

Elles ont aussi montré que l'apprenant a la possibilité d'agir sur le contenu du plan d'enseignement car l'enseignant a, lui, la possibilité de respecter les besoins des apprenants dont il a la charge et ce parce qu'il est lui-même autonome dans ses actions.

### 2.4.5.1 Les pratiques de classe favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe (corrections, production)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
L'auto-correction		
Remédiations AP(S)		
Faire de l'apprenant un référent pour les autres		
Prendre en compte le vécu de l'apprenant et ses besoins		
Faire porter un jugement sur une production (feedback)		
Faire porter un jugement sur son apprentissage		

## 3. Conclusion sur les observations de classe

L'analyse des données recueillies lors des observations en contexte favorable a pu indiquer ce qui dans les supports, les méthodes, le cadre, l'enseignement et l'apprentissage pouvaient favoriser le MARCAA et par là les relations de co-construction entre l'autonomisation et l'évaluation.

### 3.1 Le cadre

Dans les classes en contextes favorables à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation trois types d'organisation de l'espace d'une classe ont été repérés : en rangée, en îlot et en « U », alors que dans les contextes indifférents le premier type a été observé dans 10 classes sur 11. La seule classe où une disposition en « U » était visible a été celle de l'enseignante 10.BF dans la section SILS de l'université de Waseda. Comme nous le précisons à la page 151, cette section privilégie les interactions entre apprenants et il semble que cette décision passe aussi par l'agencement du mobilier des classes. Mais le point commun entre ces 11 classes est que le bureau de l'enseignant est toujours devant le tableau, point convergent de l'attention des élèves. Cela crée dans la classe deux espaces distincts : un espace d'enseignement (bureau de l'enseignant, tableau) et un espace d'apprentissage (les tables des élèves).

Dans les contextes observés favorables à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation ces espaces sont décomposés : soit le bureau était décentré par rapport au tableau (8.MB, 8.MJ, 5.MA) ou bien n'était pas présent (3.YK, 5.BB, 1.M, 1.ELE) et les tables étaient disposées en îlot (3.YK, 8.MB) ou en « U » (5.BB, 1.M, 1.ELE). Les classes 6.LS et 7.RS, bien qu'ayant été

observées dans un contexte favorable, ont une organisation de leur immobilier le plus souvent repérée dans les contextes indifférents, ce qui peut être cohérent avec les objectifs d'apprentissage prioritaires au collège et au lycée. Dans la classe 5.MA, les tables sont certes alignées, mais le bureau de l'enseignante est décentrée et il y a un TB1 utile à la construction de l'autonomisation. La classe 2.BP a une organisation originale dans la mesure où les apprenants étaient groupés devant le tableau, assis de manière désordonnée. Par ailleurs, dans ces mêmes contextes, trois classes contenaient un espace réservé à l'apprentissage qui était relié soit à un « espace » dédié au jeu (3.YK), à la réalisation d'une activité (2.BP) ou à l'évaluation (8.MJ). En somme, on trouve une plus grande diversité des agencements de l'espace classe dans des contextes favorables aux principes du MARCAA que dans des contextes indifférents.

Le fait que le bureau de l'enseignant ne soit pas devant le tableau ou bien que l'enseignant n'en ait pas, lui donne une plus grande mobilité et donc des déplacements plus fréquents vers les apprenants. Ces déplacements sont aussi favorisés par l'organisation d'activité de groupe. De manière générale, les interactions AP(S)-ENS s'en sont trouvées aussi plus nombreuses et plus commodes.

Dans les classes, 2.BP, 1.M et 1.ELE, les enseignants ne se déplaçaient pratiquement pas (1.M et 1.ELE) car il n'y avait pas d'activités de groupe. Dans les faits, il semble que les enseignants aient considéré l'ensemble des apprenants de la classe comme un groupe avec lequel ils travaillent. En somme, ils font partie du groupe et participent à l'apprentissage des élèves en remplissant les fonctions de référence, guide et conseils. Les espaces d'enseignement et d'apprentissage ont ici, semble-t-il, fusionné.

Les espaces des classes 3.YK, 2.BP et 8.MJ, invitaient aussi les élèves à se déplacer. Une fois que les apprenants « entraînent » dans ses espaces, leurs comportements dans l'apprentissage comme les actions de l'enseignant étaient différents parce que les pratiques y étaient différentes. Ce constat amène à penser qu'une pratique pédagogique peut être liée à une ergonomie du lieu d'apprentissage pensée pour la favoriser, comme cela est le cas dans les classes organisées selon la pédagogie Montessori où l'enfant doit se déplacer vers le lieu des activités choisies. Ces déplacements répondent à deux principes montessoriens: la liberté de mouvement de l'enfant puis le contrôle de ses décisions et de ses actions.

Dans quelle mesure, cette ergonomie favorise-t-elle le MARCAA ? Les données recueillies ne permettent pas d'apporter une réponse certaine mais il est possible de penser que dans ces environnements d'apprentissage différents, les apprenants soient portés à apprendre différemment et l'enseignant à enseigner différemment; que dans un espace d'apprentissage facilitant les interactions AP(S)-ENS et AP(S)-AP(S), l'apprentissage se fait plus collaboratif ou coopératif avec toutes les conséquences positives analysée sur le fonctionnement du MARCAA.

