

NOTE : 17.5/20

« L'école se doit de permettre à chaque élève de construire un parcours de formation cohérent, souple, sécurisé répondant à ses besoins et aspirations » circulaire de 2017. L'enjeu de ce sujet est d'interroger les futurs enseignants sur leur capacité à concevoir leur enseignement et réguler les processus d'apprentissage des élèves de manière à contribuer à la sécurité du cheminement de l'élève dans le second degré. Ce sujet est d'autant plus important compte tenu des constats (sous la barre des 10% en Europe selon Eduscol) et les taux de non scolarisés et de sans-emplois (19.8% en 2016 selon le CENESCO, 2016). Ces taux ne sont pas négatifs, d'autant plus qu'ils s'améliorent chaque année, mais afin de pérenniser ou d'améliorer ce processus d'orientation des élèves. Ce sujet met en avant un enjeu important pour un enseignant en formation.

Dans un premier temps il sera nécessaire de définir les termes clés de ce sujet et de les en lien afin d'aboutir à des propositions concrètes de terrain. Nous envisageons le bloc de termes « la conception de son enseignement et la régulation des processus d'apprentissage de ses élèves » comme des savoirs professionnels. Concevoir son enseignement renvoie à construire des enjeux éducatifs (projet de fonction disciplinaire transversaux), des dispositifs d'apprentissage adaptés aux élèves et aux exigences disciplinaires (motrices) sur différentes temporalités (court, moyen et long terme) et dans différents espaces (disciplinaire et interdisciplinaire). La régulation des processus d'apprentissage renvoie à des « processus cognitifs et métacognitifs conduisant à l'apprentissage, elle peut se caractériser par des interactions et des interventions de l'enseignant » (Linda ALLAL). La régulation consiste à ajuster et assurer une trajectoire en vue d'acquisitions. Elle renvoie à trois actions : guider, accompagner, enquêter. Chacune de ces trois actions renvoie à nous poser trois questions. Qui régule ? Ce processus peut être caractérisé par de l'autorégulation (par l'élève), par la régulation de l'enseignant, ou la régulation élève-élève (il convient cependant de donner à disposition des élèves des méthodes et outils, critères, afin qu'ils puissent se réguler). Quand réguler ? Avant l'action au travers de feedbacks anticipés, pendant l'action ou après l'action, par des feedbacks différés ou délayés (SCHMIDT et PICON). La dernière question que nous nous posons est : comment réguler ? Cette question fait référence aux processus conduisant aux apprentissages, par conscientisation / transfert (approche cognitive), en aménageant le milieu (approche dynamique, écologique), en jouant sur les variables pédagogiques et didactiques de la tâche, en interagissant ou en donnant l'accès à des méthodes, outils, critères / repères favorisant les apprentissages.

Les apprentissages font références aux acquisitions motrices, méthodologiques, sociales, disciplinaires et interdisciplinaires, ils font référence à l'acquisition des domaines du socle commun au collège et des objectifs généraux au lycée.

S'intéresser aux processus d'apprentissage met en lumière de manière particulière le domaine 2 du socle commun (S4C) et la compétence générale qui s'y rapporte « par la pratique, s'approprier les méthodes et outils pour apprendre » qui renvoie à apprendre à apprendre pour les élèves. Une piste peu déjà émerger en rendant l'élève acteur voire auteur de ses apprentissages et de leurs régulations. Nous favoriserons les acquisitions motrices, méthodologiques, sociales, disciplinaires et interdisciplinaires (S4C) des élèves. Nous envisageons la mise en relation de blocs de termes avec un centre bloc de termes « pour sécuriser le parcours de formation disciplinaire des élèves ».

Concernant le parcours de formation, deux notions sont essentielles selon Carole SEVE et Nicolas TERRE (« EPS du dedans » 2016), la transversalité et la temporalité du parcours, cela sous-entend donc qu'il s'agit « d'agencer, organiser les apprentissages en fonction des attendus de fin de cycle (AFC) ou de fin de lycée (AFL) et des domaines du S4C (collège) ou objectifs généraux (lycée) dans le temps (court, moyen ou long terme) et dans différents espaces (disciplinaires ou interdisciplinaires) (op cit).

