BLOCS ARGUMENTAIRES POUR JUSTIFIER SES CHOIX DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS

RÉGULER LES APPRENTISSAGES

Vincent LAMOTTE

BLOCS ARGUMENTAIRES

REGULATION DES APPRENTISSAGES

23 - Verbaliser pour mieux comprendre et modifier ses actions.
24 - Utiliser les pairs pour acquérir de nouveaux contenus : le conflit sociocognitif
25 - Prendre en compte l'erreur pour enseigner plus efficacement
26 - Permettre à l'élève de réguler ses actions : l'évaluation formatrice
27 - Donner des rétroactions pour aider l'élève à agir plus efficacement
28 - Mettre en place une évaluation formative pour réguler l'enseignement

23 - VERBALISER POUR MIEUX COMPRENDRE ET MODIFIER SES ACTIONS

1 – Démonstration

Montrer que la verbalisation est un moyen qui permet à l'élève de mieux comprendre son action et par là, d'identifier et d'utiliser plus efficacement les contenus conduisant à la réussite.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

Si la verbalisation apparaît souvent comme une réalité de terrain, nous l'appréhenderons à partir de la distinction effectuée par C. George (Apprendre par l'action, 1983) entre connaissances procédurales et connaissances déclaratives. Pour l'auteur, les connaissances déclaratives sont celles qui s'expriment dans le langage, alors que les connaissances procédurales sont celles qui s'actualisent dans l'activité. Pour C. Cottinet et M. Harmand (Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003), *« la verbalisation a pour fonction explicite de favoriser la prise de conscience, la mémorisation ou de faire émerger des connaissances acquises ».*

Commentaires

L'hypothèse est donc que les connaissances déclaratives (verbalisées) influencent les connaissances procédurales dans la mesure où elles permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il vient de faire, des contenus qui sont sollicités et des procédures à mettre en œuvre pour réaliser plus efficacement l'action. Si l'impact de la verbalisation peut s'opérer avant et/ou après l'action, il faut toutefois souligner la nécessité d'un contexte affectif sécuritaire qui offre à l'élève la possibilité d'oser parler, a fortiori devant ses camarades de classe.

Conditions de mise en œuvre

Pour que la verbalisation constitue une aide à l'apprentissage de l'élève, l'enseignant doit faire en sorte : 1) De lui faire exprimer les comportements adoptés (ce qu'il a fait). 2) De le guider vers l'identification verbalisée des stratégies efficaces à mettre en œuvre. 3) De l'aider à mettre en mot, puis d'expérimenter les critères identifiables et concrets de ces stratégies. 4) De créer un contexte affectif lui permettant de s'exprimer oralement de manière sereine.

3 – Exemples et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte

Pour illustrer cette démarche, nous nous référerons à un exemple extrait d'un cycle de lutte réalisé avec une classe de cinquième. L'enseignant propose un travail ciblé sur le renversement de l'adversaire en utilisant différents types de contrôles qui s'inscrit dans la compétences visées *« Utiliser au mieux ses ressources physiques et de motricité pour gagner en efficacité dans une situation d'opposition »* du champ d'apprentissage n'°4 (Programmes d'EPS cycle 4, Arrêté du 9/11/2015)

Situation

Les élèves sont placés par binômes affinitaires. La consigne est la suivante : le lutteur A se positionne en quadrupédie faciale et le lutteur B doit le renverser sur le dos. Les élèves disposent de quatre minutes pour trouver des solutions. À l'issue du temps écoulé, l'enseignant rassemble les élèves et les interroge en tour de parole sur leurs réussites (*« j'ai enlevé sa main », « j'ai bloqué son genou »*) ou échecs (*« je l'ai poussé ou tiré, mais sans réussir à le faire tomber »*). L'enseignant effectue alors une synthèse et précise que le lutteur B doit au moins supprimer ou bloquer un appui voire deux tout en gardant le contact avec le lutteur A pour pouvoir le pousser dans le sens où on veut le renverser. Il procède alors, sur la base d'une opposition entre deux élèves, à une lecture commentée des critères d'efficacité : *« quand tu as saisi sa main et son genou, alors tu les tires tout en poussant l'adversaire avec ta poitrine »*, avant de placer à nouveau ses élèves en situation de pratique afin qu'ils expérimentent les solutions identifiées au regard d'indices concrets : le contact avec la poitrine…

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve à travers cette situation les dimensions de mise en œuvre de la verbalisation évoquées ci-dessus.

L'enseignant, par ses questions, permet aux élèves de verbaliser leurs actions et donc d'en prendre conscience. En effet, le premier temps de la verbalisation porte sur les réussites ou les difficultés rencontrées (condition n°1).

Le deuxième temps de la verbalisation permet d'attirer l'attention des élèves sur les conditions d'efficacité de l'action que certains ont pu mettre en œuvre comme supprimer deux appuis (condition n°2).

La démonstration commentée et le retour à la pratique, accompagnés d'indices facilement utilisables (saisies de la main et du genou) permettent à l'élève d'intégrer plus facilement la solution choisie (condition n°3).

Enfin, en constituant des binômes affinitaires et en menant le débat (tour de paroles), le professeur régule l'affectivité liée à la prise de parole en public et instaure un climat d'échange (condition n°1).

Exemple lycée

Contexte

Pour illustrer cette hypothèse, nous nous référerons à une situation mise en place au cours de la septième leçon d'un cycle de basket-ball réalisée avec une classe de première. Le thème de travail proposé par l'enseignant est de progresser par du jeu direct ou l'utilisation d'un relais. Thème qui s'inscrit dans l'attendu de fin de lycée du champ d'apprentissage n°4 : *« Utiliser des techniques et des tactiques d'attaque adaptées pour favoriser des occasions de marquer »* (Programme d'EPS lycée, Arrêté du 17/1/2019).

Situation

Une situation de 2 contre 1 en temps limité (20'') avec observateur a été mise en place, avec une observation critériée (fiche) centrée sur l'action du porteur de balle : position du défenseur et du partenaire au moment du choix entre le 1 contre 1, le shoot ou la passe (triple menace). À l'issue de trois passages de chaque élève à tous les rôles (porteur de balle, attaquant non porteur de balle, défenseur, observateur), l'enseignant conduit un temps de concertation autour de trois axes : sur un poster, il note les résultats de l'action (combien de tentatives de tirs ?), liste les difficultés rencontrées (pertes de balle liées à la manipulation, interception de passe du défenseur, temps écoulé…) et recense les opérations ayant permis la réussite. La situation se termine par une illustration pratique de ces solutions, puis par un nouveau temps de travail où les élèves tentent de concrétiser les solutions dégagées par le biais d'indices précis : *« je fixe le défenseur lorsqu'il est à deux mètres de moi »…*

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve à travers cette situation les dimensions de la verbalisation évoquées ci-dessus.

L'enseignant, par ses questions, fait émerger chez ses élèves, les comportements qu'ils adoptés : perte de balle lors du dribble, prise de vitesse du défenseur, percussion du défenseur, difficulté à faire la passe… (condition n°1).

Puis, en s'appuyant sur les réussites et les connaissances des uns et des autres, il met en relief les conditions d'efficacité : distance pour fixer le défenseur, prise en compte des positions de pieds du défenseur pour choisir la solution dans la triple menace, appréciation du rapport de force… (condition n°2).

Sur la base de démonstrations commentées, ainsi que d'un nouveau temps d'exercice, il favorise ensuite l'expérimentation des solutions dégagées (condition n°4).

Enfin, l'utilisation d'un poster support à la verbalisation et le guidage de celle-ci par l'enseignant constituent des conditions d'expression orale favorables pour ces élèves de première (condition n°1).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de faire verbaliser les élèves

La verbalisation est une prescription institutionnelle

- Cette prescription de maîtrise de la langue française se retrouve dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013) où il est mentionné *« d'intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ».*
- Cette modalité de travail s'inscrit également dans la première compétence du socle commun (2015) qui vise notamment à développer *« comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral ».*
- Ce positionnement fort sur la verbalisation est aussi conforté par les programmes disciplinaires.

Il est en effet attendu que *« L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle »* (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, Arrêté du 9/11/2015).

De même, le programme d'EPS du lycée général et technologique (arrêté du 17/1/2019) précise que *« au cours des situations d'apprentissage et au fil des leçons, les enseignants veilleront à (…) renseigner régulièrement* (les élèves) *sur leur degré d'acquisition. Cela suppose notamment de construire et de leur faire partager des indicateurs précis ».*

Verbaliser contribue à clarifier le but à atteindre

- N-F. Talyzina (De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance, 1980) pose la verbalisation comme principe fondamental de l'apprentissage.
- La verbalisation permet de clarifier les buts et sous-buts, variables essentielles de toute transformation. Cette dimension « introspective » correspond à ce que D. Delignières (Apprentissage moteur et verbalisation, Échanges et controverses n°4, 1992) nomme l'abstraction des représentations fonctionnelles.

La verbalisation permet la confrontation d'idées avec les autres apprenants

- La mise en commun des difficultés et des solutions entre élèves (D. Deriaz, B. Poussin, J-F. Gréhaigne, Le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1998) permet de confronter leurs connaissances afin qu'ils puissent entrevoir d'autres solutions au problème posé. C'est ici tout l'intérêt du conflit sociocognitif, géré par l'enseignant.

- Le positionnement d'un élève comme observateur s'inscrit aussi dans cette optique afin d'améliorer la compréhension et la planification de l'action (C. Falguiere, Évaluation de la motricité, Revue EPS n°229, 1991).
- En fait, tout se passe comme si la verbalisation et plus spécifiquement l'observation, jouaient le rôle d'un feed-back, *« variable essentielle de l'apprentissage »* (C. George, Apprendre par l'action, 1983).
- La verbalisation peut ainsi autoriser la transformation collective des éprouvés émotionnels en paroles et donc en connaissances (P. Therme, C. Maïano. Le partage social des émotions, Dossier EPS n°85, 2018).

