



Elève acteur - professeur accompagnant

Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages

Samuel DURET

Professeur agrégé d'EPS, Cholet, (49)

Soizic GUILON

Professeure agrégée d'EPS, Trélazé, (49)

Une stratégie de dévolution souvent utilisée par l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) est de confier un rôle social à l'élève (juge, conseiller...). Cela lui permet dans certains cas de le placer en posture d'acteur dans sa leçon et/ou auprès de ses camarades. Mais n'y aurait-il pas également un bénéfice à mettre l'élève en situation d'auteur¹ de sa propre tâche d'apprentissage, à lui confier la responsabilité d'un ou de plusieurs éléments constitutifs de celle-ci ?

Cet article propose des outils pour développer les compétences de concepteur chez l'élève. Précisément, il s'agit de montrer qu'en le laissant manipuler certains paramètres de la tâche et construire ses propres outils d'observation et d'évaluation, l'enseignant peut le rendre véritablement acteur de ses apprentissages. L'article précise à cet égard des types d'accompagnement et de guidage² favorisant ce processus de construction.

¹ EVAÏN (D.), « L'élève auteur de ses évaluations », e-novEPS n°16, janvier 2019.

² LEBRUN (B.), « Moduler et différencier l'accompagnement de la recherche des élèves », e-novEPS n°16, janvier 2019.



Développer les compétences d'auteur pour rendre l'élève acteur

Faire confiance en la volonté d'apprendre de l'élève

L'organisme tend à préserver ses états d'équilibre. Ce postulat peut s'appliquer à l'élève : celui-ci est effectivement un organisme, qui cherche à maintenir des états stables satisfaisants pour lui. Pourtant, le sens de la présence de l'élève à l'École n'est pas seulement de rester dans sa zone de confort. C'est bien d'apprendre, de se bousculer, de bousculer ses propres états d'équilibre. Les exigences scolaires imposent de remettre en question ses représentations, de reconsidérer ses méthodes de travail, de développer de nouveaux pouvoirs d'agir.

Les études en action située³ rapportent que deux des préoccupations des élèves dans les situations d'EPS ont trait à leurs capacités à bousculer leurs états d'équilibre. En effet, les élèves recherchent prioritairement à « interpréter les attentes scolaires et s'y conformer » mais aussi à « jouer sur les variables pour accroître le challenge ou l'intérêt de leur activité ». Si l'enseignant laisse des marges de liberté dans la conception de la tâche, l'élève choisit-il des contraintes pertinentes pour apprendre ou bien met-il en œuvre des stratégies pour rester dans sa « zone de confort » ? Dans quelle mesure est-il possible de s'appuyer sur ces deux modes d'engagement typiques et faire confiance à l'élève pour qu'il se fixe lui-même ses propres challenges ?

Livrer ses secrets de fabrication

L'enseignant d'EPS est expert dans la conception de tâches d'apprentissage. C'est son travail didactique au quotidien, un travail par lequel il développe de multiples connaissances. L'image de certains boulangers qui préparent leur pain à la vue des clients peut être convoquée ici. Derrière leurs vitres, ces professionnels osent dévoiler leurs méthodes, leurs savoir-faire, leurs secrets de fabrication.

De la même façon, l'enseignant d'EPS a-t-il un bénéfice à montrer ce qui se passe dans l'arrière-boutique de son travail didactique, dans son atelier de préparation de tâches d'apprentissage ? Quels intérêts l'enseignant d'EPS a-t-il à livrer lui aussi les réflexions, les hésitations, les préoccupations, les prises de décision de son activité de conception ? En quoi est-il intéressant de présenter aux élèves le processus qui conduit à construire et à proposer une tâche d'apprentissage ? Autrement dit, quels bénéfices peut-il avoir à expliciter les méthodes pour faire apprendre les élèves ?

