

Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes

Bernard Lebrun

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

De nombreux projets d'établissement et beaucoup de projets d'EPS mettent en avant la notion d'autonomie. Celle-ci est associée à l'idée d'un apprentissage où les élèves peuvent faire preuve d'indépendance et apprennent sans l'intervention du professeur. Par-delà ce consensus, le concept d'autonomie interroge. Tous les enseignants attribuent-ils la même signification à ce terme ? Tous les enseignants s'entendent-ils pour définir un comportement ou une attitude autonome ? Quels dispositifs pédagogiques sont mis en place dans les classes afin d'atteindre l'objectif d'autonomie de l'élève ? En effet, la notion « d'absence » de professeur est à interroger. Même s'il n'est pas physiquement toujours présent, c'est toujours l'activité du professeur qui structure l'activité des élèves, car c'est lui qui définit le cadre qui les organise. Finalement, plus que l'absence ou la présence du professeur, c'est le degré de guidage de l'activité de l'élève qui devient la variable déterminante, car c'est elle qui détermine les marges de liberté, les marges d'initiatives, les possibilités de choix, d'auto organisation de l'élève ou des groupes d'élèves. Il semble donc possible de définir différentes figures de l'autonomie, auxquelles correspondent des dispositifs pédagogiques différents. Chacune de ces figures se caractérisent par des marges de liberté plus ou moins grandes laissées aux élèves.



Le travail en groupe

Les enseignants pratiquent couramment le travail de groupe. En éducation physique et sportive, cette forme d'organisation pédagogique est généralisée depuis longtemps. S'opposant à l'enseignement frontal au cours duquel l'enseignant fait cours et où tout le monde à l'unisson exécute le même exercice, cette organisation de la classe, en sous-espaces différenciés permet l'instauration d'une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Dans chacun

LEBRUN Bernard, Permettre aux élèves de devenir autonome : une démarche de construction par étapes

des groupes, les élèves assument des rôles et des responsabilités différentes. Chacun des petits groupes organisent ses activités, avec une temporalité qui lui est spécifique. Dans ce type d'organisation, l'enseignant ne peut pas être présent en même temps au sein de tous les groupes. Ce n'est plus sa présence physique qui structure et organise l'activité des élèves. Cette organisation pédagogique suppose l'existence d'un document ou d'une fiche du travail de groupe par exemple qui affiche les règles de comportement, les éléments de savoir, les consignes, les productions d'élèves attendues, propres à chaque sous-espace.

Les modalités de fonctionnement du groupe à interroger

Selon cette forme de travail, en îlots, en petits groupes, en ateliers, il y a bien une forme d'autonomie dans la mesure où ce n'est pas l'activité directe de l'enseignant qui organise l'activité des élèves. Dans ce contexte, la variable déterminante réside dans les marges de liberté que l'enseignant accorde au groupe pour structurer son travail. Si l'enseignant construit tout préalablement; la définition des différents rôles, ce que doit faire chacun des élèves, les informations que les élèves doivent recueillir. S'il attribue lui-même les rôles à chacun des élèves dans les groupes, alors les marges de liberté, les degrés d'initiative des élèves sont réduits. Lorsque c'est le professeur qui prend entièrement en charge l'organisation du groupe, même lorsqu'il n'est pas physiquement présent, les élèves se retrouvent dans des activités d'exécution car ils ne disposent que de très peu de possibilités de choix et très peu de marges d'initiatives. Dans ce cas, l'élève apprend à suivre un protocole préalablement défini. Il ne développe pas sa capacité d'adaptation, face à des situations méconnues.

Pour que cette organisation pédagogique en ateliers permette des marges de liberté plus grandes, il est nécessaire que ce soit les élèves, eux-mêmes, qui définissent certaines des modalités de fonctionnement du groupe. C'est-à-dire que ce sont les élèves qui définissent les différents rôles, se les répartissent, débattent et décident des règles qui régissent le comportement de chacun au sein de groupe. Pour que cela se réalise, le professeur formule des attentes et des questions au groupe, sans chercher à organiser l'activité de chacun de ses membres. Ce serait alors pratiquer l'ingérence envers le groupe. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves apprennent à organiser le travail de leur groupe.

