

PRÉSENTATION :

Les acteurs du système éducatif français se questionnent sur les axes de travail qui leur semblent représenter des leviers pour sa plus grande efficacité. Selon les préconisations issues des évaluations internationales PISA, la démarche de personnalisation en constitue un.

En effet, elle contribue à faire se rencontrer les enseignements et leur public. La recherche de ce point de jonction représente désormais un des enjeux du professeur qui renforce alors sa capacité à faire construire des compétences chez l'élève. Il représente un des chantiers majeurs qui infléchit notablement les représentations posées sur l'institution et les enseignements. Par voie de conséquence, c'est toute une profession qui se trouve impactée et à qui, il incombe une évolution de pratiques et de positionnement.

Les trois premiers articles du troisième numéro d'e-novEPS éclairent cette **problématique**; Patrick Beunard, selon un angle d'attaque socio-politique, Bernard Lebrun selon une approche historique et Delphine Évain dans une volonté de contextualisation. Les orientations et instructions pour préparer la rentrée 2012 réaffirme la primauté du traitement de la question de la personnalisation au sein du système éducatif. De l'école aux lycées, **parcours personnalisés, différenciation pédagogique**, s'insèrent dans un cadre commun.

Julie Fontes-Trameçon illustre avec beaucoup de pertinence comment la prise en compte de la personnalité de l'élève contribue à infléchir son parcours et sa réussite scolaire. Quant à Daphné Josek, elle permet une entrée dans le processus de personnalisation, selon une approche psychologique dans laquelle l'estime de soi trouve une place majeure.

La personnalisation s'attache au caractère personnel de l'individu. Elle doit alors représenter le point de départ de toute volonté de différenciation. Le **diagnostic** est donc une étape incontournable. Pour ce faire, Sylvain Moreau et Jean-Pierre Oussénékan prennent, très justement, le parti d'identifier les ressources personnelles des élèves. Selon, cette même logique, Jérémie Gibon propose l'usage d'un filtre s'appuyant sur l'analyse des connaissances, capacités et attitudes pour définir des profils d'élèves. Didier Rigottard met l'accent sur la nécessité de construire un outil d'évaluation qui caractérise les conduites typiques des élèves, alimentant alors le regard expert du professeur. Enfin, Jean-François Just fait la démonstration de cette incontournable étape à travers une vidéo qui parle d'elle-même.

Dans ce souci qui anime les membres du GAIP d'accompagner les professeurs au quotidien, la proposition d'**outils de mise en œuvre** de la différenciation pédagogique constitue les articles de cette troisième partie de la revue. Au-delà du diagnostic, Jean-Luc Dourin met en lumière des leviers de personnalisation et de différenciation. Dans le prolongement, Delphine Évain propose une démarche simple, telle une technique pédagogique, applicable à toutes les APSA.

Indiquée par Jérémie Gibon comme une démarche progressivement dévolue, Guillaume Harent expose la différenciation menée à partir d'une manipulation fine du concept de dévolution et Francis Huot, de projet. Olivier Feigean et Stéphane Roubieu de leur côté, s'appuient sur les TICE.

Construction de compétences et personnalisation représentent deux axes centraux du système éducatif actuel qui ont pour inévitable conséquence l'évolution des pratiques pédagogiques des professeurs. C'est pourquoi le choix a été fait de les aborder dans les revues n°2 et 3.

À travers ces thèmes, auto et co-évaluation, diagnostic, régulation, regard porté sur l'élève... se sont dessinés. Ils soulèvent la question des pratiques d'évaluation, autre sujet animant fortement les professeurs. La réflexion autour des **pratiques d'évaluation** fera donc l'objet de la prochaine revue e-novEPS de N@ntes, programmée pour le mois de janvier 2013.

Delphine EVAIN

I - La problématique de la démarche de personnalisation

la différenciation pédagogique : une nécessité pour favoriser la réussite de tous les élèves. - tous niveaux

03/07/2012



Les élèves ont le droit à la réussite scolaire dans le cadre de l'école républicaine. Ils ont également pour devoir de construire les compétences et connaissances exi ...

e-novEPS3, égalité des chances, école de la république, partie1, Beunard

approche historique de la prise en compte des différences entre les élèves depuis 1970 - tous niveaux

02/07/2012



Depuis les années 70 le système éducatif s'efforce de prendre en compte les différences entre les élèves. L'article explore les différentes modalités de différenciati ...

e-novEPS3, partie1, historique de la personnalisation, égalité, école républicaine, Lebrun

de la personnalisation à la différenciation et réciproquement - tous niveaux

02/07/2012



La personnalisation est une des orientations éducatives prise par l'institution pour en augmenter son efficacité. Elle recouvre un large champ d'exploitation ; contex ...

e-novEPS3, partie1, individualisation, Evain

l'école "une et plurielle" - tous niveaux

01/07/2012



Et si le domaine d'excellence qui devient optionnaire en lycée permettait d'orienter à bon escient le parcours scolaire de l'élève. Redonner une valeur d'échelle à de ...

e-novEPS3, orientation, personnalisation, sens, CP3, partie1, Fontes-Trameçon

personnaliser pour apprendre à s'aimer et mieux apprendre - tous niveaux

30/06/2012



Que ce soit pour l'enseignant ou pour l'élève, apprendre à se connaître, s'accepter et accepter le regard de l'autre sur soi est une ...

e-novEPS3, partie1, estime de soi, CMS, Josek

II - Le diagnostic, étape incontournable de la différenciation pédagogique



le rapport conduites typiques-ressources, au service de la différenciation - tous niveaux

28/06/2012

La différenciation peut se mettre en place, par analyse des conduites typiques des élèves et des ressources qu'ils mobilisent. Elle s'opérationnalise par des propositions ...

e-novEPS3, conduites typiques, ressources, CP2, CP1, CMS, partie2, Moreau, Oussénékan



le profilage des élèves : entre vouloir, savoir et pouvoir - tous niveaux

26/06/2012

Cet article propose une démarche de personnalisation qui s'appuie sur le profilage de l'élève à l'aide du filtre que représente l'analyse de ses connaissances, capacités ...

e-novEPS3, profils d'élève, personnalisation, CMS, partie2, Gibon



la différenciation ... une histoire de regard sur la motricité des élèves - tous niveaux

25/06/2012

Pour différencier, il est nécessaire de construire des outils d'évaluation simples qui permettent de rendre compte des problèmes que rencontrent les élèves. Par un &o ...

e-novEPS3, outil d'évaluation, CP2, partie2, Rigottard



l'obligation de personnalisation - tous niveaux

24/06/2012

Dans cet article c'est une vidéo qui est proposée. Elle a pour objectif de montrer la construction d'actions individuelles dans un cadre d'apprentissage obligatoire ...

e-novEPS3, handicap, différenciation, partie2, Just

III - Les outils au service de la différenciation pédagogique



oeuvrer contre l'échec par la personnalisation ou la différenciation - tous niveaux

05/07/2012

Lutter contre l'échec scolaire par des méthodes pédagogiques convoquant la personnalisation et la différenciation de manière complexe.

e-novEPS3, partie3, CP1, CP2, pédagogie, complexité, Dourin



des chemins pour apprendre - tous niveaux

04/07/2012

La différenciation pédagogique doit permettre de rationaliser le temps de travail nécessaire à l'élève pour développer les ressources dont il a besoin personnellement ...

e-novEPS3, principe de différenciation, CP3, CP4, CP5, CMS, partie3, Evain



la dévolution : une clé pour mieux différencier - tous niveaux

03/07/2012

Cet article s'attache à montrer que la dévolution touche tous les moments de l'acte d'enseignement. Derrière ce concept théorique, les mises en oeuvre pratiques sont ...

e-novEPS3, dévolution, différenciation, élève acteur, CP1, CP4, CP5, CMS, partie3, Harent



le projet personnalisé au service de la différenciation en natation - tous niveaux

03/07/2012

Le projet personnalisé est une démarche pédagogique de différenciation des apprentissages. Appliqué à l'enseignement de la natation, il autorise le travail des élèves ...

e-novEPS3, dévolution, CP1, CMS, partie3, Huot



les TUIC en EPS : artifices pédagogiques ou réels outils de différenciation ? - tous niveaux

03/07/2012

Au-delà d'une nécessaire formation scolaire des élèves à l'usage du numérique, cet article présente les nombreux atouts des TUICE pour différencier en EPS. Il envisage ...

e-novEPS3, TUICE, ENT, tablette tactile, CMS, partie3, Feigean, Roubieu

La différenciation pédagogique : une nécessité pour favoriser la réussite de tous les élèves

Patrick BEUNARD,

IA-IPR Honoraire, Nantes

L'idée, devenue choix politique, qui consiste à permettre à 80% d'une classe d'âge d'accéder au niveau du baccalauréat, et, pour ce faire, créer d'autres baccalauréats et notamment professionnels, ne vise pas à dévaloriser le diplôme en question ni les autres. Elle projette pour un plus grand nombre d'élèves, citoyens de la République, d'apprendre plus, mieux, de manière mieux adaptée à leur profil, afin de réussir leur parcours scolaire au plus haut niveau de leurs propres possibilités en fonction de leur projet, de s'insérer dans la société en trouvant une profession qui leur permette de participer à l'essor de l'économie française.

Ce choix fait au milieu des années 80 n'est en aucune façon une mesure démagogique, mais c'est une ambition pour l'avenir. Pour autant cet objectif est-il atteint ? Pas encore. Cela ne signifie pas pour autant que cette ambition ne soit pas fondée. Mais c'est sans doute parce que les moyens pour atteindre cet objectif ne sont pas bien choisis, ou ne le sont pas avec suffisamment de détermination. Il ne suffit pas d'actionner une commande pour réorienter de façon significative tout le système éducatif fondé sur d'autres paradigmes (élitisme, école de classe). Il convient d'accompagner cette réorientation de toute une série de mesures, notamment pédagogiques, mais pas seulement, pour transformer les pratiques des professeurs. Enseigner à des élèves différents de ceux qui réussissaient dans le système antérieur, implique des modifications didactiques et pédagogiques. Sans que cela ne signifie en conséquence que les parcours d'excellence soient abandonnés. Ceux-ci sont plus diversifiés.



Le cadre historique

Pour saisir la pertinence de cette orientation pédagogique et didactique, il convient d'opérer un retour en arrière sur l'histoire contemporaine de l'Education Nationale.

Il serait possible de croire, en faisant ce détour par l'histoire, que cette idée, "faire réussir tous les élèves", ait pu naître dans l'esprit éclairé d'un politicien, seulement généreux et altruiste, une sorte d'idéologue humaniste, de bienfaiteur de la jeunesse.

Même si les femmes et les hommes politiques soutenant cette problématique d'évolution du système éducatif sont dotés de ces différentes qualités, ce ne sont pas ces déterminants qui sont à l'origine de cette "révolution". Cette inflexion de politique relève beaucoup plus d'un pragmatisme économique visant à accompagner, accentuer une relance économique, technique, industrielle, scientifique d'un pays, la France, après le terrible drame de la seconde guerre mondiale.

En effet, pour réussir à redresser le pays, relancer la croissance économique, redonner un réel dynamisme à l'industrie, se contenter des seules élites que promeut un système éducatif quelque peu dépassé par la situation et les enjeux d'une nécessaire évolution pour rester dans le peloton de tête des nations développées ne suffit pas.

L'idée est née : il faut rechercher dans la population française d'autres filons d'intelligence, constituer une élite sur une base élargie, en lui associant des enfants issus d'autres catégories sociales et culturelles, pour contribuer à l'effort de rénovation, de reconstruction et de développement. Pour ce faire, il faut renoncer à quelques idées reçues en matière de réussite scolaire. La réussite scolaire est très certainement le fruit d'une combinaison d'une intelligence et d'un travail. Mais la nouveauté consiste à penser qu'un individu intelligent peut également se retrouver en échec scolaire :

- soit parce que l'école ne sait pas détecter les particularités et originalités de l'intelligence de l'élève concerné,
- soit parce que son origine sociale ne lui permet pas d'accéder à tous les codes de la réussite,
- soit qu'il ne met pas en œuvre les bonnes méthodes ou démarches pour apprendre et réussir,
- soit ces différentes causes s'entremêlaient pour aboutir à l'échec.

L'intelligence est donc multiforme. Son exploitation ou valorisation l'est tout autant.

Il importe en conséquence de passer d'un enseignement monolithique, calé sur le seul registre de ceux qui réussissent dans un cadre traditionnel, à une pédagogie et une didactique polymorphes prenant en compte les différentes intelligences, ne faisant pas fi des différentes histoires personnelles et des cultures de chacun, sans oublier l'indispensable caractère national et républicain de notre éducation et de notre enseignement. Il s'agit bien ici de l'école de la République qui donne à chacun, de façon équitable, le bagage nécessaire et commun pour s'insérer dans la société et réussir une vie professionnelle et personnelle, dans toute la mesure du possible, choisie.



Faire évoluer la pensée et les pratiques didactiques et pédagogique

Une conception et des pratiques différentes des démarches traditionnelles d'enseignement coexistent depuis longtemps en parallèle, et souvent de façon conflictuelle avec les méthodes officielles qui constituent en la matière une sorte de pensée unique.

Les Montessori, Freinet et bien d'autres, initiateurs de l'Ecole dite Nouvelle contribuent largement à faire accepter l'idée qu'il peut exister de multiples chemins pour apprendre. Plus près de nous, Meirieu, Perrenoud, Develay, Giordan, l'INRP.... le GAIP de Nantes pour ce qui concerne l'EPS, formalisent, en les contextualisant et en les actualisant, ces approches différentes.

Ce qui est nouveau, ici et maintenant, c'est que cette conception polymorphe est devenue la version officielle du Ministère de l'Education Nationale en France et ce, progressivement depuis trente à quarante ans (depuis la création du collège unique et la mise en œuvre des 10% pédagogiques au début des années 70).

Si donc, l'évolution de la pensée et des pratiques pédagogiques a longtemps pu être considérée comme un engagement militant, volontaire et individuel, il convient de dire que maintenant cette évolution relève de l'obligation. Bien entendu, cette obligation doit s'accompagner, de tous les éclairages possibles et imaginables pour en faire entendre le sens, l'intérêt et la portée, mais également, de la formation initiale et continue, pédagogique, historique et épistémologique qui s'impose en la circonstance.

Au-delà de l'évolution politique de la part de l'institution, il appartient désormais aux enseignants d'opérer une transformation éthique, professionnelle, nécessaire pour répondre de façon efficiente à (presque) tous les cas de figure en matière d'apprentissage de la part des élèves.



Transformer les pratiques pédagogiques

Une fois abordées les questions politiques et éthiques du sujet développé, se posent désormais les interrogations techniques et professionnelles pour les enseignants : différencier la pédagogie et la didactique ? Oui ... mais comment ?

Cet article, au grand dam de certains lecteurs, ne vise pas à apporter à chacun, et à tous, toutes les solutions clefs en mains. Tout au plus tente-t-il d'aider les enseignants à se poser les bonnes questions. Vu l'ampleur et la quantité des situations à résoudre dès lors que qu'il s'agit de pratiquer un enseignement différencié, il semble complètement utopiste d'envisager de circonscrire toutes les réponses possibles. Toutefois la réflexion de chaque pédagogue l'amène à trouver la voie la mieux adaptée à chaque cas de figure rencontré. L'essentiel réside donc dans le fait de se poser les bonnes questions et de tenter d'y répondre avec bon sens.

Patrick Beunard

Quelles sont les questions majeures à se poser dès lors que qu'il est envisagé d'apporter des réponses circonstanciées et adaptées aux besoins de chacun ? Il importe d'établir un diagnostic le plus précis possible pour définir le profil d'apprentissage de chaque élève, de cerner la cartographie de ses difficultés.

Les difficultés que peut rencontrer un élève en cours d'apprentissage peuvent se loger à différents moments du dit apprentissage :

Au moment de la transmission de l'information par le professeur ou prélevée par l'élève dans un document (quel qu'il soit) ou lors d'une expérience personnelle. Ce qui pose des questions de choix du codage de l'information et de la manière de transmettre cette information pour le professeur, de la présentation du média, ou de la situation pédagogique stimulatrice de l'action d'apprentissage. Mais lors de cette phase l'élève a à régler des questions de lecture, perception, décryptage et compréhension des informations véhiculées.

Le stockage de ces informations est une phase tout aussi importante que l'acte d'apprentissage lui-même. Il suppose que l'élève mette en œuvre des démarches de catégorisation, d'assimilation, de mémorisation des informations transmises.

Enfin, la phase de restitution des acquisitions fait aussi partie des apprentissages à construire et doit en conséquence être l'objet de différenciation. C'est à ce moment que l'élève puise dans ses "réserves", des acquis pour choisir les plus pertinents, répondre à l'interrogation qui lui est faite, associer certains de ces éléments, les combiner de façon cohérente, problématiser, et donner du sens à sa (ses) réponse(s). C'est au travers de cette phase qu'apparaît sa personnalité, son identité, avec ses particularités, ses différences.

Conclusion

L'école de la République en France s'est donné comme objectif, l'égalité des chances de réussite pour ses enfants. Cela n'implique pas que tous les élèves d'une classe d'âge accèdent à Polytechnique, Centrale ou HEC (ce qui représente l'idéal dans le cadre d'une vision élitiste de la réussite scolaire).

Pour autant cet objectif ne constitue pas un slogan politicien démagogique émergeant soudainement au détour d'une campagne électorale. Cette inflexion politique n'est ni de droite ni de gauche ; elle est le fruit d'une réflexion pragmatique. Son intérêt est de mieux faire réussir la France dans le concert économique mondial et de faire éclore des intelligences qui n'auraient pas pu s'épanouir dans un contexte traditionnel périmé de l'école française des trois premiers quarts du 20^è siècle.

Il appartient désormais aux enseignants de rendre opérationnelle cette égalité des chances voulue par l'école de la République et de permettre à chaque élève de réussir sa scolarité selon ses propres talents, sa propre intelligence. Cette réussite passe nécessairement par l'acquisition par tous d'un socle commun de compétences et connaissances, de valeurs, de conscience morale, éthique, citoyenne, exigible pour vivre en bonne intelligence dans la société démocratique et républicaine qu'est la société française.

Ce socle commun est une base de départ sur laquelle chaque élève aura la possibilité de construire son avenir scolaire, social, professionnel. Il ne représente en aucun cas un smic culturel ; Il n'est pas une fin en soi , mais le point de départ d'une aventure personnelle.

C'est bien sur la base de cette double problématique que les professeurs doivent envisager leur métier : enseigner une base commune, un socle commun pour tous, tout en permettant à la diversité des intelligences de se révéler. C'est dans ces perspectives que la différenciation pédagogique doit s'installer.

Patrick Beunard

Approche historique de la prise en compte des différences entre les élèves depuis 1970

Bernard LEBRUN

IA-IPR EPS, Nantes

L'école en France s'est toujours fixé comme objectifs de répondre aux besoins de tous les élèves. Une approche historique permet de distinguer différentes formes de lutte contre les inégalités et d'analyser les choix qui les sous-tendent depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Ces formes différentes ne se présentent pas comme des couches étanches, mais comme des stratégies qui perdurent et continuent d'être mises en œuvre, alors que de nouvelles perspectives apparaissent. De sorte que s'il est possible de dater l'émergence de ces différentes perspectives d'adaptations aux caractéristiques de tous les élèves, il n'est pas possible d'en indiquer la fin. Toutes ces formes peuvent être de nos jours, simultanément mobilisées, au sein d'un même établissement.

Des interrogations se portent sur le principe de l'égalité républicaine.

Dans les années soixante-dix, de nombreux travaux des sociologues de l'éducation¹ remettent en question un des principes organisateur de l'école unique des années 70 : « pour assurer l'égalité de tous, il est nécessaire d'offrir à tous les élèves les mêmes conditions de scolarisation ». Ils montrent que parce que l'école prend appui et diffuse les valeurs et la culture des couches sociales favorisées, elle leur assure la réussite scolaire, alors que le décalage entre la culture scolaire et celle des couches sociales les moins favorisées génère pour elles de l'échec scolaire. Ces analyses sont à l'origine de l'idée que l'école ne doit plus s'adresser à tous les élèves de la même manière, mais qu'elle doit prendre en compte les différences entre les élèves.

Parmi toutes les stratégies de différenciations, se distinguent : la démarche centrée sur la prise en charge particulière des territoires défavorisés, les démarches visant à regrouper les élèves selon des modalités différentes, les projets d'établissement, la pédagogie du soutien et la personnalisation des parcours et des apprentissages.

¹ P.BOURDIEU, J.C.PASERON, « Les Héritiers », 1964



Des ZEP au « réseau Éclair », une pédagogie adaptée à des territoires ciblés

La création des ZEP

Ces constats sur les inégalités sociales dans la réussite scolaire sont à l'origine de la création, en 1981, des « zones prioritaires » (ZP), devenues « zones d'éducation prioritaires » (ZEP). Cette politique marque une rupture essentielle avec la précédente. Il ne s'agit plus d'attribuer de façon égalitaire des moyens d'enseignement sur l'ensemble du territoire, mais de « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin ». Cette inégalité des moyens vise à compenser les effets des difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement défavorisées qui sont déterminées en fonction de critères essentiellement sociaux². En 1982, la France comptait 363 ZEP.

Les stratégies pédagogiques développées dans les ZEP sont les suivantes : attributions de moyens supplémentaires, ouverture du système éducatif sur l'extérieur et les partenaires, élaboration d'un projet éducatif par les acteurs.

Des ZEP aux RAR

En 1990, s'observe une première relance des ZEP, avec Lionel Jospin comme ministre de l'Éducation Nationale. Des partenariats sont créés avec les quartiers et la politique des villes, dans un contexte social de violences urbaines et de problèmes dans les banlieues. Jusqu'en 1998, les préoccupations dans les ZEP se concentrent essentiellement sur l'illettrisme et la violence scolaire, avec l'apparition de la dénomination « zone sensible ».

En 1998, le territoire et le nombre de ZEP est élargi avec la création des REP, Réseau d'Éducation Prioritaire. Ces réseaux, qui se situent dans des secteurs défavorisés, regroupent les collèges et les écoles qui les alimentent.

En 2006 sont créés les RAR, (Réseau Ambition Réussite). Le comité exécutif du RAR est le lieu de la réflexion pédagogique qui associe les équipes pédagogiques du collège et des écoles primaires appartenant au réseau. Le rapport de 2009 de l'IGEN sur les RAR souligne la nécessité de favoriser les actions pédagogiques en faveur des élèves en difficulté à l'intérieur de chaque cours et de chaque discipline, sans privilégier uniquement des dispositifs originaux mobilisant beaucoup de moyens. Il indique par ailleurs que le terme « individualisation des apprentissages » commence à être utilisé, alors qu'il n'est pas toujours défini, ni opérationnalisé de manière précise.

Le programme ECLAIR (Ecole, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite)

À la rentrée 2011, le programme ECLAIR introduit quelques perspectives nouvelles. Dans ces réseaux, le recrutement par les chefs d'établissement des personnels sur postes à profils vise à intégrer des personnels motivés et à instaurer un minimum de stabilité des équipes. La nomination d'un préfet des études est une des innovations importantes du programme ECLAIR, son rôle est d'impulser une dynamique d'équipe sur un niveau donné, de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif, de mettre en place des suivis individualisés des élèves et de développer les relations

² C.BAUDELOT, R.ESTABLET, « *L'École capitaliste en France* », 1972.

avec les parents et les partenaires. Par ailleurs, ces établissements doivent permettre aux élèves de s'investir dans des projets transdisciplinaires. Ils sont invités à encourager la pratique régulière d'activités physiques et sportives, d'activités artistiques, en agissant notamment sur l'organisation du temps scolaire. Ils doivent mettre l'accent sur les projets d'orientation. Dans la continuité de ce qui existait pour les RAR, la construction d'un réseau ECLAIR regroupant un collège et les écoles qui l'alimentent, vise à assurer un suivi régulier et coordonné des élèves, tout au long de leur scolarité préélémentaire et obligatoire, en les aidant à mieux appréhender les ruptures et les continuités.

Des ZEP au réseau ECLAIR les politiques pédagogiques se sont infléchies. Les préoccupations ont évolué. L'accent est mis dans la période la plus récente sur la liaison inter-degrés, sur la nécessité de développer des instances et des personnels pour améliorer la coordination des actions pédagogiques. Mais le principe de prise en charge des difficultés scolaires reste le même : permettre à des établissements appartenant à des territoires ciblés comme ayant un pourcentage important d'élèves en difficulté, de promouvoir des démarches de projets, de favoriser les partenariats, en bénéficiant d'une gestion des ressources plus adaptée à leur contexte. Ces établissements apparaissent comme des laboratoires qui expérimentent, à l'échelon local, des innovations pédagogiques qui s'adressent à tous les élèves. Se constate, en effet, que les dynamiques pédagogiques qui naissent dans les ECLAIR se diffusent ensuite vers les établissements accueillant des élèves majoritairement en réussite.



La quête de solutions

Regrouper autrement les élèves

Cette stratégie pédagogique fait l'hypothèse que, substituer au groupe classe hétérogène des regroupements d'élèves ayant des caractéristiques semblables, permet à tous de progresser avec plus d'efficacité. Se distinguent les groupes de niveau, dans lesquels les élèves sont regroupés à partir d'un bilan de l'enseignant, des groupes de besoin, dans lesquels les critères des regroupements sont issus des attentes et des demandes des élèves. (C'est le cas des menus pour les élèves de terminale en EPS).

Cette démarche pédagogique impose, lorsqu'elle est conduite sur plusieurs classes, un alignement des emplois du temps. Bien sûr, des groupes de niveau ou de besoin sont possibles à l'intérieur d'une même classe. C'est alors le même enseignant qui prend en charge les différents groupes, et qui définit leurs contenus d'enseignement. Une des conditions de la réussite de cette organisation pédagogique réside dans la capacité de l'enseignant à proposer à ses élèves des démarches d'apprentissage dans lesquelles ils peuvent apprendre dans une relative autonomie, car le professeur ne peut pas être présent en même temps dans tous les groupes.

Le rapport LEGRAND³ de 1982 met bien en évidence le problème essentiel des groupes de niveau qui est celui de la mobilité, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de passer d'un groupe à l'autre, sans laquelle il y a reconstruction de filières. Cette mobilité, qui permet d'éviter des groupes de niveau ne profitant essentiellement qu'aux meilleurs, implique des contenus d'enseignements qui ne soient pas sur des thématiques trop différentes d'un groupe à l'autre. Elle est par ailleurs conditionnée à l'existence d'échanges réguliers entre les enseignants pour harmoniser leurs contenus, et organiser les changements de groupes. Dans beaucoup de cas, les rythmes d'apprentissages, différents d'un groupe à l'autre rendent la mobilité très difficile, et cette organisation pédagogique accentue les inégalités, au lieu de les réduire.

³ L.LEGRAND, « Pour un collège démocratique », Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, 1982.

Le projet d'établissement, un outil au service de l'adaptation aux caractéristiques des élèves

L'article 18 de la loi d'orientation de 1989 demande de généraliser à tous les établissements un dispositif majeur dans la prise en compte des particularités et des spécificités des élèves : le projet pédagogique de l'établissement. Cette démarche apparaît au moment où se développent, au début des années quatre-vingt, les politiques de décentralisation visant à faire prendre en charge par les acteurs locaux, les problématiques locales. S'inscrivant dans le principe de l'autonomie, parce qu'il est construit à partir d'une analyse des caractéristiques des élèves, le projet définit les objectifs, les choix pédagogiques et didactiques pour les atteindre, en prenant en compte la situation locale.

Cette démarche de projet a été légèrement infléchie dans les années 2000 avec la notion de contrat d'objectif qui offre aux établissements des marges d'autonomie moins grandes. Ce contrat définit, en effets, les objectifs et les procédés que l'établissement se fixe, compte tenu de ses caractéristiques locales, pour atteindre les objectifs académiques fixés par le Recteur et les objectifs nationaux.

La pédagogie du soutien

La pédagogie du soutien est une pédagogie du rattrapage, une pédagogie réparatrice qui propose une aide ponctuelle visant à reprendre les apprentissages de base avec un surplus de temps d'explication, pour des élèves ciblés considérés comme étant en difficulté. Parce qu'elle se met en place hors du groupe classe, en isolant les élèves en difficulté durant un temps particulier, elle s'inscrit dans la logique de la compensation, puisque la démarche vise à offrir un supplément de formation éducative pour des élèves en difficulté. Se retrouve ici, à l'échelon du groupe classe, la stratégie consistant à offrir plus, à ceux qui sont le moins armés en compétences scolaires. Fréquemment employée, y compris dans le secteur du soutien scolaire payant, elle présente néanmoins plusieurs caractéristiques qui limitent son efficacité. L'extraction des élèves en difficulté, hors du groupe de la classe, peut générer un risque de stigmatisation. Le manque de temps peut donner lieu à des problèmes d'organisation, et le recours fréquent à des intervenants distincts de l'enseignant habituel, peut engendrer une perte de continuité didactique. Par ailleurs, elle se présente comme une démarche qui peut inciter à tolérer une indifférence aux différences durant l'enseignement en groupe classe normal, parce qu'elle réserve à la pédagogie du soutien la prise en charge des élèves en difficulté.



La personnalisation des parcours

La notion de personnalisation des parcours et des apprentissages est liée à la mobilisation, qui devient massive dans les années quatre-vingt-dix, des perspectives du cognitivisme dans le domaine de l'éducation. Lorsqu'il s'inscrit dans la personnalisation des parcours, l'enseignant cherche à identifier les opérations mentales qui doivent être réalisées par l'élève pour acquérir un savoir particulier, afin de mettre en place des dispositifs susceptibles de les générer et de les faciliter.