Par ailleurs, dans les espaces des classes 3.YK et 2.BP, les apprenants pouvaient aussi se soustraire à l'hétéronomie de l'enseignant et retrouver ainsi une indépendance favorisant la prise de décision et par là le fonctionnement du MARCAA. Certes, dans la classe 8.MJ, l'espace d'évaluation incluait l'enseignant mais sa présence est justifiée par la réflexion de Bourguignon et Nancy-Combes, pour qui l'évaluation est un acte qui engage l'évalué et l'évaluateur dans un véritable espace de communication où l'apprenant se sent pris en compte et à même d'interagir avec son enseignante.

Plus généralement, ces espaces différents dans l'ergonomie déjà atypique de la classe, entraînent une décontextualisation des apprentissages et un transfert des connaissances. Au sens de Perrenoud (cf. page 101), un transfert s'opère quand un individu sait qu'il a des ressources qui lui permettront de faire face à une nouvelle situation. Huver et Springer, font de cette action, l'ultime étape de la notion de « savoir-agir » qui désigne une compétence. Lorsque cette compétence est acquise, elle devient une « routine » (cf. Cosnefroy, page 101) et construit de ce fait l'autonomisation du sujet qui peut donc agir seul.

### **3.2 Les supports et les contenus**

Selon les observations des classes 5.MA, 5.BB et 8.MJ pour qu'un support favorise et permette l'actualisation des principes du MARCAA, il faut qu'il réponde à aux moins deux critères : permettre à l'apprenant de prendre le contrôle de son apprentissage en termes d'actions et de planification et rendre possible l'effacement de l'enseignant durant ce contrôle. Le TBI et Internet semblent pouvoir répondre à ces deux critères.

Par ailleurs, dans les classes 2.BP, 5.MA, 6.LS et 7.RS, il semble que ce soient plus les pratiques des enseignants que les activités prévues par le manuel (dédié ou non à l'autonomisation) qui favorisent l'actualisation des principes du MARCAA. Et selon les observations faites dans les classes 3.YK, 8.MB et 5.BB, il semble même qu'un manuel soit inutile. Dans les classes 3.YK, 5.BB et 8.MB les activités et les contenus ont été créés à partir des besoins des apprenants (qui constituent le programme des contenus du cours ou de la séance) mais aussi à partir des impératifs du contexte d'apprentissage, comme par exemple l'âge et l'importance du cours par rapport au tronc commun des apprentissages. Dans la classe 8.MJ, la transmission des connaissances se fait certes selon les directives du Ministère de l'Education Nationale, mais liberté a été donnée à l'enseignante de mettre en pratique ces directives aux moyens d'outils personnels (blogs et ceintures de compétences, par exemple.)

En ce qui concerne les classes 1.M et 1.ELE, la méthode retenue par l'établissement fonctionne selon des techniques précises que chaque enseignant a apprises durant une formation. Mais l'observation de ces techniques montre que plus qu'une méthode, le « Silent Way » s'apparente à un ensemble d'outils (tableaux de couleurs, de graphies, de conjugaisons, réglottes,

etc.) utilisés librement par l'enseignant afin de guider les apprenants dans leur travail et laissant ouvert le possible des contenus et des objectifs d'apprentissage.

Le point commun entre ces constats est la liberté de décision qui est donnée à l'enseignant dans ses pratiques, qu'elle concerne leur contenu, leur création ou leur support. Il semble donc que pour favoriser l'autonomisation des apprenants dont il a la charge, il faille qu'un enseignant sensibilisé aux notions à l'étude soit aussi autonome. Cette autonomie individuelle (de l'enseignant) au service de l'autonomie collective (des apprenants) évoque la réflexion de Castoriadis (cf. pp. 48-49)

### **3.3 Les approches**

Deux approches ont servi le processus du MARCAA. La première est la pédagogie différenciée. Ce constat est à associer aux remarques faites sur les supports et les contenus car c'est par leur adaptation et/ou leur création que l'enseignant peut répondre, s'il y a lieu, aux besoins hétérogènes de ses apprenants. La classe 8.MJ, indique que la pédagogie différenciée peut s'appliquer en complément d'une pédagogie dominante et que les besoins, s'ils ne sont pas exprimés par les apprenants encore jeunes, peuvent être repérés par l'enseignant. La classe 8.MB montre qu'elle peut constituer l'unique démarche en œuvre dans une classe.

La seconde est la pédagogie inversée qui consiste à faire étudier hors la classe le contenu d'un cours pratiqué ultérieurement en classe. Son observation autorise à envisager le contrôle de l'apprenant en ce qui concerne la planification de l'apprentissage et les stratégies mises en œuvre pour parvenir aux objectifs retenus. La possibilité de contrôle donne lieu au processus de métacognition dans lequel sont en jeu les 5 principes du MARCAA.

