

## *Vivre et faire vivre des parcours éducatifs*

# Pour les élèves, expliciter le parcours

Fabien GRACIA

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

*Intellectuellement, la logique de parcours séduit le pédagogue. Elle est une promesse d'articulation des expériences, des connaissances, des compétences liées à un enjeu éducatif qui les transcendent, une promesse de cheminement personnel de l'élève fondé sur des choix armés par cette articulation de savoirs. Pourtant, dans sa forme actuelle, cette logique souffre d'un triple écueil: celui d'une temporalité longue des parcours qui dépasse l'appréhendable pour les élèves, mais également pour l'institution scolaire, celui d'une individualisation qui court le risque d'une dérive vers l'individualisme, et, enfin, celui d'une accumulation métadisciplinaire disparate d'expériences, de projets et de situations sans lien entre eux.*

*L'objet de cet article est de proposer des pistes qui exploitent des perspectives éducatives ouvertes par la logique de parcours, en évitant le triple écueil mis en avant. Pour cela, il est proposé de faire vivre un parcours d'apprentissage à l'échelle d'une séquence d'enseignement, pour mieux expliciter à l'élève, ce qu'est un parcours.*



## Limites et perspectives actuelles de la logique de parcours

### Des parcours métadisciplinaires... sens et/ou perte de sens, pour quels élèves ?

Les quatre parcours éducatifs, avenir, santé, culturel, citoyen, mettent en avant une focale métadisciplinaire sur quatre enjeux majeurs de la scolarité des élèves. Ils transcendent les contenus disciplinaires et, dans le même temps, se concrétisent dans le quotidien des cours de toutes les activités scolaires et extrascolaires. Cette logique métadisciplinaire a une double légitimité ; d'une part, une légitimité épistémologique dans la mesure où les savoirs et les questions auxquelles les

Fabien GRACIA, Pour les élèves, expliciter le parcours

Juin 2018 - Partie 2 - Article 4 - page 1

parcours renvoient ne sont pas propriétés privées des disciplines, et d'autre part, une légitimité didactique puisqu'en sortant le savoir du cadre dans lequel il est instruit, son sens et son utilité s'en trouvent renforcés. Malgré cela, la logique métadisciplinaire du parcours souffre d'une mise en œuvre parfois contreproductive qui peut s'expliquer par le manque de temps formalisé de réflexion collective pour les équipes, par les contenus des formations initiales et continues, par la culture scolaire, par la culture disciplinaire de l'école française.

Au-delà de ces hypothèses explicatives, il apparaît en effet que ces nouvelles démarches permettent de redonner du sens au savoir et lutter contre l'échec scolaire. Néanmoins, elles réussissent plutôt aux élèves déjà bien dotés en capital scolaire, ceux capables de faire les liens métadisciplinaires<sup>1</sup>.

Les mises en œuvre des parcours éducatifs se traduisent actuellement, le plus souvent, par une accumulation disparate d'expériences, de projets, de sorties, de cours, sans autre lien que le titre du parcours qui vient chapeauter l'ensemble. La logique globale n'apparaît qu'au cours de l'année de 3<sup>ème</sup>, quand les parcours sont suffisamment étoffés, qu'une cohérence se dégage et, plus encore peut-être, quand l'évaluation que constitue l'oral du diplôme national du brevet (DNB) vient donner une finalité possible à ceux-ci.

Cette compilation de l'ensemble des expériences est, en même temps, déjà en soi un outil au service du sens des apprentissages. Le portfolio, mémoire du chemin parcouru, concrétise l'idée de parcours et participe de la construction de son sens. L'élève peut, grâce à cette matérialité dire « le parcours untel, c'est mon portfolio ». Ce raccourci, modeste et loin des ambitions de transférabilité des acquis, que porte la logique de parcours, permet à certains élèves, notamment les plus éloignés de l'abstraction, de la gratuité du savoir, de la logique de projet, d'accéder à un premier niveau de sens : des traces du parcours sont là et témoignent d'une progression engagée.

---

## Des parcours longs... trop longs ? Le temps de l'apprentissage et le temps du sens

---

Les parcours éducatifs sont pensés pour traverser la scolarité ou, a minima, au moins un cycle de trois ans. La fin des cycles pouvant être un temps de bilans. Cette logique temporelle permet de prendre le temps d'apprendre, de laisser envisager la construction de l'appréhension, par les élèves, du temps qui passe, du temps long. Toutefois, cette temporalité longue est aussi un obstacle car elle dépasse ce qui est appréhendable par les élèves compte tenu de leur âge et, peut-être encore aujourd'hui et surtout, par les équipes pédagogiques.

