



Évaluations et certifications revisitées

Des étapes de progrès par champ d'apprentissage

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, Saint Sébastien Sur Loire, (44)

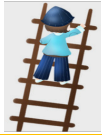
Très souvent, les étapes de progrès témoignent de degrés d'acquisition d'une compétence attendue par activité physique sportive et artistique (APSA). Aujourd'hui, avec les nouveaux programmes de lycée, le regard se décentre de l'APSA pour se centrer sur l'articulation entre les objectifs généraux et les champs d'apprentissages¹. Dès lors, comment rendre ces étapes de progrès révélatrices d'acquisitions prioritaires au niveau du champ d'apprentissage?

Cette nouvelle approche basée sur les objectifs généraux et les champs d'apprentissage peut être perçue très éloignée de certaines spécificités du contexte et des différents parcours de formation des élèves. L'ancrage à chaque établissement constitue alors un principe sur lequel les équipes pédagogiques définissent les étapes de progrès. Celles-ci révèlent le chemin de développement des élèves.

Cet outil, au service des apprentissages, tient une place centrale dans le suivi des progrès par et pour l'élève. Il traduit une trajectoire unique qui ne tient pas compte du cheminement personnel de celui-ci. Comment faire, alors, pour le rendre adapté à chacun?

Cet article pose le postulat qu'une conception uniforme des étapes de progrès basées sur les champs d'apprentissage, véritable tronc commun de la classe, nourrit le parcours de l'élève à la condition de permettre des choix possibles en son sein. Ces choix répondent à des besoins différents selon les élèves. Dans ce contexte, chaque élève peut trouver des réponses à ses besoins et progresser.

¹ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019



Les champs d'apprentissage au service des objectifs généraux

Les cinq objectifs généraux constituent l'ossature du parcours de formation de l'élève et les champs d'apprentissage permettent de les nourrir. Les nouveaux programmes de lycée incitent les enseignants à changer leurs spectres d'analyse dans l'élaboration des étapes de progrès. L'ancienne logique d'acquisition de compétences attendues de niveaux 1 à 4, voire 5 pour les options, inscrite dans la pratique d'une APSA, laisse place à une logique de développement de compétences avec comme perspective des attendus de fin de lycée, dans chacun des cinq champs d'apprentissage.

Cette évolution invite les équipes à se détacher des APSA pour centrer leur réflexion au niveau des champs d'apprentissage. Les étapes de progrès permettent alors aux élèves d'apprécier les complémentarités, les similitudes, mais aussi révéler les spécificités des champs d'apprentissage qui par leur exercice font œuvre éducative. Elles favorisent, pour l'élève, l'apparition de liens explicites entre toutes les formes scolaires de pratiques proposées en son sein et au bénéfice de son parcours de formation. La récurrence favorise l'adaptation à des situations de plus en plus complexes et éloignées du contexte d'origine des apprentissages. Peut-être moins spécifique, mais plus ouverte, cette approche présage d'une plus grande durabilité de l'engagement physique à long terme.

Ainsi, dans la continuité de l'ancienne matrice disciplinaire, elle s'inscrit dans cette volonté à la fois de ne pas revenir sur le statut de l'éternel débutant en EPS, et de l'engager sereinement dans une pratique physique future.

L'ADN des champs d'apprentissage (CA)

Pour chaque champ d'apprentissage, une réflexion d'équipe s'engage sur « l'identification de certains traits structurants des pratiques physiques »². « Chacun d'eux confronte l'élève à une classe de problème à résoudre »³. Ce travail facilite, pour l'enseignant, l'explicitation de ces concordances aux élèves. Les étapes de progrès, au niveau du champ, renforcent cette lisibilité et facilite la construction d'une compétence qui sert une utilité sociale. Par exemple, le CA4 offre, par exemple, des problèmes à résoudre pour l'élève par le filtre du dilemme avec/contre (Tab.1).

² ELOI-ROUX (V.), « Questions à Véronique Eloi-Roux », *Revue EPS*, n° 384, avril-mai 2019.

³ Ibid.

