

"Ne laisser personne au bord du chemin"

Prévenir l'illettrisme ou le décrochage scolaire, assurer la continuité pédagogique et construire des parcours personnalisés de formation, communiquer pour mieux accompagner, sont autant d'axes de travail qui orientent l'attention de tous les acteurs de l'Éducation Nationale, dans le contexte éducatif actuel et ce, pour une même ambition :

garantir à tous et à chacun, un chemin qui mène à une réussite.

Réinterroger et approfondir la question du suivi dans ce contexte, précisément, ne peut que faire la démonstration de sa nécessité. Le numéro 6 de la revue *e-novEPS de N@ntes* se propose donc de revisiter ce champ de questionnement pour en faire émerger ses enjeux.

[Michel Harmand](#) pose clairement le propos en positionnant le suivi comme indissociable du projet d'enseignement. Cette première partie met alors en lumière le suivi, abordé sous l'angle des intentions pédagogiques et de la continuité des apprentissages. [Delphine Evain et Frédéric Bardeau](#) pointent la vigilance du suivi des intentions éducatives, de leur conception jusqu'à leur opérationnalisation, dont [Jean-François Maudet](#) en clarifie la démarche, à travers le filtre de l'approche par compétences. [Julie Fontes-Trameçon](#) s'attarde sur la notion de parcours personnalisé qui tente à s'imposer devant les disciplines, relayée d'une manière originale par [Isabelle Lamamy-Échard](#) qui voit dans les compétences construites, à partir du socle commun au collège, les fondements du travail à suivre dans le champ de la compétence propre "développement et entretien de soi" (CP5) des programmes de l'EPS.

La deuxième partie s'avance au coeur de la relation enseignement-apprentissage. [Carole Sève](#) caractérise le suivi et ses différentes formes comme un constituant de cette relation. [Bernard Lebrun](#) fait le choix de porter son attention sur la nature des fiches de suivi personnalisées, dans un même temps, [Elisabeth Blanloeil](#) étudie la manière dont les élèves peuvent eux-mêmes se les approprier, concevant alors leur chemin personnel pour apprendre. [Joffrey Ménagé](#) et [Jean-Luc Dourin](#) quant à eux, s'essaient au suivi du développement de l'enfant, le premier à partir d'un regard particulier sur la connaissance de soi par la gestion du ressenti, le second sur l'évolution de la qualité des activités d'écriture en EPS.

La troisième partie aborde le suivi des acquis, autant dans son caractère lisible que visible à travers les propos de [Solène Billard](#), puis à la fois pour les élèves eux-mêmes et pour les familles, selon le regard de [Christiane Gogendeau et Karine Charpentier](#). Quoi qu'il en soit, et [Jean-François Just](#) le réaffirme, le suivi qui s'attache aux acquisitions mises en exergue participe activement à la réussite de l'élève. En résonance avec la contribution de Michel Harmand pour ce numéro, [Davy Mézière](#), renforce l'importance du projet d'enseignement qui s'appuie sur le suivi des élèves et dont la définition d'un cursus de formation, collégialement mis en oeuvre, garantit leur plus grande réussite. Enfin, cette lisibilité et visibilité pour tous, est rendue possible avec grande simplicité par [Francis Huot](#), qui, à partir de l'usage d'une carte heuristique, permet l'effectif suivi des acquis, pour et par les acteurs.

En guise de transition avec la prochaine publication, [Patrick Beunard](#) s'est penché sur les caractéristiques de l'évolution de la discipline, tel un suivi du parcours de l'EPS, ce qu'elle est, ce qu'elle représente ... Il est ainsi parvenu à en tirer des principes d'évolution du métier. Ce texte s'inscrit pleinement dans la perspective du sujet déjà en réflexion au sein du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP), l'évolution de la et/ou des mission(s) de l'enseignant. À consulter dès le mois de juin 2014.

Delphine EVAIN

I Le suivi et plan de formation



le projet d'enseignement - tous niveaux

18/01/2014

Bien que perçu comme une attente institutionnelle à ses débuts et encore maintenant par certaines équipes, le projet d'EPS est indissociable du suivi des apprentissages...

e-novEPS6, projet, partie1, Harmand



ne pas perdre le fil directeur de sa pensée - tous niveaux

17/01/2014

Concevoir son enseignement est de plus en plus compliqué, d'une part parce que les champs de compétences à développer chez nos élèves sont de deux dimensions ...

e-novEPS6, opérationnalisation, partie1, Evain, Bardeau



suivre pour développer les compétences - collège tous niveaux

13/01/2014

Assurer et suivre le développement des compétences des élèves, c'est dans un premier temps tenir compte de leurs particularités pour fixer des objectifs de formation ...

e-novEPS6, compétences, autonomie, partie1, Maudet



relai du pass et va ... et pass et suit ... - tous niveaux

12/01/2014

Au sein de l'école, quels types et formes de suivi mettre en œuvre pour favoriser la construction d'un parcours identitaire, scolaire et professionnel ...

e-novEPS6, CP3, HDA, parcours, partie1, Fontes-Trameçon



suivre du socle commun à la cp5 - tous niveaux

06/01/2014

Depuis le socle commun, l'entrée par les compétences a changé la relation pédagogique, les conceptions de l'apprentissage ...

e-novEPS6, CP5, CMS3, socle commun, partie1, Lamamy- Echard

II Le suivi entre enseignement et apprentissage



[entre guidage, accompagnement et enquête](#) - tous niveaux

14/01/2014

Trois formes typiques de suivi des apprentissages des élèves sont abordées au travers de cet article ; un « suivi guidage »...

e-novEPS6, guidage, accompagnement, enquête, partie2, Sève



[une fiche de suivi personnalisé au service de la réussite de tous](#) - 25/12/2013

collège tous niveaux

L'article propose un modèle de fiche de suivi personnalisé. Il évoque également les conditions pour que cette fiche soit utilisée efficacement.

e-novEPS6, personnalisation, partie2, Lebrun



[du suivi de l'élève au suivi par l'élève](#) - collège tous niveaux

24/12/2013

Si le suivi permet à l'enseignant de dresser un bilan des acquis, il semble essentiel que l'élève se l'approprie afin d'établir et de jalonner son parcours...

e-novEPS6, CMS2, CP4, tennis de table, dévolution, continuum, partie2, Blanloeil



[le suivi du ressenti de l'élève](#) - collège tous niveaux

23/12/2013

L'attention portée sur le ressenti de l'élève au collège et son suivi favorise le développement de la connaissance de soi au service de son apprentissage...

e-novEPS6, CP3, gym, CP1, 1/2 fond, CMS2, CMS4, ressenti, connaissance de soi, partie2, Menagé



[écrire pour apprendre en EPS](#) - collège tous niveaux

22/12/2013

Des activités d'écriture en EPS permettent de favoriser et de structurer des apprentissages conformes aux finalités de la discipline dans le souci de contribuer au développement ...

e-novEPS6, écriture, partie2, Dourin

III Le suivi et les acquis



[pour une lisibilité et une visibilité de la discipline](#) - collège tous niveaux 03/01/2014

L'usage d'une fiche de suivi des compétences au service de la lisibilité et de la visibilité de la discipline.

e-novEPS6, lisibilité, visibilité, discipline, partie3, CMS, Billard



[le suivi, l'affaire de tous](#) - Lycée professionnel tous niveaux 02/01/2014

Le suivi de l'élève en EPS abordé par l'angle des CMS pour s'inscrire définitivement dans une démarche de transversalité : donner du sens, et générer de la reconnaissance ...

e-novEPS6, lisibilité, CMS3, partie3, Gogendeau, Charpentier



[le suivi de la \(re\) construction identitaire](#) - Lycée professionnel tous niveaux 01/01/2014

Le suivi peut prendre différentes formes, et permet l'éclairage et le développement de certaines compétences pour enfin se mettre au service d'une formation ...

e-novEPS6, CMS, identité, partie3, Just



[compétences à suivre](#) - collège tous niveaux 29/12/2013

Le suivi de l'élève est le point de départ qui favorise le travail en équipe vers la construction du projet d'EPS. S'intéresser au suivi de l'élève...

e-novEPS6, CMS, projet, partie3, Mézière



[le suivi : outils et méthodes](#) - tous niveaux 28/12/2013

Plusieurs outils de suivi des apprentissages en EPS sont présentés : la carte heuristique ou carte mentale, le tableur ou la base donnée...

e-novEPS6, carte heuristique, base de données, méthode, partie3, Huot

Du chemin parcouru de la discipline aux nouvelles missions de l'enseignant



[vision et images floues](#) - collège tous niveaux 19/01/2014

Il est encore trop fréquent de constater une forme de mal-être chez les enseignants d'EPS qui ne se sentent pas encore tout à fait à leur place dans les établissements ...

e-novEPS6, apprentissages fondamentaux, partietransition, Beunard

Le projet d'enseignement

Michel Harmand,

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Le programme d'EPS pour le collège de 2008, dans le chapitre consacré à « l'organisation des conditions de l'enseignement de l'EPS », indique clairement que « il (le projet d'EPS) doit présenter les modalités de suivi des élèves ». Nouveauté, parce qu'écrite dans le marbre des textes organisateurs. Cependant, la problématique qui sert de guide à cette contribution à la revue de l'Académie de Nantes repose sur l'idée que le « suivi de l'élève » est consubstantiel du concept de projet pédagogique et que l'un ne peut se comprendre sans l'autre, et vice versa.

Pour cela, peut être envisagée une écriture en trois temps. D'abord, un rapide retour sur ce que furent les demandes institutionnelles concernant le projet pédagogique. Ensuite, le projet EPS-suivi, de et par l'élève¹⁻², conçu comme un outil de travail commun au service des enseignants pour assurer continuité et cohérence des apprentissages. Enfin, le projet EPS-suivi au service de l'appartenance de la discipline à une communauté éducative qui se fixe des objectifs vis à vis des élèves qui lui sont confiés.



Un rapide regard sur le passé récent du concept de projet pédagogique EPS

Aborder le concept de « suivi » des apprentissages des élèves en Education Physique et Sportive (EPS) amène à interroger les pratiques professionnelles des enseignants de la discipline, relatives à la conception, l'élaboration et l'évaluation du projet pédagogique disciplinaire.

Celui ci fut longtemps considéré comme une demande institutionnelle à laquelle il s'agissait de répondre bien ou mal, d'ailleurs. Les obligations furent d'abord mineures (juste une programmation des activités supports et des lieux de pratique à l'époque de l'appartenance de la discipline au Ministère de la Jeunesse et des Sports). Elles prirent de l'épaisseur lorsqu'il fut question « de prévoir (...), de programmer, de planifier (...) »³, contenus d'enseignement et APSE (à l'époque). Le dernier stade de cette lente progression, et sans doute pas le plus simple, consista à articuler « programmes et projet ». Bien qu'entrée officiellement en 1981 au Ministère de l'Education Nationale, la discipline mit un temps certain à produire des programmes censés organiser les enseignements. Les raisons en

¹ B. Lebrun, Une fiche de suivie au service de la réussite de tous, e-novEPS n°6, Janvier 2014

² E. Blanloeil, Du suivi de l'élève au suivi par l'élève, e-novEPS n°6, Janvier 2014

³ P. Beunard, revue EPS de l'Académie de Nantes n°13, 1995.

furent multiples. D'abord, un débat interminable (est-il aujourd'hui éteint d'ailleurs?) sur ce qu'il y avait « à apprendre » s'installa. Ce débat des « courants »⁴ dura près de 10 ans.

Ensuite, il semblait difficile de prescrire de façon trop précise les attendus des programmes au regard des conditions extrêmement changeantes qui sont faites à l'enseignement de la discipline. Enfin, une discipline n'existant pas par elle-même, il y avait nécessité d'avancer avec les autres. Ce qui fut fait en 1996. Ces programmes précisaient ce qu'il y avait à faire (en termes de compétences avec une terminologie changeante) mais aussi ce qu'il y avait à « faire pour faire » dans un premier temps puis, ensuite, ce qu'il y avait à apprendre pour construire les dites compétences. Dès lors, puisque ce qu'il y avait à apprendre permettant la construction des compétences gagnait en caractère explicite, il devenait urgent d'imaginer de garder trace de ce que les élèves avaient effectivement appris. Le projet pédagogique de l'EPL se devait de comporter un élément supplémentaire/complémentaire dans son architecture: une procédure de suivi des apprentissages des élèves; en tout cas, c'est cela qui a constitué un premier temps de compréhension. Cette démarche fut ainsi comprise comme extérieure au projet lui-même ou devant en constituer une étape.

Durant ces années (1992-1996), l'Académie de Nantes a tenté, grâce aux moyens alors disponibles en formation continue, d'aider les équipes pédagogiques dans l'élaboration des projets d'EPS: diffusion de la revue *Les cahiers EPS*, le numéro 13 fondé sur l'aide à la construction du projet pédagogique, les numéros 14 et 15 consacrés au programme d'EPS pour le collège, le numéro 17 organisé autour de la notion de suivi des élèves, et stages de formation continue appelés alors « régulation-conseil ». L'ensemble de ces démarches témoignait du souci de « l'institution » d'aider la profession en s'approchant des contextes dans lesquels l'enseignement de l'EPS se trouvait dispensé. Il n'était plus question de proposer du « prêt à porter » mais bien de s'attacher à produire du « sur mesure »: le passage d'une commande institutionnelle forte à la construction d'un outil de travail commun pour l'ensemble des membres constituant l'équipe pédagogique



Le projet et le suivi: deux manières de nommer un même instrument éducatif

Peut-on envisager intellectuellement d'élaborer un projet pédagogique disciplinaire qui n'inclurait pas le suivi des apprentissages des élèves? Le bon sens oblige à répondre non. Les deux concepts sont indissociables⁵. Sont-ils d'ailleurs deux? Au travers de quelques grands principes, il s'agit de questionner cette dualité sur les trois grands axes que sont : l'élève, l'enseignant et l'équipe, l'établissement. Il n'échappé à personne que cette triangulation a un côté clivant rendant simpliste la dialectique « enseigner-apprendre ». Cependant, ce choix permet d'exemplariser plus simplement le propos.

Organiser un projet pédagogique, c'est traduire dans un cursus de formation, les apprentissages envisagés (compétences à construire, connaissances à acquérir, attitudes à développer). C'est également concevoir les évaluations qui rendent compte des apprentissages effectivement avérés. En faisant cela, est instauré, de fait, un suivi de l'élève. D'abord cet élève est placé dans un continuum d'apprentissages avec un début et une fin (empêchant ainsi autant que faire se peut de laisser penser que les élèves font en permanence les mêmes choses de la 6^{ème} à la 3^{ème}, par exemple). Ensuite, les procédures d'évaluation permettent de renseigner l'élève sur ce qu'il a appris, ce qu'il lui reste à apprendre et puisqu'elles sont partagées, aident les autres enseignants de l'équipe à caler leurs

⁴ A. Davis, M. Delaunay, P. Goirant, J. Roche, P. Seners, 4 courants de l'EPS de 1985 à 1998, Vigot, Paris, 2005.

⁵ D. Mezière, Compétences à suivre, e-novEPS n°6, janvier 2014.

interventions didactiques et pédagogiques lorsque, dans les classes suivantes, ils ont à connaître cet élève.

Organiser un projet pédagogique, c'est aussi dépasser l'acte isolé d'un enseignant lui-même isolé, pour constituer une démarche visant « la construction d'une cohérence collégiale »⁶. Il s'agit de dépasser « l'intention singulière ». Dès lors, les interventions des uns et des autres à des moments différents de la scolarité de l'élève s'appuient sur la procédure de suivi inhérente à la construction du projet pédagogique lui-même. De ce fait et parce que le projet est d'abord un projet lié à un contexte d'établissement, il est, théoriquement et idéalement, indépendant des personnes qui composent l'équipe pédagogique. Il dépasse les mouvements que les équipes peuvent connaître même si, des évolutions sont nécessaires au regard des départs et des arrivées, afin de lui permettre ce caractère évolutif sans lequel le concept même de projet n'existe pas.

Organiser un projet pédagogique, c'est enfin, relier la discipline et ce qu'elle permet d'apprendre, aux objectifs plus larges que s'est fixée la communauté éducative. C'est apporter sa pierre à l'ambition d'apprentissages plus généraux. Là encore, la procédure de suivi de ces apprentissages est comprise dans l'élaboration même de la contribution disciplinaire aux différents dispositifs que constituent les différents niveaux de projets ayant cours au sein des EPLE. L'organisation des enseignements en France place les élèves devant un certain nombre d'enseignants qui se succèdent durant leur scolarité. Sans réflexion sur la validation des apprentissages des élèves et leur communication à l'ensemble de la communauté éducative, deux dangers majeurs sont à éviter :

- Reproduire régulièrement, selon des rites, des pseudos projets qui ont, dans le passé, fonctionné, au sens de la fonctionnalité, ou de la curiosité des uns et des autres mais sans identifier leurs apports éducatifs en termes d'apprentissages fondamentaux. L'exemple en EPS des classes de neige ou de mer, pour elle-même est de ce point de vue très éclairant ;
- Entrer dans l'activisme pédagogique (sans doute respectable) mais qui peut aboutir à produire l'effet inverse de ce qui est attendu du dispositif pédagogique mis en place ; par exemple, il y a quelques années, les « travaux croisés » ou les « Itinéraires de découverte ».



Le suivi des apprentissages comme garantie de l'éducation de l'élève et de la liberté pédagogique de l'enseignant

L'éducation de l'élève

Dans cette dernière partie sont reprises, les trois focales utilisées précédemment, à savoir : l'élève, l'enseignant, l'établissement.

Voici, ce qui était écrit dans le référentiel de compétences ayant servi durant quelques années à observer le travail de l'enseignant d'EPS lors des visites d'inspection.

« Il existe toujours une sorte de suivi des élèves par le carnet de notes et les conseils de classe trimestriels. Le suivi considéré ici est un suivi qualitatif de chaque élève fait en collaboration avec lui, dans l'acquisition des contenus de programmes (tableau des connaissances et compétences soit acquises, en voie d'acquisition, ou non acquises), dans ses conduites éducatives, ses difficultés surmontées ou non. Il vise à réduire les évaluations diagnostiques dévoreuses de temps. Il doit assurer les liaisons entre les APSA, d'une année sur l'autre et entre les professeurs, les élèves et leurs parents. Surtout, il doit permettre à chaque élève de se prendre en charge et piloter son travail, visualiser les secteurs d'effort, enregistrer les réussites, dépasser les échecs. »

⁶ L. Ria, revue EPS de l'Académie de Nantes n°13, 1995.

Clairement, pointent ici différentes idées posant l'élève comme le destinataire fondamental de cette procédure de suivi en lui faisant appréhender le parcours d'apprentissage qui lui est proposé. Il y est tout aussi clairement indiqué que le suivi de ces apprentissages ne peut se comprendre, se réduire à une communication régulière de résultats quantitatifs (sorte de rapport à la norme fixé par l'école elle-même) mais qu'il doit emprunter les chemins de la qualité de l'information fournie, seule capable de faire prendre pied à l'élève dans ce qui lui est proposé. Le suivi est donc ici à comprendre comme un élément fondateur de la mise en réussite et/ou en perspective des élèves. Il est donc une composante organisatrice de l'évaluation formative, de l'évaluation positive⁷, de la « participation active »⁸ des élèves à ce qui est proposé et comme le disait Michel Delaunay dans l'éditorial de la revue *Les cahiers EPS* numéro 17 en 1997, consacrée au suivi de l'élève :

« Etre élève ne peut plus être qu'apprendre, restituer et montrer ce que l'on sait (instruction) » et plus loin *« le suivi de l'élève, rénové, devrait être une manière d'associer les élèves à la construction de leurs savoirs et de leurs pouvoirs. »*

La liberté pédagogique

Du côté de l'enseignant et de ses pratiques professionnelles, la problématique du projet et donc du suivi est perçue, au fond, de façon assez contradictoire. Elaborer un projet pédagogique apparaît souvent comme la réponse à une contrainte institutionnelle. Réponse souvent assez convenue, parce qu'il « faut bien faire comme il est demandé ». Or, loin de contraindre, le projet pédagogique-le suivi de l'élève peuvent, au contraire, être envisagés comme le lieu d'accession « à une zone d'autonomie, de liberté, d'initiatives d'un établissement pour, à la fois, correspondre à l'équipe qui le construit (...) et s'adapter à un ensemble d'élèves dont les caractéristiques, les particularités méritent quelques ajustements »⁹

Censé s'appuyer sur ces caractéristiques du contexte (l'acte pédagogique et didactique attendu de l'enseignant d'éducation physique, du projet disciplinaire à la préparation des leçons) est agrégé à l'idée que c'est dans ces moments successifs que son autonomie professionnelle, sa liberté pédagogique s'exercent pleinement.

Enfin, une rubrique des rapports d'inspection concernant le suivi de l'élève figure dans la partie consacrée à l'implication de l'enseignant dans l'établissement. Ce qui, la forme traduisant toujours le fond, montre la place que les Inspecteurs accordent à l'efficacité de l'enseignement de la discipline au sein d'un EPLE et des modalités de suivi des apprentissages mises en œuvre au service de l'établissement. Ainsi, peut-être un peu en avance sur les évolutions du système, la discipline propose un regard pédagogique sur l'évaluation positive – repérer ce que l'élève sait déjà réaliser (le lui dire bien entendu)⁶, l'individualisation et la personnalisation des parcours¹⁰ (ce que cet élève singulier a validé en termes d'apprentissages avérés n'est pas à confondre avec les apprentissages de cet autre). Bref, ces informations, ces prises de position pédagogiques sont censées être mises au service de l'EPLE afin de limiter la problématique, si chère à la discipline, que constitue « l'éternel débutant ». Elles permettent, également, si elles avaient été bien comprises dans leur essence, de se décentrer des seuls apprentissages liés à l'activité support et dans un mouvement privilégié de s'intéresser aux transformations des conduites motrices des élèves.

7 D. Evain, L'évaluation pilote, e-novEPS n°4, janvier 2013.

8 J-L Dourin, L'auto-évaluation au cœur de la formation, e-novEPS n°4, janvier 2013.

9 P. Beunard, revue EPS de l'Académie de Nantes n°13, 1995.

10 F. Huot, le suivi en EPS, mode d'emploi, e-novEPS n°4, janvier 2013.



Conclusion

Il y a maintenant près de 20 ans, quelques mots forts de Michel Delaunay venaient étayer le concept de « suivi de l'élève ». Il y parlait de « (...) *morale en acte* (...) », de construction du futur citoyen, de passage « (...) *d'une logique de performance à une logique de maîtrise* (...) » dans lequel « *les enseignants et les élèves se retrouveraient du même côté du savoir, au lieu d'être séparés en juges et jugés du savoir* ».

Y-a-t-il quelque chose à ajouter ?

Ne pas perdre le fil directeur de sa pensée

Delphine Evain, IA-IPR EPS de Nantes,

Frédéric Bardeau, professeur d'EPS, Chalonnes sur Loire (49)

Parce qu'il est souvent difficile de passer des intentions éducatives identifiées aux mises en œuvre nécessaires aux apprentissages, la notion de fil directeur représente un garde fou essentiel.

Du projet d'enseignement à la situation, pour que l'élève bénéficie du plan de formation défini pour lui, une méthodologie rigoureuse s'impose à tout enseignant soucieux de la qualité de son enseignement.



Le projet d'enseignement : le travail collectif

Décliné à la discipline scolaire, le projet d'enseignement est la définition collective des grands axes de formation que les élèves d'un établissement identifié reçoivent à travers, ici l'EPS. Il vient en renfort du projet d'établissement, au côté des autres disciplines. Il est articulé aux autres espaces d'enseignement (AS, AE, AP, IDD, classes délocalisées...). Il assure la continuité des apprentissages par la définition d'un cursus. Il apporte une cohérence entre toutes les actions menées. Il construit un fil directeur qu'il s'agit de suivre jusqu'à sa plus fine opérationnalisation.

L'EPS à 2 pattes

Aujourd'hui l'EPS vise deux champs de compétences. Il convient donc de définir un cursus de formation pour ces deux axes qui soit adapté au public de l'établissement. Le projet d'EPS est donc la formation que l'EPS ambitionne pour son public.

Des compétences propres (CP)

Les compétences propres sont représentées de la manière la plus équilibrée possible afin de favoriser la diversité des expériences sensibles à vivre par l'élève. Au collège, la diversité est plus large qu'au lycée par l'obligation, en plus des CP, de traverser les huit groupements d'activité. Il s'agit d'une cohérence horizontale. Pour les deux entités, il s'agit de veiller à l'acquisition d'un niveau de maîtrise deux en collège, a minima quatre aux lycées. Il s'agit de la cohérence verticale. Ainsi disparaît l'« éternel débutant ». Collège comme lycées ont leur responsabilité et assurent la continuité des progrès à travers les compétences attendues (CA). Les deux certifications (DNB et BAC) témoignent de leur acquisition.

Tab. 1 : Exemple de plan de formation aux compétences de dimension motrice en collège ; en rose pâle, le fil directeur du projet eps à la situation

CP	APSA	6eme	5eme	4eme	3eme	Volume
1 : Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée	Haies		N1		N2	9
	½ fond		N1		N2	
	Multi-Bond	N1		N2		
	Vitesse-Relais	N1		N2		
	Natation vitesse	N1	Accès aux bassins difficile Renfort via l'AS, un AE et séjour			
2 : Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains	Course d'orientation	N1		N2		6
	Escalade		N1		N2	
	Golf	N1		N2		
3 : Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique	Gymnastique sportive	N1	N2			8
	Acrosport			N1	N2	
	Danse	N1		N2		
	Arts du cirque	N1	N2			
4 : Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif	Handball	N1		N2		8
	Volley		N1		N2	
	Badminton			N1	N2	
	Lutte	N1	N2			

Des compétences méthodologiques et sociales (CMS)

De la même manière que pour les CP, il s'agit de définir un continuum de formation contextualisé, donc décliné au regard des intitulés nationaux, dans les quatre champs de CMS pour le collège et trois pour les lycée, selon des niveaux d'acquisition N1-N2 pour le collège, et N3-N4 voire 5 pour le lycée. Puisqu'il s'agit de compétences explicites à acquérir, alors il convient d'en faire un objet d'enseignement proprement dit, c'est-à-dire didactisé (définition de contenu d'enseignement en termes de connaissances, capacités et attitudes¹¹) et mis en situations spécifiques¹². Il est nécessaire d'envisager un temps d'acquisition qui respecte autant les rythmes d'apprentissage de chacun, que les étapes de construction de ces compétences (aborder le trityque connaissances, capacité, attitude, étudier les paramètres des contextes de remobilisation possibles, agir en autonomie¹³). Se donner comme fil directeur de formation pour l'année une à deux CMS est un dosage qui garantit une effective acquisition. Attention toutefois, si cette déclinaison des CMS dans le continuum de formation leur donne le statut d'objet d'enseignement explicite, elle n'exclut pas leur présence implicite en dehors de ce temps spécifiquement identifié (réinvestissement, usage pour gestion de classe et facilitation d'apprentissage...).

11 D. Josek, Fiches ressources, CMS3, se mettre en projet, N1 et N2, e-novEPS n°2, janvier 2012

12 D. Evain, B. Lebrun, A. Raybaud, Évaluer des Compétences Méthodologiques et Sociales, e-novEPS n°4, janvier 2013

13 J-F Maudet, Suivre pour développer les compétences, e-novEPS n°6, janvier 2014

Tab.2 : exemple de plan de formation aux compétences de dimension méthodologiques et sociales en collège

	Contextualisation par déclinaison traduisant les choix locaux				
CMS	6eme	5eme	4eme	3eme	Volume
1 : Agir dans le respect	N1 Respecter des règles de sécurité, d'environnement, d'une activité. Respecter aussi ses partenaires, les juges, les arbitres, les observateurs.	N2 Respecter des règles de sécurité, d'environnement, d'une activité. Respecter aussi ses partenaires, les juges, les arbitres, les observateurs.			2 ans
2 : Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par	N1 : Savoir observer, chronométrer, juger, aider, parer, apprécier		N2 : Savoir observer, chronométrer, juger, arbitrer, apprécier et argumenter. Savoir prendre des initiatives pour mettre en place des rôles connus en fonction des besoins repérés par l'élève (par auto et co-évaluation).		2 ans
3 : Se mettre en projet		N1 : Intégrer et appliquer un projet individuel et collectif.		N2 : Créer et appliquer un projet individuel et collectif. Développer sa persévérance et des notions tactiques. Appliquer des principes simples d'entraînement sur soi et pour conseiller.	2 ans
4 : Se connaître, se préparer, se préserver			N1 : S'échauffer en respectant des étapes clairement identifiées. Gérer ses émotions. Connaître ses limites afin de maîtriser des risques.	N2 : Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Connaître ses limites afin de maîtriser des risques. Récupérer de façon passive et active. Gérer ses émotions et les exprimer oralement et par écrit.	2 ans



Les projets de classe, de cycle, de leçon: la mise en œuvre individuelle

Le projet de classe

Le projet d'enseignement ayant valeur de programme contextualisé au niveau de l'établissement qui l'accueille, il relève alors du devoir, pour chaque professeur de l'équipe, de le mettre en œuvre. Le projet de classe reprend donc, stricto sensu, les axes de projet d'enseignement définis pour le niveau de classe considéré.

Aussi, après avoir éclairé les profils de classe, voire les caractéristiques d'élèves, en particulier celles qui peuvent avoir un impact sur les choix, orientations et gestions didactiques ou pédagogiques, le projet annuel de classe se conçoit dans le respect de trois principes :

- les axes des CMS retenus pour le niveau de classe identifié dans le projet d'EPS se déclinent à travers l'ensemble des APSA de l'année,
- la progressivité des contenus abordés est pensée de septembre à juin, selon l'ordre d'apparition des APSA,
- la récurrence des situations qui permettent l'effective construction des compétences dans le respect des rythmes de chacun s'envisage selon leurs étapes successivement organisées.

Tab.3 : projet annuel de classe pour les CMS et dans les différentes APSA

CLASSE : 3ème		
De septembre à Juin : construction des CA et CMS de N2.	Objectif CMS3 : Créer et appliquer un projet individuel et collectif. Développer sa persévérance et des notions tactiques. Appliquer des principes simples d'entraînement sur soi et pour conseiller.	Objectif CMS4 : Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Connaître ses limites afin de maîtriser des risques. Récupérer de façon passive et active. Gérer ses émotions et les exprimer oralement et par écrit.
P1 : Bad	Observer un partenaire, tenir des statistiques pour l'aider à progresser. Prendre en compte des points forts et des points faibles. Organiser un tournoi.	S'échauffer par 2 en intégrant des connaissances simples et précises.
P2 : Acro	Adopter des méthodes et un comportement qui permettent de travailler efficacement en groupe (écouter, gérer le temps, trouver l'équilibre entre action et réflexion, prendre les bonnes décisions en fonction des capacités du groupe...). Juger, argumenter à partir d'une prestation.	S'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Avoir des notions ergonomiques sur les ports de charges. Gérer ses émotions, avoir confiance en soi devant un public ; si possible, « jouer » avec son image devant un public (théâtralité...).
P3 : VB	Être efficace dans un travail de groupe en utilisant des repères statistiques. Coacher un camarade mais aussi une équipe. Prendre en compte des points forts et des points faibles.	Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Proposer un échauffement spécifique à son équipe.
P4 : ½ Fd	À partir de repères d'auto et co-évaluation précis, et d'un tableau de VMA, gérer un projet de progression en totale autonomie. Coacher son binôme.	Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Prendre en compte ses capacités (VMA) pour définir des objectifs et une stratégie de course. Mettre en œuvre un moyen de mieux récupérer.

P5 : Triple	À partir de repères d'auto et co-évaluation précis, et de sa perf. relative gérer un projet de progression en totale autonomie. Organiser un concours. Coacher les camarades de son groupe, leur proposer des éducatifs connus.	Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Proposer une préparation écrite. Préparer et mettre en œuvre l'étape spécifique (5 ^{ème} étape). Mettre en œuvre un moyen de mieux récupérer.
P6 : Haies	À partir de repères d'auto et co-évaluation précis, et de sa perf. relative gérer un projet de progression en totale autonomie. Organiser une course. Coacher son binôme. Lui proposer des éducatifs connus et créés (faire des recherches chez soi).	Savoir s'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Proposer une préparation écrite. Préparer et mettre en œuvre l'étape spécifique (5 ^{ème} étape). Mettre en œuvre un moyen de mieux récupérer.

Le projet de cycle

À l'aune du projet annuel de classe, le projet de cycle se pense à travers le filtre des trois principes précédemment identifiés :

- déclinaison des CMS sur tout le cycle
- progressivité de la leçon (L) 1 à 8
- récurrences des leçons respectant les étapes d'acquisition

Tab.4 : projet de cycle (unité d'apprentissage) pour les CMS

ACROSORT		
De L1 à L8 construction de la CA et des CMS de N2.	Objectif CMS3 : Adopter des méthodes et un comportement qui permettent de travailler efficacement en groupe. Juger, argumenter à partir d'une prestation.	Objectif CMS4 : S'échauffer et diriger un échauffement en intégrant des connaissances simples et précises. Avoir des notions ergonomiques sur les ports de charges. Gérer ses émotions, avoir confiance en soi devant un public ; si possible, « jouer » avec son image devant un public (théâtralité...).
L1 révisions des règles de construction. Créer des figures variées.	Ecouter ses camarades. Accepter le refus de son idée par le groupe	Echauffement dirigé par l'enseignant, identification des connaissances et observation des capacités nécessaire chez le chemin de l'autonomie
L2 connaître les possibilités de ses partenaires. Découvrir les critères de difficultés.	Proposer des idées en fonction des capacités du groupe. Aider le groupe à faire des choix.	Diriger l'échauffement du groupe (changement d'élève à chaque séance) à l'aide de la fiche échauffement faite par l'enseignant.
L3 créer des figures dynamiques.	Gérer l'équilibre entre réflexion et action.	Diriger l'échauffement du groupe.
L4 perfectionner le montage/démontage en fonction du thème choisi.	Régulation en fonction des besoins	Diriger l'échauffement du groupe. Créer un « style » dans sa façon de bouger en fonction du thème.
L5 lier les figures entre en fonction du thème.	Régulation en fonction des besoins.	Diriger l'échauffement du groupe. Accentuer le style, voire créer un personnage.
L6 finaliser la chorégraphie + présentation devant 1 groupe.	Identifier les critères chorégraphiques. Formuler oralement et en groupe son ressenti en fonction du thème choisi. Echange en groupe.	Diriger l'échauffement du groupe. Développer son personnage afin de l'assumer.
L7 finaliser la chorégraphie + répétition générale devant la classe avec vidéo.	Identifier les critères chorégraphiques. Formuler oralement et en groupe son ressenti en fonction du thème choisi. Echange en groupe.	Diriger l'échauffement du groupe. Jouer son rôle pendant la répétition.
L8 Evaluation	Juger et argumenter par écrit.	Diriger l'échauffement du groupe. Jouer son rôle pendant l'évaluation.

Le projet de leçon

À l'aune du projet de cycle, le projet de leçon se pense à travers le filtre des trois principes précédemment identifiés :

- déclinaison des CMS sur toute la leçon
- progressivité des situations (S) 1 à 3
- récurrences des situations respectant les étapes d'acquisition

Tab.5 : projet de leçon

LEÇON N°1		
De S1 à S3 construction de la L1	Objectif CMS3 : écouter ses camarades. Accepter le refus de son idée par le groupe.	Objectif CMS4 : à partir de l'échauffement dirigé par l'enseignant, identification des connaissances et observation des capacités nécessaires vers le chemin de l'autonomie
S1 Créer des figures en empilement.	Chaque groupe invente des duos, trios, quatuors simples sur un temps limité (à partir des règles révisées). Bilan : combien de figures chaque groupe a-t-il réussi ? Pourquoi certains groupes ont réussi plusieurs figures, une seule, aucune ?	Explication à partir d'une fiche d'échauffement qui servira lors des séances suivantes (respecter les différentes étapes de l'échauffement ; annoncer clairement les consignes ; vérifier que les exercices sont faits correctement ; faire respecter la quantité de travail prévu ; motiver ses camarades (animer, être « vivant »...).
S2 Créer des figures avec ATR.	Chaque groupe continue d'inventer des duos, trios, quatuors simples sur un temps limité (à partir des règles révisées). Bilan : le nombre de figures réussies a-t-il augmenté ? La communication, l'efficacité dans le groupe est-elle meilleure ? Pourquoi ?	Début de l'échauffement démontré par l'enseignant...
S3 Combiner les 2 familles de figures.	Chaque groupe continue d'inventer des duos, trios, quatuors simples sur un temps limité (à partir des règles révisées). Bilan final: Verbalisation à partir d'une fiche CMS d'auto-évaluation (exemple ci-dessous).	Milieu ou fin de l'échauffement : possibilité de passer la main à des élèves volontaires et de repérer avec la classe les critères respectés ou pas...

Tab.6 :évaluation des CMS

CMS 3 : adaptation des méthodes et du comportement qui permettent de travailler efficacement en groupe				
Connaissances	Capacités observables		Attitude de persévérance	
	OUI	NON	OUI	NON
L'écoute des camarades				
L'acceptation de son rôle par le groupe				
La proposition d'idées en fonction du niveau du groupe				
L'aide au choix pour le groupe				
La gestion de l'équilibre entre réflexion et action				



Suivre le fil directeur de sa pensée

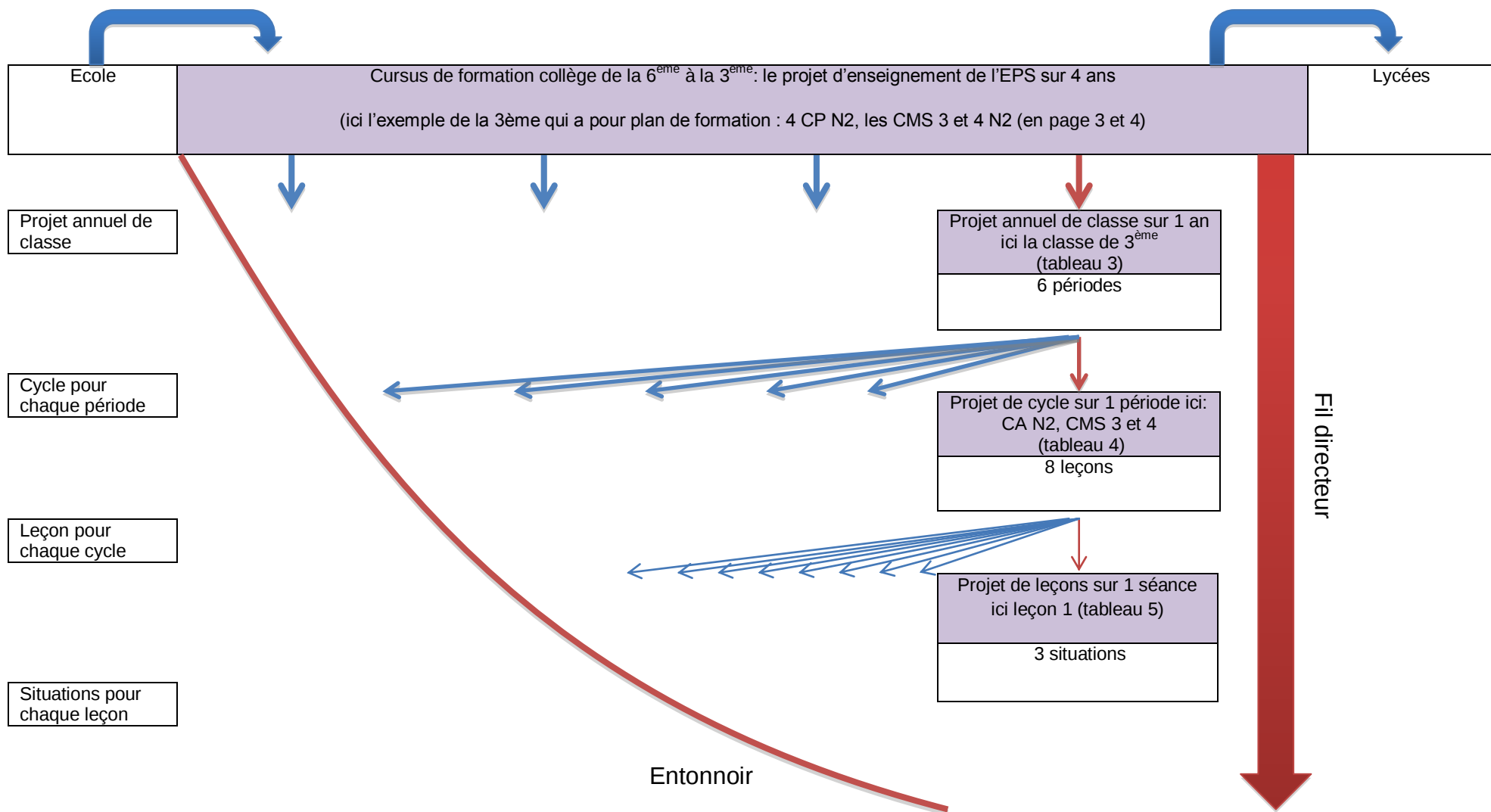
Éviter « l'usine à gaz »

Le plus efficace pour ne pas se perdre, c'est reprendre les mêmes intitulés définis lors des étapes de conception antérieures. Il n'est pas utile de redéfinir ce qui est déjà réfléchi, de rajouter ou de reformuler ce qui est posé. Il s'agit exclusivement d'affiner au fur et à mesure que la conception se rapproche de la mise en œuvre.