Un parcours « sécurisé » peut être défini comme un parcours qui permet à chacun d'acquérir les AFC/AFL et de valider les domaines du S4C et les objectifs généraux. Un parcours sécurisé permet à tous les élèves (« normaux », avec un handicap, un plan d'accompagnement, en difficulté motrices / méthodologiques ou socio-relationnelles, en réussite) de construire son chemin, son orientation dans la scolarité (second degré), les études supérieures et sa vie future.

Ce parcours sécurisé sous-entend un chemin, un balisage adapté (repères, acquisitions, méthodes) aux spécificités de chacun et une place de l'élève comme acteur voire auteur de son cheminement. Lui permettre de créer un chemin adapté répondant à ses besoins et aspirations sera « gage de son épanouissement » (programmes lycée 2019) et favorisera l'engagement et la réussite de chaque élève. La mise en lien des deux blocs de termes fait émerger des pistes d'intervention, placer chaque élève comme acteur ou auteur de ses apprentissages et de leurs régulations, tout en assurant un accompagnement adapté pour chacun et en jouant sur le niveau de degré de liberté des élèves dans la situation nous proposons des solutions pour sécuriser le parcours de formation des élèves. De plus, en leur permettant d'inscrire leur action sur une temporalité plus ou moins longue et en leur donnant la possibilité d'acquérir des compétences transversales nous contribuons à la sécurité de leur parcours par une cohérence, une progressivité, un balisage des acquisitions et la possibilité de les réinvestir ailleurs et plus tard.

Des tensions sont à prendre en compte afin de garantir l'action de chaque élève dans les apprentissages et leurs régulations et contribuer à la sécurité de leurs parcours de formation. La tension entre autonomie et guidage sera à dépasser en plaçant notre intervention en tant qu'enseignant, comme des « ingénieurs du degré de liberté laissé aux élèves » (DURET), en dépassant la tension entre individualisation et culture commune en permettant à chacun de tendre à son rythme vers des acquisitions communes, en maintenant l'ambition dans les acquisitions visées de chaque élève (tension exigence / bienveillance) et assurant l'engagement de l'élève par des moyens pédagogiques afin de dépasser la tension entre volonté de l'enseignant et volonté de l'élève. Nous discuterons chacun des tensions dans chaque partie.

Avant de faire émerger notre prise de position, nous présenterons un cadre sur lequel baser notre intervention. DURET et GUILIN 2019 (revue inoveps) nous proposent un cadre permettant de placer les élèves auteurs de leurs apprentissages afin qu'ils en soient acteurs (levier auteur pour devenir acteur), ils proposent pour cela un cadre que nous utiliserons dans nos parties :

- « Permettre à l'élève de choisir ses enjeux d'apprentissage »
- « ... de créer ses dispositifs d'apprentissage »
- « De faire émerger ce qu'il y a à apprendre »
- « De construire ses outils et ses évaluations »
- « De construire son propre défi ».

Ainsi, dans la mesure où nous permettons à chaque spécificité d'élève (« normaux », en réussite, en difficulté, en situation de handicap...) d'être acteur de leurs enjeux d'apprentissage, de leurs propres défis, de l'émergence de ce qu'il y a à apprendre et de la création de leurs objectifs d'apprentissage en assurant une régulation adaptée (guidage, accompagnement, auto-régulation) dans chaque phase nous contribuons à proposer des solutions pour sécuriser leurs parcours de formation par la cohérence et la progressivité du parcours, sa transversalité et son caractère ambitieux pour chacun. Les tensions entre autonomie / guidage, individualisation / culture / commune, exigence / bienveillance et volonté de l'enseignant et de l'élève seront discutées dans nos sous-parties.

Dans une première partie, nous démontrerons que dans la mesure où nous permettons aux élèves en difficultés ou non d'être acteurs et régulateurs de leurs enjeux apprentissage et leurs défis par une évaluation positive / continue et suivie par un carnet numérique, nous sécurisons le parcours de l'élève sur sa temporalité (cohérence et progressivité des apprentissages). Cependant la tension entre individualisation et culture commune devra être dépassée.