### **3.4 L'enseignement**

L'analyse des données a mis en exergue des pratiques d'enseignement qui ont avanta-gé le MARCAA. Il s'agit d'abord :

- a. des activités ludiques : celles-ci sollicitent un contrôle métacognitif de l'apprenant pour évaluer la situation, choisir des stratégies, les évaluer et s'évaluer par les boucles de rétro et pro-action afin de donner la réponse la plus pertinente possible. Elles ont aussi un effet reconnu sur la motivation.
- b. de l'autoproduction des connaissances : si les analyses antérieures des données ont montré toute l'importance de la ZPD dans les processus de remédiation et d'apprentissage, les enseignants des classes 2.BP, 1.M et 1.ELE ont privilégié l'autoproduction des connaissances sans aider les apprenants par des explications, des exemples ou des modèles. Certes, ils n'étaient pas absents de ce processus d'autoproduction car ils le guidaient et l'évaluaient. Par ailleurs, si ce processus ne

concernait que l'acquisition de la bonne prononciation d'un phonème et donc n'obligeait l'apprenant qu'à porter son attention sur son corps, on sait aussi qu'il peut être appliqué dans des activités plus intellectuelles comme celle de la grammaire inductive où l'élève doit élaborer des règles à partir d'un corpus d'exemples.

- c. de l'ajustement du plan d'enseignement aux besoins des apprenants qu'ils soient (cf. les classes 1.M, 1.ELE et 12.CP) ou non exprimés par eux : en ce qui concerne le cas où les besoins ne sont pas énoncés par les apprenants (cf. les classes 3.YK, 8.MJ et 8.MB), ce sont les enseignants qui par la connaissance de leur public et de la situation d'enseignement (fonction du cours, espace) construisent le contenu de leur plan d'enseignement à partir des besoins pressentis ou observés. Cette flexibilité du plan d'enseignement amène la constitution de groupe de besoins (cf. les classes 8.MJ et 8.MB) et prend en compte la motivation intrinsèque ou en est le moteur. Elle priorise aussi une aide individualisée de l'enseignant qui sera à même de s'engager dans une ZPD et de respecter le rythme d'apprentissage de ses élèves. Le plan d'enseignement peut aussi être modifié selon les besoins immédiats des apprenants mais ils sont le plus souvent repérés par l'enseignant (une prononciation imparfaite dans le cas des classes 1.M, 1.ELE et 2.BP) et donnent lieu à des remédiations via des pratiques de courtes durée au regard du temps de classe.
- d. de l'apostrophe évaluative : elle témoigne de la dimension communicative de l'évaluation et de l'importance d'interpeller parfois l'apprenant sur ses représentations de l'apprentissage. Cette modification peut avoir des conséquences sur le sentiment d'efficacité personnelle et relancer la motivation. Elle entre en jeu dans la dernière étape du MARCAA, lorsque la production de l'apprenant a été évaluée et qu'il s'agit soit de l'améliorer (cas1) ou de poursuivre le programme (cas2).

### **3.5 L'apprentissage**

Du point de vue de l'apprenant, le MARCCA est aidé par la possibilité qu'il a d'intervenir dans l'organisation du plan d'enseignement et en particulier sur ses contenus (cf. 1.M et 1.ELE). Cette possibilité est une résultante du processus d'autorisation. Par là, l'apprenant n'est plus simplement autorisé à prendre des décisions en ce qui concerne la réalisation d'une production donnée ; il choisit aussi le contenu et les objectifs d'apprentissage et ce de manière collégiale.

Il l'est aussi par l'appropriation de l'activité évaluative mais dont l'enseignant reste la référence. Dans la classe, elle se décline en trois processus : (auto-)évaluation et co-évaluation (AP(S)-AP(S), AP(S)-ENS). Ces processus sont parfois suivis d'une remédiation qui, lorsqu'elle

est contrôlée par l'apprenant ou les apprenants entre eux, les invite à prendre des décisions, à les évaluer et à faire preuve ainsi d'autonomie et d'(auto-)évaluation. C'est aussi le cas lorsque l'activité évaluative permet de réaliser qu'il est possible pour eux de passer à un autre objectif d'apprentissage et surtout qu'ils ont la possibilité de participer à son choix.

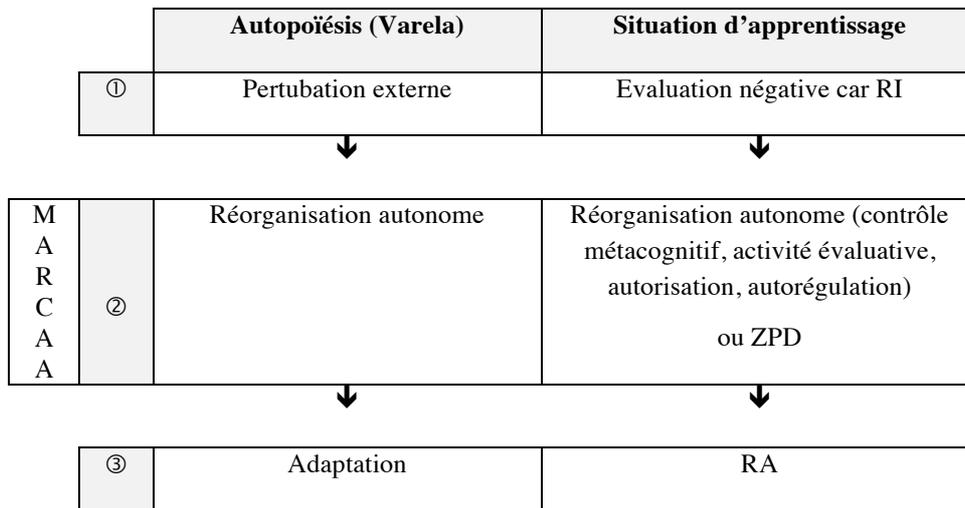
Il l'est enfin par une nouvelle représentation de l'erreur en jeu dans le processus de remédiation, dans les activités ludiques et de groupe. Dans les moments de remédiation partagée, l'erreur n'est plus le résultat figé d'une action. Elle est sujette à évolution et ce par les effets de l'apprentissage. Ainsi, une erreur peut être à l'origine d'un objectif d'apprentissage visant bien sûr à la corriger. Lorsque cette correction est le fruit de l'apprenant ou des apprenants ou bien qu'ils y ont participé avec l'aide de l'enseignant, elle a un effet positif sur l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnel. Elle est aussi la marque observable du MARCAA et des relations entre l'autonomie et l'activité évaluative dans la mesure où les apprenants ont corrigé une erreur en évaluant les divers outils dont ils disposaient et en faisant des choix.