C'est grâce à cette rigueur - il s'agit parfois de se faire violence pour rester efficace - et à cette vigilance - il s'agit de vérifier que ce qui a été retenu à chaque étape correspond bien à la précédente - que l'opérationnalisation s'opère. Ce fil directeur, qui doit être incassable, accomplit l'intention de mettre en œuvre ce qui est justement pensé en amont.

L'entonnoir

Rigueur et vigilance pour ne pas se perdre, ou l'entonnoir qui guide ce fil directeur dont le contenu s'affine d'étape en étape : de l'esprit des concepteurs (le travail de l'équipe EPS), à l'activité de l'apprenant (l'élève) en passant par le maître d'œuvre (le professeur dans sa classe), les intentions éducatives à l'échelle du cursus de formation pour l'établissement deviennent des contenus d'enseignement pour les situations. Toute discontinuité rompt le processus, coupe le chemin de l'opérationnalisation, pour au final perdre en efficacité d'apprentissage.





Conclusion

Il s'agit de rester simple et pragmatique. Les esprits foisonnants servent la recherche et la pertinence des choix. Ensuite, il convient d'être efficace. La réussite de l'opérationnalisation des intentions formatrices est liée à la clarté de la pensée.

Les projets d'EPS, de classe, de cycle et de leçon représentent des étapes de formalisation concrète des réflexions et choix antérieurement menés. Le premier se déverse dans le second et ainsi de suite, afin de s'affiner progressivement pour cheminer avec de plus en plus précision vers des contenus qui servent à l'élève pour développer les dites compétences visées.

Nul besoin d'en rajouter ou de transformer quelque chose à chaque étape, ce qui a été pensé en amont est conservé, réutilisé. Cette démarche, au demeurant manifestation d'un souhait de bien faire, risque au contraire de nuire à la cohérence générale recherchée.

Faire un suivi de compétences en EPS

Jean-François MAUDET,

Professeur d'EPS, La Roche sur Yon, (85)

« L'approche par compétences met résolument la personne au centre des objectifs, l'individu et ses relations aux autres. »¹⁴ À ce titre, le projet de classe, c'est à dire une analyse de ce que sont les élèves et les objectifs de transformation visés, reste le repère incontournable pour construire un suivi de compétences.

Par ailleurs, « le suivi des apprentissages des élèves et son corollaire, le suivi, la cohérence et la continuité des enseignements, sont les conditions sine qua non de construction du sens, par les élèves, des apprentissages que l'école et ses enseignants leur proposent de construire ».¹⁵ En effet, c'est dans la continuité et donc par les liens construits par l'élève lors de ses apprentissages que celui-ci trouve ses motifs d'agir, sa motivation et donc de la cohérence. D'ailleurs, à différents moments de son action éducative, le professeur d'EPS cherche à faciliter l'émergence de ces liens. Il faut noter que les relations entre les activités physiques sportives et artistiques (APSA), les compétences propres (CP) ou les compétences méthodologiques et sociales (CMS), sont souvent discutées entre collègues, elles sont parfois décrites dans le projet pédagogique d'EPS et régulièrement expliquées aux élèves. Mais une approche par compétence oblige à faire vivre la transversalité aux élèves pour faciliter ces liens et les apprentissages progressivement généralisables qui en découlent. Quel est alors l'objet du suivi?

Formuler des objectifs de formation et de compétences à développer, puis baliser les apprentissages des élèves en fonction de leurs acquis méthodologiques, sociaux et moteurs, permet de clarifier les objets du suivi. La recherche de généralisation des apprentissages inhérente à l'approche par compétence et la diversité des contextes du cours d'EPS mènent alors l'enseignant à faire des choix cohérents au regard de ce que sont ses élèves.

Ainsi, un suivi des apprentissages n'a d'intérêt que lorsqu'il est au service de l'enrichissement des compétences de l'élève pour le mener vers plus d'autonomie. Pour cela, le suivi organisé par le professeur part avant tout des choix de formation prioritaires qui découlent du projet de classe. Il explicite la compétence prioritaire à développer et les contenus enseignés au cours de l'année selon la programmation établie. Ce type de suivi engendre un gain d'autonomie des élèves visible au travers de situations de difficultés croissantes.

¹⁴ G. Bonhoure, L'approche par compétences, regard sur quelques années d'expérience, e-novEPS n°2, janvier 2012.

¹⁵ P. Beunard, Le suivi de l'élève, les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°17, décembre 1997.



Qu'est-ce qu'attend un professeur d'EPS de ses élèves?

L'élève ne peut être qu'au centre...

Les attentes du professeur d'EPS sont guidées par les programmes, mais ceux-ci ne facilitent pas la construction d'un suivi. Les choix d'APSA dans la programmation annuelle constituent une étape, mais la particularité des élèves n'est pas systématiquement prise en compte. Pourtant, malgré le caractère national du brevet des collèges en classe de troisième, les textes réaffirment la nécessité d'intégrer le contexte, pour organiser l'examen dans chaque établissement : « *Le référentiel d'évaluation de l'EPS au titre du DNB affirme son caractère national, tout en confiant au niveau local une part substantielle tant dans le choix des activités physiques sportives et artistiques supports des apprentissages que dans l'ajustement des évaluations elles-mêmes.* »¹⁶

Selon cette même logique, les référentiels d'APSA donnent des possibilités d'adaptations aux élèves. Par exemple, la notion de performance relative relevée dans de nombreux référentiels, la référence à la Vitesse Maximale Aérobie en demi-fond. En course de haies, activité physique traditionnellement barémée et centrée sur la performance chronométrique, il est noté que « *chacun devra réaliser une course de haies de 40 à 60 m, avec 4 à 5 haies de 70 à 84 cm.* »¹⁷ Autre exemple : « *s'investir dans un groupe en respectant ses camarades, l'attention particulière à porter au savoir nager en 6^{ème}* »... Ce sont alors les capacités motrices des élèves, leurs connaissances et les attitudes qu'ils montrent à leurs professeurs d'EPS qui déterminent les exigences de l'équipe pédagogique. Les variables d'ajustement possibles au brevet, mettent en évidence un recentrage renouvelé sur l'élève.

Enfin, la logique de construction de compétences et son aboutissement scolaire, l'enrichissement du socle commun, indiquent à l'enseignant, là encore, d'y rattacher des contenus disciplinaires en se focalisant sur les élèves et leurs compétences.

Un projet annuel de classe dynamique pour un enseignement cohérent.

Le projet de classe, document formel voire figé en début d'année, devient dynamique lorsqu'il est lié aux évolutions et progrès des élèves. Revenir régulièrement sur les objectifs de formation et compétences visés pour les affiner ou les adapter aux comportements de la classe, est la démarche d'enseignement qui permet de faire un suivi effectif. À ce niveau de conception de son enseignement, le professeur cherche de la cohérence dans la continuité des enseignements proposés, mais aussi de la pertinence dans les contenus enseignés aux vues des besoins identifiés de la classe.

L'exemple d'un projet annuel de classe en classe de 4^{ème}.

« *Les choix faits par le professeur dans ce projet de classe deviennent les priorités éducatives de son enseignement.* »¹⁸ Les contenus d'enseignement explicités dans ce projet de classe (connaissances, capacités, attitudes) représentent l'objet du suivi. Le professeur considère alors que c'est par la déclinaison de ces contenus dans les APSA abordés au cours des cycles d'apprentissage, qu'il développe la compétence de classe (compétence prioritaire attendue pour la classe) citée dans le tableau qui suit.

¹⁶ Modalités d'évaluation en éducation physique et sportive au titre du diplôme national du brevet, Note de service n° 2012-096 du 22 juin 2012, B.O. spécial n°5 du 19 juillet 2012.

¹⁷ Bulletin officiel spécial n° 5 du 19 juillet 2012

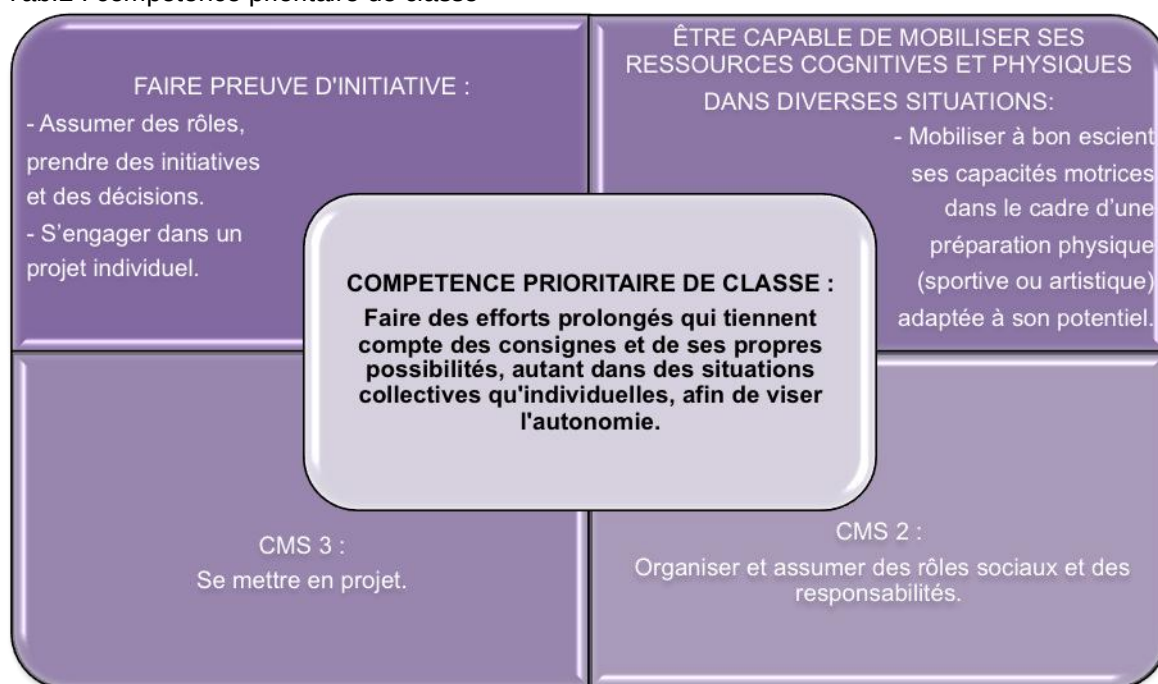
¹⁸ D. Evain, F. Bardeau, Ne pas perdre le fil directeur de sa pensée, e-novEPS n°6, Janvier 2014

Tab.1 : Projet de classe d'une classe de 4^{ème}

Analyse générale de la classe de 4B	Classe de 26 élèves (10 filles 16 garçons). Bon investissement moteur mais peu d'efforts précis dans la durée. Le respect des consignes est bref et/ou réel que suite aux relances du professeur. Pour 50% des élèves l'écoute est superficielle et les bavardages sont récurrents quand les consignes sont données devant toute la classe. Entre l'indifférence et la recherche de confrontations (agressivités verbales) les relations entre les élèves engendrent agitations et perturbations.
Compétence prioritaire attendue pour la classe : faire des efforts prolongés qui tiennent compte des consignes et de ses propres possibilités, autant dans des situations collectives qu'individuelles, afin de viser l'autonomie.	
Contenus d'enseignement à transmettre afin de développer la compétence attendue pour la classe	1 CONNAISSANCE : repérer les attentes et niveaux d'exigences du professeur pour situer ses actions.
	2 CAPACITE : dépasser les difficultés ou réussites premières en continuant par des efforts prolongés et adaptés à la situation.
	3 ATTITUDE : s'investir dans un groupe en respectant les autres.

Selon l'analyse qui est faite ici de la classe, le professeur considère les apprentissages méthodologiques incontournables pour favoriser les progrès de ses élèves. Ces contenus d'enseignement (1, 2 et 3) sont des repères pour mettre en place un suivi. Avant d'organiser celui-ci, il faut noter que cette compétence prioritaire s'inscrit dans le cadre de la formation globale de l'élève. « Elle est une mise en œuvre du projet d'EPS et participe à la validation du socle commun ». ¹⁹

Tab.2 : compétence prioritaire de classe



¹⁹ D. Mézière, Compétences à suivre, e-novEPS n°6, Janvier 2014



Organiser son enseignement pour un suivi annuel

Une compétence de classe et des contenus à enrichir toute l'année.

Les contenus d'enseignement permettant de développer la compétence prioritaire pour la classe étant énoncés, (voir les tableaux précédents). Il s'agit maintenant, pour le professeur, de mettre en cohérence ceux-ci avec la programmation d'APSA qu'il a établie. Ici, les apprentissages visés au cours de l'année sont déterminés en référence aux connaissances, capacités et attitudes annoncées dans le projet de classe.

Le tableau qui suit illustre deux volontés du professeur : faciliter la continuité des apprentissages par l'élaboration de contenus d'enseignement communs à deux cycles d'apprentissages vécus par des élèves. (exemple : le tennis de table et la course de haies) ; faire un suivi des apprentissages des élèves aux regards de la compétence prioritaire visée pour la classe.

Tab.3 : des contenus communs et des repères pour suivre les apprentissages des élèves.

		APSA d'une même période de l'année.	
		Tennis de table	Course de haies
POUR LA CONTINUITÉ	Contenus d'enseignement communs.	<u>Pour le chronométreur ou arbitre</u> : s'assurer que ses camarades du groupe sont prêts avant de lancer la situation (Lancer le départ de la course de haies ou le service au de tennis de table) Utiliser des gestes et mots précis pour informer ses camarades (coureur ou joueurs) <u>Pour l'observateur</u> : connaître ce qu'il y a à observer, comprendre l'intérêt de ces observations. Repérer les indices qui permettent de juger de la réussite ou non du coureur de haie ou joueur de tennis de table. Renseigner son camarade et/ou la fiche d'observation des réussites et échecs. <u>Pour tous</u> : se mettre d'accord sur les réussites et échecs de chacun, sur les erreurs commises et les jugements donnés. Permettre à chacun de s'investir sans moquerie ou mise à l'écart. Jouer son rôle avec précision et faire confiance aux autres.	
	1 - Repérer les attentes et niveaux d'exigences du professeur pour situer ses actions.	- Réussir un maximum de points bonus par match. - Jouer tous les rôles exigés par la situation de mini championnat.	- Faire 4 appuis entre chaque haie. - Connaître son parcours de 40 mètres haies idéal.
	2 - Dépasser les difficultés ou réussites premières en fournissant des efforts prolongés et adaptés à la situation.	- Accepter de jouer contre tous les joueurs de son groupe de niveau (groupes non affinitaires).	- Réaliser au moins 2 essais par parcours afin d'être sûr de son parcours idéal (2 fois 3 parcours de 40m haies). - Renouveler ses essais afin de faire 4 appuis entre chaque haie.
	3 - S'investir dans un groupe en respectant les autres.	- Accepter d'arbitrer et d'observer quand c'est son tour, quelque soit le match.	- Encourager, conseiller et ne pas se moquer de ses camarades en cas d'échec sur un parcours.
POUR SUIVRE LES APPRENTISSAGES			

Des situations complexes dans divers contextes.

« Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie... »²⁰

« Faire des efforts prolongés qui tiennent compte des consignes et de ses propres possibilités, autant dans des situations collectives qu'individuelles, afin de viser l'autonomie »²¹ Rappeler, ici la compétence prioritaire de classe, permet de mettre en évidence la multiplicité des contenus d'enseignement nécessaires à son développement. Mettre les élèves dans des situations ou tâches complexes est de nature à développer cette compétence. Par ailleurs, des situations d'apprentissage sont dites complexes, dans la mesure où elles sollicitent des prises d'informations, des décisions et/ou positionnements multiples chez l'élève. C'est pourquoi, une uniformité dans l'écriture des situations complexes décrites dans le tableau qui suit, permet d'en percevoir les ressemblances dans des contextes (APSA) pourtant très différents. Cette démarche didactique a pour intérêt de faciliter les apprentissages des élèves par la répétition de rôles, d'actions, de procédures similaires dans des contextes variés. Enfin, cela permet aux élèves de mieux comprendre les attentes du professeur. Par exemple, relever les actions réussies ou ratées, continuer un exercice jusqu'à sa fin quelles que soient ses compétences perçues, ou encore, prendre en compte ses camarades avec bienveillance.

Le tableau décrit les situations à partir desquelles le professeur enseigne, vérifie ou évalue les compétences visées.

Tab. 4 : APSA et situations complexes associées... pour rendre les ressemblances plus prégnantes.

Programmation annuelle d'APSA		Compétence prioritaire attendue pour la classe : faire des efforts prolongés qui tiennent compte des consignes et de ses propres possibilités, autant dans des situations collectives qu'individuelles, afin de viser l'autonomie.		
		1 - Repérer les attentes et niveaux d'exigences du professeur pour situer ses actions.	2 - Dépasser les difficultés ou réussites premières en fournissant des efforts prolongés et adaptés à la situation.	3 - S'investir dans un groupe en respectant les autres.
Période 1 Sept/nov.	Handball	<u>But</u> : faire progresser le ballon vers le but face à une défense en sous nombre et/ou en retard sur l'attaque. <u>L'équipe attaquante</u> : marquer (tirer) le plus de fois possible <u>L'équipe qui défend</u> : protéger son camp ou empêcher la progression du ballon en respectant les règles. <u>L'équipe qui observe</u> : repérer l'efficacité des actions et attribuer des points en fonction de l'avancée du ballon (ou de sa perte) par l'attaque et de la récupération du ballon pour la défense ; l'arbitre stoppe l'action en cas de non respect des règles. <u>Tous</u> : se mettre d'accord sur les réussites et échecs de chaque équipe, sur les fautes commises, sur les interventions de l'arbitre en tenant compte des possibilités de chacun. Permettre à chacun de s'investir sans moquerie ou mise à l'écart. <u>Organisation</u> : équipe de 4, les élèves choisissent leur partenaire mais pas le binôme apparié au leur pour constituer le groupe de 4. (Le choix des équipes est en partie imposé par le professeur) Chaque équipe doit faire 10 attaques ou "tentatives" donc chaque équipe passe aux 3 rôles (attaque, défense, observateur/arbitre)		
	Volley-ball			
Période 2 Déc/janvier	Tennis de table	<u>But</u> : dans plusieurs rencontres de 15 points chacune (score de 8 à 7 par exemple) marquer un maximum de points annoncés comme gagnants avant la frappe : "points bonus". <u>Les joueurs</u> : repérer une balle facile pendant l'échange pour l'utiliser en gagnant le point avec la frappe qui suit.		

²⁰ Préambule du socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 juillet 2006.

²¹ Compétence prioritaire de classe décrite en première partie.

		<u>L'arbitre</u> : annoncer et noter le score et faire respecter les règles. faire reprendre le jeu quand l'observateur et les 2 joueurs sont prêts. <u>L'observateur</u> : repérer les points "bonus" et relever les réussites ou échecs. <u>Tous</u> : se mettre d'accord sur les réussites et échecs de chacun, sur les fautes commises et sur l'arbitrage. permettre à chacun de s'investir sans moquerie ou mise à l'écart. <u>Organisation</u> : groupes de 4 élèves de niveau, constitués à partir d'une auto évaluation puis d'une "montée descente".
	Course de haies	<u>But</u> : choisir son meilleur parcours de 40m haies, pour 4 appuis entre chaque haies et le meilleur temps possible. <u>Le coureur</u> : essayer les 3 parcours (intervalles variables) pour déterminer celui qui permet de maintenir 4 appuis entre chaque haie. <u>L'observateur</u> : renseigner le coureur sur le nombre d'appuis réalisés entre les haies et le conseiller sur sa foulée et le parcours. Relever les réussites pour noter le parcours idéal du coureur. <u>Le chronométrateur/starter</u> : vérifier que l'observateur et le coureur sont prêts. Donner le départ par des gestes précis et informer sur les temps réalisés par le coureur afin de comparer les réussites. <u>Tous</u> : faire confiance aux autres et jouer son rôle avec précision, communiquer afin que chacun soit prêt avant de réaliser une course. <u>Organisation</u> : par groupes de 3 ou 4, les élèves jouent chaque rôle. Faire 3 passages maximum par parcours.
Période 3 Fév/avril	Acrogym	<u>But</u> : réaliser 2 pyramides de types différents (une chaîne et un miroir) et les enchaîner par des déplacements précis. <u>Dans son groupe</u> : se mettre d'accord sur 2 pyramides adaptées aux possibilités de chacun, les réaliser pour qu'elles soient tenues 3 secondes et prévoir des liaisons permettant une transition fluide. <u>Dans le groupe des autres</u> : repérer la difficulté des pyramides réalisées et la qualité de la liaison entre celles-ci. <u>Tous</u> : connaître les différents types de pyramide, les exécuter et noter celles-ci en référence aux critères de réussites énoncés. <u>Organisation</u> : par groupes de 4 élèves imposés et mixtes, tenir compte des possibilités et goûts de chacun pour montrer ses choix à un autre groupe déterminé par le professeur.
	Ultimate	<u>But</u> : faire progresser le frisbee vers l'en-but face à une défense en sous nombre et/ou en retard sur l'attaque. <u>L'équipe attaquante</u> : marquer le plus de points possible. <u>L'équipe qui défend</u> : empêcher la progression du frisbee en respectant les règles. <u>L'équipe qui observe</u> : repérer l'efficacité des actions et attribuer des points en fonction de l'avancée du frisbee (ou de sa perte) par l'attaque ou en fonction de la récupération de celui-ci par la défense; l'action s'arrête en cas de faute annoncée par un joueur. <u>Tous</u> : se mettre d'accord sur les réussites et échecs de chaque équipe, sur les fautes commises, permettre à chacun de s'investir sans moquerie ou mise à l'écart. <u>Organisation</u> : équipe de 4 mixtes constituées par les élèves. (Le choix des équipes est en partie orienté par le professeur) Chaque équipe doit faire 10 attaques ou "tentatives", donc chaque équipe passe aux 3 rôles (attaque, défense, observateur)
Période 4 Mai/juin	Lancer de javelot	<u>But</u> : faire 9 lancers en sécurité en testant 3 directions différentes, sur le talus (vers les cerceaux), en direction de la cime des arbres opposés (environ 33°) et au dessus de la cime (40 à 45°). <u>Le lanceur</u> : armer son lancer au signal du partenaire après vérification que le secteur de lancement soit vide, lance sans course d'élan. <u>L'observateur</u> : annoncer au lanceur quand il peut lancer, puis ramasser son javelot. <u>L'évaluateur</u> : noter les réussites et échec en fonction de la cible recherchée. <u>Tous</u> : vérifier que l'utilisation du javelot se fait en sécurité pour les élèves du groupe et les groupes voisins. Mettre en relation l'orientation du javelot (de sa pointe), l'angulation et

		l'orientation du lancer exécuté. <u>Organisation</u> : Les élèves sont par groupes de 3 et ont chacun un secteur de lancer duquel ils ne peuvent pas sortir sans autorisation du professeur.
	Gymnastique sportive	<u>But</u> : repérer l'élément gymnique le plus difficile réussi sur chaque agrès. <u>Le gymnaste</u> : essayer les 4 exercices de niveaux de difficultés croissants afin de déterminer sur chacun des 5 agrès son meilleur niveau. <u>L'observateur</u> : relever les exercices réussis et écrire les observables permettant de dire qu'un exercice est raté. <u>L'aide et/ou pareur</u> : expliquer l'exercice à réaliser en lisant les consignes de la fiche atelier, et/ou en démontrant l'exercice et/ou en faisant la parade nécessaire à l'exécution de l'élément. <u>Tous</u> : jouer tous les rôles permettant au groupe de fonctionner. Connaître et comprendre les critères de réussite afin de juger les actions motrices de chacun et de les ajuster si besoin. <u>Organisation</u> : par groupes de 4, les élèves tournent sur les 5 agrès en fonction du timing imposé par le professeur. Les élèves se répartissent les rôles dans le temps imparti pour chaque agrès. Tous les rôles sont joués sur chaque agrès.



Un suivi pour développer les compétences cibles dont l'autonomie est le révélateur

Des situations complexes, puis de difficultés croissantes et enfin les critères du suivi.

Plusieurs types de suivi peuvent être mis en place ayant tous pour même objectif de renseigner le niveau de compétence de l'élève.

Un suivi annuel dans des situations de complexités comparables.

Ici, le professeur considère que l'élève est d'autant plus compétent qu'il a été capable de le montrer dans de nombreuses situations au cours de l'année (celles décrites ci-dessus). Ainsi, une fois les critères du suivi posés, le professeur relève l'apparition des comportements moteurs et/ou méthodologiques révélateurs de l'acquisition des compétences visées dans chaque cycle d'apprentissage (document de suivi n°1, Doc.1).

Tab.5 : dans cet exemple, les 3 critères du suivi se réfèrent aux 3 items (1, 2 et 3) déclinés de la compétence prioritaire de classe.

Critères du suivi	Compétence prioritaire attendue pour la classe : faire des efforts prolongés qui tiennent compte des consignes et de ses propres possibilités, autant dans des situations collectives qu'individuelles, afin de viser l'autonomie.
Critère 1 : l'élève montre qu'il a compris le but de l'exercice.	1 - Repérer les attentes et niveaux d'exigences du professeur pour situer ses actions.
Critère 2 : l'élève montre qu'il sait ce qu'il doit observer et évaluer dans les actions motrices de ses camarades.	2 - Dépasser les difficultés ou réussites premières en fournissant des efforts prolongés et adaptés à la situation.
Critère 3 : l'élève sait se montrer bienveillant vis à vis de ses camarades.	3 - S'investir dans un groupe en respectant les autres.

Doc.1 : feuille de suivi annuel du projet de classe, n°1.

Elève :	Période 1		Période 2		Période 3		Période 4	
	Handball	Volley-ball	Tennis de table	Course de haies	Acrogyim	Ultimate	Lancer de javelot	Gymnastique sportive
Critère 1	V	V			V			
Critère 2	V	V	V		V		V	V
Critère 3	V		V			V		

Un suivi annuel dans des situations de difficultés croissantes : ici, l'élève passe de l'application de compétences à leur réutilisation puis à leur généralisation.

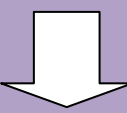
« L'approche par compétences s'apparente à la construction de l'abstraction par un enfant... »²² Il est ainsi essentiel de s'attacher à un suivi qui mette en avant les capacités d'abstraction de l'élève, c'est à dire celles qui sont révélatrices d'un niveau de généralisation plus élevé de la compétence. En effet,

⁷ P.Beunard, "la tête et les jambes", e-novEPS n°2, janvier 2012.

« parce que le concept même de compétence entend sa généralisation, le professeur doit penser, les conditions de leur construction, de leur exercice et de leur évaluation, mais également celles de leur généralisation en vue de leur validation. »²³

Pour un élève, réutiliser des connaissances, capacités et attitudes apprises dans un cycle d'apprentissage pour s'en servir dans un autre, c'est faire un pas vers son autonomie. En réalité pour développer l'autonomie des élèves, le professeur n'attend plus seulement la compréhension puis l'application des consignes données mais la réutilisation d'éléments constitutifs des compétences abordées par l'élève dans d'autres domaines. La fiche suivante formalise cette idée selon l'exemple du projet de classe précédemment développé (Document de suivi n°2, doc.2)

Doc.2 : document de suivi n°2

Elève :	APSA :		Période :
<u>Compétence prioritaire attendue pour la classe</u> : faire des efforts prolongés qui tiennent compte des consignes et de ses propres possibilités, autant dans des situations collectives qu'individuelles, afin de viser l'autonomie. 			
	De la construction à la généralisation.		
	1ere étape :	2e étape	3 ^{ème} étape
	L'élève se montre compétent par une bonne compréhension et une application correcte des consignes énoncées par le professeur.	L'élève se montre compétent dans un nouveau contexte demandant une remobilisation des connaissances, capacités et attitudes vues précédemment.	L'élève repère et réutilise de lui même les connaissances, capacités et attitudes nécessaires à la réussite dans un nouveau contexte.
Contenus d'enseignement			
1 - Repérer les attentes et niveaux d'exigences du professeur pour situer ses actions.			
2 - Dépasser les difficultés ou réussites premières en fournissant des efforts prolongés et adaptés à la situation.			
3 - S'investir dans un groupe en respectant les autres.			

Avant d'organiser un suivi visant à juger du niveau de généralisation de compétences déjà démontrées, le professeur sollicite la construction de liens par l'élève, entre les différents contextes d'apprentissages vécus par ce dernier. À ce propos, le professeur amène l'élève à se questionner sur les ressemblances entre les compétences motrices ou compétences méthodologiques abordées dans diverses APSA et/ou à différents moments de ses apprentissages.

L'idée est de suivre les apprentissages de l'élève en lui proposant des situations de moins en moins guidées par le professeur, et/ou avec de moins en moins d'informations sur les procédures à respecter pour atteindre efficacement l'objectif (Exemple en acrogym : tableau n°6).

²³ D. Evain et B. Lebrun, "Pour une pédagogie de la construction de compétence", e-novEPS n°2, janvier 2012.

Tab.6

APSA	Domaines d'ajustements.	Niveau de guidage du plus vers le moins.		
		Important	Intermédiaire	Limité
Acrogym	Informations données aux élèves	Par groupe de 3, choisir 2 pyramides de 3 élèves sur la fiche exemple proposée pour les reproduire et les enchaîner par une liaison montrant un mouvement d'ensemble identique pour chacun.	Par groupe de 3, choisir 2 pyramides en s'aidant des souvenirs de chacun(es) ou en utilisant la "fiche exemple". Les figures peuvent être à 2,3 ou 4 élèves. La liaison comporte un mouvements d'ensemble.	Par groupe de 3, enchaîner 2 pyramides avec une liaison précise entre celles-ci.
	Guidage du professeur	Montre les pyramides les plus adaptées aux possibilités des élèves. Donne des exemples de mouvements et liaisons possibles.	Met en avant les possibilités de chacun sans mise en relation avec les pyramides les plus pertinentes pour le groupe.	Régule seulement pour maintenir la sécurité des élèves.

Le document 3 illustre l'idée d'un suivi annuel des progrès des élèves concernant la compétence prioritaire de classe. Le code couleur (de gris claire à gris foncé) permet ici de mettre en évidence les réussites de l'élève en relation avec le degré croissant d'autonomie que la situation impliquait pour se montrer compétent. En d'autres termes, selon les critères définis plus haut, plus un élève s'est montré compétent dans une situation impliquant de l'autonomie plus les cases sont foncées. L'autonomie de l'élève est évaluée par sa capacité à se montrer compétent dans des situations d'apprentissage peu guidées par le professeur et/ou peu détaillées dans les procédures à mettre en œuvre pour réussir.

Doc.3 : Feuille de suivi annuel du projet de classe

Elève :	Période 1		Période 2		Période 3		Période 4	
	Handball	Volley-ball	Tennis de table	Course de haies	Acrogym	Ultimate	Lancer de javelot	Gymnastique sportive
Critère 1 : l'élève montre qu'il a compris le but de l'exercice.								
Critère 2 : l'élève montre qu'il sait ce qu'il doit observer et évaluer dans les actions motrices de ses camarades.								
Critère 3 : l'élève sait se montrer bienveillant vis à vis de ses camarades.								

Donner la possibilité d'être autonome.

Le découpage par périodes et cycles d'apprentissage ne doit pas être un cadre qui enferme l'organisation d'un suivi en ne laissant la possibilité aux élèves que de s'exprimer dans des situations plus autonomes en fin d'année et, a contrario, n'être qu'un élève-applicateur de consignes en début d'année. L'intérêt premier d'un suivi reste une focalisation accrue sur l'élève et ses apprentissages. Pour aller plus loin, laisser la possibilité à l'élève de prendre en main son suivi et donc de juger de ses progrès et difficultés au cours de l'année semble donc une voie qui complète et prolonge l'objectif d'autonomie projeté pour lui.

			
PROJET DE TRANSFORMATION CONTINUUM permettant de placer l'élève dans son processus d'enrichissement de compétences et son degré d'acquisition d'autonomie.			
Concernant les caractéristiques des situations d'apprentissage proposées.	Prescriptives, détaillées, exhaustives, peu différenciées.	Un objectif et plusieurs organisations possibles. Les procédures ne sont pas dites, les situations sont différenciées.	Les outils et ressources disponibles sont connus par l'élève. Mais la situation laisse la possibilité d'une organisation relativement autonome.
Concernant l'activité du professeur.	Explique l'objectif et toutes les procédures avant et pendant l'exercice.	Donne l'objectif, quelques outils à utiliser mais ne régule pas les méthodes et les procédures utilisées par les élèves pendant les exercices. Il sollicite les mises en relations chez l'élève ou le fonctionnement par analogie.	Le professeur balise le parcours de l'élève pour qu'il se donne lui-même un objectif.
Concernant l'activité de l'élève.	De l'élève qui a les informations et consignes pour les appliquer...	...à l'élève qui doit réutiliser ce qui a été vu, appris ou validé précédemment pour atteindre l'objectif...	... à l'élève qui propose ou anticipe les moyens à mettre en œuvre pour atteindre son objectif.



Conclusion

Organiser et mettre en œuvre un suivi des apprentissages des élèves dans le cadre d'une construction de compétences, c'est avant tout, déterminer les objectifs de formation prioritaires. Le projet de classe prend ici tout son sens. Ensuite, élaborer des situations d'apprentissage complexes et similaires dans des contextes totalement différents facilite le suivi de l'élève, mais aussi, l'accompagne dans ses apprentissages. Observer un camarade pour repérer les critères de réussite d'une roulade avant peut être perçu comme un problème différent de compter les attaques réussies dans un exercice de handball. Pourtant, dans ces deux cas, le professeur peut juger de la compétence de l'élève à identifier les réussites et d'en expliciter les critères pour son camarade. Ainsi, dépasser les différences entre les contextes d'apprentissage pour en percevoir les similitudes rend l'élève plus autonome, car le sensibilise à la lecture même de l'action et au sens de cette dernière. C'est d'ailleurs dans les liaisons, recontextualisations ou transpositions qu'il implique, que le suivi des élèves facilite la généralisation des apprentissages. Enfin pour l'élève, réutiliser des connaissances, des capacités et reprendre des attitudes déjà acquises dans un contexte pour démontrer ses compétences dans un

autre, le fait avancer vers l'autonomie. Sur ce chemin, l'élève perçoit progressivement son professeur comme une ressource essentielle, mais pas exclusive. C'est à l'enseignant de lui en faire prendre conscience.

RELAI DU PASS ET VA ... ET PASS ET SUIT ...

Julie Fontès-Trameçon,

Professeure agrégée d'EPS, Montaigu (85)

Le suivi au service de la formation de l'élève est une nécessité qui prend acte de façon officielle dans les enjeux de l'école. Le BO n°19 du 9 Mai 2013, relatif au parcours d'éducation artistique et culturel en témoigne. Il est la manifestation d'un des fondements de l'école : « Le principe d'égalité dans l'accès au savoir et à la culture ». La création d'un parcours personnalisé, est un gage de réussite dans la voie diplômante de l'élève, car signifiant et surtout cohérent. Cette cohérence émane d'un compromis et d'une harmonie entre des exigences quantifiables officielles, pour passer d'un cycle à un autre, et le réel potentiel de l'enfant. Permettre à l'élève de façonner son parcours nécessite un accompagnement, mais aussi une marge de liberté. C'est en construisant des outils d'orientation puis, en se les appropriant, que chaque élève identifie les attentes et nécessités du parcours de « son » possible.

Comment rendre possible le suivi de tous et de chacun dans « l'ici-maintenant » et dans un avenir proche ou lointain ? Quels outils transmettre ? Quel guide méthodologique donner à l'élève tout au long de sa scolarité ? C'est à travers une cohérence à la fois verticale et horizontale, que peut se jouer et se dévoiler des espaces d'intentions, des orientations et chemins possibles pour l'élève. Toutefois, cette mise en forme du parcours personnalisé ne peut exister qu'avec une porosité entre différents champs et une communication entre acteurs, témoins de l'évolution de chaque enfant. Proposer un guide méthodologique des différentes formes de suivi, utiles pour le corps enseignant et transposable pour l'élève, est l'enjeu de cet article. Que retenir selon le type de suivi ? Quel format peut-il prendre selon son espace de vie ? Comment le rendre exploitable par l'élève lui-même ?

Pour répondre à ces champs de questionnement, Il s'agit d'abord de présenter la construction possible du parcours de l'élève à travers l'image du « pass et va ». Fondation même du savoir, cette phase, omniprésente dans chaque discipline, permet d'engager chaque élève dans le « pass et suit », deuxième temps de progression dans le parcours scolaire de l'élève. Dans toutes les phases du suivi, pour faire évoluer le parcours identitaire et professionnel de chaque élève, des liens sont nécessaires entre les acteurs des différents champs. Il semble utile d'en promouvoir quelques exemples.



Une cohérence verticale, le « Pass et va »

La cohérence verticale, renvoie à la construction du savoir dans « l'ici-maintenant ». Quels processus et procédures l'élève va-t-il retenir pour s'approprier un savoir spécifique ? Philippe Mérieux parle de la nécessité d'une double cohérence dans la construction du savoir : la fondation et le fondement même du savoir. Rendre accessible le savoir n'est possible que si des référents, des bases sont enseignés à l'élève. Pour l'apprentissage de la lecture, l'élève doit connaître ses lettres d'alphabet qui représentent le code de la lecture, puis les syllabes qui font accéder aux mots. Mais le mot n'est véritablement lu que lorsqu'il fait sens. Il est alors question de fondement, de l'idée de projet et de sens de la lecture par les situations qu'elle incarne, ou par la phonologie qu'elle propose. Passer le savoir et le réinvestir dans l'ici, maintenant, entre dans une approche verticale, au sein même de la leçon. Le tableau ci-dessous présente des mises en œuvre structurelles et pédagogiques de cette double cohérence en EPS.