Verbaliser aide à mieux identifier les déterminants efficaces de l'action
- Le fait que l'élève exprime la manière dont il a réussi permet d'identifier et donc de mieux maîtriser les mécanismes qui mènent à la réussite. Déjà en 1963, E.A. Fleishman montrait que le fait d'indiquer à un sujet les aptitudes dont il a besoin favorisait son apprentissage.
- J. Piaget (Réussir et comprendre, 1974), tout en notant le retard de la prise de conscience sur l'action, insistait lui aussi sur l'intérêt de la verbalisation dans la *« construction de principes d'actions potentiellement transformables ».*
- P. Meirieu (Apprendre, oui mais comment ? 1990) développe aussi cette idée en concluant que *« l'élève apprend mieux à partir du moment où il a pu identifier les mécanismes qui conduisent à la réussite ».*
- D. Delignières (Apprentissage moteur et verbalisation, Échanges et controverses n°4, 1992) souligne que *« la verbalisation est un moyen fort permettant à l'élève de se réguler pour mieux se transformer ».*
- Britt-Mari Barth (citée par M. Altet, Les pédagogies de l'apprentissage, 1998) stipule qu'il faut *« rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir ».*
- Pour T. Piot (L'espace langagier métacognitif : un dispositif pédagogique de verbalisation au service de l'apprendre, Spirale n°30, 2002), *« la parole narrative participe à structurer l'activité cognitive de l'élève (…) elle permet de dépasser le simple constat d'une situation d'échec ou de réussite pour accéder à la compréhension ».*
- Concrètement, B. Lenzen (Formation et pratiques d'enseignement en questions n°19, 2015) rappelle qu'en EPS*, « faire verbaliser l'élève constitue parfois l'unique moyen à disposition de l'enseignant pour accéder aux procédures mises en œuvre par celui-ci lors de la réalisation d'une tâche motrice ».*

Les verbalisations constituent pour l'enseignant un moyen d'accéder aux représentations des élèves et de travailler à partir de celles-ci
- Le discours des élèves est un moyen privilégié pour l'enseignant d'atteindre leurs représentations fonctionnelles (mais aussi affectives) et de saisir les éventuels obstacles.
- D. Deriaz, B. Poussin et J-F. Gréhaigne (Sports collectifs : le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1999) attestent que *« les situations de verbalisation sont des situations qui permettent aux élèves de confronter leurs informations et connaissances, dans le but de compléter et reconsidérer leurs représentations en vue d'améliorer l'efficacité de leurs actions »*.

La verbalisation permet de sécuriser et rassurer (notamment en écoutant la parole de l'autre)
- En permettant à l'élève *« d'utiliser la parole pour exprimer ses émotions, chacun, avec ses mots, va évoquer des images, des sensations et des impressions susceptibles d'apporter l'aide nécessaire à l'action de l'autre »* (F. Delaporte, De la parole à l'action, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°36, 2007).

La verbalisation s'inscrit dans la formation et l'éducation du sujet
- S. Brau-Antony (Comment donner du sens aux apprentissages ? Revue EPS n°232, 1991) considère que *« la verbalisation est le critère opérationnel de la prise de conscience ».* Et comme ce dernier critère est central dans les programmes d'EPS, la verbalisation apparaît aujourd'hui comme un biais éducatif incontournable.
- Pour J. Berbaum (Apprendre à apprendre, Revue Sciences humaines hors série n°12, 1996), *« tout l'intérêt est d'apprendre comment s'y prendre pour acquérir des savoirs nouveaux ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Il convient toutefois de demeurer lucide sur le délai nécessaire pour que les transformations des connaissances déclaratives se traduisent dans l'action. M. Videcoq, B. Thon et E. Erbani (Influences des verbalisations, Recherche en EPS, 1998) dépassent toutefois cette remarque en mentionnant la grande autonomie des connaissances procédurales par rapport à la compréhension des conditions. Ils évoquent même une baisse des performances lorsqu'il y a eu verbalisation. On objectera toutefois avec J-P Famose (Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, Dossier EPS n°27, 1996) que ces deux types de connaissances sont indissociables dans la mesure où elles s'enrichissent mutuellement.
- C. Georges (1989) évoque également un problème de déficience lexicale, qui interdit l'expression et la communication des sensations. Ce problème est particulièrement saillant, selon l'auteur, dans le domaine de la motricité. Il note même un accroissement de déficience lexicale, en fonction du milieu socio-culturel d'appartenance.
- Selon Green et Flowers (1991, cités par D. Delignières, Libres propos sur l'EP, 2004) « *l'apprentissage moteur se déroulerait sur un registre implicite, et tout effort pour contrarier ce caractère implicite en*

amenant à la conscience des informations qui ne devraient pas l'être, dégraderait les performances de l'apprentissage ». C'est ainsi que de nombreux apprentissages peuvent avoir lieu sans que le sujet en ait conscience.
- D. Delignières (Libres propos sur l'EP, 2004) mais aussi D. Bouthier (Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs, EPS contenus et didactique, 1986) précisent que la verbalisation (ou l'intervention des processus cognitif) est pertinente et efficace lorsqu'elle s'applique à des habiletés stratégiques (ouvertes) et néfastes au progrès pour des habiletés fermées.

24 - UTILISER LES PAIRS POUR ACQUÉRIR DE NOUVEAUX CONTENUS (CONFLIT SOCIOCOGNITIF)

1 – Démonstration

Montrer que les interactions entre pairs peuvent aider l'élève à s'approprier de nouveaux contenus.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

Bien que longtemps passées sous silence dans l'organisation des situations d'apprentissage, les relations interindividuelles sont aujourd'hui reconnues comme un élément fort dans le processus d'acquisition des connaissances. À ce propos, on considère qu'un groupe est composé d'au moins deux personnes qui vont pendant un certain temps interagir, s'influencer mutuellement et se traduire par un « nous » (Shaw, 1976).

J. Beaudichon, M. Verba et F. Winnykamen (Interactions sociales et acquisitions de connaissances chez l'enfant, 1988) distinguent plusieurs modalités d'interaction : l'imitation, le conflit sociocognitif, la conduite parallèle, le tutorat et la coopération. Nous nous centrerons ici plus particulièrement sur le conflit sociocognitif que nous définirons comme *« un conflit qui oppose une conception à celle d'autrui et pose alors la question de la vérité, plus modestement de la solution juste »* (Dictionnaire de pédagogie Bordas, 1996).

Commentaires

Si pour apprendre, il faut déstabiliser les représentations du sujet afin de l'amener à agir autrement, alors le conflit sociocognitif peut jouer un rôle essentiel. L'idée de base est que le travail en groupe (restreint) permet d'entrevoir d'autres solutions au problème posé, de prendre conscience qu'il existe d'autres alternatives dans la manière de faire face à un problème. Ce travail s'appuie au préalable sur un temps de pratique vécu collectivement qui cible un contenu en prise avec le niveau de développement des élèves. Puis, un échange entre élèves guidé par des critères précis doit permettre de mettre à jour les logiques d'actions des uns et des autres. Les élèves repartent alors « tester » les nouvelles solutions envisagées. Il faut toutefois souligner que ce n'est pas parce qu'on met des élèves ensemble que le conflit sociocognitif s'opère. Il faut en effet notamment que règne une certaine dynamique relationnelle pour que des interactions favorables aux apprentissages puissent s'engager. Il faut à ce sujet évoquer tous les élèves qui vivent l'EPS comme une matière peu épanouissante, voire angoissante, ce qui les conduit à adopter des attitudes de repli pouvant aller jusqu'au retrait (dispenses, absences…).

Conditions de mise en œuvre

Pour que s'opère un conflit sociocognitif, plusieurs conditions doivent toutefois être mises en place :

1) Un temps d'expérience ciblé sur une connaissance prête à être modifiée (décalage optimal).
2) Un temps de concertation ciblé.
3) Un climat affectif positif.
4) Un temps de régulation et d'expérimentation.

3 – Exemples et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte

Pour illustrer cette démarche, nous nous réfèrerons à une situation mise en place au cours de la troisième leçon d'un cycle de course de relais pour une classe de quatrième qui connaît les bases de l'activité relais (ils sont capables de transmettre en mouvement). La compétence attendue est de *« permettre aux élèves de développer les ressources nécessaires en vue de la meilleure réalisation possible d'une transmission de témoin à pleine vitesse, en auto-organisation, et à analyser collectivement l'activité ainsi générée à partir de critères d'observation et d'outils d'appréciation, externes et internes, pour identifier le moment du départ du receveur. Les élèves se projettent en formulant un projet de performance au regard de leurs propres ressources de manière à les exploiter de manière optimale pour performer à une échéance donnée »* (Compétence attendue cycle 4, Ressources d'accompagnement du programme d'EPS de collège, Arrêté du 9/11/2015).

Situation

Des équipes affinitaires de trois élèves sont constituées, lesquelles doivent réaliser un 2 x 40 mètres (un élève chronomètre). Chaque duo effectue 4 prises de performances en alternant les rôles de donneur et receveur. À l'issue de ce premier temps de travail, l'enseignant fait constater à ses élèves que les temps du relais sont toujours supérieurs à la somme des temps individuels. Se centrant sur les comportements du receveur, il fait constater que le receveur tend à se retourner pour récupérer le témoin, ce qui ralentit sa course. Le professeur interroge alors ses élèves : *« comment prévenir le receveur du moment de transmission du témoin ? » ; « quel bras tendre en arrière pour récupérer le témoin ? » ; « comment orienter la paume de la main ? »*

Les réponses des élèves sont alors recueillies et analysées en termes d'avantages et d'inconvénients afin

de dégager les solutions qui paraissent les plus efficaces : *« je tend le bras vers l'arrière lorsque j'entends le signal sonore (hop) » ; « je tends le bras opposé de celui du donneur (accord préalable) » ; « j'oriente la paume de main soit vers le haut si le témoin m'est transmis du haut vers le bas, soit vers le bas si le témoin m'est transmis du bas vers le haut (accord préalable) ».*
Une nouvelle série de courses est alors proposée avec pour objectif de mettre en œuvre ces solutions, puis les valider.
Analyse par rapport aux conditions
On peut retrouver dans cette situation les quatre conditions du conflit sociocognitif évoqué précédemment.
La situation est ainsi ciblée sur deux contenus spécifiques à ce niveau de compétence (ils sont déjà capables de transmettre le témoin en mouvement) : la construction d'un repère pour déclencher la réception du témoin sans se retourner et la mise en place d'une technique de réception sécurisant la transmission du bâton (condition n°1).
Lors de la concertation, l'enseignant guide les réflexions des élèves pour qu'ils confrontent leurs idées au regard des deux contenus visés. Ainsi, en faisant comparer les avantages et inconvénients des solutions trouvées, il permet la construction de nouvelles réponses plus efficaces. Par exemple, il vaut mieux donner de la main dominante car cela nécessite une motricité plus fine (condition n°2).
Quant à la constitution de groupes affinitaire et la gestion des « débats » par l'enseignant, ce sont des éléments qui sont censés offrir un cadre propice aux échanges entre élèves (condition n°3).
Enfin, le nouveau temps d'expérimentation chronométré proposé après la concertation-régulation doit permettre aux élèves d'expérimenter la validité des solutions formulées (condition n°4).