Dans une deuxième partie, nous verrons que dans la mesure où nous permettons aux élèves en difficulté méthodologique et sociale ou non de faire émerger et de réguler ce qu'il y a à apprendre par un tutorat dans une situation de résolution de problème, nous sécurisons leurs parcours de formation au niveau de la transversalité des acquisitions méthodologiques. Cependant, la tension entre autonomie et guidage devra être dépassée.

Dans une troisième et dernière partie nous montrerons que dans la mesure où nous permettons aux élèves en difficulté motrice et sociale ou non de créer et de réguler leurs dispositifs d'apprentissage par une co-construction et une co-régulation des règles de jeu, nous sécurisons leurs parcours sur du court terme dans l'espace de situations d'apprentissage dans la leçon au travers d'une situation où tout le monde peut apprendre et vivre une « tranche de vie » (M. PORTOS). Cependant la tension entre volonté de l'enseignant et volonté de l'élève sera à concilier.

Dans cette première partie nous verrons que dans la mesure où nous permettons aux élèves en difficultés motrices et méthodologiques ou non d'être acteurs et régulateurs de leurs enjeux d'apprentissage et de leurs défis par une évaluation positive / continue et un outil numérique de suivi nous sécurisons leurs parcours (cohérence, progressivité).

Nous argumentons notre hypothèse à l'appui des travaux de S.JIMENEZ, « une évaluation positive et un carnet de grimpeur », 2016, qui montre que l'évaluation positive et continue permettrait de baliser le chemin de l'élève en fonction de trois critères (« ce que je sais faire », « où dois-je aller », « comment est-ce que j'évolue », GIBSON 2015). Elle permet de donner des repères à l'élève et de le guider dans un continuum de formation (en lien avec le discours de Benoit HAMON concernant la fonction de l'évaluation en 2014 et lors des attentes institutionnelles). Ce type d'évaluation propose des étapes d'évaluation adaptées à chaque spécificité d'élève en difficulté motrice ou non dans l'activité et les oriente en fonction de leur niveau de validation des tests évaluatifs vers des enjeux d'apprentissage et des situations adaptées aux élèves et au « déjà là » en termes de ressources motrices.

Le carnet numérique sert de support de guidage dans le choix des enjeux d'apprentissage et des situations pour les élèves.

En ce sens, au travers de cette évaluation positive et continue sur le temps du lycée, l'élève est acteur de ses objectifs d'apprentissage car il les choisit en fonction de l'orientation du carnet et de la réussite à ses tests d'évaluation, il est aussi régulateur de ses objectifs

d'apprentissage en fonction de la réussite ou non des situations d'apprentissage il aura le choix de passer à d'autres objectifs en fonction du degré de liberté laissé par le carnet numérique et modulé par l'enseignant. En ce sens, nous sécurisons le parcours de formation de l'élève par des apprentissages moteurs et méthodologiques progressifs partant des capacités de chaque élève, le sentiment d'autodétermination et la connaissance de soi que permet ce dispositif permet aussi de sécuriser son parcours de formation.

Nous illustrons notre hypothèse au travers de quatre tests progressifs dans le champ d'apprentissage n°2 (CA2) pour une classe de seconde dans l'activité escalade :

- Test 1 : voie de cotation 3, relief facilitant (dalle ou verticale) en toute prise et en moulinette, atteindre le haut de la voie.
 - o Critères de réussite du test :
 - Grimper la voie en entier
 - Monter systématiquement un pied avant une main. L'adaptation recherchée est ici l'utilisation de la poussée des jambes.

Si l'élève échoue au premier test, il a directement accès à la leçon suivante à une tablette dans laquelle se trouve un fichier Excel. Il doit alors cliquer sur son nom, le test choisi, puis le fichier l'oriente vers le choix d'enjeux d'apprentissage parmi 8 items :

- 1 : Mettre son baudrier
- 2 : Réaliser le nœud de 8
- 3 : Monter jusqu'à la deuxième dégaine, s'asseoir dans son baudrier et marcher sur la largeur de la voie
- 4 : Assurer en toute sécurité
- 5 : Grimper les yeux fermés
- 6 : Utiliser la poussée des jambes
- 7 : Plier la corde sur le mur
- 8 : Monter en voie toute prise

En fonction du degré d'autonomie de l'élève nous l'orienterons vers deux ou plus d'items parmi lesquels l'élève devra choisir en fonction du résultat qu'il vise. Une fois que l'élève a validé tous les items, il devra repasser le test initial. Le même fonctionnement est appliqué sur les différents tests.