Parce que la même opération mentale peut-être effectuée de différentes manières, l'efficacité pédagogique dans la prise en compte des différences entre les élèves sera liée à la possibilité d'investiguer de différentes façons un même apprentissage. L'élève est donc ici pris en compte dans sa singularité puisque l'enseignant lui permet de réaliser l'apprentissage selon des modalités qui lui sont propres, c'est-à-dire qu'elles peuvent être différentes d'un élève à un autre, pourtant confronté au même problème.

Bernard Lebrun

Comment prendre en compte les élèves dans leur singularité, leurs difficultés, la construction progressive de leur autonomie ?

Lorsqu'il s'inscrit dans la perspective de la personnalisation des parcours, l'enseignant se donne le pouvoir d'agir en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des outils pédagogiques qui permettent à des élèves différents d'apprendre. Pour se faire, il leur donne la possibilité de diversifier leurs activités et leurs démarches, tout en maintenant des objectifs communs. Il prend ainsi en charge la diversité et les différences entre les élèves, sans les enfermer dans cette différence, puisque les objectifs à atteindre sont les mêmes. Trois points de vigilance sont à retenir car ils contribuent à rendre cette personnalisation effective : proposer aux élèves des tâches ouvertes et complexes, offrir des conditions et des outils permettant une variété des démarches d'apprentissage, l'écoute et l'observation des élèves.

Construction de situations d'apprentissage ouvertes et complexes

Pour permettre la personnalisation des parcours, le professeur doit d'abord présenter à l'élève des tâches complexes, ouvertes qui autorisent des cheminements différents et des démarches diversifiées pour résoudre le problème. Le professeur n'impose ni ses solutions, ni même ses démarches et laisse la priorité à la relation entre l'élève et le savoir à acquérir.

Conditions et outils permettant la variété des démarches d'apprentissage

L'enseignant qui s'inscrit dans cette perspective doit être capable d'aider l'élève à progresser dans son apprentissage, sans l'enfermer dans ses propres solutions. Le temps laissé aux élèves est une variable didactique importante. Il doit être suffisamment souple pour autoriser un temps optimal d'assimilation adapté à chacun.

Permettre à l'élève de s'engager dans la personnalisation de ses apprentissages ne doit pas signifier qu'il se retrouve seul, confronté au problème posé. L'enseignant n'abandonne pas l'idée d'accompagner l'élève dans ses apprentissages, mais il propose pour cela plusieurs outils, plusieurs démarches possibles. Il peut, par exemple, solliciter son attention sur la nature des variables de la tâche, sur les conséquences de leur manipulation, et l'aider à réfléchir sur les relations qui unissent ces variables. Il peut, enfin, porter sa vigilance sur la nature des ressources dont l'élève dispose pour appréhender la tâche.

L'écoute et l'observation des élèves

L'observation de l'élève au cours de l'apprentissage est le vecteur essentiel de l'adaptation aux différences. En l'observant de manière fine, en l'interrogeant sur ce qu'il est en train de faire, en le questionnant sur les difficultés qu'il rencontre, en sollicitant sa réflexion sur les ressources qu'il est en train de mobiliser, le professeur deviendra capable de comprendre la démarche singulière mobilisée par l'élève et pourra intervenir en intégrant cette particularité. La personnalisation des parcours amène le professeur à adapter les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants, elle prend en compte les démarches réelles des élèves leurs acquis, leur temps d'assimilation⁴.

⁴ D.EVAIN, « de la personnalisation à la personnalisation et réciproquement », e-nov EPS n° 3, juin 2012

Conclusion

Parmi toutes les démarches permettant de prendre en compte les différences entre les élèves, la personnalisation des parcours occupe une place particulière pour deux raisons essentielles :

- elle reconnaît l'élève dans sa singularité alors que toutes les autres s'adressent à des groupes d'élèves, dont il s'agit de s'efforcer de limiter l'hétérogénéité, ou pour lesquels sont adaptés des contenus particuliers.
- elle s'inscrit dans une relation au temps d'apprentissage qui la distingue des autres propositions de différenciations.

Alors que toutes les autres démarches définissent, avant la mise en activité, de quelle manière les élèves peuvent se montrer différents les uns des autres (formes de groupements, des objectifs adaptés ...), la personnalisation ne fige pas, avant l'apprentissage, la prise en compte des différences par le professeur, pour davantage inviter celui-ci, au cours même de l'action des élèves, à les accompagner dans des pistes et des processus d'appropriation, qui ne sont pas leur propriété. Elle ne fige pas, non plus, ceux qui sont envisagées et anticipées.

De la personnalisation à la différenciation et réciproquement

Delphine Evain

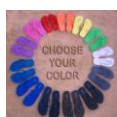
IA-IPR EPS, Nantes

De la personnalisation à la différenciation ou de la différenciation à la personnalisation ? Quelles réalités recouvrent ses notions actuellement ? Comment s'articulent-elles et avec celle de l'individualisation ?

Le présent article pose le postulat que la différenciation ne permet pas toujours la personnalisation et encore que l'individualisation n'en est qu'un outil. La mise en tension de ces concepts permet d'en construire une représentation à la fois macro, le contexte, à la fois micro, la logique intellectuelle, dans laquelle il s'agit de s'inscrire pour mettre en œuvre au plus près des élèves cet axe de la politique éducative que représente la personnalisation.

Ces concepts s'insèrent dans un contexte et dans une logique intellectuelle de la personnalisation.

Personnaliser, c'est différencier... mais différencier, voire individualiser, n'est pas forcément personnaliser. L'enjeu de l'acte d'enseignement est pourtant que cela le devienne.



Personnaliser, c'est différencier...

Permettre un chemin pour tous dans le système éducatif

Les acteurs du système Educatif communiquent très clairement sur la notion de personnalisation. Ils cherchent alors à garantir le droit à l'égalité des chances. Ils s'efforcent d'assurer la réussite de tous les élèves en apportant des réponses différenciées aux difficultés d'apprentissage, tout en garantissant une culture commune et des savoirs de bases, partagés par tous. Dans cette perspective, il s'agit de permettre à tout un chacun, dans sa grande diversité de trouver son chemin de la réussite, c'est-à-dire, construire les compétences nécessaires et suffisantes pour assurer son autonomie citoyenne par l'insertion professionnelle et sociale, au sein d'une société de plus en plus complexe et exigeante.

Ce chemin de la réussite se traduit par la personnalisation des parcours et leur fluidité renforcée. L'École met alors au service de ses acteurs des supports de personnalisation : Aide Personnalisée (AP), Programme de Prévention de Réussite Educative (PPRE), Programme d'Aide Individualisée

(PAI), Ulis, Établissements du Programme des Collèges et Lycées pour l'Innovation, l'Ambition et la Réussite (ECLAIR), Accompagnement Personnalisé (AP), Enseignements D'Exploration (EDE), groupe de compétences en langues vivantes, stages de remise à niveau et passerelles, tutorats, cordées de la réussites....

Mais dans ce contexte de volonté de personnalisation affichée, tout espace d'enseignement peut contribuer à la coloration du parcours de l'élève, pour que ce dernier traverse une scolarité favorable à l'apprentissage, sa réussite, et à la poursuite d'étude. Aussi, les options linguistiques (bi-langues, européennes, internationales), professionnelles (Option Découverte Professionnelle (ODP), sportives (Sections Sportives Scolaires (SSS), options facultatives...), les filières et la diversité des Baccalauréats (professionnels, technologiques, généraux, internationaux), sont parties prenantes de cette offre de formation « personnalisante ».

Par extension, toutes les expérimentations (cours le matin, sport et culture l'après-midi...), tous les projets de classe à thème (environnementale...), toutes les séances qui se tiennent auprès d'un public volontaire (Association Sportive (AS), accompagnement éducatif, ateliers, clubs...) participent eux aussi, à cette même ambition.

Si hier, certaines de ces offres de formation pouvaient s'entendre pour elles-mêmes, aujourd'hui le contexte éducatif oriente le sens de leur action. Elles se veulent élargies, cohérentes, complémentaires et accessibles au plus grand nombre. De même, les professeurs, animés par la motivation à prendre en charge ces enseignements, doivent pouvoir prendre conscience du fondement de leur implication et de la manière d'orienter avec pertinence leur énergie.

Permettre un chemin pour tous en EPS

Plus spécifiquement en EPS, viser la promotion de tous et de l'épanouissement de chacun nécessite de faire la démonstration de cette compétence du professeur à faire se rencontrer les contenus et les élèves. La seule application des programmes ne correspond pas à cette ambition. C'est sa déclinaison en thèmes de travail contextualisés à son public qui fait la valeur conceptuel de l'enseignant. Cette contextualisation des programmes à l'échelle locale représente une étape incontournable à un premier niveau de personnalisation, car elle détermine des axes de travail qui atteignent les élèves en s'adaptant à leur profil. L'EPS se colore au regard du public à qui elle s'adresse. Seul le projet EPS, qui identifie avec pertinence la population de son établissement, permet de réfléchir à une formation cohérente et continue, sur l'ensemble du cursus de l'élève.

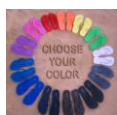
Selon une logique d'emboîtement, les projets de classe, de cycle et de leçon affinent progressivement les contenus d'enseignement au niveau de la classe, des groupes, puis de l'élève. Il s'agit d'un second niveau de personnalisation. Les axes de transformations identifiés sont transcrits en contenus et en situations qui permettent l'effectif apprentissage et la réelle construction de compétences de tous.

Analyser des élèves pour construire son enseignement doit être une réalité qui anticipe l'acte d'enseigner. Cette attention portée à l'élève ne s'arrête pas à la porte du gymnase. Elle accompagne le professeur tout au long de sa leçon. Aussi, ce n'est pas le chronomètre qui indique quand faire cesser une activité, mais l'évolution de l'activité même de l'élève. Ce n'est pas le résultat chiffré qui fait la valeur de l'action, mais la récurrence des habiletés attendues qui la compose. Ainsi, le respect des rythmes d'apprentissage et l'évolution des ressources¹ nécessaires pour leur acquisition

¹ S. Moreau, JO. Oussénékan, « le rapport conduites typiques-ressources au service de la différenciation », e-nov EPS n°3, Juin 2012

représentent deux axes majeurs à un troisième niveau de personnalisation. Celui-ci, organisé au cœur de la leçon, constitue le support de la différenciation pédagogique.

Lorsque l'enseignant est attentif à l'élève, il lui permet de développer son envie d'apprendre. En touchant l'élève au plus près, ses motifs d'agir et sa motivation se construisent, se développent et s'entretiennent. Le professeur cherche à donner du sens à son enseignement en explicitant la pertinence de ses objets de formation, tant par la verbalisation que par la pratique, en s'attachant à respecter et s'adapter aux parcours d'apprentissage de ses élèves. Cependant ce sont ces derniers qui trouvent et construisent le sens des efforts qu'ils consentent pour réussir. La personnalisation trouve ici son indicateur d'efficience.



... mais différencier, individualiser, n'est pas forcément personnaliser

Pourquoi ?

Traditionnellement en EPS, différencier, c'est répertorier les élèves selon des niveaux d'acquisition dans l'activité, faire des groupes de niveau, proposer des situations de difficultés croissantes. Selon l'approche didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), différencier c'est proposer des approches diverses de l'APSA qui ambitionnent de former l'élève à partir de ce qu'elles peuvent leur apporter de mieux, au regard du développement de l'enfant.

Dans le premier cas, la référence est l'expertise sportive, dans le second, l'idéal développemental. Si le second s'entend davantage que le premier dans le contexte scolaire, tous deux ne répondent pas à la conjoncture éducative, car la référence est l'élève : sa réussite par « la construction des compétences nécessaires et suffisantes, dont il a besoin pour assurer son autonomie citoyenne par l'insertion professionnelle et sociale, au sein d'une société de plus en plus complexe et exigeante ». Il est donc nécessaire d'intégrer et de tenir compte du fait que la discipline EPS, son enseignement et ses contenus contribuent, par une étroite articulation aux autres disciplines, espaces d'enseignements et actions ponctuelles, à la formation d'un élève, coloré localement et de manière évolutive, au sein de l'établissement qui l'accueille. Il est donc possible de différencier l'enseignement, selon une approche exclusivement sportive ou didactique des APSA, sans pour autant personnaliser, car cette dernière appelle une contextualisation de l'enseignement à l'établissement au sein duquel s'observent les particularités des élèves. Seule cette contextualisation, déjà évoquée en amont, garantit l'accroche au bon référentiel et assure de rendre concrète la personnalisation au sein de la classe.

Quant à l'individualisation, elle peut trouver son point d'orgue au stade de l'individu seul. Cette subdivision se met alors au service de la différenciation par le jeu des formes de groupement. Elle est ponctuellement adaptée au traitement d'un cas particulier. Mais, de nouveau, elle ne répond en rien à la question de la personnalisation qui oblige le regard à se poser sur la personne et qui s'attache au caractère personnel de l'individu.

L'individualisation reste au rang modeste d'outil ponctuel de régulation ou de médiation de situation compliquée. Les particularités d'une personne ne se font jour qu'en référence à l'autre qui la côtoie ; elles n'existent que par ce que l'autre en voit. La personne et les traits de caractère qui la caractérisent se construisent dans l'interaction, se forgent à partir du filtre de chacun qui analyse l'environnement, et évoluent à travers un apprentissage, vecteur de transformation des représentations. La personnalisation n'existe donc qu'au sein d'un collectif. L'individualisation n'est pas la personnalisation, mais elle peut y contribuer, si elle se donne pour objet de favoriser chez

l'élève la construction d'une compétence, parce qu'un de ses traits de caractère requiert ponctuellement, l'individualité.

Finalement la différenciation, c'est quoi ?

La personnalisation impose un temps consenti par le professeur pour écouter et comprendre l'élève, pour reformuler avec ses mots, pour tenir compte de ses idées, ses approches, sa logique, sa démarche pour évoluer. La personnalisation dans le contexte éducatif actuel nécessite une évolution des pratiques pédagogiques par une plus grande prise de conscience de la manière dont l'élève appréhende les enseignements.

Elle oblige le professeur à adopter une certaine posture qui questionne l'élève ; « qu'est-ce que tu veux dire », qui l'aide à formaliser sa pensée, et à expliciter ce qui lui est demandé d'apprendre. Elle l'invite à se centrer sur la démarche de l'élève et d'accepter une sorte de perte de contrôle, par le suivi du chemin réflexif de l'élève, parfois déroutant car non anticipé, imprévisible ou très distant des attentes. Elle oblige à gagner en humilité pour ne se faire que serviteur. La personnalisation demande à changer de référentiel, le regard porté sur l'élève se pose plus sur la construction de compétences, que sur leur mémorisation. Parallèlement, elle donne naissance à une nouvelle évaluation du métier d'enseignant qui ne trouve pas sa valeur en l'expertise disciplinaire, même si elle demeure incontournable, mais se traduit davantage par les efforts consentis, le niveau d'écoute et d'implication ou encore le plaisir ressenti.

C'est aussi, en cela, que l'écoute du degré de satisfaction des utilisateurs de l'École trouve tout son sens. Il est, par ailleurs, en plus de la personnalisation, selon les analyses des évaluations issues du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), un des axes favorisant l'efficacité des systèmes éducatifs.

Conclusion

Personnaliser, c'est s'insérer dans une logique formatrice plus large que celle de l'EPS ou de la classe, en s'inscrivant dans une évolution profonde et durable du Système Éducatif, et en investissant des espaces d'enseignement avec l'idée de mettre en œuvre une démarche scientifique, didactique et pédagogique qui tiennent compte du caractère personnel des élèves.

Personnaliser, c'est utiliser tous les espaces d'enseignement à disposition pour faire du passage à l'École de l'élève un parcours cohérent qui le construise efficacement. Un parcours qui l'anime et lui fait sens, car il est adapté à ses caractéristiques personnelles et évolutives. Un parcours au sein duquel il s'implique et réussit.

Personnaliser, c'est différencier selon un regard porté sur l'élève apprenant : ses ressources, son rythme et son chemin d'apprentissage. C'est développer une écoute compréhensive, source de propositions et de régulations pertinentes car adaptées à la personne et non plaquées.

Personnaliser, c'est à la fois une volonté institutionnelle, une cohérence des offres de formation et une pédagogie au service de la réussite de la personne.

L'école « une et plurielle »

Julie FONTES-TRAMEÇON

Professeure agrégée EPS, Montaigu (85)

« L'école ne transmet pas seulement des savoirs, elle transforme aussi l'élève, elle le libère pour qu'il devienne un homme afin de le mettre en communication avec son temps et son milieu ». (Reboul¹)

Cette citation questionne le sens même de l'école, la place des parcours personnels et des choix d'orientations. Selon cette même optique, Fernandez² ajoute : « sous couvert de démocratisation, l'école est gouvernée par un système d'orientation, de sélection et d'élitisme ». Toutes les disciplines scolaires reposent sur un processus méritocratique basé sur la valeur et la hiérarchisation du résultat. Seul, le Livret Personnel de Compétence du socle commun tend à rompre ce fonctionnement car chaque élève peut acquérir un certain nombre de compétences, à son rythme. La réalité contredit ce principe de démocratisation dans la personnalisation du parcours scolaire de chaque élève qui oriente une des missions données aux professeurs : « former en vue d'une insertion sociale et professionnelle ». Il est aussi précisé que l'enseignant doit être capable « d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves ... de tirer le meilleur parti de leur réussite ... de leur apporter conseil et soutien personnalisé avec le souci de les rendre acteur de leur progression »³. Conseils et soutiens personnalisés doivent guider l'analyse du concept d'orientation personnalisée.

Le seul résultat scolaire ne suffit pas. Il faut aller plus loin que la pédagogie du manque et dépasser les critères d'orientation généraux pour se centrer sur ce qu'il y a de positif en l'élève, ses particularités, ses ressources. Ainsi est établi un véritable lien entre institutionnalisation et personnalisation, la «personnalisation institutionnalisée». Le regard porté sur les spécialisations possibles en EPS illustre cette démarche. Il s'agit de percevoir les impacts d'une voie de spécialisation comme la danse, et de s'interroger sur sa capacité à transformer le processus d'apprentissage, de donner du sens et de sublimer l'envie d'apprendre.

Est mis en évidence un nouveau mode d'entrée dans la façon d'orienter l'enfant en fin de troisième. L'apport de l'option Danse en lycée illustre l'argumentation avec l'exemple du parcours d'une collégienne du collège Jules Ferry (85), pour justifier le choix de ce mode d'orientation qui s'avère utile et bénéfique dans certains cas de projets personnalisés, et des réponses apportées par Mme Moreau, professeure agrégée du Lycée Pierre Mendès France (85), en charge de la spécialité danse.

¹ O.REBOUL, « La philosophie de l'éducation », PUF, 2004

² FERNANDEZ, « Ce qui s'enseigne aujourd'hui », 1992

³ BO n°22. 29, « Missions du professeur », Mai 1997



Une différence dans la notion d'orientation personnalisée entre le collège et le lycée

Au collège, les orientations se calquent sur le profil scolaire des élèves. Ainsi, en fin de 6^{ème}, une orientation en SEGPA peut être envisagée par manque de motivation, manque de compréhension et d'assimilation du savoir, un manque d'insertion ... Ces choix reposent sur une pédagogie des manques. Au niveau de l'orientation de fin de troisième, le critère du résultat, d'une comparaison à une norme, ici la note, est prédominant. Accéder en seconde générale et technologique ne peut se faire que si l'élève maîtrise un certain nombre de savoirs issus des disciplines dites fondamentales. Les autres acquisitions semblent laissées pour compte.

Le système tente toutefois de s'opposer à ce mode d'orientation. Une des mises en œuvre a été la restructuration et la mise en place du lycée professionnel. Perçue dans les années 80 comme une orientation par défaut, la création de filières revalorise ce parcours de formation. Les élèves peu motivés par le côté scolaire peuvent se projeter vers un métier et mettre en pratique leurs nouvelles acquisitions à travers des stages en entreprises. Le lycée professionnel s'ouvre à différents profils d'élèves dont certains souhaitent intégrer rapidement le marché du travail, et d'autres qui viennent s'approprier à travers la pratique, des notions jusqu'alors perçues comme dénuées de sens et d'utilité au collège.

Au lycée général et technologique, une autre démarche est remarquable. Elle tient certainement au fait d'une sélection organisée en amont. De la même manière que le lycée professionnel, à travers ses filières; le lycée général et technologique offre, dès l'entrée en seconde une pluralité de voies optionnaires, avec des enseignements d'exploration multiples et variés (PFEG, principes fondamentaux d'économie et de gestion, EPS ...). Pourquoi alors, ne pas les prendre davantage en considération et ne pas accorder davantage d'importance au choix optionnaire de l'élève dans son orientation de fin de troisième ? Ce choix peut être motivant et se répercuter sur les autres processus d'apprentissage ? De la même façon, pourquoi ne pas analyser le profil des élèves en fin de 3^{ème} au travers leurs réussites dans des disciplines comme l'éducation musicale, les arts plastiques, l'EPS ou les langues ? En effet, ces dernières font appel à des notions communes issues des disciplines fondamentales, mais le passage en seconde générale n'est réussi que s'il tient compte en partie d'autres critères, dont les critères motivationnels.

Parmi toutes ces possibles, l'enseignement d'exploration (1H30 hebdomadaire) intitulé « Création et activités artistiques, arts du spectacle » est proposé au Lycée Pierre Mendès France dès l'entrée en seconde. Dans cette voie de personnalisation s'opère une sélection d'orientation professionnelle basée sur les goûts et choix personnels, ce qui nécessite des connaissances pointues dans un domaine particulier.

S'ajoute à cela l'option enseignement facultatif Art-Danse (3H hebdomadaires). Cette dernière comprend une pratique artistique et des bases de culture chorégraphique nécessaires à l'élaboration de repères culturels et artistiques sur le monde de la danse. Cette option valorise les ressources déjà acquises par les élèves et permet de développer une sensibilité, de transformer et faire mûrir un savoir-faire spécifique. Tout l'intérêt de ces options repose sur des centres d'intérêts, un corpus de

connaissances, une soif d'apprendre pour construire ou consolider des savoirs scolaires et professionnels.

La cohérence de ces options détermine le choix d'orientation en première. Elles ont un impact sur le parcours de l'élève et place ainsi la personnalité du lycéen au cœur de son orientation. Même si ces filières sont contingentées, elles ont pour richesse de construire et de développer la personnalité des élèves, tout en permettant d'accéder à un savoir spécifique. De la même façon, ce savoir spécifique ne peut être accessible, que si des bases fondamentales sont maîtrisées.

En renversant l'analyse présentement menée, l'acquisition de savoirs scolaires facilite la réalisation des objectifs personnels qui s'expriment dans la pratique de la danse. Ce choix d'option peut être à la source d'une relecture des savoirs, des apprentissages, car il est porteur de sens. Par exemple, un élève en spécialité Littéraire Danse peut mettre à bon escient la méthodologie que demande la composante culturelle dans les programmes à spécialité danse en Français. Ce processus, jusqu'ici difficile à acquérir, peut être mieux intégré car sortant du contexte dans lequel l'élève se sent en difficulté. De la même manière, en épreuve facultative Art Danse, pour toutes séries confondues, l'accès à l'expérience artistique et les apports culturels offrent aussi des liens à établir entre les disciplines et cette option (Philosophie-français-histoire-TPE-Danse).

Bien plus qu'un simple choix, l'orientation est un véritable parcours personnalisé au sein d'un espace d'enseignement institué qui offre à l'élève la possibilité de s'épanouir, de construire des compétences bien spécifiques et complémentaires aux apprentissages fondamentaux.

Cependant, malgré cette ouverture, ces choix d'orientations sont limités dans leur accès. Les élèves, dès la fin de 3^{ème} sont déjà assimilés à un profil, plutôt littéraire ou scientifique pour être rangés, semble-t-il, dans un mode de pensée. De la même manière, les enseignements d'exploration en seconde confortent cette tendance à ranger les élèves selon un double profil interdisant parfois l'accès à certaines compétences. Par exemple, en choisissant une série Economique et Social, Scientifique ou tertiaire, les élèves ne peuvent pas prendre l'enseignement de spécialité danse. Un paradoxe donc, car, au sein de cette logique démocratique les parcours personnalisés sont filtrés en fonction des individus que l'école veut former.



Un exemple de parcours institutionnalisé

Le témoignage de Mme Catherine Moreau, professeure agrégée EPS en charge de la spécialité Danse au Lycée Pierre Mendés France, ainsi que l'exploitation de données des bulletins et un questionnaire rendu par une élève de troisième permettent d'illustrer ce que peut être une orientation personnalisée.

À ce questionnaire est joint deux bulletins comparatifs de l'élève : un de troisième et celui de seconde avec l'option danse du second trimestre. Les constats sont les suivants : sa moyenne générale, pour les deux bulletins, est de 12,2/20. En se référant aux critères normatifs habituels, la note prédominant dans les choix d'orientations, la seconde générale paraît être accessible. C'est cependant une voix professionnelle qui a été proposée par le conseil de classe.

La découverte de la danse dans le cadre des cours d'EPS, de l'AS et d'ateliers artistiques est une véritable révélation pour Juliette, comme elle le précise dans son retour de questionnaire « La danse m'a apportée énormément de choses, dont le plus important, est la confiance en moi. Cet art reste pour moi, le moyen de lâcher prise, de m'exprimer, de m'affirmer, de m'évader. Il est devenu ma motivation première car à travers la danse, je me suis trouvée.

Plus qu'une simple activité ou pratique artistique au sein de programmes (EPS mais aussi histoire des arts, IDD ...), cette rencontre avec la danse est source de motivation et de construction dans la personnalité de l'élève. Un fil conducteur scolaire qui semble conduire un chemin bien spécifique et personnel. Ainsi en parallèle de cours dits fondamentaux, cette élève se nourrit d'un apport culturel alliant notions transversales (Notion d'espace, de temps ...), rigueur méthodologique (être capable de mener des tâches d'improvisation et de composition ...) et un savoir être (respect des autres, autonomie...).

En analysant de plus près les bulletins, il est possible de catégoriser Juliette dans le profil d'élève moyen, avec des possibilités par un travail régulier et plus soutenu. La seconde générale, en ce sens, paraissait envisageable. Il est donc nécessaire de se pencher sur ses ressources et ses centres d'intérêts pour donner du sens à son parcours scolaire. Soutenue par sa famille et son professeur d'EPS spécialiste en danse, le choix d'une seconde générale avec option danse paraît une issue porteuse. Les réponses au questionnaire ci-dessous, le bulletin de seconde et l'orientation en première littéraire option de spécialité danse, en sont les plus belles expressions.

En danse est noté sur le bulletin : "un travail généreux ... une pensée qui s'affirme". Être acteur de ses apprentissages comme l'évoque la loi d'orientation de 2005, Juliette semble le mettre en œuvre. En histoire géographie d'une moyenne de 7,43 en 3^{ème}, cette dernière passe à 12,33 en seconde. Une attitude et certainement une maturité, absente en 3^{ème} "des résultats irréguliers ... une mauvaise maîtrise de la gestion du temps", en Français "des progrès constants" mis en avant en seconde. Cette appréciation confirme, par ailleurs, un choix d'orientation en 1^{ère} Littéraire, bien personnalisé avec "une sensibilité littéraire, un désir de progresser".

Ce cas particulier montre qu'il faut prendre en compte la personnalité, les besoins des élèves pour les guider vers un parcours institutionnalisé qui leur ressemble. Tenir compte de leur domaine d'excellence pour donner du sens à ce magma de matières semble capital. L'orientation doit, dans certains cas, notamment pour des élèves de niveau moyen, considérer des aptitudes dans les matières autres que celles qui, historiquement, apparaissent fondamentales.

Juliette n'est pas la seule dans ce cas, d'autres élèves comme Pauline ou Mathilde ont découvert la Danse en AS ou lors d'un atelier artistique dans le cadre de leur collège. Des difficultés rencontrées dans diverses matières, auxquelles s'ajoutent parfois des problèmes de comportement face à l'échec, à la difficulté ou liés aux turbulences de l'adolescence présente le profil de 3^{ème} de ces élèves. Pour chacune d'entre elles, le conseil de classe propose une orientation en lycée professionnel. Or ces filles, un peu justes en termes de résultats scolaires, sont capables, en situation créative, de mobiliser un certain nombre de ressources, parfois insoupçonnées. Dans le domaine comportemental par exemple, elles disposent toutes d'une faculté à entrer avec beaucoup de facilité dans le processus de création. Mobiliser son imaginaire au service d'un propos ou d'une intention pour construire avec méthode et application une chorégraphie représente alors autant d'aptitudes et de capacités transposables en français par exemple. Sorties du contexte scolaire, les connaissances semblent plus faciles et certainement plus motivantes car, porteuses de sens.

Catherine Moreau va d'ailleurs dans ce sens "Ce qui fait la richesse du lycée est que les matières ne travaillent pas de façon cloisonnée ...". Cette remarque se retrouve dans les commentaires de Juliette « Le lycée, c'est un nouvel apprentissage, les professeurs sont ouverts et à l'écoute. Par exemple ils peuvent nous faire un cours de leur matière (français, anglais ...) en y introduisant, pour nous, de la

danse et cela est bénéfique pour tous car les élèves sont intéressés ». Introduire de la danse dans les cours pour établir des connexions entre les connaissances, c'est amener l'élève à une nouvelle forme d'apprentissage moins scolaire, plus consentie, car plus intériorisée.