Pour M. Delaunay c'est un élément clé de la dévolution⁴. Celui-ci insiste sur l'importance de livrer de façon transparente ce qui fait son activité d'enseignant. Selon lui, cette démarche est

³ SAURY (J.) et al, « Actions, significations et apprentissages », Edition Revue EP&S, 2013.

⁴ DELAUNAY (M.), Editorial, *Cahiers EPS de l'Académie de Nantes* n°25, 2001.

bénéfique au développement, sur le long terme, de l'élève : « de toutes les marques de respect, celle qui consiste à associer les élèves de façon permanente aux secrets du maître est certainement l'un des excellents moyens d'engendrer le sentiment intime de valeur personnelle indispensable à la réussite ».

L'élève acteur-auteur

L'élève auteur peut être défini comme celui qui prend possession d'un ou plusieurs paramètres de la tâche, qui les manipule dans le but de concevoir son propre dispositif d'apprentissage à partir des marges de libertés, des espaces de décisions laissés par l'enseignant. Cette activité d'auteur peut aussi se développer dans la construction d'outils d'observation et d'évaluation. Cette manipulation par l'élève dans le but de concevoir un dispositif d'apprentissage ou des outils favorise son intégration, son appropriation de méthodes, de savoirs, de secrets de fabrication que l'enseignant neutralise trop souvent. Rendre l'élève auteur de ses dispositifs, de ses outils, c'est lui donner un rôle accru d'acteur de ses apprentissages.



Laisser manipuler, construire

Laisser la manipulation des paramètres de la situation

La stratégie de l'enseignant qui est de verrouiller tous les paramètres de la tâche est-elle efficace sur le long terme ? L'enseignant peut agir en prenant tout en charge, en considérant l'activité de ses élèves comme pilotée de l'extérieur selon une logique de « rationalité technique »⁵ : à tel problème d'élève identifié correspond telle tâche d'apprentissage, à tel objectif d'apprentissage correspond telle situation... Mais ce fonctionnement permet-il à un élève, et par extension un citoyen de poursuivre ses apprentissages après et en dehors de l'École et d'envisager la construction d'un élève lucide sur sa pratique ?

A contrario que se passe-t-il quand l'enseignant livre à l'élève les secrets de fabrication de ses situations d'apprentissage, lorsqu'il lui permet de manipuler les différents paramètres des situations d'apprentissage, lui permet d'expérimenter comme lui. « Ce que le maître fait, l'élève peut aussi en être chargé dans une procédure guidée et critériée qui est aussi objet d'apprentissage »⁶. Il le place alors en situation d'acteur dans ses apprentissages.

⁵ SCHÖN (D.-A.), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir réflexif dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

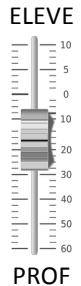
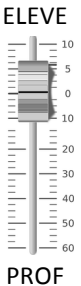
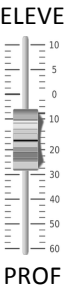
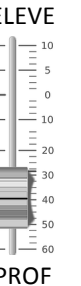
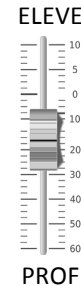


⁶ DELAUNAY (M.), Profil de compétences professionnelles 2003-2004, 4 courant de l'EPS : 1985-1998, Editions Vigot, 2006.

L'image de l'équaliseur

Pour permettre à l'élève de devenir acteur, d'intervenir à l'échelle de la tâche d'apprentissage semble approprié à la mise en œuvre de cette « procédure guidée et critériée ».

En effet, une tâche d'apprentissage est souvent décomposée en plusieurs paramètres⁷. Sept critères sont proposés ici. D'un côté, il y a ceux qui se réfèrent aux contenus d'apprentissage (l'enjeu d'apprentissage et « ce qu'il y a à apprendre »). De l'autre, les paramètres qui délimitent « l'espace d'actions encouragées »⁸, c'est-à-dire le milieu d'évolution de l'élève. Il est composé de contraintes à la fois cognitives (but, critères de réussite) et matérielles (dispositif matériel, consignes et variables). L'engagement de l'élève et ses transformations motrices, méthodologiques et sociales dépend alors de la précision de chacun de ses paramètres et surtout de leur adéquation aux besoins de l'élève.