Exemple lycée professionnel

Contexte
Pour illustrer cette démarche, nous nous réfèrerons à une situation mise en place au cours d'un cycle d'acrosport avec une classe de CAP. L'objectif est de *« Composer une chorégraphie gymnique constituée au minimum de quatre figures différentes et d'éléments de liaison pour la réaliser collectivement en assurant la stabilité des figures et la sécurité lors des phases de montage démontage… »* (Compétence attendue CAP-BEP, Référentiel rénové, Bulletin officiel du 1/3/2018).
Situation
Les élèves sont regroupés de manière affinitaire par quatre. Le travail commence par un passage sur des ateliers avec comme support une fiche représentant la figure à réaliser. Tous les groupes doivent tenter la même figure. Il s'agit d'une pyramide par empilement et compensation de masse. Les deux porteurs sont en quadrupédie, côte à côte, alors que les deux voltigeurs sont debout sur leur dos, l'un en face de l'autre en se tenant par les mains, bras tendus, en compensation de masse. L'enseignant constate que beaucoup de pyramides ne sont pas correctement montées et/ou stabilisées, avec même des chutes dans certains groupes.
Après ce premier temps de travail, les élèves sont rassemblés pour une concertation sur le montage de la pyramide. Le professeur leur demande, d'abord au sein des groupes, puis éventuellement de manière collégiale : *« qui décide du début des équilibres ? », « quelles sont les parties porteuses ? » ; « pourquoi les voltigeurs tombent-ils ?… »* Les élèves proposent des solutions : *« les voltigeurs doivent monter simultanément (signal) pour ne pas déséquilibrer la pyramide », « les porteurs doivent rester immobiles et toniques », « la saisie doit s'effectuer aux poignets »…*
L'enseignant retient et valide alors les solutions justes apportées par les élèves, puis les renvoie sur les ateliers afin qu'ils puissent tester et mettre en œuvre ces solutions. Ce travail est apprécié par le professeur.
Analyse par rapport aux conditions
On peut retrouver dans cette situation les quatre conditions du conflit sociocognitif évoqué ci-dessus.
Bien que travaillant sur le Référentiel rénové d'évaluation, les réalisations des élèves conduisent l'enseignant à revenir sur les contenus qui permettent de monter et de stabiliser de façon active, stable et sécurisée des pyramides simples (condition n°1).
Lors de la concertation, l'enseignant guide les réflexions des élèves pour qu'ils confrontent leurs idées au regard des contenus qui permettent de monter de manière stabilisée la pyramide (quel signal, qui donne le signal ?), puis de rester équilibré (quelles saisies, quels appuis pour les voltigeurs ?). Ainsi, en faisant comparer les avantages et inconvénients des solutions trouvées, il permet la construction de nouvelles réponses plus efficaces (condition n°2).
Parallèlement, la constitution de groupes affinitaire et la gestion par l'enseignant des débats d'idées en petits groupes pour ces élèves de CAP constituent un cadre propice aux échanges entre eux (condition n°3).
Enfin, en offrant un nouveau temps d'expérimentation, qui est ensuite apprécié, il permet aux élèves d'expérimenter la validité des solutions formulées (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de faire participer les pairs à l'apprentissage

Favoriser les interactions sociales est une prescription institutionnelle
- Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013) insiste sur le fait que l'enseignant doit *« créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs »*.
- En EPS, (tous les enseignements) « *doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif »* (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3. Arrêté du 9/11/2015).
- Il en est de même au lycée où *« la solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences »* (Programmes d'EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019).

Le conflit sociocognitif engage les élèves à résoudre collectivement un problème
- Le conflit sociocognitif n'est pas un processus naturel. Il n'advient que lorsqu'un groupe doit faire face à un problème et que les membres de ce groupe n'ont pas le même avis pour résoudre le problème. Dans ce contexte, il importe notamment que l'enseignant mette en évidence les désaccords (M-J. Rémigny, Quand les désaccords favorisent l'apprentissage, Éduquer et former, 1996).

Le conflit sociocognitif est plus efficace que la réflexion individuelle pour trouver des solutions nouvelles
- Ce type de pratique semble déboucher sur la mise en place de solutions plus efficaces. W. Doise et G. Mugny (Le développement social de l'intelligence, 1981) ont ainsi montré qu'à un stade initial d'apprentissage, les enfants parvenaient à des solutions plus élaborées lorsqu'ils travaillaient collectivement. « *Le conflit sociocognitif constitue un mécanisme central faisant de l'interaction la source de progrès cognitifs »*.
- Ce point est confirmé par M. Gilly et J-P Roux (Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction sociocognitive, Cahiers de psychologie cognitive n°4, 1984) qui concluent que deux sujets de même niveau de développement, placés face à une notion non encore atteinte, démontrent une plus grande facilité à résoudre la tâche en dyade. Le va et vient entre un plan intra et interindividuel (conflit) générant un ajustement progressif des conceptions.
- Le débat d'idées (D. Deriaz, B. Poussin, J-F. Gréhaigne, Revue EPS n°273, 1998), s'il est guidé, permet ainsi aux élèves de verbaliser et confronter leurs connaissances afin qu'ils puissent *« entrevoir d'autres solutions au problème posé ».*
- P. Jonnart et C. Vander Borght (Créer des conditions d'apprentissage, 2003) affirment aussi avec force que les interactions sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage.
- F. Darnis (Interaction et apprentissage, 2010) conclut que *« dans le cadre scolaire, regrouper les élèves de façon relativement hétérogène s'avère donc porteur de sens et d'intérêt. Si les élèves les plus en difficulté initialement tirent un plus grand bénéfice des interactions, les plus avancés profitent également du travail coopératif en étant invités à expliciter davantage leurs stratégies de résolution ».*

Le conflit sociocognitif contribue à identifier les connaissances à acquérir
- Le conflit sociocognitif repose sur la verbalisation. Dans cette optique, on peut rejoindre P. Meirieu (Apprendre, oui, mais comment ? 1990) qui soutient l'idée selon laquelle *« l'enfant apprend mieux dès lors qu'il a identifié les mécanismes qui mènent à la réussite »*.
- Bien que l'interaction de tutelle de J. Bruner, l'apprentissage médiatisé de L. Vygotsky ou les travaux de F. D'Arripe (Revue EPS n°282, 2000) plaident pour l'asymétrie de compétences ou d'âge (notamment en début d'apprentissage, car par la suite, c'est moins probant chez les élèves de niveau intermédiaire), plusieurs travaux soulignent l'intérêt des interactions entre pairs de niveaux identiques ou voisins. En effet, la faible distance de compétence cognitive permet plus facilement la remise en cause des points de vue en présence. L'idée selon laquelle les enfants peuvent s'enseigner efficacement des habiletés les uns aux autres se trouve ainsi renforcée.
- D'autre part, on peut penser que l'élève comprendra mieux les rétroactions effectuées par un pair car non seulement, il utilisera un vocabulaire commun, mais aussi parce qu'il existe une complicité liée au fait qu'ils possèdent le même statut d'élève.

Les interactions sociales améliorent l'efficacité de l'apprentissage en augmentant le nombre de rétroactions
- W. Doise, G. Mugny (Le développement social de l'intelligence, 1981) montrent que les confrontations entre individus sont à la source du développement. Pour eux, l'interdépendance est positive et grâce au conflit socio cognitif, ils *« parvenaient à une autre vision du monde ».*
- Les rétroactions sont plus nombreuses et tout se passe un peu comme si les pairs jouaient le rôle d'un feed-back, variable essentielle à l'apprentissage (C. George, Apprendre par l'action, 1983).
- J. Alem et P. Godbout (L'influence de l'évaluation par les pairs sur l'apprentissage du lancer de poids, Revue STAPS n°45, 1998) confirment cette idée en montrant que l'utilisation des pairs a pour effet

d'augmenter le nombre de feed-backs et d'engager cognitivement les élèves qui n'effectuent pas la tâche motrice en leur permettant d'intérioriser les principes d'apprentissage.

Apprendre en groupe développe l'autonomie et la responsabilité des élèves
- Outre le fait que les tuteurs retirent beaucoup d'avantages à enseigner à leurs pairs (surtout en dyade dissymétrique), il semble qu'à travers ce processus d'apprentissage, les élèves développent leur sens des responsabilités.
- F. Darnis (Interaction et apprentissage, 2010), souligne que *« l'autre, alter, devient un élément de l'environnement significatif et sa prise en compte dans une relation d'imitation ou de confrontation de point de vue médiée par le langage apparaît comme source de développement potentiel ».*

Apprendre avec les autres permet d'individualiser le travail grâce à la mise en place de petits groupes de travail
- Pour D. Siedentop (Apprendre à enseigner l'EP, 1994), la présence de petits groupes individualise le travail et la progression se fait au rythme de chacun.

Apprendre avec les autres permet de se socialiser
A. André, B. Louvet, P. Deneuve (La citoyenneté : entre égalité et diversité, 2014) croient fermement que *« la coopération permet d'atténuer les discriminations en rassemblant les membres de différents groupes autour d'un groupe commun ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Il faut toutefois mentionner avec F. d'Arripe (Revue EPS n°282, 2000), l'influence variable des pairs selon la nature de l'habileté motrice. D'autre part, grouper deux élèves en dyade ne génère pas ipso facto un conflit. Un sujet peut en effet progresser sur la base de co-élaboration et/ou de guidage réciproque, sans pour autant rentrer en conflit (O. Lemonon, J. Guérin, J. Péoc'h, Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de tâches d'escalade en tête en EPS, Revue STAPS n°88, 2010).
- De même, on soulignera avec C. Bushs et coll (Conflits et apprentissage, Revue Française de pédagogie n°163, 2008) l'importance *« du contexte socio-relationnel »* requis dans cette démarche. Ce qui pose à l'enseignant le problème de la gestion des groupes, *« tissés dans une toile de contradictions et de dilemmes »* (P. Perrenoud, La communication en classe : onze dilemmes, 1996). Il faut en effet garder à l'esprit que *« la coopération n'est pas forcément un allant de soi et il y a bien sûr lieu d'organiser les rôles ainsi que les interactions entre élèves »* (A. Van de Kerkhove, D. Couvert, V. Duballet, La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS » n°2, 2016).
- Si *« les conflits sociocognitifs sont d'importants leviers du développement intellectuel »,* J-P. Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) insiste sur le fait que des conditions doivent être respectées : la zone proximale (le conflit doit concerner une connaissance prête à être modifiée) ; l'intensité (pas de résolution relationnelle) ; le marquage social (sens et utilité de l'apprentissage dans le quotidien) ; la coordination des actions (tâche collective).
- À propos du décalage optimal, J. Saury (Qu'est-ce que l'activité collective, 2015) rappelle que *« toute activité collective suppose que ses protagonistes aient développé un « répertoire » de connaissances, savoir-faire, habitudes, règles, codes langagiers, normes culturelles… suffisamment partagés entre eux pour pouvoir s'engager dans une pratique commune ».*
- La taille du groupe est également un facteur important pour l'efficacité du conflit socio-cognitif. J. Bourbousson, C. Bossard, D. Adé (L'intelligence collective, 2015) évoquent ainsi la dialectique : *« d'un côté, les possibilités théoriques d'intelligence collective augmentent à mesure que la taille du collectif augmente ; de l'autre côté, la taille du collectif complexifie les processus groupaux et accroît les risques de faillite collective ».*
- Enfin, il faut mentionner que les régulations des pairs ne seront efficaces que lorsque l'élève aura perçu et compris la solution de la tâche. Dans cette optique, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la mesure où il vérifie la qualité et la pertinence des propositions des élèves.