La notion de transfert d'apprentissage apparaît alors centrale. Ainsi des élèves qui ne perçoivent pas de sens à l'école, comme le souligne Mme Moreau, « se sentent investis par une matière mais, en plus, établissent des liens entre les matières ». Il est donc possible de supposer que les connaissances s'éclaircissent et que certaines disciplines deviennent plus accessibles. Des élèves catégorisés davantage comme scientifiques peuvent, par cet intermédiaire, prendre plaisir et percevoir les matières littéraires sous un autre angle. C'est encore une fois le cas de Juliette, au vue de son bulletin de 3^{ème} et de son analyse. Elle se sentait plus proche des matières dites scientifiques "Au collège, c'était les matières scientifiques qui me plaisaient le plus (SVT, mathématiques, physique-chimie, EPS ...). Mais j'ai choisi de faire la série Littéraire, pour être en spécificité danse car la danse est devenue un de mes piliers pour réussir correctement ce que je veux".

Une option peut donc ouvrir d'autres perspectives que celles qui sont envisagées préalablement, répondre à un désir si fort, qu'il éclaire le chemin personnel vers lequel on veut tendre. Mme Moreau précise, au cours de notre entretien que plusieurs cas de figures tendent à montrer l'intérêt et le sens d'une telle option. Charline, une élève de seconde pour qui l'orientation en technologique est évoquée au regard des résultats, a obtenu son bac Littéraire avec l'option spécialité danse. Cette voie de spécialité lui a permis de devenir professeure de danse.



Questionnaire et bulletins de Juliette

Mon regard sur mon parcours de collégienne ?

- Mes notes au Collège ? Il faut avant tout savoir que je n'étais pas une élève qui travaillait énormément. Mes notes étaient très irrégulières et souvent trop justes, en troisième, par exemple, ma moyenne était de 12,5 environ, et le conseil de classe n'était pas favorable à l'idée que j'aille dans un lycée général.
- Quelles disciplines me plaisaient ? Au collège, c'était les matières scientifiques qui me plaisaient le plus : S.V.T, mathématiques, physique-chimie, EPS.
- Une activité culturelle qui m'a motivée ? Oui, la danse, cela a été pour moi une révélation. La danse m'a apportée énormément de choses, dont le plus important, est la confiance en moi. Cet art reste pour moi le moyen de lâcher prise, de m'exprimer, de m'affirmer, de m'évader. Il est devenu ma motivation première car à travers la danse, je me suis trouvée. La danse m'a fait évoluer, elle m'a permise d'avoir une vision plus dense sur la vie et les gens qui m'entourent, d'être plus ouverte d'esprit.

Mon regard sur ma seconde au lycée ?

- Mon orientation avec option Danse ? L'option danse au Lycée m'a permise d'avoir un but. Elle m'a donnée envie d'y aller au lycée et surtout de réussir pour la danse car je ne me vois plus sans cette passion. Je n'ai aucun regret par rapport à cette option. La danse théorie apporte du savoir sur la danse, mais elle permet aussi de la représenter chronologiquement.
- Mes notes au lycée ? J'ai accumulé pas mal de lacune au collège, ce qui ne m'a pas forcément bien aidée pour ma seconde, mais au final, je ne m'en sors pas si mal que ça. Ma

moyenne est d'environ 11,5. Le lycée, c'est un nouvel apprentissage. Les professeurs sont ouverts et à l'écoute. Par exemple, ils peuvent nous faire un cours de leur matière (français, anglais) en y introduisant, pour nous, de la danse et cela est bénéfique pour tous car les élèves sont intéressés et le professeur fait son cours. C'est grâce à ça qu'aujourd'hui je m'oriente plus sur du littéraire que sur des choses scientifiques.

- Quelle série à venir ? « J'ai choisi de faire la série Littéraire, pour être en spécificité danse car la danse est devenue un de mes piliers pour réussir correctement ce que je veux. »
- Mon avenir ? Un projet professionnel ? « J'aimerais travailler avec les enfants, pourquoi pas devenir professeur des écoles, ou bien professeur de sport, ou bien de danse. Je n'ai pas d'idée fixe pour l'instant, je verrai bien ce que l'avenir me réserve. »

Conclusion

L'EPS "une et plurielle", ce titre des cahiers EPS⁴ est transposable à cet article sous la forme L'Ecole "une et plurielle". Cette dernière prône et se repose sur les principes républicains de fraternité, liberté et égalité. Or, elle fonctionne en majorité sur un principe d'orientation principalement méritocratique basé sur les notes. Ainsi, certaines orientations se font par défaut sans tenir compte de la personnalité de l'élève. Par personnalité est entendu ce qui constitue et identifie l'élève. Sa personnalité englobe ses ressources et ses faiblesses. L'exemple évoqué, sans avoir de valeur de démonstration scientifique, illustre comment l'EPS peut contribuer à la construction identitaire d'un parcours personnalisé. Discipline souvent perçue comme non fondamentale, elle offre des possibilités de choix optionnaires illustrées ici par la danse. Ces enseignements optionnels permettent de rendre certaines disciplines fondamentales aux yeux des élèves. Ainsi ces différents domaines d'excellence proposent des voies diversifiées. L'élève prend confiance en lui, se sent impliqué et valorisé. En ce sens, il devient véritable acteur et auteur de son parcours scolaire.

⁴ C.MOREAU, B.BLOIS-NAULLEAU, *Les Cahiers EPS de l'académie de Nantes*, CRDP, déc 1998

Personnaliser pour apprendre à s'aimer, et mieux apprendre

Daphné JOSEK

Professeur d'EPS, Le Mans (72)

« L'estime de soi est la conscience d'être quelqu'un de bien. » Campbell (1984).

L'enseignant est un maillon essentiel de la réussite des élèves. Cette réussite est sous-tendue par une meilleure connaissance et estime de soi, de la part des élèves. Il s'agit d'en comprendre ces mécanismes et d'aider les élèves à l'introspection, en relation avec le contexte et le regard des autres, pour en retirer les bénéfices sur les apprentissages.



L'estime de soi et l'enseignement

La personnalisation est au cœur d'un double processus :

- un processus d'individuation, qui correspond à la prise de conscience de l'individualité profonde. Il donne l'accès à l'autonomie, à la responsabilisation, à l'estime de soi, à l'enrichissement de ses savoirs et de ses compétences, au sentiment d'accomplissement personnel.
- un processus de socialisation, qui permet le développement de la coopération et de la solidarité entre les individus.

L'estime de soi chez les élèves et chez les enseignants

L'estime de soi occupe une position centrale dans l'explication du comportement humain et détermine la manière dont l'individu s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne. Le sentiment de sa valeur personnelle est lié à l'image que les autres lui renvoient. D'abord considérée de façon unidimensionnelle, l'estime de soi est aujourd'hui conçue comme multidimensionnelle et organisée de façon hiérarchique.

La construction de cette estime de soi se fait dès la plus jeune enfance. Elle commence dans le milieu familial pour s'étendre peu à peu au contexte scolaire, extrascolaire puis professionnel. Le rôle de l'enseignant est central, il peut ainsi agir sur un des leviers de l'individuation : l'estime de soi. Henri Boudreault dit « qu'un cours n'est pas conçu pour celui qui enseigne, mais pour celui qui apprend ».

L'enseignant apprend à faire différemment. Cette remise en question n'est possible que s'il prend conscience de ce qu'il est vraiment, avec ses points faibles et ses points forts. Un enseignant qui n'a pas une bonne estime de lui, c'est-à-dire une image véhiculée par l'institution, une réputation au sein de l'établissement éprouve des difficultés à agir sur l'estime de soi de ses élèves. D'où l'importance de la formation continue et de l'encadrement des enseignants. P. Perrenoud évoque les dix compétences essentielles pour enseigner, dont celle qui consiste à « concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ». Cela n'est possible qu'à condition que l'enseignant accepte de se remettre en

question. Il peut ainsi agir sur sa manière d'enseigner. En prenant en compte ce qu'il est, il conduit les élèves à se questionner sur ce qu'ils sont, et les fait évoluer grâce à un enseignement adapté.

La caractérisation des élèves

L'image de soi est l'idée que chacun se fait de son identité physique, psychologique et sociale. Elle est liée à la perception de son propre corps. Cette image peut être déformée et être à l'origine par exemple de troubles alimentaires. Elle est aussi liée à l'estime de soi, la façon dont on se juge. La connaissance de soi requiert la connaissance de ses forces, de ses faiblesses, de ses difficultés, de ses limites, de ses besoins, ayant pour effet une image de soi en rapport avec la réalité. L'estime de soi dépend du degré de cohésion entre les aspirations et les succès de chaque personne.

Les quatre « soi »

Il semble essentiel de considérer l'estime de soi comme une notion multidimensionnelle ayant un rôle fondamental dans la réussite scolaire. Apprendre n'est pas seulement un processus cognitif, il y a également l'interaction d'autres paramètres : affectifs, émotionnels, motivationnels et relationnels.

- Le soi scolaire est la représentation de ses possibilités. Cette dimension n'est pas toujours objective. Un élève se perçoit meilleur ou moins bon qu'il ne l'est vraiment. C'est lié à sa famille, à son histoire personnelle, aux relations aux autres.
- Le soi émotionnel est la manière dont les émotions sont comprises et gérées. La connaissance de soi, la confiance en soi, la motivation permettent une plus grande réussite.
- Le soi social est la capacité que l'on a, à aller vers les autres, à éprouver de l'empathie.
- Le soi physique sépare les habiletés physiques ou l'efficacité perçue et l'apparence physique.

La construction de l'image de soi en EPS est possible en caractérisant les élèves. Cette caractérisation peut se faire à partir des quatre « soi ». Elle permet de détailler les scores entre émotion, scolaire, social et physique. L'élève prend ainsi conscience de lui-même.

La caractérisation des enseignants

Mike Baker répond à cette question par le biais des témoignages d'élèves et établit une classification qui détermine ce que pourrait être un bon enseignant. Par ce biais, l'enseignant peut mettre en parallèle l'image qu'il a de lui-même et l'image du « prof » parfait, vu par les élèves.

Qualité d'un bon professeur (selon Mike Baker)

	s'adresse à des élèves comme à des adultes
	s'adresse aux élèves dans leur individualité plutôt que membre d'un groupe
	fait preuve de fermeté
	fait que les élèves veuillent travailler pour lui
	ne craint pas de dévoiler sa personnalité
	éprouve de l'enthousiasme pour son sujet
	stimule les élèves à l'imiter
	incite les élèves à découvrir des réponses
	est énergique
	faire preuve d'humour
	possède de profondes connaissances
	prend des risques
	montre de la compassion et de la curiosité pour les élèves
	aime les élèves

Il apparaît dans les qualités recensées qu'un enseignant doit faire preuve de bienveillance, d'empathie voire de compassion envers ses élèves.

« *Enseigner est un métier qui s'apprend* » (P. Watrelot) .

Il est nécessaire de se remettre en question assez souvent. Le métier d'enseignant est un métier assez narcissique. Afin de pouvoir s'ouvrir aux autres, il faut soi-même être assez ouvert.

« *Pour s'aimer soi, il faut d'abord aimer l'autre* » (S.Freud).

Le regard que porte l'enseignant peut valoriser ou oublier certains « soi ». D'où l'importance de porter un regard sur soi afin de n'oublier aucun « soi ».



Le travail de l'enseignant

Que disent les textes ?

Les textes du socle commun et les derniers programmes de l'EPS évoquent la « construction d'un élève plus autonome et plus responsable ». Pour ce faire, il s'agit de « construire et mobiliser ses ressources afin de développer l'estime de soi, [...], la gestion de sa vie physique permet d'apprendre à se connaître, agir dans le respect de soi, des autres ». Ce sont autant d'indicateurs qui contribuent à la construction de ce sentiment de réussite.

L'estime de soi revêt plusieurs aspects pris en compte par l'enseignant : la valeur que les individus s'accordent, la vision de soi plus ou moins positive, le bien être psychologique de tout individu, le sentiment de compétence et la notion d'effort et de persévérance. Cette construction de l'estime de soi est soumise à la prise en compte de l'apparence physique, du statut social, de la compétence physique et de la conformité comportementale.

Des pistes pour l'enseignant

Les enjeux pour l'EPS sont de plusieurs ordres et sont intimement liés aux caractérisations des élèves. Il est possible de classer les pistes selon les différents « soi ».

Le soi social

- Tutorat
- Faire en sorte que chacun trouve sa place au sein du groupe pour développer l'entraide, le sentiment de compétence, valoriser les points positifs de chacun (encouragements) ;
- Proposer des petits contrats individualisés où l'élève ne va pas se mesurer à ses pairs ;
- Développer des rapports privilégiés avec les pairs (coopération, entente) = socialisation.

Le soi émotionnel

- Développer le sentiment de compétence (acquisition de savoirs être, savoirs faire...).

Le soi scolaire

- Avoir des repères précis (critères de réalisation et de réussite mesurables) ;
- Avoir des dispositifs évolutifs (progression par étapes).

Le soi physique

- L'engagement physique, le goût de l'effort (Effet prépondérant pour les garçons) ;
- Développer les connaissances sur soi, sur son corps (prise de conscience) ;
- Contribuer à la réconciliation de l'élève avec son apparence.

Le but est de construire des parcours différenciés pour construire le sentiment de réussite, de compétence et accéder à un niveau satisfaisant d'estime de soi.

En EPS, le choix des APSA est un atout supplémentaire et conditionne la motivation des élèves.

L'enseignement de l'estime de soi

Il est possible de construire l'estime de soi chez les élèves. La connaissance du concept permet d'offrir des méthodes d'apprentissage différentes qui touchent un public assez large. Si les principes d'enseignement sont appliqués, l'estime de soi augmente ou diminue. Très souvent, est évoquée la relation enseignant / élève, mais les contenus sont à aménager. C'est pourquoi il est préférable d'évoquer une personnalisation des contenus en fonction de ce qu'est l'élève.

connaissances	capacités	attitudes
De ses points faibles De ses points forts De ses représentations De ses ressources (cognitives, motrices...)	Prendre des repères précis sur soi, sur les autres (verbaliser à l'oral ou à l'écrit) Ne pas sauter d'étapes d'apprentissage (situations positives)	Être persévérant Affirmer ses opinions sans écraser autrui (concertation, dialogue) Aider autrui en l'encourageant, le conseillant (tutorat) Respecter des consignes des camarades

Il est, par ailleurs, possible de construire l'estime de soi chez les enseignants. Cette construction paraît essentielle pour que les élèves aient une bonne estime d'eux même. Il semble, en effet, inconcevable de transmettre ces principes sans posséder, soi-même, une bonne estime de soi ou tout au moins une bonne connaissance de soi.

connaissances	capacités	attitudes
De ses points faibles De ses points forts De ses représentations et de celles de ses élèves Auto évaluation de soi, co évaluation avec une tierce personne	Prendre des repères précis sur soi, sur les élèves (verbaliser à l'oral ou à l'écrit) Expérimenter de nouvelles idées (prise de risque) Préparer minutieusement ses cours pour motiver ses élèves	Être persévérant Affirmer ses opinions sans écraser autrui (concertation, dialogue) Encourager les élèves (pour apaiser le climat de la classe et travailler son image) Être passionné (cultiver l'émerveillement, afficher son enthousiasme,

Conclusion

L'élaboration d'outils ouvrant la connaissance qu'il a de lui-même et l'estime de soi est fondamentale pour l'enseignant ainsi que pour les élèves car celle-ci produit des effets mesurables sur l'apprentissage comme la réussite des élèves. Les résultats représentent des repères pour l'ensemble de la communauté éducative. Ces derniers servent également cette communauté afin de mieux comprendre les élèves et mieux personnaliser les parcours de chacun.

L'estime de soi est un des processus qui conduit à la résilience, à l'autocritique et au self contrôle de chaque individu.

Le rapport conduites typiques – ressources, au service de la différenciation

Sylvain MOREAU, professeur agrégé EPS – Couëron (44)

Jean-Pierre OUSSENEKAN, professeur EPS – Laval (53)

«Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente». (Saint- Exupéry, Lettre à un otage)

Cette position de Saint-Exupéry éclaire favorablement la différence. Cependant, si aider tous les élèves à s'épanouir peut constituer un objectif, la route est parsemée d'embûches. Les élèves ont besoin pour réussir pleinement leur intégration sociale d'acquérir des savoirs communs. Comment prendre en compte toutes les différences, manifestes chez chacun des élèves, tout en leur permettant d'intégrer dans le même temps un socle commun de savoirs fixés par les différents programmes ? Cette délicate opération peut trouver une réponse dans la structuration même de la leçon organisée en trois temps :

- *le premier temps est celui de l'identification des ressources dont dispose l'élève pour aborder la pratique-support, à partir d'une analyse de ses conduites typiques.*
- *le second temps se veut proposer des tâches-obstacles adaptées à chacun, selon ses besoins identifiés,*
- *enfin, le troisième temps permet à chaque élève, par l'auto ou la co-évaluation, de prendre la mesure de ses progrès.*

Toutefois, dans le cadre de cet article, seules les deux premières parties seront traitées.

Cette démarche d'analyse présentée ici s'opère du point de vue de l'enseignant, mais elle peut aussi être transférée à l'élève, pour le rendre à la fois acteur mais aussi auteur de ses apprentissages. C'est l'élève qui analyse sa conduite, l'interprète, puis choisit des situations d'apprentissages qui l'aideront à dépasser ses difficultés pour atteindre la compétence attendue dans l'activité support. C'est donc à partir du regard de l'enseignant, et de l'élève, que cet article se propose d'envisager l'individualisation et la personnalisation des apprentissages.



De l'analyse des conduites typiques, aux ressources à développer

Suivant les problèmes posés au cours d'une pratique, chaque élève met en œuvre une réponse motrice qui lui est propre. Le niveau de celle-ci est étroitement lié à la richesse de ses expériences antérieures dans son champ de pratique. Caractériser sa réponse permet à l'enseignant de cibler au plus près, la nature des ressources à solliciter, en priorité, chez chaque élève.

Collée contre la paroi, Martine progresse très lentement vers le sommet. Les jambes raides, proches l'une de l'autre, dans le prolongement de son bassin, elle attend que Paul, son assureur, lui indique la prochaine prise à saisir. Martine ne voit pas ses mains tant ses yeux fixent droit devant elle. Alors qu'Eloïse, elle-même collée contre la paroi, cherche à l'aide de ses pieds et de ses mains des prises situées de part et d'autre de son corps. Son regard, porté vers le haut, même faiblement, mais au moins vers les premières prises situées au-dessus d'elle, la guide lors de la propulsion qu'elle assure de plus en plus à l'aide de ses jambes. Enfin, Justine s'assied quelquefois dans le vide soutenue par son baudrier afin d'ajuster le parcours qu'elle a choisi avant de monter. Le bassin, tantôt dans le vide, tantôt sur ses appuis, pour se propulser, elle alterne ainsi le rythme de sa progression, les yeux rivés vers le sommet. Chacune met en œuvre, pour atteindre le sommet, des réponses singulières. Si Martine semble refuser, dans un premier temps, de remettre en cause ses références habituelles de terrien, Eloïse aborde déjà la construction d'une nouvelle verticalité. Justine, enfin, est une grimpeuse.

Pour chacune d'entre elles, il est nécessaire de proposer une tâche particulière tant leurs ressources s'avèrent singulières. Si la première aborde la pratique principalement, selon une approche affective, la seconde y entre, avant tout, par le biais de la biomécanique. Enfin, la troisième, présente un abord cognitif.

Comment permettre à Martine d'accéder au niveau de Justine? Seule Martine, guidée par les conseils de l'enseignant ou ceux de ses pairs peut fixer sa prochaine étape. En effet, c'est elle qui construit son rapport avec le vide, avec la hauteur, avec la verticalité de la paroi, avec le nombre et la forme des prises. De même, que c'est elle, seule, qui établit son rapport de confiance dans son assureur, avec le matériel. Elle est donc la mieux placée pour se fixer, avec des aides possibles, son propre parcours dans la voie du progrès. Chaque élève est alors son propre maître d'apprentissage. Pourtant, ces trois jeunes filles progressent pour l'acquisition du savoir escalader, mais dans des conditions différentes, selon des approches particulières, mais elles sont toutes confrontées aux mêmes principes régissant la pratique de l'escalade : le principe du pendule, des équilibres dynamiques et de conservation de l'énergie.

Si le principe des équilibres semble régir davantage la conduite de Martine, celui du pendule paraît guider fortement Eloïse. Enfin, le principe de la conservation de l'énergie conduit un peu plus Justine. Tous ces principes interagissent quels que soient les profils. Mais l'un peut prendre le pas sur les autres selon le parcours d'apprentissage personnalisé.

Par ailleurs, ses acquisitions semblent fléchées. Aucun élève ne se met assis dans son baudrier sans avoir appris à gérer sa peur du vide ou /et de la hauteur. Aucun élève ne cherche de prises excentrées tant qu'il n'a pas augmenté sa surface d'appuis, alors qu'un élève qui peut s'asseoir dans

le vide n'hésitera pas, à tout moment, à choisir une prise totalement excentrée si celle-ci lui permet d'améliorer sa performance de grimpeur.

Ainsi, pour prendre en compte les particularités de chaque élève, une approche centrée sur l'analyse de leur réponse à la situation est incontournable. Cette analyse illustrée ici en escalade, doit pouvoir être généralisée dans toutes les activités supports, à travers le filtre des principes fondamentaux qui les organisent, et mis en relation avec les ressources des élèves. Les premières solutions avancées répondent à un besoin particulier, et constituent un matériau de choix pour l'enseignant. Elles servent de support d'indices d'analyse, mais aussi d'identification de connaissances à travailler. Il peut alors proposer des solutions personnalisées.

Une fois ces principes mis en évidence, comment permettre aux élèves de progresser ?



De l'identification des besoins de chacun, aux progrès de tous

À chaque type d'élève apprenant correspond des ressources prioritaires à solliciter. Un principe fort guide l'enseignant : savoir caractériser le comportement de ses élèves pour permettre à tous de s'inscrire dans la voie du progrès.

En escalade, le marcheur est un escaladeur-affectif, là où l'escaladeur est centré sur un problème biomécanique et le grimpeur lui est polarisé sur une démarche cognitive. Toutes ses ressources obéissent à des principes prioritaires de la pratique support. Martine, à l'écoute des conseils extérieurs, est guidée principalement par le principe du pendule. Eloïse, toujours collée à la paroi tout en cherchant des prises excentrées, met en œuvre le principe des équilibres dynamiques. Justine, quant à elle, met en œuvre le principe de la conservation de l'énergie. Dans une autre activité support comme la natation, par exemple, le comportement des nageurs se caractérise de la même façon, c'est-à-dire au travers de principes structurants tels que la respiration, l'équilibre, la propulsion et la prise d'information qui mobilisent les ressources affectives, biomécaniques, énergétiques et cognitives des élèves.

Ces filtres d'analyse peuvent être utilisés et proposés à l'élève pour qu'il apprenne à observer et caractériser sa pratique.

Apprendre à observer et caractériser sa pratique

La première étape vers le progrès de chacun des élèves réside dans le fait qu'ils doivent comprendre comment ils fonctionnent en identifiant et en caractérisant leur comportement, seul ou avec l'aide des pairs. Martine prendre conscience, collée à la paroi, en recherche constante d'appuis pédestres lors de toute l'ascension, elle présente le profil de la marcheuse. Pour ce faire, l'enseignant met à disposition de l'élève les outils qui lui permettent d'observer, de comprendre puis d'interpréter ses propres productions motrices. Il s'agit d'une éducation à l'auto-évaluation et à l'observation: « *quoi regarder, comment décrypter et analyser ce que je fais ?* ». L'enseignant poursuit en orientant l'attention des élèves sur des critères objectivables et facilement repérables, grâce auxquels chacun doit être en mesure de se situer. Ces critères organisent l'activité de l'élève. Ils sont issus des principes fondamentaux de l'activité support.

Capacités	Connaissances	Attitudes
Repérer un comportement typique à partir de critères simples.	En escalade : - l'écart du corps, l'orientation du bassin à l'égard de la paroi, - l'écart des pieds et des mains par rapport à l'axe de la voie, - le placement du regard par rapport au tracé prévu; - la raideur des pieds et des mains, - (...) En natation : - Position et rotation de la tête pour inspirer - Inclinaison du corps dans l'eau - Ondulation du corps - Alignement des bras dans l'axe d'avancement - Entrée de la main dans l'eau loin devant et sortie de celle-ci loin derrière - Nombre de coups de bras nécessaires pour réaliser une course de vitesse - Orientation des surfaces propulsives - Trajets et rythmes - Coordination des actions de bras et de jambes	Critique Attentif concentré

Commence, alors, la deuxième étape vers le progrès. Elle consiste à choisir la tâche la plus appropriée aux caractéristiques de l'élève lui permettant d'accéder à au palier suivant, supposé plus riche pour lui.

Faire des choix de situations d'apprentissage, par l'enseignant ou par l'élève

L'enseignant peut opérer le choix des situations. Il propose à l'élève une tâche qui lui semble la plus adaptée pour que ce dernier modifie son comportement. Partant du principe qu'en escalade, tout élève centré sur la peur de la chute refuse le déséquilibre, il faut lui permettre de construire ce rapport équilibre-déséquilibre en toute sécurité. C'est le cas, notamment, des élèves marcheurs. Dans cette même logique, tout élève obnubilé par le désir de conserver son équilibre ne se risque pas à éloigner son bassin de la paroi pour excentrer sa recherche de prises. Dès lors, il s'agit de provoquer ce glissement en douceur. Ainsi, imposer la double exigence : avoir en permanence au moins trois appuis au contact de la paroi et interdire d'abord les prises manuelles dans un couloir de vingt cinq cm situé de part et d'autre de l'axe de la voie, rassure mais perturbe également l'élève, qui est alors en recherche d'adaptation. De lui-même, il ressent, après quelques tâtonnements, des prises pédestres ou manuelles un peu plus distantes, augmentant alors sa stabilité et lui permettant d'accéder à des prises jusque-là inaccessibles. Réussir l'ascension selon cette nouvelle modalité, lui permet de passer, selon une douce transition, du marcheur à l'escaladeur.

L'élève	Situations liées aux ressources de l'élève
Le marcheur : un apprenant affectif qui a peur de chuter	But : Monter au sommet de la voie choisie Conditions : 1 – une dégaine attachée au pontet du baudrier par l'intermédiaire d'une petite corde. 2 – la dégaine ne touche pas la paroi. 3 – paroi verticale Variation : la longueur de la dégaine Connaissance : <i>si je ne veux pas que la dégaine touche la paroi, alors je dois éloigner mon bassin.</i>
L'escaladeur : un apprenant mécanique qui organise son équilibre	But : Monter au sommet de la voie choisie Conditions : 1 – les prises situées de part et d'autre de l'axe de la voie sont interdites. 2 – avoir en permanence au moins trois prises au contact de la paroi. Variation : la largeur du couloir est interdite Connaissances : <i>si je veux, je dois conserver trois points de contact avec la paroi tout en écartant mes prises.</i>
Le grimpeur : un	But : Monter au sommet de la voie choisie

Sylvain Moreau, Jean-Pierre Oussénékan

apprenant cognitif qui construit son parcours	Condition : 1 – annoncer le nombre de prises avant l'ascension. Variation : l'écart toléré entre le nombre de prises annoncées et réalisées Connaissances: <i>si je veux réduire l'écart annoncé, je dois repérer mon trajet avant de monter</i>
---	--

Une autre démarche consiste à déléguer à l'élève le choix des situations qui lui semblent pertinentes pour qu'il résolve les problèmes qu'il rencontre, sous le regard éclairé et bienveillant de l'enseignant. Pour placer l'élève dans une réelle démarche d'autonomie et de choix, l'élève choisit l'exercice qui répond le mieux au problème qu'il a repéré. L'enseignant valide ou invalide ensuite ce choix selon la réalité motrice de l'élève, mais aussi, selon sa capacité à justifier son choix. Par exemple, en natation, « *j'ai choisi cet exercice parce que j'ai repéré que je ne savais pas souffler dans l'eau* ». L'élève se met alors en projet par « *l'identification... des conditions de ses actions motrices et élabore son propre projet d'action en raisonnant avec logique et rigueur* » (Programmes collège - BO n°6 du 28 Août 2008).

Pour rendre possible ce choix, un catalogue d'exercices classés par thème est proposé à l'élève. Quelques exemples de fiches d'exercices de natation sont présentés ci-dessous.

Connaissance : Principe de la respiration
Ce que je fais : ma tête se relève vers l'avant, en dehors de l'eau pour souffler
Ce que je dois réussir à faire : rentrer la tête et l'aligner dans l'axe du corps pour souffler dans l'eau
L'exercice : le rattrapé, nager le crawl en rattrapant la planche devant, inspirer tous les 3 Coups de bras
Matériel : planche
Consignes : 1. Je souffle par la bouche et le nez en faisant des bulles. 2. Je souffle longtemps jusqu'à ce que je n'ai plus d'air dans les poumons. 3. Je regarde la ligne bleue tracée au fond de la piscine

Connaissance : Principe de gainage
Ce que je fais : mon corps ondule, il est tout mou
Ce que je dois réussir à faire : être tendu et gainé pour rester dans l'axe d'avancement
L'exercice : la quille, nager en crawl en maintenant une planche entre ses jambes
Matériel : planche
Consignes : 1. Je sers les fesses 2. Je sers mes jambes

Connaissance : Principe d'équilibre
Ce que je fais : mes jambes s'enfoncent dans l'eau et mon corps n'est pas allongé dans l'eau
Ce que je dois réussir à faire : renforcer l'efficacité des jambes
L'exercice : le bateau à moteur, réaliser des mouvements de jambes « type crawl » en maintenant la planche devant soi
Matériel : planche
Consignes : 1. J'ai les jambes relâchées et souples 2. Mes jambes sont serrées 3. Le dessus de pied appuie sur l'eau quand il descend

Chaque exercice présente une conduite typique qui met en évidence un problème à résoudre par l'élève : *ce que l'élève fait avant d'entrer dans le processus d'apprentissage*. En regard, un objectif d'apprentissage est fixé : *ce qu'il y a à faire pour accéder au niveau supérieur*. Des consignes sont ensuite énoncées.