Tab 1 : L'image de l'équaliseur

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>	 <p>ELEVE</p> <p>PROF</p>

Cette image de l'équaliseur est intéressante à intégrer dans le cadre des préparations de leçon. Elle permet de réfléchir au rôle respectif au sein du couple enseignant-élève sur chacun des sept paramètres. L'annexe met en évidence deux formats intégrant cette image de l'équaliseur au sein d'une préparation de leçon.

L'image du curseur

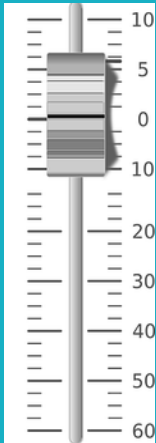
Cette image permet à l'enseignant mais surtout à l'élève de conscientiser l'idée d'une dévolution progressive. En effet, plusieurs niveaux ou degrés d'autonomie peuvent être laissés à l'élève sur chacun des sept paramètres de la tâche d'apprentissage. Cette modélisation permet d'envisager l'enseignant non pas comme un ingénieur du son mais comme un ingénieur du degré de liberté laissé aux élèves. Rendre l'élève acteur de sa tâche oblige à monter par étape, très progressivement, certains curseurs vers l'élève et d'observer ce qu'il se passe.

⁷ FAMOSE (J-P.), Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP-Éditions, 1990.

⁸ SAURY (J.) et al, Op Cit.

Quatre niveaux d'autonomie peuvent être identifiés. Chaque niveau se rattache à des interventions orales types de la part de l'enseignant (Tab 2.)

Tab 2 : L'image du curseur

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève  Professeur
Paramètre de la tâche conçu par l'élève	« Ok, tu peux expérimenter cette idée, tu me diras si... » « C'est très bien mais n'oublie pas de... » « Non ! c'est à toi de te fixer... » « Je pense que tu es sur la bonne voie... » « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé... »	
Paramètre négociable après discussion avec professeur	« Ce que moi je ferai ça serait... » « C'est une bonne idée mais matériellement... » « Je ne suis pas d'accord avec toi, mais tu peux tester... » « C'est intéressant mais tu oublies... »	
Paramètre choisi par l'élève à partir des options imposées par le professeur	« Je te propose trois solutions... » « Parmi ces deux options, que choisis-tu ? » « Tu as trois choix... »	
Paramètre imposé par l'enseignant, non négociable	« Tu dois atteindre... » « Tu as l'obligation de... » « Fais ça puis après... » « Je te demande de... »	

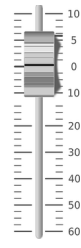
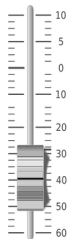
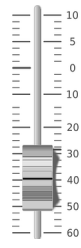


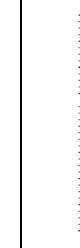
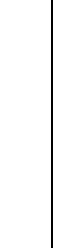
Deux exemples de réglages courants de l'équaliseur de la tâche

L'élève choisit son enjeu d'apprentissage

Dans un premier cas, l'enseignant propose à l'élève de choisir son propre objectif de travail, de déterminer son enjeu d'apprentissage. A partir de constats établis lors d'une situation de référence, il l'amène à se questionner sur sa pratique, sur les acquisitions dont il a besoin. Cette démarche laisse un degré de liberté important à l'élève, à savoir le choix de son thème de travail. En plus de s'appuyer sur le sentiment d'auto-détermination de l'élève, il sollicite chez lui une activité réflexive sur ses apprentissages et le passage d'un élève actif à un élève acteur.

Le tableau ci-dessous (Tab 3), présente le réglage de l'équaliseur adapté à ce cas. Ici, seul l'enjeu d'apprentissage est choisi par l'élève, l'enseignant verrouille tous les autres paramètres.