25 – PRENDRE EN COMPTE L'ERREUR POUR ENSEIGNER PLUS EFFICACEMENT

1 – Démonstration

Montrer que l'erreur est révélatrice des difficultés rencontrées par l'apprenant et que sa prise en compte aide l'enseignant à réguler son action.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

Une réponse erronée se caractérise par un écart entre le résultat obtenu et le résultat attendu. Pour J-P Astolfi (Mots clés de la didactique des sciences, 1997), *« l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ».* L'auteur distingue huit types d'erreur (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) : compréhension des consignes, surcharge cognitive, opérations impliquées… De fait, si *« apprendre consiste à réinterpréter autrement la tâche »* (J-P Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, 1990), on peut alors comprendre que les erreurs font structurellement partie du processus d'apprentissage. L'erreur apparaît ainsi révélatrice du sens de la connaissance mobilisée et des obstacles rencontrés par l'élève. Schématiquement, elle peut être la conséquence d'une mauvaise interprétation de l'acte à réaliser ou d'une mobilisation inadaptée des moyens mis en œuvre.

Commentaires

Dans cette acception, l'erreur a donc une logique et constitue une véritable trace de l'activité de l'élève. On peut même penser que ce qui apparaît comme une erreur n'est en fait qu'un progrès en cours (tâtonnement). L'erreur doit de fait être différenciée de la faute qui possède une connotation morale. À ce sujet, il faut souligner la persistance du jugement négatif de l'erreur dans notre système éducatif avec les conséquences qui en découlent (sensations désagréables, peur, voire angoisses liées à l'apprentissage). Il s'agit donc pour l'enseignant de développer une lecture fine et explicative des réponses erronées des élèves, afin d'accéder à la logique d'action des élèves, puis mettre en place des régulations permettant les transformations attendues.

Conditions de mise en œuvre

Pour que l'erreur possède un statut didactique, il faut :

1) Pouvoir la reconnaître grâce à des critères facilement identifiables.
2) Il faut ensuite pouvoir l'interpréter.
3) Il faut également proposer une régulation en rapport avec la difficulté rencontrée.
4) Enfin, il faut instaurer un climat affectif qui n'attribue pas un statut négatif et dévalorisant à l'erreur.

3 – Exemple et analyse de l'exemple

Exemple collège

Contexte

Nous appuierons notre propos sur un exemple tiré d'un cycle de gymnastique sportive pour une classe de sixième où la compétence attendue par l'équipe pédagogique du collège est de *« présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions « tourner, se renverser ».*

Situation

L'élément travaillé est la roulade arrière. L'enseignant observe les prestations de ses élèves au regard de deux critères : l'axe de rotation et la position du corps à la fin de la roulade. constate que plusieurs élèves effectuent cette rotation de manière « désaxée » au regard d'une ligne tracée sur le tapis ou bien finissent sur les genoux. Il propose alors, selon les prestations observées, trois ateliers où les élèves sont placés en binôme : un travail sur plan incliné descendant, une série de culbuto de plus en plus poussés (jusqu'à la roulade arrière), une roulade arrière avec réception sur un plan incliné légèrement ascendant.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette situation les conditions d'un traitement didactique des erreurs, favorable à un meilleur apprentissage des élèves :

En prenant comme repère une ligne tracée au sol (un élève peut réussir à tourner en arrière sans rouler sur la tête, mais sa roulade sera alors partiellement désaxée) et en observant la fin de rotation sur les pieds (et non sur les genoux), l'enseignant dispose de deux critères permettant de considérer que des erreurs se sont produites lors de la réalisation de l'élément (condition n°1).

Les hypothèses qui permettent de comprendre les erreurs produites font appel aux ressources mobilisées. Dans ce cas, elles peuvent être de deux ordres : cognitive et motrice. Soit l'élève se représente une impossibilité (danger) à rouler sur le cou et il se désaxe à ce niveau. Soit il ne possède pas assez de vitesse et la rotation ne peut se dérouler jusqu'au bout, avec comme conséquence une chute sur le côté ou une fin d'élément sur les genoux. Dans ce cas, c'est bien souvent un enroulement vertébral qui est insuffisant, ou à défaut une vitesse de rotation trop réduite ou encore un repoussé des

bras inexistant (condition n°2).
Au regard de l'hypothèse retenue, l'enseignant propose alors des situations en prises avec les logiques d'actions des élèves. Il oriente ces derniers sur les différents ateliers en fonction de leurs prestations. C'est ainsi que l'atelier plan incliné descendant et les culbutos serviront à prendre conscience de l'importance de l'enroulement vertébral (le fameux « menton-poitrine ») pour obtenir une plus grande vitesse de rotation. Le plan incliné ascendant visera à centrer l'attention de l'élève sur la nécessité du repoussé des bras. Enfin, l'observation d'un binôme permettra de constater que le passage sur le cou est possible et sans danger (condition n°3).
Enfin, en plaçant les élèves sur les ateliers qui correspondent à leurs besoins, il considère que chacun peut progresser et réussir à condition de travailler ce qui lui manque. Ce qui attribue à l'erreur un statut d'étape d'apprentissage, et non de réponse invalidée.

4 – Argumentaire sur l'intérêt de considérer l'erreur comme un moyen privilégié pour réguler l'apprentissage

Le traitement de l'erreur une prescription institutionnelle
- L'enseignant doit *« connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage »* et *« adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves »* (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1/7/2013).
- Le programme d'EPS du cycle 4 pour le collège (Arrêté du 9/11/2015) évoque *« la compréhension de ses erreurs »* (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4, volet 2).

L'erreur est concomitante de l'apprentissage
- H. Wallon (De l'acte à la pensée, 1970) explique clairement que *« l'essai et la réussite, l'erreur et la découverte, l'effort et la réalisation ont entre eux une solidarité intime et nécessaire. Méconnaître l'un, c'est retirer tout support à l'autre ».*
- J-P. Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, 1997) exprime la même idée en affirmant que *« apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper ».*
- N. Bouin (Réparer les gueules cassées, Les Cahiers Pédagogiques n°520, 2015) défend aussi cette conception de l'erreur en pédagogie en affirmant : *« l'erreur est un levier de réussite, en l'analysant pour la mettre à distance, en découvrant qu'elle n'est pas stigmatisante, mais porteuse d'évolution ».*

L'erreur est un moyen d'accès privilégié aux représentations de l'élève
- *« Si la notion d'obstacle épistémologique est opératoire en pédagogie, cela signifie qu'il ne suffit pas de reconnaître le droit a l'erreur, mais il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur »* (M. Sanner, Du concept au fantasme, 1983).
- Pour B. Maccario (Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, 1986), l'erreur devient *« le point d'ancrage d'une évaluation formative qui s'attache aux significations dont sont porteuses les conduites ».*
- Nous considérons ainsi que *« une erreur correspond toujours à une façon de penser ou de faire fortement enracinée »* (A. Giordan, De l'usage des conceptions dans les apprentissages, 1993).
- *« L'essentiel du travail de l'enseignant chevronné consiste à prélever des indices et à les interpréter, bien plus qu'à appliquer des connaissances »* (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, Revue EPS n°268, 1997).
- Les erreurs commises par les élèves sont « *révélatrices du sens de la connaissance acquises* » (G. Brousseau, Théories des situations didactiques, 1998). Il est même permis de penser avec J-P Asolfi (L'école pour apprendre, 2004) que *« l'accroissement des erreurs correspond donc ici a contrario au moment d'une prise de risque par l'élève, qui essaie de nouvelles structures encore mal maîtrisées ».*

Les régulations de l'enseignant ne seront pertinentes que si elles s'appuient sur la logique des erreurs commises par les élèves.
- Nous adhérons pleinement au propos de R. Dhellemmes (EPS au collège et athlétisme, 1995) pour qui *« l'apprentissage par adaptation impose de considérer la réponse non pas comme une erreur, mais comme une adaptation momentanée, représentative d'une "logique" sur laquelle l'enseignant veut intervenir »*.
- *« C'est bien en définissant l'erreur que l'enseignant comble le hiatus entre sa culture et celle de l'élève »* (A. Bouvier, G. Mons, Le statut de l'erreur : un indicateur des transactions éducatives, 2004).
- L'enseignant devra toutefois se montrer attentif sur l'interprétation des erreurs commises par les élèves en différenciant les *« erreurs de peu »* qui seront rapidement dépassées, et les *« erreurs de poids »* qui mènent à une impasse (J. Fiard, E. Auriac, L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire, 2006).