Malgré la mise en place de la politique scolaire des cycles par la loi d'orientation de 1989 pour respecter la pluralité des rythmes d'apprentissage, malgré la récente restriction des modalités

---

<sup>1</sup> PERRENOUD (P.), L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ?, in AQPC, *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000.

des maintiens (les redoublements), malgré des programmes disciplinaires structurés par cycle depuis 2015, le temps scolaire reste organisé par l'année tel que cela avait été pensé en 1882. Chaque année, les élèves, les professeurs changent de classe, d'élèves. C'est l'année qui structure encore la culture scolaire. La logique de parcours bute sur l'organisation annuelle de l'école car elle implique un suivi pluriannuel qui nécessite une organisation collective de l'équipe pédagogique permettant d'assurer ce suivi et/ou une autonomisation des élèves dans la prise en charge de leurs parcours. Ce temps long fait courir le risque d'une perte de sens avec ce but lointain (la citoyenneté, le socle commun, l'oral du DNB), tellement lointain que l'élève ne peut l'appréhender. Quel est alors l'objectif du parcours pour l'élève, du point de vue de l'élève ? Faut-il abandonner la perspective du temps long avec les élèves au risque de perdre un des intérêts de la logique de parcours ? Faut-il fixer des objectifs annuels aux parcours pour respecter cette double contrainte temporelle : celle des parcours, des cycles et celle de la culture scolaire ? De nouveau, le portfolio, matérialisation et mémorisation du parcours, facilite son balisage grâce à des échéances intermédiaires mais aussi la construction du temps long.

---

## Des parcours individualisés... au risque de la déresponsabilisation du professeur, de la fatalité, de l'individualisme

---

Le parcours c'est le trajet réalisé par l'élève, le chemin qui mène l'élève d'un point A à un point B ; un chemin parsemé d'obstacles, d'étapes, dont le passage par la maîtrise des programmes disciplinaires et du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture<sup>2</sup>. Cette idée de parcours met en exergue la dimension individuelle de la démarche et la variété des chemins possibles qui mènent à l'atteinte des objectifs. La logique du parcours semble permettre de concilier la singularité des élèves, leur rythme d'apprentissage, leur niveau initial et l'objectif scolaire de partage d'une culture commune. Il réactualise le principe de la pédagogie différenciée, des chemins variés qui mène à un endroit commun, en le faisant basculer du côté de l'élève, quand celle-ci était du côté du professeur.

De nouveau, la démarche semble en rupture avec la culture scolaire de l'égalitarisme (du cours magistral et de l'évaluation commune) qui conduit à proposer la même chose pour tous au même moment. Mais au-delà de cette possible résistance issue de la tradition scolaire, la dimension différenciatrice, individualisante du parcours présente d'autres risques : la fatalité sociologique, l'individualisme et la déresponsabilisation du professeur. La déresponsabilisation du professeur peut prendre plusieurs formes. Tout d'abord, celle de la dilution de la responsabilité individuelle des enseignants liée à l'attribution de la prise en charge des parcours par l'équipe pédagogique dans son ensemble. La responsabilité collective risque de diluer la responsabilité individuelle d'autant plus dans une institution disposant de peu de culture du collectif, où l'exercice du métier se conçoit de manière libérale<sup>3</sup>. Ensuite, la déresponsabilisation peut s'actualiser dans une forme de laisser-faire pédagogique justifié par l'autonomisation des élèves. Ce serait à l'élève de s'approprier son parcours, d'être (et non de devenir) autonome comme s'il n'y avait pas besoin de construire cette autonomie.

---

<sup>2</sup> Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015, Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

<sup>3</sup> POCHARD (M.), Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, 2008

La conséquence de cette déresponsabilisation du professeur, c'est la responsabilisation accrue de l'élève mais une responsabilisation et une autonomisation fondée principalement sur les acquis extrascolaires sur lesquels jouent fortement les pesanteurs sociologiques. En dernier recours, les élèves ont alors légitimement le droit d'annoncer « c'est mon choix » puisqu'ils ont été laissés seuls ; l'individualisation comme processus d'accès singulier à une culture commune scolaire devenant un individualisme où la seule règle devient celle du désir personnel.