Tab 3: L'équaliseur de l'élève qui choisit son enjeu d'apprentissage


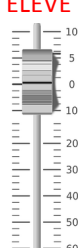
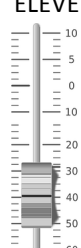
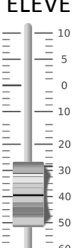


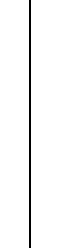
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>

L'élève fait émerger ce qu'il y a à apprendre

Dans un second cas également assez répandu chez les enseignants utilisant le modèle de la situation de résolution de problème, le critère « ce qu'il y a à apprendre » est totalement laissé à l'initiative de l'élève. Celui-ci émerge de son activité au sein de la tâche. C'est un moyen souvent utilisé pour attribuer un rôle d'acteur à l'élève dans son parcours de formation : il doit identifier, conscientiser et définir les critères de réalisation pour réussir la tâche.

Le tableau ci-dessous (Tab 4) présente l'image de l'équaliseur dans ce cas. Tout est choisi, décidé par l'enseignant hormis « ce qu'il y a à apprendre », découvert par l'élève.

Tab 4: L'équaliseur de l'élève qui fait émerger ce qu'il y a à apprendre

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>	<p>ELEVE</p>  <p>PROF</p>

Trois autres exemples favorisant un élève acteur-auteur de ses apprentissages

L'élève auteur de son dispositif d'apprentissage

Le but de la tâche, ses consignes, ses critères de réussite, son aménagement matériel, sont autant de paramètres que l'enseignant peut choisir et construire de part sa légitimité didactique. Mais il peut aussi déléguer ces paramètres aux élèves. Un tout autre réglage de l'équaliseur est possible (Tab 5). Par exemple, des élèves de cycle 3 de 6^{ème} en ateliers athlétiques peuvent être amenés à être auteurs de leur tâche d'apprentissage en construisant, en créant eux-mêmes leur atelier à partir d'objectifs donnés par l'enseignant, tels que lancer loin, bondir ou courir vite. Il s'agit alors pour les élèves de formuler un but, des critères de réussite en lien avec cette famille, mais aussi adaptés aux ressources des élèves de la classe.

Tab 5: L'équaliseur de l'élève auteur du dispositif

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables

Les compétences développées par l'élève (Domaine 2 du socle commun⁹)

- Formuler un but en lien avec la logique de l'activité et se connaître pour l'adapter à ses ressources.
- Connaître le matériel, l'organiser pour créer sa tâche.
- Verbaliser ce qu'il y a à apprendre et les règles de sécurité spécifiques à l'activité.

L'accompagnement de l'enseignant

Concernant le but :

L'accompagnement de l'enseignant, sous la forme d'interrogations, porte par exemple, dans le cas d'un élève auteur de son dispositif, sur le but de la tâche créée. Les élèves sont ainsi invités à réfléchir à la cohérence de ce but avec la logique de performance propre à l'activité, à la manière dont le résultat est identifiable, mesurable. Il utilise, par exemple, des questions telles que : « Penses-tu que ton but est bien en lien avec l'activité athlétique où l'objectif est de réaliser une performance ? », « Est-ce que tu sais comment tu vas mesurer ta performance ? ».

⁹ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

Concernant les consignes :

Pour des élèves devant travailler sur l'objectif « lancer loin » en ateliers athlétiques, il s'agit de les accompagner afin qu'ils se positionnent sur : le nombre de tentatives laissées aux athlètes, la manière de compter les points (zones, distance précise à partir du point de départ). Plusieurs solutions s'offrent alors à l'enseignant : laisser les élèves se confronter au problème posé et leur faire tester leurs propositions ou intervenir pendant leur construction à partir de questions ouvertes ou fermées afin de les guider. Ainsi, une fois le cadre sécuritaire réfléchi et assuré, la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage invite l'enseignant à laisser l'élève expérimenter en formulant par exemple : « Si tu n'es pas sûr, si tu hésites, teste ta consigne tu verras si elle est adaptée... », « Je pense que tu es sur la bonne voie, vas-y, il faut tester... », « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé, expérimente... ».