Durant les activités ludiques, l'erreur peut être dédramatisée et dans les activités de groupe, elle n'est plus individuelle, mais collective. Elle est donc moins culpabilisante.

### **3.6 L'actualisation du MARCAA**

Les observations avaient pour but de repérer, dans une approche phénoménologique, ce que le MARCAA pouvait manifester de lui-même. Ce système a le plus souvent montré son fonctionnement par :

- a. une réponse inadaptée (RI) (à l'oral ou à l'écrit) évoluant vers une réponse adaptée (RA). Il est possible d'imaginer que c'est dans ce temps qui a séparé la mauvaise réponse de la bonne que le MARCAA a fonctionné, et de cette manière : Sollicitation de l'environnement (questions, injonctions de l'enseignant, etc.) → RI → Réaction de l'environnement (questions, mimiques, évaluation, etc.) → MARCAA (sentiment d'efficacité personnelle, activité évaluative, autorisation, boucle de rétro-action/proaction) → RA. Le caractère autopoïétique de ce mécanisme est aussi repérable dans la mesure où les correspondances suivantes entre la théorie de Varela et son application en situation d'apprentissage sont possibles :



Ainsi, au plus l'apprenant parvient à produire seul (②) une réponse adaptée (③) à la situation d'apprentissage (①), au plus il construit son autonomisation dans le domaine de la communication :

- b. des mouvements (consultation du dictionnaire, déplacement vers un camarade, une ressource), des questions posées à l'enseignant ou à un camarade, marquant de cette manière une décision prise en ce qui concerne la stratégie la plus adaptée en vue de la réalisation d'une tâche. Dans ce cas, le MARCAA n'a pas fonctionné car les apprenants ne se sont pas jugés capables de trouver seuls la RA. Le sentiment d'efficacité personnelle lui faisait défaut, ce qui montre bien, comme nous l'avions proposé, qu'il est un des moteurs du MARCAA. Ces manifestations attestent aussi de l'importance de la ZPD pour activer le mécanisme. Une fois la réponse fournie, le MARCAA fonctionne et les apprenants peuvent construire une réponse adaptée.
- c. des manifestations de contentement (expression du visage, cris de joie, gestes) relevant d'une activité évaluative. (cf. ③)
- d. des manifestations d'inquiétude (rougissement, pincement des lèvres inférieures, etc.) témoignant d'une perturbation (désorganisation) dans le processus d'apprentissage. (cf. ①)
- e. des attitudes de réflexion et de concentration ou des discussions dans les groupes, (cf. ②).

### 3.7 Tableau complété des variables indépendantes (grisées) influençant les variables dépendantes du MARCAA

Variables indépendantes	+	=	Influence apparente sur les variables dépendantes		
			Positive	Négative	Nulle
Les choix didactiques d'un établissement	×		×		
L'enseignant et ses pratiques didactiques	×		×		
L'enseignant et ses pratiques didactiques	×		×		
Le manuel		×			
L'enseignant et ses pratiques didactiques	×				
Le manuel	×		×		
L'enseignant et ses pratiques didactiques	×				
L'approche didactique (Silent Way)	×		×		
Le travail collaboratif en petit groupe ou groupe classe.	×		×		
Le travail coopératif en petit groupe ou groupe classe.	×		×		
L'enseignant comme source, ressource, conseiller, aide et modèle	×		×		
La possibilité de prendre des décisions (contenu, stratégies)	×		×		
Partage de l'activité évaluative ((auto-)évaluation, co-évaluation, élaboration commune des critères d'évaluation)	×		×		
Partage de la remédiation	×		×		
Entraide, enseignement mutuel	×		×		
Les activités ludiques	×		×		
Décontextualisation de la situation d'enseignement apprentissage	×		×		
La pédagogie différenciée	×		×		
L'auto-correction	×		×		
Remédiation comme fait de l'apprenant	×		×		
L'apprenant est un référent pour l'évaluation	×		×		
Technologies	×		×		
Pédagogie inversée	×		×		
Connaissance des critères d'évaluation	×		×		

Connaissance des objectifs d'apprentissage	×		×		
Activité créative	×		×		
Dynamique motivante	×		×		
Prendre en compte les besoins de l'apprenant	×		×		
Auto-réflexion (apprentissage et production)	×		×		