Interpréter et comprendre

Conjointement aux étapes décrites précédemment, la compétence de l'élève s'identifie, lorsque celui-ci devient capable d'analyser les raisons de son échec et/ou de sa réussite en se référant aux critères donnés et en énonçant avec ses propres mots les règles d'actions qui sont à l'œuvre. Il entre alors dans la compréhension de ses actions. Ainsi, lorsqu'il annonce: «si je cherche des prises un peu écartées de la corde, alors je suis plus stable », en escalade, Il verbalise une connaissance qui opérationnalise le principe d'équilibres. Il sait qu'en augmentant la surface de son polygone de sustentation, il est plus équilibré et se sent rassuré. De fait, il ose aller plus loin dans ses recherches en y ajoutant des prises pédestres. De la même façon en natation, lorsqu'il se dit « si je tourne ma tête sur le côté sans la relever devant pour inspirer, alors mon corps reste aligné», il verbalise ici une connaissance du principe d'équilibre qui l'amène à orienter l'axe de son corps sur un plan horizontal pour réduire son maître couple et limiter les résistances. Dès lors, si chaque élève peut procéder de la sorte en fonction de son niveau de compétence, il devient son propre maître. Il régule ses acquisitions et contrôle avec ou sans l'aide, de ses pairs et de l'enseignant.

Conclusion

L'analyse des conduites typiques de l'élève envisagée à travers les principes fondamentaux de la pratique et l'analyse des ressources des élèves conduit l'enseignant à faire des choix d'apprentissages personnalisés. C'est la connaissance fine de l'élève et de son activité qui le permet. Cette démarche en deux temps peut-être dévolue à l'élève en lui donnant les moyens de s'auto-évaluer, c'est-à-dire apprendre à observer, analyser et comprendre ce qui guide sa motricité. Son apprentissage combine alors l'acquisition de différentes compétences de dimension motrice, méthodologique et sociale. Reste désormais à évaluer les acquisitions qui font suite à cette démarche, ce qui constitue l'objet de la prochaine revue *e-nov EPS*.

Le profilage des élèves : entre vouloir, savoir et pouvoir

Jérémie GIBON

Professeur d'EPS, Le Mans (72)

La circulaire de rentrée 2012¹ ambitionne, au sein de l'école du socle commun, que « chaque élève prenne le chemin de la réussite » par l'approfondissement du sillon des savoirs fondamentaux et de la personnalisation des parcours. Si la définition des savoirs fondamentaux est au cœur des préoccupations du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP), le concept de personnalisation des parcours reste à circonscrire dans la discipline.

Face aux difficultés du système éducatif qui semble apporter à tous les élèves les mêmes réponses, la personnalisation apparaît comme un changement de paradigme. Penser en termes de parcours, c'est personnaliser la trajectoire de chacun pour plus d'équité. D'où la nécessité d'identifier les différents profils afin de dispenser une EPS plus juste.

Ce profilage est une synthèse de leurs connaissances, capacités et attitudes qui permet à l'enseignant de faire un bilan précis de leurs acquisitions et de leurs difficultés d'apprentissage afin d'orienter ses régulations. Ce bilan traduit différents profils, bousculant par là même la hiérarchie sportive habituelle. Trois catégories de difficultés sont identifiées : les attitudes de l'ordre du vouloir, les connaissances de l'ordre du savoir et les capacités de l'ordre du pouvoir. Ainsi, pour chaque séquence proposée, l'enseignant doit définir quel(s) type(s) d'obstacle(s) doi(ven)t-être levé(s) au regard de ces trois filtres, et ainsi favoriser l'acquisition d'une culture commune par tous dans le respect des différences individuelles.

Enfin, il est souhaitable de dévoluer à l'élève cette phase de diagnostic sur l'ensemble du cursus pour l'aider à se connaître et lui permettre de réguler sa pratique. Ceci rejoint la compétence méthodologique et sociale n°3 à travers la mise en projet de l'élève et la finalité de l'éducation physique et sportive qui vise la formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

Le concept de personnalisation

Avant de présenter une procédure de personnalisation possible, il convient de revenir sur ce concept. Cette notion est-elle nouvelle au sein du système éducatif ? Quelle plus-value face aux problématiques professionnelles actuelles ? Comment la traduire en EPS ?

Cette idée de personnalisation est le fruit d'une lente germination au sein de l'institution comme l'analyse Patrick BEUNARD dans son article de la présente revue². Elle impose un regard nouveau sur l'élève qui doit être considéré dans sa totalité et sa complexité pour se définir alors par ce qu'il veut (attitudes), ce qu'il sait (connaissances) et ce qu'il peut (capacités). Les contenus d'enseignement sont alors arrêtés en fonction de cette trilogie et permettent de ne plus dispenser à tous un même enseignement par souci égalitaire, mais de faire accéder le plus grand nombre au minimum exigible, « ce que l'on ne peut ignorer » par la volonté que, de l'inégalité de départ aboutisse à une égalité d'arrivée. Cela sans pour autant s'interdire d'emmener plus loin les élèves qui le veulent et qui le peuvent. Ce changement de paradigme marque le passage de la notion d'égalité à celle d'équité.

La circulaire de rentrée précise en outre que : « Premier vecteur de l'égalité des chances, la personnalisation des parcours scolaires constitue une promesse de réussite pour chaque élève, quel que soit le chemin qu'il emprunte » et se traduit au collège par « la continuité des apprentissages et le travail en commun des professeurs ». Comme déjà évoqué dans *e-novEPS* n°1³. Ce ferme engagement dans la personnalisation a pour but de mettre en valeur des intelligences multiples en proposant différents parcours, mais aussi différentes approches pédagogiques pour mener tous les élèves à la réussite quel que soit l'établissement, la localisation géographique ou le public spécifique rencontré (élève en situation de handicap, élève décrocheur...).

Ce concept de personnalisation ne doit pas être assimilé à une école du préceptorat. Il convient de préciser ici que penser en termes de parcours, c'est s'adresser à un groupe d'élèves (un profil type) qui rencontre à un moment précis, les mêmes difficultés d'apprentissage et pour lequel une séquence spécifique est proposée. Plusieurs formes de groupement (affinitaire, hétérogène, de besoin...) peuvent être mises en place. L'intérêt et la complexité de cette démarche consistent à son ajustement au contexte.

Le caractère central de la démarche réside dans l'élaboration du diagnostic de ce qui fait obstacle à l'apprentissage, afin de pouvoir ensuite le lever tel que Sylvain Moreau et Jean-Pierre Oussénékan le proposent dans la présente revue à travers le filtre des ressources⁴. Un élève peut rencontrer un problème particulier dans l'acquisition de capacités dans une activité ou dans une autre, faire preuve d'un manque de motivation pour une APSA ou lors d'une séquence, sans pour autant que ce ne soit durable. L'identification des points de blocage et des points d'appui se fait dans un premier temps par l'enseignant pour progressivement être dévolu à l'élève, tel que Guillaume Harent l'analyse dans cette même publication⁵. À terme, ce dernier doit être en mesure d'identifier si la source de sa difficulté relève d'un manque de volonté, d'une incapacité ou d'une méconnaissance des règles, principes, constituant ses ressources propres qu'il lui incombe de faire évoluer pour se dépasser et se transformer.

Un processus de personnalisation

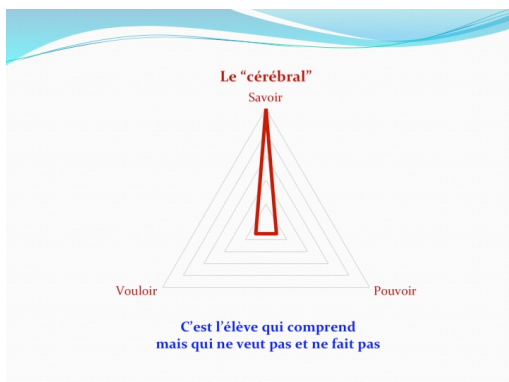
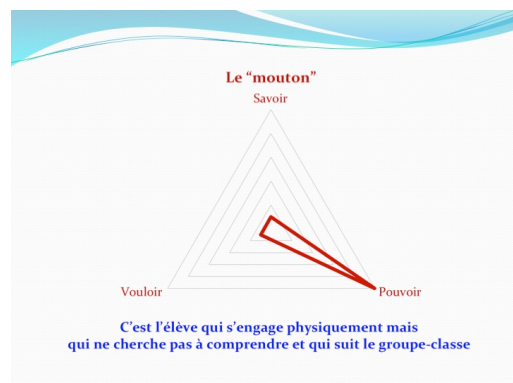
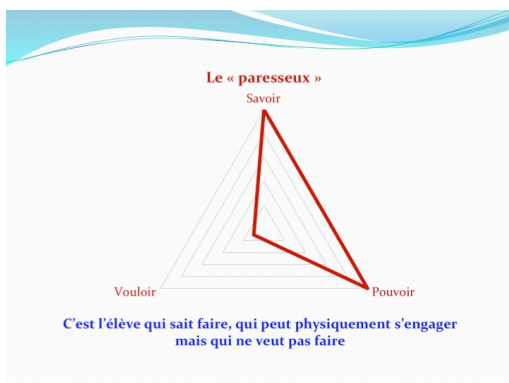
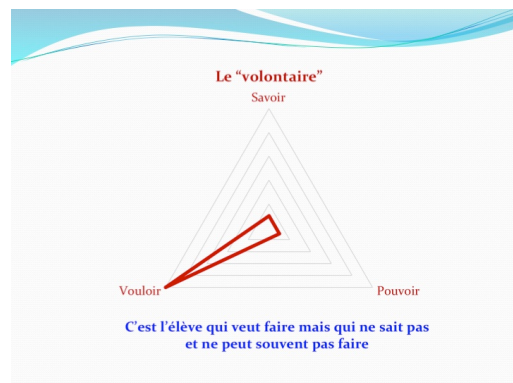
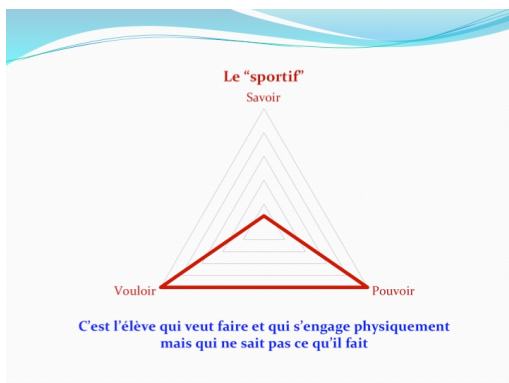
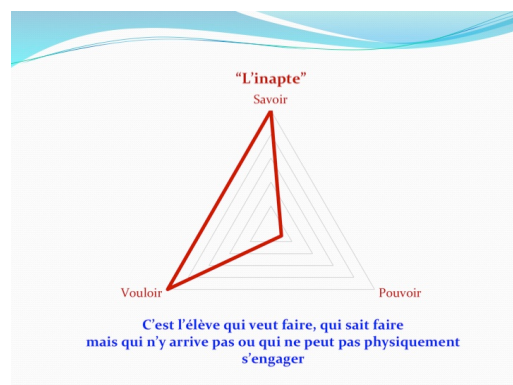
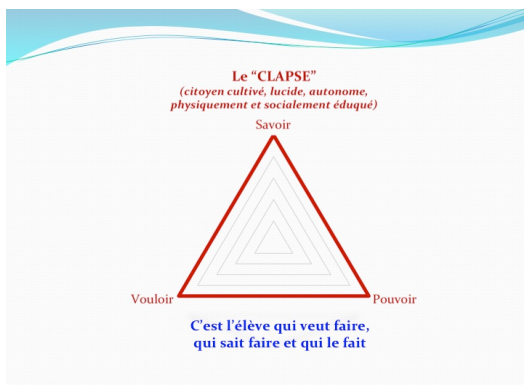
De la définition d'un profil à la construction de compétence : le profilage des élèves

La première étape du processus de personnalisation est le profilage. Il permet d'identifier les points d'appuis et les points de blocage des élèves dans la construction des compétences. Dans cette perspective, la prise en compte de l'élève dans sa totalité est incontournable. C'est pourquoi, en bousculant la hiérarchie habituelle, trop souvent axée sur les résultats de la seule dimension motrice des élèves soit, les capacités, il est nécessaire de prendre en compte les connaissances et les attitudes. Il ne s'agit plus de classer les élèves du plus habiles au moins habiles mais d'intégrer l'ensemble des paramètres de l'apprentissage (vouloir, savoir, pouvoir). Ce profilage « scolaire » et non « sportif » établit un point de départ, le « déjà là » de l'élève et identifie plus précisément ce qui fait obstacle à l'apprentissage (« ce que je sais », « ce que je peux » ou « ce que je veux »).

Sur l'ensemble du cursus, une délégation progressive à l'élève du diagnostic est envisagée. Il doit être capable, en fin de scolarité, de s'interroger lui-même sur ce qui l'empêche de réussir et d'adapter, en conséquence, le travail à réaliser. Cet apprentissage s'inscrit dans une démarche plus large de connaissance de soi. C'est tout l'enjeu de la compétence propre n°5 au lycée qui valide la capacité à prendre en charge de manière autonome son entraînement physique au regard d'un mobile d'agir et d'indicateurs corporels personnels. C'est également l'objet de la compétence méthodologique et sociale n°3 (collège et lycées) à travers la notion de mise en projet et de l'utilisation de différentes démarches pour apprendre.

Ce profilage nécessite de bien connaître l'élève. La multiplication des sources d'informations y contribue. Les différents temps d'évaluations des acquis des élèves, dans le cadre du socle commun entre autres, permettent la personnalisation des parcours scolaires. Les évaluations servent moins à sanctionner qu'à renseigner à des fins de régulation des dispositifs et favoriser les acquisitions des élèves. Si le profilage repose en grande partie sur les évaluations EPS et le suivi de l'élève, cette étape peut également s'enrichir d'informations issues de l'association sportive, des conseils de classe, des réunions sur le socle commun, des sorties pédagogiques...

À la lumière de ces temps d'analyse, différents profils d'élèves apparaissent, à travers le filtre du vouloir « **V** », du savoir « **S** », et du pouvoir « **P** » : le CLAPSE (*citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué*) **VSP**, l'inapte **VS ~~P~~**, le sportif **V ~~S~~ P**, le paresseux **~~V~~ SP**, le volontaire **V ~~S~~ P**, le suiveur **~~V~~ S P**, le cérébral **~~V~~ S ~~P~~**, le décrocheur **~~VSP~~**.



Exemples de liens fonctionnels entre le profilage et des régulations possibles

La mise en lumière des connaissances, capacités et attitudes s'utilise comme un filtre qui permet de profiler les élèves et de leur proposer des contenus adaptés et justes tout en les renseignant sur leurs acquisitions. Il faut alors considérer ce triptyque comme un outil qui autorise un état des lieux de l'acquisition des compétences et en conclusion de l'acte d'enseignement, tout en permettant de situer les acquisitions des élèves en cours d'apprentissage.

Nature			Fonction
Profilage	Court ou Moyen Terme	Exemples d'hypothèses / Analyse	Régulations possibles
Vouloir	CT	Rapport à l'EPS, à l'APSA ou la séquence (quête de sens)	Modes d'entrée Commutativité ou spécialisation de rôles Lever culturel
	MT	Rapport à l'école ou problème extrascolaire	Écoute et orientation vers le référent approprié (PP, Copsy, Infirmière, CPE, Parents...)
Savoir	CT	Inattention	Écoute et concentration, routine de travail, charte, répétitions...
	MT	Incompréhension	Reformulation de consignes, diversité de médias : démonstration, fiches supports (papier ou numérique), travail sur le ressenti... Cohérence de la leçon (relations entre les séquences d'apprentissage dans le(s) cycle(s))
Pouvoir	CT	Incapacité provisoire (échec moteur, méthodologique ou social)	Reformulation de la tâche en gardant le même thème de travail mais dans un contexte différent. Simplification de la tâche en jouant sur ses paramètres (événementiel, temporel, spatial...)
	MT	Incapacité fonctionnelle	Adaptation du cours, des contenus, des rôles distribués ou des outils utilisés ainsi que des modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves.

Conclusion

La démarche de caractérisation des élèves qui autorise, à partir du filtre que représente l'analyse des connaissances, capacités et attitudes permet de souligner les points d'appuis et les obstacles à l'apprentissage pour chacun des élèves. Le terme de « profil » implique de ne plus hiérarchiser les élèves sur le seul résultat de l'action pour davantage poser un regard sur les principaux paramètres qui caractérisent l'élève en EPS. Une fois ceux-ci identifiés, le lien fonctionnel entre le diagnostic et les régulations devient possible. Ce travail, initié à partir de « ce qu'ils veulent », « ce qu'ils savent » et « ce qu'ils peuvent » facilite la réussite de tous, au sein d'un groupe de travail.

Cette démarche de personnalisation permet de développer la connaissance de soi au travers des points d'appuis et des blocages face à un objectif de transformation clairement identifié par l'enseignant. Par la dévolution progressive, l'élève devient capable d'établir une stratégie pour réussir et progresser. Il est alors véritablement acteur et construit d'effectives compétences, telles que l'article de Delphine Evain et Bernard Lebrun l'exprime dans la revue *e-novEPS* n°2⁶.

Références :

¹ Circulaire relative aux Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 émanant de la DGESCO

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726

² « la différenciation pédagogique : une nécessité pour favoriser la réussite de tous les élèves. », P. BEUNARD, revue *e-novEPS* n°3,

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/10098172/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1328084145445

³ « entre le trop peu et le pas assez », J. Gibon, revue *e-novEPS* n°1,

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/52209035/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1309954610930

⁴ « le rapport conduites typiques-ressources, au service de la différenciation », S. Moreau, Jean-Pierre Oussénékan revue *e-novEPS* n°3,

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/98555827/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1328084145445

⁵ « la dévolution : une clé pour mieux différencier », G. Harent, revue *e-novEPS* n°3,

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/36020759/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1328084145445

⁶ « pour une pédagogie de la construction de compétences » Delphine Evain, Bernard Lebrun, revue *e-nov EPS* n°2,

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/85120784/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1320937021562

La différenciation ... une histoire de regard sur la motricité des élèves

Didier RIGOTTARD
IA IPR EPS, Nantes (44)

"La différenciation pédagogique est une individualisation dans certains domaines, la médiation par l'enseignement mutuel et le fonctionnement coopératif, le respect des différences et la construction de relations interpersonnelles positives au sein du groupe-classe, la recherche d'activités et de situations d'apprentissage significatives et mobilisatrices, diversifiées en fonction des différences personnelles et culturelles" (P. Perrenoud¹).

La sixième des dix compétences explicite ce que les professeurs doivent maîtriser dans l'exercice de leur métier pour « prendre en compte la diversité des élèves ». Ils savent notamment différencier leur enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chacun progresse. Pour cela, ils prennent en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagnent chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Ils maîtrisent les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance est toujours renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences. Ils amènent chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences, dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

La différenciation ne peut se faire que si l'enseignant outille son regard pour détecter les obstacles que rencontre l'élève et maîtrise correctement la didactique de l'activité support de l'enseignement pour élaborer des projets individuels au sein d'un projet commun. Il est possible, en associant un outil d'évaluation simple à un contexte scolaire en escalade, de personnaliser le travail dans la classe.



La différenciation ... une question de regard et de choix !

Pour prendre en considération les caractéristiques des élèves, l'enseignant d'EPS doit s'intéresser à la motricité de ceux-ci, être en mesure de proposer des outils d'observation et d'évaluation afin de détecter les obstacles à dépasser pour atteindre les différents niveaux de compétences attendues par les programmes. Cette identification est incontournable pour proposer des régulations et situations de remédiations personnalisées. À la lecture des compétences attendues, l'enseignant peut repérer la dimension motrice, technico-tactique, c'est-à-dire la spécificité motrice, technique ou tactique du

¹ P. PERRENOUD, « La pédagogie à l'école des différences », ESF, 1995

niveau considéré, ainsi que la dimension méthodologique et sociale afin de faire le choix des indicateurs susceptibles de rendre compte des connaissances, capacités et attitudes mises en jeu par l'élève.

En escalade, pour le niveau deux la question à se poser est : « Comment progresser en coordonnant efficacement poussées de jambes et tractions de bras sur un support plus ou moins vertical ? » Mais alors, comment adapter son enseignement face à l'hétérogénéité d'une classe et rester ambitieux au regard des attentes des programmes ? Les enseignants et surtout les élèves ne peuvent manipuler de nombreux paramètres à la fois. Il est donc important de sélectionner les indicateurs de maîtrise qui organisent l'activité de l'élève vers l'atteinte de la compétence visée. Ils s'utilisent souvent en relation directe avec des indicateurs de performance (temps, buts, mètres, points ...). En escalade, cela peut être représenté par « le rapport nombre de prises de mains utilisées et nombre de voies réussies ». Ces indicateurs sont appelés des "fils rouges" au sens où, élaborés par l'enseignant, ils représentent pour l'élève des balises à suivre, des règles stables, des représentants fidèles du problème à résoudre². Ces fils rouges sont observables par les élèves, ils obligent l'enseignant à opérer des choix dans la complexité. Ces choix vont dans le sens de la cohérence, mais aussi dans le sens de la simplicité. Ils sont le produit d'une analyse didactique de l'enseignant. Le fil rouge est donc un levier, un angle d'attaque ciblé dans la complexité de tout apprentissage. Il n'enferme pas l'élève et le professeur dans une voie sans issue, mais permet une évolution, un débouché sur d'autres voies, sur d'autres fils rouges.

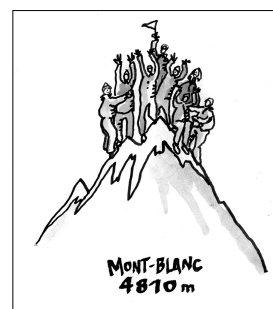
Fils rouges mode d'emploi en escalade

Fil rouge individuel

C'est le rapport, nombre de prises de mains utilisées et le nombre de voies réussies. Par ce choix, est validé ici un certain contrôle des mouvements dans l'escalade. Lors de chaque tentative, l'assureur du grimpeur compte et note sur la fiche de mise en projet le nombre de prises utilisées pour progresser et réussir la voie. « Utilisées » signifie « pour monter au-dessus » et les prises de main touchées ne sont pas comptabilisées. À la fin de la séance, les élèves comptabilisent le nombre total de prises de mains utilisées et le nombre total de voies réussies. Puis ils se situent sur la cible des prises. Grâce à ce fil rouge, l'élève peut se situer de séance en séance pour voir ses progrès et se mettre en projet à moyen ou long terme. L'enseignant, lui pourra, grâce à ce fil rouge et, surtout, cet outil simple qu'est la cible déceler les obstacles que rencontrent les élèves afin de proposer un guidage personnalisé.

Fil rouge collectif

Il s'agit de graver collectivement en fin de cycle la hauteur du Mont Blanc (4807 mètres) ou de l'Everest (8846 mètres), voire des deux. Ce fil rouge construit un investissement commun dans le travail. Par ce choix, les élèves se motivent, s'entraident, se donnent des conseils, définissent des règles d'actions efficaces pour atteindre le fil rouge collectif, et par là même, le fil rouge individuel. Il s'agit de temporiser la notion de défi individuel où la performance qui amène des comparaisons parfois négatives. En fin de chaque leçon, le total des mètres de la classe est calculé pour être reporté sur un document qui traverse tout le cycle.

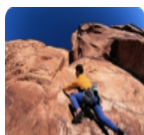


² D. RIGOTTARD, « L'EPS d'aujourd'hui pour la pratique de demain : un exemple en escalade », Les cahiers EPS n°43, CRDP Pays de Loire, Déc 2011

Exemple pour une classe de 3^{ème}.

Leçons n°	Mètres franchis	Mètres cumulés	
10	1458	12951	Mont-Blanc + Everest = 13653 m Deux Mont-Blanc = 9614 m
9	1414	11493	
8	1306	10079	Dans cet exemple, les élèves ont grimpé collectivement une fois le Mont-Blanc et presque une fois l'Everest. Il leur manque 702 m. Mais ils ont réussi « deux Mont-Blanc ».
7	1280	8773	
6	1288	7493	
5	1364	6205	
4	1275	4841	
3	1339	3566	
2	1231	2227	
1	996	996	

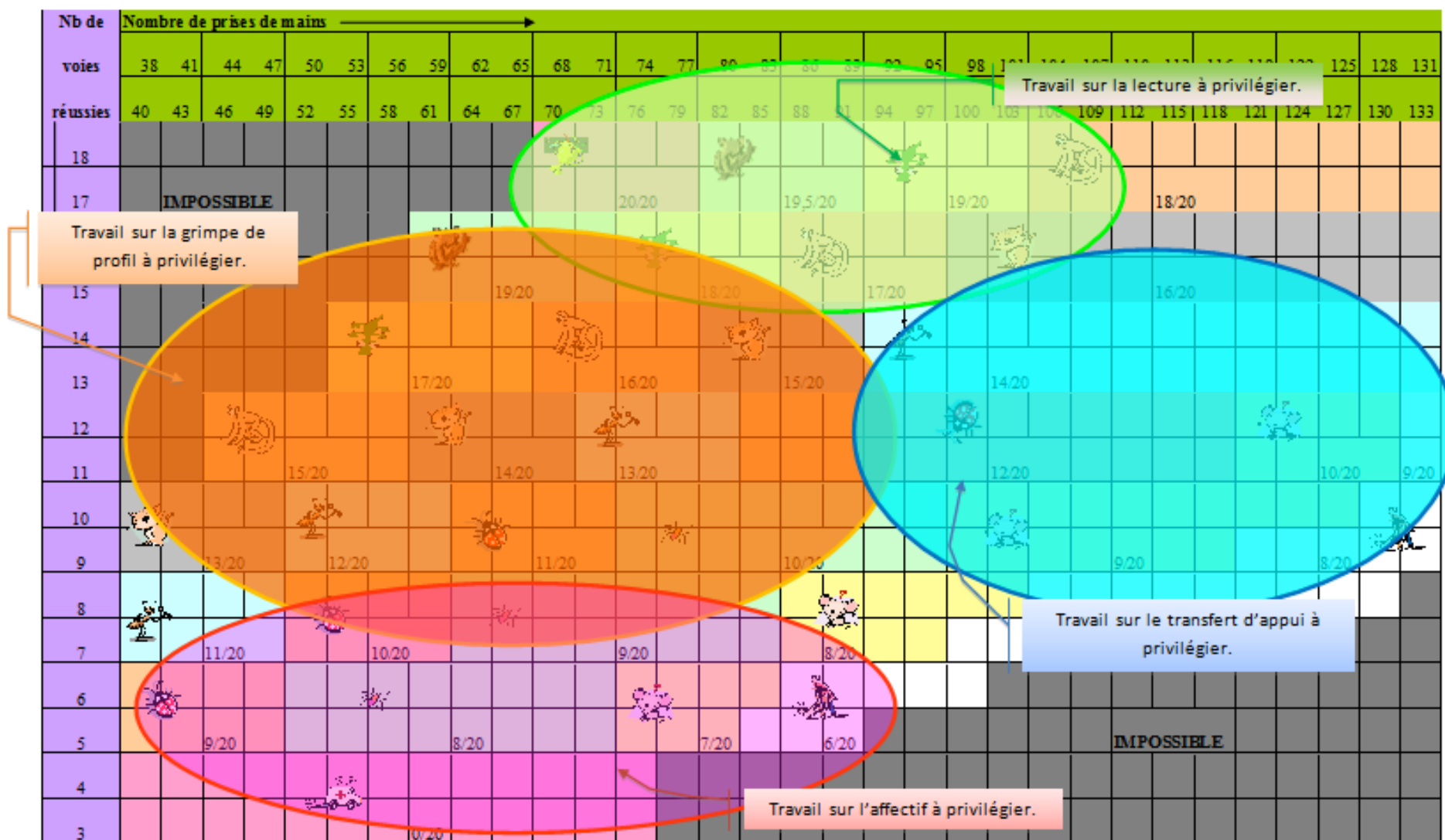
Ainsi, leçon après leçon, les élèves voient s'ils se rapprochent du ou des sommets. Ce fil rouge, plutôt méthodologique et social, leur permet de garder de la motivation, tout en donnant un sens supplémentaire à l'apprentissage comme à l'entraide. De plus, ce fil rouge amène à augmenter le temps de pratique par la répétition, élément important pour mieux ressentir les équilibres et aussi mieux comprendre l'intérêt de travailler l'économie.



Du projet commun à la différenciation.

Permettre à chacun de progresser en tenant compte de ses particularités est le maître mot de l'outil cible proposé. Pour ce faire, il s'agit de demander aux élèves de croiser les deux paramètres, « prises de mains utilisées » et « nombre de voies réussies », pour se situer. À partir de cette phase l'enseignant peut faire des propositions adaptées aux problèmes que rencontre l'élève. Le fil rouge « prises de main utilisées » est un indicateur central pour décrire la motricité des élèves, et déterminer les axes de travail pour progresser.

Quelles remédiations proposées, en lien avec la compétence attendue du niveau 2 « Choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulinette et enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras. Assurer un partenaire en toute sécurité » à partir de cette cible ?