Concernant les critères de réussite :

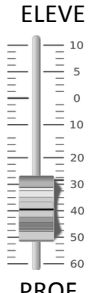
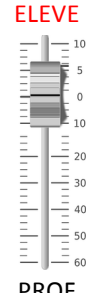
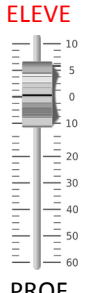
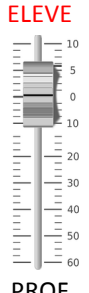
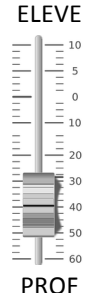
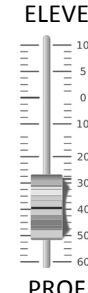
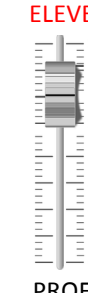
La construction par les élèves des critères de réussite les invite à se questionner sur la prise en compte des résultats obtenus. L'enseignant peut les interroger sur la manière dont les élèves pensent identifier les performances « s'il y a plusieurs tentatives penses-tu additionner les performances, faire une moyenne ou retenir le record ? ». D'autre part, des critères qualitatifs peuvent, par exemple, être verbalisés par les élèves afin de valider la performance. L'enseignant interroge alors l'élève sur cette dimension : « Quelle importance accordes-tu à la réalisation, si le lancer est par exemple réalisé à deux mains ? ».

Ainsi à travers ces différents choix de manipulation auxquels sont confrontés les élèves, l'enseignant les amène à réfléchir sur la prise en compte de chaque paramètre et à son influence sur l'activité motrice. Les activités mentales sollicitées dans ce cas favorisent le développement du rôle joué par l'élève et la construction des apprentissages.

L'élève auteur de son propre défi

Choisir son challenge, créer son propre défi permet d'intégrer les élèves dans leur processus d'apprentissage, d'une part, par le développement de leur sentiment d'auto-détermination, et d'autre part, par le développement de leurs compétences liées à la manipulation des paramètres de la tâche pour conceptualiser ce défi personnel : le but et les critères de réussite. L'enjeu d'apprentissage, les consignes et le dispositif matériel sont ici imposés par l'enseignant, mais l'élève se fixe lui-même son défi et sa porte de sortie de sa situation d'apprentissage : « J'estimerai avoir réussi quand... », « J'aurai fini quand... ».

Tab 6: L'équaliseur de l'élève auteur de son défi

Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Critères de réussite	Consignes	Dispositif matériel	Variables
						

Les compétences développées par l'élève (Domaine 2 du socle commun¹⁰)

- Prendre du recul sur ses acquisitions, se connaître pour se fixer un objectif adapté (lors de la construction du but) ;
- Se mettre en projet par rapport aux attentes de l'enseignant afin d'établir des critères cohérents et progressifs (lors de la construction des critères de réussite) ;
- Analyser ses résultats, être lucide sur ces acquisitions pour adapter la tâche ;
- Connaître l'impact d'un aménagement (matériel, espace, temps) sur la difficulté ou la complexité de la tâche.

L'accompagnement de l'enseignant

Concernant le but :

Plusieurs types d'interactions verbales entre l'enseignant et l'élève portant sur les différents paramètres de la tâche surviennent alors. La forme interrogative favorise ici le processus réflexif des élèves sur leur pratique et leurs apprentissages en permettant de les questionner sur leurs choix, sur les relations établies. Tout d'abord, cet accompagnement de l'enseignant peut se positionner sur la relation établie entre le défi choisi par l'élève et l'objectif de travail donné par l'enseignant à travers une question de type : « Penses-tu que ce défi soit adapté à la compétence travaillée ? » ou encore entre la relation entre le défi et les ressources de l'élève « Penses-tu que ce défi soit accessible au regard de tes ressources ? ».