### 3.8 Tableau récapitulatif par classe des items réalisés et non réalisés en contextes favorables :

	3.YK	8.MB	7.RS	6.LS	4.MA	2.BP	8.MJ	5.BB	1.M	1.ELE
<b>Auto-éco-organisation</b>										
Ils posent des questions sur la validité de leurs stratégies de production										
Ils se posent des questions sur la validité de leurs stratégies de production						☐			◇	◇
Ils proposent des solutions seuls ou en collaboration	■	■	☐	☐	☐	☐	☐		◇	◇
Ils trouvent des solutions seuls ou en collaboration	■	■	☐	☐	☐	☐	☐		◇	◇
Ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production	■	■	☐	☐			☐	☐	◇	◇
Les apprenants travaillent en groupe	■	■		☐		☐	☐		◇	◇
L'enseignant(e) comme ressource	■	■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	◇	◇
L'enseignant(e) comme source des connaissances	■	■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	◇	◇
L'enseignant(e) comme conseiller(ère)		■					☐	☐	◇	◇
L'enseignant(e) comme aide	■	■	☐	☐			☐	☐	◇	◇
L'enseignant(e) comme modèle	■	■	☐	☐	☐	☐		☐		
Langue maternelle utilisée comme métalangue	■		☐	☐		☐			◇	◇
Les objectifs de la classe sont définis			☐	☐		☐	☐	☐		
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe		■							◇	◇
<b>Autorisation</b>										
Des décisions qui concernent le plan d'enseignement							☐		◇	◇
Des décisions sur les contenus du plan d'apprentissage	■	■		☐	☐	☐	☐	☐	◇	◇
Des décisions sur les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche.	■	■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	◇	◇
sur les critères de réussite d'une tâche							☐			
sur l'organisation de la production de la tâche.	■	■		☐		☐				
sur les stratégies pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat.							☐		◇	◇
Le choix des activités à réaliser	■						☐			

Autorégulation-Métacognition										
Les remédiations sont décidées par l'apprenant seul						<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
par le groupe seul		<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				
par l'enseignant(e) et l'apprenant	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
par l'enseignant(e) et le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
par l'enseignant(e)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auto-observation							<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur l'apprentissage									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correction par l'apprenant	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correction par l'enseignant(e) avec explication	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Evaluation par l'enseignant(e) sans explication						<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsqu'une nouvelle compétence est mobilisée, le processus de la tâche est modifié	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
la production finale ou intermédiaire a évolué	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'évaluation a évolué	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur l'apprentissage									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Co-construction										
Remédiation par AP-AP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remédiation par APS-AP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remédiation par ENS-AP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remédiation par ENS-APS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remédiation de l'ENS acceptée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Remédiation de l'AP acceptée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignement mutuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Activité évaluative										
Evaluation de la production finale faite par l'enseignant(e)	■	■	□	▣	⊠	⊠	⊠	⊠	◇	◇
Evaluation de la production finale faite par l'apprenant	■		□	▣		⊠	⊠		◇	◇
Evaluation de la production finale faite par le groupe	■	■		▣	⊠	⊠	⊠	⊠	◇	◇
Evaluation de la production finale faite par co-évaluation	■	■		▣	⊠	⊠	⊠	⊠	◇	◇
Evaluation de la production intermédiaire faite par l'enseignant(e)	■	■		▣	⊠	⊠	⊠	⊠	◇	◇
par l'apprenant	■			▣		⊠	⊠		◇	◇
par le groupe	■	■		▣		⊠	⊠	⊠	◇	◇
par co-évaluation	■	■		▣		⊠	⊠	⊠	◇	◇
Expression de l'évaluation : par commentaire oral, gestes, apostrophe évaluative.	■	■	□	▣	⊠	⊠	⊠	⊠	◇	◇

Si on met en regard ce tableau récapitulatif des observations de classe en contextes favorables et avec celui des observations de classe en contextes indifférents, on remarque d'abord la réalisation de trois critères (grisés). Un dans le domaine de l'auto-éco-organisation (« Ils se posent des questions sur la validité de leurs stratégies de production ») et deux autres dans le domaine de l'autorégulation-Métacognition (« Evaluation par l'enseignant sans explication » et « Réflexion sur l'apprentissage »). Ces critères ont été réalisés dans les classes 1.M, 1.ELE et 2.BP pour le premier et le troisième, dans la classe 2.BP. Ces trois classes se différencient de celles en contextes indifférents mais aussi de celles en contextes favorables puisqu'ils n'apparaissent que dans ces trois classes. La raison, déjà évoquée dans les analyses, en est certes une auto-éco-organisation de l'apprentissage dédiée à l'autonomisation mais aussi à l'utilisation de la méthode « Silent Way ».