## Le parcours à l'échelle d'une séquence

Le parcours de l'élève ne peut se construire que s'il a le choix entre plusieurs chemins possibles. Cette condition est nécessaire mais non suffisante. Pour que l'élève prenne la mesure des choix existants, ceux-ci doivent lui être proposés dans le quotidien des cours et des séquences et non se limiter aux parcours éducatifs dont le degré de généralité risque de le mettre en difficulté s'il n'y est pas préparé. Pari est fait ici de la capacité à investir et à construire ces parcours éducatifs pluriannuels, à partir de l'expérience de parcours plus modestes, qui participent de l'éducation à l'autonomie de l'élève, et notamment au développement de sa capacité à choisir lucidement entre les possibilités offertes.

La construction de cette lucidité passe par l'échange avec autrui : un enseignant mais aussi des camarades qui aident un élève en lui donnant des informations sur ce qu'il fait, pour lui permettre de confronter ses choix avec ceux que lui renvoient les autres. Le parcours à l'échelle d'une séquence vise à montrer la nécessaire inscription des parcours dans des échelles temporelles différentes (le cours, la séquence, le cycle, le cursus) qui s'emboîtent pour donner du sens au choix, au progrès, au travail de l'élève et à la notion même de parcours.

---

### La séquence, une temporalité appréhendable par l'élève

---

En faisant vivre à l'élève un parcours à l'échelle d'une séquence, la notion de parcours s'ancre sur deux axes qui facilitent son assimilation : une temporalité d'une dizaine de cours qui fixe un horizon appréhendable par l'élève et une activité physique identifiable qui sert de support à l'enseignement. Pour autant, la logique de parcours suppose une temporalité minimale toutefois, celle d'une séquence, pour permettre au professeur de poser l'environnement didactique propice à la réalisation d'un parcours et aux élèves de s'approprier cet environnement, pour se situer, choisir des exercices, expérimenter, faire des erreurs, des progrès... Mais, une dizaine de cours répartis sur deux à trois mois et entrecoupée d'une période de congés reste une temporalité d'adulte ou du moins d'une personne ayant construit la capacité à se projeter pour un objectif donné à une échéance fixée. Pour accompagner la construction du projet de séquence de l'élève et la temporalité qui va avec, un certain nombre d'outils sont nécessaires. Un carnet d'entraînement, inspiré de ce qui se fait dans le cadre de la compétence propre 5 (CP5) par exemple, peut être donné aux élèves en début de séquence. Ce carnet d'entraînement, portfolio adapté à l'EPS, est pensé pour faciliter la mise en projet de l'élève, la construction de son parcours et notamment sa dimension temporelle :

Fabien GRACIA, Pour les élèves, expliciter le parcours

Juin 2018 - Partie 2 - Article 4 - page 4

- ✓ Les objectifs moteurs, méthodologiques et sociaux de la séquence sont présentés, comme les situations bilans et l'évaluation. Ils aident l'élève à savoir où il va et ce qui est attendu.
- ✓ Un bilan « où j'en suis en natation (Cf. illustration tab1) ? », « Où j'en suis dans ma manière de travailler (Cf. illustration tab2) ? » permet à l'élève de se situer par rapport à certains objectifs. Il aide l'élève à savoir d'où il part.
- ✓ Le découpage du carnet d'entraînement suit le découpage temporel de la séquence à savoir qu'à chaque cours correspond un cadre et, pour sensibiliser encore davantage les élèves au temps qui passe, le numéro du cours ainsi que la date sont présentés en en-tête du cadre dédié à la leçon du jour sous la forme : « cours 5/10 du mardi 24 novembre ».
- ✓ Par ailleurs, en gardant les traces du chemin parcouru, le carnet facilite la mesure du temps qui passe.

La fin de la séquence ne marque pas la fin du parcours ni moteur ni méthodologique. Il n'en est qu'une étape. Les éléments du parcours recueillis, dans le cahier EPS à la fin de la séquence, permettent à l'élève de se replonger dans son parcours dès le début de la séquence natation la fois suivante.