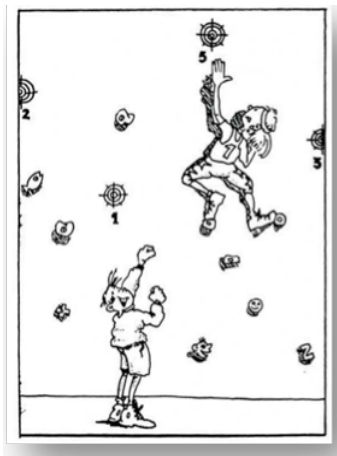


Si l'élève se situe dans la zone rose, l'obstacle est d'ordre affectif

Il faut alors offrir à l'élève des situations d'apprentissage qui lui donnent confiance, afin de dépasser sa peur.

Quelques exemples de situations de travail³.

« Les cibles »



Dispositif : entourer les prises avec des craies de couleurs (les cibles) et attribuer un certain nombre de points à chaque cible en fonction de la difficulté du passage ou de la hauteur par rapport au sol.

But : toucher les prises choisies pour gagner le plus possible de points.

Consigne : pour que les points des cibles soient validés, il faut que le grimpeur touche la cible et désescalade sans sauter.

Commentaire : l'élève peut faire des choix stratégiques pour gagner le maximum de point sans trop remettre en cause son intégrité physique.

« Le compte à rebours »



Dispositif : une ligne de départ à 5 mètres du mur, tous les joueurs derrière la ligne, l'enseignant ou un élève décompte de 10 à zéro, puis de 9 à 0, puis de 8

But : atteindre le mur et s'accrocher avant la fin du compte à rebours.

Consigne : il ne faut avoir aucun appui au sol à la fin du décompte. Les gagnants repartent de la ligne pour un nouveau décompte. Ne pas utiliser toujours la même prise pour se tenir.

Critères de réussite : tenir 5 secondes sans tomber.

Commentaire : très bon exercice de mise en train et de découverte de prises

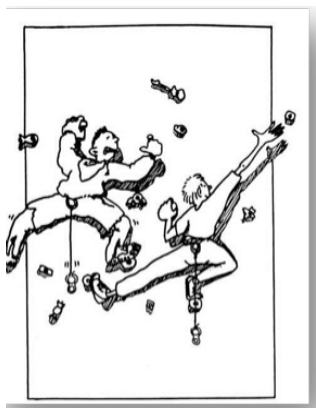
³ Y.BEROUJON, C.GACHET, M et P.MATERA, G.MAZARD, C.PRUNEAU « *Jeu en escalade* », de l'Association pour le Développement de l'EPS, 1995

Si l'élève se situe dans la zone bleue de la cible, l'obstacle est l'équilibration

Ce grimpeur est organisé par ses mains, ses bras et les prises qu'il peut attraper. Il s'agrippe à tout ce qui se présente pour ne pas tomber. Ce sont les mains qui sont les plus fortes et les plus sûres, ce qui l'amène à dire : " C'est grâce à mes mains que je ne tombe pas ». L'élève est toujours déséquilibré dans ses mouvements, ceci se traduit par une fatigue constante et des chutes à répétition. Le bassin n'est jamais au-dessus de l'appui qui pousse. La difficulté rencontrée est un problème d'équilibre et de placement du centre de gravité au-dessus des appuis-pied. Pour cet élève, il s'agit de « construire le transfert de poids d'un pied sur l'autre pour être efficace dans la grimpe verticale ». Il faut alors offrir à l'élève des situations d'apprentissage qui lui permette de placer le centre de gravité efficacement.



« Le fil à plomb »



Dispositif : placer sur le baudrier une sangle qui pend avec un descendeur qui arrive au niveau des genoux. Matérialiser une ligne de départ et d'arrivée sur une traversée. Définir le grimpeur et l'observateur.

But : réussir la traversée en respectant les consignes.

Consigne : si le grimpeur traverse à droite, il a le droit de déplacer le pied gauche que lorsque le fil à plomb est aligné sur le pied d'appui (pied droit). L'observateur regarde le déplacement du grimpeur pour le renseigner le moment où le fil à plomb est aligné sur le pied d'appui.

Critères de réussite : réussir la traversée avec le fil à l'aplomb du pied d'appui.

Variantes : faire l'exercice dans l'autre sens ou à la verticale.

« La pieuvre »



Dispositif : par deux, une pieuvre et un observateur. Une prise est repérée sur le mur et cerclée à la craie.

But : Toucher le maximum de prises.

Consigne : la pieuvre doit toucher le maximum de prises autour de la prise imposée sans jamais lâcher celle-ci. L'observateur compte le nombre de prises touchées. Inverser les rôles.

Critères de réussite : toucher plus de prises que son adversaire.

Variantes : en comptant le nombre de prises de pied touchées ou en grim pant le long d'une ligne verticale, toucher le maximum de prises possible à droite de cette ligne avec la main droite la main opposée restant obligatoirement à gauche de la ligne. Idem avec la main gauche.

Si l'élève se situe dans la zone orange de la cible, l'obstacle est l'utilisation de la carre externe du pied

Ce grimpeur est organisé par ses prises légèrement éloignées. Il cherche haut au-dessus de sa tête pour réussir une voie. Ce qui le motive, c'est d'atteindre le sommet, mais la peur de la chute le limite dans ses mouvements. L'escalade lui apparaît comme une activité sécurisée, mais aussi épuisante. Il sait que l'équilibre est la condition de la réussite d'une voie. Les poses de pied sont un peu plus précises. La plante des pieds est délaissée au profit de sa pointe. La poussée de jambe se fait avec la traction de bras, mais elle reste incomplète. La grimpe est alors saccadée, car la poussée de jambe est inachevée. Il s'agit de « construire la poussée de jambe sur un corps équilibré pour gagner en amplitude ». Les progrès de l'élève s'orientent alors dans la voie de la maîtrise des poussées de jambe complètes. Ces grimpeurs doivent comprendre que l'amplitude en escalade se construit en quatre dimensions : prise d'information avant l'action sur la prise optimale, ni trop haute, ni trop basse, poussée de jambe avec le bassin placé au-dessus du pied qui appuie, grimpe de profil avec opposition des forces, « Quand je tire sur la main droite, je pousse carre externe pied gauche », coordination de la traction bras et poussée de jambe en utilisant la vitesse du mouvement.



« L'égyptien »



Dispositif : une ligne de départ et d'arrivée. Un observateur et un grimpeur. Chaque grimpeur a un repère sur les hanches (gommette, dégaîne ...).

But : Se déplacer toujours en grim pant de profil (jamais face au mur).

Consigne : réaliser la voie (traversée ou verticale) en conservant le bassin de profil (repère visible), toujours du même côté ou changement de profil au cours de l'escalade. Inverser les rôles.

Critères de réussite : Garder le repère visible pour l'observateur tout au long de la traversée.

« Pousse pousse »



Dispositif : matérialiser plusieurs voies verticales avec un point d'arrivée repéré à 2m50. Répartir les élèves par deux au pied de ces voies. Un grimpeur et un observateur.

But : atteindre le haut de cette voie en respectant la règle de déplacement.

Consigne : pour le grimpeur, atteindre le repère avec une règle de déplacement à respecter : poser le deuxième appui pied que lorsque la jambe d'appui est complètement tendue (il doit développer chaque poussée à fond). Pour l'observateur : veiller à ce que la jambe d'appui ne soit pas encore fléchie quand le deuxième pied se pose.

Critères de réussite : toucher le point d'arrivée en respectant la consigne de poussée complète.

Enfin, si l'élève se situe dans la zone verte de la cible, l'obstacle est la lecture de voie



Ce grimpeur est organisé par l'engagement. Le sens qu'il donne à l'escalade est « le tout pour le tout ». Ce qui le motive, c'est d'atteindre le sommet par tous les moyens. Il perçoit l'escalade comme un jeu de vertige. Il sait qu'une meilleure coordination, entre les bras et les jambes, permet d'atteindre des prises très éloignées. L'élève grimpe en continuité de poussée de jambe et utilise toutes les surfaces du pied, la carre externe surtout. La poussée de jambe s'oppose à la traction des bras, mais cette grimpe croisée n'est pas toujours utilisée à bon escient. La poussée est totale et apparaissent des jetés. Il s'agit de trouver les meilleures préhensions possibles sur les prises de main et de pied pour aller le plus loin possible et se déplacer efficacement en rythmant son ascension sur un choix anticipé de prises. Le problème à dépasser est celui de la lecture. La différenciation doit permettre aux élèves de mettre en relation des ensembles structurés de prises avec des coordinations motrices à réaliser.

« Le chef d'orchestre »



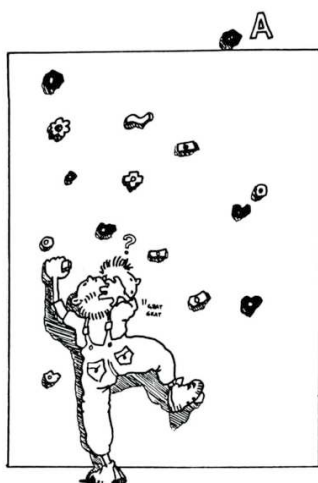
Dispositif : une ligne de départ et d'arrivée. Un observateur et un grimpeur. Exercice possible en traversée ou à la verticale

But : réaliser la voie en utilisant toutes les prises touchées.

Consigne : le grimpeur doit réaliser la voie avec le moins de points possible. L'élève est obligé d'utiliser toutes les prises touchées dans la progression sinon il est pénalisé. Ceci implique que le grimpeur doit choisir ses prises à l'avance. L'observateur compte le nombre de prises de main qui sert à la progression. Si une prise est touchée, mais qu'elle ne sert pas à la progression, alors la prise compte double. Inverser les rôles.

Critères de réussite : utiliser les prises touchées pour progresser. Ne pas avoir de pénalité.

« Passage obligé »



Dispositif : un point de départ et une prise d'arrivée matérialisée. Des prises repérées (craie, couleurs...) disposées sur le mur. Un grimpeur et un observateur.

But : atteindre la prise d'arrivée en utilisant toutes les prises repérées.

Consigne : il est possible d'utiliser toutes les prises que l'on veut mais en passant obligatoirement par les prises repérées. L'observateur contrôle le passage par toutes les prises imposées.

Critères de réussite : atteindre la prise d'arrivée en passant par toutes les prises repérées.

Variante : organisation par atelier de 4 ou 5 élèves et rechercher des itinéraires différents.

Ainsi, grâce à l'outil cible et la détermination des problèmes rencontrés par les élèves, l'enseignant peut proposer, voire en fonction du contexte d'enseignement, demander aux élèves de choisir, les situations d'apprentissage adaptées à chacun. La culture commune restant sur la cible des prises de mains. Il est possible d'offrir à chacun une alternance des situations d'apprentissage qui lui permet de modifier sa motricité, de comprendre ce qu'il y a à apprendre pour progresser tout en restant motivé du début à la fin du cycle.

Conclusion

« Différencier, c'est attribuer des rôles de confiance et développer des fonctions multiples, soit responsabiliser les jeunes. Il faut concevoir la pédagogie différenciée comme une pédagogie où les projets doivent être différenciés »⁴. Cette différenciation n'est possible que si sont construits des outils d'évaluation simples et précis qui aide l'enseignant à outiller son regard, au service de choix adaptés. Sans cette phase diagnostique, la différenciation est impossible.

« La pédagogie différenciée consiste à élaborer un projet individuel au sein d'un projet commun. Il s'agit de se centrer sur une pédagogie de l'apprentissage plutôt que sur une pédagogie de l'enseignement »⁵. Il est donc nécessaire de développer un regard expert pour identifier les problèmes moteurs et méthodologiques que rencontre l'élève afin de le guider vers la réussite. Ceci passe par une formation tout au long de sa vie qui s'appuie sur la capacité à qualifier les conduites typiques de ses élèves, dans les APSA support de l'enseignement.

⁴ A de PERETTI, « *Différencier la pédagogie* », dossier EPS n°7, 1989

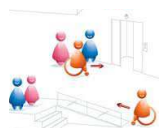
⁵ L.LEGRAND « *Pour un collège démocratique* », rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1981

L'obligation de personnalisation

Jean-François Just

Professeur d'EPS, Nantes

Le lycée professionnel Leloup Bouhier (44) accueille depuis de nombreuses années des élèves en situation de handicap dont l'affectation est effectuée soit dans des classes d'élèves valides, soit réunis dans un même groupement. Au-delà des apprentissages généraux et professionnels, cette structuration a pour but l'inclusion sociale des personnes à handicapées physiques et sensorielles. Quelles peuvent être les démarches à mettre en œuvre, comment tenir compte de la particularité de chacun.



Mettre en activité des élèves en situation de handicap

La volonté d'agir

Réunir autour d'une tâche collective des élèves dont la motricité limitée est complètement différente, oblige la mise en place de consignes individuelles, qui tiennent compte de leurs ressources propres. La prise d'image a pour objectif de montrer la construction des actions individuelles, au service du collectif, grâce à l'acquisition, par l'élève, de connaissances liées à la prise d'information permettant ainsi la réalisation de l'action la plus adaptée.



Jean-François Just

La réalisation de la vidéo est construite en quatre parties :

- Jeu collectif au complet.
- Regard individuel sur la prise d'information et sur l'action.
- Exercices d'apprentissage en situation informative réduite.
- Application dans une situation approximativement proche.

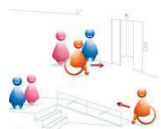
Le challenge est de mettre en action, en même temps, sur un même terrain, et sur un même thème de travail, des élèves disposant de ressources qui, a priori, ne semblent pas compatibles. La première difficulté est de préserver l'intégrité physique de chacun : le choix de l'APSA basket n'est pas innocent car, la première règle est de ne pas provoquer de contact. Cependant sur les images des contacts existent. Ils sont le fait de la faible maîtrise du déplacement, d'une part, et de l'engagement physique, d'autre part. Si cette observation fait la démonstration d'une réelle volonté d'agir, elle révèle également les problématiques de chacun dans la gestion de son corps en action.

Un certain nombre d'aménagements est nécessaire

Justine est malvoyante. Sa perception est limitée. Elle est inexistante quand son regard est dirigé vers les fenêtres du gymnase, d'ailleurs elle l'exprime à la fin de la vidéo lorsqu'elle dit : « je ne vois pas le panier ». Justine choisit toujours le côté du terrain qui n'est pas face aux vitres.



Melissa est en fauteuil électrique et afin de ne pas fausser le jeu, elle a l'obligation de faire un dribble toutes les quatre secondes sinon elle traverserait le terrain à toute vitesse. Dans le cadre des actions d'opposition, le marquage des élèves en fauteuil se fait entre eux.



L'apprentissage

La particularité des élèves

L'observation de la deuxième partie de la vidéo présente les attitudes de quelques élèves sur la manière de prendre les informations sur le jeu.

Jean-François Just

- Justine, ayant une vision divergente tourne la tête pour regarder devant elle.
- Melissa est dans l'obligation de tenir compte du volume de son fauteuil pour faire des appels de balle, mais elle profite de la moindre ouverture pour s'échapper du groupe et se diriger vers le panier.
- Kesiah et Céline intériorisent beaucoup leur action. Elles se la représentent en essayant, lorsqu'elles le décident, de la traduire sur le plan moteur. Elles sont quelques fois spectatrices, mais très intéressées.
- Céline a besoin de travailler son orientation afin d'améliorer l'attraper de la balle. Il lui faut se placer de manière à pouvoir présenter au porteur du ballon, son côté valide, ce qu'elle réalise assez régulièrement.

Ces caractéristiques résultent de l'implication de ces élèves. Elles participent pleinement à la tâche demandée. Le fait de les laisser agir en fonction de leurs ressources ne nuit en aucun cas à leur place dans le groupe et leur permet de jouer le rôle qui leur est assigné. Certaines images prouvent, sans ambiguïté, le plaisir provoqué par leur contribution au jeu : ambiance détendue, échanges cordiaux, sourires, pas de fléchissement dans l'implication.

Les conséquences

Des bénéfices certains peuvent être identifiés : prise de confiance en soi, existence au sein d'un groupe, réalisation de la tâche demandée. Dans le cycle d'escalade, ces apprentissages et les mises en situation personnalisés provoquent la même implication et engendrent forcément le développement du champ d'investigation.

La vidéo fait la démonstration, après la réalisation des exercices à effectif réduit, d'un jeu plus clair : le jeu de passe est mieux réalisé, la circulation de la balle se fait entre élèves, indépendamment du handicap. Le porteur du ballon choisit pour la passe l'élève qui lui semble être le mieux placé.

La suite de l'apprentissage personnalisé doit être axée sur un travail plus précis sur les actions de préhension et de propulsion en fonction des ressources afin d'améliorer la progression du ballon.

Conclusion

Dans l'ensemble, les objectifs d'apprentissage sont acquis. La réussite se perçoit à deux niveaux : le marquage des points qui se traduit par des réactions de plaisir, voire par des applaudissements, et les enchaînements de passes, qui satisfont chaque participant. Le plaisir de toucher le ballon, l'envoyer ou l'attraper le conforte dans la construction et la consolidation de son identité. Il est indéniable que cette réussite est liée à l'obligation de la personnalisation de l'acte éducatif dans le respect le plus profond de la différenciation.

Œuvrer contre l'échec par la personnalisation ou la différenciation ?

Retour sur un cycle d'A.P.S.A. support badminton

au collège

Jean-Luc DOURIN

Professeur EPS (Loire-Atlantique)

Dans une leçon où tous les élèves sont encordés pour réaliser l'ascension vers de nouveaux sommets d'apprentissage, il n'est pas rare qu'un ou plusieurs élèves décrochent. Refus, bavardages, dérapages verbaux, non respect, rejet d'apprentissage font alors entrave à la progression du groupe. A ces phénomènes s'ajoutent les divers maux des uns et des autres qui s'ennuient, sont démotivés, ne comprennent pas, n'y arrivent pas ou sont épuisés. Personnaliser, c'est tenter d'apporter à chacun une aide qui lui permette de continuer d'avancer. Différencier, c'est proposer des chemins adaptés pour la réussite de chacun. Les professeurs mettent en œuvre des stratégies pédagogiques plus ou moins pertinentes pour faciliter la progression de leurs élèves. La difficulté majeure est de les motiver pour les apprentissages. La personnalisation et la différenciation apparaissent comme des leviers pédagogiques complémentaires à mobiliser de manière complexe dans une démarche d'enseignement pensée pour la réussite de tous. Un retour sur un cycle d'apprentissage prenant pour support le badminton niveau 1 au collège est utilisé en illustration.



Des stratégies pédagogiques plus ou moins pertinentes

Le choix d'étayer le propos par un retour de pratiques pédagogiques consacrées au badminton en classe de 6^{ème} est arbitraire mais correspond à l'intention d'être lu par tous. L'unité d'apprentissage choisie consiste à ce que les élèves réussissent à maîtriser le renvoie sécuritaire par l'utilisation de frappes variées en badminton. La situation initiale, proposée, associe deux élèves dans le but qu'ils fassent durer l'échange alors qu'ils sont séparés par un filet de badminton. Pour s'évaluer, les collégiens comptent les échanges sans chute du volant, ils essaient d'«établir un record». Quelques minutes d'observation conduisent au constat que certains ne parviennent pas à réaliser plus de quelques échanges alors que d'autres en font plusieurs dizaines. Que faire alors? Le professeur choisit un mode d'intervention parmi une multitude de possibles.

Renoncer

L'enseignant renonce d'emblée à traiter la difficulté, passe à autre chose et considère qu'avec le temps ou dans un autre exercice, les élèves finiront par y arriver, tout seul. Cependant, il ne fait aucun doute que l'enfant concerné mesure son échec. Cette perception, répétée dans le temps par le

Jean-Luc Dourin

renoncement du professeur, a tôt fait d'altérer l'estime et la confiance de l'élève et du professeur. Des refus de poursuite d'apprentissage ou des tensions, gênant les progressions, sont alors prévisibles, par la suite.

Personnaliser sans compter

L'enseignant a comme autre alternative d'intervenir auprès des élèves en difficulté en leur proposant une aide. Cette personnalisation se fait en donnant des conseils particuliers sur la manière de tenir la raquette, en proposant une méthode de mise en jeu du volant différente (volant déjà posé sur le tamis), en encourageant l'élève à s'appliquer davantage, en proposant une raquette ou un volant facilitant l'échange (volant moins rapide, raquette à tige plus courte...), en associant l'élève à un autre en réussite. Bref, le professeur se déplace d'un élève à un autre pour prodiguer ses conseils ou aménagements, il fait de la «remédiation» parfois opérante, parfois vaine. Cette tentative de personnalisation risque d'épuiser cet enseignant plein de bonne volonté. En outre son action pédagogique lui fait perdre de vue le reste de sa classe qui peut, à son tour, décrocher par ennui.

Personnaliser à l'économie

Intervenir sur la classe entière et profiter du décrochage de quelques uns pour mettre en évidence les attitudes, capacités et connaissances requises «conditions nécessaires pour faire durer l'échange» est une autre option. Dans ce cas, la classe s'arrête, Le professeur et les élèves réfléchissent pour verbaliser et partager un ou plusieurs savoirs. Le professeur aide à la mise en évidence des fondamentaux. Ensuite, chacun est renvoyé à l'action pour tenter de mettre en œuvre des règles et des principes. En outre, des situations d'apprentissage sont proposées afin de permettre les acquisitions nécessaires. Le tableau ci-dessous tente d'exprimer ce qui est à maîtriser pour réussir. Force est de constater que les savoirs sont nombreux et que des élèves ont besoin de plusieurs leçons pour se les approprier ! Le problème auquel l'enseignant est de voir s'ennuyer les élèves qui réussissent déjà la situation initiale et décrocher si la classe consacre du temps à régler un problème qui ne les concerne plus. D'ailleurs, certains d'entre eux sont déjà capables de frapper le volant sans aligner le regard, le tamis, le volant, le point haut de trajectoire et le partenaire et sont déjà capables de réaliser des coups droits ou des revers avec efficacité.

attitudes	capacités	connaissances
Application Persévérance Encouragement entre partenaires...	Lire des trajectoires, anticiper le point de frappe Dissocier les segments pour accélérer le volant Doser et orienter la frappe pour faciliter le renvoi du partenaire Dissocier le temps de déplacement et le temps de frappe Se déplacer en avant, arrière, latéralement S'espacer de manière compatible avec le temps de lecture de la trajectoire et la force de renvoi du partenaire ...	Prise de raquette universelle Principe d'alignement du regard orienté simultanément vers le volant, le tamis, le point haut de la trajectoire Principe d'utilisation d'un segment corporel pour se représenter l'espace et lire les trajectoires... Principes de gestion associés (économie, simplicité, nécessité, pertinence, combinatoire, gains et pertes, intention/ prévision, détection de la relation dominante)

Prévoir des actions de personnalisation et de différenciation

Prévoir les différentes réponses et difficultés des élèves comme une étape dans leur formation avant de proposer la situation est une autre possibilité. Une caractérisation des élèves, en matière de lectures de trajectoires ou de déplacements, réalisée lors des cycles d'apprentissage précédents a peut être déjà mis en évidence des difficultés ou des réussites possibles (en sports collectifs, en jonglerie...). Dans ce cas, le professeur prévoit une acquisition d'attitudes, de capacités et de connaissances dans les divers A.P.S.A. qui vont armer l'élève pour aborder la situation d'apprentissage dans les meilleures conditions possibles. Bref, l'intervention du professeur est dans ce cas imbriquée dans un dispositif avec différents niveaux de projets (d'établissement, d'E.P.S...). Au final, et pour rester sur l'illustration choisie, l'intervention du professeur est programmée dans un ensemble complexe. Il a, par exemple, initié un travail pour améliorer les capacités à lire des trajectoires en sports collectifs et, il sait, que ce travail nécessite d'être poursuivi dans le cycle support badminton. Comment intervient-il alors qu'il a prévu ce décrochage ? cCest en convoquant des actions de personnalisation et de différenciation de manière complexe qu'il œuvre à la réussite de tous.



Placer et maintenir les élèves en situation de recherche de solutions pour des problèmes qui les concernent

Une préparation à la situation d'apprentissage dès le début de la leçon

Avant d'aborder la situation d'apprentissage utilisée pour l'illustration, une préparation aux actions et réflexions à venir est possible dès l'échauffement. Des déplacements en pas chassés, en avant ou à reculons, réalisés à plus ou moins grande vitesse, correspondent à des séquences gestuelles qui sont nécessaires à la situation. Des exercices de lancers et de réceptions coopératifs de balles ou, de volants, constituent aussi un mode de rapport entre personnes qui initie une attitude d'entraide plutôt qu'un duel. Des repères donnés pour le mode de saisie de la raquette ou, des éléments de vocabulaire pour désigner différentes parties de la raquette ou encore, du terrain, sont aussi des connaissances de base qui facilitent la prise de marques des élèves. Dès cette première étape, la personnalisation est prévisible par une formulation adaptée à l'oral ou par écrit. Les comportements sont observés et mettent en évidence les capacités des élèves. Si des difficultés sont éprouvées pour certains exercices, par exemple, le changement de direction de course avant /arrière (apparition de déséquilibres...), le professeur met en place des actions de soutien personnalisé (règles d'action sur le placement du regard pour conserver l'équilibre, principe de disponibilité des actions par une vitesse de déplacement optimale...). Ainsi, la personnalisation est anticipée dans des situations simplifiées avant d'aborder la situation complexe proposée en illustration.

La mise en évidence des difficultés pour justifier la nécessité de s'y consacrer pour les uns et poursuivre ses apprentissages pour les autres

Analysé en classe, comme étant trop facile pour les uns et trop difficile pour les autres, l'exercice qui consiste à faire durer l'échange en jeu partenaire devient source de décrochage. A ce stade, l'enseignant est placé devant les choix explicités dans la première partie de l'article. L'expérience des différentes méthodes conduit à privilégier certaines d'entre elles. Dans la mesure où il permet des déblocages rapides, l'usage plus ou moins complet de la «personnalisation à l'économie», relayé parfois par quelques stimulations de la «personnalisation sans compter», présente aussi l'avantage de déterminer un objectif commun, compris et accepté par tous. Dans cette perspective de signifier les apprentissages, il est d'ailleurs possible de faire réfléchir et verbaliser à la question de l'intérêt qu'il peut y avoir à jouer un duel de badminton si les joueurs ne sont pas en mesure de renvoyer régulièrement le volant. Cette signification des apprentissages et la prise en compte du rythme

d'apprentissage de chacun est de nature à créer des liens, de partenariat, durables entre le professeur et les élèves.

Il reste que les élèves en réussite cessent momentanément leur progression pour permettre celle des autres. Certes, ils poursuivent leurs apprentissages, développant leur oral ou leur raisonnement scientifique pendant les discussions de recherche des fondamentaux mais, il semble nécessaire qu'ils puissent poursuivre aussi des apprentissages adaptés à leur niveau. Si le socle commun et les compétences définies par les programmes sont des minimums à atteindre par tous, il n'en demeure pas moins que, la réussite de chacun définie par les orientations des textes, ne peut se contenter du minimum. Pour entretenir la motivation des élèves à s'impliquer dans les apprentissages, l'expérience enseigne l'importance pour eux de placer leur confiance dans le professeur à proposer des apprentissages permettant de grandir. La différenciation apparaît alors comme un incontournable pour créer et renforcer les liens de partenariat élève / professeur.

Des méthodes pour faire travailler les élèves en autonomie ouvrent des temps et des espaces de personnalisation et de différenciation

Une des difficultés majeures à laquelle est confronté l'enseignant pour mener sa classe est de prendre suffisamment de recul pour réfléchir à ses modes d'intervention. L'élaboration d'outils pédagogiques et la dévolution progressive des méthodes d'apprentissage aux élèves en formation constituent des priorités pour faciliter le recul réflexif du professeur. Pour rester sur l'illustration de cet article, une grille de référence d'apprentissages est proposée aux élèves (cf : annexe). Ce document, adapté au niveau des lecteurs concernés, permet de différencier des situations évolutives auxquelles l'élève est confronté progressivement en fonction de sa vitesse d'apprentissage. L'utilisation de ce type de grille revêt de multiples avantages pour les élèves comme pour le professeur. Le niveau d'acquisitions visé pour le projet de classe (ici, le niveau 3) est repéré et néanmoins encadré par des niveaux inférieurs et supérieurs.

- Une différenciation, est ainsi rendue possible, car en fonction de leurs acquisitions antérieures et de leur vitesse d'apprentissage, du travail est prévu pour chacun.
- Les élèves ont la possibilité de poursuivre leurs apprentissages sans l'aide du professeur. Pour l'exemple, le choix de l'enseignant est de faire atteindre le niveau 3 à chaque élève afin de répondre à l'objectif premier (qu'ils réussissent à maîtriser le renvoi sécuritaire par l'utilisation de frappes variées en badminton).
- Libérant les élèves en réussite afin qu'ils puissent viser des niveaux de compétence plus importants, le professeur s'ouvre des temps pour s'occuper des élèves en difficulté. Il peut ainsi personnaliser les apprentissages en faisant appel aux différents types d'interventions développées dans la première partie de l'article.
- Les élèves en difficulté ne sont plus sous la pression d'autres qui considèrent que les contenus d'apprentissage sont trop faciles.
- La grille de référence de chaque élève porte la signature du professeur qui valide chacun des niveaux franchis. Ce document permet de personnaliser les apprentissages car il facilite la constitution de groupes de besoin ou de communication. Par exemple, le professeur peut convoquer tous les élèves qui ont réussi le niveau 4 pour aborder une problématique en phase avec les besoins du niveau supérieur. En associant un élève de niveau 5 à un autre qui n'a pas réussi le niveau 1, il est possible de faciliter les progrès de ce dernier tout en instaurant des rapports de respect et de responsabilisation dans le cadre de l'acquisition du socle commun pour les deux partenaires.
- La mise au travail se fait rapidement sans temps d'explications qui peuvent être économisés afin d'agir au bénéfice des élèves qui en ont le plus besoin.
- D'autres avantages sont encore possibles. Les connaissances, capacités et attitudes explicitées, tout du moins en partie sur la grille, sont accessibles et ouvrent l'élève à l'autonomie.