Tab. 1 : récapitulatif des « pass et va »

PASS ET VA TYPES DE SUIVIS	FORMATS	CHAMPS D'ACTEURS	EXPLOITATION PAR L'ELEVE
PEDAGOGIE DIFFERENCIEE Pédagogie axée sur les besoins des élèves.	Utilisation de différents supports pédagogiques : Fiches, Vidéos Varier approches pédagogiques : Cognitive, environnementale ...	Professeur dans sa discipline	Professeur ne fait pas les groupes en fonction des niveaux, mais les élèves choisissent leurs groupes.
AUTO EVALUATION	Evaluation diagnostique- formative-certificative-Co évaluation	Professeur dans sa discipline	Utiliser les indicateurs d'évaluation comme structure de la pensée et du mouvement + logique de progression.
DVPER CONTINUUM DE COMPETENCES	Une programmation annuelle mais aussi par cycle TRANSMISE AUX ETABLISSEMENTS DE BASSIN. Ex : Prendre connaissance de la programmation en EPS au collège pour école et lycée dans une logique de progression.	Equipe EPS. Logique de programmation au regard des caractéristiques élèves + attentes institutionnelles.	Comprendre et définir la compétence pour percevoir le sens et l'intérêt du support activité. Faire des liens entre compétences propres et socle.



Une cohérence horizontale, le « Pass et suit »

La cohérence horizontale, interroge la transposition du savoir. Qu'est-ce que l'élève garde ou utilise dans sa construction et dans son parcours scolaire ? Cette décontextualisation est illustrée à travers cette idée du « pass et suit ». Passer le savoir et identifier comment chaque élève l'utilise ? Qu'est qui

est préservé, retenu et sur quoi chaque élève s'identifie ? Cette logique de progression est mise en évidence à deux niveaux d'identification. Le premier s'inscrit dans l'évolution identitaire de l'enfant, à travers l'exploitation de la fiche de renseignements. Le deuxième concerne la création d'un Parcours d'Education Artistique et Culturel (P.E.A.C.) de l'élève à travers un carnet de bord.

Le « pass et suit », à travers une construction identitaire.

Le point de départ est « la fiche renseignement ». Au premier jour de la rentrée, les élèves se dévoilent dans leur « statut d'élève » (redoublements, matières dans lesquelles ils se sentent en difficulté ou en réussite, implication dans le cadre de l'école : clubs, foyer, A.S. ...) ; mais aussi personnellement (loisirs à l'extérieur de l'école orientation, métiers...). Cette fiche peut être conçue collégialement et partagée entre les disciplines. Elle est alors pensée dans une logique de cohérence horizontale.

Son actualisation, chaque année par l'élève, en heure de vie de classe à la demande du nouveau professeur principal, par exemple, relève ce qui a changé par rapport à la fiche initiale. Cet outil devient, alors, une fiche de suivi.

Des points d'appuis comme des rencontres artistiques, de cours, d'aide personnalisée ou des expériences à l'extérieur de l'école peuvent permettre d'argumenter des changements de regard, d'envie ou de besoin. Le format de cette fiche renseignement sur l'E.N.T. peut, ainsi, être lisible et accessible à l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe. Le développement de l'enfant, sa construction personnelle sont, alors, mis en avant. Un enfant, par exemple introverti, motivé essentiellement par les jeux vidéo et qui, l'année suivante, rajoute d'autres centres d'intérêts met en évidence le développement de sa personnalité et la construction de soi. Par ailleurs, certaines mesures ou actions pédagogiques, culturelles sont aussi rendues visibles.

Elle se met au service des professeurs de l'ensemble de l'équipe éducative qui déposent, alors, des informations dès le début d'année. Ils y ont tous accès en direct et n'extraient que les informations qui peuvent avoir une incidence sur leur enseignement, pour l'adapter au plus proche des préoccupations et des problématiques de chaque élève.

À l'échelle de l'ensemble du cursus scolaire, cette fiche de suivi peut assurer les liaisons de l'école au collège, puis du collège au lycée. Elle vient alors en complément du Livret Personnel de Compétences, dans la limite du respect de la loi « informatique et liberté »²⁴.

Le pass et suit à travers la construction d'un parcours artistique et culturel

Le BO n° 19 du 9 Mai 2013, a pour objectif l'accès à une éducation artistique et culturelle. Face à « *une éducation artistique et culturelle trop inégale d'un jeune à l'autre pour des raisons diverses socio-affectives, géographiques En fonction des écoles ou établissements fréquentées...* »²⁵. Il vise l'accès de tous à l'art et à la culture par la construction d'un parcours culturel et artistique. La circulaire n°2013-073 du 3 Mai 2013, explicite clairement des actions de pilotage possibles et le sens du suivi de ce parcours avec l'ensemble des différents acteurs. Il est attendu que l'élève « *conserve la mémoire de son parcours, pour qu'il se l'approprie* »². Ceci sous-entend qu'il doit être mis en place une logique de cohérence et de continuité dans le parcours artistique et culturel de l'élève, pour essayer de l'ouvrir et d'aller vers des endroits ou formes de langages de l'art qu'il n'a pas encore ou peu découvert.

Un carnet de bord, conçu par l'élève, est avancé pour permettre aux professeurs sur différents cycles, de prendre note sur les grands domaines d'arts et cultures déjà traversés par les élèves. Ce carnet de bord peut se concevoir sur les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle : connaissances, pratiques et rencontres. C'est, par exemple, dans le cadre de projets pluridisciplinaires, d'étude d'une œuvre artistique dans une discipline ou de rencontres avec des artistes en enseignement de

²⁴ Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés

²⁵ Circulaire n°2013-073 du 3 Mai 2013 relative aux parcours d'éducation artistique et culturelle

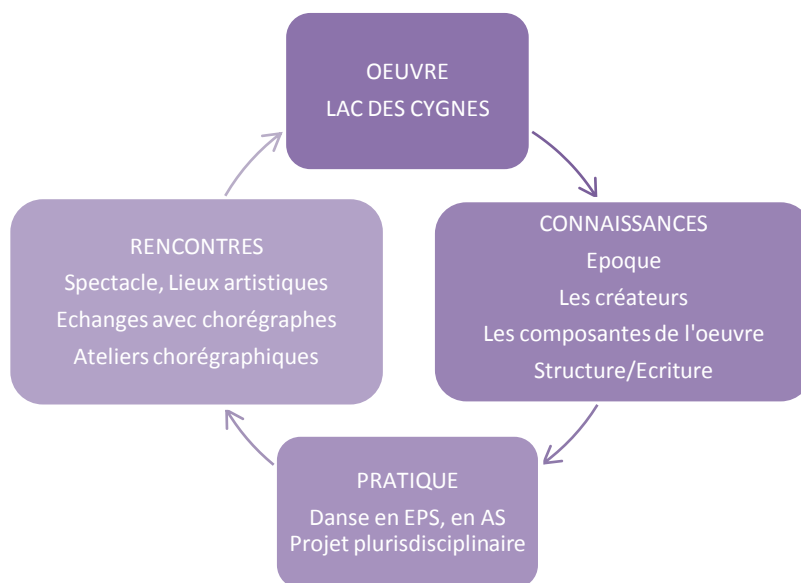
spécialité, que l'élève apprend à analyser, situer des œuvres mais aussi à dire ce qu'il ressent. Définir ce qui est vu/entendu et ressenti au regard d'une forme d'art, en lien avec un contexte socio-politique et économique d'une ou de notre époque, nécessite une réelle formation sur la continuité de son parcours scolaire. Ainsi, le regard de spectateur, la sensibilité artistique et le sens auto critique se construisent petit à petit. Outre la mise en évidence de connaissances spécifiques sur une forme d'art en particulier, ce carnet de bord permet aussi à l'élève de faire apparaître des liens d'une œuvre à l'autre, d'un champ artistique à un autre. L'élève, par une connaissance des œuvres, par une lecture sensorielle de certaines et par la découverte de lieux artistiques se construit ainsi, tout au long de son parcours, une idée du milieu artistique (métier d'intervenants, scènes nationales, lieux et espaces de diffusion des événements culturels ...).

Le stage Danse et Philosophie, initié par l'action culturelle et animés par Catherine Moreau et Catherine Drouet, coordonnatrices Danse et Théâtre dans l'Académie de Nantes, illustre cette notion d'étape dans le parcours artistique de l'élève. Une des entrées envisagées est l'étude d'une œuvre du ballet classique « Le lac des cygnes » de Marius Petipa. L'élève traverse l'œuvre en remplissant dans le pilier « Connaissances » du carnet de bord, l'histoire de l'œuvre, ses compositeurs et chorégraphes, sa structure faite d'opposition entre les actes. Le premier acte plutôt ancré dans le réel (mimes, gestes quotidiens issus du ballet romantique), et les actes blancs évoquant un univers merveilleux dans l'espace et le temps. La partie pratique se situe dans l'engagement corporel et expressif. Plusieurs champs peuvent être envisagés. Sur un cycle de danse ou en Association Sportive (A.S.) danse, les élèves peuvent aborder l'œuvre au regard de leurs lectures et projections. Partir de gestes symboliques de ce ballet classique et les transformer par le jeu des composantes du mouvement ou des procédés de composition ; pour interpréter le geste. En raconter peut être tout à fait autre chose, seul ou avec une construction chorégraphique de plusieurs élèves, en serait l'objectif. Ce projet artistique d'entrer par une œuvre entre dans les programmes attendus, que ce soit dans les programmes de la discipline, comme dans le socle commun.

Cette entrée culturelle peut aussi être abordée dans un travail pluridisciplinaire tel qu'un Itinéraire De Découverte, ou un Travaux Personnels Encadrés. Dans une logique interdisciplinaire, mêlant Histoire et EPS (Support Danse), la partie connaissance peut être axée sur l'étude du statut de la femme en cette fin du XIXème siècle - paradoxe entre le rôle de la femme en société et son image magnifiée sublimée au ballet. Le transfert avec d'autres œuvres d'époque, tel que Degas en peinture et sculpture (la petite danseuse) enrichit la palette de connaissances. Le passage à l'écrit est aussi une modalité de pratique facilitatrice d'intégration à cette forme de savoir artistique. Dans les différents modes d'entrée abordés, la compétence 1 du socle « Maîtrise de la langue » ; mais aussi la compétence 5 « Culture humaniste » sont travaillées. (BO Janvier 2011. Livret de compétences).

Entrer par l'œuvre est aussi en lien avec l'Histoire des arts, dans le pilier 3 du carnet de bord, à savoir, « Rencontre ». Ce lien peut être établi entre l'étude d'une œuvre (Lac des cygnes) et ses éventuelles relectures, tel que Swan de Luc Petton, ou Swan Lake de Dada Masilo. La dernière pièce citée est une relecture du lac des cygnes qui intègre la danse Zoulou, et de sujets d'actualité de notre époque tel que l'homophobie, le sida ou le mariage arrangé en Afrique. Un prince Albert qui n'est pas amoureux du cygne blanc imposé par la famille sud-africaine, mais d'un homme. Tirailé entre désir et principes, autant de questions qui peuvent toucher un public d'adolescents, et en parallèle, un répertoire émotionnel et culturel qui peuvent se convoquer. Comparer les deux œuvres, dans leur complémentarité et différence, peut être un travail qui fait suite au visionnage du spectacle. Cette rencontre artistique permet d'interroger la forme d'origine et de découvrir plusieurs procédés de création à travers ces relectures.

Figure 1 : le parcours artistique autour d'une œuvre



Tab. 2 : récapitulatif des « pass et suit »

PASS ET SUIV	FORMATS	CHAMPS D'ACTEURS	EXPLOITATION PAR L'ÉLÈVE
FICHE DE SUIVI	L'ENT sur le temps d'heure de vie de classe (Collège ou lycée). Critères à définir lors du conseil pédagogique. Critères sur le métier de l'élève et ses centres d'intérêts + Auto évaluation dans cette construction de soi et du soi d'une année à une autre.	Professeur principal Equipe pédagogique de la classe Conseil pédagogique pour Collège et Lycées et Conseil des maîtres pour école. Liaison école-Collège-Lycée du même bassin	Chaque élève remplit sa fiche. Possibilité de lire sa fiche une fois remplie et de la comparer par rapport à celle de l'année dernière.
PARCOURS ARTISTIQUE CULTUREL	Carnet de bord format papier ou numérique (Portfolio en ligne depuis Septembre 2013 pour enregistrer étapes du parcours) établi sur 3 critères au moins une fois par cycle. Connaissances, Pratiques, Rencontres (fréquentation œuvre, lieux dans le cadre collectif, familial...)	Liaison école-Collège-Lycée Enseignement transversal. Histoire des arts Enseignement artistique pluridisciplinaire (TPE/ IDD ...) Structures culturelles : enseignement de spécialité Musique-Danse-Théâtre-Conservatoire	Faire des liens entre les différentes œuvres étudiées Développer la curiosité et le goût artistique



Une incontournable communication

Créer un parcours personnel pour tous les élèves, ne peut être réalisable que si différents champs se côtoient. Trois formes de parcours de l'élève sont, ici, illustrées dans lesquelles sont identifiées les différents espaces en interaction.

Le parcours individualisé.

Ce parcours est un soutien, dans le sens où il donne du temps et un espace pour les élèves en difficulté ou handicapés. Plusieurs mises en œuvre sont possibles, mais nécessitent une communication entre enseignant référent, professeur principal avec l'équipe éducative (Administration, infirmières, C.P.E., conseillers d'orientation ou assistantes sociales) et les structures extra-scolaires. Trois dispositifs peuvent être mis en place pour aider l'élève souffrant de troubles d'apprentissage. Le P.P.S. (Projet Personnel de Scolarisation), Il est activé pour les élèves reconnus handicapés par la M.D.P.H. (Maison Départementale Pour le Handicap). L'enseignant référent de la M.D.P.H. réunit l'équipe de suivi de scolarisation dans une logique de continuité et de cohérence de mise en œuvre (aménagement emploi du temps, des documents pédagogiques simplifiés, un matériel pédagogique adapté, 1/3 temps supplémentaire ...). Autre action, le P.A.I. (Projet d'Aide Individualisée) est un dispositif interne à l'établissement. C'est la famille qui sollicite le chef d'établissement et médecin scolaire pour des élèves qui peuvent présenter des troubles de la santé, sans reconnaissance de handicap. Un traitement médical ou aménagement scolaire est alors prescrit, mais ne relève pas d'allègement ou de mesures pédagogiques. Le P.P.R.E. (Programme de Réussite Educative) est, au contraire, un dispositif pédagogique proposé par l'équipe référent de l'élève. Il tend à répondre à ses besoins et difficultés scolaires. Le contrat, sur une courte durée, est présenté à l'élève et aux parents. Ce document formalise et référence les objectifs de soutien, ses modalités, échéances et évaluations pour aider l'élève à progresser. Une autre mise en œuvre est l'accompagnement personnalisé, pris en charge par un enseignant disponible. Au programme, une remise à jour du travail, de l'organisation, des connaissances de l'élève sur une durée définie, avec l'adhésion des parents.

Le parcours d'orientation

Celui-ci est souvent construit sur les résultats de l'élève, au regard des moyennes des matières dites « fondamentales ». Il est pourtant tout aussi primordial de tenir compte des envies et ressources que l'élève a pu développer tout au long de sa scolarité. Cette façon d'aborder l'orientation nécessite, alors, de se pencher sur ses options (ex : langues ...) ou son implication sur les temps hors de la classe (ateliers, A.S., clubs dans l'établissement...). Dans leur choix d'orientation au lycée, les élèves peuvent sélectionner leur établissement au regard des options ou enseignements de spécialité proposés. Ces derniers valorisent ainsi un domaine d'excellence de l'élève. Par exemple ceux qui choisissent la section littéraire avec spécialité Danse se verront attribuer un coefficient 6 en réunissant les épreuves de danse EPS + Culture et pratique chorégraphique. Et, de la même manière pour toutes sections, le coefficient avec l'option EPS est de 4. Ces différents coefficients témoignent de la prise en compte de la spécificité, et donc, de la diversité des domaines d'excellence ou des centres d'intérêts des élèves. Des partenariats avec des structures culturelles sont alors mis en place par les professeurs référents, tel que les conservatoires (musique, danse ...) pour renforcer des actions culturelles ou événements sportifs. Des classes à profil, pour des élèves motivés pour entrer dans la voie professionnelle en seconde, sont aussi ouvertes. C'est le cas de la troisième O.D.P ; (Orientation de Découverte Professionnelle) en Collège, ou P.V.P (Parcours Voie Professionnelle) en LP.

Le parcours artistique.

Obligatoire et dans les attentes officielles, il émane d'un projet d'école, de classe ; ou d'initiatives de professeurs en collège et Lycée d'une ou plusieurs disciplines. Pour une classe de troisième, il peut

être envisagé plusieurs mises en œuvre ou sorties pédagogiques. Dans le cadre de l'orientation, une sortie culturelle permettant de découvrir les coulisses des arts du spectacle, et des métiers de la scène peut être programmée, avancée au Conseil d'Administration. Le conseil général, dans ce cas, peut apporter un financement dans la gratuité des transports, en catégorisant cette sortie de « Découverte professionnelle ». Des contacts avec des scènes nationales peuvent être établis avec les personnes ressources chargée des relations scolaires afin de définir, par exemple, une « journée au théâtre » (Visite, spectacle et possibilité de rencontres, voire, atelier artistique avec l'artiste en résidence ou programmé). Cette journée artistique peut ensuite s'inscrire dans le carnet de bord du parcours culturel de l'élève. Le BO n° 19 du 9 Mai 2013, cité ci-dessus, précise les partenariats et la mise en réflexion commune entre les différents champs. *« Le conseil des maîtres ou le conseil pédagogique propose un grand domaine des arts et de la culture qui fera l'objet d'actions spécifiques au sein de l'école ou de l'établissement durant l'année scolaire. Les choix des équipes privilégient la démarche de projet en partenariat et s'appuient, notamment pour cela, sur les ressources culturelles développées par les différents partenaires du territoire concerné. Il est souhaitable de varier les approches en conjuguant le plus possible les pratiques artistiques, les rencontres avec des œuvres, des lieux, des professionnels de l'art et de la culture, ainsi que les connaissances et l'approche méthodique et réfléchie permettant la formation du jugement esthétique »*²⁶. En continuité, il est rajouté que *« Ces actions, inscrites dans le projet d'école ou d'établissement, s'articulent avec les activités menées par chaque enseignant dans le domaine des arts et de la culture au sein de sa classe, selon son projet et dans le respect de sa liberté pédagogique »*³. Le spectacle proposé en découverte professionnelle peut être utilisé en prolongement dans des objectifs de séquences disciplinaires. En EPS, le cycle d'Acrogym peut être axé autour d'une thématique commune, celle du spectacle qui va créer un univers artistique. D'une culture commune, l'idée est de considérer comment chacun et chaque groupe s'approprie, dans sa propre pratique, le spectacle, quelle lecture, chaque élève s'en est fait, et comment chaque groupe le retranscrit, se l'approprie au regard de la compétence propre attendue dans les programmes —*« Concevoir et réaliser des actions à visée esthétiques et artistiques »*²⁷. Dans le cadre de l'histoire des arts, il peut être tout autant intéressant de demander aux élèves, de choisir leur thématique en fonction d'une œuvre au programme, étudiée dans les diverses disciplines. À l'oral, ils peuvent ainsi parler de leur projet d'élaboration, de mise en œuvre pratique des connaissances. Toujours dans le domaine culturel, d'autres actions peuvent être mises en place tel que des ateliers artistiques. Un dossier est à compléter et transmettre à des personnes ressources, qui accompagnent dans cette démarche de projet. Ces personnes sont là pour faire les liens entre Services Académiques de l'Education Nationale et les services du ministère de la culture représentés par la D.R.A.C.. Le Bulletin Officiel précise que *« ces personnes ressources aident les écoles et établissements à travailler en s'appuyant sur les axes de la politique d'éducation artistique et culturelle définie par le comité territorial de pilotage et sur les projets développés sur leur territoire »*. Une dynamique de territoire se crée, et l'équilibre de l'offre et de la demande entre logique scolaire et extra-scolaire, peut se mettre en place.

²⁶ Circulaire n°2013-073 du 3 Mai 2013 relative aux parcours d'éducation artistique et culturelle

²⁷ CP3 des programmes EPS

Tab. 3 : récapitulatif des formes de parcours et suivis

TYPES DE SUIVI	FORMATS	CHAMPS D'ACTEURS	EXPLOITATION PAR L'ELEVE
PARCOURS INDIVIDUALISES (PPS, PAI, PPRE)	Sous forme de dossiers transférés d'une structure à une autre.	Elèves reconnus handicapés par LA MDPH. À la demande de la famille auprès de l'équipe de direction. Une prise d'initiative de l'équipe pédagogique	Trois dispositifs pour aider les élèves souffrant de troubles d'apprentissage à l'école. Des aménagements, soit d'ordre pratique ou pédagogique.
ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE (Option Théâtre/ Danse/ EPS/ Musique ...)	Temps de pratique et d'écrit	Professeur certifié + Equipe pédagogique+ Equipe de direction + Partenariat avec structures extra scolaires et nationales (Conservatoires, Clubs, Scènes nationales...)	Voie de spécialité. Domaine de compétence qui permet de donner sens au parcours culturel et d'orientation de l'élève.
3 ^{ème} ODP - 3 ^{ème} PVP	Classe qui mêle temps scolaire et temps en entreprise.	Professeur principal/ Equipe de direction et milieux des entreprises pour stage ou visites d'entreprise. Jumelage avec autres établissements à l'étranger.	Elèves motivés par un parcours professionnel ou tertiaire.
ATELIERS ARTISTIQUES	Dossier à compléter transmis par la personne ressource chargée des relations culturelles entre enseignant/ DRAC et rectorat	Un professeur certifié ou engagé dans l'option choisie (théâtre/ Danse...)	Tous les élèves volontaires, tous niveaux confondus.



Conclusion

En résumé, il semble possible de dégager quelques grands principes de mise en œuvre de ces différentes formes de suivi :

- placer l'élève dans une conscientisation de son parcours, pour lui permettre de créer lui-même des liens et des cohérences que ce soit dans le savoir transmis, comme dans les actions éducatives et culturelles programmées tout au long de sa scolarité ;
- garder une trace de ce « Pass et va », de « l'ici-maintenant », pour s'en faire un relai ; un « Pass et suit » ;
- conserver la mémoire de son parcours, pour donner forme et but à son chemin ;

Mais ces exigences ne prennent forme que selon une logique de projet de parcours de formation intra et extrascolaire établi entre les différents acteurs.

Cette logique de parcours prend le pas sur les disciplines et les acteurs qui, collégialement, selon une cohérence horizontale, contribuent à la mise en œuvre d'un parcours de formation, la cohérence verticale.

Suivre du socle commun à la CP5

Isabelle LAMAMY-ECHARD

Professeure EPS, Angers, (49)

« Il n'est pas nécessaire d'aller vite, tout est de ne pas s'arrêter »

Confucius

Il est parfois des idées qui font l'unanimité et qui, pourtant, semblent difficile à mettre en œuvre. Le suivi de l'élève fait partie de celles-là. Personne ne doute de l'intérêt et de la nécessité de suivre l'élève dans sa scolarité, de le guider, de l'accompagner. L'enfant à l'école, l'adolescent au collège, le jeune adulte au lycée sont bien une seule et même personne dans un tout dynamique et continu, ponctué de transformations, de régressions, de progressions. Car il s'agit bien d'un processus qui se construit, se développe, en faisant interagir des composantes internes et externes au sujet. L'élève, par étapes successives, se construit, se met en projet d'avenir pour devenir un citoyen capable de s'adapter, de s'affirmer, d'évoluer encore.

Le suivi de l'élève est, sans aucun, doute un enjeu majeur pour l'Education aujourd'hui et demain. Depuis le socle commun, l'entrée par les compétences a changé la relation pédagogique, les conceptions de l'apprentissage et la place de la performance dans l'acte moteur. Suivre, c'est accompagner, guider, soutenir, surveiller, orienter, contrôler sur une période étendue. Passées la porte du collège, les compétences continuent au lycée dans un continuum jusqu'au Baccalauréat. La CP5, introduite depuis 2010, oriente nettement la formation vers l'acquisition d'habitus de santé et de mise en projet qui, jusqu'alors, n'existaient pas ou peu. Cette compétence nouvelle met l'élève au centre des apprentissages. En la rattachant aux compétences du socle et en envisageant son introduction, elle dévoile tout son potentiel, ses richesses et démontre en quoi elle contribue à la formation des jeunes. Le suivi des compétences apparaît donc plus nettement pour apporter une plus-value à la fois à l'élève et à l'enseignant. Encore faut-il que ce travail soit envisagé par l'équipe pour que le suivi apparaisse nettement dans les projets EPS et permette la visibilité et la durabilité de ce que l'Institution considère comme indispensable à la formation et l'éducation de tous et de chacun.



Le socle commun : suivre l'élève dans sa formation

« Le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour les enseignants. »²⁸ Il est le fondement sur lequel se construit toute la formation scolaire en termes de compétences à développer et à acquérir.

Les compétences au cœur du dispositif

« Une compétence témoigne de la possibilité d'agir volontairement et de manière efficace à une famille de situations. »²⁹ Ainsi toutes les disciplines doivent prendre en compte sept compétences considérées comme fondamentales et nécessaires pour former un élève jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire, la classe de troisième.

²⁸ Décret du 11 juillet 2006

²⁹ BO N°2 du 19/02/2009 et BO spécial N°4 du 29/04/2010

La volonté de suivi apparaît donc nettement dans les nouvelles priorités de l'Education. Il s'agit de dépasser une vision disciplinaire, verticale, pour aborder les choses selon un axe horizontal et transdisciplinaire.

Un changement de regard sur les APSA

Les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) deviennent, alors, un support pour transmettre des valeurs de formation universelles. La « vision techniciste » qui pouvait subsister, se voit dépassée par une vision plus large, globalisante et dynamique de l'activité humaine. Les connaissances, capacités et attitudes font des contenus d'enseignement et matérialisent le fil rouge entre les visées du socle et les finalités de l'EPS. Les programmes d'EPS, précisent : *« pour atteindre les visées éducatives, la maîtrise du socle commun et garantir une formation complète et équilibrée, les contenus de l'enseignement de l'EPS s'organisent autour de deux ensembles de compétences. Ceux-ci s'articulent et interagissent constamment dans la pratique »*.

Le suivi des élèves apparaît donc clairement dans la mesure où c'est bien par l'acquisition de connaissances que l'élève peut développer des capacités et ainsi construire des compétences. L'articulation entre les compétences propres (CP) à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales (CMS) renforce le principe selon lequel, pour être compétent, il faut associer un processus, une méthode pour l'éducation et un produit, le résultat de l'éducation.

APSA d'entretien, socle et suivi des compétences

Pour envisager la question, la musculation peut servir d'exemple. Enseignée au lycée sauf cas exceptionnel (Association Sportive, Accompagnement Educatif, APSA d'établissement ou partie d'échauffement), elle comporte, dans sa logique interne, des éléments qui permettent d'envisager son enseignement au collège : *« Activité d'entretien de soi, se déroulant en milieu stable et connu, avec ou sans appareil, qui consiste à développer ou entretenir son potentiel musculaire par le biais d'exercices spécifiques, variables en charge et en répétition »*.

Si pour des raisons évidentes relevant des capacités physiologiques des élèves, la musculation ne peut être envisagée au collège et au lycée de la même manière, il est possible de l'enseigner en faisant appel à une notion plus globale en évoquant la thématique du renforcement musculaire. Apparaît alors une continuité, un continuum éducatif reliant de manière patente les compétences du socle commun à celles du lycée. Le suivi en devient distinctement l'outil, créant ponts, liaisons, adaptations, et durabilité d'une pratique riche et formatrice.



La CP5 : suivre pour former

La question du suivi au lycée, apparaît comme une continuité du socle dès lors que les liens sont perçus entre les compétences du socle et celles véhiculées par les cinq compétences propres de l'EPS et les CMS déclinées.

Le suivi en continu et « L'arbre de compétences »

C'est bien autour des CMS que tout s'organise. « L'arbre de compétences » ci-dessous, schématise les articulations, les liaisons entre les différents étages du processus. Il montre que le suivi est une démarche et qu'il repose sur des bases constituées par le socle pour amener une continuité du processus tout au long de la scolarité. Et le processus est valable dans les deux sens, interagissant, comme la sève d'un arbre qui monte et descend. Il y a donc un véritable flux qui doit s'installer en permanence et conditionne l'efficacité d'une action de formation.

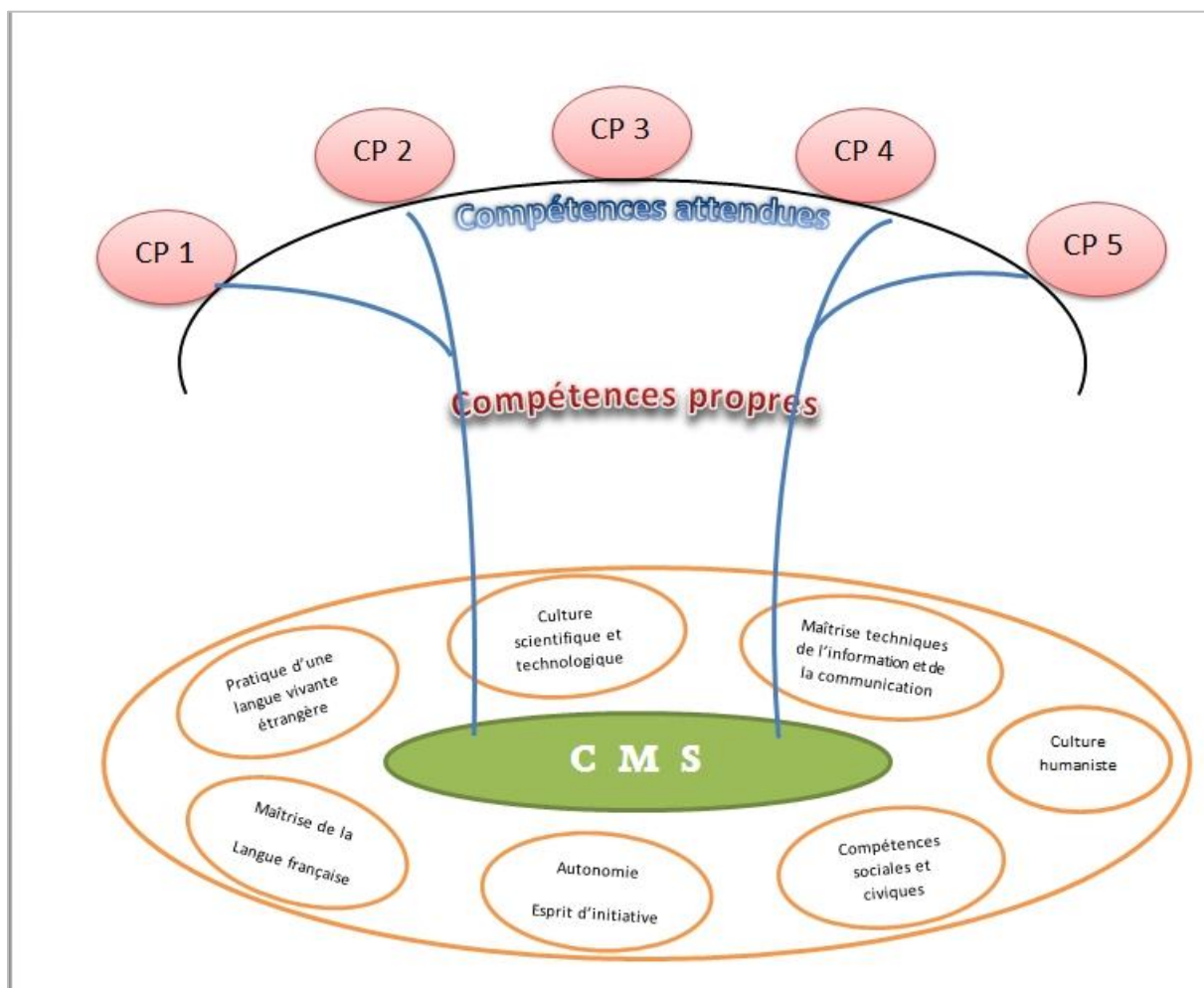
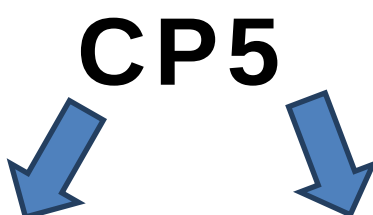


Fig.1 : Arbre de compétences

Le suivi et la relation pédagogique

Au-delà des concepts, des principes, la relation pédagogique entre l'apprenant et le professeur est également au cœur du processus du suivi. À chaque étape, le professeur intervient avec un guidage qui est différent dans la distance, dans la forme, dans le contenu en fonction de l'âge de l'élève. Avec la CP5 il s'agit, dès lors que le sujet se met en projet en se situant au cœur même du processus d'apprentissage, de favoriser une autoformation guidée : « *L'autoformation 'éducative' recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives* ». ³⁰ C'est en se mettant en projet que l'élève développe des CMS en termes de connaissances, capacités, attitudes. C'est par le regard, l'analyse qu'il porte sur son travail, qu'il est à même de changer, de s'adapter, en un mot de se former. Et c'est dans la qualité et la quantité de guidage, de connaissances et de ressources transmises que l'enseignant favorise ou non une bonne appropriation des CMS nécessaires. Le paradigme didactique prend donc une forme assez nouvelle qui reste à construire, à rendre perfectible et faisable.



³⁰ P.Carré, A. Moisan, D. Poisson: L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris, PUF, 1997.

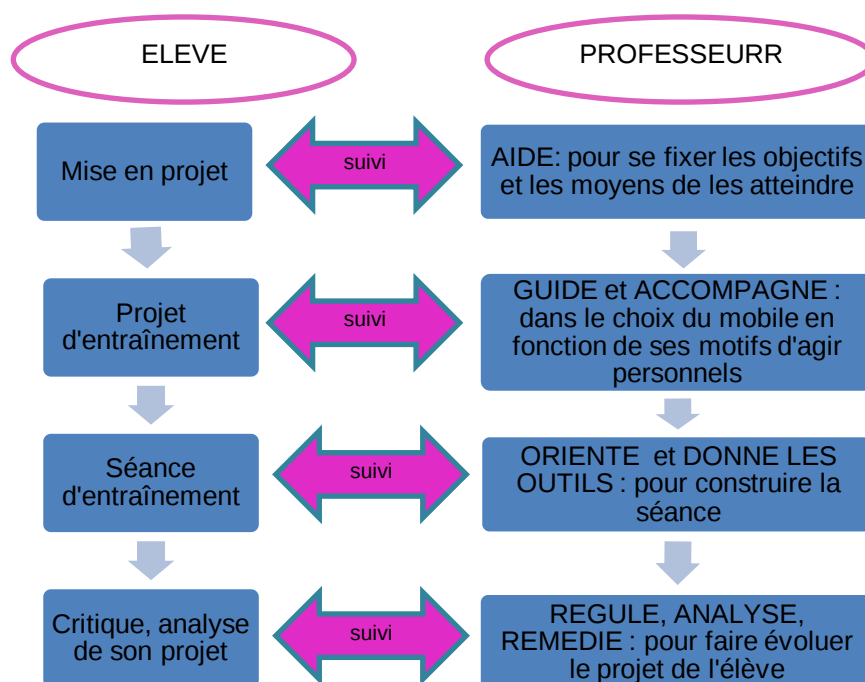


Fig. 2 : dialectique du suivi entre l'élève et le professeur pendant un cycle de CP5.

Qu'est-ce que suivre avec la CP5 ?

Pour aller d'un point A à un point B, la ligne droite n'est toujours la plus formatrice. Dans ce cinquième groupe de compétences, l'important est que l'élève soit suivi à toutes les phases du processus détaillé par la carte ci-dessous, même si la route est sinueuse, car nombreux sont les obstacles qui sont à lever, aborder, dépasser, maîtriser pour réussir et devenir autonome. L'enjeu, dans un premier temps, est que l'enseignant et l'élève entrent ensemble dans un processus favorisant le développement identitaire de l'élève. La mise en projet et l'accès à une autonomie responsable de ce dernier, dans ses apprentissages et dans ses choix, sont à la fois les moyens et les finalités de la démarche. La CP5 est caractérisée par une performance qui n'est plus l'aboutissement de l'apprentissage ; elle en est le moyen à partir duquel, l'élève et l'enseignant, chacun à son niveau, l'analyse, la régule, l'interprète. Un feed-back, juste et permanent, permet à l'élève d'élaborer un projet de plus en plus intime, personnel et opérationnel.

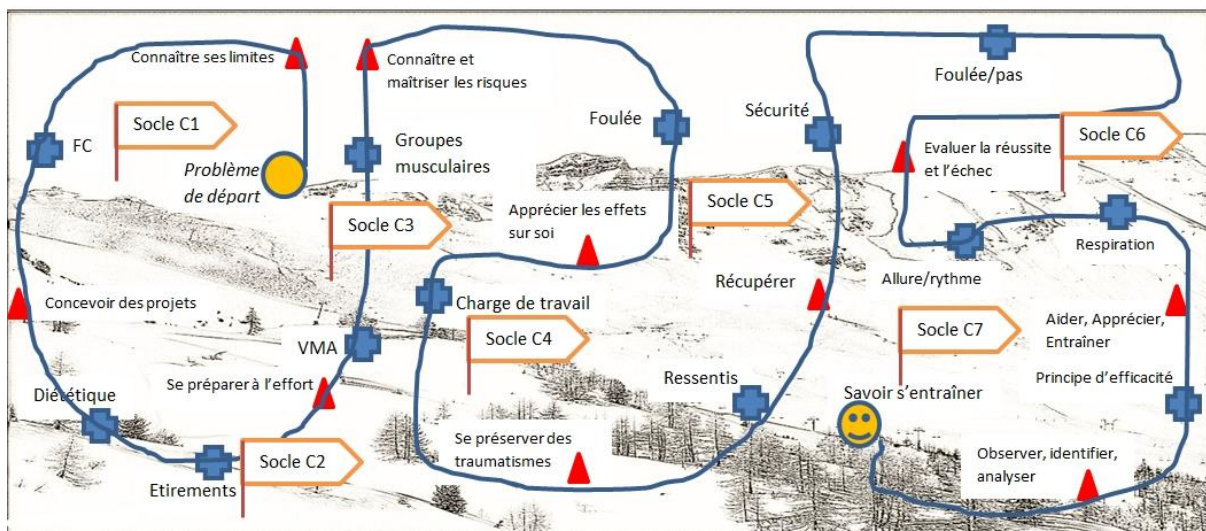


Fig 3 : carte du cheminement de l'élève en CP5 : les triangles rouges représentent les compétences méthodologiques, les croix bleues, des connaissances et capacités, les drapeaux, les étapes faisant référence au socle commun. Le trajet quant à lui, du problème du départ que constitue la mise en projet de l'élève, est balisé pour se terminer au pouvoir s'entraîner, véritable compétence finale au centre de la CP5.

