



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Repères et suivi au profit de l'apprentissage

Former un élève réacteur par un suivi interactif

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

Suivre les élèves est l'activité centrale de l'enseignant voire fondatrice de la mise en réussite des élèves. Cette action pédagogique aux facettes multiples est posée tantôt à l'échelle d'une situation d'apprentissage, tantôt à celle d'une leçon, d'une séquence, d'une année¹, d'un cycle d'enseignement ou encore d'un cursus². En juillet 2013, la Loi de Refondation de l'Ecole redimensionne les programmes de la scolarité obligatoire. Ces derniers reposent sur une conception nouvelle : une logique curriculaire. Les cycles d'étude sont alors repensés et créent pour les enseignants un nouveau rapport à la prescription qui se veut moins contraignante et plus responsabilisante tant au plan individuel que collectif³. Pour les élèves, cette logique corrige les défauts d'une trop grande linéarité des apprentissages.

Pour autant, cette activité de suivi n'est pas réservée qu'à l'enseignant et il revient également à l'élève de réaliser son propre suivi pour mieux prendre conscience de ses progrès et réussites. L'article vise à interroger la question du suivi qui réhabilite la durée des apprentissages, sur trois années notamment. La structuration scolaire en France amène chaque année des changements de constitution des groupes-classes, d'équipe pédagogique, d'enseignants... Ces mutations engendrent des exigences particulières dans le suivi des élèves. Pour que celles-ci deviennent des opportunités, une piste d'action possible est de former un élève réacteur au cours du cycle d'apprentissage considéré, en somme de l'inclure dans un suivi interactif au long cours : un suivi en prise avec les objets d'apprentissages visés et avec celui de l'enseignant.

¹ ROLAN (M.), « Le projet de classe, outil de suivi », e-novEPS n°22, janvier 2022.

² EVAÏN (D.), « Le projet d'EPS au service du suivi des acquis », e-novEPS n°22, janvier 2022.

³ EVAÏN (D.), « La relation élèves-programme », e-novEPS n°11, Juin 2016.

Céline ALLAIN, Former un élève réacteur par un suivi interactif

Janvier 2022 - Partie 3 - Article 4 - page 1





Réhabiliter la durée d'apprentissage

Repenser les temps d'appropriation

L'échelle du cycle d'enseignement est une opportunité pour repenser des temps d'apprentissage autres que ceux de la situation, de la leçon, de la séquence. Elle est l'occasion d'affirmer l'échelle annuelle⁴ comme un temps continu et non plus juxtaposé de séquences d'enseignement à travers des repères de progressivité qui communiquent entre les champs d'apprentissage et/ou qui se mobilisent dans d'autres espaces comme ceux de l'association sportive, des parcours éducatifs ou connexes comme ceux de la vie⁵, et en prolongation, et de penser les apprentissages de façon explicite sur les trois années d'enseignement.

Des temps longs

Se placer sur trois années d'apprentissage, c'est réfléchir à des étapes intermédiaires et des voies d'accès plus nombreuses pour entrer en correspondance avec la diversité des réponses des élèves. S'inscrire dans un temps d'apprentissage revu ou revisité, c'est fonder un appui, rassurer l'élève dans des transformations possibles, lui donner confiance en lui. C'est aussi lui permettre d'aller plus loin, et relier les savoirs entre eux pour les dépasser.

Cette réflexion pédagogique se fait au cœur de la vie de l'équipe Éducation Physique et Sportive (EPS) et plus largement de l'équipe pédagogique⁶ et éducative. Elle est l'objet du projet pédagogique EPS⁷. Cela permet au niveau des acquisitions motrices de s'appuyer sur une motricité existante, positive et de la renforcer, la développer en y joignant de la difficulté et/ou de la complexité. Ici, les enseignants balisent les enjeux d'apprentissage de façon claire, visible et explicite pour les élèves. Ainsi, les séquences sont plus longues en vue de développer les apprentissages et les stabiliser pour sortir du zapping, pour éprouver et ressentir du plaisir par la progression : des transformations visibles et perceptibles par l'élève lui-même.

La construction de liens entre les séquences et entre les années, donne à voir plus de cohérence et pour l'élève plus de repères. Éviter l'émiettement de situations très différentes sans lien entre elles à une centration à partir d'une forme de pratique physique définie et ciblant un apprentissage particulier, par l'utilisation de variables pour répondre à la diversité des profils d'élèves, sont des occasions pour un suivi outillé et partagé entre les enseignants et l'élève lui-même.