On remarque ensuite que l'autonomisation des apprentissages et leur (auto-)évaluation se réalisent souvent selon les mêmes conditions. Mais on trouve aussi des variations. D'abord, le contexte d'observation de 3 classes a motivé un nouvel item concernant l'interrogation des apprenants sur leurs stratégies de production. Cette interrogation était le plus souvent de type AP-ENS. Il a aussi permis de montrer que dans un contexte favorable :

- a. les apprenants se posent (sens réfléchi et réciproque) des questions sur leurs stratégies de production témoignant ainsi d'une activité métacognitive et évaluative ;
- b. le plan d'enseignement s'adapte plus souvent aux besoins des apprenants pendant la classe ;
- c. les apprenants prennent plus souvent des décisions concernant le plan d'enseignement/apprentissage et les stratégies de remédiation d'une production ;
- d. les apprenants peuvent choisir plus souvent leurs activités ;
- e. l'auto-observation et une réflexion sur l'apprentissage sont plus souvent favorisées ;
- f. les critères de réalisation d'une tâche sont connus ;
- g. Il y a une co-direction et construction de l'acquisition des connaissances ainsi qu'une co-évaluation (AP(S)-ENS) de leur adéquation par rapport aux objectifs fixés.

Ensuite, l'importance de la manifestation des items en faveur de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation était souvent plus importante même si l'enseignant et le descriptif du cours étaient indifférents (cf. 9.IS et 10.HM). La raison, nous l'avons vue, peut être la prégnance du contexte qui ne laisse que comme unique possibilité la construction d'un

environnement favorable à l'autonomisation des apprentissages et à leur auto-évaluation et ce indépendamment des préférences pédagogiques et didactiques de l'enseignant :

	ENS =, DC=	
	3.YK	8.MB
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	9 (69%)	10 (77%)
<b>Autorisation (7)</b>	4 (57%)	3 (42%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	8 (66,5%)	8 (66,5%)
<b>Co-construction (7)</b>	7 (100%)	7 (100%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	9 (100%)	9 (100%)

Dans le cas du Lycée Caritas, les résultats indiquent de grands écarts en terme d'autorisation (sauf pour la classe 12.KU) et de partage de l'activité évaluative par rapport à un contexte indifférent (cf. 12.KU, 12.DP, 9.VB et 10.AD). La raison en est l'organisation de l'enseignement dédiée, à ce niveau d'apprentissage, à une formation des élèves aux tests d'entrée en université. Elle entend par là prendre en charge le contenu de l'apprentissage et son évaluation et actualise l'influence des impératifs sociaux (famille, réussite sociale) sur un contexte à l'origine favorable à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation :

	ENS =, APM +
	7.RS
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	9 (69%)
<b>Autorisation (7)</b>	1 (14%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	7 (58 %)
<b>Co-construction (7)</b>	4 (57%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	3 (33%)

La classe 6.LS, observée dans le même établissement que la classe 7.RS, atteste ici de l'influence des pratiques pédagogiques de l'enseignant à même de faire évoluer un contexte dans les faits indifférents vers des paramètres plus favorables aux notions à l'étude. A noter encore une fois la faible actualisation du processus d'autorisation :

	ENS +, APM =
	6.LS
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	10 (77%)
<b>Autorisation (7)</b>	3 (43%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	8 (66,5 %)
<b>Co-construction (7)</b>	6 (85,7 %)
<b>Activité évaluative (9)</b>	9 (100%)

Les résultats obtenus avec les paramètres ENS +, APM+ ou DC+ montrent comment sont favorisées les 5 principes du MARCAA en contextes favorables. Des résultats sensiblement similaires on pu être observés en contextes indifférents, indiquant encore une fois que les choix didactiques d'un établissement ne sont pas systématiquement déterminants

en matière d'acquisition de l'autonomie, si l'enseignant a la liberté de la favoriser par ses pratiques ou le choix d'un manuel. Les résultats des classes 5.MA et 5.BB à l'égard des processus d'autorisation et d'évaluation peuvent être imputés au jeune âge des apprenants et à l'importance du jugement de l'enseignant à ce niveau quant à la validation des productions et l'acquisition des apprentissages :

	ENS +, APM+	ENS +, DC+	ENS +, DC+	ENS +, APM+
	5.MA	5.BB	8.MJ	2.BP
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	5 (38,5%)	7 (54%)	9 (69%)	9 (64%) <sup>139</sup>
<b>Autorisation (7)</b>	2 (28,5%)	2 (28,5%)	6 (85,5%)	3 (43%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	5 (41,5%)	5 (41,5%)	9 (76,5%)	8 (61,5%) <sup>140</sup>
<b>Co-construction (7)</b>	7 (100%)	6 (86%)	6 (86%)	7 (100%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	5 (55,5%)	6 (66,5%)	9 (100%)	9 (100%)

Enfin, les résultats des deux classes 1.M et 1.ELE révèlent l'importance de l'auto-éco-organisation des apprentissages et de leur acquisition par le processus de co-construction mais aussi du partage de l'activité évaluative. La faible importance du processus d'autorisation, s'explique par le fait que les enseignants ne proposent pas de tâches à réaliser en petits groupes. L'accent est plutôt mis sur des décisions regardant le contenu du plan d'enseignement, la co-construction des savoirs et le partage de l'évaluation. Ces trois indicateurs indiquent un enseignement/apprentissage de type coopératif :

	ENS +, METH+	
	1.M	1.ELE
<b>Auto-éco-organisation (14)</b>	11 (78,5%) <sup>143</sup>	11 (78,5%) <sup>143</sup>
<b>Autorisation (7)</b>	4 (57%)	4 (57%)
<b>Autorégulation-Métacognition (13)</b>	11 (75%) <sup>144</sup>	11 (75%) <sup>144</sup>
<b>Co-construction (7)</b>	7 (100%)	7 (100%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	9 (100%)	9 (100%)