Concernant les critères de réussite :

L'enseignant peut être amené à interroger l'élève sur ses choix concernant la réussite du défi : « Comment rendre le challenge encore plus concret et motivant ? », « Ces critères de réussite sont-ils, selon toi, faciles à identifier ? », « A partir de combien de tentatives réussies estimes-tu que l'on puisse dire « là, il maîtrise ? ».

¹⁰ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Op Cit.

Concernant les variables :

Par la suite, à l'issue de ses premières réalisations, l'enseignant peut accompagner l'élève en le questionnant sur le choix des variables. Il s'agit alors pour l'élève de comprendre l'effet de la manipulation d'un facteur (temps, espace, vitesse, matériel, consignes particulières) sur la difficulté ou complexité de la tâche. L'enseignant peut alors interroger l'élève sur l'ensemble des facteurs avec par exemple : « Quel facteur permettra de rendre plus difficile cette tâche afin qu'elle soit adaptée ? » ou cibler son intervention sur l'un d'entre eux : « Quel sera l'effet si tu augmentes l'espace entre... ? ».

L'élève auteur de ses outils d'observation et de sa fiche d'évaluation

Les différents rôles sociaux attribués aux élèves favorisent une prise de recul des élèves sur leur pratique, enjeu majeur dans la construction de leur engagement lucide et réfléchi dans l'activité. Parmi ceux-ci, les rôles d'observateur et d'évaluateur sont à envisager¹¹. En effet, bien souvent, ces rôles sont encadrés fortement par l'enseignant. Précisément, les fiches d'observation, les fiches de score ou les permis sont autant de documents supports conçus par l'enseignant. Or, le défi ici est de relier la liberté laissée aux élèves sur le paramètre « ce qu'il y a à apprendre » avec la construction d'une fiche d'observation critériée. Un pont est établi entre les critères de réalisation et les critères d'observation : « l'important est de construire un biface entre l'action et l'observation (ce sont les mêmes critères qui sont agis et qui sont observés) et un biface entre l'observation et l'évaluation. »¹²

Lors de la construction d'une fiche d'observation, des compétences liées au ciblage de ce qu'il y a à apprendre et à la concision des formulations sont mobilisées. Une dévolution de ces responsabilités aux élèves constitue une voie prometteuse dans la formation d'un élève acteur de ses apprentissages.

L'accompagnement de l'enseignant

Ici aussi, le type d'accompagnement de l'enseignant lors de la construction de ces outils influence le niveau d'autonomie de l'élève dans cette conceptualisation. Ses interventions orales envers l'élève sont à maîtriser pour ne pas inhiber son activité créative et réflexive. Les tableaux ci-dessous proposent différents degrés d'autonomie de l'élève dans cette construction d'outils d'observation et d'évaluation et des exemples d'accompagnement du professeur (Tab 8 et 9). Différents rôles sont attribués aux élèves : de l'utilisateur (niveau d'autonomie dans la conception le plus faible), au constructeur (niveau d'autonomie plus élevé). L'enseignant est amené à formuler des interventions interrogatives et ouvertes lorsque le niveau d'autonomie dans la construction, dans la manipulation des critères est important. L'image du curseur s'applique aussi concernant les fiches d'évaluation où l'accompagnement de l'enseignant diffère selon le niveau d'autonomie dans la conception de l'outil laissé à l'élève.

¹¹ DELAPORTE (B.), S'observer, interagir pour être acteur, e-novEPS n°16, janvier 2019.

¹² DELAUNAY (M.), Op. Cit.