Tab.1 : Problèmes à résoudre pour l'élève dans le CA₄

AVEC	CONTRE	DEMARCHE EXPLICATIVE
Victoire	Défaite	Gérer ses émotions en fonction du contexte
Coopération	Opposition	Se servir de mes équipiers, du coach, des observateurs pour jouer au mieux contre un ou plusieurs adversaires
Attaque	Défense	Construire et utiliser un déséquilibre pour attaquer tout en s'exposant à une réaction de l'adversaire
Continuité	Rupture	Prendre le temps de construire le point pour agir sur le couple risque/sécurité

Lorsque les invariants sont déterminés, des choix sont opérés par les enseignants en rapport avec le contexte local. Le ciblage d'objets d'enseignement, décisif dans la transformation de l'élève, permet d'offrir aux élèves du temps pour que de véritables apprentissages puissent s'opérer. A travers cet exemple, l'équipe enseignante centre sa réflexion sur la construction et l'utilisation de l'espace libre pour attaquer et marquer le point pour cheminer vers une facette de l'objectif général 1 par le filtre du CA₄.

Un langage commun pour construire une échelle descriptive

Il faut, tout d'abord, différencier ce qui relève du résultat des attentes de réalisation (échelle descriptive) et ce qui relève de ce qui est développé et qui permet de passer d'une étape à l'autre (étapes de progrès). La première est une évaluation de compétences et la seconde, une évaluation par compétences. La deuxième semble plus intéressante car elle contribue au développement des ressources pour faire. Un vocabulaire commun est utilisé lors de la construction des étapes de progrès pour faciliter son appropriation par tous les membres de l'équipe (Tab.2)

Tab.2 : Principe de définition des étapes de progrès

LES ETAPES DE PROGRES	
Acquisitions prioritaires au niveau de l'enjeu de formation	Ce qu'il y a à apprendre par le filtre du CA (Articulation des objectifs généraux et des champs d'apprentissages)
Indicateurs	Manifestations observables, mesurables à l'échelle du champ d'apprentissage
Descripteurs	Descriptions qualitatives et positives à l'échelle de la forme scolaire de pratique

L'opérationnalisation passe par un changement de paradigme. La réflexion se décentre des APSA pour se fixer sur les objectifs généraux et les champs d'apprentissage qui permettent de les atteindre. Les champs constituent des espaces d'expériences sensibles qui par leur complémentarité visent à former l'élève dans sa complétude. L'objectif est d'éviter une juxtaposition d'APSA qui, si aucun lien n'est fait entre elles, ne permet pas à l'élève de construire des principes moteurs qui organisent sa vie physique future. Une réflexion à l'échelle du champ permet d'éviter cet écueil en facilitant le repérage de similitudes et des spécificités par l'élève entre les différentes formes scolaires de pratique.

Un exemple d'opérationnalisation est proposé dans le CA₄ pour atteindre l'objectif général 1 : enrichir sa motricité (Tab.3). Un travail s'opère sur l'identification des acquisitions prioritaires visées à l'échelle du champ au regard des enjeux d'apprentissages ciblés et du choix des observables qualitatifs (descripteurs) et quantitatifs (indicateurs) qui les révèlent. Les descripteurs restent au niveau du champ d'apprentissage car ils permettent de faire le lien entre les différentes APSA et favorisent la compréhension et la généralisation de principes moteurs. Les indicateurs, quant à eux, s'expriment au niveau de la forme scolaire de pratique pour contextualiser le développement de compétences cibles.

Tab.3 : Objectif général 1 par le filtre du CA₄

Objectif général (OB)	Principes moteurs	Acquisitions prioritaires au niveau du ca 4	Indicateurs a l'échelle du ca	Descripteurs a l'échelle de la forme scolaire de pratique
Enrichir sa motricité	Construction et utilisation de l'espace libre pour attaquer et marquer le point	<u>Déplacer adversaire</u> pour créer espace libre	Dimension spatiale : (Profondeur/largeur) Dimension temporelle : (Rapide /lent) (continuité/rupture) Dimension technique : (Intention/action)	Utilisation d'un radar : chacune des branches représente une dimension révélatrice d'un développement visé
		<u>Utilisation du déplacement</u> de l'adversaire	Dimension tactique (Schéma de jeu en fonction contexte)	

Les descripteurs, en contextualisant les indicateurs au niveau de la forme scolaire de pratique, rendent visibles pour l'élève ses points forts, ses progrès et ses axes à privilégier.



Un chemin de progrès défini pour chacun

L'enjeu de l'école est de faire réussir chacun des élèves. Pour y arriver, elle oblige la prise en compte de la diversité. Trois des sept postulats de Burns⁴ interpellent : « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse », « Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps », « Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ». La construction des étapes de progrès s'inscrit alors dans cette problématique. En partant des besoins des élèves, comment construire des étapes de progrès répondant au cheminement personnel de chacun d'eux ?