### 3.9 Groupement par domaines des facteurs propices au fonctionnement du MARCAA en contextes indifférent et favorable

Enseignement	Apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des ZPD pour assurer la pérennité de l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>- Un enseignant comme référence de la valeur des productions et des apprentissages</li> <li>- Un enseignant-aide, un enseignant-conseiller, un enseignant-source, un enseignant-ressource, un enseignant-modèle</li> <li>- Un enseignant autonome dans son enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des décisions collégiales au niveau du contenu du plan d'apprentissage et engageant le groupe-classe dans son ensemble</li> <li>- Des décisions concernant la réalisation d'une tâche (stratégies, organisation)</li> <li>- Une autoproduction des connaissances</li> <li>- Une co-construction des connaissances</li> <li>- Une implication plus importante (voire exclusive) des apprenants dans le processus de remédiation des apprentissages</li> </ul>

<sup>139</sup> Pourcentage sur 14 critères

<sup>140</sup> Pourcentage sur 13 critères

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une activité métacognitive favorisée</li> <li>- Une réflexion sur l'apprentissage favorisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des décisions des apprenants prises au niveau du plan d'enseignement</li> <li>- Evolution de la notion d'apprentissage</li> <li>- Des objectifs connus des apprenants instaurant un contrat didactique</li> </ul>
---	--

Evaluation	Supports, activités
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une activité (auto-)évaluative se référant à l'hétéro-évaluation de l'enseignant</li> <li>- Un partage de l'activité évaluative</li> <li>- Une modification des représentations de l'évaluation</li> <li>- Les feedbacks</li> <li>- Une évolution du statut de l'erreur comme la manifestation d'un nouvel objectif d'apprentissage</li> <li>- Une correction collégiale des productions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les technologies (TBI, internet) favorisant des comportements autonomes</li> <li>- Des activités ludiques</li> <li>- Des activités créatives</li> <li>- Des activités de production collaboratives et/ou coopératives</li> <li>- Un manuel dédié à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation</li> <li>- La comparaison des productions</li> <li>- Des activités de mimétisme</li> <li>- Des tâches à effectuer</li> </ul>
Ingénierie	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un environnement éducatif fondé sur la motivation intrinsèque et la prise en compte des besoins des apprenants</li> <li>- Une décontextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage par une ergonomie réfléchie</li> <li>- Le travail en groupe</li> <li>- Des groupes de besoins</li> <li>- La pédagogie différenciée</li> <li>- La pédagogie inversée</li> <li>- Favoriser les interactions de l'enseignant et des apprenants par des déplacements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les interrogations concernent la classe et pas uniquement un apprenant</li> <li>- Le contrôle des processus d'autorisation, de remédiation et d'évaluation par l'apprenant est favorisé</li> <li>- L'intervention des apprenants dans le plan d'enseignement est permise</li> <li>- Des pratiques pour systématiser les prédispositions des individus à l'évaluation et à l'autonomisation</li> <li>- Un environnement d'apprentissage motivant</li> </ul>

### 3.10 Confirmation des cinq variables du MARCAA

1. **L'autopoïseis** : ce processus décrit par Varela semble impliqué dans l'acquisition d'une connaissance et certaines de ses manifestations empiriques ont pu être observées. Il se présente aussi comme processus d'apprentissage autonome et autonomisant. « Processus d'apprentissage autonome » car c'est l'apprenant qui motivé par l'objet de son apprentissage décide de le libérer ; « et autonomisant » car l'apprenant n'est pas seul. Il est dans une complexité (au sens d'Edgard Morin) qui le met en relation avec son environnement d'apprentissage (ergonomie de la classe, camarades, enseignants, méthode, etc.) et favorise les interactions qui construisent peu à peu son autonomie. Initialement, celles-ci déclenchent le processus autopoïétique quand elles font apparaître un manque, un besoin, une désorganisation de la situation d'apprentissage. Mais elles assurent aussi la pérennité du processus d'apprentissage

quand elles sont les canaux par lesquels s'expriment une aide extérieure (camarades, enseignant, ressources). Les tableaux listant les pourcentages des critères réalisés indiquent souvent, dans une même combinaison, que si la variable auto-éco-organisation est forte, la variable autopoïétique « autorégulation-métacognition » l'est aussi et inversement. Il semble donc qu'il y ait une relation de co-construction entre ces deux variables :

a. CONT=, ENS+, APM=, DC= :

	<b>11.BF</b>	<b>12.CL</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	38,5%	61,5%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	50%	58%

b. CONT=, ENS+, APM+, DC+ :

	<b>12.VP</b>	<b>12.CP</b>	<b>4.EL</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	77%	100%	84,5%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	66,5%	100%	66,5%

c. CONT=, ENS=, APM+, DC+ :

	<b>12.KU</b>	<b>12.DP</b>	<b>9.VB</b>	<b>10.AD</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	61,5%	69%	23%	77%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	41,5%	66,5%	41,5%	50%

d. CONT=, ENS=, APM=, DC= :