Reste maintenant à détailler plus précisément et à faire les liens entre le socle et la CP5 pour montrer que le suivi n'est pas qu'un mot, mais qu'il s'inscrit dans une démarche de continuité et de formation. Le tableau ci-dessous fait un état, non exhaustif, des relations entre les compétences retenues du socle et de leur mise en pratique dans toutes les APSA relevant de la CP5.

RELATIONS SOCLE COMMUN ET CP5

Socle commun	Connaissances	Capacités	Attitudes
Compétence 1 : <i>Maîtrise de la langue française</i>	-Enrichir son vocabulaire, pour désigner par écrit et/ou par oral : - Des sensations - Des concepts - Des émotions - Un bilan de séance, un bilan personnel ... -S'approprier le vocabulaire propre aux APSA supports : Vturn, Kick, Butterfly, Larry Scott,)	- échanger avec autrui pour progresser - concevoir à plusieurs une échelle de ressenti (graduation, etc.) - retranscrire les écarts entre le « prévu » et le « réalisé » - réaliser un bilan global de séance - tenir un carnet d'entraînement	-s'ouvrir aux autres pour enrichir son projet personnel (échanges sur le ressenti et la conception de séance). -assumer un mobile personnel et pouvoir le justifier, l'expliquer, l'argumenter.
Compétence 3 : <i>Les principaux éléments des mathématiques et de la culture scientifique</i>	-maîtriser les connaissances sur l'homme, le fonctionnement du corps humain, ses possibilités (aspect biomécanique, musculaire, anatomie, physiologie, notion de trajet moteur) -maîtriser des indices situant le pratiquant dans l'effort (FC, VMA, %VMA, BPM, principes de récupération, FC max, FC repos) -sécurité active : placement du corps, techniques de déplacement, attitude de course, pose du pied à plat sur le STEP et au sol.) -principes aidant à la récupération : massages, étirements, hydratation)	-utilisation d'outils pour situer une zone d'effort : cardio-fréquence mètre. -prendre des repères (chronomètre, charges de travail, placement de la respiration, etc.)	- utilisation de tableau de marche, calculs de proportionnalité, de pourcentages, rapport vitesse/temps, relation série-répétition, - calculs de nombre de coups de bras, relation amplitude/fréquence, ... - percevoir les liens entre les sciences (biomécanique par exemple) et les techniques corporelles. - comprendre le fonctionnement de son corps (récupération / étirements, effets de l'effort sur l'organisme, principes aérobies, anaérobies, surcompensation, etc.)
Compétence 4 : <i>Maîtrise des techniques de l'information et de la communication</i>	-utilisation logicielle, feuille de calcul, représentation graphique (IMC, VMA, charge maximum, fréquence bras/jambes.) -utilisation vidéo (direct, différée), photo (Pointofix,), caméra GO Pro...	-utiliser les TICE pour mémoriser et contrôler le travail réalisé -capacité à utiliser, analyser les résultats obtenus pour soi, pour un autre - utiliser l'ENT pour chercher l'information, pour communiquer, échanger avec le professeur ou les autres.	-attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs. -développement du goût pour l'analyse, la recherche, pour soi et pour les autres
Compétence 6 : <i>Compétences sociales et civiques</i>	-connaître les règles de la vie collective, code de conduite (respect de l'autre, écoute.) -savoir ce qui est permis / interdit (sur les espaces d'évolution, respect des installations, conduites adaptées,)	-échanger avec autrui (professeur, pair) -travailler à deux ou à plusieurs pour s'entraider, s'observer, travailler en équipe,... -assurer la sécurité passive (utilisation du matériel, environnement, accès au bassin), sécurité active (corps en mouvement, attitude de course,..) et sécurité collective (organisation par ligne d'eau, code sur le stade, matériel de musculation, altères, poids, barre,)	-s'ouvrir aux autres -encourager dans la persévérance de l'effort -remplir des rôles sociaux (pareur, chronométrateur, observateur, aide, élève-repère,) -rester à l'écoute des conseils du professeur ou d'un camarade. -degré de synchronisation avec le groupe, placement/temps... -accepter la différence des autres et intégrer tout le monde (travail de groupe en STEP.).
Compétence 7 : <i>L'autonomie et la prise d'initiative</i>	Autonomie : faire un bilan pré-mobile (forces/faiblesses, atouts de la situation, degré de pratique physique,...)pour guider ses décisions. Prise d'initiative : s'engager et être capable de faire des choix en se servant de ses acquis, de son expérience, de ses connaissances prises dans ou en dehors de l'école. Se mettre en projet : orienter son travail en vue d'un objectif personnel argumenté et explicite / être capable de réajuster sa ou ses stratégies pour atteindre son but / développement d'une attitude critique (face au « marché de la forme »).	-savoir s'auto évaluer et être capable de décrire ses compétences, ses choix par rapport à un mobile choisi -développer sa persévérance -rechercher l'information utile, l'analyser, la synthétiser, mettre en relation les acquis et les mobiliser dans son projet. -Prendre des décisions, s'engager, prendre des risques calculés (choix de % de charge, % VMA, etc.)	-Persévérer malgré un état d'inconfort, une baisse de forme, une baisse de motivation -Anticiper, s'aventurer, entreprendre et oser seul ou en groupe. -Accepter d'explorer différentes possibilités (mobiles) même si le choix est déjà fait : adaptation, découverte. -S'assumer face aux autres, être vu en plein effort...



Les enjeux de la CP5

La compétence 5, est tout à la fois une nouveauté dans les programmes, puisqu'elle n'apparaît qu'aux lycées depuis 2009-10, et en même temps le moyen de ré-affirmer des compétences méthodologiques du Socle Commun. À charge pour les enseignants de construire cette continuité, ce suivi pour assurer la continuité des apprentissages avant de quitter le système scolaire obligatoire et aborder la vie d'adulte.

Tout d'abord faire des choix pour assurer cette continuité éducative

La continuité des parcours pédagogiques est essentielle et incontournable. Il convient en particulier, d'assembler, de créer des ponts communs pour rechercher les similitudes de structures. La notion de progression est centrale sans pour autant être linéaire, pour adapter les contenus aux ressources des élèves, pour apporter des plus-values éducatives et formatrices. Et l'un des objectifs des équipes pédagogiques est justement de combler ses « trous » en faisant des choix pédagogiques et didactiques.

Envisager la CP5 au lycée c'est la relier aux compétences du collège pour l'intégrer dans ce continuum de compétences ayant un sens pour les élèves et donnant aux compétences une définition plus temporelle. C'est, donner à la CP5 une place à la fois particulière, mais aussi considérer que les compétences du socle commun ne sont pas qu'un « moment » dans une scolarité, mais bien une question de suivi, de continuité dans un parcours d'élève. C'est aussi et surtout, changer son regard sur un espace nouveau et concevoir la performance comme le plus haut niveau de méthodologie atteint.

Ensuite, la rendre progressive et créer la notion de durabilité

À l'instar du tableau reliant le socle commun à la CP5, des liens existent sans pour autant apparaître nettement dans les textes du lycée. L'élève du collège et l'élève du lycée, abordent l'EPS avec une motricité, des possibilités qui se transforment, qui subissent des fluctuations à la fois morphologiques, psychologiques et physiologiques. Construire le suivi dans le cadre de la CP5, c'est lui permettre d'accéder à un plus haut niveau de compétences et de performances méthodologiques.³¹

C'est, en d'autres termes, permettre à l'élève, aux différents stades de son évolution et de sa scolarité, de s'approprier des compétences qui, cette fois-ci relèvent de la méthode plus que de la performance en tant que finalité et aboutissement. La carte du suivi implique une succession d'étapes, de moments d'interaction entre le professeur et l'apprenant. Des connaissances graduelles sont ainsi transmises et construites et ce, du socle commun à la CP5.

Enfin, conjuguer la performance méthodologique et l'intérêt des élèves

Tout l'enjeu est de donner du sens à l'école, aux apprentissages suivis, aux compétences développées, pour que les élèves soient dans une spirale de réussite, d'intérêt et de motivation. Lier les compétences entre APSA à un même niveau d'enseignement, mettre en exergue les compétences pendant un cycle et les faire évoluer, constituent des axes permettant aux élèves de trouver un sens dans ce qu'ils apprennent.

Sans cette volonté de rendre clair et visible ce qui est attendu d'eux, les élèves naviguent en eaux troubles et ne comprennent pas le sens de la formation. Pour eux, il suffit d'être performant en EPS pour réussir ! Vieil adage qui a fait son temps. Les compétences ne doivent pas mettre en réussite uniquement ceux qui ont des facilités ou qui travaillent scolairement ; elles doivent permettre aux autres, à la grande majorité en fait, d'accéder à un niveau de réussite qui donne confiance en soi, qui renforce l'estime de soi, et donc, contribue à une image plus positive de soi-même.

³¹ D. Evain, La performance méthodologique, outil pour construire la durabilité, Les Cahiers EPS n°43, 2011

La CP5 offre, de ce point de vue, une approche qui permet à l'élève de graduer, de contrôler son activité physique à partir de son vécu, à l'aide d'échelles de ressenti pour garantir l'appropriation d'un habitus santé.³² L'apprentissage du ressenti et son suivi³³, n'est pas inné et relève d'une véritable construction qui prend racine dès le collège. De cette manière, à la fin de la scolarité, tout élève peut être en mesure de se connaître, de se situer, de se ressentir dans les différentes activités scolaires et extrascolaires. Un suivi à ce niveau, à travers des compétences méthodologiques ciblées, pertinentes, est un gage de réussite à la fois scolaire et personnelle.



Conclusion

Pour reprendre Confucius, il apparaît que la notion de suivi, est dépendante de deux facteurs essentiels : l'espace et le temps. L'espace, dans la mesure où il n'y a suivi que si le processus se prolonge dans des lieux variés et recouvrant une longue période : les différents lieux d'apprentissage et la scolarité du primaire à la terminale. Et le temps, qui fait référence au rythme des acquisitions : « *Il ne s'agit pas d'aller trop vite, mais surtout de ne jamais s'arrêter* ». Suivre, c'est donc une activité à temps plein qui engage, à la fois, l'enseignant et l'apprenant. Il ne peut y avoir de bénéfice au suivi, que si les deux vont dans la même direction et au même rythme. Et surtout, si dès le départ les données sont claires et suffisamment précises pour que l'élève se positionne et s'investisse pour lui-même.

³² CP5 et approche transversale, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 2013

³³ Lire à ce sujet : le suivi du ressenti de l'élève, Joffrey MENAGE, e-novEPS N°6 janvier 2014

Entre guidage, accompagnement et enquête

Carole Sève,

Inspectrice Générale Education Nationale, groupe EPS.

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

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

Même si ce tableau n'est pas aussi sombre qu'il n'y paraît (l'école permet également des mobilités sociales ascendantes)³⁴, il importe de réagir. L'Ecole ne peut se contenter de donner les mêmes chances à tous, mais doit permettre la réussite de tous les élèves en leur offrant les conditions de développer des compétences qui serviront la réalisation de leurs propres projets. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République a l'ambition de poser les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive, capable de réduire les inégalités entre les élèves tout en créant les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves. Pour ce faire de nombreux dispositifs et mesures sont mis en place. Ceux-ci concernent différents aspects du système éducatif : la formation des enseignants, la rénovation de l'éducation prioritaire, la continuité des parcours des élèves, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, le renforcement des liens entre l'Ecole et les parents, l'entrée dans l'ère du numérique... Le suivi des élèves apparaît également comme un des éléments supports de cette refondation de l'école.

Ce suivi des élèves recouvre de multiples pratiques. Il peut être réalisé dans différents objectifs (évaluer les performances d'un système éducatif, renforcer les liens avec les familles, limiter les ruptures dans les parcours des élèves, aider un élève à conduire ses apprentissages...), par différents acteurs (des évaluateurs externes, les C.P.E., les enseignants, les élèves...), dans différentes temporalités (sur toute la scolarité, au cours d'une année, d'un cycle, d'une tâche d'apprentissage), à l'aide de différents moyens (environnements numériques, outils informatiques, fiches de suivi individuelles ou collectives)... Le suivi des apprentissages des élèves par l'enseignant au sein même de la leçon d'EPS est au cœur du propos. Il met en tension différentes formes que peut prendre ce

³⁴ P. Merle. La démocratisation de l'enseignement, La Découverte, 2002.

suivi : un « suivi guidage », un « suivi accompagnement » et un « suivi enquête ». L'objectif est d'insister sur le fait que le suivi des élèves est une partie constituante des pratiques mêmes d'enseignement et qu'il peut prendre des formes diverses susceptibles de s'enrichir mutuellement.



Le suivi comme guidage

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

Dans ce cas, le suivi des apprentissages des élèves est piloté par l'écart entre les comportements observables des élèves et les comportements attendus. Les enseignants mettent en place un suivi des élèves visant à objectiver et catégoriser leurs comportements. Ces comportements sont référés à des comportements types qui permettent d'inférer les apprentissages sous-jacents chez les élèves et les compétences acquises ou en cours d'acquisition par ceux-ci. À titre d'illustration, en tennis de table, l'enseignant peut mettre en place un suivi de l'évolution des comportements des élèves lui permettant d'apprécier le degré d'acquisition de la compétence « **Utiliser des accélérations de balle pour gagner le point** » grâce à une situation d'étape³⁵, c'est-à-dire une situation d'évaluation thématique qui valide un nombre réduit d'acquisitions, à laquelle est associée une fiche de suivi. La situation peut être, par exemple, une situation de match au cours de laquelle un élève observateur note le nombre de points gagnés grâce à une trajectoire de balle tendue.

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

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

Opportunités et risques

Cette forme de suivi peut sembler prescriptive. Les élèves sont pilotés, au sens où ils ne peuvent choisir que dans un champ réduit leurs propres objets d'apprentissage. C'est l'enseignant qui, sur la base de ce qu'il observe, détermine et fait évoluer les objets et tâches d'apprentissage. L'enseignant conçoit les chemins d'apprentissage pour les élèves et les balise, c'est-à-dire qu'il propose, pour les

³⁵ M. Delaunay et N. Terret. Mode d'emploi, Les cahiers de l'EPS, n°40, 2009.

tâches d'apprentissage et les situations d'étape, des formes d'objectivation des progrès des élèves³⁶. Les situations d'étape sont conçues de manière à saturer la performance par les acquisitions attendues (en référence aux objets d'apprentissage). L'objectivation des progrès est réalisée à l'aide d'indicateurs de performance qui peuvent être quantitatifs (exemple : nombre de points marqués grâce à des trajectoires tendues) ou qualitatifs (exemple : critères relatifs aux comportements réalisés).

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

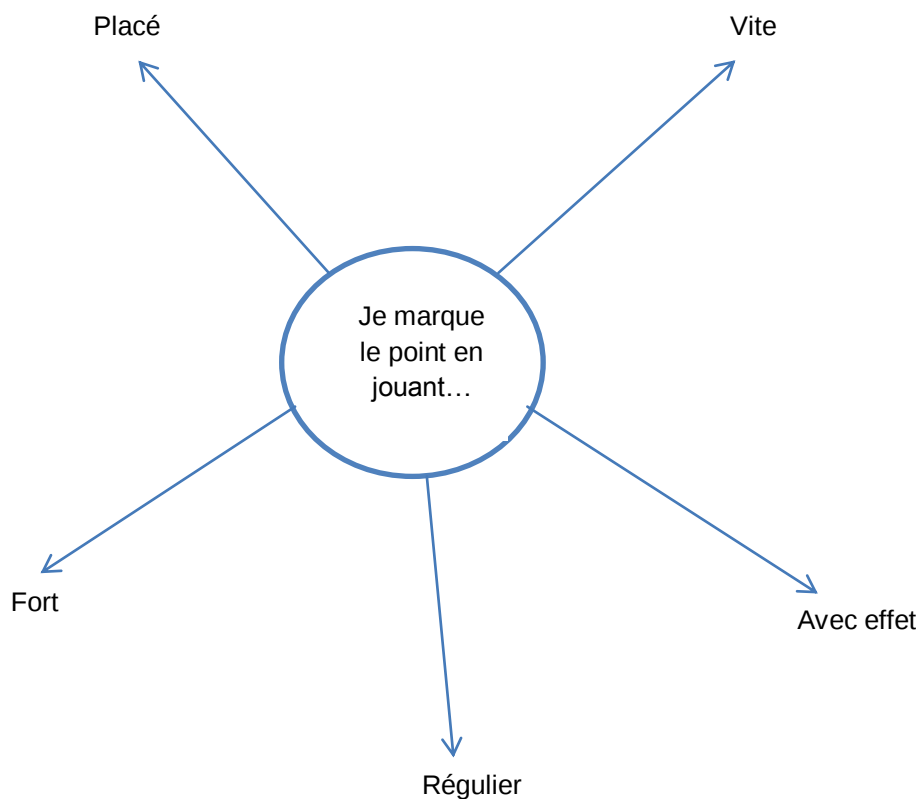


Le suivi comme accompagnement

Aider les élèves à construire leur propre cheminement d'apprentissage

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

³⁶ N. Terré. Enseignant d'EPS ou enseignant GPS. Les cahiers de l'EPS, n°38, 2008.



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

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

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

Opportunités et risques

Cette forme de suivi laisse une plus grande autonomie aux élèves qui peuvent construire eux-mêmes leurs propres cheminements d'apprentissage pour atteindre les compétences visées. Ils « prennent la

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

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



Le suivi comme enquête

Entrer dans le monde des élèves

Dans ce cas, le suivi s'appuie sur une enquête, de la part de l'enseignant, sur l'activité des élèves afin d'accompagner leurs apprentissages, en ajustant au mieux ses interventions aux expériences vécues par les élèves. L'enseignant n'est pas seulement attentif aux comportements des élèves mais tente d'approcher leur « monde propre » en accédant aux dimensions subjectives de leur activité – leurs préoccupations, émotions, focalisations, interprétations, sensations – lorsqu'ils sont engagés dans les dispositifs d'apprentissage proposés. Il s'agit de comprendre et de prendre en compte les significations que les élèves donnent aux situations qu'ils vivent. C'est, en effet, sur la base de ces significations que les élèves accèdent à de nouveaux apprentissages³⁷. Cependant, les significations construites par les élèves ne sont pas forcément directement accessibles à l'enseignant, ni aisément identifiables, même avec une bonne connaissance des élèves. Par conséquent, il est important pour l'enseignant d'explorer l'activité des élèves, d'enquêter sur les expériences qu'ils vivent pour comprendre les significations qui accompagnent la réalisation de leurs actions. En effet, même si l'enseignant estime avoir une grande capacité à reconnaître les comportements des élèves et l'habitude d'identifier les problèmes typiques d'apprentissage qu'ils rencontrent, toute situation de classe est singulière et peut amener son lot de surprises et d'imprévus. C'est dans la prise en compte de ces imprévus et de ces singularités que se fonde une autre forme de suivi des élèves qui consiste à passer d'un mode d'intervention qui considère que l'apprentissage se pilote « du dehors », par l'enseignant, à l'idée que celui-ci est dirigé « du dedans », par l'élève³⁸.

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

³⁷ J. Saury et al. Actions, significations et apprentissages en EPS. Revue EPS, Recherche et Formation, 2013

³⁸ G. Lerbet. L'école du dedans, Hachette, 1992.

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

L'accès au « monde propre » des élèves nécessite une « observation empathique » des élèves (essayer de vivre la situation de leur point de vue) et un questionnement visant la « mise en mots » de leurs intentions et expériences vécues. Ce questionnement emprunte des techniques de l'entretien d'explicitation³⁹. Il doit être assez ouvert pour permettre à l'élève de réellement exprimer une part de son vécu, être « neutre » afin de ne pas amener l'élève dans le mode de la rationalisation ou de la justification (mais juste celui de l'expression) et s'ancrer sur des comportements observés chez l'élève (éviter de questionner sur pourquoi l'élève n'a pas fait ceci). Ce mode de questionnement permettant d'appréhender le « monde propre » de l'élève (et non de provoquer des réponses chez les élèves en relation avec les attentes qu'ils perçoivent chez l'enseignant) n'est pas habituel et demande un effort de la part de l'enseignant.

Exemples de questions d'enquête

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

Opportunités et risques

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

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

³⁹ P. Vermersch. L'entretien d'explicitation, ESF, 1994.



Conclusion

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

Une fiche de suivi au service de la réussite de tous

Bernard Lebrun

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Comment une fiche de suivi peut-elle être un outil au service de la réussite de tous les élèves ? Une des conditions de l'efficacité d'une fiche de suivi au service des apprentissages pour tous, réside dans le fait qu'elle permet aux élèves d'analyser leur activité, ce qu'ils ont appris, les difficultés qu'ils rencontrent et ce qui leur reste à apprendre. Ainsi, de quelle manière les contenus d'enseignement doivent-ils être organisés pour qu'une telle fiche soit exploitée de manière efficace ?



Une fiche d'auto-analyse de l'activité singulière de l'élève

Une fiche de suivi efficace, permet non seulement de repérer les contenus d'enseignement que l'enseignant a voulu transmettre, mais aide l'élève à se repérer et à clarifier ce qu'il a appris. Les contenus d'enseignement proposés par l'enseignant entre en résonance avec chacun des élèves, ces derniers ayant tous des expériences, des vécus, des ressources, des capacités d'apprentissage différentes. Chaque situation d'apprentissage, y compris si elle est présentée par l'enseignant à tous de la même manière, devient pour chaque élève, une expérience corporelle singulière. Ce contenu d'enseignement est donc appréhendé très différemment selon les profils d'élèves.

Dans cette perspective, la fiche de suivi, intéressante pour l'élève, est celle qui lui permet d'explicitier, et donc, de mieux prendre conscience de la manière avec laquelle il s'est approprié les contenus d'enseignement proposé. C'est un outil qui lui facilite un retour réflexif sur son apprentissage singulier : qu'est-ce que j'ai appris, qu'est-ce qui faisait sens pour moi, quelles informations ont été considérées comme étant les plus pertinentes ? Mais aussi, quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées, ou que me reste-t-il à faire pour progresser ?

Finalement, il semble possible de proposer un modèle de « fiche type » qui peut s'ajuster en fonction des situations.

Une fiche de suivi personnalisée

Les contenus proposés par le professeur au cours de la leçon	Ce que j'ai appris	Les difficultés rencontrées	Projet de poursuite de l'apprentissage
	Les connaissances ou règles d'action que j'ai réussi à intégrer	Ce que je n'ai pas réussi à apprendre	Quelles priorités pour la suite ?
	En me focalisant surtout sur quoi ?	Ce qui pourrait expliquer ces difficultés.	En m'y prenant comment ?

Avec une telle fiche remplie en fin de leçon, chaque élève réalise un retour réflexif sur ce qu'il a appris, à partir duquel il conçoit et prévoit son chemin d'apprentissage personnalisé.

Bien sûr, il est possible de permettre à l'élève de se faire aider par un partenaire (coachs, entraîneurs, observateurs). La fiche individuelle est alors remplie sur la base d'informations issues des échanges entre les deux partenaires.



Un contexte didactique autorisant la singularité

Finalement, la fiche présentée part du postulat que tous les élèves ne s'approprient pas les contenus d'enseignement de la même manière, qu'ils n'apprennent pas tous avec la même vitesse, et qu'ils ne mobilisent pas tous exactement les mêmes démarches.

Mais, aider les élèves, par le biais d'une fiche de suivi personnelle, à repérer des éléments de singularité, n'est intéressant que si la démarche d'apprentissage permet l'expression de ces singularités.

Permettre des temps d'appropriation souples

La fiche incite l'élève à réorganiser son projet d'apprentissage à partir de ce qu'il a appris et de l'analyse des difficultés rencontrées. Pour que cette démarche d'auto régulation puisse être effective, il est nécessaire de permettre aux élèves de retravailler, au moins une deuxième fois, la thématique qui fait l'objet de leur analyse réflexive. Quel sens y aurait-il à réfléchir sur la manière dont je dois réorganiser mon projet, si je ne peux pas être de nouveau confronté à une nouvelle tâche qui le met en œuvre ?

Ainsi l'utilisation de cette fiche n'est pas compatible avec l'absence d'une certaine récurrence des situations permettant la mobilisation d'une même compétence. Faire réfléchir chaque élève à la manière dont il peut reprendre autrement un thème de travail, implique de lui donner la possibilité de s'y confronter de nouveau. Exploiter une telle fiche nécessite donc des cycles longs, au cours desquelles les élèves sont confrontés plusieurs fois de suite à des problèmes similaires permettant ainsi des appropriations à des rythmes différenciés.

Des contenus d'enseignement ouverts

Pour que des progrès dans l'appropriation des contenus d'enseignement puissent être envisagés à des niveaux différents, il est nécessaire que la tâche, permette des appropriations des acquis à des degrés divers. Elle ne doit pas être fermée.

Lorsqu'un enseignant d'éducation physique propose à ses élèves de reproduire un geste, il les enferme dans la recherche d'une solution unique qui n'est sans doute pas à la portée de tous. Demander à tous les élèves d'une classe de sixième en badminton, « *de se placer avec les appuis et les épaules de profil, avec une raquette qui descend dans le bas du dos pour décrire une boucle avec une grande amplitude afin de réaliser un dégager qui permet de repousser l'adversaire au fond du terrain* », c'est mettre de nombreux élèves en échec.

Si, par contre, l'enseignant propose à ses élèves de mettre en œuvre un principe, « *donner le plus de vitesse possible à la raquette en orientant la direction de la frappe vers le haut* », par exemple, il leur donne la possibilité de décliner ce principe à des niveaux d'appropriation différents : certains reculent la raquette de quelques dizaines de centimètres, d'autres parviennent à faire descendre la raquette dans leur dos, d'autres enfin réussissent à se placer de profil en exploitant la rotation des épaules. Par ailleurs, si l'enseignant explique que l'augmentation de l'amplitude du geste et la mobilisation de plusieurs segments corporels, compliquent l'organisation de la coïncidence entre la raquette et le volant, il permet à l'élève de comprendre pourquoi il rencontre des difficultés dans l'application du principe visant à augmenter la vitesse de la raquette. Finalement, le professeur doit encourager l'élève à réaliser un compromis personnel entre deux principes : augmenter l'amplitude du geste et réussir la coïncidence entre le volant et la raquette. Il offre, alors aux élèves, la possibilité de s'approprier à des degrés divers les principes visant à repousser l'adversaire au fond du terrain. Dans ce contexte, la fiche de suivi a tout son sens puisqu'elle devient l'outil qui aide l'élève à prendre conscience du niveau d'appropriation du principe dans lequel il se situe, et à planifier avec lucidité sa démarche d'apprentissage en tenant compte de ses ressources propres.



Conclusion

La fiche de suivi personnalisée peut devenir un outil au service de la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs niveaux, seulement si les propositions didactiques, dont elle fait partie, autorisent des rythmes d'apprentissage différents et une variété de tâches ouvertes d'appropriation des contenus. Ce n'est que dans ce contexte favorable, qu'elle devient un outil, construit par l'élève pour son propre bénéfice, qui lui permet de structurer et d'organiser dans le temps ses propres démarches d'apprentissages. Elle se met alors au service de la personnalisation des parcours. C'est par cette proximité accrue, entre les contenus d'enseignement et les apprenants, que la fiche de suivi, telle qu'elle est présentée dans le présent article, participe à la réussite de tous les élèves.

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

Elisabeth BLANLOEIL,

Professeure agrégée d'EPS, Aizenay (85)

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

À cet égard, une des missions du professeur souligne que « l'enseignant est le maître d'œuvre de l'organisation et du suivi des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité. » Selon M Delaunay⁴⁰, il semble indispensable pour l'élève qu'il soit acteur de son parcours et à l'origine du suivi. Cette dévolution à l'élève paraît, en effet, une condition essentielle de retour à l'apprentissage. Quel enjeu pourrait avoir une fiche de suivi où l'élève attend que les professeurs valident des items non choisis et souvent dénués de sens pour lui ? Il s'agit alors de lui laisser la possibilité et le temps de décider et d'agir au cours de son apprentissage.

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

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

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

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

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

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



Entre parcours de formation et personnalisation

Entre parcours de formation...

Les divers textes officiels visent l'atteinte d'objectifs communs : « *l'EPS participe à l'acquisition du socle commun* »⁴¹. Les paliers et compétences à atteindre en fin d'année de 3^{ème} au collège, tout comme les évaluations du bac, contribuent à l'élaboration d'une culture commune entre les élèves.

Par ailleurs, le projet d'enseignement de la discipline concourt, lui aussi, à dessiner un parcours de formation⁴² et à assurer la continuité entre les diverses classes d'un établissement par la définition de compétences à atteindre construisant alors un cursus spécifique et adapté⁴³. Mais, si le suivi est favorable à tous les élèves pour les situer et dresser un bilan des apprentissages, il mérite de s'adresser à chacun afin que chacun puisse l'investir et se l'approprier à son rythme.

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

et personnalisation...

En s'appuyant sur les théories de la motivation, Deci et Ryan⁴⁴ soulignent l'importance de la motivation intrinsèque et, plus particulièrement, le besoin d'autodétermination. L'élève se sent d'autant plus investi qu'il a le sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements. L'enseignant s'emploie à adapter au mieux la difficulté de la tâche et le niveau de compétence de l'élève afin de favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque. En conséquence, le comportement de l'élève se rapporte à la tâche en elle-même et non aux attributions extérieures à la tâche (récompenses, notes...). La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. La nécessité de contrôle du suivi et de ses actions par l'élève semble ainsi essentielle. Dès lors, établir un contexte favorable et proposer des mises en œuvre sont des conditions nécessaires à l'émergence de cette dévolution.



La dévolution du suivi

Rôle de l'enseignant

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

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

Comme le souligne G. Harent⁴⁵, « *la dévolution s'anticipe, se construit et s'évalue* », l'enseignant reste maître des éléments qu'il confie à l'élève. Il reste concepteur des apprentissages et la définition des contenus d'enseignement demeure indispensable. La responsabilité, l'autonomie et la prise

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

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

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

44 Deci et Ryan, Intrinsic motivation in sport, 1987

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

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

Rôle des pairs dans l'apprentissage

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

Comment favoriser ces échanges entre pairs et avec l'enseignant ? À cet égard, Weisser⁴⁶ élabore différentes phases dans la construction de l'argumentation :

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

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

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

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

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

En ce sens, il s'agit pour l'enseignant, comme le suggère J.F Maudet⁴⁷, de différencier sa pédagogie dans l'atteinte des compétences méthodologiques et sociales. Au sein d'une classe, et parfois même avec des élèves au pouvoir moteur similaire, le niveau d'acquisition des compétences méthodologiques est différent pour chacun. La difficulté est alors relative, davantage orientée sur le versant moteur pour certains, cependant que d'autres seront davantage en échec sur l'acquisition des compétences méthodologiques.

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

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

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

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

Ainsi, pour un même objectif, l'attitude et le degré de guidage de l'enseignant évolue en fonction du degré d'acquisition de ces sous-compétences. Connaître et prendre en compte le niveau d'acquisition de cette compétence méthodologique permet à l'enseignant de cibler davantage les difficultés de chacun pour mieux les appréhender.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

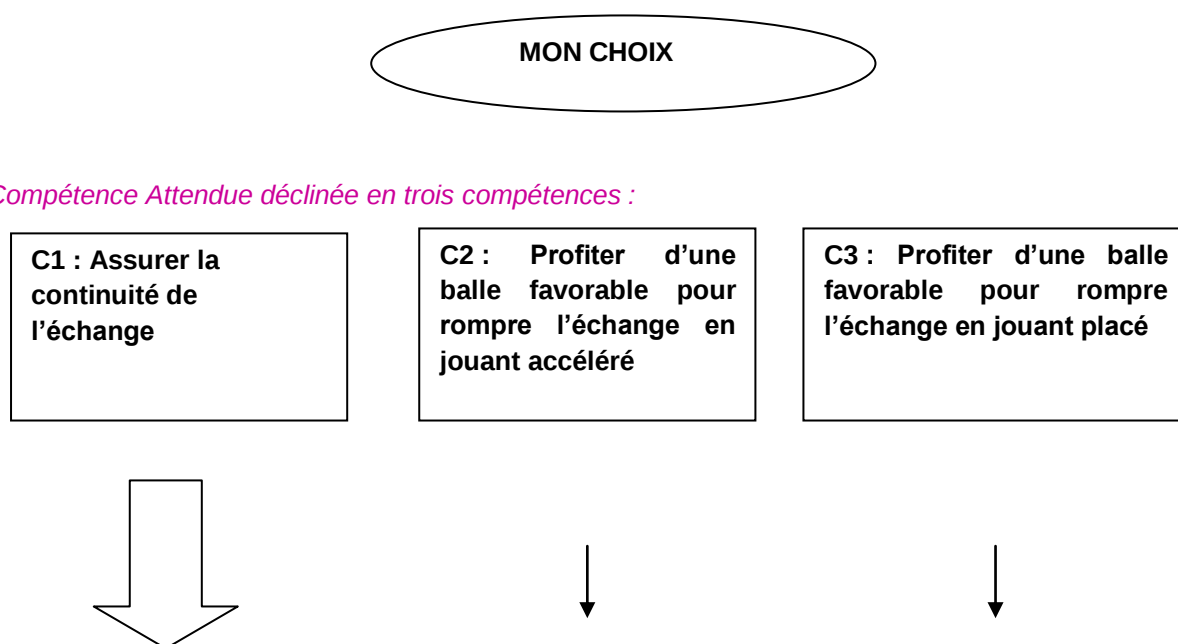
Ainsi, l'élève est capable de choisir son thème d'étude, condition de mise en apprentissage, non imposée par le professeur mais suivi par ce dernier pour le guider dans l'observation ou l'analyse des résultats. Pour les élèves « décrocheurs », cette possibilité de choix de la situation en fonction de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

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

Continuum des compétences et situations en tennis de table niveau 1

Compétence attendue niveau 1 :

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



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

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

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

Tab.2

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Conclusion

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

Une construction didactique modifiée

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

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

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

Une posture différente

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

Des adaptations pédagogiques

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

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

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

Le suivi du ressenti de l'élève

Joffrey MÉNAGÉ,

Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72).

Comment définir cette notion de ressenti de l'élève ? La priorité est de lui permettre de verbaliser, de communiquer, d'extérioriser ses sensations pour l'impliquer dans les apprentissages et développer sa connaissance de soi. Les pôles physiologiques et psychologiques du ressenti sont alors exploités. Dans l'intérêt de qui ou de quoi ? « Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources [...] maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain(...) »⁴⁸. Cette quatrième Compétence Méthodologique et Sociale (CMS4) des programmes de l'EPS au collège cible les apprentissages à acquérir et rend légitime cette approche. Comment atteindre cette compétence sans permettre à l'élève d'explorer ses propres sensations physiologiques (pour se connaître ou se préparer), psychologiques (pour maîtriser ses émotions) et gérer une situation difficile ? Par ailleurs tous les élèves partent-ils d'un même pied d'égalité face à la gestion des sensations perçues ? Est-il possible de solliciter le ressenti d'un élève de sixième de la même façon qu'un élève de troisième ?

Si les programmes du collège semblent légitimer le suivi du ressenti de l'élève dans une démarche progressive lors d'un cycle, d'une année ou d'un cursus scolaire, encore faut-il procéder avec méthode pour en assurer l'efficacité.

« L'entrée dans les apprentissages par ses propres ressentis à verbaliser sert de starter pour interpeller, d'une part, l'élève sur ses propres sensations, et d'autre part, le concentrer sur un projet d'action »⁴⁹. Christophe Grellier introduit dans cette phrase deux axes sur lesquels le suivi du ressenti peut se déployer. Dans un premier temps, l'implication de l'élève dans les apprentissages passe par la mobilisation de ses ressources, plus précisément par l'expression de son ressenti dans la pratique (avant, pendant, après l'action). Dans un second temps, la notion de temporalité, de « l'entrée dans les apprentissages par ses propres ressentis » comme « starter » à l'élaboration d'un « projet d'action », évoque le besoin d'un suivi du ressenti de l'élève pour atteindre cet objectif.

48 Programme EPS collège, BO spécial n° 6, 28 août 2008.

49 Christophe Grellier, Heureux qui communique fait un bon apprentissage, les cahiers EPS, n°36, 2007.



Le suivi du ressenti, étapes par étapes

Un outil théorique, hiérarchisé par étapes, est incontournable pour assurer un suivi. Dans un premier temps, il s'agit de caractériser les élèves selon leur degré d'acquisition dans la gestion du ressenti, pour, dans un second temps, différencier les mises en œuvre pédagogiques permettant d'acquérir le niveau supérieur. La finalité est de transformer l'élève vers l'acquisition de l'étape quatre et l'atteinte de l'objectif associé dans le plan de formation à la fin du collège. Ainsi l'acquisition de la CMS4, par le filtre du ressenti, tout au long du parcours du collégien prépare l'élève à la cinquième compétence propre des programmes de l'EPS au lycée *« Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi »*⁵⁰ (CP5).

Selon A. Nugier et P. Niedenthal⁵¹, les émotions sont composées de plusieurs éléments interdépendants : les comportements expressifs, expressions du visage, intonation de la voix, postures du corps, les évaluations cognitives, interprétation des événements de la situation, les réactions physiologiques, fréquence cardiaque, flux sanguin, et les tendances à l'action, attaque, évitement, fuite. Le ressenti psychologique de l'élève et son ressenti physiologique sont alors en interaction permanente avec les actions motrices. C'est en cela que le suivi du ressenti est déterminant dans l'élaboration d'un projet d'action fiable synonyme de réussite pour l'élève.

le continuum du suivi du ressenti

Dans la première étape, l'élève expérimente et verbalise les sensations perçues dans la pratique sans adaptation.

A ce niveau, il est capable de mettre des mots sur ce qu'il ressent. Les expériences variées vécues en EPS vont solliciter ses ressources motrices, cognitives et affectives et lui offrir un panel de sensations à verbaliser. Toutefois l'adaptation motrice résultant des sensations perçues n'est pas encore opérationnelle.

Lors de la seconde étape, l'élève catégorise les sensations perçues et régule son action.

Il fait la différence entre une sensation d'ordre psychologique comme la joie, le plaisir, l'ennui, le stress, les émotions positive ou négative, et une sensation d'ordre physiologique comme les variations du rythme cardiaque, respiratoire, la chaleur corporelle, la douleur musculaire. Ses actions commencent à se réguler en fonction de ses sensations : *« je m'échauffe plus longtemps si je ne ressens pas la transpiration et la chaleur musculaire »*.

Dans une troisième étape, l'élève met en relation les sensations et adapte l'effort associé.

A cette étape, il connaît les liens de cause à effet entre une sensation psychologique et physiologique : *« je ressens de la peur dans cette situation donc, ma fréquence cardiaque augmente et je commence à transpirer »*. Il est capable de s'adapter dans le contexte selon la difficulté, la complexité de la situation ou la régulation de l'effort fourni.

Enfin dans la quatrième et dernière étape, l'élève connaît et utilise ses sensations pour établir son propre projet d'action.