Conclusion

La différenciation et la personnalisation sont des outils pédagogiques à mobiliser de manière complexe et réfléchie pour œuvrer à la réussite de tous. L'élaboration de documents pédagogiques utilisés par les élèves augmente les possibilités d'intervention auprès de ceux qui éprouvent des difficultés en permettant remédiation, tutorat, adaptation des temps d'apprentissages.

La différenciation pédagogique permet aussi de viser des apprentissages plus difficiles et plus motivants pour ceux qui ont des facilités.

La personnalisation facilite la signification des apprentissages et crée des liens de confiance durables entre le professeur et ses élèves.

Plus que des outils, la personnalisation et la différenciation ouvrent à des pédagogies qui permettent à chacun de travailler et de ressentir cet effort propre à structurer chaque personne.

Nom :

Prénom :

Classe :

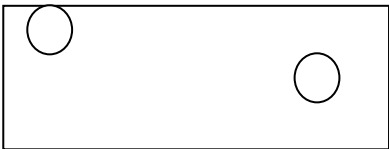
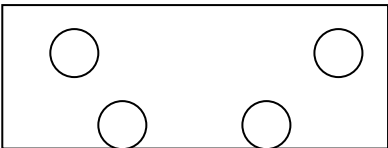
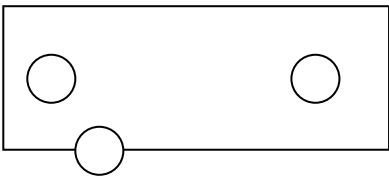
PROGRESSION BADMINTON

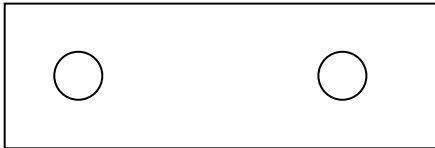
Faire durer l'échange en jeu partenaire

8 niveaux d'exercices au choix, présenter le plus haut niveau possible avec des partenaires de niveaux proches

Critère de réussite : 15 frappes sans chute du volant.

	Compétence	schéma	consignes	Connaissances, capacités, attitudes
Niveau A	Faire l'échange dans l'axe		Face à face se faire des passes	Prise de raquette universelle Regard vers le volant, le tamis, le haut de la trajectoire et le partenaire. Trajectoires produites mi hautes sur le partenaire. Espacement des joueurs favorable à la force et au temps de lecture de trajectoire. S'appliquer, persévérer, s'encourager

Niveau B	Faire durer l'échange dans l'axe avec un déplacement latéral forcé sur un demi-terrain		Frapper puis valider une ligne au pied, frapper puis valider l'autre ligne...	Les lignes latérales en simple Dissocier frappe et déplacement Production de trajectoire hautes donnant du temps au partenaire (augmentation du chemin de lancement et de l'accélération) Alterner un essai appliqué avec une récupération de ses moyens
Niveau C	Faire durer l'échange pour déplacer 2 plots		Frapper le volant puis faire bouger un plot, frapper puis bouger l'autre Réussite quand les 4 plots bougés, ramassés progressivement par un observateur	Prise d'information sur le partenaire Temporiser pour que les conditions de déplacement et de récupération soient favorables Revers et coup droit maîtrisés Déplacements à reculons Enchaînement de tâches complexes (prises d'informations, décisions) Garder son calme et faire preuve de patience
Niveau D	Faire durer l'échange en tournante à 4		Frapper le volant puis passer sous le filet dans un sens de rotation défini par l'équipe	Communication, distribution des rôles Enchaînements de tâches rapides Courses, reprise de repères visuels rapides Assurer la sécurité en évitant les obstacles et en maintenant des espaces entre les joueurs Services et frappes en diagonales
Niveau E	Faire durer l'échange en tournante à 3		Idem niveau 4 mais à 3	Services croisés très hauts Déplacements très rapides

Niveau F	Faire durer l'échange dans l'axe avec un déplacement latéral forcé sur un terrain		Frapper puis valider une ligne au pied, frapper puis valider l'autre ligne...	Recherche rapide de la ligne du regard après la frappe Production de dégagements très hauts donnant du temps de remplacement Viser sur le lieu à rejoindre par le partenaire Se replacer rapidement au centre du terrain Déplacements en pas chassés (position pré-dynamique)
Niveau G	Faire durer l'échange pour déplacer 3 plots		Idem niveau 6 avec 3 plots	Plus difficile
Niveau H	Faire durer l'échange pour déplacer 4 plots		Idem niveau 7 avec 4 plots	Plus difficile

Des chemins pour apprendre

Delphine Evain

IA-IPR EPS, Nantes

La personnalisation est un souhait, mais la mettre en œuvre à travers la différenciation est compliqué. Une technique « trans-APSA » est toutefois possible sans pour autant bouleverser en profondeur sa pédagogie. Il s'agit de faire autrement avec l'existant.

Le principe est de construire un chemin d'apprentissage pour l'élève selon plusieurs étapes : l'expérience, l'analyse réflexive et le chemin personnel, avant de pouvoir constater les résultats.

La démonstration du statut de principe de la démarche peut être faite, par le choix délibéré de trois APSA supports illustratives, une pour chaque étape.



1^{ère} étape : l'expérience

Des progrès

C'est à partir de l'expérience que les compétences se construisent, progressivement élargies par leurs contextes d'usage divers et la variation de quelques uns de leurs paramètres. Le développement des compétences place l'adaptation au cœur du processus de progrès. L'expérience s'étoffe à travers l'exercice, l'entraînement, la répétition, l'échange. Il s'agit de se donner du temps pour déplacer le curseur de la capacité, accroître le champ d'expertise, développer les compétences. L'enjeu est donc de proposer des situations qui sollicitent les ressources personnelles des élèves au service de la réponse à apporter à la tâche, tout en veillant à maintenir un niveau de motivation pour garantir la persistance de l'effort consenti nécessaire à l'apprentissage.

Des contenus

Selon les choix opérés par l'équipe d'EPS, compte tenu des caractéristiques des élèves et, au service de la réponse à apporter à la tâche, proposer des situations qui sollicitent les ressources personnelles des élèves, c'est répertorier celles qui sont utiles et concevoir des situations qui les mobilisent, voire, les développent. Veiller à maintenir un niveau de motivation pour garantir la persistance de l'effort consenti nécessaire à l'apprentissage, c'est prévoir de la diversité et des difficultés qui donnent envie à l'élève d'investir un espace toujours plus grand.

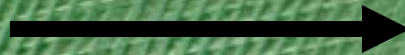
Par exemple¹, en **GYMNASTIQUE**, 4 types de ressources peuvent être travaillés pour se mettre au service de la compétence attendue de niveaux 1, tout en répondant aux besoins de transformation des élèves, identifiés par les professeurs. Ils peuvent constituer la base de travail commune à l'ensemble des élèves, qu'il s'agit d'acquérir pour réussir à maîtriser le niveau 1 et élargir son champ d'expertise. Des objets variés de réalisation assurent le maintien de la motivation.

CP3	Gymnastique Sportive	Compétence attendue, N1
Attitude : atelier pour tous, constitution d'une expérience	Connaissance : Appropriation de principes et règles au service de l'action	Capacité : sous-compétence : « présenter un ensemble d'éléments gymniques simples, maîtrisés, combinés ou non »
Atelier prise d'information	Principe de guidage : le mouvement est guidé par le placement contrôlé de la tête est du regard	Réaliser des rotations avant au sol ou aériennes dont le regard se fixe droit devant en sa fin de réalisation.
Atelier coordination	Principe d'utilisation synergique associative de la ceinture pelvienne et scapulaire : action dans le même sens	Réaliser des roues, simples, à une main ou sautées, sur un axe matérialisé
Atelier renforcement musculaire	Principe de gainage : la fixation du bassin permet la transmission des forces	Réaliser un renversement à partir d'un surplomb, contre un mur, ou sans
Atelier production	Principe d'enchaînement des actions : pour enchaîner, deux actions doivent avoir une étape commune	Identifier des tandems d'éléments gymniques compatibles

¹ B.LAMBERT, P.DELAS, « *Gymnastique sportive – niveau 1* », Les cahiers EPS n°40, Décembre 2009

1^{ère} étape : l'expérience

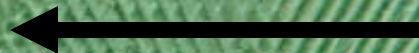
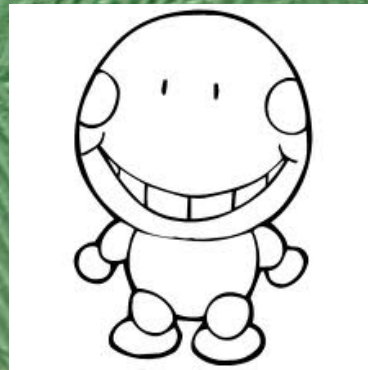
Atelier prise
d'information



Atelier coordination



L'élève s'éprouve
physiquement
sur chacun
des thèmes de travail



Atelier production



Atelier renforcement
musculaire



2^{ème} étape : l'analyse réflexive

Les auto et co évaluations

Pour l'élève, il est apportant de construire des repères support de la mesure de l'écart aux attendus. Avec ou sans l'aide d'un camarade, l'évaluation menée permet de faire le point des acquis et de prendre de la distance par rapport à l'action, pour déterminer le travail à poursuivre et parvenir au résultat escompté. L'élève fait usage de ces connaissances pour analyser sa pratique.

Par exemple², en **TENNIS DE TABLE**, quatre types de ressources peuvent être sollicitées dont l'observation peut en révéler la qualité, l'usage.

CP4	Tennis de Table	Compétence attendue, N1
Attitude : atelier pour tous, constitution d'une expérience	Connaissance : Appropriation de principes et règles au service de l'action	Capacité : sous-compétence : « assurer la continuité de l'échange, en coup droit ou en revers »
Atelier prise d'information	Principe d'anticipation perceptive: détecter les paramètres de la trajectoire	Observer l'orientation du regard et l'ajustement du déplacement du joueur en relation avec la trajectoire effective de la balle
Atelier coordination	Principe de contrôle gestuel : en coup droit, il faut se placer parallèlement à la trajectoire pour avoir de l'amplitude et agir sur la balle	Observer le placement du joueur au regard du coup joué
Atelier renforcement musculaire	Principe de stabilité à la frappe : plus le joueur est stable plus le contrôle est grand	Observer l'alternance vitesse de déplacement - fixation
Atelier production	Principe d'organisation : pour alterner coup droit – revers, il est préférable de se placer perpendiculairement à la trajectoire	Observer le placement du joueur au regard des coups joués

Se mettre en projet

Diagnostiquer, évaluer, identifier des points de force et de faiblesses, se poser les bonnes questions : ou j'en suis, où vais-je, de quoi ai-je besoin, place l'élève dans une posture de praticien réflexif. Il s'agit d'une étape incontournable, support de la caractérisation de son profil de pratiquant. L'activité agit comme un révélateur de la qualité des ressources présentes chez l'élève à ce moment de son existence. Chacun présentant un stade de maturation différent, un « déjà là », conséquence des caractéristiques personnelles et de l'expérience acquise, le bon sens requiert une attention particulière à l'usage du temps consacré pour l'apprentissage. L'élève doit pouvoir dépenser son énergie dans l'activité qui le conduit à progresser le plus. Si ces quatre thèmes de travail sont prometteurs de réussite et de développement, mais que l'un d'entre eux est mieux maîtrisé que les

² M.PLAYS, « Tennis de table – niveau 1 », Les cahiers EPS n°40, Déc 2009

2^e étape : l'analyse réflexive



Atelier coordination

Atelier prise
d'information

Atelier renforcement
musculaire

Atelier production

L'élève mesure
ses acquis
sur chacun
des thèmes de travail

autres, alors le temps disponible doit pouvoir être distribué au bénéfice de ce qui est à construire, plutôt qu'à ce qui est déjà construit.



3^{ème} étape : le chemin personnalisé

Des possibles

La manipulation des auto et co évaluations accompagne l'élève dans son apprentissage. L'exercice réflexif, en plus de lui apporter un regard précis de sa distance aux attentes, l'oblige à manipuler les connaissances qui s'y attachent, ainsi qu'à développer la prise d'information qui s'y réfère. Ce travail cognitif favorise la compréhension des conditions de la réussite. À côté de l'évaluation de ses avancées, il devient objectif dans la mesure du travail qui lui reste à accomplir : les thèmes à privilégier, le temps à y consacrer, l'intensité de l'engagement à mettre en œuvre, les points de vigilance à garder à l'esprit ... avec comme toile de fond une clarté de l'objectif à atteindre. L'élève en plus de faire des choix raisonnés, gère son parcours et se montre véritablement acteur de son apprentissage³.

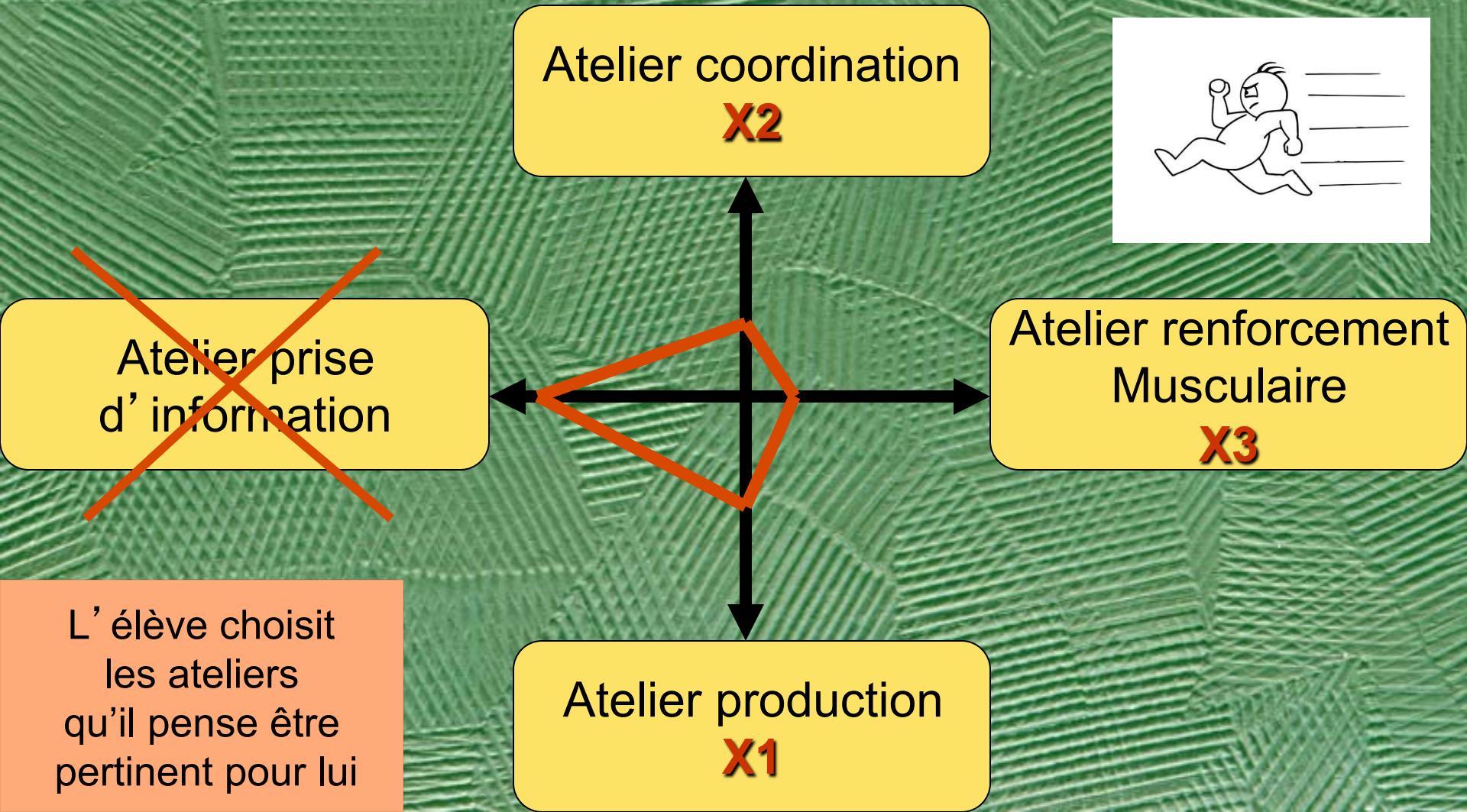
Par exemple, en **STEP**⁴, les quatre types ressources supports des illustrations en gymnastique sportive et tennis de table représentent des axes de travail que l'élève choisit d'approfondir, selon les modalités qui lui semblent les plus pertinentes, compte tenu de l'évolution de son apprentissage et du développement de ses ressources.

CP5	STEP	Compétence attendue, N3
Attitude : atelier pour tous, constitution d'une expérience	Connaissance : Appropriation de principes et règles au service de l'action	Capacité : sous-compétence : « Choisir un enchaînement défini par différents paramètres (intensité, durée, coordination), et le réaliser »
Atelier prise d'information	Principe d'anticipation perceptive: un des paramètres d'intensité est le repérage du tempo de la musique support	Travailler à partir du choix de 2 blocs de complexité différente, sur 3 supports musicaux de tempo différents
Atelier coordination	Principe de contrôle gestuel : la qualité de ma posture facilite le travail de la coordination	Travailler à partir de pas et de mouvements de bras dont la symétrie et la dissociation sont variables, tout en veillant à respecter les règles posturales (pose des appuis, placement du regard ...)
Atelier renforcement musculaire	Principe d'amplitude : plus l'amplitude des mouvements réalisés est grande, plus la sollicitation musculaire est importante	Travailler à partir de quelques blocs mémorisés, en jouant sur le paramètre amplitude. En percevoir physiquement les effets pour gérer la charge de travail
Atelier production	Principe d'enchaînement : la mémorisation des pas et de leur synchronisation à la musique facilite leur enchaînement	Travailler la capacité de mémorisation à partir du choix de quelque pas et mouvements de bras connus, pour construire et réaliser des blocs en veillant à prendre des repères sur la musique

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

4 P.KOGUT, « Atelier step », séminaire CP5, Toulouse - Lille 2010

3^e étape : le chemin personnalisé



Un contrat

La définition et la gestion de son chemin personnalisé demande à l'élève de construire une certaine attitude face à l'apprentissage. Il doit pouvoir quitter la motivation qui le conduit à faire le choix de tel ou tel autre atelier pour des raisons ludiques ou sociales, au profit d'une posture plus responsable et mature. Le choix n'est pas toujours celui de la simplicité et du moindre effort, mais celui qui consiste à ne pas se mentir à soi-même et se donner comme objectif, l'effective construction de compétence.

La définition et la gestion de son chemin personnalisé demande à l'élève d'adopter l'attitude d'un praticien réflexif, qui se montre attentif aux connaissances qui jalonnent l'action et qui développe une observation des effets de leur mise en œuvre. La qualité de l'apprentissage relève de sa capacité, à faire des choix pertinents qu'il faut assumer et, à gérer ses exercices.

De manière très explicite, le développement des compétences méthodologiques et sociales se met au service des compétences propres.

CMS	CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
N° 3 collège : construire son projet d'apprentissage N°3 lycée : adopter une démarche pour apprendre	Pour être véritablement acteur de mon apprentissage, il faut que je m'éprouve, fasse le point sur la disponibilité de mes ressources, définisse et gère mes choix d'axes de travail pour construire mes compétences	S'engager dans tous les axes de travail pour se mettre à l'épreuve Rentrer dans le profil du praticien réflexif	Ne pas se mentir à soi-même Accorder une attention particulière aux connaissances Adopter une posture responsable
N°2 : mener et gérer l'alternance des rôles	À chaque rôle que je joue correspond une attente	Répondre aux attentes en fonction du rôle joué	Changer de posture à chaque rôle joué
Contribution au socle commun : compétence 7 Faire le choix de mes axes de travail et me montrer responsable dans leur mise en œuvre			

Conclusion

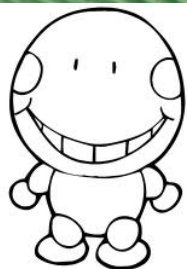
Quelle que soit l'APSA, la démarche de différenciation peut être la même. Elle se décline au regard des ressources possibles sollicitées par les APSA, en cohérence avec la formation en EPS (le projet d'EPS de l'établissement d'appartenance) et la particularité des élèves (le projet de classe), en plus de la prise en compte de données plus fines : l'individu au sein de la classe, sa spécificité dans le cadre de l'APSA et quelques autres variables (la période de l'année scolaire l'année, les progrès déjà effectués, l'évolution du groupe social, l'état de fatigue...)

Finalement, par ce procédé, la différenciation pédagogique n'est pas compliquée à mettre en œuvre. C'est par la possibilité donnée à l'élève de suivre son chemin d'apprentissage personnalisé que le professeur remplit sa mission de personnalisation.

Cette démarche est d'autant plus pertinente qu'elle permet de construire chez l'élève des compétences méthodologiques et sociales au service des compétences de dimension motrice autant que de mettre à l'épreuve certaines du socle commun.

Bilan et résultats

Chaque élève travaille
selon son profil et
son projet d'apprentissage



=)

Ateliers pour tous

Prise d'information
Coordination,
Renforcement musculaire
Production **X1**

+

Ateliers:
~~Prise d'information~~
Coordination **X2**
Renforcement musculaire **X3**
Production **X1**

=

Prestation finale

Réinvestissement
des acquis
dans un
contexte différent



=)

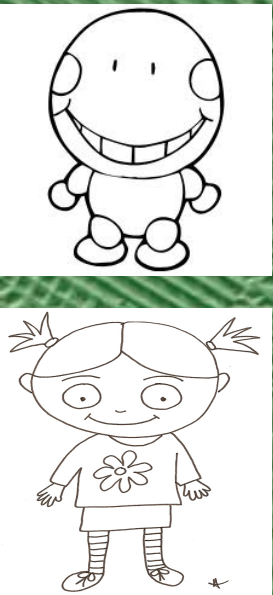
+

Ateliers:
Prise d'information **X1**
~~Coordination~~
Renforcement musculaire **X2**
Production **X2**

=

Ce que l'élève a construit

Chaque élève construit les mêmes compétences, différemment, selon son profil personnel



=)

=)

Ateliers pour tous

Compétence propre

**CMS 2 :
auto-co-évaluations**

+

+

**Projet d'apprentissage
Personnalisé**

Développement de ses
ressources propres

**CMS 2 :
auto-co-régulations**

=

=

Prestation finale

Démonstration de la
compétence attendue
+
Compétences
Méthodologiques
et Sociales
(CMS)

CMS 3 : construire son projet d'apprentissage

**Contribution à la compétence 7
du socle commun**

La dévolution : une clé pour mieux différencier

Guillaume HARENT

Professeur Agrégé EPS, Nantes

« L'élève doit être constructeur et acteur de ses apprentissages ». Cette formule est rarement discutée et semble faire l'unanimité parmi le corps enseignant. Toutefois, sa mise en œuvre paraît compliquée et délicate. Le partage du pouvoir au sein de la leçon est perçu comme une perte d'autorité comme une méthode pédagogique à risque qui ne vaut pas la peine d'être expérimentée ... à tort.

Si cette pratique semble peu éprouvée, les textes officiels qui régissent la discipline EPS, invitent fortement à la généraliser. Elle se retrouve dans l'écriture des compétences méthodologiques et sociales au collège: « organiser et assumer différents rôles sociaux et responsabilités », « se mettre en projet » ou que ce soit se connaître, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources (1). Elle est également présente à travers la manière dont sont rédigées les compétences attendues aux activités, et notamment dans la rédaction de leur seconde partie : « construire et apprécier l'efficacité de ses actions en haie, assurer un partenaire en toute sécurité en escalade ou gérer collectivement un tournoi », ou encore dans la mise en œuvre au lycée, d'une compétence propre n°5 liée à la réalisation et à l'orientation de son activité physique (2-3). L'objectif annoncé est de construire un pratiquant réflexif, un « s'entraînant » comme le caractérise R. Dhellemmes (4).

La dévolution s'anticipe, se construit et s'évalue. Il s'agit d'une « Méthode pédagogique » à disposition des enseignants dans laquelle la pratique de l'élève se conçoit dans un champ d'interactions permanentes (élèves, savoirs à acquérir et enseignant). La relation à l'élève et aux savoirs est à reconsidérer afin de lui permettre d'agir et d'interagir en connaissance de causes avec son environnement. Cette mise en acte d'initiative, d'autonomie ou de compétences sociales et civiques répond également aux objectifs éducatifs énoncés dans le Livret Personnel de Compétence.

La dévolution touche tous les moments de l'acte d'enseignement. En aval des concepts théoriques, les mises en œuvre pratiques sont diverses et variées. L'enseignant doit les anticiper pour les mettre en accord avec le public concerné. Il n'y a donc pas une, mais plusieurs dévolutions et niveaux d'organisation qu'il convient d'anticiper, afin que cela soit lisible et compréhensible par tous les élèves. Le concept de dévolution est circonscrit en différents champs d'intervention qui s'opérationnalisent dans les situations d'apprentissage. Il devient alors nécessaire de dévoluer pour mieux différencier.

Guillaume Harent



La dévolution en question

Définition

G. Brousseau définit la dévolution comme « un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (5) Au regard de cette définition, différents points semblent incontournables. Les *a priori* initiaux semblent pouvoir être remis en cause :

- l'enseignant reste maître des éléments qu'il va confier à l'élève (moments, règles ...). L'enseignant ne perd pas son autorité puisqu'il reste concepteur des apprentissages visés.
- La responsabilité, l'autonomie et la prise d'initiative de l'élève sont partielles. L'élève n'a pas tous les droits et ne peut pas faire tout ce qu'il veut. Certes, il peut et doit répondre à la situation comme il le souhaite, mais toujours dans le respect du cadre général de travail fixé par l'enseignant.
- L'acte de dévolution nécessite de reconsidérer le statut de l'erreur dans les apprentissages. Il faut accepter que les élèves ne répondent pas exactement comme imaginé au préalable. L'adaptabilité devient une compétence professionnelle primordiale. Les réponses données doivent être interprétées et traitées pour être rattachées aux objectifs de transformations attendus. L'acte de dévolution s'apprend et nécessite de la part de l'élève comme de l'enseignant de développer de nouvelles compétences.
- Si l'enseignant dévolue, il a préalablement défini ce qu'il voulait que les élèves apprennent. La dévolution ne s'improvise pas et la définition des contenus d'enseignement reste un préalable incontournable.

L'acte de dévolution s'opère sur différents niveaux d'intervention

G. Brousseau (op. cit) identifie différents niveaux de prise en compte de la dévolution. Ils peuvent être associés et ne sont surtout pas à hiérarchiser.

- Dévolution des règles du jeu.
- Dévolution de la finalité du jeu
- Dévolution du lien de cause à effet.
- Dévolution de l'anticipation de la solution.
- Dévolution de la formulation.

La dévolution touche tous les moments de l'acte pédagogique ; tous les moments, mais pas tout le temps, et pas tous en même temps. Dévoluer nécessite de définir le niveau d'autonomie laissé au groupe classe, l'activité de l'enseignant dans la situation proposée et les pouvoirs d'agir qui seront confiés aux élèves (la liberté d'action, de réponse ...) .

Enfin, tout acte de dévolution, conçu comme objet d'apprentissage, doit être présenté, expliqué et associé à de véritables contenus d'enseignement. L'élève doit le percevoir et l'identifier comme tel. Ceci est un préalable incontournable permettant d'agir en direction de l'autonomie et de la prise d'initiative de tous les élèves. C'est à ce moment seulement que l'élève peut mêler apprentissage moteur et réflexion dans et sur sa pratique motrice.



La dévolution en actes

Si la dévolution est à concevoir comme un thème d'étude, elle s'organise et se module pour offrir à tous les élèves la capacité de répondre au travail moteur engagé. La dévolution doit être différenciée en fonction des caractéristiques du public concerné. En reprenant les différents niveaux de dévolution proposés par G. Brousseau (Op. cit), il est possible de proposer différentes formes de dévolution, différents niveaux d'organisation qui mêlent un ou plusieurs champs possible de mise en oeuvre.

Dévolution des règles du jeu

Dans le cadre d'un travail lié à la CP4, dans l'activité Basket-ball, les apprentissages moteurs des élèves et notamment ceux relatifs à la gestion du couple vitesse de déplacement /maîtrise des appuis et vitesse d'évolution/prise de décision sont souvent délicats sur un niveau 1. La pratique sociale de référence se structure autour de règles très restrictives (marcher, reprises, fautes, retours en zone, contraintes temporelles 5 secondes ...) qui ne permettent pas aux élèves de travailler et de s'investir pleinement dans le travail moteur fondamental recherché, à savoir : la coordination d'actions motrices, la prise d'information dans un environnement mouvant et la prise de décision en relation à un algorithme d'attaque étudié et préalablement mémorisé. La dévolution de la règle du jeu facilite alors les apprentissages moteurs de tous nos élèves. C'est un véritable moment de différenciation pédagogique pour permettre à tous d'atteindre des objectifs communs.