Tab.1 : commencer un parcours, pôle moteur : « d'où je pars ? ». Extrait du carnet d'entraînement natation 4<sup>ème</sup>

<b>Plongeon</b>	Je saute dans l'eau	Je plonge directement vers le fond	Je m'envole pour entrer loin dans l'eau et acquérir de la vitesse	J'entre dans l'eau corps gainé, tête rentrée sous les bras	Je maintiens la posture de référence sans la déformer
<b>Reprise de nage</b>	Je commence les mouvements dès l'entrée dans l'eau		Je me laisse glisser dans la posture de référence avant de démarrer les mouvements	J'engage les mouvements de bras une fois revenu à la surface	
<b>Brasse</b>	Je maîtrise la posture de référence	Je maîtrise la brasse sécuritaire tête hors de l'eau	Je réalise une brasse tête dans l'eau mais je n'avance pas	Je rythme ma brasse pour glisser et avancer	
<b>Crawl de durée</b>	Je maîtrise la posture de référence	Je nage le crawl mais je m'essouffle vite	Je nage le crawl longtemps sans m'essouffler mais je n'avance pas	Je nage le crawl longtemps tout en glissant pour aller vite	

Fabien GRACIA, Pour les élèves, expliciter le parcours

Juin 2018 - Partie 2 - Article 4 - page 5

Tab.2 : commencer un parcours, pôle méthodologique : « d'où je pars ? ». Document transmis aux élèves de 3<sup>ème</sup> et à leurs parents

Situez-vous sur l'échelle du travail scolaire en entourant le niveau auquel vous pensez être.		
Echelle du travail scolaire	Exemple en EPS	Exemple en HG
<b>1- L'élève fait, il croit que faire c'est travailler</b>  <b>Confusion travail-activité-savoir</b>	1- L'élève plonge. Il croit qu'il a travaillé parce qu'il a plongé.	1- L'élève lit. Il croit qu'il a travaillé parce qu'il a lu le texte.
<b>2- L'élève fait et sait qu'il y a quelque chose à retenir</b>  <b>Travail superficiel</b>	2- L'élève plonge en cherchant à avoir le corps bien droit.	2- L'élève lit le texte en cherchant à en comprendre le sens global.
<b>3- L'élève fait et cherche à tout retenir</b>  <b>Travail dispersé, absence de méthode, d'organisation</b>	3- L'élève plonge en cherchant à mettre les mains l'une sur l'autre, à écraser le bout de ses oreilles avec ses biceps...	3- L'élève lit le texte et cherche à tout retenir : les noms cités, les arguments, les exemples...
<b>4- L'élève fait et à une intention précise de savoir</b>  <b>Travail approfondi et personnalisé</b>	4- L'élève sait qu'il a tendance à écarter les mains à l'entrée dans l'eau, il se concentre sur ce point.	4- L'élève lit le texte, cherche le sens global et repère les arguments, les informations utiles. Il connaît sa manière d'apprendre (carte mentale, schéma, réécriture...)

---

## Le parcours, une démarche individuelle inscrite dans un collectif : un élève, un partenaire, un professeur

---

Dans la première partie de cet article est souligné le risque d'une dérive individualiste du parcours, en lien avec une possible déresponsabilisation de l'enseignant. Ici, le parti pris pédagogique est d'introduire une valence collective dans le parcours, non seulement pour éviter l'individualisme, mais également parce que l'autre le partenaire et/ou le professeur donne de la consistance au parcours en tant qu'informateur ou conseiller (cf. illustration tab3), en permettant à l'élève de faire des choix fondés sur des connaissances, celles fournies par autrui. Ainsi, le porteur du parcours construit ses choix à la croisée de ses connaissances, notamment expérientielles, et des éléments fournis par les autres.

Cette construction partagée du parcours participe d'une lutte contre le fatalisme sociologique. Perrenoud signale que nombre d'élèves des milieux populaires « n'ont pas construit en famille ce rapport au projet »<sup>4</sup> qui peut leur permettre notamment d'anticiper le point d'arrivée du parcours. « Le plus urgent n'est donc pas de les individualiser en s'inventant prématurément un projet personnel, c'est de les embarquer dans des projets collectifs »<sup>5</sup>. Le parcours de l'élève s'inscrit alors dans un projet partagé qui lui donne davantage de sens. Pour matérialiser ce partage, les carnets d'entraînement des partenaires sont agrafés ensemble. Derrière son aspect anecdotique, l'agrafe concrétise dans un lien physique qui vient joindre les deux carnets d'entraînement, les liens relationnel et cognitif entre les partenaires. Par ailleurs, les binômes sont constitués de manière à ce que ses membres soient de niveau proche pour qu'ils soient confrontés à des problématiques similaires et donc au même choix d'exercices, de parcours. Cela permet d'éviter, soit une surcharge cognitive et temporelle (les élèves scolaires cherchant à tout lire et savoir avant de décider), soit un non choix (les élèves choisissant les exercices au hasard). Cela permet également aux élèves partenaires de maîtriser les exercices, les critères de réalisation et de réussite et donc de pouvoir mieux cibler les conseils.