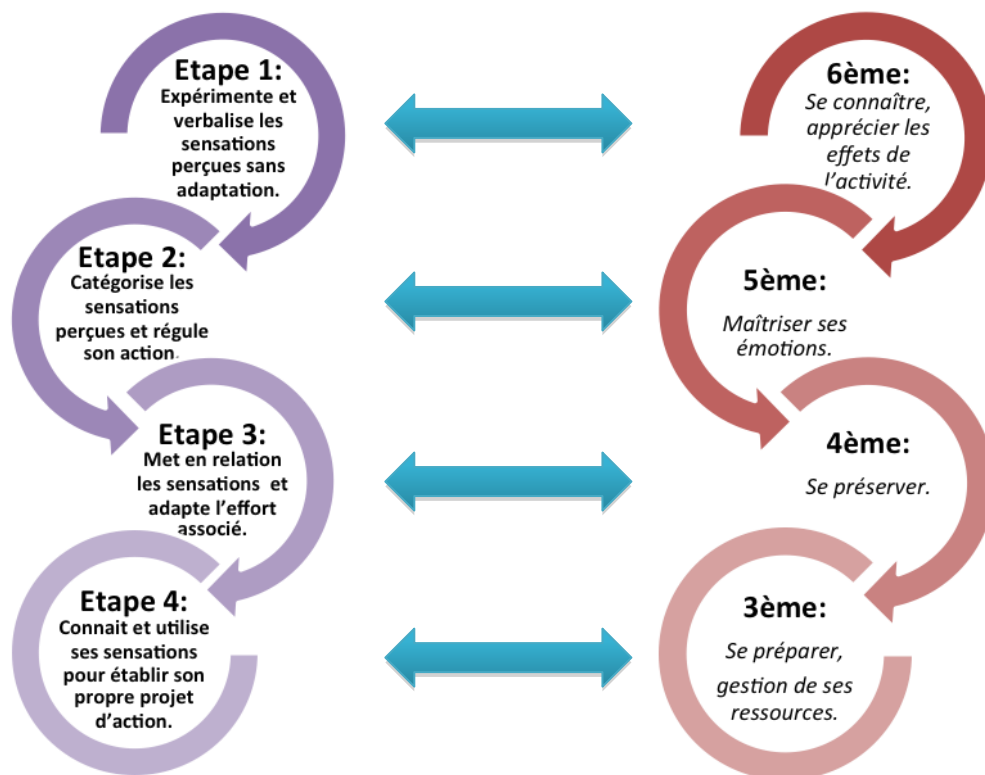
A ce niveau, il connaît ses réactions personnelles, psychologiques et physiologiques, face à une situation proposée. Il peut anticiper les actions mises en œuvre pour utiliser favorablement les

50 Programme EPS lycée, BO spécial n° 4, 29 avril 2010.

51 A. Nugier et P. Niedenthal, *Les émotions aux commandes des cognitions*, Revue EPS, 2005.

sensations ressenties dans l'action au service des apprentissages. La construction personnelle d'un projet d'action adapté est possible.

Fig. 1 : cadre théorique du suivi de la gestion du ressenti par l'élève en lien avec le plan de formation pour la CMS4 au collège.



Pour expliciter ce schéma, les flèches bleues à double sens reflètent les actions de suivi de l'élève par le professeur. Alors, quelles actions, quels outils, quelles démarches sont à mettre en œuvre ? La liberté pédagogique et le contexte local, social, environnemental de l'établissement, et à fortiori, les caractéristiques élèves en sont les facteurs déterminants. Pour aborder quelques pistes de réflexion, il est important de jouer sur le degré de guidage du professeur, de l'aide personnalisée, en passant par l'accompagnement par feed-back, jusqu'à l'auto formation et l'auto évaluation. Pourquoi des flèches à double sens ? Toute démarche pédagogique fait l'objet d'une évaluation pour en mesurer les effets et les résultats. Il est donc essentiel que le professeur puisse se référer régulièrement au programme, en l'occurrence la CMS4, et évaluer son degré d'acquisition tout au long du parcours de l'élève au travers du plan de formation présenté.



Le suivi du ressenti de l'élève

De la caractérisation de l'élève pour le professeur...

Avant la mise en place d'un suivi pour l'élève, le professeur procède à un diagnostic pour repérer et caractériser les profils d'élève de la classe. Puis, les démarches pédagogiques et les outils de formation pour atteindre les objectifs visés sont dessinés. Placer les élèves en binôme de niveaux

hétérogènes sur le plan des capacités motrices est une démarche pédagogique qui fonctionne, mais innover c'est proposer « une dyade dissymétrique »⁵², basée sur le ressenti. Quel intérêt pour l'élève ?

Mise en œuvre de la démarche en gymnastique sportive avec une classe de cinquième.

Sur un cycle de gymnastique sportive pour une classe de cinquième, la situation finale est la présentation d'un enchaînement synchronisé en duo composé de deux élèves de niveaux hétérogènes en termes de gestion du ressenti et en restant dans l'idée qu'une « légère dissymétrie de compétence peut se révéler favorable aux progrès »⁵. La première séance diagnostique a pour objectif de confronter l'élève à la situation et qu'il se présente devant la classe avec un mini-enchaînement d'éléments gymniques simples, acquis en sixième. Le choix de cette première séance est alors déterminant pour faire émerger les différents profils d'élèves et viser l'étape adaptée à leur besoin. Pour le professeur, le diagnostic se focalise sur la caractérisation des élèves selon les étapes de gestion du ressenti.

Cette démarche pédagogique fait émerger des niveaux d'acquisitions différents chez les élèves selon leur profil. Les modes de groupements sont donc choisis pour les séances suivantes à l'image de cet exemple :

Baptiste peut simplement exprimer une sensation de peur, de crainte lors du passage devant un public, cela se traduit par un blocage psychomoteur, il ne parvient pas à prendre le dessus face à l'obstacle rencontré (étape une). Il est alors placé en binôme avec Erwan qui ressent aussi cette sensation mais qui est déjà capable de l'associer au ressenti physiologique d'augmentation du rythme cardiaque et respiratoire, d'agir en conséquence par des inspirations et expirations lentes et profondes, puis de répéter les éléments gymniques à présenter pour se rassurer et se mettre en confiance (étape trois). Ce binôme permet alors de viser des apprentissages spécifiques supérieurs par les interactions qu'il va susciter : communication, écoute, conflits sociocognitifs, entraide. Baptiste va bénéficier de l'aide d'Erwan plus avancé dans les niveaux de gestion du ressenti. Ce tutorat, comme outil de formation résultant de la caractérisation des élèves par le ressenti, engendre un effet d'entraînement mutuel, et chaque élève est placé en situation de progrès. Ainsi, un aller-retour entre la construction de la CMS4 et le renforcement de la CMS2 est sollicité par le fait de s'organiser, et d'assumer des rôles sociaux et/ou des responsabilités : la gestion, l'organisation des pratiques, des apprentissages, le recueillir des informations, le travailler en équipe, l'entraide.

Le tableau suivant, synthétise la démarche utilisée pour permettre au professeur de repérer l'étape à atteindre pour les élèves afin de constituer les binômes de gymnastes.

Tab.1 : caractérisation des élèves selon l'étape de gestion du ressenti associée.

Contexte	Exemple d'adaptation de l'élève :	Etapes de gestion du ressenti
Apprentissage visé : se produire devant un public. Sensations psychologiques verbalisées : peur, angoisse, stress. Sensations physiologiques associées : augmentation de la fréquence cardiaque et respiratoire, transpiration.	Blocage, refus.	1
	Différencie les sensations psychologiques et physiologiques, puis choisi de se présenter devant un groupe plus restreint.	2
	Prises d'inspiration/expiration lentes et profondes, puis répétitions des actions à présenter pour se rassurer et prendre confiance.	3
	Se concentre sur son enchaînement (mémorisation, image mentale), les prises de risques sont adaptés à ses capacités pour éviter l'échec.	4

52 F. Winnykamen, Apprendre en imitant ? Paris, Presses Universitaires de France, 1990.



L'élaboration d'un projet d'action pour l'élève

L'outil de suivi des étapes de gestion du ressenti permet au professeur d'EPS de cibler le degré d'acquisition des élèves en début de cycle. Pour un cycle programmé en début d'année, le niveau de gestion du ressenti acquis par l'élève est celui atteint en fin de quatrième (référence au cadre théorique du suivi de la gestion du ressenti par l'élève au collège, figure 1). Pour des élèves de troisième, le degré d'acquisition peut se situer entre les étapes deux et quatre. Cette caractéristique des élèves de la classe renvoie le professeur à la notion de gestion de l'hétérogénéité de son groupe classe. Des élèves de troisième peuvent se situer sur une étape deux « *catégorise les sensations perçues et régule son action* », d'autres sur l'étape trois, « *met en relation les sensations et adapte l'effort associé* », ou encore, pour les plus avancés sur l'étape quatre, « *connait et utilise ses sensations pour établir son propre projet d'action* ».

Mise en œuvre de la démarche sur un cycle de demi-fond en classe de troisième

Le cycle de demi-fond en classe de troisième a comme objectif final pour l'élève d'établir un projet d'action en fonction de ses ressources : « *Etablir son projet de performance et le réussir à 0,5 km/h près* ». L'élève doit être « *efficace dans la réalisation et la conception de son projet* » et « *efficace dans l'utilisation des repères sur soi et des repères extérieurs* »⁵³, selon le référentiel du Diplôme National du Brevet (D.N.B.) en demi-fond. L'utilisation des repères sur soi fait évidemment référence à la gestion du ressenti. L'élève doit connaître et utiliser ses sensations perçues sur les plans psychologique, goût de l'effort, persévérance, motivation, estime de soi, et physiologique, douleur musculaire, fréquence cardiaque, respiratoire, gestion d'allure et Vitesse Maximale Aérobie (VMA), dans le but d'établir un projet d'action réalisable.

En se centrant sur la temporalité du cycle, un des objectifs à atteindre pour le professeur est l'accès, pour tous les élèves, à l'étape quatre dans la gestion du ressenti pour les amener à la construction de leur projet d'action en demi-fond, en fin de cycle. Face à un groupe classe hétérogène sur cet aspect, une pédagogie différenciée par des modes de groupements variés selon les besoins, les intérêts, et les méthodes, est à mettre en œuvre. « *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* »⁵⁴.

53 Référentiel DNB demi-fond, BO n°5 du 19 juillet 2012.

54 A de PERETTI, Différencier la pédagogie, dossier EPS n°7, 1989.

Tab. 2 : caractérisation des élèves selon leur niveau de gestion du ressenti (à capacités égales).

Contexte	Exemple d'adaptation de l'élève :	Etape de gestion du ressenti	Objectif du plan de formation CMS4 à atteindre :
Objectif et situations de la séance 1: établir la relation entre la fréquence cardiaque et l'intensité de travail (allure de course). Courir 3 périodes de 4' à des allures variées (lente, modérée, soutenue) dans l'ordre souhaité. Récupération complète entre chaque période. Sensations psychologiques verbalisées : Découragement, manque de motivation, ou à l'inverse excitation, excès de confiance. Sensations physiologiques associées : Douleurs musculaire et articulaire, difficultés respiratoires, variations de la fréquence cardiaque, transpiration.	Différencie les sensations psychologiques et physiologiques, puis cale ses inspirations et expirations avec ses foulées.	2	Se préserver.
	Choisi de se centrer sur un repère sur soi comme son rythme respiratoire (2 inspirations pour 3 expirations) et un repère extérieur comme le nombre de plots franchis pour contrer les sensations négatives.	3	Se préparer, gestion de ses ressources.
	Sait que sa fréquence cardiaque monte quand l'allure de course augmente et projette d'organiser ces 3 courses dans l'ordre suivant : modéré, lent (pour récupérer) puis rapide quand le corps est préparé.	4	Auto évaluation : Se préparer, gestion de ses ressources.

La caractérisation des élèves permet au professeur de différencier les mises en œuvre pédagogiques et viser pour chaque élève l'étape quatre, vers la construction d'un projet d'action personnalisé et réalisable. Tout d'abord, pour les élèves en étape deux, le but recherché est la mise en relation entre intensité de l'effort, douleurs ressenties et bénéfices de la récupération. Un groupe de besoin est constitué pour accentuer le travail sur l'objectif de se connaître à partir de repères sur soi et de repères extérieurs (à l'aide d'un observateur). Est mise en place une situation dans la continuité du cycle, avec quatre courses de trois minutes à enchaîner. L'élève choisit l'intensité de course (% VMA) pour la première course. Il doit trouver son allure pour franchir le nombre de plots attendus. Aux prochaines courses, il doit adapter son % VMA pour atteindre une fréquence cardiaque comprise entre 120 et 140 pulsations/min juste après l'effort, signe d'un travail efficace et adapté à ses capacités. Dans ce contexte, à l'aide d'un camarade observateur, il prend ses pulsations à la fin de chaque course pour vérifier l'évolution de sa fréquence cardiaque par rapport aux variations de l'intensité de course. Dans cette situation, par la pratique du demi-fond, l'élève apprend à faire le lien entre son ressenti et l'intensité de l'effort fourni, puis à développer la connaissance de soi pour adapter l'intensité d'un effort et donner le meilleur de lui-même dans une situation donnée, soit, viser une efficacité en acte.

En ce qui concerne les élèves en étape trois et quatre, le choix pédagogique de mettre en œuvre des groupes de tuteurs et de tutorés est retenu. En effet, l'association d'élèves de niveaux hétérogènes, où les tuteurs guident les élèves plus en difficultés, aboutit à des acquisitions pour chacun. Les uns bénéficient du guidage pour apprendre et les autres prennent des initiatives des responsabilités envers le tutoré et développent des compétences liées à la CMS2 « *Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des*

*apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider ».*⁵⁵



Conclusion

Au lycée, une cinquième compétence propre (CP5) apparaît dans le programme de l'EPS. Le suivi du ressenti au collège est alors incontournable pour préparer l'élève et développer sa connaissance de soi. De plus, « *l'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi* »⁵⁶. L'acquisition de la CMS4 par le filtre du ressenti de l'élève, au collège, devient alors un pré-requis à l'exploration de la CP5 des programmes de lycée.

Ce suivi de l'élève peut être, sur le fond, très discuté, et sur les formes, très varié. C'est pourquoi il requiert la mise en œuvre d'un référentiel qui précise, étape par étape, les acquisitions méthodologiques et sociales à réaliser. Ainsi objectivé, le suivi permet la mise en place d'une pédagogie différenciée susceptible de donner à chacun l'opportunité de progresser à son rythme et selon ses besoins. Il donne aussi la possibilité d'exercer une pédagogie centrée sur l'élève en lui faisant construire simultanément les CP et les CMS.

Un outil écrit, mis à disposition de toute la communauté éducative, et également des parents, est intéressant pour suivre les apprentissages au sens large de l'élève afin de proposer des remédiations individualisées tout au long de son parcours. Toutefois cet outillage pose la question fondamentale du droit à l'oubli pour l'élève.

Le suivi du ressenti, pour l'élève, peut aussi prendre la forme d'un suivi dématérialisé où, les seules traces marquantes, sont celles qui jalonnent le franchissement des étapes dans la gestion du ressenti pour l'élève, des « *traceurs socio-affectifs* »⁵⁶ ancrés grâce aux expériences individuelles et collectives vécues en EPS.

⁵⁵ Programmes EPS collège, BO spécial n° 6, 28 août 2008.

⁵⁶ D. Delignières, *Santé et bien-être social*, Colloque Santé, 2005.

Écrire pour apprendre en EPS

Jean-Luc Dourin,

Professeur d'EPS, Missillac, (44)

L'écriture est l'activité physique la plus pratiquée en milieu scolaire !

Faire accéder à la maîtrise de la langue française est une mission prioritaire relevant de l'enseignement de chaque discipline (Compétence 1 du socle commun de connaissances et de compétences).

De la maternelle aux grandes écoles, les différentes disciplines l'organisent et la mobilisent pour structurer et enrichir la pensée. En EPS, elle est utilisée parfois mais ce sont les expressions corporelles et orales qui dominent. Pour autant, des expérimentations d'usage révèlent son intérêt particulier pour la structuration, la signification et la mémorisation des apprentissages en prenant appui sur des ressources dont les élèves disposent déjà peu ou prou.

Solliciter, suivre et enrichir l'écriture des élèves en EPS permet au professeur d'approfondir la caractérisation de ses élèves et contribue au développement de leur(s) intelligence(s). Construire des progressions en suivant les productions des élèves, qu'elles soient écrites, orales, motrices ou posturales, constitue un moyen de les associer de manière active à leur propre développement et à la structuration de nouvelles compétences.



Écrire : une obligation, des obstacles, un défi pour l'EPS

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, missionne chaque professeur pour l'éducation prioritaire à la maîtrise de la langue française. « *Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences* ».

En EPS, faire écrire les élèves n'est culturellement que peu pratiqué, en présentiel car les espaces de travail s'y prêtent parfois mal et cette pratique peut engendrer des pertes de temps effectives ou perçues comme telles. De même en dehors des cours, car cela s'ajoute au temps de travail personnel des élèves. D'autres raisons plus ou moins exprimées conduisent des professeurs d'EPS à renoncer d'emblée à cette activité pédagogique. Le manque de temps, le sentiment d'incompétence au regard d'autres disciplines, la priorité donnée à l'action, des convictions personnelles, sont des exemples cités au passage.

Cependant l'écriture est une motricité fine qui prend des formes diverses selon l'usage d'un stylo ou d'un clavier. Michel Serres la compare souvent à l'escalade ou à une activité de laboureur. « *Il faut, ici, des prouesses techniques, des assurances redoublées, là de la grâce, enfin, plus de souplesse et de force...* »⁵⁷. L'écriture est une activité physique comme les autres et il n'y a pas de raison d'en exclure l'EPS !

⁵⁷ M. Serres, variations sur le corps, le Pommier- Fayard, 1999



Des fonctions pour l'apprentissage qui incitent à tenter l'expérience de l'écrit

L'apprentissage de l'écriture correspond à « *une appropriation de circuits neuronaux préexistants et immatures* »⁵⁸ du cerveau de l'enfant. Les écrits sont des empreintes de la langue qui ouvrent à l'apprentissage de nouveaux concepts. En EPS, l'appropriation de ces derniers s'exprime en termes de notions, de règles et de principes qui sont indispensables pour la construction des compétences. En classe, les attitudes, les actions et les paroles des élèves retiennent le plus souvent l'attention des professeurs pour structurer les apprentissages et construire les compétences. Des documents écrits sont parfois communiqués aux élèves⁵⁹ et des travaux d'écriture permettent de diversifier les méthodes.

« *Il faut que je l'écrive pour savoir comment ça s'écrit !* ». Cette exclamation relevée maintes fois lorsqu'une personne a des doutes sur l'orthographe d'un mot, attire la curiosité et l'attention. Libérer le geste lorsque l'image mentale du mot est floue, permet parfois de retrouver la bonne orthographe. La mise en œuvre de réseaux neuro-moteurs et la mobilisation inconsciente de nombreuses aires du cerveau² est à l'œuvre et « étonne » car elle échappe à la raison objective. Dans l'écriture comme dans l'esquisse artistique, une forme de « darwinisme mental », permet de passer du flou au structuré intelligible. Des professeurs de français constatent aussi que la mise en acte de textes sous la forme de mimes ou de prestations théâtrales des élèves, facilite parfois la compréhension des écrits dans leur finesse ou leur complexité.

Par des travaux d'écriture, de nombreux élèves apprennent et comprennent leurs leçons. Un précepte indique qu'écouter, c'est oublier, lire c'est comprendre et écrire c'est apprendre. Par l'écriture, la pensée évolue et ouvre à de nouveaux écrits. Qui écrit extériorise, pose et suit ainsi ses propres pensées. Collecter, classer, trier ses écrits facilite la compréhension, la mémorisation et l'innovation. En outre, l'auteur peut prendre du recul et faire partager ses raisonnements et ses connaissances. Seul, avec d'autres camarades et avec le professeur, les écrits peuvent être examinés et retravaillés.

Avant l'apparition de l'écriture, des cultures physiques étaient transmises aux jeunes. Technique de lancer d'une arme et stratégies collectives de chasses, techniques de combat et peut-être bien d'autres champs culturels pré-sportifs. En EPS, certains moments d'apprentissages sont consacrés, comme c'était le cas pour les ancêtres, à ces sciences « dures »⁶⁰ où sont appris des moyens d'accroître sa puissance, « *pour dominer, passer premier, devenir plus fort, vaincre la nature et ses pairs...* ». Mais, les finalités de l'EPS d'aujourd'hui affirment la nécessité de former un citoyen, certes cultivé au plan sportif et artistique, mais « *de façon critique, responsable, lucide et citoyenne* »⁶¹. La réflexion sur les actions, qu'elle passe par l'écrit, l'oral, des perceptions ou des raisonnements internes est donc au cœur des préoccupations de l'enseignant qui se consacre ainsi au « doux » défini par Michel Serres. « *Le doux se dit des actes d'échelle informationnelle : traces, marques, signes, codes et leur sens* ». Donner l'accès au doux c'est permettre de nouvelles intelligences et ouvrir des horizons de pensées qui mènent à la responsabilité des futurs citoyens pour leurs pairs et la planète.

58 J-P. Changeux, Du vrai, du beau, du bien, une nouvelle approche neuronale, Odile Jacob, 2008

59 F. Huot, le suivi : outils et méthodes, e-novEPS n°6, Janvier 2014

60 M. Serres, Temps des crises, Poche-le Pommier, 2012

61 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive, MEN, BO n°6 du 28 aout 2008



Des temps et des moyens d'enrichir l'EPS par les écritures

En EPS, les moments et les sujets pour écrire et enrichir les apprentissages sont innombrables. Quelques applications aux fonctions multiples plus ou moins complexes et enrichissantes sont l'objet de la présente partie.

Verbaliser, raisonner

Des travaux écrits rudimentaires sollicitent la réflexion et la verbalisation. L'écriture permet de faire le lien entre le visuel et l'auditif. C'est le cas en course d'orientation, lorsque la grille de contrôle d'un élève de 6^{ème} prévoit un espace sur lequel il décrit le lieu où est posée la balise. « *Sur le petit arbre à côté du portail* » constitue déjà un raisonnement qui permet à l'élève de vérifier si c'est effectivement la bonne balise qui est symbolisée sur sa carte. Après une sortie Activité de Pleine Nature en Run&Bike, récapituler des compétences méthodologiques mises en œuvre permet à l'élève de suivre ce qu'il apprend. Un exemple d'écriture d'élève de 5^{ème} est présenté ci-dessous.

Tab1 : exemple d'écrits en cinquième

Se préparer	Se connaître	Se préserver	Connaître l'environnement
Compétences Méthodologique et Sociales 4 (CMS)			
« Le VTT est bien gonflé. Les freins fonctionnent bien. J'ai mon gilet jaune, de l'eau, un tee-shirt de rechange... »	« Nous trouvons le bon rythme et on s'attend. Nous avons fait 4 tours de 2km avec différentes méthodes... »	« Je ne gaspille pas toute mon énergie. On change souvent... »	« Au début, un groupe est parti à VTT de Missillac (44), l'autre en courant. Nous avons changé après le mur du golf puis nous avons fait du Run&bike autour de l'étang de Burin. Nous avons vu des amanites rouges, des cormorans... »

Un travail interdisciplinaire est envisageable avec le professeur de français et stimule l'envie d'écrire puis de s'impliquer dans des actions nouvelles. Pour l'exemple choisi, plusieurs élèves rédigent un commentaire sur le cahier d'EPS de chaque élève qui propose son bilan. Le suivi et la stimulation sont entretenus par le groupe. La tendance et l'engouement actuels des nouvelles générations qui consistent à se raconter sur les réseaux sociaux d'internet représentent un vecteur de motivation pour des nouveaux apprentissages ainsi qu'une évolution des modes de pensées car l'ère d'action et de réflexion de chacun est en expansion grâce à internet⁶². L'utilisation des messageries et des sites internet dédiés aux établissements scolaires est à penser de manière à favoriser les mises en relation et les discussions de la communauté éducative autour des apprentissages.

Préparer, stimuler, renforcer des apprentissages par des écrits et d'autres travaux

Avant, après ou à un moment choisi dans le cours, un travail d'écriture permet d'impliquer, d'intéresser et d'associer les élèves à leur propre suivi. Rédiger son projet d'enchaînement de spectacle de cirque, préparer un exposé sur une APSA avant un cycle d'apprentissage, prendre des notes à la fin du cours, tenir son cahier d'EPS, faire un compte-rendu après une sortie d'AS, écrire un bilan de cycle, sont quelques exemples cités au passage et les occasions ne manquent pas de rédiger ainsi son propre suivi. Par exemple, à la fin d'un cycle d'apprentissage support gymnastique, les élèves récapitulent les compétences méthodologiques qu'ils ont appris à maîtriser. Pour la deuxième compétence méthodologique, « *organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités...* », un élève de 6^{ème} écrit : « *je sais installer, utiliser, ranger du matériel puis travailler en équipe et s'entraider. Cela permet d'être un peu autonome...* ». Par extension, les ciseaux, la colle, les crayons de couleur, les images, les outils numériques ont aussi la possibilité de remplacer le papier et le crayon. Par exemple, une élève de 6^{ème} invente un système de formes, de couleurs et de

62 M. Serres, Habiter, le Pommier, 2011.

légendes pour présenter son enchaînement sur feuille. Les mots et les verbes sont alors remplacés par des signes susceptibles de demeurer en empreintes significantes, structurantes et mnésiques.

Oser s'exprimer et participer pour progresser

En classe, le passage à l'oral est parfois difficile pour certains élèves et entendre tous les élèves n'est pas envisageable dans un cours. En revanche, écrire est possible pour chacun même s'il demeure que certains élèves ne sont pas prêts ou n'ont pas envie d'écrire. En dehors de ces limites, recueillir des impressions après un test Vitesse Maximale Aérobie (VMA) en demi-fond est par exemple l'occasion de faire partager ses sensations, d'évaluer sa prestation et d'envisager une suite à donner. Une illustration de propos, d'élève timide, qui sont utiles à l'élève et au professeur est présentée dans le tableau ci-dessous. Pour l'enseignant, répondre par écrit facilite une discussion discrète et rassurante avec l'élève. Cette forme de communication peut être réutilisée au lycée lors des unités d'apprentissages sur la CP5 où exprimer son ressenti est au programme.

Tab. 2 : propos d'élèves lors d'un travail athlétique

VMA mesurée	Fréquence cardiaque mesurée immédiatement après l'effort	Raisons de l'arrêt (matériel, douleur, fatigue, sensation désagréable, manque d'intérêt...)	Pensez-vous faire mieux si l'on refait un autre test ?	Autres informations
« 12.5km/h »	« 180 p/mn »	« Mal au ventre »	« Peut-être, je ne sais pas trop »	

S'expliquer, communiquer de manière claire

Parfois, l'élève ne parvient pas à exprimer ce qu'il veut dire ou souffre de mots qu'il n'ose pas aborder. Le passage à l'écrit permet de prendre de la distance et du temps pour esquisser peu à peu un propos intelligible. Une lettre d'excuses, un récit d'incident, un témoignage sont des exemples d'écritures possibles pour faciliter l'expression et faire émerger des vérités. Cependant, *« écrire pour témoigner n'est pas une recette. Quand l'écriture fait revenir l'angoisse du passé, elle réveille la mémoire de l'horreur... Le temps du déni est nécessaire »*⁶³ La perception et le récit du réel de l'élève sont des constructions plus ou moins réelles et en phase avec les perceptions des adultes. Suivre les idées des enfants n'est pas toujours aisé et des éléments relevés dans leurs écrits permettent parfois de décoder des aspects ignorés. Cette méthode permet quelquefois un approfondissement de la caractérisation des élèves au profit des apprentissages à venir⁶⁴.

Faire le point sur ses connaissances et les partager

Le programme d'EPS au collège définit des connaissances, capacités et attitudes essentielles à vérifier pour le premier et deuxième degré du savoir nager. L'environnement d'un bassin aquatique est, a priori, hostile aux travaux d'écriture et des enseignants choisissent de distribuer des documents où sont données les connaissances, ou communiquent par oral des notions, règles et principes à apprendre. Le tableau qui suit représente, à l'inverse, une tentative d'écriture d'une élève de 5^{ème} entre deux leçons. L'élève écrit chez lui au sec et au calme en puisant dans ses souvenirs plus ou moins anciens, en se remémorant les informations orales et écrites recueillies auprès des professeurs, des maîtres-nageurs ou des affichages et du cahier de textes numériques...

63 B. Cyrulnik, Sauve toi, la vie t'appelle. Odile Jacob. 2012.

64 J-L. Durin, Observer pour apprendre. e-novEPS n° 2. Janvier 2012.

Tab. 3 : écrit différé

Connaître les règles d'hygiène corporelle	Connaître les contre-indications	Règlement intérieur de l'installation aquatique	Connaître et respecter le rôle des adultes encadrant
« Se doucher avant et après le passage en piscine. Si verrue, porter des chaussons. Ne pas cracher, ne pas faire pipi dans l'eau... »	« Éventuellement, si on a ses règles, si on est blessé »	« toujours ranger le matériel à la même place et en prendre soin et ne pas casser »	« toujours écouter ce que dit l'adulte, le respecter »
Connaître les recommandations visant à prévenir les accidents et les noyades en milieu naturel	Connaître les attitudes efficaces pour se sortir de situations périlleuses	Connaître les attitudes efficaces pour contribuer à porter secours sans se perdre soi même	Connaître les chaînes d'alerte et les numéros d'urgence
« Prévenir quelqu'un »	« Bien savoir nager, ne pas paniquer, toujours regarder devant soi »	« Ne pas paniquer, prévenir quelqu'un, faire les gestes de secours à la personne »	« les numéros d'urgence sont le 18 pour les pompiers et le 15 pour le SAMU »

Ce travail témoigne du processus d'acquisitions en cours. Le professeur a la possibilité d'utiliser ces écrits pour le suivi des évaluations, des régulations d'apprentissages, pour préciser ou revenir sur certains aspects des connaissances. En reprenant des styles d'écritures d'élèves, les messages, communiqués ultérieurement, sont adaptés à leur compréhension. Les travaux peuvent être compilés et constituer, au final, un document de classe. Pour le travail présenté dans ce tableau, les connaissances sont de type déclaratif mais sur le même principe, des connaissances procédurales sont à envisager⁶⁵.

Réactiver des connaissances, formuler des hypothèses, tester ses idées, construire les règles à apprendre

L'enseignant qui propose une problématique nouvelle pour des actions à entreprendre suscite des processus mentaux diversifiés pour ses différents élèves. Peurs, enthousiasmes, incompréhensions, désintérêts, sentiments de compétences ou d'incompétences sont des exemples choisis parmi une multitude de possibles. L'écriture est un moyen de rapprocher des logiques de professeur et des logiques d'élève. Dans un cycle d'apprentissage support lutte, la recherche de l'équilibre sur ses appuis est un problème à traiter. Le professeur qui souhaite faire acquérir des règles et des principes d'action solutionnant ce problème a la possibilité de choisir plusieurs modes de pédagogies. Enseigner des solutions ou organiser une démarche et créer les conditions pour que les élèves les trouvent par eux-mêmes est une question centrale qui conditionne les modes d'intervention pédagogique. Au collège, les raisonnements hypothéticodéductifs, période des « *opérations formelles* » selon Piaget, sont à la portée de la plupart des élèves. Les faire rechercher des solutions et les faire réfléchir, seuls et collectivement, c'est leur permettre de mettre en œuvre des processus mentaux préexistants pour développer des intelligences tout en apprenant de nouvelles adaptations, motrices, verbales, sociales.... Pour revenir à l'exemple proposé, une mise en œuvre expérimentée consiste à placer les élèves dans des situations ludiques variées où le problème de l'équilibre est prééminent puis, de solliciter des écritures pour esquisser des éléments de réponse. Deux modèles de tableaux plus ou moins complexes sont proposés aux élèves pour qu'ils réfléchissent et verbalisent.

65 J-L. Dourin, L'autoévaluation au cœur de la formation, e-novEPS n°4, janvier 2013

Des outils de recherche sont proposés sous la forme d'images affichées (formule 1, lutteurs debout) et d'observations (trépied photo dans différentes positions de réglage).

Tab.4 (et 5) : travail de deux élèves, accompli pendant une leçon.

Ce qui me permet de rester équilibré	Ce qui me permet de déséquilibrer mon adversaire
« Les jambes fléchies, pour amortir les jambes de l'autre. Si on reste le plus près du sol, c'est plus dur pour l'adversaire de nous faire tomber »	Le faire bouger sans arrêt

Tab. 5

Ce qui me permet de rester équilibré	Définitions
	
Le regard	« le regard sert à regarder l'adversaire fixement »
L'écart des pieds	« il faut avoir une bon écart de pieds pour rester en équilibre »
Le centre de gravité	« le centre de gravité est le bassin »
L'amorti des membres inférieurs	
L'amorti des actions adverses	« le pousser sans arrêt »
Les frottements au sol	« faire attention à ne pas tirer les gens »
La manière de s'engager vers l'adversaire	« Attraper son adversaire en premier »
L'équilibre par les membres supérieurs	« jambes fléchies. Fléchir à moitié vers l'arrière »

La lecture des réponses met en évidence que certaines propositions sont pertinentes mais que d'autres sont absentes ou incompréhensibles et caractérisent des champs de notions et de concepts étrangers aux élèves. La force de l'écriture réside dans le fait que chacun participe et que la caractérisation opérée ainsi par le professeur est approfondie et justifie de nouveaux choix d'apprentissages. Les règles dont le recours est jugé pertinent par les élèves, lorsqu'ils les mettent en acte, constituent le corpus de connaissances que chacun est conduit à s'approprier. Réalisés en cours d'apprentissage, ces écrits orientent l'attention des élèves et motivent des réflexions de nature à les placer en situation de mesurer leur propre suivi au regard d'eux-mêmes, des autres élèves et du professeur. Un document de synthèse reprenant l'ensemble des propositions pertinentes (avec les prénoms des auteurs) valorise et exprime des règles incontournables.

Tab.6 : tableau d'une classe.

Ce qui permet de rester équilibré	Définitions : Ces règles sont fondamentales car elles sont aussi valables pour d'autres activités comme la gymnastique, les sports collectifs...
Le regard	Regarder devant soi (Mailis, Maelle, Mathilde, Yaele, Céline) Regarder horizontalement (Romain, Morgan, Enzo) Regarder l'adversaire (Laura, Priscillia, Delphine, Armel, Loann, Thibault, Romain)
L'écart des pieds	Avoir un assez grand écart (Laura, Priscillia, Delphine, Enzo, Romain, Morgan, Yaele, Déborah, Maelle, Céline) Mais ne pas avoir un trop grand écart (Bastien, Jordan, Gael, Maxime)
Le centre de gravité	Se pencher légèrement en avant (Mailis, Maelle, Mathilde) Fléchir ses jambes (Léa, Lucie, Déborah) Garder son bassin bas (Laura, Priscillia, Delphine) On évite de mettre tout son poids d'un côté
L'amorti des membres inférieurs	Fléchir ses jambes (Laura, Priscillia, Delphine, Romain, Morgan, Enzo, Armel, Loann, Thibault, Romain) Mettre un pied devant (Romain, Morgan, Enzo, Céline, Delphine, Emeline) Mettre un pied derrière (Bastien, Jordan, Gael, Maxime) Les parties inférieures font ressort (Yaele, Maelle, Céline)
L'amorti des actions adverses	Les bras et les jambes font ressort (Yaele, Maelle, Céline)
Les frottements au sol	Rester pieds nus (Yaele, Maelle, Céline) Rester à plat sur les pieds
La manière de s'engager vers l'adversaire	Observer ce que fait l'autre (Léa, Lucie, Déborah) Attraper son adversaire en premier (Laura, Priscillia, Delphine) Faire bouger l'adversaire sans arrêt (Laura, Priscillia, Delphine) Se décaler de la poussée adverse (inconnu) Écarter les bras de l'adversaire (inconnu) On ne se précipite pas vers l'adversaire On accompagne les actions adverses pour les amortir
L'équilibre par les membres supérieurs	Fléchir les bras (Laura, Priscillia, Delphine) On écarte les bras
Autres	Raidir ou fléchir ses muscles en fonction des actions adverses (Bastien, Jordan, Gael, Maxime)



Conclusion

Pas toujours facile à organiser dans le cadre des cours d'EPS, les travaux d'écriture des élèves sont néanmoins envisageables et semblent de nature à stimuler et structurer leurs aptitudes cognitives en agissant de concert avec d'autres disciplines scolaires. Avant, pendant ou après les leçons, l'écriture oriente les réflexions et accompagne avantageusement les actions des élèves dans le cadre d'acquisitions de compétences raisonnées conformes aux finalités de la discipline et du socle commun. L'écriture sollicite la verbalisation de chacun et permet de dépasser des appréhensions. Elle prépare, stimule et renforce les apprentissages. Elle constitue une forme de participation qui permet à chacun d'oser s'exprimer pour donner des indications sur lesquelles le professeur a la possibilité de s'appuyer. Elle est un moyen de communiquer de manière claire quand la parole n'est pas maîtrisée. Elle facilite la mise à jour des connaissances et permet le partage. Elle est un moyen pédagogique de réactivation de connaissances, de formulations d'hypothèses, d'innovation qui permet à chacun de tester ses idées et de reconstruire les règles et principes qui sont à apprendre. Le professeur qui demande des travaux de recherche, de restitution, de tri, d'autoévaluation, stimule ainsi les intelligences et les mémoires de ses élèves.

Parce qu'elle offre à chacun la possibilité d'exprimer et de structurer sa pensée, l'écriture est une succession de traces qui constituent une piste utile à soi, aux autres et au professeur pour structurer et orienter de nouveaux apprentissages. L'écriture en EPS, constitue ainsi un moyen de faciliter le suivi des élèves pour eux-mêmes et pour le professeur.

Pour une lisibilité et une visibilité de la discipline

Solène Billard

Professeur d'EPS, Saint-Nazaire, (44)

De plus en plus de parents réclament une prise en compte plus importante du corps à l'école. Or très rarement, ils se questionnent sur le rôle fondamental de l'EPS, et ce généralement par une méconnaissance de la discipline. La mise en place d'une fiche de suivi compactant à la fois les compétences propres (CP), les compétences attendues (CA) par activités physiques sportives et artistiques (APSA) et les compétences méthodologiques et sociales (CMS), articulées avec celles du socle commun, permet de participer à la lisibilité, la compréhension, et l'accessibilité comme la visibilité de la discipline.