Finalement, dans cette organisation pédagogique les marges de liberté que le professeur accorde au groupe, pour organiser son propre fonctionnement, apparaissent comme des variables déterminantes qu'il ajuste au regard des caractéristiques des élèves. Ces variables sont extrêmement nombreuses ; il est possible de distinguer les variables liées aux modalités de constitution des groupes (nombre de groupes, groupes de niveaux, de besoins, homogènes ou hétérogènes, affinitaires, mixtes ou groupes non mixtes), et celles qui sont liées à l'organisation des rôles au sein du groupe. C'est donc à l'enseignant de décider quelles sont les variables qu'il fixe lui-même, et celles qu'il délègue aux élèves.

De fait, la question que se pose l'enseignant lorsqu'il mobilise cette organisation pédagogique est la suivante : qu'est-ce que j'impose au groupe ? Qu'est-ce que je lui permets de décider pour organiser son propre fonctionnement ? La réponse à cette question détermine le niveau d'autonomie dont les élèves peuvent disposer. Ce niveau est ajusté en fonction des caractéristiques des élèves de la classe. Pour régler ce curseur, l'enseignant, s'il veut favoriser au maximum le développement d'un pouvoir d'agir et d'auto organisation fort pour les élèves, accorde le maximum de marges de manœuvre au groupe, compatibles avec la possibilité de réussite dans l'organisation collective. Il y a là une prise de risque liée à la capacité de l'enseignant à assumer des tâtonnements, des hésitations, des débats à l'intérieur des groupes, préalablement à la définition de l'organisation collective. Ce choix du niveau de liberté laissée au groupe pour s'organiser n'est pas fixé de manière définitive. Il fait

l'objet d'ajustements de la part du professeur, en fonction de ce qu'il perçoit de l'organisation collective en train de se mettre en place.

Dans tous les cas, chaque groupe dispose d'un support de travail qui définit les rôles, les règles de comportement et les productions d'élèves attendues. Ce document, proposé par l'enseignant qui synthétise les modalités de travail du groupe, la définition des rôles et les données à recueillir est plus ou moins précis, plus ou moins ouvert, en fonction des marges de liberté que l'enseignant veut accorder aux groupes.

De fait, lorsque les élèves construisent les modalités de fonctionnement de leur groupe, ils développent des compétences liées à l'organisation d'un groupe, à la répartition des tâches, aux différentes manières de construire un consensus, qu'ils peuvent réinvestir dans toutes les situations de travail en groupe.



Un élève qui s'évalue et réorganise son projet en autonomie

Ce deuxième chapeau de l'autonomie se construit dans un autre registre : celui de la régulation par l'élève lui-même de son activité d'apprentissage. Dans ce modèle pédagogique, l'enseignant confie à l'élève la capacité de s'auto-corriger et de ré-organiser son projet d'apprentissage. À partir de cette auto-évaluation, l'élève, à certains moments de son apprentissage, peut s'interroger afin d'identifier où il se situe dans une progression explicite, quels sont ses éléments de réussite, quelles sont les difficultés qu'il rencontre et comment les surmonter ? À partir de cette analyse, chaque élève apprend à (ré)-orienter son apprentissage avec des démarches qui deviennent personnalisées.

Le support d'auto-évaluation représente dans cette démarche un outil incontournable (tab.1). Il est construit selon le principe suivant : l'élève peut, à partir des contenus d'enseignement ou critères de réussite définis par l'enseignant, juger de ce qu'il a réussi, des difficultés qu'ils rencontrent et mobiliser en autonomie, c'est-à-dire sans que l'enseignant ne le fasse à sa place, les pistes qui lui permettent de résoudre les difficultés qu'il a lui-même mises en évidence.

Tab.1 : outil d'auto-évaluation

	Compétences travaillées	Ce que j'ai réussi...	Ce que je ne sais pas encore faire...	Comment résoudre mes difficultés ?
Date	Enjeux de formation et d'apprentissage	J'ai compris... J'ai appris... J'ai réussi... J'ai pensé... J'ai aimé...	J'ai des difficultés à ... Je dois encore apprendre à ... J'arrive mieux à ...	Je dois essayer de... Il faut que je pense à... Je dois utiliser ...
	cette colonne est remplie par l'enseignant			

LEBRUN Bernard, Permettre aux élèves de devenir autonome : une démarche de construction par étapes

Dans un tel modèle pédagogique, inspiré de la pédagogie Freinet, l'enseignant n'enseigne plus (au sens classique du terme), mais a pour mission d'explicitier les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation. Il n'a plus besoin d'animer en direct l'activité des élèves, car il a construit en amont un dispositif pédagogique qu'il met à leur disposition et qui conduit à la personnalisation des apprentissages.