Les conseils touchent au premier chef les contenus moteurs mais également les contenus relatifs au parcours lui-même et participe ainsi de la réflexion métacognitive. C'est pourquoi, dans la relation pédagogique, l'enseignant questionne les choix de l'élève et laisse ouvert, voire invite aux réponses « non académiques », à la fois sur le pôle de la relation avec le partenaire et sur celui des choix d'exercices. L'enseignant explicite alors les éléments qui participent du parcours en posant des questions du type :

- ✓ « Qu'est-ce qui t'as fait choisir cet exercice plutôt que celui-là ? ». Cette question incite l'élève à s'interroger sur ses choix, sur son fonctionnement. Il s'agit d'une sollicitation métacognitive.
- ✓ « Est-ce que c'est parce que je te l'ai conseillé ? Est-ce que c'est parce que ton partenaire avait choisi cet exercice ? Est-ce que c'est parce que l'exercice est plus amusant ? Est-ce que c'est parce que tu n'es pas à l'aise avec ce type d'exercice ? ».

Ces questions balayent les champs cognitif, relationnel, motivationnel, affectif. Elles invitent l'élève à être honnête dans sa réponse car elles suggèrent des réponses non-académiques qui,

---

<sup>4</sup> PERRENOUD (P.), Le projet personnel de l'élève : une fiction ? 2001

<sup>5</sup> PERRENOUD (P.), *ibid.*

puisqu'elles sont exprimées dans un premier temps par l'enseignant, deviennent des réponses recevables pour celui-ci et donc exprimables pour l'élève.

Tab.3 : un parcours construit avec autrui : partenariat et conseil. Extrait du carnet d'entraînement natation 4<sup>ème</sup>

	Élément(s) personnel(s) travaillé(s)				
	Identifié(s)	Travaillé(s)	Amélioré(s)	Conseil(s) du partenaire	Conseil(s) du professeur
<b>Exemple</b>	Plongeon : tête sortie	Exo : tête rentrée (fiche « la bascule » + fiche « menton dedans »)	Oui, il n'y a plus de redressement avant d'entrer dans l'eau	Sur « menton dedans », il faudrait que tu vises moins vers le fond la prochaine fois.	Sur « menton dedans », sors plus tes bras (voir photo posture de référence).
<b>Cours 1/8 Mardi 24 novembre</b>					

### Dans le parcours, un droit guidé à l'erreur, à l'errement

« Le mot « erreur » qui, selon l'étymologie indique cheminement (cf. erre : errement) a été utilisé pour indiquer « mauvais chemin ». La pédagogie de l'échec considère donc l'erreur comme une voie sans issue »<sup>6</sup>. Demander à l'élève de choisir parmi plusieurs exercices (plutôt deux ou trois en début de séquence puis jusqu'à cinq vers la fin de la séquence) sur la base de l'identification d'un élément à améliorer n'est pas anodin en termes de posture enseignante puisque cela implique d'autoriser l'élève à faire le « mauvais » choix, celui que n'aurait pas retenu l'enseignant. En effet, pour former l'élève au parcours, le professeur doit accepter ce qu'il pourrait considérer comme des « mauvais » choix attribuables aux parasitages ludiques, relationnels... par exemple, quand les élèves veulent aller (trop) vite en passant à des ateliers plus difficiles alors qu'ils n'ont pas réussi les précédents, quand les élèves multiplient les situations de bilan au détriment des situations, quand l'élève reprend le travail de son partenaire sans en discuter la pertinence sur la base de l'expérience de ce dernier, quand le choix est ludique... Cette acception de l'erreur et plus encore de l'errement (le droit d'essayer plusieurs chemins) est nécessaire parce qu'en matière d'efficacité des apprentissages moteurs les dimensions motivationnelles peuvent compenser, voire dépasser l'efficacité d'une progression didactique

<sup>6</sup> FRENET (E.), L'itinéraire de Célestin Freinet, 1977



idéale, et également et parce que l'apprentissage du parcours nécessite de prendre appui sur des expériences vécues.



## Conclusion

Cet article est *in fine* une invitation à faire de la logique des parcours une démarche pédagogique du quotidien des professeurs et des élèves, non seulement pour que les élèves intègrent, à petite échelle, la logique du parcours et qu'ainsi ils puissent mieux investir les quatre parcours éducatifs, mais également parce que la démarche de parcours porte en elle-même, des perspectives de développement de l'autonomie des élèves, de différenciation pédagogique, de reconnaissance du droit à l'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage, et donc de construction de leur propre savoir.