



Elève acteur – professeur accompagnant

L'élève acteur dans une aventure vécue

Vianney THUAL

Professeur d'EPS, Cossé-le-Vivien, (53)

Pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages, les enseignants rivalisent d'ingéniosité en construisant des dispositifs toujours plus sophistiqués. Tâches complexes, classe inversée, problématisation, le répertoire pédagogique actuel est foisonnant, mais il véhicule aussi l'impression que l'enseignement devient une technologie moderne de haute précision.

Sans affirmer qu'il s'agit là d'une dérive, il convient néanmoins de s'interroger sur ce phénomène de rationalisation de l'enseignement pour explorer d'autres approches, davantage ancrées dans le vivant. Dans cette perspective, l'enseignant redonne à l'élève son statut d'être vivant. Son souci de rendre l'élève acteur en classe ne dépend plus alors de son expertise à concevoir un système pour apprendre, mais plutôt de sa capacité à recréer une authentique « tranche de vie »¹.

¹ PORTES (M.) « Nouveaux programmes d'EPS et rénovations des pratiques », Revue EPS n° 278 juillet-août 1999



Les limites de la technicité

Il est difficile, sinon illusoire, de trouver une définition consensuelle à l'expression « élève acteur ». Tout comme les pédagogies actives qui, elles aussi, ne sont pas « un concept construit, plutôt une expression qui regroupe de multiples courants de pensée, qui présentent des traits communs et des différences. Quant aux pratiques, elles sont encore plus diverses²». Cela signifie-t-il qu'il est plus sage de renoncer à en comprendre le sens ? Bien au contraire, car un état des lieux des différentes conceptions peut s'avérer finalement très instructif pour les enseignants qui souhaitent approfondir la question.

Selon un premier point de vue, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est lui permettre de dépasser le stade de l'élève actif pour atteindre un degré d'implication plus important, celui de l'élève acteur. L'objectif est de former un praticien réflexif, capable d'analyser sa pratique, de s'autoévaluer, de déterminer son propre parcours d'apprentissage. L'élève monte ainsi en degré, et peut même devenir, à un stade plus avancé, un élève auteur, un élève autonome. Cette conception est intéressante pour l'Éducation Physique et Sportive (EPS) car elle souligne la nécessité de ne pas cantonner l'implication de l'élève à une activité motrice subie, pour tendre vers une activité motrice réfléchie. En pratique, elle induit un enseignement mécanique construit sur une alternance en boucle entre temps de pratique et temps de réflexion. Si cette boucle est tout à fait pertinente pour favoriser la mise en réflexion, elle n'offre pas assez de liberté aux expressions multiples de la pensée que peuvent avoir les élèves.

Selon une toute autre vision, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est avant tout le placer dans des conditions de travail innovantes pour stimuler sa motivation. C'est aussi un moyen de l'aider à développer un plus large panel de compétences afin d'en faire un individu mieux préparé pour son insertion sociale et professionnelle future. Cette conception s'inscrit dans le cadre de pédagogies actives qui ambitionnent de dépoussiérer le « métier d'élève ». Au sein d'une classe qui inverse les codes (classe inversée) ou qui se mue en véritable petit laboratoire (enseignement par tâches complexes), l'élève ne peut résolument pas rester passif, il devient donc acteur. En apprenant aguerri, il aménage son espace modulable de travail, visionne des capsules vidéo, construit des cartes mentales. Ce type de pédagogie active a le mérite d'offrir beaucoup de richesse en termes de dispositifs et d'outils pédagogiques, mais au quotidien dans les classes, cela s'apparente parfois à une course à l'innovation qui n'apporte pas toujours la plus-value attendue. Il convient donc à l'enseignant de rester lucide et de « mesurer à quel point le métier d'élève est devenu exigeant³», ceci d'autant plus que cet impressionnant déploiement d'outils et de méthodes, parfaitement en phase avec la modernité, a le défaut de parfois détourner l'attention des élèves pour masquer les apprentissages attendus.