⁴ ROLAN (M.), Op. Cit.

⁵ BENETEAU (D.), « L'engagement, entre présentiel et distanciel », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁶ KERJEAU (M.), « Suivi des élèves, une action collective et partagée », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

⁷ EVAÏN (D.), Op. Cit.

Des temps articulés

Au cours des trois années, des temps "forts" signifiants déterminés comme des temps à la fois d'apprentissage et d'évaluation sont identifiés par l'élève lui-même et valorisés au cœur des formes de pratique physique. Ils sont choisis par les élèves, au moment où ils se sentent prêts⁸. Ils les renseignent sur leurs avancées à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Ce recueil de données offre des points de repères de progressivité pour qu'ils mesurent leur efficacité dans l'apprentissage. Il sert également l'enseignant pour suivre et évaluer.

Définis et convenus par l'équipe EPS, ils peuvent également être construits par l'élève à différents moments en vue de s'informer sur là où il en est, et réguler son activité d'apprentissage et les ajuster au besoin. Cela permet de donner une orientation, de suivre un chemin pour renforcer, consolider, parfaire un apprentissage, le rendre plus précis ou l'approfondir, jusqu'à exploiter une situation décontextualisée par exemple ou se donner un temps de travail personnel en dehors du temps de la classe. Dès lors, il s'agit de rendre l'élève acteur, auteur, en somme stratège⁹ pour construire son projet personnel d'apprentissage¹⁰. Le guidage de l'enseignant définit le degré d'autonomie laissé à l'élève. Pour cette responsabilité laissée à la main de l'élève, celui-ci revient plus équipé et nourri dans la forme de pratique vécue.

Ces aller-retours entre la forme de pratique physique et ces situations décontextualisées font l'objet d'une discussion entre l'élève et l'enseignant, d'un partage des outils de guidage, des appuis numériques ou des situations critériées par exemple, qui livrent des informations accessibles aux élèves et les renseignent sur leurs évolutions.

Des temps connexes

Ce rapport au temps, ancré sur la durée, sur une stabilité des acquisitions, vise des compétences véritables, réinvestissables, en somme utiles et durables. Des points étapes ou des bilans sur les apprentissages sont organisés par l'enseignant ou par l'élève. Ils peuvent se réaliser au fil de l'eau ou plus ponctuels. Pour autant, des temps complémentaires tels que l'association sportive sont des espaces de formation et de suivi potentiels. Les temps inter-leçons mais aussi inter-séquences où le travail personnel de l'élève peut l'amener à se situer seul, en autonomie sont aussi à penser comme des espaces de réalisation, de réflexion pour un meilleur investissement¹¹. Ils représentent ces temps connexes comme temps possibles de suivi et d'apprentissage.

Cette approche d'un cheminement au long cours offre un ancrage et des jalons à l'élève. Ces dernières sont des occasions pour se situer, s'informer, réguler, discuter en cas de dissonance, avec l'enseignant ou avec ses pairs. Inclure les élèves dans ce suivi est aussi l'occasion de favoriser l'entraide et le partage d'expériences en vue de se construire et co-construire.

⁸ BENETEAU (D.), « Je suis timide mais je soigne mon oral ! », *e-novEPS* n°20, janvier 2021

⁹ ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁰ HUOT (F.), « Le suivi des apprentissages en CA5 », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

¹¹ JOSEK-LEROUX (L.), « Suivre les apprentissages grâce à l'ENT », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

L'activité de l'enseignant et sa posture visent à mettre en place des temps et des espaces favorables pour ce faire. C'est également offrir des temps de formation complémentaires, guider, laisser la main à l'élève¹², de le rendre acteur et auteur de son avancée¹³. La cohérence collégiale de l'équipe pédagogique et des objectifs visés pour les élèves de l'établissement considéré repose sur l'identification explicite des enjeux de formation chaque cycle d'enseignement. C'est l'objet du projet EPS en plus de préciser les repères de progressivité et guider ainsi les enseignants et les élèves¹⁴. Cette réflexion curriculaire facilite la prise en main par l'élève de son évolution. Elle demande à retracer, à compiler, à enregistrer les acquisitions des élèves. Le projet EPS se trouve être alors un espace partagé favorable à ces "enregistrements".