L'enseignant se positionne sur deux activités de nature différente. Pour la première, qui se déroule durant la phase d'apprentissage des élèves, l'enseignant accompagne les élèves en les aidant à se situer sur les différentes phases de l'auto-évaluation. Sa posture est plutôt celle d'un interrogateur : où en es-tu ? À quelle étape ? Que dois-tu donc faire maintenant ?

La deuxième activité, cruciale pour la réussite de cette démarche, se déroule en amont du moment de l'apprentissage. Pour que les élèves deviennent capables de construire en autonomie des démarches personnalisées de régulation, il est nécessaire que le professeur leur fournisse des pistes de régulation qui sont adaptées aux types de difficultés qu'ils rencontrent. Finalement, l'enseignant doit avoir construit et mis à disposition des élèves, un ensemble documentaire de ressources qui fonctionnent sur la logique du SI-ALORS. Si je rencontre tel type de difficultés, ALORS je dois mobiliser telle démarche, utiliser telles ressources et me concentrer sur tels ou tels points. L'autonomie dans la construction des savoirs passe donc par l'usage, non guidé par l'adulte, d'instruments de travail tel que les fichiers d'exercices, l'utilisation de certains documents ou ressources numériques par exemple.

Dans cette pédagogie, l'enseignant n'est plus celui qui guide pas à pas l'élève et structure les modalités de chacune de ses actions, il devient celui qui met à disposition des élèves un ensemble de ressources qu'ils mobilisent de manière personnalisée. Pour guider les élèves et les aider à se repérer au sein de cet ensemble de connaissances ou règles à mobiliser, le professeur propose une démarche construite sur la dynamique de l'auto-évaluation (Tab.2).

Tab.2 : Exemple d'une démarche d'auto-évaluation et de régulation au cours d'une leçon qui porte sur la construction du point haut de frappe en badminton

Situation d'apprentissage initiale	Constat personnalisé des difficultés	Remédiations RA à mobiliser
Un élève envoie des volants faciles (haut et près du filet) à son partenaire qui smashe	Si la trajectoire n'est pas suffisamment descendante alors....	<ul style="list-style-type: none"> - point d'impact en avant du corps - casser le poignet - utiliser la prise qui le permet
	Si la trajectoire est descendante, mais le volant a peu de vitesse	<ul style="list-style-type: none"> - augmenter la vitesse de la raquette - augmenter l'amplitude du geste



	alors...	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser la rotation des épaules - accélérer le bras et le poignet
--	----------	---

Une démarche d'auto-évaluation et d'auto régulation plus ou moins complexe

Si le principe de cette démarche pédagogique demeure toujours le même, la difficulté de sa mise en œuvre par les élèves dépend de plusieurs facteurs :

La compréhension claire par les élèves du sens des apprentissages. Cette démarche comporte un énorme avantage, en ce sens qu'elle présente à l'élève le but global de la tâche, et qu'elle le laisse planifier les ressources qu'il mobilise, en fonction des réussites et des échecs qu'il rencontre.

Il incombe tout d'abord à l'enseignant de proposer la possibilité pour les élèves de caractériser de manière claire son comportement. Les critères d'observation mis à la disposition des élèves doivent être adaptés à leurs caractéristiques ;

Les pistes de régulation sont elles aussi à ajuster en volume, pour que les élèves ne rencontrent pas de difficultés qui les empêcheraient à se repérer au sein de l'ensemble des pistes possibles.

Dans ce travail de régulation, l'enjeu est double. Les élèves, parce qu'ils analysent leur travail sont capables de l'ajuster plus finement au contexte. Ils mobilisent des démarches plus efficaces et réalisent des productions plus abouties. Leurs acquisitions dans le contexte d'apprentissage sont plus importantes. Ils apprennent à mobiliser une démarche, une forme « d'habitus de la régulation » qui leur fournit un guide méthodologique, qu'ils peuvent réinvestir dans d'autres situations. Finalement, l'apport pour les élèves se situe dans une double temporalité : celle du temps court, lorsque la mobilisation de la démarche de régulation conduit l'élève à obtenir un résultat plus performant dans la tâche initiale, et celle du temps long, puisqu'il devient détenteur d'une compétence pour réguler, d'un pouvoir d'agir qui le rend plus efficace pour affronter d'autres problèmes dans le futur.