Selon un dernier point de vue, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, c'est s'assurer qu'il s'inscrit bien dans une posture d'apprenant en s'égarant le moins possible dans d'autres postures

² PERRENOUD (P.) « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! » In *Migrants-Formation* n° 104, mars 1996

³ PERRENOUD (P.) Op.Cit.

moins recommandables. Ceci procède d'une volonté de catégoriser les comportements de l'enfant ou de l'adolescent à l'école, pour encourager l'enseignant à cultiver les plus profitables en espérant des retombées positives sur les capacités des élèves à s'autoréguler. Autrement dit, plus il est acteur, moins il est transgresseur. Cette vision bienveillante mais segmentée de l'élève est discutable et la réalité en classe est bien plus insaisissable. L'élève peut être dans le même instant à la fois, acteur, joueur et transgresseur, comme il peut tout aussi bien être passif en apparence, mais très actif intérieurement.

En résumé, sauf à s'inscrire dans une démarche parfaitement quadrillée par un courant de pensée, l'enseignant d'EPS s'expose au risque de faire tout et son contraire. Pour ne pas succomber au découragement face à ce cadrage théorique épineux, il est nécessaire de considérer l'élève acteur, non pas comme une notion théorique, mais plutôt comme une notion « incarnée ». C'est-à-dire une notion qui ne peut se concevoir que dans le cadre de la pratique et qui se redéfinit en permanence en fonction des interactions avec l'environnement. L'enfant à l'école n'est pas réductible à son statut d'apprenant et la qualité de ses apprentissages n'est pas proportionnelle au nombre de leviers que l'enseignant est capable d'activer. De ce fait, parmi toutes les démarches existantes pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages, l'une des plus appropriée consiste à le rendre acteur en donnant un caractère vivant à ses apprentissages.



Le recours au vivant

Le concept de « tranche de vie » en EPS n'est pas nouveau, et là aussi, les définitions divergent selon les auteurs, mais l'expression est très évocatrice pour la pratique. La proposition faite ici, consiste à réactualiser l'esprit véhiculé par cette expression en considérant une tranche de vie en EPS comme étant ce que vit, traverse et ressent un individu lorsqu'il pratique une activité physique. L'élève ne se réduit pas à son activité de sauteur, de coureur ou de « bondisseur ». C'est un athlète qui s'entraîne, se dépasse, se blesse, doute, se remet en cause, s'enflamme ou réapprend sans réellement suivre un continuum préétabli. A mi-chemin entre le jeu, qui n'est pas la vraie vie, et la vie véritable qui reste trop complexe pour être reproduite à l'identique, cette approche pédagogique repose sur le postulat que l'élève est pleinement acteur dans un contexte qui lui donne la possibilité d'incarner ses apprentissages et de cheminer d'une expérience à l'autre. La tâche de l'enseignant alors, est de créer une sorte de bouillon de culture qu'il accepte de ne pas contrôler totalement, en gardant à l'esprit qu'une « compétence ne peut être décrite uniquement par des aménagements matériels ou règlementaires. Une situation complexe n'est pas qu'une architecture objective, et la compétence s'incarne dans des aventures vécues⁴ ».

La tranche de vie en EPS n'est pas toute la vie d'un athlète, d'un basketteur ou d'un orienteur. Ce n'est qu'un fragment de celle-ci. Mais c'est aussi un moment particulier qui se distingue des autres, un moment qui invite à la réflexion. Il est important que l'enseignant sache prendre en

⁴ DELIGNIERES (D.), « Rencontre avec Didier Delignières : Quelques réflexions sur les Programmes de l'Education Physique et Sportive », *Le café pédagogique mensuel* n°156, 18 octobre 2014

compte ces deux caractéristiques pour comprendre la nécessité de faire des choix avant de construire sa séquence d'enseignement. Le critère de qualité dans une tranche de vie en EPS est préférable à celui de quantité. Ce ciblage limité à ce qui paraît le plus pertinent peut se faire en fonction des publics, des convictions personnelles ou des potentialités de l'activité support.