L'explicitation de cette logique est à partager avec les élèves pour qu'ils perçoivent le sens des objets visés, s'y impliquent, voire les définissent. Mobiliser des acquisitions ou des apprentissages dans des contextes proches et de plus en plus éloignés permet de développer des élèves compétents, adaptables et qui sont en mesure de réinvestir ultérieurement dans des contextes connexes ou de la vie en général. Le projet d'EPS identifie des boucles de correspondances, d'avancées et guide le suivi comme régulateur des apprentissages pour les élèves par eux-mêmes et pour les enseignants qui les accompagnent.

Une logique ouverte et outillée

Une pédagogie axée sur des contenus diversifiés

Du côté de l'enseignant, l'approche didactique et pédagogique sur un temps long de trois années est un levier de transformation intéressant car les élèves ne s'approprient pas les éléments visés de la même manière, n'apprennent pas tous à la même vitesse et ne consolident pas leurs apprentissages selon les mêmes démarches. Cette logique d'approche plus ouverte incite et favorise les allers-retours sur les acquisitions et les notions de multiples façons. Celles-ci sont revues, remobilisées dans des contextes plus ou moins proches en fonction du degré de stabilité, de mémorisation. L'existence de repères annuels de progressivité balisent le cycle d'enseignement donne de la souplesse dans les temps d'appropriation et de la variété dans les expériences et des contenus d'enseignement utiles pour progresser.

¹² GUIBERT (A.), « Vers une construction du suivi par l'élève », *e-novEPS* n°22, janvier 2022

¹³ GUILON (S.) et DURET (D.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, 2019

¹⁴ EVAÏN (D.), Op.Cit.

Dépasser la réponse unique attendue

L'engagement des élèves dans l'apprentissage est favorisé lorsqu'ils peuvent proposer leur propre réponse, distante d'une réponse unique. Proposer des formes de pratique physique ouvertes amène les élèves à réfléchir et chercher à comprendre par la connaissance des différentes propositions qui existent individuelle et collective. S'appuyer sur la singularité, dépasser la logique d'une réponse attendue unique, permet un développement et un épanouissement du jeune plus favorables car il entretient un rapport au savoir vertueux.

Aller vers des choix multiples

Proposer des situations à choix multiples ou proposer de multiples choix de situations où l'élève construit sa réponse personnelle, singulière, c'est lui permettre de se réguler, de se comprendre et d'avancer. Fournir un cadre de travail souple et ouvert incite l'élève à la réflexion, à l'argumentation et à la délibération. Cette démarche didactique repose sur la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève au cœur de laquelle le suivi devient interactif. Les dimensions méthodologiques et collaboratives aident au développement moteur et réciproquement. Cela favorise et incite la mise en perspective et la régulation du projet personnel d'apprentissage. Recommencer, refaire, poursuivre, revenir à nouveau et réessayer autrement est une clé de l'entretien de la persévérance dans les apprentissages. La variété des choix de réponse incite à agir, s'impliquer, développer la curiosité et se situer. Les repères qualitatifs ou quantitatifs fournis, manipulés, mis en lien et en relation, développent l'apprentissage, la progression, privilégie les rapports aux savoirs libres et consentis. Ils donnent de l'information pour orienter l'élève dans ses apprentissages. Des retours d'expériences guident, facilitent la lecture, laissent la liberté de poursuivre sur un axe, où aller vers un autre, toujours en concertation avec l'enseignant, un enseignant qui laisse l'élève faire ses expériences y compris s'il se trompe, et qui revoit ses choix avec lui. Ces formes de pratique physique qui offrent des choix sont des occasions pertinentes pour construire une réponse au fil des apprentissages et guident le suivi. Ainsi, cette exploitation de la possibilité de faire des choix forme des élèves à être stratèges et réacteurs de leurs apprentissages selon un degré d'autonomie au cours du cycle qui augmente au fil des trois années.