Une fiche de suivi au service de la lecture de la discipline

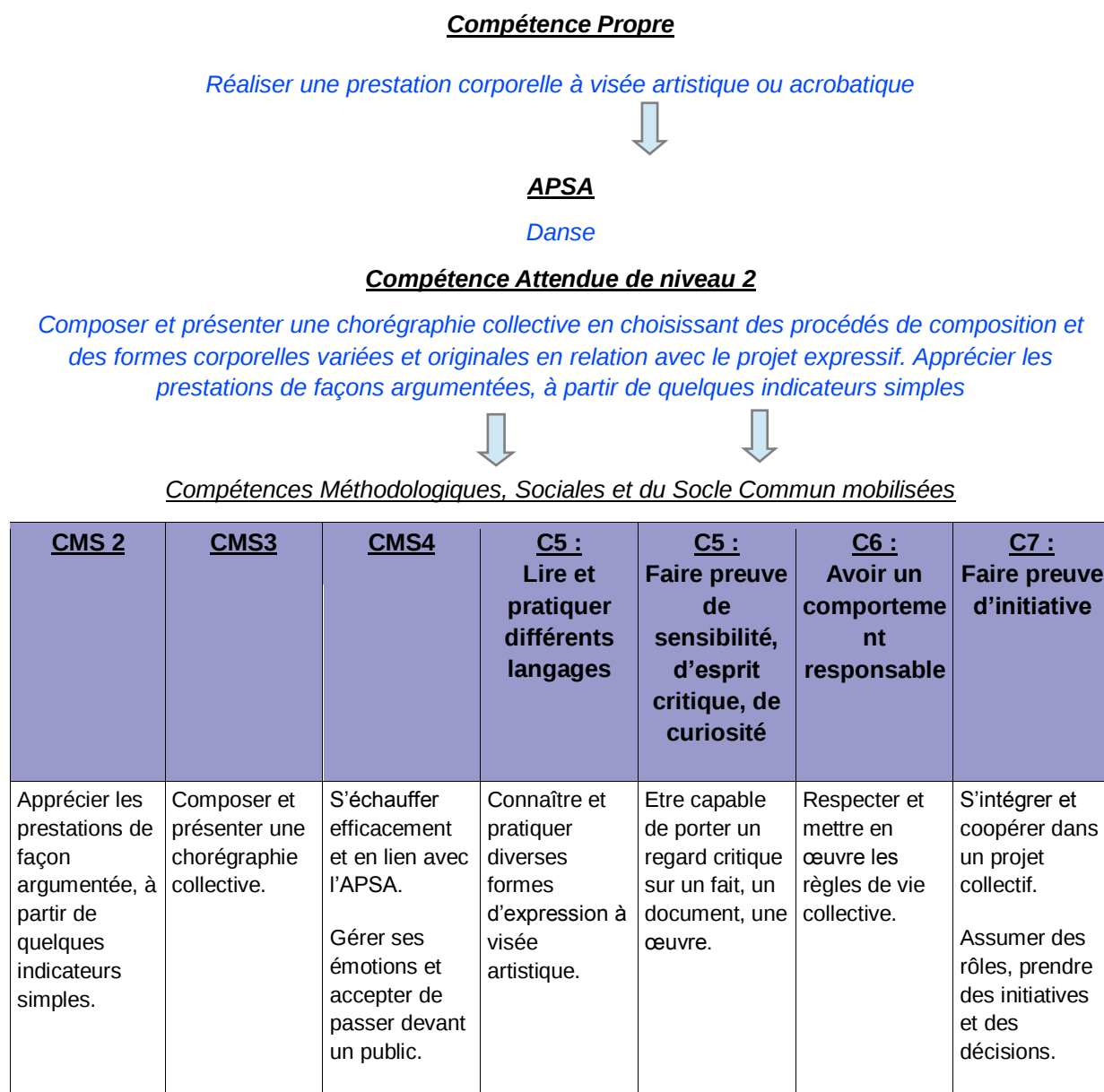
Souvent, les parents envisagent l'EPS comme une discipline à part, et non à part entière. Généralement assimilée au sport, ils y voient pour leurs enfants l'occasion de se défouler et rarement un lieu d'apprentissage. Cet état de fait est sans nul doute à relier au sens transmis de notre discipline ; l'intérêt porté au « faire », qui ne prend pas le temps de décrypter tout ce qui est lié à l'action motrice. Quel est le pourcentage de parents connaissant les objectifs généraux de l'EPS ? Qui sait ce qui relève des CMS ? Lorsqu'un temps est pris pour présenter la mission d'enseignant d'EPS, les parents adoptent deux postures : soit ils écoutent d'une oreille distraite, soit ils tombent des nues avec diverses réflexions : « nous, en gym, à notre époque, on ne faisait pas ça ! ».

La volonté de concevoir un outil de suivi synthétisant les différentes compétences, répond à ce vide. En effet, des parents pouvant consulter une fiche qui décrit les diverses compétences, sont plus à mêmes de comprendre les enjeux de l'EPS. Cette fiche annuelle comporte les différentes Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées pour le niveau considéré. Ces APSA sont rattachées à la compétence propre d'appartenance et mises en relation avec les CMS et les compétences du socle. L'élève s'y réfère et reporte, entre et après les évaluations, ses acquisitions (acquis, en cours d'acquisition ou non acquis) avec un code couleur précis afin d'avoir une vision globale. Au préalable, il a effectué une auto-évaluation avec le même code couleur afin de noter les décalages ou les similitudes avec l'analyse de l'enseignant. Cette démarche lui permet de se situer et d'opérer une « introspection » le menant à une meilleure connaissance de son chemin d'apprentissage.

Ce processus dessine une représentation de ce que l'élève sait faire, a posteriori, de ses acquisitions à un instant précis. À une échelle plus importante, il est possible de constituer une photo de la classe, voire, une caractérisation des élèves de l'établissement. Ainsi, l'enseignant visualise très facilement le niveau d'acquisition des élèves. Il s'agit d'un état des lieux de l'avancée des apprentissages, telle une définition des pouvoirs d'agir à un temps « t ».

Au delà cet intérêt pour le professeur, l'enjeu est la prise de conscience de l'élève de ce qu'il sait faire, mais aussi de ses manques et de ses marges de progrès. Ces validations permettent de valoriser et d'offrir, une lisibilité sur le fond et une visibilité sur la forme, des progrès de l'élève. C'est avant tout gratifiant, puis motivant. C'est également une sorte de « film » qui permet à l'élève de voir apparaître ses capacités au fur et à mesure de son évolution. Ainsi, cet outil sert autant la lisibilité que la visibilité, autant pour les élèves que pour les parents, qui peuvent y avoir accès.

Tab.1 : Exemple de déclinaison de l'APSA en compétences à valider



Un accompagnement à la lecture de la fiche de suivi

Dense, cette fiche peut-être relativement complexe (cf. annexe). Elle représente, en elle-même, un objet de travail auprès des élèves. Selon le niveau d'abstraction dont il dispose, la lecture d'un tableau à double entrée peut s'avérer compliquée, d'autant plus lorsque cette dernière s'effectue à partir de différents thèmes de travail renseignés sur une même ligne. Un travail d'appropriation est alors nécessaire par une lecture accompagnée afin d'en faire ressortir l'essence même. Le recours à un autre outil de présentation, comme la carte heuristique⁶⁶, peut aussi apporter de la lisibilité.

⁶⁶ Lire à ce sujet : le suivi : outils et méthodes, Francis HUOT, e-novEPS N°6, janvier 2014

Il est souvent utile de s'interroger sur les manières dont l'élève s'approprie cet outil qui ne doit pas juste constituer un document supplémentaire à remplir. En miroir, il est important de se questionner sur les façons dont l'enseignant d'EPS effectue le lien entre son enseignement et les savoirs à acquérir. Il s'agit d'explicitier, de faire mémoriser, d'utiliser puis réinvestir, les compétences à construire, à partir des connaissances, capacités et attitudes qu'elles mobilisent. Les compétences doivent pouvoir être très explicites aux yeux des élèves qui les travaillent. Le questionnement, la mise en activité réflexive, l'usage de tâches complexes, les pratiques d'évaluation formative et formatrice sont autant de moyens d'y parvenir. L'usage du numérique, et en particulier de l'ENT, représente un bon support d'actualisation des acquis, d'allers-retours entre la pratique et la réflexion, d'approfondissement de la fiche de suivi, pour sa meilleure compréhension et intériorisation. En effet, il n'est pas question de perdre l'exhaustivité de ce qui est abordé comme objet d'enseignement ou d'occulter certains de ses aspects, mais davantage d'accompagner l'élève à son entendement.

Dans le prolongement, il est important de poursuivre cette démarche auprès des parents : expliquer ou ré expliquer les objectifs et tout ce qui permet de les atteindre. Aussi, réunion de rentrée, communication via le cahier de texte, une page numérique dédiée, les points d'étape (trimestriel, cycle, conseil de classe, rencontre parents...) sont autant de support créant des liens entre les objets de travail et leur appropriation par les parents. Cette intention a d'autant plus de chance de porter ses fruits lorsqu'elle est pensée de manière progressive et accompagnée, en dégageant des priorités, dans un premier temps (mots clés, compétences phares...), en favorisant et permettant un approfondissement, dans un second temps, c'est à dire revenir sur les mêmes objets de manière récurrente à partir de la fiche de suivi.



Conclusion

Lisibilité et visibilité sont deux aspects qui vont de pair pour réaffirmer l'EPS comme une discipline à part entière. Même si la didactisation poussée quelques fois à l'extrême peut faire sourire, elle s'avère nécessaire pour l'efficacité de sa mise en œuvre.

Du fait de la prégnance corporelle l'EPS conserve une spécificité, même si les apprentissages y sont, à l'instar des autres disciplines, très cognitifs. Le corps ne pouvant se défaire de l'esprit, l'EPS doit prendre et conserver sa place au sein l'école. Proposer un outil, même dense, au service du suivi de l'élève, lisible et visible pour lui et ses parents, permet de l'inscrire dans un continuum d'apprentissages continue et cohérent, en et par l'EPS.

Le corps occupe une place primordiale dans les apprentissages, comme le rappelle Bergson : « Adressons-nous à un vrai maître pour qu'il perfectionne le toucher au point d'en faire un tact : l'intelligence remontera de la tête aux mains »⁶⁷ et l'EPS se doit de confirmer son rôle fondamental. Le suivi des apprentissages, lisible et visible, au-delà de ses avantages pour le professeur et l'élève, permet de communiquer, dire, expliquer. Il invite à une prise de conscience et un niveau de compréhension qui font sortir tous et chacun, définitivement et durablement, du schéma caricatural du « cours de gym » ou du « cours de sport ».

⁶⁷ H. Bergson, La pensée et le Mouvant, Matière et Mémoire, *l'effort intellectuel*, in Œuvres, Editions du Centenaire, 1991.

Nom : Prénom : Classe :

3^{ème}

AE : Auto-évaluation

EP : Evaluation professeur

Compétences propres	APSA	Compétence attendue de niveau 2	Compétences méthodologiques et sociologiques						Le socle commun de compétences					
			CMS1	CMS2	CMS3	CMS4	Cptce 5 : LA CULTURE HUMANISTE : Lire et pratiquer différents langages	Cptce 5 : LA CULTURE HUMANISTE : Faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité	Cptce 6 : LES COMPETENCES SOCIALES ET CIVIQUES Avoir un comportement responsable	Cptce 7 : L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE Etre capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations	Cptce 7 : L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE Faire preuve d'initiative			
CP1 Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée.	Relais	A partir d'un départ commandé réaliser la meilleure performance possible dans un relais de 2 à 4 x 40 à 50 mètres, en ajustant les vitesses et en utilisant l'élan autorisé pour une transmission du témoin dans la zone réglementaire.		Assumer au sein d'un groupe restreint les rôles d'observateur, de starter, de juge et de chronométréur.	Elaborer avec ses coéquipiers un projet tactique.	S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.				Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique adaptée à son potentiel				
		AEEP		AEEP	AEEP	AEEP				AEEP				
	Javelot	Réaliser la meilleure performance possible avec un nombre limité d'essais en enchaînant sans rupture prise d'élan et phase finale de double appui.			Construire et réguler l'efficacité de ses actions à partir de repères sur soi et d'observations extérieures.	S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.			Adopter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité	Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique adaptée à son potentiel				

		AE	EP			AE	EP	AE	EP				AE	EP	AE	EP		
CP2 Adapter ses déplacements à des environnements variés, inhabituels, incertains.	Escalade	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.		Assurer un partenaire en toute sécurité.		Assurer un partenaire en toute sécurité.		Choisir et conduire un déplacement		S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.			-Adopter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité. -Respecter et mettre en œuvre les règles de vie collective				S'engager dans un projet individuel	
		AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP			AE	EP		AE	EP
CP3 Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique	Danse	Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif.		Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples.		Composer et présenter une chorégraphie collective		S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA. Gérer ses émotions et accepter de passer devant un public.		Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique.		Etre capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une oeuvre	Respecter et mettre en œuvre les règles de vie collective				-S'intégrer et coopérer dans un projet collectif Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions	
		AE	EP		AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP		AE	EP	
	Arts du cirque	Composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création en choisissant des éléments dans les trois familles dont la mise en scène évoque un univers défini préalablement.		Apprécier les prestations de façon argumentée		Composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création		S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA. Gérer ses émotions et accepter de passer devant un public.		Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique.		Etre capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une oeuvre	Respecter et mettre en œuvre les règles de vie collective				-S'intégrer et coopérer dans un projet collectif -Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions	

		AE	EP		AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP		AE	EP	
CP4	Handball	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée.			Observer et coarbitrer.	- Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match - S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable.	S"échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.				Respecter et mettre en œuvre les règles de vie collective	Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées	S'intégrer e coopérer dans un projet collectif					
		AE	EP		AE	EP	AE	EP	AE	EP			AE	EP	AE	EP	AE	EP
	Volley-ball	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain d'un match en organisant en situation favorable l'attaque intentionnelle de la cible adverse par des balles accélérées ou placées face à une défense qui s'organise.			Observer et coarbitrer.	- Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match - S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à l'efficacité de l'attaque.	S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.				Respecter et mettre en œuvre les règles de vie collective	Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées	S'intégrer e coopérer dans un projet collectif					
		AE	EP		AE	EP	AE	EP	AE	EP			AE	EP	AE	EP	AE	EP
	Boxe française	Rechercher le gain d'un assaut en privilégiant l'enchaînement de techniques offensives et défensives variées. Gérer collectivement un tournoi et observer un camarade pour le conseiller.		Rechercher le gain d'un assaut en privilégiant l'enchaînement de techniques offensives et défensives variées.	Gérer collectivement un tournoi et observer un camarade pour le conseiller.		S'échauffer efficacement et en lien avec l'APSA.				Adopter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité							
		AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP			AE	EP			

CMS1 : agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles.

CMS2 : organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider.

CMS3 : se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour 2. Elaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses

Le suivi, l'affaire de tous

Karine Charpentier, Christiane Gogendeau

Professeures d'EPS, La Roche-sur-Yon, (85)

La question du suivi est posée tout au long du parcours scolaire de l'élève. Elle est traitée à travers divers outils communs à tous les acteurs éducatifs tels que la liaison CM2-6e, le Livret Personnel de Compétences (LPC). Cependant, elle reste encore le plus souvent l'affaire des enseignants (les suiveurs), même si ces derniers s'attachent à rendre l'élève acteur de son suivi. La situation, du point de vue de l'entité famille-élève, se résume très souvent à des constats de réussites ou d'échecs et à des choix d'orientation réalisés en fonction des résultats obtenus.

Cette situation ne va pas sans poser de problèmes pour les jeunes en difficulté scolaire qui choisissent une formation en lycée professionnel à la suite d'une orientation le plus souvent subie. Les jeunes et leurs familles se trouvent généralement en manque de repères et vivent cela comme un échec. Dans ce contexte les familles perdent parfois confiance dans le système éducatif qui a failli à sa vocation égalitaire⁶⁸. Celui-ci reste, cependant, un espoir de sortie «honorable et diplômante».

Quel suivi proposer alors pour dépasser l'existant et aider l'élève à se reconstruire sur le plan de la personne et des compétences scolaires ? Comment associer l'élève et sa famille à un suivi plus prégnant qui s'articule autour d'une vision positive du jeune, autour de sa réussite tout en tenant compte de ce qui se joue au moment de la grande adolescence ?

L'enjeu devient, dès lors, de rendre lisible aux familles le suivi de l'élève tout au long de son cursus de lycéen, afin qu'il devienne un espace de partage éducatif entre le jeune, la famille et l'école. De ce partage, le suivi peut être utilisé comme un outil pour (r)établir un dialogue serein entre l'institution scolaire, les parents et l'adolescent, un levier à la réussite de l'élève.

Comment dans ce contexte, l'EPS s'inscrit-elle dans ce partage éducatif et se situe-t-elle par rapport aux attentes des familles ? Quels enjeux l'EPS peut-elle dégager d'une véritable lisibilité auprès des élèves et des familles ?

L'EPS est vécue comme un espace différent, le binôme parents-élève sent bien qu'elle est «autrement» dans ses réponses qui ne se limitent pas à un savoir scolaire formel. Souvent, lors des bilans avec les équipes pédagogiques, la rencontre avec le professeur d'EPS est rassurante. Comment clarifier et expliciter cet « autrement » aux familles ? L'idée est de permettre une lecture de sa contribution à la construction de la personne. Ceci pour atteindre une finalité d'éducation et de formation : « former un citoyen cultivé, lucide, autonome physiquement et socialement éduqué. ».

Dans cette approche, le suivi de l'élève en EPS contribue à la découverte de soi, à une meilleure connaissance de soi et ainsi jalonne un parcours. Il participe à la construction de repères pour une vie sociétale, universitaire et/ou professionnelle future. Le suivi par les CMS est un axe de travail pour répondre à ces enjeux, avec pour ambition, de préparer le jeune à ce devenir. Quels outils mettre alors en œuvre pour une lecture commune et pour rendre lisible une partie de ces apprentissages ?

⁶⁸ Classement PISA 2013 (Programme International pour le Suivi des Acquis)



Le suivi, état des lieux pour les adolescents et les familles.

Les outils de suivi qui sont actuellement proposés aux familles s'appuient majoritairement sur des constats. L'élève maîtrise ou non des contenus de programmes et les retours le positionnent sur une échelle. Pour mémoire, sont inscrits sur les bulletins, les moyennes les plus hautes, les plus basses, la hiérarchisation dans la classe, dans laquelle l'élève est situé. Les acquis se déclinent rarement en termes de compétences. L'élève et ses parents en retiennent une note trimestrielle et une appréciation qui finissent par occulter tout le reste, ce qui est appris, et comment... Ce bilan, centré sur le résultat, devient finalement plus stigmatisant que porteur de sens.

De plus, ce bilan renvoie à la famille, le regard qui est porté par l'institution sur leur jeune. Par un effet miroir, voire boomerang - avec un retour plus fort – le regard que les familles posent sur l'école, sur l'enseignement et sur la discipline est parfois négatif et le jugement souvent sévère, notamment en lycée professionnel. Les parents, qu'ils soient soucieux ou pas de la scolarité de leur jeune, sont souvent critiques par désaffection, par fatalisme, par dépassement ou par perte de confiance dans les capacités de l'école à assurer un avenir à leur adolescent, voire à assumer son rôle d'ascenseur social⁶⁹.

Les commentaires sur le bulletin *«bavardages, comportement immature ou inadapté, peut mieux faire ou même, doit prendre confiance»* stigmatisent des agissements en laissant des traces écrites et durables. Ces traces marquent et participent indirectement à la construction identitaire de l'élève. Celui-ci se retrouve parfois enfermé dans un schéma et préfère s'y conformer, pour se rassurer, ne pas avoir d'efforts à faire, trouver une posture ou jouer un rôle, même si l'image renvoyée n'est pas valorisante. L'élève se positionne, alors, dans une attitude, face aux apprentissages et face à ses pairs. Il gère les manques.

Un dialogue avec tous pour rentrer dans une dynamique positive.

Se pose la question d'une lisibilité autre du bulletin. Passer de la juxtaposition des matières, à un suivi qui s'ouvre sur la manière d'apprendre ou d'être. Rendre plus lisible les compétences acquises et réinvestissables dans le champ scolaire, social ou professionnel, met en lumière la cohérence interdisciplinaire, c'est à dire une école qui œuvre pour la réussite de l'élève et la formation du jeune. Il s'agit alors de montrer là où sont les progrès, là où l'approche est positive, là où l'on cherche, on trouve et on réussit, mais aussi ce qui freine pour mieux savoir vers où aller. Définir à tous, jeunes familles, en amont, les attentes, les annoncer, et travailler par une pédagogie qui soit différenciée pour les faire réussir⁷⁰.

Si le regard de l'institution à travers son outil principal d'évaluation, le bulletin pointe les progrès et les acquisitions en termes de compétences d'ordre disciplinaire (motrices, mathématiques ou autres) mais aussi (surtout) leur dimension méthodologique et sociale, alors, l'espoir d'un retour bienveillant de la part des familles vers l'école est permis. Ce peut être un point de départ pour une communication apaisée et un travail en partenariat avec les familles avec pour objectif commun: la réussite du jeune et une forme de réconciliation avec soi-même.

Par son regard original sur l'élève et par ses programmes, l'EPS s'inscrit déjà dans une approche plurielle. Au-delà du bulletin et à travers les programmes EPS, l'angle des CMS permet de répondre à cet enjeu.

⁶⁹ Enquête Libération 26/10/2013

⁷⁰ Article e-nov 3



Donner du sens par le choix des CMS.

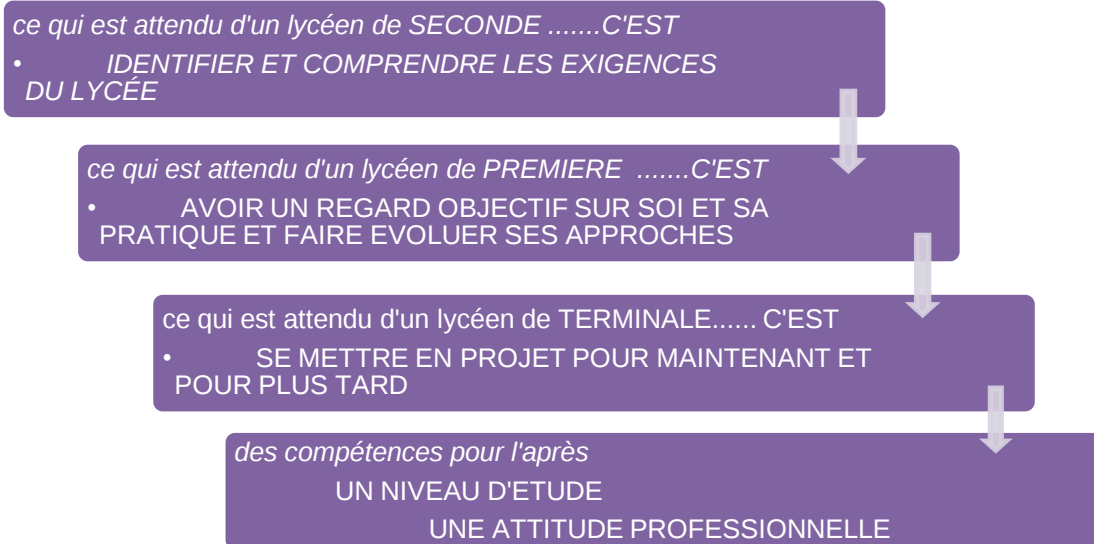
Pour que l'élève et sa famille puissent se construire des repères dans les apprentissages

Traiter les CMS du programme EPS en vue d'une lecture commune permet d'envisager une voie pour expliciter aux élèves et aux familles les objectifs à atteindre dans le cursus et pour l'après, que ce soit pour l'université ou le monde professionnel. Les CMS rendent lisibles à l'élève les attentes et exigences pour faire de lui un acteur de son cursus de lycéen. Elles permettent de sensibiliser les parents à une approche de leur jeune sur un mode qui leur est familier, celui des compétences à construire et pour lesquelles, parfois, les familles luttent au quotidien. De plus, le regard des parents sur l'EPS par le prisme des CMS autorise l'idée d'une évolution de l'image de la discipline.

Le développement des attentes sur le cursus complet du lycéen en lycée professionnel et en lycée général, permet de rendre la lisibilité et la cohérence aux objectifs poursuivis. La traduction proposée ici est la suivante : les compétences méthodologiques et sociales attendues d'un lycéen de 2^{de}, c'est ..., d'un lycéen de 1^{ère}, c'est ..., de T^e, c'est... par un continuum synthétique. Il est ensuite décliné en termes de connaissances, capacités et attitudes. Pour les jeunes elles deviennent des compétences à maîtriser, et pour les parents, un tableau de route, un espace concret et défini. Ces objectifs sont des enjeux importants et toujours d'actualité, car les représentations de l'EPS et du «prof de sport» ont une pérennité qui interpelle.

En outre, cela permet de faire comprendre aux membres de la communauté éducative l'importance du travail interdisciplinaire des objectifs communs avec des compétences transversales et accessibles pour l'élève.

TAB.1 : LISIBILITE DES ATTENTES POUR L'ELEVE ET SA FAMILLE



Parce que l'adolescent est en demande ... de valeurs

L'obligation scolaire fait du lycée un lieu de mise en scène des processus adolescents. Pour se construire, le jeune fait des choix pour et par lui-même. Ces choix nécessitent un travail sur soi, pour s'assumer, s'affirmer. Ils sont parfois faits par opposition aux parents car des enjeux d'autonomisation et de distanciation se jouent alors⁷¹. Un des rôles de l'équipe éducative est de baliser avec lui un cheminement avec des outils explicites pour qu'il puisse faire ses propres choix.

⁷¹ « Adolescence et Scolarité » Me Colin-Madan, 2010

L'accompagnement est une demande assez massive des adolescents du lycée, «... Si 85% des adolescents considèrent qu'ils ont besoin des adultes, près de $\frac{3}{4}$ des adultes sont persuadés que les jeunes n'ont pas besoin d'eux...Selon le sondage, respect des valeurs, honnêteté et confiance en soi sont des valeurs que les jeunes d'aujourd'hui souhaiteraient se voir transmettre par leur entourage adulte. Mais très peu d'adolescents évoquent la confiance en soi parmi les valeurs apportées par leurs aînés»⁷².

Une résonance qui se retrouve au lycée professionnel où l'adolescent est souvent en déficit d'image positive, échecs répétés, orientation par défaut et subie, déficit d'estime de soi, qui entraînent une distanciation par rapport aux apprentissages. Il est, certes, rassuré par le niveau des contenus dans le domaine général, mais les exigences du milieu professionnel lors des stages, lui demandent des compétences empruntées au monde du travail qu'il faut intégrer rapidement. Des savoirs-être qui lui font parfois défaut : assiduité, ponctualité, politesse, adaptation, réactivité...

Quoi qu'il en soit, que les jeunes aillent dans un cursus de poursuite d'étude, objectif national, 50% en BTS, ou s'intègrent dans le milieu professionnel, les degrés d'autonomie, de savoirs être, doivent leur être décryptés et enseignés. L'EPS trouve ici toute sa place, notamment dans ses contenus développés à travers les compétences méthodologiques et sociales. En effet, des thèmes tels que s'échauffer dans le BTP, travailler en équipe de façon constructive, faire preuve d'initiatives et de curiosité, apparaissent de façon récurrente dans les milieux professionnels.

Pour aider à la construction et instaurer un autre dialogue

La recherche d'une grille de lecture qui pointe les transformations, qui permet de faire remarquer les compétences acquises, celles qui se construisent chez l'élève, est un réel positionnement. Par cette entrée, l'idée est de faire adhérer parents et élèves au projet éducatif, avec pour ambition de proposer un outil de dialogue, de communication et d'échanges entre acteurs : professeur, parents, élèves. Par la traduction des attentes scolaires (voir tableau 2), les familles peuvent prendre conscience de ce qui se joue.

⁷² confère l'article du Monde, sondage ado / adulte IPSO Santé, le grand malentendu du 4/4/2012,

TAB. 2 : LES TRANSFORMATIONS ATTENDUES A L'ECHELLE DU CURSUS



Comprendre les contenus des CMS

L'affichage des contenus permet à tous de lire les choix de l'équipe pédagogique en lien avec les demandes institutionnelles de l'EPS, dans un contexte donné. Les élèves et les parents trouvent la cohérence entre les différentes attentes.

Tab.3 : LA déclinaison des CMS pour les élèves et les parents sur le cursus lycée avec les liens pour l'après

	CMS 1	CMS 2	CMS 3
Ce qui est attendu dans le programme EPS	✧ S'engager lucidement dans sa pratique	✧ Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité	✧ Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre: observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets
Au lycée professionnel peut se traduire par	• L'approche physiologique • La connaissance de soi • Les notions liées à la santé	• Travailler avec tous et respecter les différences • S'engager dans des projets individuels ou collectifs	• Avoir des stratégies transformations, de construction, d'adaptation
Pour après... Un BTS Un métier	✧ Se connaître et appréhender son environnement ✧ Préserver sa santé ✧ Avoir envie de pratiquer et savoir le faire en sécurité	✧ S'intégrer dans une équipe de travail ✧ Mener un projet seul ou à plusieurs ✧ Maîtriser les savoirs-être de base	✧ Etre efficace dans une tâche, dans un projet ✧ Faire évoluer ses pratiques ✧ Prendre des initiatives adaptées

Tab. 4 : exemple de traduction de la CMS 3 sur le cursus du lycée

CMS3 ♦ Avoir des stratégies transformations, de construction, d'adaptation		
2 nd L'IMPLICATION Comprendre et identifier les exigences du lycée	1 ^{ère} L'AUTONOMIE Avoir un regard sur sa pratique et évolution des approches	Terminale LA RESPONSABILISATION Se mettre en projet maintenant et pour plus tard
- observer et identifier avec des critères simples pour analyser - extraire des règles d'action	- adapter ou changer ses pratiques pour les transformer - atteindre des objectifs	- observer et proposer un jugement constructif pour faire évoluer sa pratique et celle du groupe - accéder à un type de démarche plus combinatoire/conceptuelle
prendre conscience des conditions d'amélioration de sa pratique	- analyser les actions et résultats en privilégiant des démarches déductives-inductives - FEED-BACK (retours) et émettre des hypothèses	- se mettre en projet et adapter sa pratique pour faire évoluer un projet seul ou à plusieurs - ne plus être dans la contrainte

Pour l'élève, un exemple d'auto-évaluation de la compétence de la CMS 3 sur un cycle d'activité en 1ère

La CMS 3 aide à la construction de la compétence propre de niveau 3 en ½ fond: produire la meilleure performance sur une série de courses, se préparer et répartir son effort grâce à une gestion raisonnée de ses ressources.

Tab.5 : grille d'auto évaluation des CMS

1 ^{ère} – CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE AVOIR UN REGARD OBJECTIF SUR SOI, SA PRATIQUE ET EVOLUER DANS SES APPROCHES			
Concevoir des techniques individualisées d'échauffement et de récupération	Construire une grille personnalisée de ressenti	Planifier des séquences de travail	Utiliser les outils personnels ♦entre le prévu et le réalisé ♦entre le faire et l'utilisation du ressenti
1 2 3 4 5 →	1 2 3 4 5 →	1 2 3 4 5 →	1 2 3 4 5 →



Les outils et les niveaux de lecture

Le but est non seulement d'échanger avec les élèves mais de rendre accessible des fiches CMS aux parents. Les outils doivent être numériques, accès de plus en plus naturel pour tous. Ils seront présentés sur un support papier, fiche synthétique de liaison, restant accessible aux familles les plus modestes. Sur e-lyco la création d'un espace EPS est indispensable. Sa forme interne en arborescence⁷³ permettra aux élèves, parents, tout acteur, de le parcourir et d'en découvrir au-delà de la lisibilité parents-élèves du tableau, les ressorts de la conceptualisation au niveau de l'équipe pédagogique.

L'approche didactisée présentée dans le tableau peut être accessible aux parents et aux élèves par le biais d'e-lyco. Cet outil ouvert aux échanges pourrait évoluer, comme il en est de l'évaluation négociée.

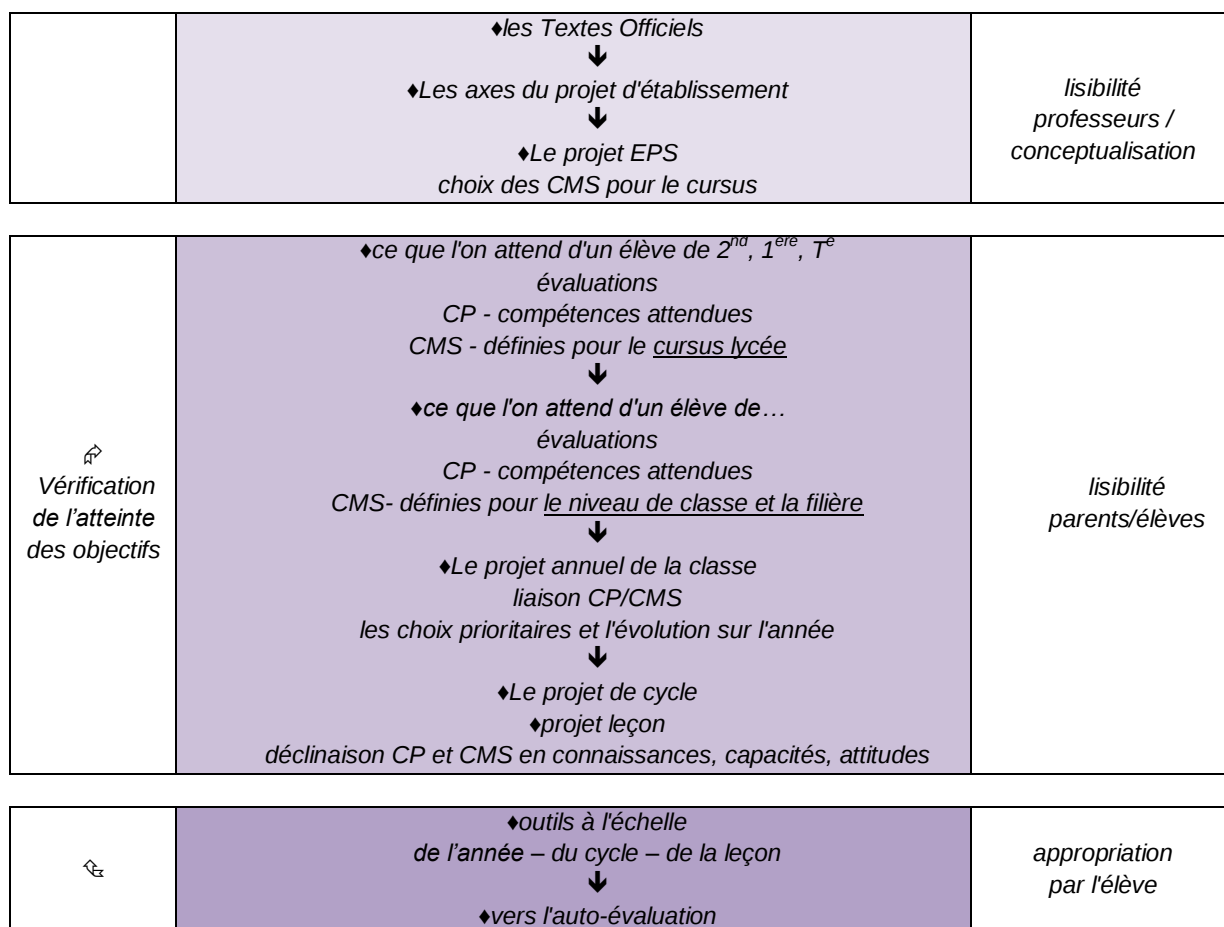
⁷³ Article : le suivi : outils et méthodes, e-nov n°6, Francis Huot

La traduction de la CMS 3 sur le cursus du lycée

TAB.6 : DECLINAISON DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT EN TERMES DE CONNAISSANCES, CAPACITES ET ATTITUDES

CMS 3	Connaissances	Capacités	Attitudes
2nd L'IMPLICATION - expérimenter - s'interroger			
▫ observer et identifier avec des critères simples pour analyser extraire des règles d'action	→ (connaître) le résultat de l'action → (verbaliser) des RA	→déterminer son niveau → observer / co-observer et mettre à plat des résultats →tester des solutions Les facteurs de réussite et causes de difficultés	→expérimenter- des solutions à trouver / ne pas s'entêter dans son erreur →exploiter des connaissances
▫ prendre conscience des conditions d'amélioration de sa pratique	→ la répétition comme vecteur de progrès	→modifier sa pratique pour évoluer → répéter pour stabiliser	→ accepter la répétition /contrainte pour résoudre
1^{ère} L'AUTONOMIE - adhérer- identifier			
▫ adapter ou changer ses pratiques pour les transformer atteindre des objectifs	→ le statut de l'apprentissage	→ transformer l'action pour arriver au résultat voulu	→ accepter et tenir compte des observations des autres →valoriser son image
▫ analyser les actions et résultats en privilégiant des démarches déductives-inductives FEED-BACK (retours) et émettre des hypothèses	→ la cause du résultat de l'action (induction) ou les conséquences de l'action (déduction).	→ utiliser les retours (privilégier le travail à 2) →atteindre des objectifs de maîtrise →planifier ses efforts	→ tenter et réajuster →se concentrer sur les ressentis
Terminale LA RESPONSABILISATION - planifier - construire			
▫ observer et proposer un jugement constructif pour faire évoluer sa pratique et celle du groupe -accéder à un type de démarche plus combinatoire/conceptuelle	→analyser, transposer, généraliser par corrélation d'analogies, « découvrir »	→atteindre des objectifs définis →conceptualiser des principes	→ formuler des observations à partir de critères objectifs reconnus pour aller vers une analyse positive
▫ se mettre en projet et adapter sa pratique pour faire évoluer un projet seul ou à plusieurs ▫ne plus être dans la contrainte	→mise en relation des attentes sociétales	→ adapter sa pratique à l'exigence du groupe	→ réguler ses humeurs → accepter les prises de position différentes

Outil conceptuel prévalant à la création de l'arborescence



Conclusion

Cette approche visible et rendue lisible permet à l'élève et sa famille de se situer dans un cursus, une année, un cycle. Les compétences sont clarifiées. Ainsi ils sont guidés dans la compréhension des objectifs à atteindre et des objets de transformations demandés. L'élève doit y trouver ses espaces grâce à une meilleure compréhension des attentes qui lui permettent de se projeter, de s'appuyer sur ses points forts et travailler sur ses besoins pour rebondir dans une spirale horizontale. Dès lors, l'appropriation est rendue possible et mène à une forte individualisation. Les évaluations sont alors, choisies, négociées, et servent à vérifier si l'élève a acquis les compétences méthodologiques. Si le cours d'EPS est un lieu privilégié pour appréhender ce type de compétences, l'élève peut facilement faire la liaison avec les attentes professionnelles lors de stages. Ainsi les CMS prennent tous leurs sens, au regard d'une transversalité qu'elle soit, scolaire ou professionnelle.

A partir de ce constat la rédaction du bulletin trimestriel peut s'envisager sous une autre forme. Les CP ne sont plus commentées sous forme de réussite ou d'échec seulement mais explicitées sous l'angle des CMS travaillées et de leur niveau d'acquisition.

Outre la reconnaissance de la discipline par les familles et l'équipe éducative, le bénéfice pour l'EPS est de rendre cohérent un enseignement par un discours d'équipe, pensé et pragmatique. Cette approche donne du sens. Le regard posé sur l'élève est valorisant, et doit l'aider dans sa projection et sa réussite.

Le suivi de la (re) construction identitaire durable

Jean François Just

Professeur EPS

Les élèves de lycée professionnel opèrent des changements radicaux dans la (re) construction de leur identité tout au long de leur scolarité. La principale caractéristique de ces élèves, est de se reconnaître à l'entrée dans le LP, dans une identité d'élève en échec scolaire. Un enseignement basé sur l'acquisition de compétences méthodologiques généralisables, de principes de méthode et de gestion contribue à cette transformation. Est-il possible de certifier l'acquisition de ces apprentissages afin d'informer l'équipe pédagogique et l'élève de sa progression et de son niveau atteint dans ce domaine ?

La socialisation durable

La première difficulté à laquelle est souvent confronté l'élève de lycée professionnel est d'accepter le cadre de l'institution dans lequel il est venu pour apprendre, même si ce choix est établi par défaut. Pour l'aider à surmonter cette première difficulté, il est nécessaire de lui fournir des clés de « lecture » de l'environnement dans lequel il évolue, en particulier, les éléments lui permettant de prendre la mesure du cadre normatif en place dans l'établissement.