Il faut aider l'élève à accepter ses erreurs pour qu'il progresse dans ses apprentissages
- Pour D. Favre (Conception de l'erreur et rupture épistémologique, Revue Française de Pédagogie n°111, 1995), c'est *« précisément l'acceptation et la prise en compte de ses erreurs qui vont permettre à*

l'apprenant de progresser en mettant en adéquation ses procédures de traitement cognitif et les objectifs attendus »
- A. Barranger (Théoriser l'erreur : c'est pratique ! Revue e-Nov n°8, 2015) rappelle que *« s'intéresser au statut de l'erreur c'est porter un regard plus attentif sur les élèves qui sont en échec, qui bloquent, ceux pour qui le savoir n'est pas encore accessible ».* L'enseignant doit s'efforcer que l'élève comprenne que l'erreur est « normale » puisqu'on lui demande, lorsqu'il apprend, d'essayer de faire quelque chose qu'il ne sait pas encore faire. Il plaide d'ailleurs pour que l'élève puisse « *transformer l'erreur en problème à solutionner ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Il faut mentionner toute la difficulté d'interpréter les erreurs des élèves. Il ne doit s'agir que d'hypothèses sur lesquelles le professeur va chercher à s'appuyer pour réguler son enseignement.
- Par ailleurs, la confrontation d'un élève à ses erreurs doit faire l'objet d'une attention particulière. Cela peut en effet provoquer une diminution du sentiment de compétence, voire de l'estime de soi. Il s'agit donc que l'élève considère l'erreur comme formatrice et non comme une faute qui le sanctionne et le met en échec. Car *« apprendre, c'est prendre le risque de se tromper »* (J-P Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, 1997). Il faut donc bien s'assurer que l'élève comprenne que l'erreur *« concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est »* (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, 1980). Le professeur devra alors s'attacher à créer un climat de classe de respect mutuel.
- En fin de compte, on peut soutenir avec force les propos d'A. de Peretti (Apprendre par les erreurs, ou le courage de l'approche rogérienne, Revue Pratique et recherche n°10, 2009) pour qui *« toute erreur est bonne à saisir pour l'inverser en hypothèse rectificative, en rééquilibrage affectivo-mental, en interactions fécondes entre des personnes… Elle est bonne à prendre : pour apprendre ? ! ».*

26 – PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE REGULER SES ACTIONS (ÉVALUATION FORMATRICE)

1 – Démonstration

Montrer que l'accès et l'appropriation des critères de réalisation par l'élève sont des éléments déterminants dans l'optimisation de son apprentissage en vue de construire la compétence attendue de fin de cycle.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

G. Nunziati (Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, Cahiers pédagogiques n°280, 1990) définit le processus d'évaluation formatrice comme visant à *« rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action ».* Cette évaluation se distingue de l'évaluation formative dans la mesure où c'est l'élève lui-même qui assure la régulation du circuit d'apprentissage. Pour l'auteur, les instruments privilégiés de cette démarche reposent sur l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation, l'autogestion des erreurs, ainsi que la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action. On peut affirmer avec S. Brau-Antony (*Comment donner du sens aux apprentissages ?* Revue EPS n°232, 1991) que *« l'objectif de l'évaluation formatrice est de faire coïncider les représentations de l'élève avec celles de l'enseignant ».*

Commentaires

L'hypothèse est donc que l'élève ne peut réellement et durablement transformer sa conduite que s'il identifie et s'approprie les conditions d'efficacité de l'action (critère de réalisation) et qu'il les relie au résultat obtenu dans la perspective de réajustements. Le terme « d'évaluation » apparaît d'ailleurs quelque peu galvaudé dans la mesure où cette démarche relève davantage d'un processus d'apprentissage. Dans cette optique, S. Brau-Antony (Comment donner du sens aux apprentissages, Revue EPS n°232, 1991) accorde une place centrale à la verbalisation des stratégies efficaces. Pourtant, combien d'élèves adoptent une attitude passive vis-à-vis de leurs propres apprentissages, attendant le jugement de l'enseignant comme une crainte ou une caution de ce qu'ils ont réalisé ?

Conditions de mise en œuvre

En fin de compte, nous retiendrons trois conditions pour que l'élève puisse s'engager dans un processus d'évaluation formatrice, c'est-à-dire de régulation de ses actions :

1) L'appropriation des critères de réalisation de la tâche, ce qui implique d'identifier et de comprendre les opérations à effectuer pour réussir l'action.

2) La capacité à interpréter ses erreurs, ce qui implique de les repérer et de les expliquer via le lien entre l'action et le résultat de l'action (auto-évaluation).

3) La possibilité de pouvoir anticiper et planifier de nouvelles actions à venir au regard de cette interprétation.

3 – Exemples et analyse de l'exemple

Exemple lycée professionnel

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous nous appuierons sur une situation utilisée pour des CAP en sauvetage, qui s'inscrit dans la compétence attendue *« En choisissant son mode de nage, se déplacer sur une distance longue en un temps imparti, exigeant le franchissement en immersion d'obstacles disposés en surface, et la remontée d'un objet immergé »* (Référentiel rénové, Bulletin officiel du 1/3/2018).

Situation

Les élèves sont placés en binôme. Le nageur doit parcourir 100 mètres dans un temps limité (2'30'' pour les garçons). Le parcours est jalonné d'obstacles avec deux tapis de 5 mètres qu'il doit successivement franchir en apnée et deux objets qu'il doit aller chercher l'un après l'autre au fond, puis ramener sur le côté. L'observateur note le temps de parcours, les réussites et échecs du passage des quatre obstacles.

Après deux passages chacun, les élèves ayant des difficultés à gérer leurs apnées (remontée prématurée) ou à aller chercher les objets (problème pour nager vers le fond de la piscine), sont invités, par l'enseignant à observer un élève en situation de réussite. Avec leur binôme et sur la base de questions ciblées (*« quand respire-t-il la dernière fois avant l'apnée ? « comment bascule-t-il pour nager vers le fond ? »…*), ils cherchent à dégager des principes de déplacements efficaces : pour l'apnée, ralentir avant de nager sous l'eau, prendre une inspiration importante avant de réaliser l'apnée, effectuer des mouvements subaquatiques lents ; pour la recherche d'objet, effectuer un plongeon canard… Ces solutions sont mises en rapport avec ce que les élèves ont (mal) réalisé, puis retranscrites sur un tableau. Chaque binôme s'efforce alors de comparer ce qu'il a fait avec les solutions dégagées. Les élèves disposent ensuite de deux nouveaux essais pour tester ces principes et les adapter à leurs possibilités.

Analyse par rapport aux conditions

Cette situation comporte les trois éléments de l'évaluation formatrice, telle qu'elle a été définie ci-dessus.

Le travail d'analyse proposé par l'enseignant sous forme d'observation d'un élève en situation de

réussite et de mise à jour, par le biais d'échanges verbaux, des conditions d'efficacité qui sont récapitulées sur un tableau, vise à rendre accessible les critères de réalisation qui permettent de réussir la tâche (condition n°1).
Le questionnement inducteur et ciblé de l'enseignant, le récapitulatif des conditions d'efficacité, ainsi que le rôle important du binôme et de la verbalisation (comparaison entre ce qui a été fait et ce qu'il faudrait faire) doivent également permettre de mieux interpréter les actions réalisées et les problèmes rencontrés par chaque nageur (condition n°2).
Enfin, le temps de régulation et la possibilité d'une nouvelle expérimentation doivent permettre d'intégrer les critères de réalisation à la production personnelle des actions motrices. À savoir, par exemple, qu'en apnée, nager vite ne veut pas dire nager loin, que nager plus calmement permet de rester plus longtemps en immersion, que le contact entre la main et la cuisse témoigne de l'amplitude du mouvement, que rester immobile une seconde après l'action des jambes est synonyme d'un temps de glisse long… (condition n°3).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de mettre en place une évaluation formatrice

<u>L'évaluation formatrice correspond à une prescription institutionnelle</u>
- *« Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées (…) Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation »* constituent des éléments constitutifs du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013).
- Dans les programmes EPS du lycée professionnel (Arrêté du 3/4/2019), il est attendu au sein de l'objectif général *« S'organiser pour apprendre et savoir s'entraîner »*, que l'élève construise *« les compétences nécessaires à l'analyse des données pour réguler les ressources qu'il met en œuvre »* et apprenne à *« mener à bien un projet ou une prestation à échéance et à évaluer l'atteinte des objectifs fixés ».*
- Dans les programmes d'EPS du lycée général et technologique (17/1/2019), *« l'évaluation des acquisitions en cours de formation comme à l'issue des séquences d'enseignement permet à l'élève de se situer et d'apprécier ses acquis »*

<u>L'évaluation formatrice aide l'élève à trouver du sens à sa pratique (mise en rapport de moyens par rapport à un problème)</u>
- Cette centration sur les critères de réalisation est génératrice de sens, dans la mesure où elle place l'élève face à un « enjeu intellectuel » (P. Meirieu, EPS interroge, Revue EPS n°258, 1996). Le sens étant lié à la capacité d'anticiper la tâche suivante, l'identification de moyens d'action efficace peut déboucher sur un nouveau projet d'action.
- Pour S. Brau-Antony (L'évaluation en EPS, 2005), *« fournir aux élèves les différents critères de réalisation de la tâche permet, d'une part de clarifier le but à atteindre, mais aussi l'ensemble des conditions à respecter pour réaliser la tâche ».*

<u>L'évaluation formatrice permet une meilleure compréhension des opérations à mettre en œuvre (mise à distance de l'action)</u>
- Ce pari de la conscientisation est relevé par de nombreux auteurs. P. Meirieu (Apprendre, oui mais comment ? 1987) souligne notamment que *« l'élève apprend mieux à partir du moment où il a pu identifier les mécanismes qui conduisent à la réussite ».*
- Le CEDRE (Quelques aspects sur l'évolution de la discipline, Revue EPS n°268, 1997) affirme également que *« il convient d'associer à la réalisation d'actions efficaces, véritable intelligence pratique, une intelligibilité de celles-ci grâce à une prise de recul par rapport à l'action ».*

<u>L'évaluation formatrice implique davantage l'élève en l'associant au processus de régulation de son action</u>
- En fait, tout se passe un peu comme si la découverte des critères de réalisation jouait le rôle de rétroaction. Mais si l'on doit être prudent sur le nombre et la quantité de feed-back offerts, ainsi que sur le temps qu'on leur accorde, c'est surtout le choix et la spécificité des critères retenus qui vont déterminer l'efficacité des futurs ajustements du comportement des élèves.
- Les activités autorégulatrices *« influencent la fixation de leurs buts d'apprentissage, leur investissement dans les tâches, le choix de leur activité et leur persévérance face aux difficultés »* (J-P Famose, L'apprentissage autorégulé, Revue EPS n°300, 2003).

<u>L'évaluation formatrice favorise une relation avec les autres élèves (co-observation, échanges verbaux…) et donc une dynamique sociale d'apprentissage</u>
- Il semble également que la confrontation collective soit bénéfique dans la mesure où elle permet une *« formalisation et donc une justification des choix stratégiques potentiellement ré-investissables dans les actions de jeu »* (D. Deriaz, B. Poussin, J-F Grehaigne, Le débat d'idées, Revue EPS n°273, 1998).
- J-P Bonnet (Gymnastique : une entrée par l'évaluation formative, Revue Enseigner l'EPS n°251, 2010) constate qu'en faisant jouer à l'élève un rôle d'évaluateur, *le nombre de feedback étant plus importants,*

les élèves peuvent plus facilement mettre en relation la réussite et les moyens utilisés pour y arriver ou la non réussite et le pourquoi de celle-ci ».

L'évaluation formatrice contribue à développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève
- L'attitude qui consiste à chercher un principe d'efficacité est sans doute aussi importante que la connaissance même du principe.
- On peut également penser qu'il est aussi plus efficace et marquant de découvrir soi-même une solution que de la reproduire, car la découverte s'inscrit dans la logique du sujet (perspective constructiviste).
- L'évaluation formatrice s'attache à stabiliser les connaissances en auto-contrôlant les bonnes procédures (M. Vial, L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques, 2012).