La construction des connaissances à mobiliser par les élèves eux-mêmes

Au cours de cette troisième étape de l'autonomie, les élèves ne se contentent plus de choisir à bon escient les connaissances à mobiliser qui sont fournies par l'enseignant. Ils construisent, identifient eux-mêmes les connaissances à mobiliser. Dans cette phase, l'élève devient capable d'autodétermination. Il trouve par lui-même les connaissances, ou règles d'action à mobiliser pour être efficace.

Dans cette démarche, les élèves sont confrontés à des problèmes choisis par l'enseignant, pour lesquels il ne leur fournit pas de solution. Ils réfléchissent par eux-mêmes aux solutions possibles, confrontent leurs idées entre eux, les hiérarchisent, les sélectionnent, en évacuent certaines, afin de définir collectivement le corpus des connaissances efficaces à mobiliser.

Différentes pistes et outils pour favoriser cette construction

Il convient d'abord de poser des problèmes aux élèves qui soient clairement identifiés ; exemple pour l'EPS : comment le porteur de balle doit-il s'organiser lors d'une attaque placée au handball ?

Il est nécessaire, ensuite, de proposer des pistes pour guider le raisonnement des élèves : par exemple quelles sont les alternatives possibles (dribbler, tirer, passer) ou quelles sont les variables que le porteur de balle doit prendre en compte pour décider. Les réponses des élèves peuvent être : à quelle distance je me situe du but adverse ? Y a-t-il un défenseur devant moi ? Suis-je arrêté ou en mouvement ?

L'enseignant définit des modalités de restitution des solutions trouvées afin de permettre leur mise en débat et leur analyse par l'ensemble de la classe. En EPS, la construction de ces différentes étapes se déroule à travers des allers retours, entre les moments de réflexion en petits groupes ou en grands groupes, et les phases de mises en œuvre motrices pour éprouver les hypothèses.

Les cartes mentales constituent des outils qui facilitent la réalisation de ces opérations d'élaborations, de connaissances, de confrontations et de mises en débats des propositions au sein de la classe. Elles permettent, par ailleurs de garder des traces de l'activité réflexive des élèves.

Dans cette démarche, l'efficacité de l'enseignant est liée à sa capacité à ne pas fournir lui-même les réponses aux questions qu'il pose aux élèves. Il doit aider à la structuration des idées pour faciliter l'émergence des solutions. Par ailleurs, comme pour toutes les démarches liées à l'autonomie, il doit adapter ses modalités de régulation en fonction des réponses des élèves.

Là encore, c'est la capacité de l'enseignant à permettre aux élèves à remobiliser dans d'autres contextes¹ la démarche de construction des solutions à trouver pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté, à partir d'un raisonnement qu'il connaît, qui contribue à installer véritablement une compétence et une véritable autonomie. Cette démarche peut se résumer ainsi : comment scinder le problème auquel je suis confronté en un certain nombre de sous problèmes, qu'il convient de définir clairement ? Ces différents problèmes peuvent-ils être abordés séparément ? Quelles sont les variables que je peux mobiliser ? Une fois le plan d'action défini, il faut le mettre en œuvre afin d'en apprécier la pertinence, le transformer et l'ajuster si besoin.



Conclusion

¹ GUILLON (S.), « D'une planification des APSA à une organisation des apprentissages », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017

Il est possible de mettre en évidence plusieurs niveaux d'autonomie auxquels correspondent des démarches pédagogiques différentes.

Ces démarches pédagogiques se présentent comme des opérations mentales reproductibles qui se mobilisent dans différents contextes. Il est de ce point de vue important de les présenter aux élèves comme tels, c'est-à-dire comme des démarches de construction de compétences qui s'appliquent à différentes catégories de problèmes. Il est intéressant que les mêmes démarches soient mobilisées pour une même classe dans des disciplines scolaires différentes².

L'un des obstacles pratiques de la pédagogie s'appuyant sur l'autonomie est son caractère chronophage. En effet, les enseignants témoignent du fait que cette démarche implique un long travail de préparation pédagogique de manière à créer des outils que les élèves peuvent utiliser de manière autonome ; il faut déployer une certaine énergie pour prévoir des exercices différents pour des élèves de niveaux différents. Cet obstacle réel peut être en partie dépassé par le biais d'un travail de groupe partagé entre plusieurs enseignants qui construisent, dans le cas d'un projet collectif, les différentes approches de démarches pédagogiques visant à favoriser l'autonomie.

² BRENETEAU (D.), « un projet annuel de classe interdisciplinaire au service du socle », *e-novEPS* n°12, Janvier 2017