Cela peut s'opérationnaliser de la façon suivante :

- Le rôle de l'enseignant et son positionnement dans l'acte de dévolution : l'enseignant de part ses décisions reste garant des conditions de sécurité. Après un travail relatif à la notion d'appuis et d'intégration de la relation qui peut exister entre vitesse de course et la capacité à maîtriser ses appuis lors d'arrêts ou de changements de directions brefs et rapides, l'enseignant impose les règles initiales permettant à tous d'évoluer en toute sécurité. Trois règles imposées : le non contact sur le porteur de balle (P.B), les sorties de l'espace de jeu et les déplacements avec le ballon qui se font impérativement en dribble.
- Les contenus d'enseignement identifiés (ce que l'élève doit apprendre) : s'organiser à plusieurs joueurs pour marquer un panier selon des connaissances préalablement identifiées. Pour le PB : choisir d'avancer ou de se bloquer, passer ou tirer, choisir le moment favorable pour déclencher un tir. Pour le Non Porteur de Balle (N.P.B) : s'engager vers l'avant et dans les espaces libres.

À chaque fin d'opposition, qui se déroulent en 3 contre 3, les élèves peuvent proposer de nouvelles adaptations au règlement initial. Tout en conservant les notions d'équité et de sécurité, les règles proposées sont adoptées en groupe entier (groupe classe ou groupe de besoins) selon un modèle démocratique (50% + 1 voix).

- Le rôle et l'activité de l'élève dans l'acte de dévolution : trouver par une activité réflexive conjointe à son activité physique, les adaptations au règlement permettant de faire appliquer les règles imposées par l'enseignant (ex : non contact sur P.B) et en proposer d'autres qui permettent de rendre l'opposition recevable et la tâche réalisable.

Guillaume Harent

Exemple de règles proposées : le défenseur qui réalise un contact sur le PB reste « gelé » pendant 10 secondes, 4 pas pour s'arrêter, le défenseur doit rester à un mètre du PB (une distance de bras). Ces règles et propositions varient donc en fonction des groupes de besoin et des comportements caractéristiques observés.

Cette dévolution des règles du jeu permet de différencier les apprentissages car elle facilite, en fonction des groupes de besoin, de moduler la pression (défensive, informationnelle, décisionnelle) et ainsi, de voir apparaître les apprentissages souhaités chez tous les élèves.

Dévolution dans la construction de liens de cause à effet.

Dans le cadre de la CP1, lors d'un cycle de multi-lancer (N2 collège), l'enseignant peut avoir recours à la dévolution et permettre à tous les élèves d'une même classe de construire les principes fondamentaux et transversaux de réalisation d'un lancer.

- Le rôle de l'enseignant et son positionnement dans l'acte de dévolution : l'enseignant place les élèves dans la situation de « comparer pour apprendre ». L'objectif est de voir l'élève comparer l'organisation motrice d'une performance avec la performance métrique réalisée.

En se situant dans le cadre d'un niveau 2 collège, il faut, pour que cette analyse puisse être réalisée, qu'une seule dimension du lancer soit modifiée. L'enseignant impose les conditions de réalisations du lancer pour garantir les conditions de sécurité et d'exécution indispensables au travail réflexif demandé.

- Les contenus d'enseignement identifiés (ce que l'élève doit apprendre) : il s'agit du principe de synchronisation d'actions, du principe de gains/pertes avec la recherche de compromis entre vitesse des actions, du principe du contrôle de la synchronisation et du principe de coordination des forces dans un axe et un plan de lancer qui intègre la trajectoire future de l'engin.
- Le rôle et l'activité de l'élève dans l'acte de dévolution : l'objectif de l'élève est bien d'améliorer sa performance en distance. Le travail proposé, lors d'un lancer de javelot, peut consister à comparer deux placements d'épaules : 1^{ère} proposition maintenir les épaules face à l'aire de lancer, deuxième, maintenir les épaules perpendiculaires à l'aire de lancer. Un travail identique sur la vitesse de réalisation peut être effectué pour que chaque élève trouve sa vitesse optimale lui permettant ainsi de gérer le couple vitesse / coordination.

Cet acte de dévolution répond à un moment de différenciation puisqu'à l'issue de ce travail, chaque élève pourra déterminer les conditions optimales de réalisation d'une performance motrice. Il pourra alors adapter ses potentialités aux contraintes de l'APSA support (matérielles, réglementaires ...). Si un seul vecteur de dévolution peut être utilisé, plusieurs autres peuvent être couplés pour rendre la dévolution plus fine, plus sollicitante pour les élèves au cours de la situation d'apprentissage. Ce type de travail s'opère, bien entendu, avec des élèves éprouvés à l'activité réflexive. Le public prioritaire sera le N2 collège ou les élèves de lycée.

Dévolution couplée de l'anticipation de la solution et de la construction du lien de cause à effet.

En reprenant une activité de la CP4, comme le handball, l'objectif d'apprentissage réside dans la construction de choix pertinents et de la construction de la distance de duel (centration sur les attaquants). Pour le NPB, il s'agit de construire des courses permettant de créer ou d'utiliser des

Guillaume Harent

espaces libres. De façon collective, il faut réussir à se placer en position de tir et de marque, si possible, en respectant les conditions de validité de tir (zone, passage en force).

La situation se déroule sur un 3 contre 2.

- Les contenus d'enseignement identifiés (ce que l'élève doit apprendre) : réussir collectivement à faire tirer l'attaquant le plus éloigné des défenseurs et dans une zone favorable située entre les 9 mètres et les 6 mètres.
- Le rôle de l'enseignant et son positionnement dans l'acte de dévolution : il définit ce que les élèves doivent apprendre (contenus d'enseignement) ; marquer le but selon des critères de validation (connaissances), combiner et organiser à plusieurs, des déplacements. Faire les choix pertinents en relation avec le moment et le lieu de sa réalisation (PB : progresser, passer, tirer, NPB n°1 ou n°2, lieu de déclenchement de la passe. En ce qui concerne le NPB : quand, où et comment s'engager vers la cible, repérer et utiliser les espaces libres).
- Le rôle et l'activité de l'élève dans l'acte de dévolution : au regard des résultats obtenus sur chaque passage, prendre des décisions en diagnostiquant les actions réalisées et les résultats de l'action.

Cet acte de dévolution est un moment favorable de différenciation car les élèves peuvent, lors des phases d'analyses, identifier les secteurs, les habiletés et les coordinations d'actions qui leur manquent pour répondre aux exigences de la situation d'apprentissage. L'enseignant peut prendre appui sur ces analyses pour proposer des situations de remédiation qui seront adaptées et porteuses de sens pour les élèves.

Dévolution couplée de l'anticipation de la solution, de la construction du lien de cause à effet et de la finalité de l'engagement moteur

Dans le cadre d'un travail en musculation, autour de la CP5, le caractère sécuritaire de l'activité nécessite que l'enseignant reste garant des conditions d'évolution de ses élèves (placements, nombre de répétitions, charges utilisées ...). Pour placer l'élève dans une réelle activité réflexive, il faut dépasser le simple travail de répétition mimétique. Chaque élève doit être capable d'élaborer une séance d'entraînement en fonction d'un groupe musculaire et d'un mobile d'action identifié. De la même façon, permettre aux élèves de choisir leur mobile d'action, va lui donner l'occasion de créer du sens et ainsi faciliter l'engagement moteur du plus grand nombre.

Ce niveau de dévolution est « multi vectoriel », il sanctionne un niveau de pratique réflexif permettant de tendre vers le développement de véritable « s'entraînant ». La dévolution est couplée à un travail de différenciation facilitateur d'apprentissage et porteur de sens pour l'élève.



Dévoluer pour mieux différencier

Si la dévolution est incontournable dans la construction de pratiquants réflexifs, elle apparaît fondamentale pour développer, dans la leçon d'E.P.S, de la différenciation pédagogique. C'est un vecteur privilégié pour permettre à tous les élèves d'atteindre les contenus d'enseignement identifiés dans les programmes de la discipline (compétences propres, méthodologiques et sociales s'opérationnalisant en termes de connaissances, capacités et attitudes).

Guillaume Harent

La dévolution facilite la différenciation en :

- permettant à chacun d'entrer dans une pratique physique sans en « subir » les contraintes historiques véhiculées par la pratique sociale de référence. La dévolution des règles du jeu permet d'adapter les contraintes de la situation à chaque typologie d'élève et ainsi, leur faire accéder, des conditions optimales aux savoirs fondamentaux ré-investissables.
- permettant à tous les élèves d'adapter les techniques sportives utilisées à leurs propres potentialités. Il faut alors redéfinir la notion de performance à l'échelle scolaire et de ne pas limiter les réalisations motrices visées à la reproduction de techniques sportives véhiculées par les médias et le sport de haut niveau.
- montrant qu'un même problème moteur ne se règle pas par une seule solution formatée et décontextualisée. Différencier les réponses à apporter permet de développer la notion d'esprit critique, de replacer le droit à l'erreur dans les apprentissages et de souligner que toute réponse à une situation n'est qu'une réflexion et une mise en cohérence des exigences de la tâche aux possibilités d'adaptation de l'élève (de ses potentialités).
- multipliant les motifs d'agir, c'est également un moment privilégié offert à l'enseignant pour repérer les difficultés propres à chacun de ses élèves. Dans l'acte de dévolution, l'enseignant demande aux élèves d'établir des relations de causes à effets. C'est un moment formidable de gestion de la différenciation des apprentissages. L'enseignant peut ainsi proposer des solutions d'aide pour que tous avancent et acquièrent les contenus d'enseignement communs.
- Enfin, dévoluer, c'est, comme l'écrit M. Delaunay, : « tirer son pouvoir du pouvoir que l'on donne aux autres » (6). Outre un vecteur privilégié de différenciation, c'est également un outil de « gestion de classe ».

Conclusion

La dévolution est une démarche pédagogique qui doit être anticipée, contrôlée et lisible pour les élèves. L'enseignant reste le concepteur des apprentissages visés et détermine ce que tous doivent apprendre. Afin de faire en sorte que les élèves mêlent l'engagement moteur et la réflexion dans et sur leur pratique, la part de liberté confiée est plus ou moins importante en fonction des vecteurs de dévolution choisis et préalablement identifiés. Le niveau de dévolution se corrèle avec les caractéristiques des élèves. Cette démarche pédagogique permet, de façon pertinente, de répondre aux finalités de la discipline et concourt à la construction de pratiquants cultivés, lucides, autonomes, physiquement et socialement éduqués.

Les exemples proposés dans cet article, ont un objectif identique : comprendre pour s'adapter et réussir en EPS (exemples : le travail d'appropriation de la règle, celui de compréhension de ses actions, de recherche de mises en œuvre collective au regard des résultats de la tâche engagée ...). La dévolution replace l'élève au centre de sa pratique et le responsabilise face aux actions motrices qu'il engage face à un problème donné. L'acte de dévolution permet à l'élève d'adapter les réponses effectuées à ses potentialités du moment (physiques, émotionnelles ...). Il faut pour cela que celui qui apprend repère, identifie et comprenne les moments qui lui sont dévolus. Ces moments de diagnostics individuels facilitent les régulations de l'enseignant qui peut manier avec plus d'aisance les variables didactiques (moment, compréhension de la part de l'élève) qui permettent de placer tous les élèves en situation de réussite éducative.

Guillaume Harent

L'enseignant doit donc communiquer sur ce qu'il y a à apprendre, sur ces espaces de liberté d'action, de réflexion et d'adaptation qui sont les fondements même d'une éducation physique et sportive qui s'inscrit dans une pratique à long terme. Dans ces conditions, l'acte de dévolution et la différenciation pédagogique se mêlent pour permettre à tous les élèves de réussir dans et en dehors de l'école, d'un point de vue moteur mais également méthodologique et social.

1 : Programme collège : BO n°32 du 28 août 2008.

2 : Programme Lycée G.T : Arrêté du 8 avril 2010.

3 : Programme LP : BO Spécial n°2 du 19 février 2009.

4 : R. Dhellemmes in « L'activité du « pratiquant s'entraînant » c'est à dire ? », in Cahier AEEPS n°10, 2010.

5 : G. Brousseau in « Théorie des situation didactiques », Grenoble, La pensée sauvage, 1998.

6 : M. Delaunay, Editorial in « Les cahier EPS n°38 », juin 2008.

Le projet personnalisé au service de la différenciation en natation

Francis HUOT

Professeur Agrégé EPS, Nantes

L'éducation est selon Olivier Reboul¹ ce qui unit et ce qui libère. Ce qui unit car la première mission de la scolarité obligatoire est de faire acquérir le socle commun de connaissances et de compétences, creuset de la construction de l'identité française et républicaine. Ce qui libère en aidant chaque individu à grandir et se forger une personnalité singulière, qui le distingue des autres et le rend unique.

L'Education Physique et Sportive, comme toutes les disciplines d'enseignement, a le devoir de s'emparer de cette double problématique du singulier et du pluriel. Prendre en compte chaque élève avec ses capacités, connaissances et attitudes qui font sa personnalité, pour différencier les parcours d'apprentissages permettant d'accéder aux acquisitions communes du socle et des programmes, c'est donner à tous une égalité de chance de réussir.

Mais comment réaliser un enseignement collectif basé sur des programmes, eux-mêmes édifiés autour d'un élève type et, dans le même temps, personnaliser cet enseignement à partir de ce que sont, plus concrètement, les élèves ? Le projet de l'élève constitue une réponse adaptée à cette double tension. Il facilite l'identification de l'objectif commun par l'individu tout en lui permettant d'y parvenir en cheminant selon son rythme, ses ressources, ses difficultés.



Concevoir l'enseignement pour la classe

L'objectif commun

L'objectif commun vient des programmes, ici illustré au niveau des compétences propres, par le niveau 1 de la compétence attendue en natation longue au collège « *À partir d'un départ plongé ou dans l'eau, réaliser sur une durée de 6 minutes la meilleure performance possible en nage ventrale et dorsale en optimisant l'équilibre, la respiration et les phases de coulée. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur* ».

Pour identifier cet objectif commun, le professeur choisit, au regard des programmes, des projets EPS et de classe, les thèmes d'étude adaptés aux profils des élèves (voir tableau ci-dessous). Pour chaque sujet d'étude sont définies les capacités, connaissances à acquérir et items d'observation.

¹ O. REBOUL, « La philosophie de l'éducation », PUF, 2004

Ainsi l'observation est systématiquement utilisée dans le travail en ateliers afin que les élèves s'emparent progressivement des connaissances nécessaires à l'acquisition des capacités.

L'organisation les sujet d'études

Le professeur organise l'espace dont il dispose à la piscine en ateliers dans lesquels il met à disposition des élèves les outils pour apprendre à savoir : fiches plastifiées ou tablette PC, rappelant l'action à réaliser, les connaissances à mettre en œuvre pour réussir, le matériel utile, les contraintes de sécurité, les items à observer, l'espace délimité. Le rôle du professeur est d'organiser à partir de la compétence attendue des sujets d'études complémentaires et si besoin hiérarchisés entre eux. Il présente la démarche aux élèves ; la manière de choisir son thème, ses régulations, la contractualisation et les coopérations avec les pairs. Il fait débiter le travail, contrôle son bon déroulement didactique, pédagogique et sécuritaire. Ainsi, il passe d'atelier en atelier pour conseiller, réguler, mobiliser, tout en conservant toujours tous les ateliers dans son champ visuel.

Tab. 1

Sujets d'étude Atelier 1 PLONGER VIRER	Connaissances	Capacités	Ce qu'il faut observer
Sp1 : pousser-plonger	Principe d'impulsion	Pousser sur le plot pour orienter son énergie vers l'avant	L'inclinaison du corps au moment de l'impulsion
Sp2 : plonger- glisser	Principe de glisse	Gainer et profiler son corps pour entrer dans l'eau et glisser	Placement de la tête entre bras, allongement de la nuque, alignement corps.
Sp3 : plonger - nager	Règlement selon style de nage.	Reprendre la nage conformément au règlement	Reprise de nage réglementaire, temps immersion, distance d'immersion
Sp4 : virer pousser	Règlement du virage selon style de nage		Respect du règlement, placement de la tête, allongement de la nuque, alignement du corps.
Principe de glisse	Plus le corps est aligné et profilé dans l'axe de déplacement, plus il est immergé, alors à énergie constante, plus il ira vite et/ou loin		

Pour les autres sujets d'étude voir en annexe ...



Le diagnostic nécessaire à la personnalisation

De l'évaluation du profil de nageur...

Chaque élève doit apprendre à se situer vis-à-vis de l'objectif commun. C'est la première phase de la personnalisation qui consiste à définir son profil en termes de capacité, de connaissances ou d'attitudes. C'est la connaissance de soi qui se construit au travers de cette évaluation et alimente l'acquisition de la CMS 4 (se connaître). La première séance de l'unité d'apprentissage propose un ou plusieurs parcours dans lesquels les élèves enchaînent les différentes capacités du niveau attendu. Pour chaque capacité du parcours, plusieurs niveaux de réalisation sont proposés de sorte que l'élève puisse se situer sans être complètement en échec et, définir son profil.

Les parcours peuvent être repris en début de séances suivantes, selon les besoins, afin que les élèves, comme le professeur, puissent avoir un aperçu des progressions dans les apprentissages.

Francis Huot

Contrairement aux ateliers qui sont relativement analytiques, les parcours proposent toujours des tâches complexes qui se rapprochent de la compétence attendue sans être complètement identique à celle-ci. À noter qu'un élève compétent n'est pas un élève qui a bachoté la compétence attendue mais qui en a acquis progressivement les connaissances, capacités et attitudes pour les mobiliser, le temps venu, dans un contexte qu'il ne connaît pas.

... au projet personnalisé en bassin

Chaque élève étant morphologiquement, physiologiquement différent, il paraît utile de proposer, en EPS, des tests qui permettent de se connaître. Plusieurs domaines peuvent être abordés : la VMA, la flottabilité, la statique, l'explosivité, la souplesse... Pour la natation sont retenus les tests de flottabilité et les tests de statique ou de souplesse (ci-dessous).

La flottabilité influence l'équilibre statique ou dynamique dans l'eau. Par exemple, l'élève n'a pas recours aux mêmes actions pour s'équilibrer horizontalement sur l'eau selon qu'il flotte bien ou qu'il coule naturellement ou encore s'il flotte à la verticale ou à l'horizontale. La souplesse plus ou moins grande de l'articulation scapulaire ainsi que l'équilibre dorsal (courbe du rachis) facilitent plus ou moins l'accès à certains styles de nage comme le papillon, le dos crawlé voire le crawl. L'équilibre des hanches et les rotations induites au niveau des genoux (varum ou valgum) permet, selon le cas, un accès plus aisé à des battements de crawl ou des ciseaux de brasse.

Ces aptitudes sont décelées par des tests qui sont utilisés en EPS soit, comme atout car elles facilitent l'accès à une motricité dite naturelle², soit comme contraintes ou déformations que l'élève peut apprendre à gommer en EPS. La seconde phase de personnalisation tient compte de ses données. Elle est un procédé pédagogique qui consiste, pour chaque élève, à choisir avant la séance, ses sujets d'études (le nombre est à définir par le professeur selon le temps de travail à la piscine) et à en étudier les connaissances. À la piscine, il se positionne sur le ou les ateliers, choisit et travaille avec son binôme, à tour de rôle, comme nageur ou observateur. Il renseigne une fiche de suivi qui lui sert aussi à définir son projet pour la séance suivante.



Le projet de l'élève au service de la différenciation

Du projet au contrat pour différencier l'enseignement

La compétence méthodologique et sociale N°3, relative à la mise en projet s'acquiert progressivement et nécessite un accompagnement du professeur par contractualisation. Chaque élève projette ce qu'il va faire, le professeur, via l'Environnement Numérique de Travail (ENT) ou autre moyen, en prend connaissance, complète, régule par des remarques, puis valide le projet de travail qui devient alors un contrat que l'élève s'engage à assumer avec les moyens que l'enseignant met à sa disposition. Ainsi le professeur différencie son enseignement en individualisant, situations proposées, conseils, moyens d'action, contenus. Le thème d'étude a vocation à associer les élèves en groupes de besoins qui travaillent, ensemble, sur des contrats de même nature et coopèrent pour progresser par des moyens différenciés (observation, action motrice, conseil, comparaison).

Progresser dans le projet

La principale difficulté des élèves dans ce type de pédagogie est de réaliser des choix qui collent véritablement à leurs besoins. Or le choix est souvent orienté par l'unique motivation de la recherche

² A. GIORDAN, « le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage », université de Genève

du plaisir et pas assez par l'analyse ou la nécessité d'apprendre. Il est donc important de communiquer quelques principes de méthode ou de gestion à mettre en œuvre.

Principes de méthode

La question du « comment choisir » est à traiter par un contenu méthodologique enseigné aux élèves. Plusieurs méthodes peuvent être suivies pour choisir. Elles peuvent se combiner entre elles ou être appliquées séparément. Le tableau ci-dessus en présente quelques-unes.

Méthode	Connaissances	Attitude
Hiérarchiser la difficulté	Pour choisir, aborder du plus facile au plus difficile sachant que la difficulté renvoie souvent à des paramètres d'espace ou de temps, donc de puissance mais aussi de quantité de ressources mobilisées.	Être modeste et réaliste
Hiérarchiser la complexité	Choisir du plus simple au plus complexe, c'est prendre d'abord ce qui nécessite le moins d'informations et de connaissances à traiter en même temps	Être lucide
Centrer son effort	Choisir le maximum d'actions dans un même thème de travail plutôt que se disperser dans tous les thèmes dès le début	Persévérer
Partir de ce que l'on sait, ou sait faire.	Aborder en premier les thèmes qui me sont plus accessibles en raison, de mes aptitudes naturelles, mes capacités actuelles	Clairvoyant S'accepter comme on est
Faire de l'association pour construire la capacité à enchaîner	Associer, c'est compléter une action par une autre, adjacente pour obtenir le savoir enchaîner les actions. (A+B+C). La fin de la première est le début de la seconde.	Préférer la progression lente et régulière à rapide par effet de nouveauté
Combiner les actions pour créer de nouvelles capacités	Combiner c'est réaliser en même temps deux actions singulières pour créer une action plus complexe.	Accepter progressivement la complexité

Suivi et observation informatisé

Assurer un suivi des projets en évitant les multiples papiers qui ne font pas bon ménage avec l'eau. Il est possible, en utilisant un support informatisé (une ou plusieurs tablettes PC qui résistent aux éclaboussures comme aux chocs). Ce matériel offre de nombreux avantages. Il permet à l'élève de faire évoluer son profil en fonction de ses progrès. Ces informations sont ensuite récupérées et mise en ligne sur le serveur de l'établissement sur lequel, élèves comme professeur, peuvent se connecter entre deux séances pour actualiser le projet. Un autre intérêt, non négligeable, est d'utiliser des outils numériques pour enregistrer de petites séquences vidéo qui sont immédiatement visibles par l'acteur, et qui permettent d'analyser sa pratique à l'aide d'indicateurs précis (angles, surfaces, temps, espace...). En plus d'aider aux apprentissages en EPS cette pratique consolide les savoirs dans les Technologies Usuelles de l'Information de la Communication (TUIC) et participe à l'acquisition de la compétence 4 du socle. L'avantage aussi réside dans l'usage de l'espace numérique de travail (e-lyco par exemple pour l'Académie de Nantes) comme outil de suivi et d'apprentissage. Bien entendu, l'inconvénient majeur est le coût de l'investissement puisque pour une classe de 30 élèves, il faut compter 3 à 6 tablettes PC pour travailler même s'il est possible de débiter avec une seule tablette. Inconvénient à relativiser compte tenu du fait que ce matériel est réutilisable dans d'autres cours avec diverses APSA voire, dans diverses matières.

Conclusion

Différencier son enseignement est une nécessité aujourd'hui pour faire réussir tous les élèves. Des programmes nationaux au projet de l'élève, chaque étape de conception est un moyen de différencier son enseignement. Le projet EPS est ni plus ni moins qu'un programme adapté à l'établissement. Le projet de classe l'ajuste aux singularités du groupe et les capacités, connaissances, attitudes à construire sont sélectionnées dans le cycle par la confrontation à l'activité. Le projet personnalisé est l'outil qui permet à l'élève de s'emparer du menu collectif constitué par le projet de cycle pour en faire son programme de travail spécifique³. La différenciation porte sur les apprentissages puisque chaque individu travaille à des acquisitions particulières. Elle s'effectue aussi sur l'enseignement par le contrat élève qui amène le professeur à réguler tous les temps de formations dans lesquels sont insufflés les contenus spécifiques et transversaux.

La force de cette pédagogie est la délégation faite à l'élève du choix des thèmes de travail. Son équilibre repose sur une délégation progressive et enseignées notamment par les méthodes⁴. Ainsi, les compétences méthodologiques sont au service des compétences propres et réciproquement. Le talon d'Achilles de ce procédé est probablement le travail préparatoire, l'anticipation qu'il demande au professeur au moins pour le premier cycle puisque les outils sont réutilisables ensuite. Mais, les résultats obtenus sont, en général, à la hauteur de l'investissement car la différenciation démultiplie les réussites parce que l'élève devient véritablement acteur de ses apprentissages⁵.

³ J.L. DOURIN « œuvrer contre l'échec par la personnalisation et la différenciation », e-nov EPS 3, juin 2012

⁴ G. HARENT « la dévolution, une clé pour différencier », e-nov EPS n°3, juin 2012

⁵ D. EVAIN, B.LEBRUN « pour une pédagogie de la construction de compétences » e-nov EPS n°2, Janvier 2012

Annexe

Autres exemples de sujets d'étude

Sujet d'étude Atelier 2 RESPIRER en crawl	Connaissances	Capacités	Observation - items
Sr1 : souffler complet	Pour expirer de manière complète et forcée, il faut mobiliser le diaphragme	Expirer de manière forcée en fin de propulsion de bras	Grosses bulles en sortie de bouche
Sr2 : souffler long	Pour expirer long utiliser prioritairement le nez à faible débit	Expirer pendant toute la durée du cycle propulsif	Petites bulles en sortie nez
Sr3 : inspirer bref	Placer l'inspiration en fin de cycle propulsif Sortir la tête de l'eau le moins possible	Inspirer le plus rapidement possible en gênant le moins possible la propulsion et la glisse	Temps d'inspiration Position de la nuque (longue en crawl) Rotation des épaules
Principe de respiration	La respiration, à l'origine réflexe, directrice des mouvements, est reconstruite dans son organisation pour devenir contrôlée, facilitatrice des actions		

Sujet d'étude Atelier 3 Nager 6 mn	Connaissances	Capacités	Observation - items
N1 : varier son allure et son intensité de nage	Principe d'économie : plus le temps d'effort est long, moins la vitesse de déplacement est élevée.	adapter son allure de nage à la durée de l'effort	Vitesse/distance
N2 : s'économiser dans le même style de nage	Gainage du buste, amplitude, relâchement des antagonistes, glisse	Nager avec la meilleure efficacité, rapport vitesse/cadence/énergie	Nombre de moulins de bras/vitesse constante
N3 : choisir et varier le style de nage pour s'économiser	Ses distances en nage ventrale et dorsale qui optimise sa gestion de l'effort	Savoir alterner judicieusement la nage dorsale et ventrale pour rester en aisance respiratoire	Vitesse comparée en nage ventrale et dorsale Alternance de nage/conserver la vitesse/performance
Principe de contrôle musculaire	Les actions propulsives ou d'équilibre seront d'autant plus efficaces que : - les parties du corps ne participant directement à l'action seront solides (gainage du buste) - les phases de relâchement et de mise en tension seront différenciées - les amplitudes articulaires seront optimisées		

Sujet d'étude Atelier 4 Optimiser son équilibre	Connaissances	Capacités	Observation - items
E1 : Equilibre horizontal	Les battements de pieds sont réalisés à proximité de la surface de l'eau sans s'enfoncer ni sortir de l'eau	Conserver le corps aligné à la surface	Enfoncement des pieds
E2 : Equilibre latéral (roulis)	Le roulis n'excède pas les 45° environ	Minimiser le roulis sans pour autant le supprimer	Ligne d'épaules
E3 : Equilibre longitudinal (tangage)	Orienter ses appuis uniquement à l'opposé du déplacement	Nager sans oscillation par l'orientation appropriée de ses appuis	Oscillation du bassin et des épaules
Principe d'équilibre	Tous les équilibres statiques et dynamiques sont construits par la combinaison de trois forces appliquées : - le poids du corps, vertical vers le bas, dont la résultante s'applique au centre de gravité - la poussée d'Archimède, verticale vers le haut, dont la résultante s'applique au centre de la poussée - La résultante des forces d'appui, propre à l'action des surfaces motrices et à celle des appuis hydrodynamiques dues aux déplacements (frottements, tractions..)		

Les TUIC en EPS : artifices pédagogiques ou réels outils de différenciation ?

Olivier FEIGEAN, Stéphane ROUBIEU

Professeurs Agrégés d'EPS, La Flèche (72), Angers (49)

C'est un fait, les Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC) sont aujourd'hui omniprésentes. Les environnements professionnels, sociaux et personnels sont bouleversés par les ordinateurs, Smartphones, tablettes, réseaux sociaux et autres outils numériques.

Dans chaque discipline, leur utilisation par les élèves permet l'acquisition de la compétence 4 du socle commun. Cependant, au-delà de ces objectifs propres à la maîtrise des TUIC, la question fondamentale reste celle de leur contribution à la réussite scolaire des élèves. En d'autres termes, les TUIC favorisent-elles les apprentissages fondamentaux de chacun ? Aident-elles en EPS à réduire les inégalités ? Quels usages Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication dans l'enseignement (TUICE) pour différencier, quelles limites également ? Ces questions doivent trouver des réponses auprès des enseignants qui les utilisent. Le présent article en fait son sujet.