La possibilité d'évaluer, voire de certifier par l'intermédiaire d'une fiche d'évaluation, l'adéquation entre les conduites sociales et d'apprentissage de l'élève et les critères identifiables et évaluables, déterminant les contours du cadre dans lequel il doit évoluer, est parfois incontournable. Il s'agit d'un travail nécessaire pour permettre l'apprentissage et l'acquisition de compétences durables par l'élève.

Pour mener à bien cette évaluation, deux critères principaux, aisément utilisables, permettent de recueillir des informations significatives sur l'implication de l'élève dans ses études :

- l'assiduité et la ponctualité : si l'élève arrive en retard ou n'assiste pas au cours, il lui sera difficile d'apprendre.
- sa capacité à s'investir dans les tâches scolaires, à écouter, comprendre et appliquer les consignes. Cette évaluation tient compte de l'implication de l'élève qui, par exemple, pose des questions et/ou explique lui-même les bonnes consignes aux autres élèves.

Le principe de gestion

Pour ces adolescents en difficulté dans leur rapport aux études, l'acquisition durable de la gestion d'une méthode de travail est un point important dans la (re)construction d'une identité d'élève. Cet apprentissage consiste à comprendre et à maîtriser l'enchaînement et l'articulation des éléments qui composent la méthode de travail. Une évaluation, peut donner lieu à une certification graduée, portant sur l'application des consignes et l'utilisation adéquate des outils mis à disposition pour atteindre l'objectif fixé.

Tab.1 : méthode et endurance

EVALUATION ENDURANCE					CLASSE : 0			
	NON ACQUIS		EN COURS D'ACQUISITION		ACQUIS		ACQUIS	
COMPETENCES PRISE DE DECISION	JE NE CHERCHE PAS A COMPRENDRE LA METHODE DE TRAVAIL		JE COMPRENDS LA METHODE DE TRAVAIL MAIS JE SUIS LES AUTRES		JE COMPRENDS LA METHODE DETRAVAIL MAIS JE NE L'APPLIQUE PAS		JE COMPRENDS LA METHODE DE TRAVAIL ET JE L'APPLIQUE	
	Echecs fréquents dus au manque d'écoute de concentration, de motivation. Absences, retards.		Attitude efficace à l'intérieur d'un groupe d'encadrement. Ne peut fonctionner qu'avec les autres.		Attitude efficace grâce à des efforts conséquents sans pour autant réussir pleinement		Comportement attentif, efficace et régulier.	
TEMPS DE COURSE	10 '	20 '	10 '	20 '	10 '	20 '	10 '	20 '
NOM Prénom								

Tab.2 : outil d'endurance

EVALUATION ENDURANCE					CLASSE : 0			
	NON ACQUIS		EN COURS		ACQUIS		ACQUIS	
COMPETENCE : GERER LES OUTILS	JE NE CONNAIS PAS LES REGLEMENTS ET JE N'UTILISE PAS LES OUTILS		JE CONNAIS MAIS JE NE M'EN SERTS PAS		JE CONNAIS ET J'UTILISE MAIS JE N'AMELIORE PAS MES RESULTATS		JE CONNAIS ET J'UTILISE ET J'AMELIORE MES RESULTATS	
TEMPS DE COURSE	10 '	20 '	10 '	20 '	10 '	20 '	10 '	20 '
NOM Prénom								

La construction d'un projet

La (re)construction de l'identité de l'élève passe par la prise de conscience de ses possibilités. Il peut, à partir de cette connaissance, construire un projet de vie durable à la hauteur de ses objectifs de capacités combinant l'aspect professionnel, social et la préservation de sa santé. Pour réaliser cet objectif, il faut que chaque début de cycle d'EPS commence par une évaluation diagnostique. Cette évaluation constitue un des repères dont l'élève a besoin pour construire ce projet.

L'implication dans le collectif

A plusieurs reprises, tout au long de chaque cycle, l'élève fait des choix ou des propositions d'action en fonction de son environnement. Par exemple, dans le cadre des activités physiques et sportives collectives, l'implication dans le jeu est la première condition pour faire émerger des possibilités de choix d'action.

Tab.3 : maîtrise des déplacements

EVALUATION VOLLEY					CLASSE : 0			
COMPETENCE MAITRISE DES DEPLACEMENTS	JE NE ME DEPLACE PAS		JE ME DEPLACE TROP TOT OU TROP TARD		JE ME DEPLACE SANS TENIR COMPTE DES AUTRES DEPLACEMENTS		JE ME DEPLACE AVEC EFFICACITE	
	NON ACQUIS	NON ACQUIS	EN COURS	EN COURS	ACQUIS	ACQUIS	ACQUIS	ACQUIS
30 ' de jeu	moins de 5	plus de 5	plus de 5	moins de 5	plus de 5	moins de 5	moins de 10	plus de 10
NOM Prénom								

L'évaluation du choix de l'action s'effectue en observant les réponses données et la maîtrise de l'anticipation.

Tab.4 maîtrise de l'anticipation.

EVALUATION VOLLEY					CLASSE : 0			
COMPETENCE : ANTICIPATION	JE NE REAGIS PAS AUX REPERES DU JEU		JE REAGIS TROP TOT OU TROP TARD		JE REAGIS MAIS LA REPONSE NE CORRESPOND PAS		JE REAGIS ET LA REPONSE CORRESPOND	
	plus de 5	moins de 5	plus de 5	moins de 5	plus de 5	moins de 5	moins de 10	plus de 10
30 ' de jeu	NON ACQUIS	NON ACQUIS	EN COURS	EN COURS	ACQUIS	ACQUIS	ACQUIS	ACQUIS
NOM Prénom								

L'acquisition d'un statut

La découverte ou la confortation d'un statut au sein d'un groupe contribue à la (re) construction de l'identité de l'élève. La contribution, à part égale dans l'exécution d'une tâche collective dans laquelle l'élève perçoit pleinement le rôle qu'il a à jouer, renforce son identité et l'encourage à prendre des responsabilités. Dans la perspective du projet du cursus professionnel durable, l'élève est amené à apprendre à s'intégrer dans un groupe en y prenant la part d'action qui lui revient en tant que collaborateur, à être aussi capable de changer de groupe de travail dans l'entreprise ou une autre entreprise, ou de changer carrément de métier, car le monde du travail change très vite. Il est donc nécessaire de comprendre l'environnement professionnel afin de réagir en anticipant au mieux son évolution. Pour apprendre cette compétence, l'utilisation des sports collectifs est incontestable. Le volleyball permet de développer l'apprentissage de la responsabilité du rôle à jouer dans le collectif.

Tab.5 : maîtrise participation

EVALUATION VOLLEY					CLASSE : 0			
COMPETENCE : PARTICIPATION	JE NE COMPRENDS PAS LE ROLE A JOUER		JE JOUE LE ROLE EN ATTAQUE		JE JOUE LE ROLE EN DEFENSE		JE JOUE LE ROLE	
	NON ACQUIS	NON ACQUIS	EN COURS	EN COURS	ACQUIS	ACQUIS	ACQUIS moins de 10	ACQUIS plus de 10
30 ' de jeu	DEFENSE	ATTAQUE	moins de 5	plus de 5	moins de 5	plus de 5		
NOM Prénom								

L'évaluation des critères choisis peut faire apparaître une certaine subjectivité, il est donc nécessaire de multiplier leur nombre et d'établir une moyenne qui objective le résultat.

Conclusion

La comparaison entre l'observation du comportement identitaire d'un élève :

- donner son avis sur la tâche à exécuter ;
- personnaliser sa réflexion ;
- intervenir sans retenu et calmement dans le cours ;
- contester judicieusement ;
- se mettre en valeur en faisant apparaître ses qualités et en connaissant ses défauts ;
- être autonome et responsable ;

et le résultat du suivi de l'évaluation de certaines compétences appropriées permet de révéler si la (re) construction identitaire durable n'est pas acquise, est en cours d'acquisition ou est durablement acquise.

Compétences à suivre

Davy MEZIERE,

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

À propos du suivi de l'élève, dans les années quatre-vingt dix, Michel Harmand et Jean-Luc Méchinaud évoquaient alors, un concept relativement nouveau sur lequel ils souhaitaient susciter le questionnement. Leur réflexion envisageait la relation entre le suivi de l'élève et la construction du projet d'EPS⁷⁴. Si le concept de suivi de l'élève s'est depuis fortement enraciné au cœur du système éducatif au travers des demandes institutionnelles, il est aujourd'hui une préoccupation des équipes EPS.

Les nouveaux programmes d'EPS au collège réaffirment qu'il « revient aux équipes pédagogiques de construire les modalités du suivi des élèves avec des outils communs permettant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences »⁷⁵. Sur le terrain, le besoin d'apprécier l'élève au-delà d'un bilan chiffré par la note, la volonté de contextualiser la demande institutionnelle, nécessite de formaliser un continuum local permettant de jalonner les acquisitions recherchées et d'entrevoir des rythmes d'appropriation différenciées chez les élèves.

S'il est possible de suivre une multitude d'évolution chez l'élève, il s'agit bien ici de suivre ses apprentissages, ceux qui le rendent compétent. Aussi, la notion de compétence, devenue incontournable dans le domaine éducatif actuel, facilite la lecture de ce que maîtrise l'apprenant. Suivre l'acquisition des compétences des élèves devient un moyen d'optimiser leurs apprentissages.

Au sein de l'établissement, le suivi de l'élève initie intrinsèquement une démarche collective des professeurs. Il est de ce point de vue, une entrée à favoriser pour fédérer les membres de l'équipe si nécessaire, car au-delà des difficultés, des divergences qui peuvent apparaître, le dénominateur commun reste la réussite de l'élève. De cela, le professeur ne peut se détourner. À l'instar du projet EPS qui l'englobe, le suivi de l'élève vise la cohérence, la convergence, la continuité du cursus de formation et l'intelligibilité de l'action de l'équipe des professeurs au profit des élèves. Loin d'enlever la part de liberté pédagogique qui revient à l'enseignant, instaurer le suivi de l'élève, c'est lui donner la chance de mieux réussir grâce à un travail collégial.

Le suivi de l'élève donne du corps au projet pédagogique. Parler du suivi de l'élève invite à se questionner sur les particularités, caractéristiques, profils, ressources des élèves, pour définir les transformations prioritairement visées, tout en s'interrogeant sur les pratiques d'enseignement, le travail quotidien du professeur au regard des programmes.

Ainsi, le suivi de l'élève s'opérationnalise en plusieurs temps. « suivre devant », en définissant un plan de formation adapté aux élèves, « suivre pendant », en se donnant la possibilité de connaître, à un moment donné, où l'élève se situe dans ce parcours d'acquisition pour en assurer une continuité individualisée, « suivre après », en transmettant aux professeurs ultérieurs un bilan d'acquisition actualisé et ré investissable, ou en objectivant la validation des compétences des élèves (socle commun, évaluation, examen, orientation).

⁷⁴ M.Harmand et J-L. Méchinaud, Le suivi et les projets d'établissement, les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°17, décembre 1997.

⁷⁵ Programmes de l'enseignement d'EPS, bulletin officiel n°6 du 28 août 2008.



Organiser, planifier l'objet du suivi

Les programmes d'EPS au collège précisent clairement que le projet EPS émane de l'équipe et qu'il permet de « *spécifier et formaliser la politique de l'établissement en matière d'EPS* »⁷⁶. Malgré les bonnes volontés, il est parfois difficile d'éviter les écueils qui conduisent à la production d'un document inerte, complexe et inutilisable au quotidien. Le liant nécessaire se trouve dans la planification des apprentissages, dans la manière d'appréhender le suivi de l'élève comme la démarche favorisant les allers-retours entre l'expression des choix, des mises en œuvre et des acquisitions des élèves. Patrick Beunard parle de cette nécessité en exprimant que « *l'école se doit de prévoir, planifier, organiser et optimiser les apprentissages pour chacun et ne peut se satisfaire d'apprentissages aléatoires et hypothétiques* »⁷⁷. Parce qu'ils se doivent d'obtenir des résultats et parce que le temps disponible n'est pas extensible, les enseignants recherchent l'efficacité de leur action en opérant des choix, en ciblant des priorités.

Fixer le cap

Pour mener cette réflexion de groupe, l'élève et les programmes sont les références, le projet disciplinaire assurant la rencontre des deux entités pour établir une « *singularité collective* »⁷⁸ sur le plan local. Pour cela, les professeurs effectuent un diagnostic de la population scolaire, fort des expériences des uns et des autres au contact des élèves de l'établissement et des données en leur possession (origines des élèves, statistiques, milieu d'implantation de l'établissement) pour pouvoir définir les caractéristiques prépondérantes et traduire un état initial des élèves. L'intérêt est d'identifier le profil de l'apprenant et de connaître comment il fonctionne. La définition d'enjeux de formation ou d'objectifs de transformation permet de fixer le cap en profilant l'élève en devenir.

Le suivi de quoi ?

Les compétences propres (CP), au travers des compétences attendues (CA), et les compétences méthodologiques et sociales (CMS) des programmes permettent de mettre en œuvre une EPS complète et équilibrée, « *la tête et les jambes* ». Pour que cette volonté institutionnelle ne reste pas un vœu pieu, il s'agit de créer sur le terrain les conditions d'expression de cet équilibre. Aussi, les objectifs de transformation mis en avant trouvent réponse dans le traitement des compétences des programmes, dans la synergie entre CP et CMS. Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) en sont le « *bain de culture* » favorisant la construction articulée des connaissances, capacités et attitudes. Ainsi, les CP et CMS recouvrent une amplitude que les professeurs ont à spécifier, traiter pour en déterminer une continuité et une progressivité sur le cursus de l'élève.

Jalonner le chemin

Pour rendre opérationnelle la démarche, il est impératif de faire des choix, contextualiser sans dénaturer la demande institutionnelle. La formalisation d'un continuum, le chemin, compris comme ce qui conduit à atteindre un but, facilite la perspective du suivi de l'élève en plaçant des jalons, repères de temps, moments clés, APSA supports, hiérarchisation d'étapes de construction, structurant les acquisitions vers les transformations recherchées. Chacun peut, en reprenant la démarche, s'atteler à élaborer, dans son contexte d'enseignement, cette construction au plus près de ses élèves.

En abordant des thèmes porteurs pour la profession, des auteurs de la revue *e-novEPS de N@ntes* illustrent cette nécessité de construire des progressions sur le cursus de l'élève au travers de la démarche par compétences. Ainsi, les propositions de progression des CMS en niveau 1 (N1) et niveau 2 (N2) sont redondantes car elles permettent d'établir une corrélation de continuité, de

⁷⁶ Programmes de l'enseignement d'EPS, bulletin officiel n°6 du 28 août 2008.

⁷⁷ P. Beunard, La tête et les jambes, *e-novEPS* n°2, janvier 2012.

⁷⁸ P. Beunard, Le suivi perçu comme une connaissance de l'élève pour aider à la décision, les cahiers EPS de l'académie de Nantes, décembre 1997.

complexité et de temps avec les CP au travers des CA. Pour ne citer qu'eux, James Robichon⁷⁹ sur le travail en équipe (CMS2) montre un cheminement progressif et transposable à la structuration d'autres thématiques des CMS en explicitant cette volonté de faire coïncider, progression des CA et des CMS. Francis Huot⁸⁰ expose les relations entre les connaissances, capacités et attitudes et montre comment les organiser pour déterminer des contenus. Enfin, la production de fiches ressources sur la CMS3 proposé par Daphné Josek et Jean-Pierre Oussenekan⁸¹ favorise la perception d'une continuité N1 et N2 de celles-ci. Tous convergent vers la nécessité de retenir les caractéristiques utiles qui infléchissent des choix. Les membres de l'équipe formalisent ainsi leur devoir de contextualiser.

Le projet EPS précise le chemin permettant d'atteindre un nouvel état chez l'élève par l'acquisition et l'élargissement des compétences. Aussi cette programmation doit entrevoir la possibilité pour tous les élèves de progresser en dépit d'une construction « à temps variable ». Des rythmes d'appropriation sont donc nécessaires. La définition d'étapes permet, à l'élève, une démarche positive, progressive et accessible, entre la situation initiale et la transformation visée. Elle permet enfin de s'adapter au degré de maîtrise de la compétence en accélérant le passage à l'étape suivante ou en la remettant à plus tard.

Pour préciser la démarche, la caractérisation des élèves du collège Le Joncheray (Beaumont sur Sarthe, 72) a permis à l'équipe d'entrevoir plusieurs objectifs de transformation.

- Appliquer et faire appliquer les règles par le biais de la pratique des APSA supports.
- Accepter et savoir évoluer dans différents rôles en utilisant un vocabulaire adapté à l'activité support.
- Développer l'accès aux ressources cognitives avant, pendant et après la mobilisation des ressources motrices.
- Faire prendre conscience aux élèves, au travers de la pratique, de l'importance de la connaissance de soi.

Le tableau 1 traite d'un des objectifs en étirant la réflexion jusqu'au choix d'une CMS associée et à la proposition d'étape de construction sur les niveaux 1 et 2. Verbalisées de manière identique, afin d'en faciliter la perception, les étapes du niveau 2 recouvrent, bien entendu, une complexité supérieure en développant des capacités à repérer, à traiter, à sélectionner en vue d'élaborer de manière plus autonome un projet d'action efficient. Le traitement, ci-après, exprime cette progressivité en détaillant pour l'objectif retenu, au travers de la CMS3, les connaissances, capacités, attitudes du N1 et N2. Le tableau 2 précise la planification des ces étapes sur la classe de 6^{ème}.

⁷⁹ J. Robichon, Le travail en équipe, une compétence à construire, *e-novEPS* n°5, juin 2013.

⁸⁰ F. Huot, Organiser les connaissances, capacités, attitudes, *e-novEPS* n°2, janvier 2012.

⁸¹ D. Josek, J-P. Oussenekan, Fiches ressources CMS3, se mettre en projet, N1 et N2, *e-novEPS* n°2, janvier 2012

Tab. 1 : extrait du plan de formation, de la caractérisation des élèves aux étapes de construction de la compétence.

Situation initiale		Enjeu de formation	Traitement en lien avec les compétences méthodologiques et sociales	Niveau / Etapes de construction
Constats sur les caractéristiques des élèves.		Objectif du projet EPS		
-Réflexion avant l'action très limitée. -Prise en compte insuffisante des éléments au cours de l'action -Occultation du résultat de l'action pour progresser. -Manque d'analyse des consignes ou du contexte dans le cadre des exercices, des situations, des évaluations freinant les apprentissages. -Surestimation de soi ou à l'inverse sous-estimation de soi provoquant l'échec, méconnaissance de ses propres capacités.		Développer l'accès aux ressources cognitives avant, pendant et après la mobilisation des ressources motrices.	CMS3 : Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.	Niveau 1 / 6 ^{ème} 5 ^{ème}
				Niveau 2 / 4 ^{ème} 3 ^{ème}
				Etape 1 : Comprendre pour agir.
				Etape 2 : (Se) renseigner pour progresser.
				Etape 3 : Sélectionner pour se projeter.
Liens avec le socle commun	Compétence 3 : Expérimenter, relever et exploiter des données répertoriées, faire des hypothèses à partir de la mise en relation de différentes informations. Compétence 6 : Assumer différents rôles et argumenter dans son rôle de conseil à un camarade. S'engager en étant serein et lucide tout en acceptant et respectant l'avis des autres. Compétence 7 : Connaître ses points forts et faibles mais également ceux des autres. Faire des choix en conséquence pour mener un projet.			

Etape 1 : Comprendre pour agir

Connaissances	Capacités	Attitudes
-Connaitre les critères simples favorisant l'écoute de l'autre (savoir se taire, écouter toutes les consignes, respecter les prises de paroles des uns et des autres). -Identifier les différents déterminants de l'action.	-S'approprier des règles de fonctionnement pour agir efficacement. -S'exprimer en groupe.	Etre responsable, méthodique et efficace : -En écoutant durant l'énoncé des consignes. -En osant exprimer son incompréhension. -En se mettant rapidement au travail.

Etape 2 : (Se) renseigner pour progresser

Connaissances	Capacités	Attitudes
Connaître et assimiler : -Le vocabulaire spécifique à l'activité. -Les critères de réussite et de réalisation.	-Utiliser un vocabulaire approprié. -Construire les critères de réussite et de réalisation en favorisant les allers retours entre action et observation.	Etre responsable, méthodique et efficace : -En étant réceptif ou demandeur du résultat de l'action. -En répétant au regard de l'information transmise.

Etape 3 : Sélectionner pour se projeter

Connaissances	Capacités	Attitudes
-Identifier le cheminement entre un choix et un objectif à atteindre.	-Effectuer des choix simples (parmi des possibles, des propositions, suite à la réussite ou à l'échec).	Etre responsable, méthodique et efficace : -En appliquant un cheminement. -En assurant une continuité d'apprentissage.

Etape 1 : Comprendre pour agir

Connaissances	Capacités	Attitudes
-Identifier les repères pour construire un projet individuel ou collectif adapté (sur soi, sur les autres, le temps, l'environnement).	-Organiser l'action à partir d'une sélection d'informations.	Etre méthodique et autonome : -En adoptant une attitude réflexive sur sa pratique.

Etape 2 : (Se) renseigner pour progresser

Connaissances	Capacités	Attitudes
Identifier les moyens possibles de (se) renseigner : -Au travers de rôles variés (observateur, juge, coach,...). -Par la connaissance de critères de réussite et de réalisation, d'observables, de critiques argumentées, d'avis extérieurs...	-Tenir différents rôles. -Repérer dans l'action et/ou interpréter des résultats pour affiner son projet. -Accepter les échecs et les critiques.	Etre tolérant, critique et lucide : -En percevant l'échec, la critique comme des éléments constructifs, un passage vers le progrès. -En osant donner son opinion, son avis.

Etape 3 : Sélectionner pour se projeter

Connaissances	Capacités	Attitudes
-Appréhender les éléments essentiels du contexte (environnement, autrui,...) -Connaître ses points forts/faibles et ceux des autres.	-Hiérarchiser, privilégier, choisir des informations pour agir. -Se fixer des objectifs, adapter ses choix à un contexte particulier.	Etre adaptable et autonome : -En faisant des choix. -En mettant son projet en œuvre ou en le modifiant.

Tab. 2 : planification des étapes CMS3 / CA APSA supports retenues N1 6^{ème}

Période 1 Septembre-Octobre		Période 2 Novembre-Décembre		Période 3 Janvier-Mars		Période 4 Avril-mai		Période 5 Juin
Course d'orientation CP2	Javelot CP1	Gymnastique sportive CP3	Handball CP4	Lutte CP4	Badminton CP4	Course de haies CP1	Golf CP2	Natation CP1
CMS3 Etape1	CMS... Etape...	CMS3 Etape2	CMS... Etape...	CMS... Etape...	CMS... Etape...	CMS... Etape...	CMS3 Etape3	CMS... Etape...



Utiliser le suivi de l'élève

En s'inscrivant dans cette démarche d'équipe, le professeur n'abandonne pas sa liberté pédagogique. Au contraire, il la structure en ayant une base de données objective sur ce que savent les élèves et, ainsi, adapte la poursuite des apprentissages pour une classe et pour chacun. Penser le projet EPS comme fondement du travail d'une équipe ne suffit pas. Il convient, pour le professeur, de le faire vivre au jour le jour.

Lutter contre l'éternel débutant.

Ce constat d'échec incombe souvent à l'élève mais le professeur a les moyens de s'y opposer de façon active. En effet, il peut éviter de se placer dans cet état de surprise par le suivi des acquis de l'élève. En ayant une « traçabilité » des acquisitions, le professeur se montre plus efficace pour rentrer dans les apprentissages et construire à partir de ce que savent déjà les élèves. Il se donne aussi les moyens d'optimiser le temps en anticipant des guidages différents, des formes de groupements privilégiés, des médias appropriés ou à développer. Sur l'amplitude N1 6^{ème}/5^{ème}, il peut ainsi adapter la construction des étapes vers la compétence en restant davantage de temps sur une, en particulier ou en proposant des moments de recontextualisation au travers d'autres supports.

Anticiper des démarches pédagogiques

Par exemple, dans un cycle de gymnastique sportive en 5^{ème}, le traitement est réalisé pour aboutir à un enchaînement de 5 éléments synchronisés en duo. Par cette situation de référence, le professeur cherche à développer l'entraide entre les membres du duo autour de la tenue de différents rôles. Par conséquent, il est impératif de constituer des duos nécessitant intrinsèquement cette démarche. Ainsi, l'enseignant cherche à associer des élèves qui ont des compétences différentes, un élève en réussite sur le plan moteur et un élève plus en difficulté. Cependant, d'autres composantes d'ordre méthodologique, peuvent servir à la constitution des duos (degrés d'autonomie, d'organisation, de persévérance face aux difficultés). Dans ce cas, les compétences issues du suivi de l'élève optimisent le traitement de l'activité en termes d'organisation des apprentissages et de transformations visées.

Adapter les rythmes d'acquisitions des élèves

Parce que les élèves sont différents et qu'ils ne progressent pas tous à la même vitesse ou qu'ils ne rencontrent pas tous les mêmes difficultés, le professeur cherche à différencier son enseignement. Pas toujours simple dans l'instant, le suivi peut, là aussi, permettre d'anticiper en sachant où se situe l'élève. L'acquisition d'étapes intermédiaires vers la compétence recherchée place l'élève dans une progression valorisante et surtout différenciée. Cette formation, en continue, donne la possibilité à la fin d'un cycle d'apprentissage de prolonger à un autre moment de l'année les acquisitions entamées. Le suivi de l'élève rend lisible les transformations et traduit, en temps réel, l'évolution des acquisitions de chacun. Dans cette démarche, l'enseignant place l'élève dans une « évaluation continue » facilitant la souplesse des temps d'appropriation des compétences.

Renforcer la compétence dans des contextes variés

Les étapes successives assurent une progressivité dans la construction de la compétence au travers des APSA pratiquées. Parallèlement, la variété des supports permet de recontextualiser les éléments appris précédemment. Par conséquent, la première APSA support est le lieu de rencontre entre l'élève et les connaissances. Celle-ci permet la construction de la compétence par la mise en œuvre conjuguée des connaissances, capacités et attitudes. En provoquant une autre « rencontre » entre l'élève et les connaissances, la seconde APSA favorise une remobilisation du triptyque dans un autre contexte. La compétence de l'élève se renforce. Si l'apprenant perçoit les similitudes inhérentes à l'activité ou au traitement retenu par le professeur, la programmation des APSA supports favorise le réinvestissement et la pérennité de la compétence. Réitérée, cette démarche contribue à faire percevoir la généralisation possible des fondamentaux. Confronté à une nouvelle situation, l'élève, placé en autonomie, s'adapte à l'aide du « déjà-là ». Ce dernier temps révèle l'acquisition de la compétence.

Pour suivre ses élèves, le professeur conçoit donc des carrefours d'apprentissage, temps et lieux propices, à l'acquisition de compétences par la mise en œuvre actualisée et renouvelée de connaissances fondamentales.



Transmettre le bilan des acquisitions

Si le suivi de l'élève est abordé comme « la chose »⁸² de l'enseignant, la transmission du bilan de compétences assure la continuité du parcours.

Transmettre en cours de formation

La formulation des acquis par un document de synthèse individualisé favorise la liaison d'une année sur l'autre entre les professeurs d'un même établissement. Dans l'exemple présent, il assure la transmission des étapes validées dans chaque CP et CMS abordées. Il s'avère, ainsi, un outil de communication rigoureux pour « qualifier » les élèves mieux que la note seule. Il peut servir à valoriser le redoublement d'un élève en assurant la continuité à partir des acquis de l'année antérieure, évitant le départ de « rien ». La note qui résulte du traitement apparaît aussi plus signifiante et moins subjective.

⁸² P. Beunard, Le suivi perçu comme une connaissance de l'élève pour aider à la décision, les cahiers EPS de l'académie de Nantes, décembre 1997.

Tab. 3 : extrait document de synthèse périodique du suivi des acquisitions de l'élève.

6ème		Mathieu		Période 1	
NOTATION: Acquis (10), En Cours d'acquisition(7,5), Non Acquis(5), Non Investi (2,5)					
Compétences propres	APSA et Compétences attendues :	Sous compétences à atteindre :	Acquisitions de l'élève (Acquis, En Cours, Non Acquis)		CMS à atteindre dans le parcours annuel de l'élève en lien avec l'APSA support :
CP2 : Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains...	COURSE D'ORIENTATION : Choisir et conduire un déplacement pour trouver des balises, à l'aide d'une carte, en utilisant essentiellement des lignes directrices simples dans un milieu nettement circonscrit. Gérer l'alternance des efforts. Respecter les règles de sécurité et l'environnement.	Orienter sa carte à l'aide de points remarquables (nord carte/nord réel).	A	A	Etape 1 : Comprendre S'assurer d'avoir compris avant le début de la situation
		Construire son projet de déplacement.	EC	A	Etape 1 : Comprendre Ecouter l'avis de son/ses camarades.
		Diversifier ses sources d'information (repères de temps et de distance).	EC		
		7,5	17,5	10	
CP1 : Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée...	JAVELOT: À partir d'un élan réduit, réaliser la meilleure performance possible par des lancers appropriés aux engins utilisés en recherchant un point de chute dans l'axe de l'élan. Respecter les règles de sécurité.	Etablir une performance « intelligente » au regard de son potentiel.	A	EC	Etape 1 : Accepter Tenir des rôles assurant une pratique valide.
		Allonger son chemin de lancement avec les différents engins.	EC	EC	Etape 1 : Accepter Observer pour renseigner.
		Coordonner un élan réduit et un geste final.	EC		
		7,5	15	7,5	
					Compétences méthodologiques et sociales
					CMS3: Se mettre en projet...
					CMS2: Organiser et assumer des rôles sociaux ...

Valider les compétences

Comme Patrick Beunard le rappelle, « le vocable de compétence est désormais au premier rang de tous les concepts des différentes matières et du socle commun de compétences et de connaissances »⁸³. Par extension des CMS, l'EPS est « partout » et contribue à la validation des compétences du socle de connaissances et de compétences. Intégré à la démarche de planification du suivi, le professeur s'appuie sur des éléments concrets pour valider les compétences d'un élève, conjointement avec les autres disciplines. Il évite ainsi l'écueil de la compétence présumée maîtrisée, parfois subjectivement, renvoyant à une perception « scolaire » de l'élève. Cet élève est en difficulté, donc, il n'est pas compétent pour faire cela, ou à l'inverse, cet élève en réussite maîtrise sans doute cette compétence.... D'une pierre deux coups, l'intégration au plan de formation de la réflexion sur le socle participe à simplifier et objectiver la validation des compétences en cours de formation, d'en percevoir l'évolution sur un curseur plus qualitatif que quantitatif (la compétence au-delà de la note). Aussi, ce suivi peut simplifier le traitement des documents d'information sur les compétences lors des démarches d'orientation.

⁸³ P. Beunard, La tête et les jambes, e-novEPS n°2, janvier 2012.



Conclusion

Le suivi de l'élève cristallise le travail de l'équipe EPS et conduit à la structuration du projet EPS qui l'englobe. Si cette démarche est « *la chose de l'enseignant* »⁸⁴, elle vise la recherche d'une cohérence « *altruiste* » qui se finalise au profit de l'élève. C'est en cela que l'équipe EPS s'efforce de spécifier son action au contexte local. Le suivi de l'élève s'organise autour d'un constat partagé et la définition d'objectifs de transformation favorisant l'émergence d'un « citoyen cultivé, lucide et autonome, physiquement et socialement éduqué ». Ainsi, les enseignants, « embarqués » dans le suivi de l'élève, s'engagent dans un voyage au long cours. C'est en traitant les compétences des programmes, CP et CMS au travers des compétences attendus que les professeurs établissent un plan de formation cohérent, progressif, mais aussi adaptable à chacun. Pendant le parcours, l'évaluation en cours de formation des acquisitions permet d'adapter les pratiques du professeur aux évolutions des élèves. Enfin, le suivi optimise la transmission des acquisitions et la validation objective du socle commun. En marche vers la généralisation des compétences, le suivi de l'élève est l'outil qui favorise les démarches transdisciplinaires.

⁸⁴ P. Beunard, Le suivi perçu comme une connaissance de l'élève pour aider à la décision, les cahiers EPS de l'académie de Nantes, décembre 1997.

Le suivi : outils et méthode

Francis HUOT,

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

Le suivi des apprentissages par les élèves comme par les professeurs est mentionné dans la majorité des textes officiels et programmes (compétences du socle, savoir nager, compétences méthodologiques et sociales (CMS), compétences propres (CP), parcours culturels...), tout simplement parce qu'il est déterminant dans les progrès des élèves. Toutefois, il n'y pas une mais de multiples formes de suivi. Comment faire alors pour les rendre opérationnels, efficient, sans absorber toute l'énergie du corps professoral et, pour une réelle plus-value dans les apprentissages ?

Une forme de réponse passe par le choix des outils ou des intentions éducatives. En effet, si le nombre d'outils de suivi est certainement à limiter, leur choix se réfléchit au regard de l'objectif, c'est-à-dire, des effets attendus.

Or, le suivi ne se limite pas au passé et aux résultats. Un bon outil permet d'anticiper, de prévoir en donnant de la visibilité pour choisir, un projet, un parcours, des actions.⁸⁵ Il possède aussi la fonction de tableau de bord pour piloter le présent et accompagner l'élève dans une phase active de construction des compétences. Enfin, il organise le regard sur le passé pour en positiver les traces, dans le sens où celles-ci continuent à alimenter l'avenir⁸⁶, le devenir de l'élève dans son cheminement vers l'adulte.

C'est pourquoi, deux outils sont présentés à la lumière de leurs usages, tant par l'élève que par le professeur. Le schéma heuristique donne à voir le cursus sous la forme d'un arbre dont les branches se dévoilent à la mesure des besoins. Vision macroscopique, ou précise du continuum, tout semble possible avec cet outil moderne dont la fonction est, notamment, d'aider à la conception, à la matérialisation de la pensée.

La base de données, ou le tableur, apporte ses fonctions de traitement statistique pour mieux rendre compte de la réalité et aider à la décision. Ce dernier, souvent présent dans la boîte à outil du professeur est certainement sous-exploité à l'échelle des équipes.

85 D. Mezière, Compétences à suivre, e-novEPS n°6, janvier 2014

86 M. Harmand, le projet d'enseignement, e-novEPS n°6, janvier 2014



La carte heuristique

Présentation, organisation.

Chaque élève possède sa propre carte heuristique et y accède par l'outil informatique via le réseau interne de l'établissement ou sur les équipements de la classe (ordinateur, tablette...). La base initiale de carte est identique pour tous les élèves et conçue à partir du projet EPS. Dans le cours, la carte est consultable et modifiable directement sur la tablette tactile ou sur l'ordinateur collectif, selon l'équipement de l'établissement. Un usage papier est toujours possible, mais il dénature l'outil dont l'ergonomie est taillée pour le numérique. Petit à petit, chaque élève élabore, à partir d'un suivi, une carte spécifique qui témoigne de son travail, son engagement et constitue un curriculum.

Les usages pour l'élève

Se repérer, prévoir, garder la trace

En voyant la carte dans sa globalité (fig1), l'élève peut rapidement extraire les informations sur ses pratiques à venir ou écoulées en EPS, puisque la carte rassemble l'ensemble du cursus de l'établissement. Tous les enseignements obligatoires y figurent de la 6^{ème} à la troisième en couvrant toutes les compétences propres. Les compétences méthodologiques et sociales, comme celles du socle, sont aussi insérées selon le choix de l'équipe, dans les différents thèmes d'étude. Les tests spécifiques que les élèves passent, par exemple sur le savoir nager, sont également indiqués et reliés aux enseignements auxquels ils correspondent. Les enseignements facultatifs, comme l'association sportive, sont représentés et ajoutés au cas par cas, par l'élève.

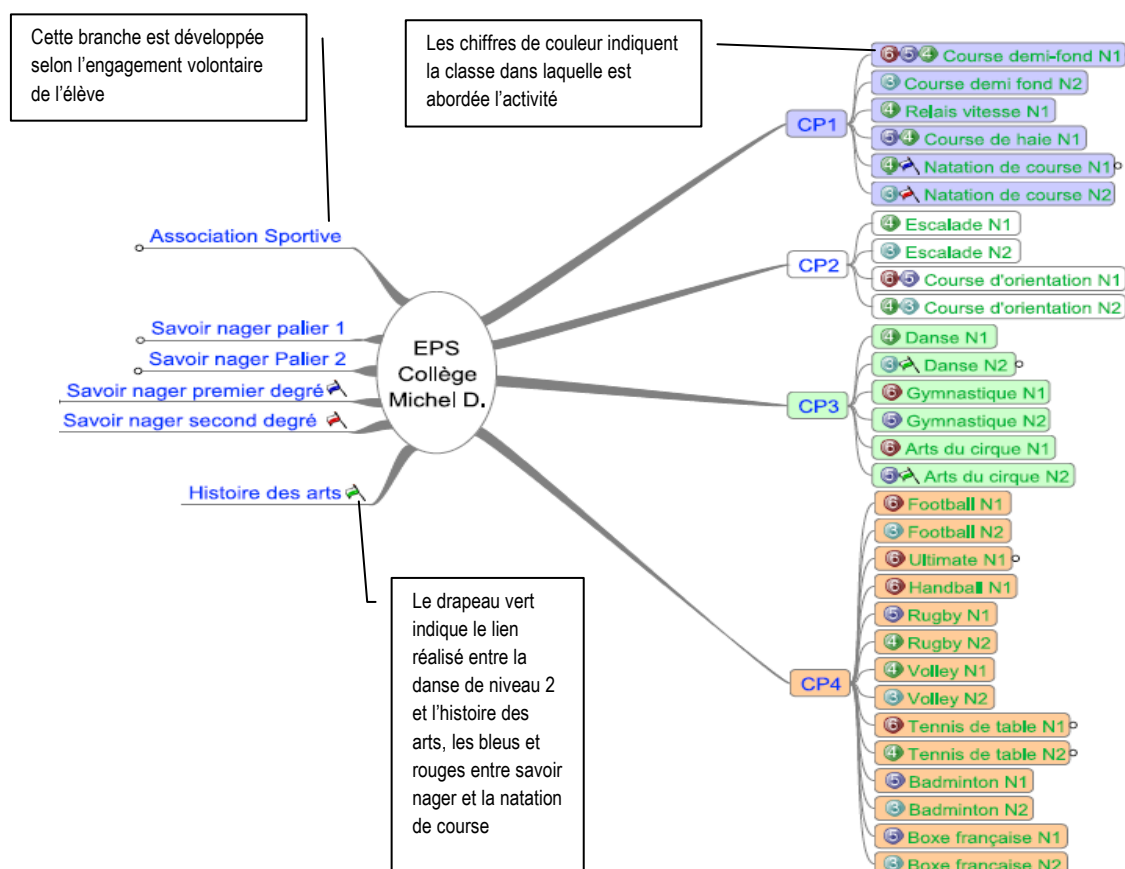


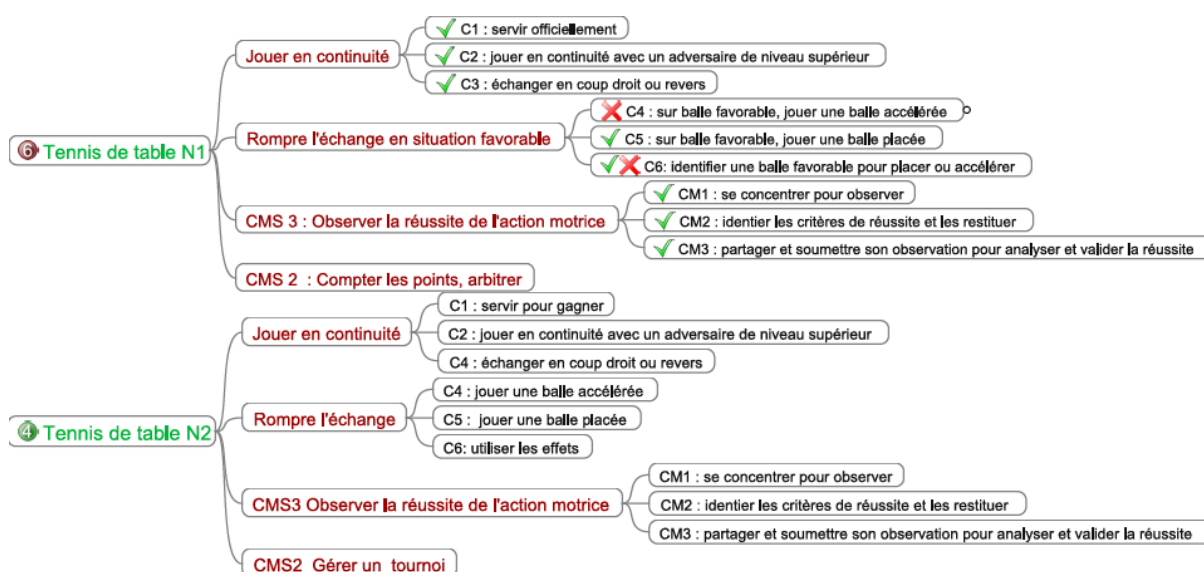
Fig. 1 : Carte globale repliée

Relier

La carte heuristique permet d'afficher des liens entre différents objets d'enseignement ou différents espaces/temps en introduisant soit, des symboles soit, des traits. Dans la carte, ci-dessus, les drapeaux de couleur indiquent que l'enseignement de la danse niveau 2 est mis en relation avec l'histoire des arts. Il précise aussi les liens entre les tests du savoir nager et les niveaux de compétence attendue pour la natation.