- Test 2 : voie de cotation 3+ avec des prises de mains petites
- Test 3 : voie de cotation 4, tout reliefs avec des prises de mains et de pieds petites
- Test 4 : grimpe en tête

Notre situation est en lien avec l'objectif général : développer sa motricité. Chaque élève pratique à son niveau et régule ses choix d'enjeux en fonction de ses réussites et ses échecs, cependant la tension entre individualisation et culture commune sera à dépasser en fixant une exigence minimale en fonction d'une compétence attendue en fin de séquence. Nous contribuons à l'axe de projet du contexte : « ne laissez aucun élève » au bord du chemin.

Dans cette deuxième partie nous verrons que dans la mesure où nous permettons aux élèves en difficultés méthodologiques et sociales ou non de faire émerger et de réguler ce qu'il y a à apprendre par un tutorat dans une situation de résolution de problèmes, nous sécurisons leur parcours de formation au niveau de la transversalité des acquisitions méthodologiques.

Nous argumentons notre hypothèse en nous appuyant sur ENSEIGUEIX 2010, qui met en avant les plus-values du tutorat sur l'amélioration des relations sociales entre les élèves par le développement de capacités d'écoute, d'empathie. De plus, dans la mesure où la fonction de tuteur est adaptée (critères, outils). Selon LAFONT et ENSEIGUEIX, le tutorat peut avoir des effets positifs au niveau des acquisitions motrices, du côté du tuteur car il régule l'action de son camarade en prélevant des informations pertinentes en fonction de critères, conscientise les modifications à apporter et facilite donc le transfert sur la régulation de sa propre action (métacognition : concernant l'élève tuteur, les feedbacks intrinsèques, conscientiser un court instant après son action lui permet de réguler son action en fonction des indications de son camarade. La vidéo dans ce type de situation peut faciliter la conscientisation-transfert.

D'un point de vue méthodologique, la situation de résolution de problème permet aux élèves d'apprendre à apprendre au travers de la méthode « combinatoire » (DELAUNAY), les élèves font émerger ce qu'il y a à apprendre au travers d'une analyse collective. Cette méthode est transversale dans la mesure où elle est utilisée progressivement dans d'autres CA ou disciplines (Céline ALLAIN 2017). Ainsi nous permettons aux élèves de réguler des processus d'apprentissage et de sécuriser leur parcours de formation par des acquisitions méthodologiques transversales.

Nous illustrons notre hypothèse au travers de la situation de résolution de problèmes « la mort subite » de N.MASCRET dans la CA4 et l'activité badminton pour des élèves de 5^{ème}. Deux binômes symétriques sont placés sur un terrain, deux joueurs et deux tuteurs, le terrain est divisé en trois zones dans la largeur. Les points sont marqués dans la zone avant, la zone arrière entraîne la sortie de l'adversaire qui est automatiquement remplacé par son partenaire. Les tuteurs doivent guider les élèves sur le moment où ils doivent envoyer le volant dans les zones (avant ou arrière) grâce à des signaux sonores « avant ! » au moment même où le volant passe le filet. L'utilisation lors des temps

d'échange permettra de conscientiser ce moment en mettant en relation la position de l'adversaire avec le contexte du volant reçu. Si les élèves sont en difficultés dans l'annonce du signal sonore, nous pouvons en interagissant avec eux faire émerger une fiche repère pour le signaleur :

- Adversaire en zone avant → crier arrière
- Adversaire au milieu → au choix
- Adversaire en zone arrière → crier devant

De plus, chaque élève fera émerger les acquisitions motrices nécessaires par le questionnement inductif :

- Comment envoyer le volant en zone avant ou arrière ?
 - En levant la tête de la raquette et en accompagnant son geste de raquette vers le bas (amorti main haute pour la zone avant) et en mettant en tension musculaire son épaule et son coude
 - En accélérant son geste
 - En prenant le volant au sommet de sa trajectoire au-dessus de la tête (pour le dégagé).