L'évaluation formatrice entraîne une autre conception du rapport enseignant / élève.
- J-M Bonniol, M. Vial (Les modèles de l'évaluation, 1997) considèrent l'évaluation formatrice comme une *« heureuse démarche d'aide à la production ».*
- On retiendra enfin que l'évaluation formatrice traduit une réelle évolution de la conception de l'acte d'enseigner/apprendre. En effet, comme le dit A. Van Zanten (L'école de la périphérie, 2001), *« l'attente de résultats en termes de connaissances cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves ».*
- Enfin, J-A. Méard et A. Grandchamp (L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation, Dossier EPS n°85, 2018) remarquent que *« en rendant formatrice l'évaluation certificative, on intègre l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et l'on fait paradoxalement du contrôle un outil puissant d'accompagnement du travail des élèves ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Cette démarche d'évaluation formatrice sous-entend toutefois un degré d'autonomie dans le travail que tous les élèves ne possèdent pas forcément. Mais en même temps, elle constitue un puissant allié vers cette autonomie car elle sollicite prise de conscience, analyse et régulation.
- D'autre part, elle impose un certain degré d'abstraction. En effet, l'utilisation de critères de réalisation par l'élève sous-entend que celui-ci puisse les intégrer en se les représentant. Il s'agit donc pour l'enseignant de centrer sa réflexion sur les *« indices utilisables par l'élève »* pour réguler son action (A. Soler, De la conception de la technique sportive… Dossier EPS n°19, 1994).
- Enfin, ce n'est pas parce que l'on sait ce qu'il y a à faire qu'on peut le faire !

27 - DONNER DES RETROACTIONS POUR AIDER L'ÉLÈVE À AGIR PLUS EFFICACEMENT

1 – Démonstration

Montrer que les rétroactions (ou feedbacks) fournies aux élèves permettent de réguler leurs réponses motrices.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

La fonction essentielle de la rétroaction est de permettre la réduction de l'écart entre l'intention et le résultat de l'action. Selon D. Siedentop (Apprendre à enseigner l'EP, 1994), le feed-back est une *« information concernant une réponse qui sera utilisée pour modifier la réponse suivante »*.

Classiquement, sont distinguées : 1) Les informations intrinsèques (ou feed-back inhérent), fournies par la vision, la proprioception, l'audition, le toucher, l'odorat… 2) Les informations extrinsèques (ou feed-back augmenté) qui se subdivisent (P. Simonet, Apprentissages moteurs, 1985) en connaissance du résultat (*« information relative à la congruence du résultat par rapport au but »*) et connaissance de la performance (*« information relative à la nature des opérations mises en œuvre »*).

Commentaires

La rétroaction est une variable incontournable de l'apprentissage. C'est elle qui permet à l'apprenant de réguler ses actions. Cependant, elle doit être adaptée en fonction de la nature de l'habileté et du moment de l'apprentissage. Le professeur peut par exemple augmenter ou réduire le nombre de retours et rendre ceux-ci plus ou moins nombreux. Enfin, il faut que cette rétroaction soit affectivement acceptable pour l'élève. C'est-à-dire qu'il ne la prenne pas comme un jugement de valeur sur sa personne, mais comme une aide à son apprentissage.

Conditions de mise en œuvre

Pour qu'une rétroaction soit efficace et impacte l'apprentissage d'un élève, celle-ci doit être adaptée à son niveau d'expertise. Ce qui sous-entend de décliner le feed-back selon quatre dimensions :

1) La source de la rétroaction (intrinsèque ou extrinsèque).
2) La quantité et la fréquence la rétroaction.
3) Le ciblage la rétroaction (connaissance de la performance ou du résultat).
4) La manière de communiquer la rétroaction (dimension affective).

3 – Exemples et analyse de l'exemple

Exemple collège

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous nous projetterons à la quatrième leçon d'un cycle de gymnastique réalisé avec une classe de cinquième. Une partie du travail est centrée sur la construction de la position de référence « appui tendu renversé » (ATR) ; élément qui s'inscrit dans la compétence attendue choisie par l'équipe pédagogique de l'établissement, à savoir : dans le respect des règles de sécurité, sur un parcours multi agrès, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions « tourner, se renverser ».

Situation

L'enseignant observe chez certains élèves une difficulté à maintenir les segments alignés. De manière plus spécifique, il constate que ces élèves n'ont pas conscience de la position réelle de leurs segments par rapport à la verticale renversée. Cela se traduit par l'impossibilité à tenir l'ATR.

Pour résoudre ce problème, l'enseignant regroupe ces élèves en trinômes constitués de manière affective où chacun a un rôle précis à tenir :

- Le pratiquant devra effectuer trois séries de trois ATR maintenus cinq secondes. Après chaque série, il livrera à l'observateur ses ressentis concernant le ressenti de l'appui des mains sur le sol et la sensation de repoussé au niveau des épaules.
- L'observateur observera et fournira des informations sur le comportement du pratiquant en se référant à une fiche « imagée » où les critères de réalisation (alignement bassin/épaules/mains, verrouillage des coudes) et les critères de réussite (nombre d'ATR alignés et tenus 5") sont mentionnés. Après chaque série, l'observateur livre au pratiquant (sous contrôle de l'enseignant), l'information prélevée qu'il juge la plus importante.
- L'aide veille à ce que le pratiquant puisse stabiliser son ATR en lui maintenant légèrement le bassin si besoin.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cet exemple, la volonté de transmettre un feed-back efficace qui se traduit par :

Les sources de rétroactions sont ici diversifiées puisque sont combinées des informations intrinsèques de nature proprioceptives (sensation de repoussé du sol avec les mains et zone de pression des mains sur le sol) et des informations extrinsèques fournies par l'observateur (alignement, verrouillage des coudes et temps tenu). Ce croisement d'informations se justifie par le fait que le pratiquant est déjà engagé

dans cet apprentissage (quatrième leçon du cycle) et possède une expérience susceptible de lui permettre d'établir une relation entre ses intentions et le résultats de ses actions (condition n°1).
Les rétroactions sont également « dosées » au regard du niveau d'expertise de l'apprenant : le nombre d'informations est limité (l'observateur ne livre que l'information qu'il estime la plus importante) de manière à ne pas saturer la capacité de traitement de l'apprenant et à l'autoriser à se centrer sur un aspect particulier lors de ses tentatives suivantes ; par ailleurs, les informations extrinsèques sont distribuées toutes les trois répétitions afin de ne pas court-circuiter les informations intrinsèques et que l'apprenant ait le temps de réguler ses essais (condition n°2).
Le ciblage du feedback sur des critères essentiellement liés à l'alignement (sensation de toucher de l'aide notamment) permet de centrer l'activité de l'élève sur les conditions de réussite de cet alignement (condition n°3).
Enfin, la modalité de travail en groupes affinitaires et la médiation des observations par des fiches sont des éléments destinés à créer un contexte relationnel et affectif sécuritaire pour le pratiquant qui reçoit des rétroactions (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt d'utiliser des rétroactions

Informer l'élève de ses résultats est une prescription institutionnelle
- Dans le cadre du domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret du 31/3/2105) relatif aux méthodes et outils pour apprendre, le programme d'EPS pour le cycle 3 (arrêté du 9/11/2015) invite l'élève à *« apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres ».*
- Il est également attendu que l'élève puisse : *« utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres »* (Programme EPS collège, arrêté du 9/11/2015).
- Quant au programme EPS lycée professionnel (Arrêté du 3/4/2019), il précise que l'élève *« construit les compétences nécessaires à l'analyse des données pour réguler les ressources qu'il met en œuvre ».*

Il n'y a pas d'apprentissage sans rétroactions
- En 1958, les travaux de E-A. Bilodeau et I-M. Bilodeau démontraient que la connaissance du résultat (CR) était indispensable à l'apprentissage. Ils montraient que la progression de la performance est plus conséquente chez des élèves où les connaissances du résultat leur étaient transmises.
- C. George (Apprendre par l'action, 1983) reconnaît également trois propriétés à la connaissance du résultat : une fonction motivationnelle, une fonction informationnelle relative à l'efficacité de l'action (sorte de renforcement) et une fonction informationnelle relative aux propriétés des objets que sollicite l'action (corps, engin).
- Pour J-J. Temprado (Apprentissage moteur, quelques données actuelles, Revue EPS n°267, 1997), *« un des facteurs important de l'apprentissage est le fait de pouvoir disposer de la connaissance des résultats de son action »*.
- Le feedback représente donc un véritable « *facteur dont l'influence sur la performance demeure même après son retrait* » (J. Larue, Comment apprend-on ? 2004).

Les rétroactions permettent d'établir une relation entre l'intention et le résultat de l'action et donc une régulation des actions
- Par l'intermédiaire du feed-back l'élève peut ainsi reconnaître ses erreurs et apprécier ce qu'il a à faire pour atteindre son objectif. C. Georges (Apprendre par l'action, 1983) affirme que *« le feed-back est utile car les informations en retour sont comparées aux conséquences sensorielles attendues ».*
- F. Seners (Gymnastique au sol en 6e, Revue EPS n°239, 1993) précise que *« l'utilisation du feed-back permet à l'élève de situer sa maîtrise et ses difficultés ».*
- Pour S. Testevuide (Observer le mouvement des élèves en EPS et favoriser la transformation de leurs conduites motrices, 2009), *« l'utilisation de certains dispositifs matériels et consignes peut aider l'élève à prêter attention à certains ressentis, perceptions, qui lui étaient étrangers ».*

Les rétroactions doivent être adaptées au processus d'apprentissage
- À propos des informations sur la performance, R.A. Schmidt (Apprentissage moteur et performance sportive, 1999) conseille de *« donner le feed-back concernant les erreurs du pattern fondamental du mouvement avant celui concernant les paramètres variables ».* Il recommande également de limiter la quantité de feed-back (une ou deux sources de feedback), tout en se centrant sur la direction des erreurs (tôt ou tard, gauche ou droite…) sous la forme de feed-back normatif (solution à l'erreur).
- Concernant le délai des rétroactions, les expériences montrent que la transmission instantanée après le mouvement, de même que la pratique d'activités différentes intercalées tendent à dégrader l'apprentissage (interférence avec les opérations de détection des erreurs). M. Piéron (Dossier EPS n°16, Analyser l'enseignement, 1993) est plus mesuré puisqu'il prétend que *« le feed-back n'est utile qu'à la condition qu'il soit donné rapidement et que l'élève ait le temps de l'intégrer ».*
- J. Larue (Comment apprend-on ? 2004) propose de parsemer les feedback (donner un feedback après un certain nombre d'essais sans feedback), de sevrer progressivement l'élève (donner des feedbacks très

souvent au début puis de moins en moins par la suite) et de grouper les feedbacks (un feedback pour plusieurs essais).