Tab 8: Accompagnement de l'enseignant lors de la création par l'élève des outils d'observation

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève
L'élève construit entièrement la fiche d'observation de la compétence travaillée.	« Quelle forme vas-tu utiliser pour ... ? » « Comment penses-tu repérer ce critère ? » « Comment ton partenaire doit-il remplir ta fiche ? »	
Le professeur retravaille les formulations proposées par l'élève.	« Tu as oublié ce critère » « Ici je proposerai la formule suivante qui est plus précise... » « Qu'est-ce que tu veux dire quand tu écris... »	
L'enseignant propose différentes fiches d'observation l'élève doit choisir celle qui correspond à la compétence travaillée.	« Je te propose trois exemples de fiches, à toi de choisir celle qui semble correspondre à ce que tu as travaillé »	
La fiche d'observation est donnée par l'enseignant. L'élève l'utilise.	« Voici la fiche d'observation... » « Tu devras repérer...et noter sur la feuille le nombre de fois où..., si ton partenaire... »	
		Professeur

Tab 9: Accompagnement de l'enseignant lors de la création par l'élève des fiches d'évaluation

Niveau d'autonomie laissé à l'élève	Types d'accompagnement Interventions orales types de l'enseignant	Curseur Elève
L'élève verbalise et formule les différentes étapes d'acquisition correspondant aux compétences qu'il a ciblées. Il construit entièrement sa fiche d'évaluation.	« C'est très bien mais n'oublie pas de... » « Non ! c'est à toi de te fixer... » « Je pense que tu es sur la bonne voie... » « Pourquoi pas, je n'y avais pas pensé... »	
L'élève choisit les compétences sur lesquelles il sera évalué ou formule les étapes d'acquisition.	« Quand penses-tu avoir travaillé cette compétence ? » « C'est intéressant mais tu oublies... » « C'est une bonne idée mais penses-tu que tes critères soient bien progressifs ? » « Tu peux tester en évaluant trois camarades pour voir si cela fonctionne. »	
L'élève choisit parmi des propositions les compétences sur lesquelles il sera évalué ou organise des étapes d'acquisition parmi des propositions de l'enseignant.	« Je te propose trois solutions... » « Parmi ces deux compétences, sur laquelle souhaites-tu particulièrement être évalué ? » « Tu as trois choix... » « Quelle progressivité existe-t-il dans ton échelle ? »	
L'échelle descriptive est donnée par le professeur et utilisée tout au long de la séquence comme ressource pour amener les élèves à s'auto-évaluer, se positionner, se questionner sur leurs acquisitions, se mettre en projet.	« Voici votre fiche d'évaluation, nous l'utiliserons tout au long de la séquence pour voir vos progrès » « Où vous situez-vous aujourd'hui sur la compétence ?... » « Qu'est-ce qu'il vous reste à faire pour passer au niveau supérieur ? »	
		Professeur



Conclusion

L'ambition de cet article est de montrer qu'un élève acteur est possiblement un élève auteur¹³ de sa tâche d'apprentissage et de ses outils d'observation/évaluation.

C'est uniquement par une procédure critériée et guidée que la construction par étapes¹⁴ de cet élève auteur peut s'envisager. Elle s'appuie sur l'équaliseur de la tâche à partir du quel l'enseignant peut opérer différents réglages et sur l'image du curseur qui permet d'envisager différents degrés d'accompagnement de l'enseignant. C'est deux outils sont à présenter aux élèves.

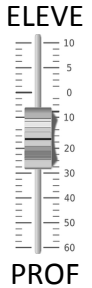
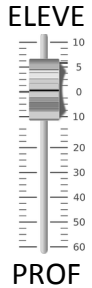
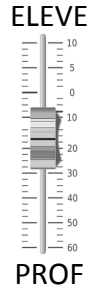
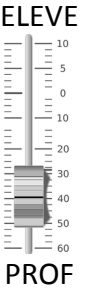
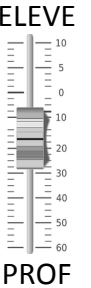
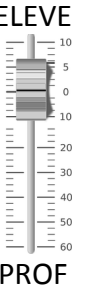
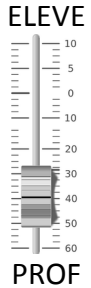
Deux présupposés forts sous-tendent ces propositions. D'une part, l'expertise didactique de l'enseignant se construit à partir d'un travail quotidien de conception de tâches d'apprentissage. Transmettre cette expertise à l'élève présente un intérêt indéniable. D'autre part, les marges de liberté laissées très progressivement à l'élève font vivre concrètement ce qu'est une Ecole de la Confiance, une Ecole qui met en valeur les capacités réflexives et créatives de chaque élève.