Pour donner vie à cette conception, il s'avère particulièrement intéressant de prendre appui sur quelques principes de « l'enseignement enactif ». Parmi ceux existants, trois peuvent aider à guider la mise en œuvre⁵ :

- Tracer des trajectoires d'apprentissages. C'est-à-dire donner à l'élève la possibilité de se projeter dans le temps, d'envisager différents scénarios plausibles qui favorisent la construction d'histoires individuelles et collectives d'apprentissage. La multiplicité des combinaisons possibles est un facteur dynamisant du questionnement personnel de l'élève.
- Connecter des expériences par analogie expérientielle. C'est-à-dire mettre en évidence les similitudes existantes entre les situations vécues en EPS et en dehors. Ceci dans le but de permettre à l'élève de formuler ses propres interrogations sur les apprentissages car ils correspondent à une réalité et une utilité qui lui sont familière.
- Concevoir des espaces d'actions et d'interactions encouragées. C'est-à-dire organiser des formes de relations sociales favorisant des phénomènes de coopération, de confrontation, de partages centrés sur les objets d'apprentissage.

Concrètement en EPS, une séquence d'enseignement devient une tranche de vie. Les trois principes listés ci-dessus se déclinent en trois idées directrices : la mise en intrigue, les rôles à tenir et la tournure des événements. Ces caractéristiques représentent les traits saillants de ce qui fonde la tranche de vie en EPS. Elles agissent comme un *leitmotiv* permettant à l'enseignant d'opérer une transposition de contenus académiques ou scolaires en savoirs incarnés pouvant faciliter une meilleure appropriation par les élèves.

La mise en intrigue

Dans une séquence classique, les élèves savent dès le début comment cela se conclut (souvent par une évaluation). Dans le cadre d'une séquence « tranche de vie de coureur de fond » par exemple, ils savent très tôt ce qui les attend (une épreuve finale), mais ne savent pas comment cela se termine. A l'image du coureur amateur qui se prépare pour un marathon et qui se fixe le défi de le terminer, sans savoir à l'avance ce qu'il adviendra. C'est précisément là que se fait la différence. La fonction de la mise en intrigue est de planter le décor. De mettre en perspective l'objectif à atteindre et les enjeux sous-jacents. Des chemins se dessinent, le mystère reste entier. La fin de la séquence n'est pas juste une fin programmée, mais devient un objectif à atteindre qui prend vit ici, dès maintenant. L'élève peut dès lors se questionner sur sa capacité à réussir ou non, réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour y arriver.

⁵ SAURY (J.) « Lettre à l'attention des « enseignants enactifs » qui s'ignorent (ou pas !) », *Blog : Actions, significations et apprentissages en EPS*, 7 mars 2013

Les rôles à tenir

Dans une séquence ordinaire, les savoirs académiques ou scolaires sont de bons repères pour l'enseignant qui s'attèle à la construction des situations d'apprentissages. Mais ils sont également peu visibles pour les élèves. Le cas des savoirs liés au porteur de balle et au non porteur de balle illustre bien ce caractère peu explicite (Algorithme d'attaque ou positionnement en appui et en soutien). Or, il est possible de rendre ces contenus plus vivants en les incarnant dans des rôles à tenir. En sports collectifs, ces savoirs sont enchâssés dans les postes spécifiques qui composent l'équipe. Ils deviennent des savoirs liés au placement sur le terrain et aux actions préférentielles à mener. Ailier, arrière, centre, dribble en contournement, passe vers l'avant, conservation du ballon, constituent désormais la matière palpable des nouveaux contenus à apprendre.