Les rétroactions possèdent une fonction motivationnelle
- R-A. Schmidt (Apprentissage moteur et performance, 1999) insiste sur le fait que *« informer les élèves de leurs progrès entraîne généralement une augmentation de leur investissement dans la tâche ».* Il préconise également *« d'éviter les longues séries d'essais durant lesquelles aucun feed-back n'est fourni, car la motivation peut faiblir, et la pratique peut devenir inefficace ».*
- Pour J-P. Famose (La motivation en EP et en sport, 2001) *« ce sont les discrépances buts/feed-back qui déclenchent et maintiennent la motivation ».*
- Selon J. Larue (Comment apprend-on ? 2004), *« il convient de donner périodiquement du feedback positif, même si son contenu informationnel est pauvre, de manière à alimenter la motivation de l'apprenant ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Si le feed-back contribue à l'apprentissage, il n'est pas forcément toujours utile. En effet il n'y a pas systématiquement de convergence entre ce que dit l'enseignant et ce que perçoit l'élève. En d'autres termes, l'interprétation des élèves n'est pas forcément en cohérence avec l'information que veut véhiculer l'enseignant. De plus la quantité d'information donnée doit être individualisée et liée à l'activité. Enfin, des feedbacks donnés consécutivement à un même élève peuvent lui être pénible et nuire à son engagement dans l'activité.
- L'idée selon laquelle on ne peut apprendre qu'avec des rétroactions nécessite d'être également relativisée. Plusieurs travaux montrent en effet qu'il est préférable de diminuer le nombre de rétroactions par rapport aux nombres d'essais, d'atténuer progressivement les rétroactions au fur et à mesure de l'apprentissage, de ne donner des rétroactions que quand le geste est vraiment mal réalisé et d'utiliser le feed-back en résumé (une fois tous les cinq essais).
- D'autre part, si le fait de donner des rétroactions favorise l'apprentissage, cela risque aussi de provoquer un phénomène de dépendance.
- Il faut aussi signaler le travail de V. Lentillon et B. Trottin (Relations éducatives en EPS et perceptions chez des collégiennes et des collégiens, Revue Éducation et francophonie, Vol.XXXIII, 2005) qui constatent que *« objectivement, les interactions favorisent les garçons, mais subjectivement les filles ne le perçoivent pas comme tel ».*
- Mentionnons également que les théories écologiques sur le contrôle moteur mettent clairement en évidence des modalités de régulations non conscientes, basées sur un fonctionnement automatisé de certains réseaux neuronaux ; c'est-à-dire sur des contrôles qui s'opèrent au niveau de centres nerveux inférieurs qui ne nécessitent pas forcément une intervention des processus cognitifs.
- On soulignera que cette réflexion sur les rétroactions rejoint la problématique de l'évaluation formatrice qui vise, grâce à une *« mise à distance de l'action »* (R. Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, 1995), à permettre à l'élève de mieux réguler son action.
- Enfin, lorsque l'observateur et l'aide interviennent sur l'action de l'exécutant, ils se créent des repères par rapport à l'action exécutée. En ce sens ils construisent aussi un feed-back mais un feed-back proactif (anticipation de ce qu'il y a à faire pour faire). Cette situation est ainsi intéressante car elle permet à tous les élèves de participer activement à leurs apprentissages.

28 - METTRE EN PLACE UNE ÉVALUATION FORMATIVE POUR RÉGULER L'ENSEIGNEMENT

1 – Démonstration
Montrer que l'observation et l'analyse des comportements de l'élève permet de réguler le processus d'enseignement.

2 – Caractérisation de l'outil
Définition
Pour M. Grangeat (*Connaître les principes de l'évaluation formative, 2014), « l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction »*. Ce concept, dont l'expression est due à Cronbach et Scriven, a été développé en 1967 pour se distinguer de l'évaluation sommative traditionnelle. C'est ainsi que l'évaluation formative, contrairement à l'évaluation sommative qui se situe à la fin d'un apprentissage pour vérifier les acquis, est une évaluation qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se situe à tous les stades de celui-ci. Elle ne se limite pas à l'attribution de notes ou de scores, mais relève davantage d'une démarche pédagogique centrée sur la régulation de l'enseignement.

Commentaires
L'évaluation formative ambitionne de permettre à l'enseignant de recueillir, en cours d'apprentissage, des informations sur les acquisitions réalisées et sur les difficultés rencontrées par ses élèves, dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement.
En utilisant le terme *« d'observation formative »*, P. Perrenoud (EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995) souligne toute l'importance qu'il convient d'accorder tout d'abord à l'observation afin de connaître le degré de maîtrise atteint par l'apprenant. Pour cela, et en prise avec la compétence attendue choisie, l'enseignant peut s'appuyer sur une situation dite de référence choisie pour sa *« puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs »* (B. Boda, M. Récopé, Instruments d'analyses et de traitement des APSA… Revue EPS n°231, 1991). Il s'agit donc de savoir quoi et comment observer.
Fort de ces observations, l'enseignant va alors développer une lecture compréhensive de la motricité en s'appuyant sur les notions de conduites typiques (modalités d'organisations motrices récurrentes communes à plusieurs élèves), ainsi que sur celle d'obstacle entendu comme une mauvaise manière de concevoir ou de réaliser l'action, un « déjà-là » (affectif, cognitif, moteur) qui nécessite une véritable rupture pour progresser.
Enfin, l'évaluation formative est par définition synonyme de régulation de ce qui s'enseigne au cours du cycle. Sur ce point, P. Perrenoud (De l'évaluation formative à la régulation des processus d'apprentissage, 1997) insiste sur le fait que l'évaluation formative doit pleinement intégrer une « intervention régulatrice ».
En d'autres termes, il s'agit de *« passer du constat au diagnostic, puis du diagnostic aux propositions didactiques »* (P. Beunard, Les ressources des élèves : un sujet d'interrogation capital pour le professeur, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°27, 2002).

Conditions de mise en œuvre
Pour caractériser un processus d'évaluation formative, nous reprendrons et complèterons le travail de L. Allal (Stratégie d'évaluation formative, 1979) en retenant trois critères distincts :
1) Recueillir des informations ciblées à partir d'une situation de référence en prise avec le niveau de compétence attendue.
2) Interpréter les comportements observés (lecture compréhensive de la motricité).
3) Choisir des contenus et des interventions appropriés pour dépasser les difficultés.

3 – Exemple et analyse de l'exemple

Exemple collège
Contexte
Pour illustrer nos propos, nous nous immergerons dans un cycle de natation de vitesse proposé à une classe de quatrième dont une partie dela compétence attendue retenue par l'équipe pédagogique est *« A partir d'un départ commandé réaliser, sur une durée de 12 minutes, la meilleure performance possible principalement en crawl… ».*
Situation
Pour savoir si la respiration des élèves est efficace, l'enseignant observe chez ses élèves, sur un 50 m nagé en position ventrale, le placement de la tête lors de l'inspiration (sur le côté ou de face) et le temps d'inspiration (bref ou plus long, avec ou sans expiration lorsque la tête est hors de l'eau). Il constate alors un comportement marqué chez plusieurs élèves, que J-L. Ubaldi (L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, 2006) décrit comme *« le sprinteur apnéiste »*, à savoir un nageur qui redresse la tête longtemps pour respirer avec des mouvements de droite à gauche, et un ralentissement

de l'action des bras lors de cette phase respiratoire. Suite à ces observations, l'enseignant fait le pari que ce problème est lié à une apnée respiratoire complète lorsque l'élève a la tête immergée. Du coup, il doit à la fois expirer et inspirer lorsqu'il a la tête hors de l'eau, ce qui s'accompagne d'un redressement marqué du corps avec une orientation des surfaces motrices vers le fond et des mouvements de br&as qui perdent leur amplitude. L'enseignant demande alors à l'élève d'inspirer tous les deux mouvements de bras et surtout d'expirer fortement et complètement dans l'eau avant de tourner latéralement la tête pour respirer (il doit regarder le bord de la piscine). À chaque inspiration, il indique à l'élève de sentir le contact oreille/épaule sur le bras allongé. Il propose aussi d'utiliser un pull-buoy placé entre les cuisses.

Analyse par rapport aux conditions

On peut retrouver à travers cette situation les critères de l'évaluation formative tels que définis précédemment.

Ainsi, le choix d'un critère d'observation significatif de ce niveau de compétence, décliné en observables concrets (position de la tête et durée de l'inspiration) permet de mettre le doigt sur la manière dont le nageur organise sa motricité et notamment la phase inspiratoire (condition n°1).

Le travail d'interprétation consiste ensuite à se pencher sur les raisons qui expliquent l'absence d'expiration aquatique qui provoque de longs échanges respiratoires lorsque la tête est émergée. Il est ainsi possible que cette logique d'action repose soit sur l'impossibilité de coordonner les actions de nager et expirer, soit sur la représentation qu'il n'est pas possible d'ouvrir la bouche sous l'eau (même pour expirer) au risque que celle-ci rentre dans la bouche. En d'autres termes, l'enseignant formule l'hypothèse selon laquelle l'élève n'a pas construit la *« respiration inversée »*, laquelle consiste à être actif lors de l'expiration et à inspirer de manière réflexe, ce qui est contraire à la respiration « normale » (condition n°2).

La régulation n'est ensuite qu'un travail logique de mise en scène didactique des contenus choisis sur la base de la connaissance permettant de résoudre le problème constaté : expirer de manière forte et complète dans l'eau avant d'inspirer brièvement en utilisant un pull-buoy afin de mieux ressentir l'équilibre horizontal en orientant le regard du nageur vers le fond du bassin (condition n°3).