La carte, qui s'ouvre ou se replie à loisir, permet de juxtaposer afin de les comparer deux cursus d'enseignement, par exemple niveau 1 et 2, (fig.2). L'élève peut, ainsi, mesurer les similitudes et différences dans les compétences à acquérir.

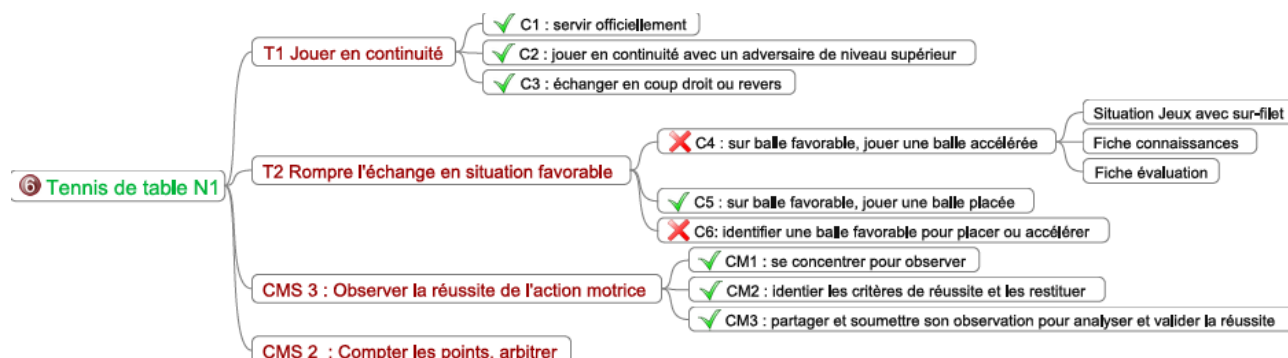
Fig2 : comparaison du N1 (6^{ème}) et N2 (4^{ème}) en Tennis de table



Piloter, évaluer, suivre ses compétences

La carte est utilisée lors des cours comme outil de projection, d'évaluation et de régulation. Chaque élève y valide ses compétences dès qu'il pense les avoir acquises et après vérification auprès du professeur. Elle sert de base de dialogue entre professeur et élève pour contractualiser, pendant le cours, un travail personnalisé. Par exemple, sur la carte ci-dessous (fig.3) l'élève a validé pratiquement toutes les compétences de niveau1 mais il lui manque la C4 et la C5 qui doivent faire l'objet d'un travail spécifique. Rapidement, et sur les conseils de son professeur, l'élève peut choisir la compétence 4, utiliser la fiche situation qui y est associée et qu'il n'a qu'à ouvrir en bout de branche. Il va aussi pouvoir ouvrir la fiche d'évaluation de la compétence ou d'autres outils comme la fiche connaissances. Ces différents tableaux, supports variés, vidéo par exemple, sont imbriqués par ouverture directe ou par téléchargement pour éviter d'alourdir l'arborescence.

Fig.3 : compétences validées (et non validées **X**) en tennis de table niveau 1, en classe 6^{ème}



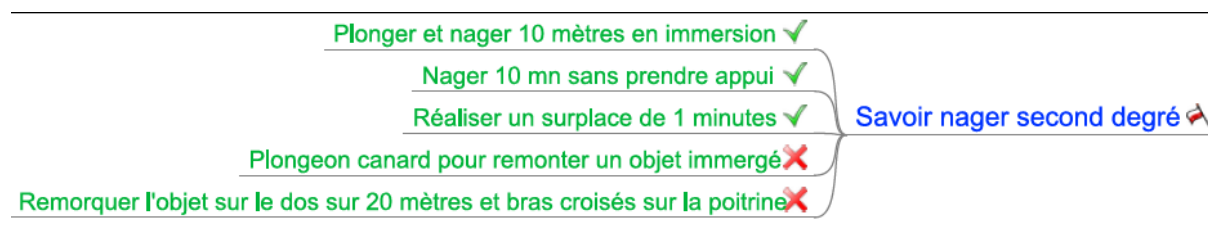
Ainsi, chaque élève « navigue » dans l'enseignement prévu en apprenant à piloter son engagement. Il se repère dans ce qui constitue un programme, évalue ses acquis, oriente ses choix en étant plus ou moins guidé par son professeur. Ce travail nourrit la validation de compétences méthodologiques, notamment du socle – *compétences 4 relatives au numérique, compétences 7 relatives à l'autoévaluation* – mais aussi les compétences propres à l'EPS puisque l'élève, en choisissant, s'implique et donne du sens à son activité.

Suivre ses compétences dans le temps

La carte heuristique est un outil souple qui se modifie au fil du temps. Elle retrace le parcours de l'élève sur l'établissement (ici le collège), mais peut aussi le suivre au lycée. Pour cela, l'équipe du lycée constitue une arborescence complémentaire qui peut s'intégrer à l'ancienne. Cette option demande une manipulation particulière, puisque chaque élève ajoute la nouvelle carte à son ancienne. Logiquement, les compétences d'un élève de seconde lui permettent de réaliser cette manipulation sans difficulté. Mais un accompagnement est cependant à prévoir, tant sur la procédure que sur le choix de l'implantation. En effet, l'objectif est d'obtenir des cartes similaires dans leur forme afin que le professeur, dans son dialogue avec l'élève s'y retrouve.

En dépliant la carte du côté des tests (fig.4), l'élève peut identifier la nature de l'épreuve mais aussi en valider le résultat ou encore envisager ce qu'il est judicieux de pratiquer, ensuite, pour acquérir les compétences qui lui manquent

Fig.4 : compétences validées (et non validées **X**) lors d'un test du second degré du savoir nager.

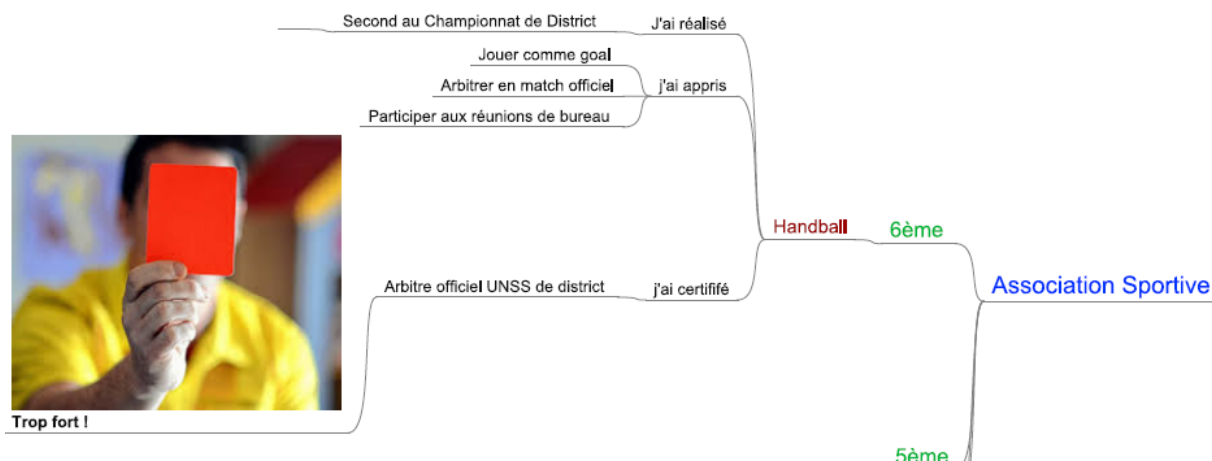


La personnalisation d'un parcours

En plus de donner les outils de travail au quotidien (schémas tactiques, tableaux de connaissances, vidéo illustrative...), la carte de suivi offre la possibilité à chaque élève de placer divers éléments de son choix qui témoignent de son activité, notamment facultative. Ainsi, peut-il placer dans la branche Association Sportive ses résultats, ses qualifications, ses responsabilités. Le professeur peut aider l'élève dans ce travail en lui proposant un plan qui figure déjà dans l'arborescence, « j'ai réalisé, j'ai appris, j'ai certifié », par exemple. Dans la figure 5, ci-dessous, l'élève pratique le handball en sixième

et a choisi de mettre une photo qui reflète son ressenti lorsqu'il a sorti pour la première fois le carton rouge en tant qu'arbitre. La carte heuristique peut alors prendre la forme d'un carnet de bord très personnel qui reflète aussi en partie sa personnalité et alimente ce que Carole Sève appelle le suivi enquête⁸⁷

Fig.5



Les vigilances à maintenir

Chaque élève construit progressivement sa carte à partir de son vécu, ses apprentissages mais aussi et surtout sur la base d'une autoévaluation. Or cette capacité, qui se construit petit à petit, n'est pas toujours acquise et le suivi risque d'en subir les effets. Surévaluation et sous-évaluation peuvent être au rendez-vous. C'est pourquoi, le professeur est tenu d'en assurer un accompagnement différencié selon le niveau de chacun. Il utilise pour cela son propre outil de suivi qui se présente sous la forme d'une base de données, par exemple. Cette dernière présente l'avantage de se partager, en intranet, chose que ne supporte pas le tableur.



Le fichier de suivi du professeur

Présentation

Le suivi des compétences des élèves, par le professeur, est réalisé grâce à un outil à la fois individuel et d'équipe. Il remplace le cahier de texte, le cahier d'appel, le cahier d'AS, le carnet de notes, bref, tous les outils que le professeur utilise au quotidien. L'instrument idéal est à développer car actuellement, plusieurs possibilités s'offrent aux équipes mais chaque solution est à construire au regard du projet EPS de l'établissement. La solution partagée d'un outil en ligne est à privilégier sachant que tous les logiciels ne s'y prêtent pas. Dans tous les cas, il semble nécessaire d'établir un cahier des charges du dispositif afin de définir les usages avant les fonctions informatiques.

La vue élève

La base de ce fichier est la fiche individuelle ou fiche élève, qui suit ce dernier sur sa scolarité dans l'établissement, et au-delà. Elle se présente sous la forme d'un grand tableau à double entrée qui croise, d'un côté, les compétences à acquérir (CP, CMS et socle) et de l'autre, le niveau d'acquisition qui peut être « acquis ou non acquis » mais qui peut aussi intégrer une nuance⁸⁸. Cette vue élève est

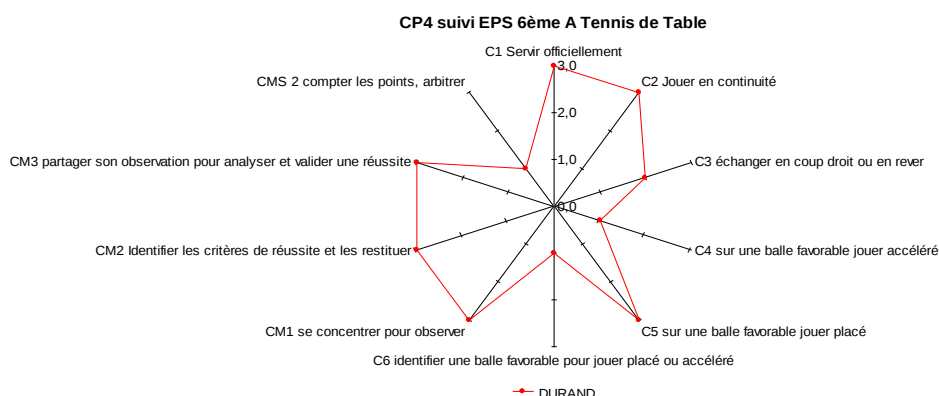
87 C. Sève, Entre guidage accompagnement et enquête, e-novEPS N°6, janvier 2014

88 Évaluation des compétences, Livret Personnel de Compétences, Eduscol

remplie par chaque professeur au cours des leçons. Elle permet le suivi individualisé et le dialogue avec l'élève pour l'accompagner dans son autoévaluation, son choix de travail ou son regroupement avec des pairs. Elle donne aussi accès à des graphiques représentant de manière synthétique ses compétences (fig.4).

C'est la vue élève qui alimente le fichier classe. En effet, il suffit d'assembler les fiches individuelles au gré de l'évolution des classes pour obtenir immédiatement, chaque année, la vue classe.

Fig.6 : vue du profil de compétences de l'élève T. Durand, en Tennis de table Niveau 1⁸⁹



La vue classe

C'est l'instrument de gestion de la classe qui sert, tant dans la phase de préparation et de conception de l'enseignement, que dans la mise en œuvre, lors de la leçon.

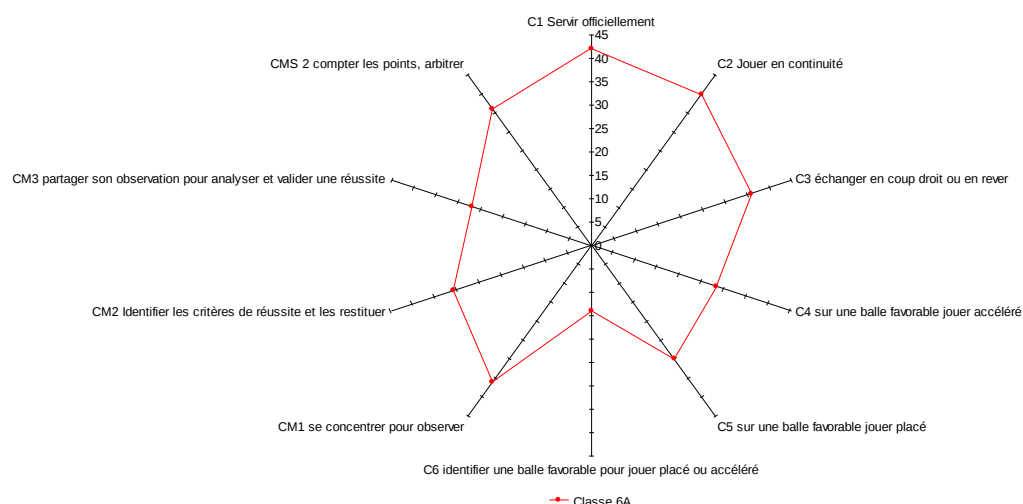
La vue classe permet d'éditer des statistiques et d'avoir immédiatement un regard synthétique sur le groupe, à l'aide d'un graphique. C'est pour cela que le recours à des calculs (tableur) est indispensable. À ce titre, des outils intégrés⁹⁰ peuvent être de bonnes solutions, car ils sont simples d'accès, et associent tableur et base de données.

Pendant la séance, la vue classe sert à recueillir les résultats, les acquisitions progressives des élèves. Ce recueil est utilisé directement auprès de chaque élève pour l'accompagner dans son autoévaluation et ses choix de travail. Il est aussi très utile, à l'échelle du groupe classe, pour piloter l'évolution de l'unité d'apprentissages et prévoir les situations à proposer aux élèves. Par exemple, au regard de la figure 6, le professeur peut choisir d'axer la future leçon sur la compétence 6, qui est en retrait, tout en l'associant à la compétence méthodologique 3, qu'il faut encore consolider. Les deux compétences se construisent en même temps, au sein de sous-groupe dans des situations faisant appel à des observateurs.

⁸⁹ E. Blanloeil, du suivi de l'élève au suivi par l'élève, e-novEPS N°6, 2014

⁹⁰ Par exemple de type Microsoft Works

Fig.6 : vue du profil de la classe en tennis de table à un instant du cycle



Le partage

L'outil de suivi est élaboré et utilisé par tous les professeurs de l'équipe, ce qui implique de partager les données. L'idéal est d'avoir un outil programmé pour, à la fois stocker les données selon les deux formats, fiche individuelle et liste classe, calculer et éditer des statistiques ou graphiques, mais aussi partager les données au travers d'un Espaces Numériques de Travail (E.N.T.). Compte tenu des performances actuelles des outils informatiques, le partage est souvent problématique. Cependant, des solutions plus ou moins intégrées à des E.N.T. commencent à voir le jour ou fonctionnent déjà depuis plusieurs années⁹¹.

Les outils sont, donc, accessibles et performants, à condition de définir ce qui est suivi et comment c'est suivi.



Le cursus

C'est pourquoi, organiser le suivi des apprentissages, c'est d'abord construire une échelle hiérarchisée de lecture de projet qui présente l'essentiel de ce qu'il faut savoir, pour le professeur ou l'élève, pour guider leurs choix dans une situation donnée. Autrement dit, réaliser un suivi des apprentissages, c'est d'abord définir un cursus, en extraire les connaissances, capacités et attitudes fondamentales à acquérir et se doter d'un outil de lecture à focale variable.

Trois étapes sont nécessaires pour parvenir à ce suivi. Dans un premier temps il s'agit d'associer à la présentation horizontale des contenus (fiches ressources APSA) une hiérarchie verticale, c'est-à-dire, du niveau le plus bas au plus élevé⁹². Dans un second temps, placer ces références dans un outil de lecture qui permet un affichage hiérarchisé en niveaux, la carte heuristique. Pour finir, associer à chaque niveau d'affichage, un niveau de lecteur. Par exemple, pour le professeur, la vue élève ou classe, ou pour l'élève la vue séance, unité d'apprentissage, année, pluriannuelle.

Des cohérences verticales, de niveau, et horizontales, d'une APSA à l'autre, dans une même CP sont à trouver et valoriser. Quel que soit l'outil retenu, le suivi ne se conçoit bien que sur l'information fondamentale. L'école ayant pour objectif de faire acquérir l'indispensable, le fondamental pour laisser

⁹¹ PackEPS : <http://eps.crdp-creteil.fr/packeps/>

⁹² F. Huot, Continuité et programme EPS, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 2013

l'accessoire aux spécialistes lors d'approfondissement pouvant se faire hors des enseignements obligatoires.



Sélectionner le fondamental

Si les programmes EPS sont clairs sur les compétences à acquérir, les compétences attendues ou les CMS, ils le sont logiquement beaucoup moins sur les contenus, puisqu'il appartient à chaque équipe de les définir. Les exemples de fiches APSA (ou fiches ressources) ne permettent pas aux équipes de se doter d'une méthode précise pour construire la « fondamentalité » des contenus. En effet, ces fiches sont accompagnées par une introduction qui précise que les connaissances sont de différents ordres, technique, tactique, scientifique, règlementaire...etc. Mais, elle ne dit pas quelle en est leur importance respective, leur hiérarchie. Ainsi la liberté pédagogique amène telle équipe, ou enseignant à privilégier le technico-tactique quand une autre met aussi l'accent sur les connaissances physiologiques. Ce manque de méthode amène souvent à construire des outils complexes qui sont difficiles à l'usage pour une équipe, souvent par manque de cohérence. Or, un suivi qui ne s'exerce que sur l'essentiel, ce que tout le monde s'accorde à définir comme fondamental, mérite une définition de ce dernier.

Le contenu fondamental

Le fondamental peut se définir pour un contenu qui réuni deux conditions :

Est fondamental ce qui fait fonctionner la situation, l'action motrice. Les connaissances techniques, tactiques, méthodologiques, mais aussi les principes ou règles d'actions en font partie.

Est fondamental ce qui peut se généraliser se transposer et ne dépend pas des variables d'opérationnalisation (espace/temps/énergie par exemple).

Ainsi un contenu fondamental doit, à la fois, faire fonctionner l'action motrice, mais aussi pouvoir se généraliser et donc se transposer à une autre situation, une autre APSA, d'une discipline à l'autre⁹³

Le fondamental appliqué aux compétences propres (CP)

Pour chaque CP, il y a des connaissances, capacités, attitudes qui ne se construisent que dans la compétence propre et pas dans une autre. Elles sont donc indispensables et se retrouvent dans plusieurs APSA. Ce caractère transversal aux APSA et spécifique aux CP détermine une certaine forme de fondamentalité. Autrement dit, une connaissance, capacité ou attitude est fondamentale dès lors qu'elle est spécifique à un domaine de compétence (CP) et qu'elle est généralisable à plusieurs activités de cette CP. Par exemple, être capable de « *jouer en continuité ou rompre l'échange* » est généralisable à un grand nombre de situations d'opposition collective de la CP4 (badminton, tennis de table, volleyball).

Le suivi précis (professeur-élève) peut, alors, s'exercer sur le fondamental cependant que l'accessoire est réglé de manière plus intuitive.

Le fondamental appliqué aux compétences méthodologiques et sociales (CMS)

Chaque CMS est fondamentale dès lors qu'elle fait fonctionner la situation motrice et alimente la construction d'attitudes socialement reconnues. L'édification de la compétence propre nécessite la mise en œuvre, et donc l'acquisition, de la CMS. Les deux ne peuvent être étudiées séparément. En même temps, il est illusoire de penser travailler toutes les CMS dans toutes les activités. Aussi, les équipes font des choix de thèmes d'étude associés en fonction des spécificités de chaque

93 P. Beunard, Vision et image flous, e-novEPS n°6, janvier 2014

compétence attendue, de chaque CP ou APSA, de chaque public. Ces choix deviennent lisibles pour les élèves ou les professeurs, dès lors qu'ils sont présentés dans un cursus⁹⁴. Le schéma heuristique met en évidence cette sélection, et si besoin, les redondances ou les synergies.

Le fondamental pour l'élève

La connaissance de son niveau par l'élève est primordiale pour savoir sur quoi il doit porter son attention, en priorité, pour progresser. C'est pourquoi, il peut être nécessaire de hiérarchiser les thèmes de travail dans un même niveau de CP. L'objet de cette hiérarchie est d'indiquer à l'élève ce qui sert de pré requis à un apprentissage donné afin de le guider dans les choix délégués. À noter que tous les professeurs, sans exception, délèguent puisque c'est bien l'élève qui choisit de mobiliser plus ou moins son attention sur tel apprentissage. Mais cette délégation peut être implicite ou explicite. L'élève, en consultant le schéma heuristique de suivi qu'il met à jour à chaque séance, peut immédiatement visualiser les choix d'étude prioritaires, donc fondamentaux, et les discuter avec son professeur.



Conclusion

En résumé, le suivi porte sur ce qui est transposable, généralisable, ce qui fait fonctionner la situation motrice et surtout ce qui s'adapte au niveau de chacun pour apprendre. À la fois, figé dans le marbre, principes opérationnels, méthodes, tactiques, et très dynamique puisqu'adapté à l'élève d'un niveau donné, le suivi du fondamental demande des outils souples et performants. La carte heuristique, ou carte mentale, semble répondre à ces deux critères. Elle permet d'afficher des contenus fondamentaux organisés selon des progressions de compétences, des cursus. Elle en différencie l'accès par le biais de choix d'affichages réalisés par celui qui la consulte. À la fois exhaustive et synthétique, la carte heuristique s'adapte aux besoins du lecteur, l'élève ou le professeur afin de donner des repères de cheminement et d'acquisition. C'est un outil de dialogue entre le professeur et l'élève pour négocier, puis contractualiser, des parcours personnalisés de formation⁹⁵. C'est aussi un formidable outil de métacognition que l'élève peut employer pour questionner son engagement dans les situations d'apprentissage. En cela, la carte heuristique peut devenir un véritable instrument de motivation en lui donnant le sentiment qu'il maîtrise, aussi, un peu son destin, son cheminement dans les apprentissages⁹⁶.

Mais le suivi des apprentissages ne se situe pas qu'à l'échelle de l'individu. Aussi d'autres outils comme le tableur ou la base données, allient le suivi de l'élève au pilotage de la classe, voire de toutes les classes par l'équipe. Il s'agit d'utiliser des données collectives pour gérer le quotidien des cours, et anticiper les changements à opérer dans les différents projets. Les outils de suivi deviennent, ainsi, des moyens d'alléger la tâche de l'enseignant et d'organiser, coordonner le travail de l'équipe. Mais cette efficience n'est possible qu'à la condition de construire progressivement ces documents avec méthode, c'est-à-dire en identifiant au préalable les objectifs et les usages dans le suivi. L'homme ne devant pas se mettre au service de l'outil, c'est bien au logiciel de faciliter la tâche du professeur pour l'aider à enseigner, et de l'élève pour le faire devenir compétent.

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

95 B. Lebrun, Une fiche de suivi personnalisée au service de la réussite de tous, e-novEPS n°6, janvier 2014

96 C. Gogendeau, K. Charpentier, Le suivi l'affaire de tous, e-novEPS n°6, janvier 2014

Vision et image floues

Patrick BEUNARD

IA.IPR d'EPS Honoraire, Académie de Nantes

« Le suivi », a priori il est possible de penser, au premier abord, qu'il s'agit, au sein d'un thème de cette nature, de n'aborder que la question du suivi des élèves. Que nenni. L'idée, ici, est de poser une sorte de loupe sur la profession et de proposer des outils d'analyse susceptibles d'éclairer l'état d'esprit et les mentalités qui animent aujourd'hui les enseignants d'EPS dans l'ensemble des professeurs de collège et de lycée. Autrement dit, il s'agit d'essayer d'appréhender dans quel état d'esprit supposé sont les enseignants d'EPS actuellement et depuis leur entrée officielle au Ministère de l'Education Nationale en 1981.

Pour cela, est posé le principe que la situation actuelle de l'état d'esprit, des mentalités des enseignants d'EPS, la façon dont ils se définissent, la manière dont ils sont perçus sont les résultantes d'une histoire, d'un cheminement de la discipline depuis son origine.

L'ontogénèse récapitule la phylogénèse affirmait Ernst HEACKEL dans sa théorie de la Récapitulation. Cette théorie postule que le développement individuel d'un organisme se fait en reproduisant les étapes de l'évolution de certains de ses ancêtres. Dans la pratique, l'énoncé de HEACKEL n'est pas tout à fait vrai ni tout à fait faux : chaque génération hérite bien du capital génétique ayant permis à la précédente génération de survivre.

Avec toutes les limites que présente cette métaphore, d'aucun pourrait postuler que l'état d'esprit et les mentalités des enseignants d'EPS d'aujourd'hui constituent une sorte d'héritage, une forme de génétique héritée de tous les états, statuts, institutions de référence par lesquels la discipline EPS est passée depuis sa création.



L'EPS sous influence, une histoire compliquée

Il n'est pas question ici de faire ou de refaire toute une histoire de la discipline, avec ses références exactes, sa chronologie, mais simplement de passer en revue rapidement les influences exercées les plus fortes qui ont imprégnées l'EPS à certaines époques notamment du 20^{ème} siècle. Les incidences de ces pressions étant en mesure d'expliquer peu ou prou les orientations suivies à un moment donné et qui, inévitablement ont laissé des traces dans les pratiques et les conceptions mêmes de l'exercice de la discipline. Pour ne citer que quelques unes de ces influences, il y a eu l'influence médicale, militaire, sportive, pédagogique ...Chacune d'entre elles a posé des marqueurs, qui constituent encore maintenant des déterminants plus ou moins sensibles, voyants, pesants dans les pratiques des enseignants d'EPS d'aujourd'hui. Pour compléter ce tableau il paraît également utile de se remémorer quelques unes des instances institutionnelles de rattachement de la discipline au cours des 19 et 20^{ème} siècles : Ministères de la guerre, de la santé, du temps libre, de la jeunesse et des sports, rattachée au premier ministre, pour enfin finir au ministère de l'Education Nationale en 1981.

Cette énumération peut ressembler à un inventaire à la Prévert s'il n'y a pas une prise de conscience des conséquences de cette instabilité institutionnelle sur les esprits, les mentalités des enseignants d'EPS. Il fut une époque où chaque mouvement ministériel engendrait pour ces professeurs une inquiétude, des interrogations : dans quelle galère allaient-ils se retrouver à la suite de ce changement de gouvernement ? Depuis 1981, les choses se sont stabilisées au plan institutionnel, sans pour autant donner aux enseignants d'EPS une reconnaissance pleine et entière de leur position de professeur au même titre que les professeurs de mathématiques, de français, de langues ...etc. Même si, actuellement les chefs d'établissement leur confient des responsabilités (professeur principal notamment, et plus particulièrement en collège), les professeurs d'EPS éprouvent toujours, souvent, le sentiment d'appartenir à une discipline d'enseignement de seconde zone. Ils pourraient se contenter en se disant qu'ils ne sont pas les seuls et que les enseignements d'arts plastiques, d'éducation musicale se trouvent, eux aussi, relégués au second plan des disciplines d'enseignement.

Une révolution reste encore à faire dans le système éducatif : prendre en compte véritablement et effectivement la question des enseignements fondamentaux pour identifier ce qu'il faut transformer d'essentiel, en priorité chez les élèves, plutôt que de faire une place exagérée aux disciplines qui sont considérées fondamentales (et qui accompagne une vision hiérarchisante des disciplines scolaires). C'est bien un changement réel de paradigme qui aidera à repositionner chaque enseignant au regard des transformations fondamentales des élèves qu'il compte entreprendre, plutôt qu'à la discipline qu'il représente et dont il est issu.



L'identité de l'EPS : une responsabilité qui incombe également aux enseignants eux-mêmes.

Quant un passant « ordinaire » voit se dérouler un cours d'EPS sur un espace sportif ou un entraînement sportif sur le même lieu, il pense, a priori, que les jeunes qu'il observe font exactement la même chose, tout au plus dans un cadre différent. Dans le meilleur des cas, il pense que les uns appartiennent à une classe, ils pratiquent une activité physique dans le cadre d'une discipline obligatoire à l'école, en quelque sorte, ils font du sport à l'école et les autres pratiquent un sport qu'ils ont choisi dans le cadre d'un club. Vu de loin tout ceci se ressemble, peut se confondre. Il appartient

donc aux enseignants d'EPS de définir clairement leur rôle éducatif et d'enseignement au sein d'un établissement scolaire.

Les professeurs d'EPS se définissent par :

- Ce qui est fait : apparemment les pratiques sportives utilisées sont souvent identiques à celles pratiquées dans le monde associatif,
- Pourquoi c'est fait : quels objectifs sont poursuivis, quelles intentions éducatives sont visées, quels apprentissages précis sont fixés ?
- Avec qui c'est fait : est-ce qu'il y a un appui sur un suivi rigoureux des élèves, sur ce qu'ils ont déjà appris, ce qu'ils savent déjà faire, leurs niveaux d'autonomie, leurs projets ?
- Comment c'est fait : est-ce que qu'il y a une adaptation de l'enseignement et de ses exigences aux profils des élèves (différenciation pédagogique et didactique) ? est-ce qu'il est visé la réussite de tous les élèves ?
- Dans quel contexte c'est fait : est-ce que qu'il y a une prise en compte du cadre scolaire obligatoire, des autres disciplines d'enseignement, des relations d'enseignement et d'apprentissages avec les autres disciplines, de la dynamique de groupe, de la nécessaire émancipation des élèves ?

Si chaque enseignant d'EPS procède à ce questionnement, et heureusement il y en a beaucoup qui le font, alors ne seront plus confondu l'enseignement de l'EPS à l'école et la pratique du sport dans un club. Il ne s'agit pas de dévaloriser la pratique sportive extrascolaire, qui a ses vertus, son intérêt et sa place dans la société ... mais ce n'est pas la même chose que l'Education Physique Scolaire.

À l'école il n'est pas question :

- de viser un élitisme qui exclut, mais de pratiquer l'émulation qui entraîne
- de chercher systématiquement le record, mais d'attendre de tous les élèves des progrès
- de promouvoir la performance sportive individuelle ou collective, mais de promouvoir les intelligences concrètes et formelles au travers de pratiques physiques réelles et d'obtenir des résultats tangibles au regard des apprentissages poursuivis, explicites et connus des élèves, voire choisis par eux.



L'EPS aujourd'hui : quelle place dans l'école ?

De tous temps l'école a été un théâtre de débats, d'affrontements, de combats d'idées entre les tenants universitaires, académiques des disciplines et les pédagogues. Les uns prétendent enseigner les disciplines pour ce qu'elles sont (une fin en elles mêmes) et ce qu'elles contiennent comme contenus spécifiques et particuliers, les autres veulent faire évoluer les élèves, leur permettre d'apprendre des choses essentielles à partir de leurs besoins et de leurs ressources en prenant appui sur les disciplines (qui deviennent dans ce cas un moyen, un levier de ces transformations, un moyen au service des apprentissages). Qui a raison, qui a tort ? La vérité se situe vraisemblablement dans une interaction, une combinaison de ces deux visions, mais en prenant certainement comme point de départ les élèves qui apprennent.

De nombreux textes officiels contemporains de l'Education Nationale évoquent la notion « d'apprentissages fondamentaux ». De quoi s'agit-il ? Ce sera abordé ultérieurement. La Vox Populi à laquelle contribue un grand nombre d'enseignants, même si ce nombre est en régression, tord et transforme ce concept en « disciplines fondamentales ». Parmi ces disciplines fondamentales figurent les mathématiques, le français, la physique, l'histoire et géographie, les langues ... S'il existe des disciplines fondamentales, il existe de façon concomitante des disciplines secondaires que certains verraient bien délocalisées, externalisées dans les conservatoires musicaux ou d'arts plastiques ou

bien dans les clubs de sports. Face à cette situation, il est possible de comprendre, surtout au regard de l'histoire chaotique de la discipline, le malaise, le mal être des enseignants d'EPS qui n'ont pas toujours le sentiment de faire complètement « partie de la maison ».

, Sans avoir de prétention thérapeutique, il s'agit de tenter de dessiner un argumentaire pour les convaincre et convaincre les autres membres de la communauté scolaire et au-delà, de leur bonne place dans l'école et tracer quelques pistes pour leur redonner confiance, si besoin est.

Tout repose, bien entendu, sur l'acceptation d'apprentissages fondamentaux et son acceptation comme ligne directrice.

L'importance, semble-t-il, des disciplines dans l'école ne réside pas seulement dans ce qu'elles sont, mais dans ce qu'elles sont en mesure de stimuler, de développer chez l'enfant, l'élève, l'adolescent pour promouvoir toutes ses capacités, toutes ses facultés intellectuelles, toutes ses formes d'intelligence. Plusieurs disciplines, dont l'EPS fait évidemment partie, a priori très différentes, peuvent couvrir, de manière particulière, les mêmes champs, registres de développement. D'où l'importance de les faire se croiser, se superposer, s'ajouter pour, soit trouver la « bonne ouverture » et permettre à un élève d'accéder à un apprentissage particulier, soit donner un relief plus étendu, plus complet à l'apprentissage en question.

La particularité de l'EPS à l'école est d'appréhender ces apprentissages essentiellement par l'action, l'activité, les pratiques. Mais les visées de ces transformations couvrent à la fois les domaines émotionnel, mental, psychologique, cognitif, énergétique, mécanique, musculaire. Certains de ces domaines appartiennent à l'EPS seule, alors que d'autres peuvent être abordés en partenariat avec d'autres disciplines. Il importe donc pour l'EPS, au-delà de ses spécificités, de se rapprocher (mais cela vaut également pour les autres disciplines) des intentions fondamentales poursuivies par les différentes disciplines ou secteur de l'enseignement.

A titre d'exemples, mais sans aucune prétention d'exhaustivité, l'EPS a peut-être établi une connexion avec :

- la lecture, l'écriture pour le décryptage d'informations, la compréhension, la composition, la création ...
- le calcul pour l'anticipation, la stratégie, la méthode, le cheminement ...
- l'histoire pour la relation de cause à effet, la chronologie, la mise en relation de phénomènes différents ...
- la géographie pour la relation à l'espace, le repérage, l'orientation, la contextualisation ...
- la poésie, le théâtre pour le contrôle des émotions, la créativité, l'expression ...
- les langues étrangères pour le contact avec d'autres personnes pour communiquer, la transposition langagière, l'adaptation du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire, la modulation de la pensée et de l'expression ...

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture évolue dans ce sens là. Il y a encore un long chemin à parcourir pour établir cet enseignement bâti essentiellement autour des apprentissages fondamentaux. Il semble nécessaire de procéder, notamment à une réécriture des programmes de chaque discipline et plus particulièrement de celui de l'EPS. La « Révolution Copernicienne » évoquée par Pierre Parlebas dans ses écrits des années soixante dix est en route. C'est sur la bonne voie.



Conclusion

Même si la situation et le ressenti des professeurs d'EPS sont encore sur le pôle de l'incertitude et de la crainte de l'avenir, il ne semble pas utile de noircir le tableau.

Si en tant que discipline, l'EPS à l'école est encore en attente de reconnaissance, les hommes et les femmes qui l'enseignent sont eux reconnus pour leurs nombreuses qualités personnelles et professionnelles. Et ce, plus particulièrement au regard de la connaissance qu'ils ont des élèves, leur manière d'aborder les apprentissages avec eux, leurs capacités à encadrer et animer des groupes, leur faculté à travailler en équipe (au moins disciplinaire). La reconnaissance de ces qualités, plus particulièrement par les chefs d'établissement fait que beaucoup d'entre eux accèdent à des responsabilités, tant au collège qu'au lycée, de professeurs principaux, de responsables de projets interdisciplinaires, de sorties scolaires ... etc.

Là où doit résider leurs efforts pour changer, faire évoluer leur image, se situe sur les contenus de leur enseignement qui se recentrent (pas exclusivement, mais majoritairement) sur les apprentissages fondamentaux afin de se démarquer explicitement (pas dans une perspective de dévalorisation ou de rejet) de l'approche éducative ou d'enseignement véhiculée dans les clubs sportifs, car le contexte, le public concerné, mais également les intentions des éducateurs et des enseignants sont totalement différents, tout comme leur formation initiale.