Un suivi interactif pour mieux apprendre

Une approche ouverte est propice à la mise en activité des élèves pour qu'ils apprennent c'est-à-dire qu'ils comprennent leur propre processus de pensée. L'éducation au choix permet de mesurer les apprentissages effectifs. L'activité métacognitive d'auto-évaluation se trouve être partie intégrante de ces apprentissages. Outiller les élèves pour mener à bien cette activité au fil des trois années du cycle engendre des performances scolaires plus élevées¹⁵. En effet, permettre aux élèves de se situer eux-mêmes, de recueillir des données sur leur production, sur leur

¹⁵DOURDIN (P-A.), MARTIN (D.), Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, volume 126, 1999

fonctionnement, sur leurs acquis, leurs points à améliorer, leurs progrès dans le but de réfléchir à leurs apprentissages et de progresser améliore leurs performances scolaires de façon significative. Ainsi, plusieurs pistes se dégagent pour former un élève réacteur, impliqué : leur apprendre à évaluer leurs propres productions en fonction de critères, leur donner des occasions régulières de s'y exercer, multiplier les occasions de discuter des critères, leur laisser peu à peu une plus grande part d'autonomie dans cette auto-évaluation, voire d'associer les parents à ce processus pour qu'ils comprennent les raisons de ce travail.

Cela repose sur trois éléments.

- Le premier est la connaissance de l'objectif à atteindre, autrement dit sur ce qu'il y a à apprendre.
- Le second est l'évaluation du niveau atteint. Celui-ci représente les critères retenus qui sont observés. Les élèves sont informés des qualités de la production finale à la fois comme résultat et comme processus. Ces critères doivent être pertinents (autrement dit, ils permettent de recueillir la bonne information), indépendants (l'échec ou la réussite d'un des critères ne doit pas influencer l'échec ou la réussite des autres critères), pondérés (ils n'ont pas tous la même importance) et peu nombreux.
- Le troisième paramètre englobe les indications sur la manière de combler l'écart entre ces deux éléments. C'est ici que se joue, l'aspect interactif entre l'élève et l'enseignant de régulation de ses apprentissages. En effet, l'auto-évaluation est une situation interactive où les rétroactions entre l'élève, les outils et l'enseignant sont nombreux.

Ainsi, au cours du cycle 4, il peut y avoir une progression en trois étapes sur les deux premiers paramètres (tab.1) qui laisse une part grandissante de l'élève dans l'appropriation de la méthode d'auto-évaluation.

Tableau 1 : Étapes de progressivité des deux premiers paramètres au cours du cycle de trois années en cycle 4

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Connaissance de l'objectif à atteindre	L'enseignant propose un objectif adapté à l'élève et à la tâche	L'enseignant propose une liste d'objectifs adaptés à l'élève et à la tâche, et l'élève choisi	L'élève établit un objectif adapté à lui-même et à la tâche
Évaluation du niveau atteint	Les critères et les indicateurs sont fournis par l'enseignant	L'élève choisit les critères (et/ou les indicateurs) parmi une liste proposée	L'élève établit lui-même une liste de critères (et/ou d'indicateurs) et les discute avec l'enseignant

Fonctionner ainsi au cours d'un cycle d'enseignement, c'est s'assurer que l'enseignant permet à l'élève de se saisir des critères d'évaluation. Leur explicitation, analyse et argumentation favorisent leur appropriation. Si les outils d'évaluation peuvent prendre des formes différentes, c'est bien par l'utilisation d'outils méthodologiques, de relevés, de compilation de données et également par la relation pédagogique établie en lien avec le regard croisé des autres élèves et de l'enseignant que se met en place la formation d'un élève réacteur, sujet de ses transformations. C'est à travers ces pistes que le suivi interactif se dessine et favorise l'engagement au long cours de l'élève dans ses apprentissages et progressions.

Conclusion

L'échelle temporelle du cycle induit une construction collégiale du parcours de formation des élèves. Cette élaboration s'appuie sur une logique de cohérence d'ensemble de définition des enjeux de formation qui trouve leur opérationnalisation dans l'ensemble des champs d'apprentissage. Cette réflexion permet de faire vivre un temps long d'apprentissage, de lui donner une plus-value pour permettre aux élèves de progresser et de s'engager dans des apprentissages qui garantissent la construction effective de compétences. Ainsi, former les élèves à l'auto-évaluation et à la métacognition développe le suivi interactif et réciproquement. Cette démarche place l'élève acteur, auteur et en fait, réacteur du système. Il progresse en étant ouvert, stratège et capable de faire face à de l'inédit.