Les exemples présentés sont issus des utilisations d'une tablette tactile iPad en Badminton (au collège Rabelais, Angers) et de l'espace numérique de travail (ENT) e-lyco en musculation (au lycée d'Estournelle de Constant, La Flèche).



Enjeux des TUIC à l'École

Adapter l'École au numérique

Apparues à l'extérieur de l'École, les TUIC constituent avant tout un fait social. Alors que 97% des français de 13 à 30 ans disposent aujourd'hui d'un accès internet¹, plus de 91% des lycéens sont inscrits sur un réseau social². L'ampleur et la rapidité de cet essor sont sans précédents et pour l'École, l'enjeu de formation est immense.

Face à cette évolution, les premières actions scolaires se sont organisées autour de la prévention des dangers d'internet et de la vie sans TUIC, prônant ainsi un certain retard par rapport à leur utilisation croissante par les élèves. Aujourd'hui recentrée autour d'une véritable éducation au monde

¹ Ministère de la culture et de la communication. « Chiffres clés 2012, Statistiques de la culture ». 13 mars 2012. <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/25336/212618/file/13-Technologies-info-2012.pdf>

² Eduscol. « Evolution des usages d'Internet ». 13 mai 2012.

<http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/mai-2012/evolution-usages-internet-en-france>

numérique, l'École s'appuie sur le Socle commun et un grand nombre de projets innovants portant sur les TUICE. Pour l'enseignant, l'utilisation des TUIC répond un double enjeu. En tant qu'objectif, elle permet d'éduquer les élèves à un usage efficace et citoyen du numérique. En tant que moyen, elle permet de favoriser les acquisitions disciplinaires de chacun d'entre eux.

Dans la poursuite de ces deux objectifs, l'enseignant se doit d'adopter une démarche active visant à adapter son enseignement à la « présence »³ des TUIC. En effet, espérer leur « intégration » à l'École peut le pousser soit à l'attentisme, soit à leur utilisation décontextualisée. S'il y a adaptation des TUIC à l'École alors elle doit être guidée par une réflexion générale de l'enseignant sur sa pédagogie.

L'enseignant et les TUICE

L'usage des TUIC s'envisage selon deux modalités : leur utilisation par l'enseignant pour concevoir ou gérer ses leçons d'une part, et leur utilisation par les élèves pendant ou en dehors du temps de la leçon, d'autre part. Si l'usage par l'enseignant de l'ordinateur en amont ou en aval de la situation d'enseignement est maintenant courant, l'usage des TUICE en classe reste plus rare. Le positionnement des enseignants face aux TUICE est très divers et s'explique principalement par l'emploi personnel qu'ils en font. Certains restent « indifférents » à leur essor. Ne les utilisant pas au quotidien, ils continuent à enseigner sans les prendre en compte. D'autres y sont « réfractaires ».

Arguant que les TUICE ne permettent de faire que ce qu'ils font déjà, ils n'en voient pas l'intérêt. Plus encore, ils considèrent parfois les TUIC comme une évolution néfaste à notre société, au regard des dangers de leur utilisation. En réalité, les faits divers « catastrophes » présentés par les médias sont à la marge et reflètent davantage le besoin de formation des élèves qu'un réel danger des TUIC. En occultant la « révolution numérique », ces deux points de vue ne vont pas dans le sens du changement et ont pour conséquence de laisser les élèves seuls face à ces nouveaux outils. Pour les dépasser, l'enseignant doit questionner les raisons de ses résistances. C'est en entrant dans une démarche d'information et de formation qu'il peut mesurer tous les enjeux liés aux TUICE.

Les enseignants « technophiles » utilisent, quant à eux, quotidiennement leur ordinateur portable, Smartphone ou tablette tactile – personnellement et professionnellement – et sont pour certains passionnés de nouvelles technologies. S'ils permettent ainsi aux élèves de se confronter aux TUICE, ils dérivent parfois vers des pratiques technicistes dans lesquelles l'outil numérique prend le pas sur la réflexion pédagogique. L'usage des TUICE n'étant pas autosuffisant, la question de leur pertinence par rapport aux objectifs visés ne doit pas rester au cœur des préoccupations.

Enfin, le positionnement défendu ici est celui d'un enseignant « réflexif ». Convaincu de la nécessaire formation des élèves à l'usage des TUICE, il se détache des discours extrêmes sur les TUIC – tantôt commerciaux, tantôt dramatiques – et questionne sa pédagogie au regard de ses nouvelles technologies. L'enjeu premier de réussite de chaque élève est inchangé. Les moyens mis en œuvre restent les mêmes : différenciation, dévolution, implication, plaisir, optimisation du temps, autonomie,... Les supports utilisés sont cependant nouveaux : ordinateur, ENT, Smartphone, tablette tactile, vidéoprojecteur... Les TUICE ne révolutionnent pas les grands principes pédagogiques, mais poussent l'enseignant à les adapter. Elles sont envisagées comme un outil parmi d'autres au service de l'apprentissage des élèves. Les questions techniques liées à leur usage restent secondaires.

³ Devauchelle, Bruno. « *Quand le numérique devient un fait cognitif culturel...* ». 9 avril 2012.
<http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1028>



La différenciation et les TUIC en EPS

Différenciation, dévolution et TUICE

L'enjeu est ici de proposer aux élèves des trajectoires individuelles vers un objectif commun d'acquisition motrice. Dans le temps et l'espace de la leçon, il est pourtant impossible pour l'enseignant d'interagir directement avec chaque élève pour lui proposer un contenu qualitatif personnalisé. La dévolution de responsabilités aux élèves apparaît donc incontournable. En lui confiant le choix, la gestion ou l'analyse de ses apprentissages, ce dernier entre dans une démarche active favorable à son implication⁴. Plus encore, au-delà des acquisitions méthodologiques induites par ce travail autonome, elle libère l'enseignant de nombreuses tâches, lui permettant ainsi d'accompagner plus spécifiquement, les élèves en besoin.

Cependant, ce fonctionnement se heurte à un certain nombre d'obstacles. Comment permettre à l'enseignant de quitter son statut d'organisateur référent ? Comment organiser la transmission des contenus d'enseignement aux élèves s'ils ne passent pas par l'enseignant ? Comment maintenir l'implication des élèves et réguler leur degré d'autonomie ?

Vers une décentralisation du savoir

Au-delà de permettre un gain de temps moteur⁵, les TUICE répondent de façon pertinente à ces interrogations. En effet, en déléguant aux outils numériques certaines des fonctions qu'il occupe d'ordinaire, l'enseignant assure le relais de l'information. La multiplication de ces outils pousse l'élève dans une démarche active visant à adapter, selon ses besoins, le contenu et le temps de son apprentissage. Les TUICE deviennent médiateurs de l'organisation et des contenus. Cette démarche de décentralisation du savoir peut s'appliquer aux différentes fonctions prises par l'enseignant pendant la leçon :

L'enseignant présente ou organise la situation :

La présentation de situations sur des fiches papiers facilite la différenciation en multipliant les propositions. Contrairement à une présentation orale magistrale, chaque élève ou groupe d'élèves peut ici trouver les informations qui lui conviennent. Comme les fiches, les TUICE permettent d'afficher textes et images, mais leur double intérêt réside dans la multiplicité des médias proposés et leur interactivité. Ordinateurs et tablettes admettent, en effet, de présenter des vidéos, des images interactives (à manipuler) ou encore des modélisations 3D. Un autre avantage réside dans la présentation ciblée des informations et leurs interrelations. L'élève n'a devant les yeux qu'une sélection pertinente d'informations, et les liens présents dans le menu général de la situation le mènent vers une vidéo de démonstration, un schéma de l'installation matérielle, ou la définition de termes spécifiques. Il quitte son rôle de « lecteur passif » au profit d'un statut plus motivant de « chercheur d'informations ».

L'enseignant apporte des connaissances à l'élève :

Au-delà des avantages généraux aux TUICE, l'ENT apporte une nouveauté considérable pour transmettre les connaissances en EPS. En effet, cet espace de travail à l'avantage d'être consultable à distance. L'élève peut ainsi approfondir sa réflexion entre deux leçons : effectuer ou poursuivre une recherche, compléter la préparation d'une évaluation ou encore constituer un projet de réalisation (enchaînement en acrosport, plan de course en demi-fond)⁶. Ces documents variés, disponibles en tout temps, facilitent, à la fois, une continuité renforcée des activités et un gain de temps pendant la

⁴ G. Harent, « La dévolution : une clé pour différencier », e-novEPS n°3, juin 2012.

⁵ D. Evain, « Les TICE au service de la rentabilité du temps moteur ». Les Cahiers EPS n°42. Octobre 2010.

⁶ P. Delas, « La leçon en trois temps : avant, pendant, après... », e-novEPS n°1, juin 2011.

leçon, pour l'élève comme pour l'enseignant. Obligatoire ou optionnelle, l'acquisition de connaissances « à la maison » renforce la dimension motrice de la leçon.

L'enseignant évalue la compréhension ou les connaissances des élèves :

En EPS, l'évaluation des connaissances n'est pas une fin en soi. Cependant, en permettant à l'enseignant de distinguer chez les élèves les obstacles de compréhension des obstacles de réalisation, cette évaluation lui donne les moyens de proposer les solutions différenciées. Les tablettes comme l'ENT médiatisent la mise en œuvre de QCM de texte, d'images ou de vidéos. Les résultats de ces quizz peuvent être automatiquement centralisés par l'enseignant ou n'être communiqués qu'à l'élève. Au-delà de leur fonction évaluative, ces derniers constituent pour l'intéressé une manière ludique de comprendre et d'apprendre. Bien plus signifiant que la simple lecture d'un apport théorique, cet outil interactif le place dans une démarche active : il joue avec ses connaissances et obtient un résultat immédiat.

Les QCM oblige l'enseignant à faire des choix pour ne retenir que les connaissances essentielles pour l'élève. La rédaction des questions et des réponses fausses l'amène à anticiper les difficultés de compréhension de ses élèves, dans toute leur diversité. Enfin, le niveau de participation des élèves aux quizz optionnels proposés sur l'ENT lui permet de mesurer l'intérêt qu'ils portent à la compréhension des paramètres de leur réussite. Cette entrée ludique vers des connaissances simples convient tout particulièrement aux élèves en difficulté scolaire. Plus que de traiter les différences, l'enseignant agit ici sur les inégalités.

L'enseignant fait un retour oral sur l'activité de l'élève :

Les TUICE donnent accès à l'étude vidéo de l'activité de l'élève. Faite par l'enseignant, la qualité de cette analyse individuelle est renforcée. Cependant, dans un objectif de différenciation des parcours, l'auto-analyse par l'élève est intéressante. Sans avoir besoin de la présence de l'enseignant, il peut multiplier les analyses, sur les points qui lui paraissent nécessaires. Selon son degré d'expertise dans l'observation, il peut être guidé par des critères précis et significatifs. Si l'auto-analyse de l'activité est possible sur un ordinateur portable (accompagné d'une webcam ou d'un caméscope) la tablette tactile présente de nombreux avantages. L'absence de fils, sa taille réduite et l'autonomie de sa batterie lui confèrent une excellente mobilité. L'ergonomie des certains logiciels d'analyse du mouvement permet une prise en main quasi-immédiate par les élèves, favorisant ainsi les temps moteurs. De plus, le caractère ludique de son utilisation est une source de motivation pour l'élève. Enfin, si la taille de l'écran est tout à fait adaptée au visionnage par un groupe d'élève, une liaison (filaire ou wifi) peut également être mise en place pour envoyer l'image vers un téléviseur ou un vidéoprojecteur.

Nouveau professeur, nouveaux élèves

L'utilisation des TUICE pour différencier a de nombreuses conséquences sur le travail du professeur d'EPS. En effet, le traitement didactique mené en amont de la leçon doit envisager non seulement un panel de situations d'apprentissage, mais également les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et les réponses à y apporter. Si la charge de travail nécessaire à cette « numérisation didactique » est conséquente, elle représente un réel outil d'analyse de la diversité des élèves. Les dimensions cognitive et motrice sont distinguées et l'aspect méthodologique mis en avant. Les solutions différenciées proposées aux élèves cheminent d'un travail sur les connaissances à des variables motrices en passant par un guidage plus ou moins important du travail.

Pendant la leçon, le positionnement du professeur est également modifié. D'un statut de détenteur du savoir, il passe à celui de guide. Déchargé d'une partie des tâches de présentation et d'organisation, son rôle consiste principalement à orienter les élèves dans leur démarche. Il régule leur degré d'autonomie, les guide vers les ressources pertinentes, étaye leurs réflexions et veille à intervenir en priorité auprès des élèves en besoin. Il est simple passeur entre le savoir et les élèves.

Olivier Feigean, Stéphane Roubieu

Du point de vue des élèves, les TUICE modifient également leur rapport au savoir. En leur offrant une certaine autonomie d'action, elles leur imposent une démarche active, tout en les motivant davantage. Chacun prend la responsabilité de construire son chemin d'apprentissage. Ce faisant, le fort attrait des nouvelles technologies ne doit pas éclipser la diversité des ressources disponibles. Placés en situation complexe, les élèves disposent en effet de nombreux points d'appui : informations écrites (fiches papiers) ou orales (consignes), interactions entre pairs (observations, discussions...), expériences vécues, critères de réussite, connaissances, aide du professeur, dispositifs d'apprentissage... Plus ces ressources sont nombreuses, plus elles répondent à l'hétérogénéité des élèves, et plus la capacité de ces derniers à faire le bon choix doit être grande. En fonction du degré d'autonomie des élèves, le professeur peut réguler ce curseur, entre diversité et accessibilité des ressources.



Deux exemples de mises en œuvres : e-lyco et tablette tactile en EPS

L'ENT de l'académie de Nantes, e-lyco, en musculation au lycée

Partant du constat que les élèves en difficulté ont besoin de davantage de temps pour assimiler et se transformer, l'utilisation de l'ENT entre les leçons leur autorise une réflexion supplémentaire. Souvent passif face à l'enchaînement des situations pendant la leçon, ce « travail à la maison » les engage dans une démarche nouvelle d'approfondissement. Les deux ou trois élèves par classe n'ayant pas internet chez eux disposent dans l'établissement de salles informatiques en libre accès. L'ENT est également utilisé en cours de leçon comme une ressource facilitant le suivi des apprentissages. Par un réel travail sur les connaissances, l'ENT permet à l'enseignant de préciser les différences entre élèves, en amont de leurs comportements moteurs. Les textes et les images sont entrés directement sur e-lyco, tandis que les diaporamas et vidéos sont intégrés au sein des articles. Des fichiers sont également proposés au téléchargement.



**Lycée Polyvalent d'Estournelles de Constant
La Flèche**

Région
PAYS DE LA LOIRE

e-lyco

Espace pédagogique > Estournelles de Constant > EPS > Blog

Accueil | **Blog** | Dossier | Agenda

Entretien et Développement de soi (Activités : Musculation - Step - Course en Durée)

Ce document ressource a pour but de vous aider à comprendre un certain nombre de notions liées à l'exercice physique. Il vous sera utile à court terme en vous apportant des arguments dans la justification de vos choix le jour du baccalauréat. Il pourra également vous être utile à la fin de votre cursus scolaire pour comprendre et gérer au mieux votre vie physique adulte.

Ce document est structuré autour de questions simples liées à la pratique physique :

1. Comment se contracte un muscle ?
2. Pourquoi avons-nous besoin de respirer à l'effort ?
3. Comment fonctionne l'organisme pendant un effort plus ou moins long ?
4. Quels sont les « outils » à connaître pour concevoir son entraînement ?
5. Quels sont les effets de l'entraînement sur l'organisme ?
6. Comment récupérer d'un effort physique et comment expliquer la fatigue, les courbatures ?
7. Comment s'alimenter avant, pendant ou après un effort physique ?
8. A quoi sert l'échauffement et en quoi consiste-t-il ?
9. Quels sont les différents traumatismes provoqués par la pratique sportive ?
10. Qu'est ce qu'une « bonne condition physique » ?
11. Comment concevoir mon projet d'entraînement ?

Mise à jour le 25 septembre 2011 à 18:28 par OLIVIER FEIGEAN

Documents à télécharger :

[Activités d'entretien et de développement de soi.pdf](#)

Le travail s'organise dans la sous-rubrique « EPS » créée dans la rubrique de la classe concernée. Des dossiers et fichiers y sont déposés et des documents tableurs ou textes peuvent y être directement renseignés.

Lycée Polyvalent d'Estournelles de Constant La Flèche

Espace pédagogique

Classes > Classe 1ES1 > EPS O.Feigean > Accueil

Accueil | **Blog** | Dossier

EPS O.Feigean : Bienvenue

Grammaire APSA en fonction des compétences Propres	CP4 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif	CP4 : Conduire et maîtriser un affrontement individuel	CP5 : Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi
1 ^{ère}	Rugby	Badminton / Tennis de Table	Musculation Course en Durée
Dates prévues	mai 2012	février 2012	novembre 2011
Épreuves Physiques Adaptées	Cinq épreuves sont actuellement proposées : - la musculation d'entretien - le multilancer sans élan - la marche nordique - Le biathlon (association marche et lancer de précision) - le tennis de table sur chaise à roulette		

Les derniers articles publiés :

[Compétences méthodologiques](#)
[Fiche de suivi EPS](#)

agenda :

L'approche ludique des quizz est également mise en avant, en laissant l'élève libre de s'y soustraire ou au contraire de s'y désintéresser. Le professeur reçoit ensuite un bilan des réponses des élèves. Le « pic de participation » constaté à l'approche de l'évaluation rend compte de la démarche de révisions des élèves⁷.

Quiz1

Le quiz qui va suivre comporte 10 questions.

3 niveaux de questions :

- les plus "faciles" qui rapportent 4 PTS
- celles d'un niveau intermédiaire qui rapportent 6 PTS
- et les plus "difficiles" qui rapportent 10 PTS

En cliquant sur Suivant, le quiz va débiter. Faites de votre mieux, et bonne chance!

[Retour en haut de la page](#)

Le cahier de texte numérique est utilisé à la fois pour solliciter les élèves sur le travail à faire mais également pour compléter le travail réalisé pendant la leçon. Les travaux rendus par les élèves constituent pour l'enseignant un indicateur de l'intérêt porté par chaque élève et lui permet d'ajuster ses contenus d'enseignement.

⁷ L. Bourdin, « musculation évaluer les connaissances », dec 2010, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/01548187/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1339507437880

The screenshot shows the e-lyco web interface. On the left is a navigation menu with links like 'Etablissement', 'Nos formations', 'Espace pédagogique', etc. The main content area displays a session record for 'ED.PHYSIQUE & SPORT. / 1ES1' dated 'Séance du vendredi 4 novembre 2011 14h-16h'. It lists details such as 'Matière', 'Groupe', 'Enseignant', 'Lieu', 'Statut', and 'Visa du chef d'établissement'. Below this, there are buttons for 'Compléter la séance', 'Ajouter', and 'Autres actions'. A section titled 'À FAIRE' contains instructions for preparing a project evaluation, including a deadline of 'Donné le vendredi 21 octobre' and a list of tasks like 'retrouvez votre nom et effectuez une projection de vos 3 courses'. At the bottom, there are 'Ressources associées' with a link to 'fichier : Coursedurée1ES1.xls'.

Le professeur rassemble dans son « Porte document » les fichiers utilisés. Ce dernier facilite l'accès à l'ensemble des ressources multimédias et permet la consultation de fiches pédagogiques ou d'évaluation, le visionnage d'images, de diaporamas ou de vidéos.

The screenshot shows the 'Porte-documents' section of the e-lyco web interface. It displays the user's connection status: 'Vous êtes connecté à : Votre espace personnel'. Below this, it shows the available space: 'Espace disponible sur mon porte-documents : 200 Mo' and the used space: 'Espace utilisé sur mon porte-documents : 16 Mo'. There are buttons for 'Créer un dossier' and 'Ajouter un fichier'. A table lists the documents stored in the user's space:

Nom	Taille	Actions
Docs Niveau 3		[Icones]
Docs Niveau 4		[Icones]
Activités d'entretien et de développement de soi.pdf	3 Mo	[Icones]
Doc présentation EPS.doc	530 Ko	[Icones]
PO 2011.pps	1 Mo	[Icones]
Projet Peda EDC MAJ.pdf	3 Mo	[Icones]

Below the table, there is a section for 'Action sur la sélection' with a dropdown menu set to 'Pour la sélection ...' and a 'Valider' button. At the bottom, there is a 'résultats par page' section with a value of '10' and an 'Ok' button.

Enfin, chaque élève a la possibilité de matérialiser ce qu'il a appris par la production d'un document numérique issu de sa propre réflexion. En terminale, il prend la forme d'un carnet de bord à rendre en

Olivier Feigean, Stéphane Roubieu

fin de trimestre. L'élève doit y aborder certains des champs traités au cours du cycle, et peut s'appuyer sur les documents ressources à disposition sur l'ENT, parfois communs à tous et parfois personnalisés par l'enseignant. Ce carnet de bord complète la note trimestrielle en permettant, notamment, l'évaluation des compétences méthodologiques et sociales 2 et 3 à travers la "Connaissance de soi et capacité d'analyse et de projet", axe principal définit en terminal dans le projet d'EPS.

La tablette tactile en badminton en collège

Le cycle de badminton mené en classe de troisième vise ici la prise en charge par les élèves de leur progression. Par groupes homogènes de quatre, ils s'appuient sur des ressources « pour s'organiser », au format papier, et des ressources « pour apprendre », sur deux tablette (sans connexion internet). Outils très attrayants pour les élèves, les tablettes tactiles remplissent deux fonctions : l'acquisition de connaissances et l'analyse vidéo de l'action de l'élève.

FICHE DE TRAVAIL

Ressources

POUR S'ORGANISER

AU FORMAT PAPIER

- Fiche de groupe
- Fiche individuelle de suivi
- Fiches de situations
- Matériel de badminton

POUR APPRENDRE

AU FORMAT NUMÉRIQUE

- Connaissances sur le Badminton, les thèmes de travail, les problèmes rencontrés
- Glossaire (définitions)
- Révisions (QCM)
- Vidéo (filmer puis visionner)

Pendant la leçon, chaque groupe est chargé de mener de manière autonome le « plan de séance ». Les élèves les plus en difficultés sont assistés dans cette démarche par le professeur.

Olivier Feigean, Stéphane Roubieu

De personnalisation à la différenciation, *e-novEPS* n°3, Juin 2012 

Plan de séance

1. Mettre en place une situation d'apprentissage

- Découvrir son fonctionnement
- Approfondir le travail (dans les connaissances et dans l'action)
- Faire évoluer la situation (variantes plus faciles ou plus difficiles)

2. Identifier les problèmes rencontrés

- Analyser les fiches de résultats
- Observer et comparer avec « *Pour réussir, je dois* »
- Utiliser la vidéo (filmer et visionner)

3. Résoudre les problèmes

- Approfondir les connaissances (sur iPad)
- Reprendre à l'étape 1 avec la même situation ou avec une nouvelle

Chaque « fiche situation »⁸ est liée à des connaissances complémentaires. Le livre numérique interactif créé en amont du cycle par l'enseignant présente en effet trois types de contenu.

En cliquant sur les termes à maîtriser, l'élève accède à un glossaire, rassemblant des définitions illustrées. Au-delà du classement alphabétique, les définitions relatives à une même thématique sont reliées entre elles, permettant ainsi à l'élève de naviguer entre les termes connexes.

Glossaire

OK

Rechercher dans le glossaire

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

#

A

Amorti

Attaque

C

Contre-amorti

D

Défense

Dégager

Déplacement

E

Espaces libres

F

Frappes

L

Lob

P

Position d'attention

Amorti

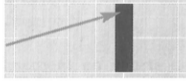
But

Faire semblant de dégager. Surprendre et déplacer l'adversaire, le forcer à relever le volant

Trajectoire



Zone de frappe et point de chute



Termes connexes du glossaire

Contre-amorti, Frappes

Index

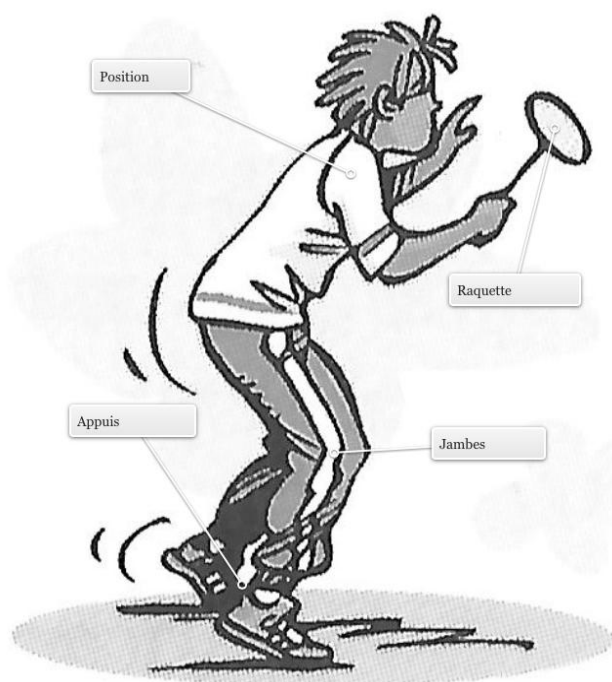
Chapitre 1 - Maîtriser des frappes variées

Parallèlement à ce glossaire, certaines situations d'apprentissages sont étayées d'informations complémentaires. De courtes vidéos présentent, par exemple, les frappes utiles à la situation.

⁸ Les situations ainsi que les illustrations utilisées sont issues de : C. Leveau, « *Le badminton en situation* », Éditions Revue EP.S, 2005.



Les images interactives permettent, quant à elles, l'acquisition active de connaissance. L'élève peut zoomer pour explorer les diverses parties de l'image. En cliquant sur les étiquettes, il découvre ici des informations plus précises sur la position d'attention en badminton.



Enfin pour apprendre tout en testant ses connaissances, les élèves sont très friands de quizz de révision. Allant de la compréhension de la situation d'apprentissage à des connaissances plus générales sur le badminton, les sujets de ces tests sont très divers. Au-delà de QCM de textes ou d'images, les questions peuvent prendre la forme d'étiquettes ou de vignettes à replacer sur les bonnes zones de l'image. Les résultats des élèves ne sont pas centralisés par l'enseignant, mais leur communication immédiate leur autorise plusieurs tentatives avant de réussir.

RÉVISION 1 « Sort de ton confort »

Question 1 sur 4
Dans « Sort de ton confort », j'ai n'ai pas le droit de :

☐ A. Marcher dans ma zone

☐ B. Viser la zone adverse

☐ C. Sortir de ma zone

☐ D. Viser en dehors de la zone adverse

◀ Répondre ▶

RÉVISION 2 Être stable pendant la frappe

Question 2 sur 6
Dans quelle position dois-je me placer pour attendre le volant ?




◀ Répondre ▶

La question financière

Le budget constitue un aspect souvent déterminant dans l'organisation des projets liés aux TUICE. Les crédits disciplinaires étant souvent limités, les professeurs d'EPS peuvent cependant s'appuyer sur les « fonds de réserve » de l'établissement. Souvent consultées en fin d'année scolaire sur leurs besoins matériels pour la rentrée suivante, les équipes enseignantes présentent l'intérêt d'un tel investissement. Après avoir motivé la demande par des objectifs précis, en lien avec le projet d'EPS et d'établissement, il s'agit de mettre en avant les apports pédagogiques des TUICE pour différencier et rendre plus efficace l'apprentissage des élèves. Un achat commun à plusieurs disciplines peut également être envisagé.

Le rapport entre l'investissement et les gains est, par exemple, très intéressant dans le cas des tablettes tactiles. À environ 500€, elles sont en effet moins chères qu'un équipement traditionnel de vidéo (caméscope, téléviseur et meuble). Leur simple usage pour filmer et visionner peut donc justifier de leur achat. Elles offrent pourtant de nombreuses autres possibilités liées notamment à la simplicité de leur utilisation et à leur grande portabilité. Des applications généralistes peuvent être utilisées. Enfin, que ce soit financièrement ou pour laisser à l'enseignant le temps de s'approprier les outils, il semble pertinent de répartir l'acquisition sur plusieurs années. Même si un parc de 10 ou 15 tablettes ou ordinateurs ouvre de nouvelles possibilités, la présence de deux ou trois unités porte déjà largement ses fruits.

Conclusion

Au-delà d'une nécessaire formation scolaire des élèves à l'usage du numérique, les TUIC présentent un grand nombre d'atouts pour différencier en EPS. En multipliant les ressources disponibles, elles offrent aux élèves des parcours personnalisés et permettent à l'enseignant des interventions plus individuelles. Grâce à un cadre de travail à la fois guidé et autonome, elles poussent à l'acquisition de compétences méthodologiques et autorisent des temps d'apprentissage différenciés pendant ou en dehors de la leçon. Bien utilisées, elles permettent également un gain de temps substantiel dans les tâches d'organisation, de recueil ou d'analyse des résultats. Également plus proches de leurs usages quotidiens, elles sont sources de motivation pour les élèves et notamment, les plus en difficulté. Enfin, les TUICE obligent l'enseignant à envisager, en amont de la leçon, la diversité des obstacles rencontrés par ses élèves et les solutions à y apporter. Cette approche implique ainsi un réel engagement de l'enseignant. Conscient des avantages et de la nécessité des usages numériques à l'École, il doit apprendre progressivement à maîtriser ces outils et les penser dans un dispositif dévolatif général visant à faciliter la différenciation.