¹³ EVAIN (D.), Op Cit.

¹⁴ LEBRUN (B.), « Permettre aux élèves de devenir autonome, une construction par étapes », e-novEPS n°12, janvier 2017.

Annexe : Exemple de cadre pouvant être intégré dans la préparation de la leçon

Version « avec image des curseurs »

Objectif d'apprentissage		Ce qu'il y a à faire				Ce qu'il y a à réussir
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	But	Consignes	Dispositif matériel	Variables	Critères de réussite
<p>C'est ce que la situation va permettre de développer. C'est l'élément ciblé de l'AFC ou de la CA ou de la CMS qui est sollicité</p>	<p>Il s'agit des critères de réalisation, des conseils concrets pour mieux réussir l'exercice</p> <p>Ils doivent permettre de répondre aux questions du type : « Comment faire pour ... ? » « Qu'est ce qui va me permettre de... ? »</p> <p>Ils se formulent souvent sous la forme : « Pour..., je dois... »</p>	<p>C'est ce que vise l'élève, l'élément concret et précis qu'il cherche à atteindre</p>	<p>C'est le placement des élèves, l'ordre des actions à réaliser, les interdits, obligations, les rôles de chacun...</p>	<p>Ce sont les objets à placer et à utiliser, l'organisation matérielle et spatiale</p>	<p>Ce qui peut être modifié par l'élève pour garder un challenge, pour rendre l'exercice plus facile ou plus difficile</p>	<p>C'est ce qui permet au joueur de savoir s'il a réussi l'exercice, de pouvoir s'auto-évaluer.</p> <p>Il est formulé en terme quantitatif ou qualitatif</p>
						



Placement du curseur : qui prend les décisions ? Qui dispose de capacités de choix ?

Soizic GUILON, Samuel DURET, Etre auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages

Janvier 2019 - Partie 2 - Article 3 - page 13

Version « 4 degrés d'autonomie »

Objectif d'apprentissage		Ce qu'il y a à faire				Ce qu'il y a à réussir
Enjeu d'apprentissage	Ce qu'il y à apprendre	But	Consignes	Dispositif matériel	Variables	Critères de réussite
C'est ce que la situation va permettre de développer. C'est l'élément ciblé de l'AFC ou de la CA ou de la CMS qui est sollicité	<p>Il s'agit des critères de réalisation, des conseils concrets pour mieux réussir l'exercice</p> <p>Ils doivent permettre de répondre aux questions du type :</p> <p>« Comment faire pour ... ? »</p> <p>« Qu'est ce qui va me permettre de... ? »</p> <p>Ils se formulent souvent sous la forme : « Pour..., je dois... »</p>	C'est ce que vise l'élève, l'élément concret et précis qu'il cherche à atteindre	C'est le placement des élèves, l'ordre des actions à réaliser, les interdits, obligations, les rôles de chacun...	Ce sont les objets à placer et à utiliser, l'organisation matérielle et spatiale	Ce qui peut être modifié par l'élève pour garder un challenge, pour rendre l'exercice plus facile ou plus difficile	<p>C'est ce qui permet au joueur de savoir s'il a réussi l'exercice, de pouvoir s'auto-évaluer.</p> <p>Il est formulé en terme quantitatif ou qualitatif</p>
2	4	2	1	2	4	1



Degré d'autonomie de l'élève : de l'exécutant (niveau 1) jusqu'au au concepteur (niveau 4)

Soizic GUILON, Samuel DURET, Etre auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages

Janvier 2019 - Partie 2 - Article 3 - page 14