objectif adapté à lui-même et à la tâche
Évaluation du niveau atteint	Les critères et les indicateurs sont fournis par l'enseignant	L'élève choisit les critères (et/ou les indicateurs) parmi une liste proposée	L'élève établit lui-même une liste de critères (et/ou d'indicateurs) et les discute avec l'enseignant

Fonctionner ainsi au cours d'un cycle d'enseignement, c'est s'assurer que l'enseignant permet à l'élève de se saisir des critères d'évaluation. Leur explicitation, analyse et argumentation favorisent leur appropriation. Si les outils d'évaluation peuvent prendre des formes différentes, c'est bien par l'utilisation d'outils méthodologiques, de relevés, de compilation de données et également par la relation pédagogique établie en lien avec le regard croisé des autres élèves et de l'enseignant que se met en place la formation d'un élève réacteur, sujet de ses transformations. C'est à travers ces pistes que le suivi interactif se dessine et favorise l'engagement au long cours de l'élève dans ses apprentissages et progressions.

Conclusion

L'échelle temporelle du cycle induit une construction collégiale du parcours de formation des élèves. Cette élaboration s'appuie sur une logique de cohérence d'ensemble de définition des enjeux de formation qui trouve leur opérationnalisation dans l'ensemble des champs d'apprentissage. Cette réflexion permet de faire vivre un temps long d'apprentissage, de lui donner une plus-value pour permettre aux élèves de progresser et de s'engager dans des apprentissages qui garantissent la construction effective de compétences. Ainsi, former les élèves à l'auto-évaluation et à la métacognition développe le suivi interactif et réciproquement. Cette démarche place l'élève acteur, auteur et en fait, réacteur du système. Il progresse en étant ouvert, stratège et capable de faire face à de l'inédit.