Les rôles à tenir permettent ainsi aux élèves de reconstruire tout un monde autour d'eux par analogie avec leurs expériences vécues ou familières. Les rôles sont l'incarnation des apprentissages attendus et ces savoirs revitalisés donnent du sens aux actions ici et maintenant. L'élève est ainsi capable de porter un regard objectif sur ces réalisations, de déterminer son niveau de réalisation et d'identifier ses besoins.

La tournure des évènements

Dans la plupart des séquences, l'enseignement défile tout en continuité. Ce déroulé peut être progressif, accumulatif, répétitif, curriculaire, ce qui est tout à fait approprié, mais il est rarement infléchi par des revirements ou des rebondissements. Or ces phénomènes de ruptures sont très favorables à l'enrichissement des histoires individuelles et collectives d'apprentissage⁶. Une tranche de vie de nageur sauveteur est par exemple bien monotone et n'a pas beaucoup de sens si elle n'est, à aucun moment, soumise à l'urgence d'une situation d'alerte. Ponctuer la séquence de quelques exercices soudains de simulations offre plein d'occasions de pimenter les histoires d'apprentissage. Selon les cas, ces instants de ruptures peuvent s'envisager seulement à l'échelle de la leçon. En cirque notamment, il est possible de demander à un groupe d'artiste de préparer un mini numéro pour la fin du cours, et au dernier moment, juste avant de débiter, leur rajouter une consigne pour laquelle ils n'ont que quelques secondes pour trouver une adaptation : improviser une fin qui transmet une émotion choisie au hasard dans un répertoire (faire rire, faire peur, faire beau).

La tournure des évènements permet de tenir en haleine, provoque des rencontres entre les différents acteurs et anime la nature de leurs interactions. Elle réoriente l'attention sur l'objet d'étude et offre de nouvelles opportunités pour apprendre. Les évènements sont déterminés par l'enseignant, mais peuvent également émerger des élèves qui, volontairement ou non, infléchissent leurs trajectoires d'apprentissage en fonction de la situation. A ce titre, il est très intéressant de savoir rebondir sur ces ruptures amenées par les élèves, même si cela exige une certaine expertise pour l'enseignant.

⁶ EVIN (A.), « Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive », Thèse de doctorat de l'université de Nantes, 6 décembre 2013

Tab 1: Récapitulatif de la démarche de construction d'une tranche de vie en EPS

	Leviers conceptuels	Levier pratiques	l'élève acteur
Objectif et finalité	Tracer des trajectoires d'apprentissages	La mise en intrigue	Questionne ses capacités Planifie un parcours Se met en projet
Apprentissages et contenus	Connecter des expériences par analogie expérientielle	Les rôles à tenir	S'organise au sein d'un groupe S'autoévalue Identifie ses besoins Coopère, confronte, partage
Dispositif pédagogique	Concevoir des espaces d'actions et d'interactions encouragées	La tournure des événements	Prend des initiatives S'astreint à faire des choix Coopère, confronte, partage



Un exemple de «tranche de vie» en EPS

La synthèse des principes et des axes directeurs décrits précédemment sert à l'enseignant d'EPS de cadre de construction pour une séquence d'enseignement qui ambitionne de donner vie aux contenus afin d'offrir aux élèves de vraies occasions d'incarner les savoirs mis en jeu. Dans un exemple en gymnastique au sol, la séquence devient une tranche de vie de gymnaste. Le ciblage de l'enseignant privilégie ici une pratique de l'activité centrée sur l'exécution (d'autres ciblage sont évidemment possibles). La mise en intrigue, posée dès le début, est la suivante : « Réalisez un sans-faute dans un enchaînement au sol de six éléments gymniques ». Si les juges observent chacun, lors de l'enchaînement, au moins une faute d'exécution, l'épreuve est considérée comme ratée. Cela ne signifie pas que l'enseignant conclut forcément à une évaluation au plus bas de l'échelle. Il est important de noter que la réussite ou l'échec à « l'épreuve finale » est simplement la fin de l'histoire. Celle-ci peut bien se terminer comme mal se terminer, mais cette conclusion ne fait pas le résultat de l'évaluation. Pour permettre un taux de réussite maximum, et aussi se donner des possibilités de différencier son enseignement, le professeur définit trois profils de gymnastes. Le gymnaste perfectionniste qui est centré sur la recherche de simplicité au profit de l'exécution. Le gymnaste acrobate qui se centre sur la recherche de prise de risque. Le gymnaste esthétique, enfin, centré sur la recherche d'esthétisme.