Si des élèves sont en difficultés motrices dans la situation nous aurons la possibilité de les faire passer sur un travail « technique » et décontextualisé (envoyeur et attaquant). En ce sens nous aurons dépasser la tension autonomie guidage et contribuerons à l'acquisition des compétences générales 1 « développer sa motricité et construire un langage du corps » et la compétence générale 2 « s'approprier par la pratique les méthodes et outils pour apprendre », nous contribuons à l'axe de projet du contexte « mobiliser les élèves en les rendant acteurs »

Dans cette troisième et dernière partie nous montrerons que dans la mesure ou non permettons aux élèves en difficultés motrices et sociales de créer et de réguler leurs dispositifs d'apprentissage par un co-construction des règles du jeu, nous sécurisons leur parcours sur du court terme dans la situation d'apprentissage.

Nous argumentons notre hypothèse au travers de HARENT 2012 qui met en avant que la dévolution des règles du jeu par une co-construction permettrait de faire émerger par l'élève des règles adaptées à la classe où à chaque groupe de besoin en prenant en compte les ressources spécifiques de chacun. Cette émergence de règles « scolaire » permet de voir apparaître les acquisitions souhaitées dans la situation en modifiant les contraintes (motrices, informationnelles, décisionnelles) en fonction de chaque spécificité d'élève. En modelant les contraintes pour un élève

handicapés, en fauteuil par exemple, nous pourrions l'inclure dans une situation d'apprentissage commune à l'ensemble du groupe classe (A.AMAEL). Ainsi cette inclusion de chacun dans une situation du CA4 permettra également à tous les élèves de se socialiser en partageant un univers de jeu commun adapté à chaque élève, avec pour chacun une possibilité d'action pour tendre vers les apprentissages visés.

Ainsi en créant les règles de jeu en interaction avec nous et en les régulant dans l'interaction action/constat/réflexion nous permettons de sécuriser le parcours de formation de chaque élève dans une situation d'apprentissage à court terme dans le temps de la leçon par l'inclusion de tous, diminuant ainsi les risques de décalage et de mise à l'écart (exclusion).

Nous illustrons notre hypothèse dans le CA4 dans l'activité basket-ball avec une classe de 6^{ème}, les acquisitions visées sont assurées par la progression de balle vers la cible par un démarquage efficace sur les non-porteurs de balle. Ainsi, dans un premier temps, j'impose trois règles de base :

- Le non-contact
- Les limites de jeu
- Le déplacement avec le ballon en dribble

Trois phases d'action (co-construction-co-régulation) auront lieu avec comme consigne directrice : « quelles (adaptations et) nouvelles règles pouvez-vous proposer pour permettre à tous de progresser vers la cible, de se démarquer et de faire respecter les règles ». Les règles qui pourront émerger pour un groupe seront les suivantes :

- Lorsqu'un contact a lieu sur le porteur, le non-porteur de balle reste gelé pendant 10 secondes
- 4 pas avec le ballon en main
- 1m entre le non-porteur et le porteur de balle en phase défensive (une longueur de bras)
- Pour les élèves en situation de handicap : une cible plus basse et la possibilité de conserver le ballon sans être attaqué pendant 5 secondes

Les règles peuvent varier en fonction de des groupes de besoin. Nous nous tournerons vers l'acquisition du domaine 1 pour des élèves du cycle 3 et du domaine 3 « partager des règles et des responsabilités ». Nous contribuons à l'axe du contexte « assurer l'inclusion, un accueil et un accompagnement spécifique à chaque élève ».

La tension entre volonté de l'élève et de l'enseignant sera dépassée au travers de la compréhension de l'élève sur le fait que l'école se veut avant tout inclusive, tout le monde doit alors participer en modifiant les règles et l'explication du terme « équité ».

Afin de conclure, nous avons vu au cours de ce devoir que dans la mesure où nous rendons les élèves de leurs apprentissages et de leurs régulations dans les différents espaces et temporalités de l'école, nous contribuons à la sécurisation du parcours de formation des élèves par une adaptation à chaque spécificité d'élève gage de l'engagement actif de chacun durant toute sa scolarité obligatoire et pour son épanouissement personnel.

Cette recherche d'épanouissement permanent permettra de limiter les risques de décrochage qui représentent des données contextuelles. Nous bâtirons alors une école inclusive et accueillante, une école de la confiance.