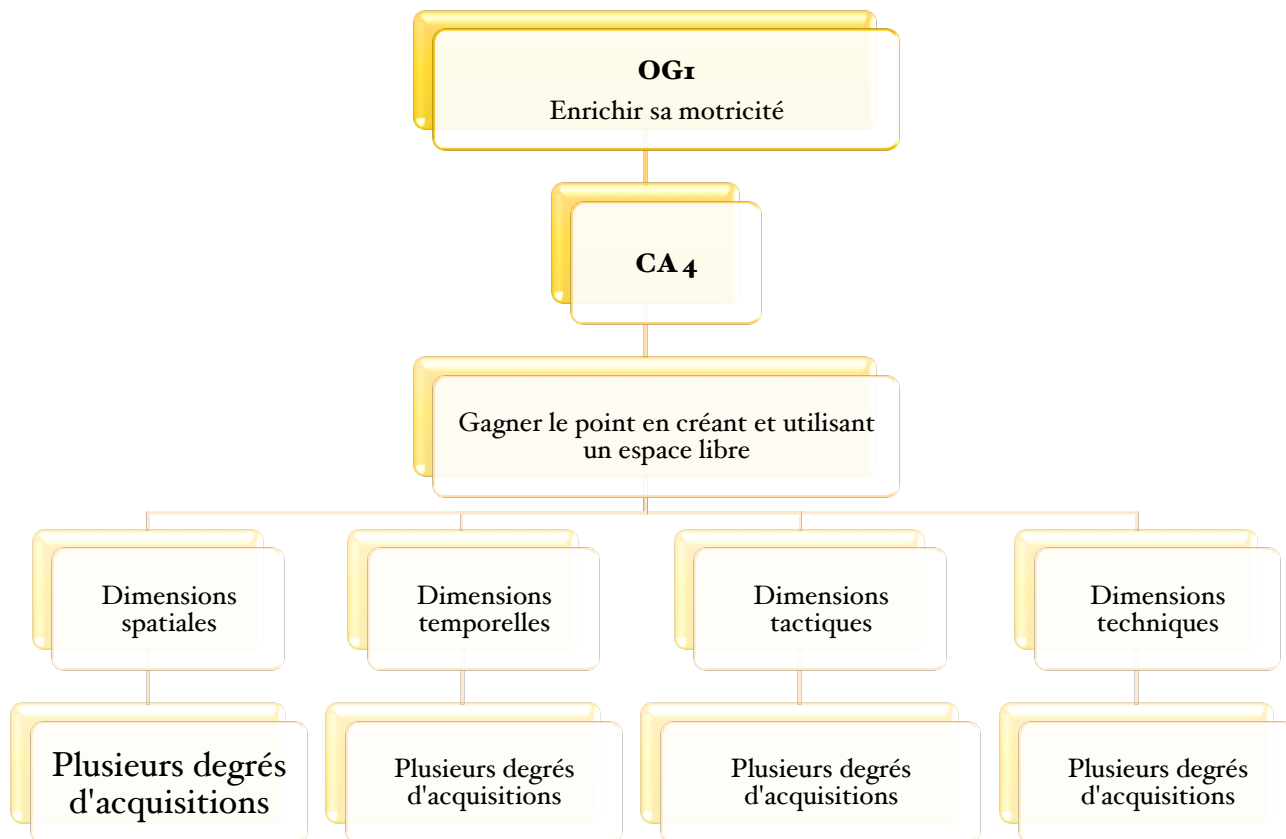
Associer les élèves à la construction des étapes de progrès

Initialement pensée par l'enseignant, elles deviennent, grâce à une démarche de questionnement, le résultat d'une réflexion menée par les élèves. Une carte mentale peut être utilisée pour aider à la formalisation des pistes de réponses pour atteindre l'objectif recherché⁵. Une abstraction est envisagée pour rester à l'échelle du CA et favoriser les liens entre les APSA. Ce travail macroscopique est propice à l'émergence d'étapes de progrès selon des axes de travail, clairement identifiés par les élèves. Dans l'exemple qui suit, des pistes de réponses, qui contribuent à atteindre l'OG1 dans le CA4, sont traduites en quatre dimensions (Sch.1).