Cependant, ces trois profils ne sont pas présentés d'emblée. La première phase de la séquence invite les élèves à être simplement gymnaste, en recherchant à valider la maîtrise des éléments gymniques de leur choix. L'annonce de ces profils se fait plus tard dans la séquence, elle constitue la première inflexion dans le déroulement et a vocation à interroger les élèves sur la nature des choix qu'ils opèrent. Il s'agit à présent pour les élèves de se définir en tant que gymnaste selon les trois rôles cités. Le choix du profil dépend de la nature des éléments

gymniques validés. Avec une dominante d'éléments risqués, ils peuvent par exemple se définir comme gymnaste acrobate et décider de concentrer leurs efforts sur les éléments de cette nature. Avec des éléments validés sans réelle dominante, ils sont incités à approfondir leur réflexion pour finalement trancher en faveur d'un profil spécifique de gymnaste. Les élèves analysent ainsi leur pratique pour mieux cibler les apprentissages à engager désormais. Dès lors les trajectoires d'apprentissage de chacun prennent une autre tournure. Pour autant, la finalité de départ reste la même pour tous. Cette seconde phase de la séquence permet de renforcer les liens entre le sens de l'objectif final, le sens que l'élève donne à son activité et le sens que porte une fonction pour la pratique. Le processus d'incarnation des apprentissages s'épaissit.

La seconde inflexion a pour but d'instaurer une certaine interaction entre les différents gymnastes. Après quelques séances, lorsque les élèves savent se définir (perfectionniste, acrobate, esthétique), l'enseignant leur annonce que si le « sans-faute à l'enchaînement final » reste d'actualité, celui-ci est en fait comptabilisé sur la somme des enchaînements d'une équipe composée de trois gymnastes. Pour ce faire, un système de bonus est instauré. Un enchaînement exécuté sans faute et en plus apprécié comme « impressionnant » (gymnaste acrobate), particulièrement « expressif » (gymnaste esthétique) ou « propre » (gymnaste perfectionniste), peut être bonifié lors de la prestation finale. En somme, les points perdus par les uns, peuvent maintenant être compensés par les autres. L'enseignant, par ce biais, injecte une dimension collective à la dynamique de projet. Jusque-là personnel, le projet de l'enchaînement gymnique à réaliser devient dépendant des autres. Les trajectoires d'apprentissages peuvent se rencontrer, se mêler ou se défaire jusqu'à l'épreuve finale. Toutes sortent de négociations, d'options stratégiques et de formes d'entraide peuvent apparaître entre élèves.



Conclusion

En matière de pédagogie, « Il importe de ne pas réinventer la poudre et de s'inspirer des façons de faire qui ont fait leurs preuves. Mais il importe tout autant de réinventer la poudre, de recréer pour un groupe spécifique, dans une situation singulière, des raisons d'adhérer, de réfléchir, d'apprendre⁷ ». C'est exactement dans cette façon de penser que s'inscrit la séquence d'enseignement redéfinie en tranche de vie. Une forme de pédagogie active, comme il en existe bien d'autres, mais qui s'attache avant tout à rendre l'élève acteur par interactions avec des contenus et des contextes incarnés, c'est-à-dire, porteurs de sens car inspirés de situations réelles, vivantes. Dans cette conception, l'enseignant d'EPS ne se contente pas d'exécuter une directive institutionnelle ou un protocole pédagogique. Au contraire, il prend une part active dans cette aventure éducative qu'il partage avec les élèves.

⁷ PERRENOUD (P.) Op.Cit.