4 – Argumentaire sur l'intérêt d'utiliser une évaluation formative

Réguler l'enseignement est une prescription institutionnelle

- Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1/7/2013) requiert de la part de l'enseignant de : *« maîtriser les contenus d'enseignement »* ; *« en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages » ; «* analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis ».
- Le programme d'EPS pour CAP et bac pro. (arrêté du 3/4/2019) précise que *« dans le respect du projet pédagogique et du programme, le professeur est responsable de ses choix didactiques et pédagogiques ».*
- Quant au programme d'EPS de lycée général et technologique (arrêté du 17/1/2019), il souligne que *« l'enseignant dispose de toute latitude pour concevoir et adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations réalisées en cours de formation aux possibilités et ressources réelles des jeunes ».*

En accordant une place prépondérante à l'observation des comportements des élèves, l'évaluation formative permet de caractériser la motricité mise en jeu et d'adapter l'enseignement

- *« Le choix de la situation de référence est un moment clé du processus de transmission car il induit fortement la démarche d'enseignement dans son ensemble »* (J. Marsenach, EPS, quel enseignement, 1991).
- *« L'enseignant doit garder des indicateurs suffisamment forts et révélateurs »* (J-L Mourier, Observer, c'est choisir, Revue EPS n°258, 1996).
- P. Beunard (Les ressources des élèves, Cahiers EPS Nantes n°27, 2002) qualifie l'observation de *« mission quasi impossible si l'on ne se dote pas de "l'outillage" indispensable pour donner un sens à ce que l'on observe ».*
- *« L'observation doit renseigner l'enseignant sur la façon dont la motricité de l'élève s'organise dans un contexte particulier »* (V. Lamotte, Contenus, vous avez dit contenus, Revue EPS n°293, 2002). C'est dire toute l'importance du choix des critères d'observation.
- Pour que l'enseignant puisse identifier les comportements significatifs, R. Girard (Apprendre à observer, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003) est persuadé que *« la planification de l'observation est une démarche à favoriser ».*
- *« L'habileté à l'observation constitue une habileté d'enseignement (…) La qualité de l'investigation "clinique" est fixée par l'observation initiale »* (M. Piéron, M. Cloes, Observer pour favoriser l'apprentissage et l'éducation, 2004).
- R. Dolléans (Observer et inférer, Revue EPS n°318, 2006) insiste aussi sur le fait qu'observer, c'est *« sélectionner ce que l'on voit ou sent ».*
- De nombreux travaux identifient aujourd'hui une hiérarchie de comportements caractéristiques d'apprenants, qui s'accompagne d'explications sur la manière dont le pratiquant organise sa motricité. R.

Dhellemmes (EPS au collège et athlétisme, 1995) a été ainsi l'un des premiers à dégager des paliers d'apprentissage communs aux activités athlétiques.
- Pour mener à bien une évaluation formative, il faut développer « une école du regard » (R. Étienne, E. Pantanella, Cahiers pédagogiques n°39, 2015).

<u>En interprétant les comportements observés, l'évaluation formative permet de comprendre les logiques d'actions des élèves pour mieux les faire évoluer</u>
- *« Les erreurs de l'élève (…) sont révélatrices de la nature des représentations ou des stratégies élaborées par l'élève »* (L. Allal, Stratégie d'évaluation formative, 1979).
- *« L'interprétation portera davantage sur le caractère de la stratégie suivie par l'élève que sur la correction du résultat auquel il sera parvenu »* (L. Allal, Stratégie d'évaluation formative, 1979).
- *« L'intervention se fait à partir d'une hypothèse de signification sur les conduites déployées par l'élève » (*B. Maccario, Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, 1982). Ce qui est recherché, c'est donc bien *« ce qui structure la réponse visible de l'élève »* (R. Dhellemmes, AEEPS, 1996).

<u>L'évaluation formative permet de cibler les contenus d'enseignement en prises avec les difficultés rencontrées par les élèves</u>
- J-L Ubaldi (L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, 2006) explique que la situation de référence doit permettre de confronter l'élève au pas en avant de l'étape (en ce sens elle est cohérente), tout en étant conforme aux attentes des programmes (en ce sens elle est légitime).
- A. Soler (De la conception de la technique sportive… Dossier EPS n°19, 1994) plaide pour *« réhabiliter, au-delà de la description technique, l'analyse des conditions biomécaniques élémentaires d'efficacité ».*
- Pour M. Grangeat (Connaître les principes de l'évaluation formative, 2014), *« l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction ».*

<u>L'évaluation formative constitue une voie de différenciation de l'enseignement</u>
- *« L'enseignant qui tente de différencier son enseignement doit donc reconstituer des mécanismes, des blocages, des façons de raisonner et d'apprendre à partir d'indices parfois insuffisants et qu'il n'est pas simple d'interpréter correctement »* (P. Perrenoud, EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995).
- P. Perrenoud (EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995) précise que *« l'évaluation formative oblige à repenser les contenus et les objectifs d'apprentissage pour les mettre au service d'une régulation individualisée »*.

<u>L'évaluation formative aide l'élève à s'inscrire dans un processus d'apprentissage</u>
- Pour L. Allal (Stratégie d'évaluation formative, 1979), *« le but de l'adaptation sera d'aider l'élève à découvrir les aspects pertinents de la tâche et à s'engager dans la construction d'une stratégie plus adéquate ».*
- J. Metzler (Élaborer un programme : pourquoi, comment ? EPS, aujourd'hui ce qui s'enseigne, 1989) insiste sur le fait que *« les situations de références sont des situations d'évaluations intermédiaires et finales où l'élève testera ses apprentissages, réinvestira ses acquis ».*
- Pour P. Goirand (La situation de référence en EP, Spirales n°4, 1992), la situation de référence doit *« prouver aux élèves qu'ils ont des manques et les convaincre qu'ils doivent les combler ».*
- *« … entreprendre ou développer un effort d'explicitation des données susceptibles d'être identifiées et exploitées par l'élève acteur pour réguler son action, soit pendant son déroulement, soit comme cela est souvent le cas en athlétisme, à l'issue de celui-ci »* (A. Soler, De la conception de la technique sportive… Dossier EPS n°19, 1994).
- Pour J-L. Ubaldi (L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, 2006), *« les situations de référence posent les balises des apprentissages, elles vont fournir des repères aux progrès ».*
- Quant à L. Mougeot (Évaluer pour faire apprendre : l'évaluation formative différée en EPS, Carrefours de l'éducation n°39, 2015), elle affirme que *« l'évaluation formative différée, sous forme de débat d'idées, a des incidences directes sur les conduites motrices des élèves, leurs stratégies individuelles mises en place au cours du jeu, et qu'elle permet d'optimiser leurs progrès ».*

<u>L'évaluation formative, outil de régulation, est garant de l'efficacité de l'enseignement</u>
- L. Allal (Vers une pratique de l'évaluation formative, 1991) souligne que l'évaluation formative peut prendre trois formes : la régulation interactive, quand celle-ci est intégrée à la situation et a pour objectif d'obtenir une modification immédiate de l'activité de l'élève (forme le plus souvent informelle) ; la régulation rétroactive, différée, qui intervient à la suite d'une évaluation afin de mettre en place des activités de remédiations au regard d'objectifs qui ne sont pas maitrisés ; enfin la régulation proactive, différée, mais qui vise à consolider des apprentissages.
- *« Dans le cas d'une évaluation formative, l'objectif est donc d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte »* (G. Noizet, J-P Caverni, Psychologie de l'évaluation scolaire, 1978).

- J.-J. Bonniol (in De Ketele, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive, 1986) considère l'évaluation formative comme *« un système de boucles de régulation dont le rôle est d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité du système pédagogique »*
- P. Perrenoud (EPS interroge, Revue EPS n°252, 1995) affirme que *« la qualité d'une évaluation formative se mesure à ses effets de régulation ».*
- P. Beunard (Les ressources des élèves, Cahiers EPS Nantes n°27, 2002) affirme que *« observer, repérer, comprendre pour agir, c'est dans ce triptyque que réside l'essence d'un enseignement pertinent, adapté, différencié ».*
- Aujourd'hui, on peut donc considérer que *« l'évaluation formative peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière »* (S. Brau – Antony, Évaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2, 2015).
- In fine, et comme le souligne L. Mougeot (Evaluer pour faire apprendre : l'évaluation formative différée en EPS, Carrefours de l'éducation n°39, 2015), la fonction pédagogique de l'évaluation formative rompt avec la logique normative et qu'elle se fond dans la didactique disciplinaire en participant à la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

5 – Nuances, ouvertures

- L'évaluation formative a trouvé depuis quelques années un élan nouveau avec l'approche de la motricité sous formes de conduites typiques, ancrées dans les différents niveaux de compétences des programmes. Le pari est ainsi d'affirmer qu'il existe des modalités d'organisations motrices récurrentes nommées paliers (R. Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, 1995), conduites typiques, étapes ou profils. Chacun de ces paliers répond à une logique d'organisation motrice adoptée par le pratiquant et induit un objet d'enseignement ou pas en avant à effectuer pour atteindre un nouvel état d'organisation.
De fait, on retrouve là les trois étapes de l'évaluation formative décrites ci-dessus. Et l'enseignant qui cherche à observer, comprendre et modifier la motricité de ses élèves peut alors s'appuyer sur l'ensemble de ces travaux.
- L'évaluation formative, et son corolaire la situation de référence, doivent toutefois pouvoir évoluer au cours du cycle afin de rester en prise avec le niveau de développement de l'élève.
- De manière plus large, on peut considérer que l'évaluation formative ne se limite pas seulement à l'évaluation du niveau de maîtrise au niveau moteur. Elle peut porter aussi sur les méthodes de travail, sur les attitudes des apprenants, autrement dit sur tous les aspects affectifs, cognitifs, relationnels et matériels susceptibles de freiner les apprentissages.
- De fait, on peut l'assimiler à une véritable rétroaction favorisant l'activité de l'enseignant. Certains auteurs vont même plus loin (S. Brau-Antony, Jeux sportifs collectifs : évaluation formative, Revue EPS n°216, 1989) en faisant de l'évaluation formative un moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. C'est ainsi que *« l'évaluation formative est à concevoir plus comme une activité de communication entre le maître et l'élève que comme une activité de mesure »* (E. Auvray, Évaluer, c'est choisir, Revue EPS n°290, 2001).
- M. Grangeat (Connaître les principes de l'évaluation formative, 2014) souligne toutefois que *« un haut niveau d'évaluation formative nécessite un climat de classe propice ».*

- L'évaluation formative, et son corolaire la situation de référence, doivent toutefois pouvoir évoluer au cours du cycle afin de rester en prise avec le niveau de développement de l'élève.
- De manière plus large, on peut considérer que l'évaluation formative ne se limite pas seulement à l'évaluation du niveau de maîtrise dans l'activité. Elle peut porter aussi sur les méthodes de travail, sur les attitudes des apprenants, autrement dit sur tous les aspects affectifs, cognitifs, relationnels et matériels susceptibles de freiner les apprentissages.
- De fait, on peut l'assimiler à une véritable rétroaction favorisant l'activité de l'enseignant. Certains auteurs vont même plus loin (S. Brau-Antony, Jeux sportifs collectifs : évaluation formative, Revue EPS n°216, 1989) en faisant de l'évaluation formative un moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. C'est ainsi que *« l'évaluation formative est à concevoir plus comme une activité de communication entre le maître et l'élève que comme une activité de mesure »* (E. Auvray, Évaluer, c'est choisir, Revue EPS n°290, 2001).