⁴ BURNS (R.W.), The seven postulates of R.W.Burns, Ynova Academy, 1971

⁵ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°12, janvier 2019

Sch.1 : Définition de quatre axes de travail dans le CA4



Les étapes de progrès, suite à cette réflexion, sont créées avec les élèves afin qu'elles soient significatives pour eux. Ce travail n'est qu'une étape. Il est rediscuté régulièrement selon les besoins au cours du temps dédié à cet apprentissage spécifique. Dans la première caractérisation des étapes, présentée en exemple, les élèves font le choix du volume de dimensions utilisées (Tab.4). Agir sur ce nombre, sans les hiérarchiser est une manière de proposer une personnalisation des étapes de progrès.

Tab.4 : Étapes de progrès par le volume de dimensions investies par l'élève

Étapes de progrès	Indicateurs CA4
1	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 1 dimension pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
2	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 2 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
3	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 3 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
4	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur les 4 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point

A l'intérieur de chaque dimension, à l'échelle du CA, différents degrés d'acquisition sont co-construits avec les élèves (Tab.5). Pour chaque degré, une situation ciblée, au niveau de l'APSA, est proposée à l'élève ou conçue par lui-même.

Tab.5 : Étapes de progrès pour la dimension spatiale dans l'APSA judo

Étapes de progrès	Exemple pour la dimension spatiale	Situations ciblées à l'échelle de l'APSA (Judo)
1	Se déplacer vers l'avant	Lutteur-judoka version tirer
2	Se déplacer dans les espaces arrières et latéraux	Lutteur-judoka version pousser et latérale.
3	Se déplacer dans toutes les directions	Yaku-soku-geiko : en situation de coopération, faire chuter son partenaire, dans toutes les directions, en fonction des opportunités

En guise d'illustration, le lutteur-judoka : les rôles d'attaquant, de défenseur, le couloir et le sens d'évolution sont fixés à l'avance. Ils partent en « garde installée » et évoluent dans un couloir de 6 mètres de long et 2 mètres de large. Aux extrémités, le camp de chacun. Le lutteur ne peut faire tomber. Il doit amener l'autre dans son camp. Pour sa part, le judoka dispose de deux solutions : faire tomber ou l'amener dans son camp. En jouant sur les consignes données au lutteur (pousser, tirer, etc), le judoka est obligé de se déplacer dans une direction et à attaquer.

Un cheminement personnalisé à l'intérieur des étapes de progrès

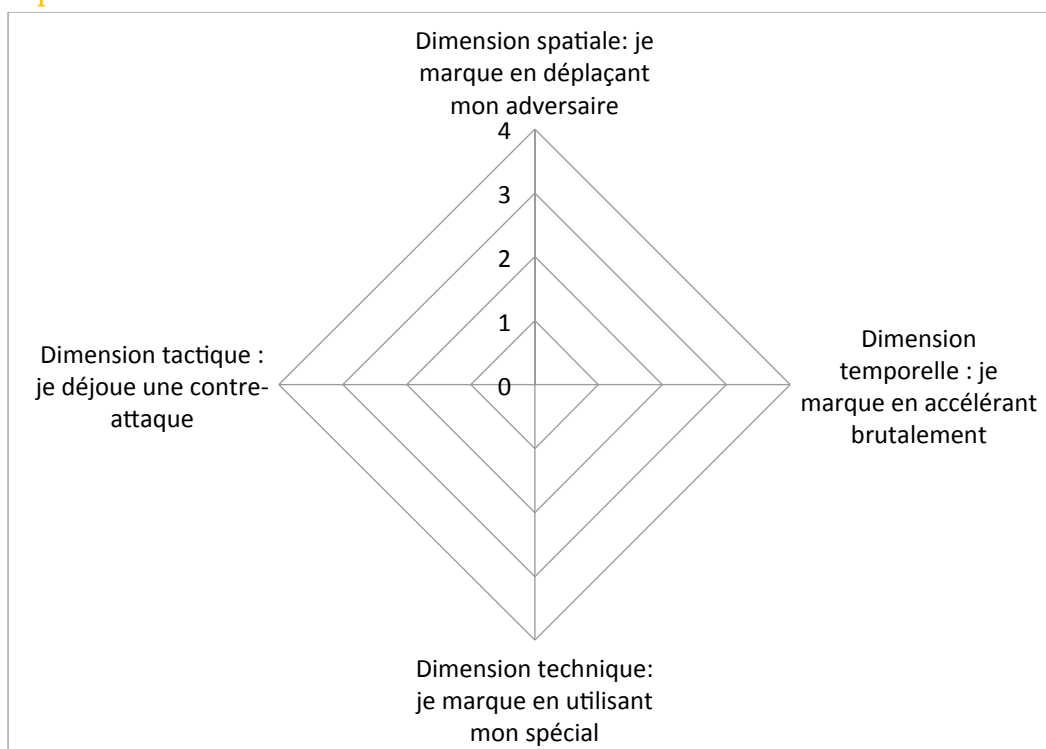
Ces étapes, véritable tronc commun pour la classe, imposent des moments-clés à l'élève. Pour continuer à répondre aux particularités de chacun, il est important de les laisser cheminer librement à l'intérieur de celles-ci. Les pistes de réponses, qui ont émergées précédemment sous la forme de plusieurs dimensions ou paramètres, servent d'axes de travail pour l'élève. Ils sont identiques pour toutes les étapes de progrès. L'élève en priorise une ou plusieurs pour franchir le palier suivant. Aucune classification n'est établie entre elles au préalable. Chacune d'elles sert sa progression mais libre à lui d'en choisir certaines selon les besoins qu'il a repérés.

Un traitement didactique est opéré par l'enseignant à l'intérieur de chaque dimension. Il propose des situations ciblées pour faire progresser l'élève dans la dimension choisie. Pour maîtriser le niveau le plus avancé, l'enseignant peut confronter l'élève à une autre APSA du même champ d'apprentissage.

L'élève est accompagné dans ses choix par l'enseignant. Un outil d'observation, issu de la traduction des acquisitions visées par et pour l'élève, lui est proposé. Il lui permet d'identifier les progrès, les besoins et les axes de travail. L'outil identique tout au long de la séquence est utilisé par tous, pour faciliter son appropriation. Il est la traduction des différentes dimensions, en descripteurs, à l'échelle de l'APSA. Il est important de faire un lien explicite entre les deux pour favoriser la généralisation de l'acquisition visée.

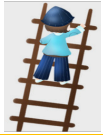
Dans l'exemple, pour le champ d'apprentissage 4, cet outil prend la forme d'un radar dans l'APSA judo révélateur de l'acquisition visée (Sch.2)

Sch.2 : Représentation sous forme d'un radar



Nicolas CHEVAILLER, Des étapes de progrès par champ d'apprentissage

Janvier 2020 - Partie 2 - Article 2 - page 8



Conclusion

La mise en application de la réforme du collège en 2015 voit la multiplication des échelles descriptives. Dans cet article, le choix est fait de privilégier les étapes de progrès, qui relèvent de ce qui est développé et qui permet de passer d'une étape à l'autre, plutôt que les échelles descriptives qui relèvent du résultat des attentes de réalisation. Cet outil d'évaluation est un véritable support à l'apprentissage, pour chacun des élèves, sous certaines conditions.

A travers cet article, il est montré que des étapes de progrès à l'échelle du champ d'apprentissage, facilitent pour l'élève l'identification de principes généraux. De cette façon, il se projette, plus facilement, dans d'autres APSA, par des liens construits et facilités avec son activité physique et sportive personnelle actuelle et/ou ultérieure.

En se décentrant de l'APSA, le statut d'éternel débutant reste dépassé. De plus, les bases d'une santé future sont exploitées, en se centrant sur des principes généraux facilement transposables et porteurs de sens dans de nombreuses situations.

Pour autant, cette seule condition n'est pas suffisante pour répondre aux besoins de chacun. Une personnalisation des étapes de progrès est nécessaire pour s'adapter au cheminement personnel de chacun. Ce travail passe par l'implication des élèves dans la construction de cet outil et d'une liberté pour eux de choisir une piste de réponse pour atteindre l'étape de progrès suivante. Les étapes de progrès représentent alors le tronc commun pour l'ensemble des élèves de la classe. A l'intérieur de celles-ci, l'enseignant accompagne chacun d'eux dans les axes de travail qu'il choisit, en fonction de ses besoins. Ce n'est qu'à cette condition que l'échelle descriptive devient un outil d'évaluation pour guider l'élève dans ses apprentissages et l'accompagner dans son parcours de formation.