	<b>9.IS</b>	<b>10.HM</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	31%	53%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	25%	41,5%

e. CONT+, ENS+, MTH+ :

	<b>1.M</b>	<b>1.ELE</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	78,5%	78,5%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	75%	75%

f. CONT+, ENS+, MTH+ :

	<b>2.BP</b>
<b>Auto-éco-organisation</b>	64%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	61,5%

g. CONT+, ENS=, DC:

	3.YK	8.MB
<b>Auto-éco-organisation</b>	69%	77%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	66,5%	66,5%

a. CONT+, ENS+, DC+:

	8.MJ
<b>Auto-éco-organisation</b>	69%
<b>Autorégulation-métacognition</b>	76,5%

2. **L'auto-éco-organisation** : les observations de classe complètent cette variable du MARCAA contenant déjà les notions de ZPD et d'interactions par les importances révélées de l'ergonomie de la classe, des fonctions de l'enseignant, de ses activités propres ou proposées par le manuel, des supports, des technologies et des méthodes.
3. **Le principe de co-construction** : il est certain que si les apprenants ont pris des décisions, c'est qu'ils ont fait preuve d'une activité évaluative et qui leur a permis de faire des choix et donc de construire leur autonomie. Mais, au regard des observations de classe, ce principe ne désigne pas seulement les relations de réciprocité de construction entre l'autonomisation et l'activité évaluative comme cela semblait être le cas selon les résultats de l'analyse des données des entretiens. Il est utile d'élargir cette notion à l'acquisition des savoirs pour en faire un processus d'où l'enseignant peut-être absent (enseignement mutuel, entraide entre apprenants) ou présent (aide, conseil, modèle, source, ressource). Ainsi, un contexte favorisant réciproquement l'autonomie par l'évaluation, doit-il aussi permettre que les apprentissages soient complexes et ce faisant, permettre le processus autopoïétique.
4. **L'activité évaluative** : les observations de classe montrent que le nombre de critères qui indiquent une activité évaluative partagée entre l'apprenant et l'enseignant est plus important dans le cas où l'enseignant est sensibilisé à la notion d'autonomisation et où les manuels, comme la méthode y sont dédiés et ce dans les deux contextes. Cette remarque permet de supposer que la variable auto-éco-organisation influence l'actualisation de ce principe du MARCAA car une activité évaluative collégiale sous-entend entre autre, que l'apprenant soit moins soumis à l'hétéronomie de l'enseignant puisqu'il peut participer à des décisions (adéquation d'une réponse, remédiations, etc.) concernant son apprentissage. Elle sous-entend aussi, une évolution de la représentation des notions d'enseignement et d'apprentissage vers plus de responsabilisation, du côté de l'enseignant, et de responsabilité du côté de l'apprenant.

Enfin, lorsque les critères qui indiquent la présence d'une auto-éco-organisation sont nombreux, les critères qui signalent le principe de co-construction et d'activité évaluative le sont souvent aussi et ce dans les deux contextes (cf. les résultats des classes 12.CL, 12.VP, 12.CP, 4.EL, 3.YK, 8.MB, 6.LS, 8.MJ, 2.BP, 1.M et 1.ELE. C'est l'indice d'une relation entre l'activité évaluative et l'enseignement/apprentissage). Par là, permettre à l'apprenant de participer à l'évaluation c'est aussi lui permettre de prendre en mains son apprentissage pour favoriser la relation entre évaluation et autonomisation.

5. **L'autorisation** : l'analyse des données figure que dans la plupart des classes observées (17 sur 21) l'apprenant a peu de possibilités de prendre des décisions en ce qui concerne le plan d'enseignement et celles-ci se limitent le plus souvent à des décisions concernant les stratégies à mettre en œuvre dans la réalisation d'une production proposée par l'enseignant ou le manuel. Aussi, concernent-elles la gestion des contenus de l'apprentissage comme choix hétéronomes (émanant de l'enseignant, du manuel ou du programme) et non pas le choix autonome de ces contenus.

De cette manière et en réponse aux hypothèses formulées page 135 il est envisageable de penser :

- a. que toutes les variables du MARCAA ont un rôle à jouer dans l'autonomisation et la capacité d'évaluation d'un apprenant ;
- b. que lorsque les critères qui indiquent ces variables sont peu nombreux, les processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation sont moins accomplis (cf. les classes 8.IS, 9.HM et 6.RS) ;
- c. que la variable de co-construction entre l'autonomisation et l'activité évaluative influence aussi l'acquisition des apprentissages qui se font de manière plus collégiale et moins hétéronome.

### 3.11 Perspectives

Il est certain que beaucoup d'individus dans leur quotidien ou leurs apprentissages ont la capacité de prendre des décisions et par là de faire preuve d'une activité évaluative et d'autonomisation. Il y a pour ainsi dire un fonds commun comportemental en ce qui concerne ces deux processus. Dans une classe, un apprenant peut manifester des comportements autonomes et (s')évaluer sans que l'environnement dans lequel il étudie (pratique, enseignant, support, etc) l'invite à le faire et parce que la plupart des individus en est capable.

Si un enseignant ou une institution (écoles privées, ministère) choisissait comme objectif l'autonomisation des apprenants, ce choix impliquerait une ingénierie pédagogique ou andragogique permettant la mise en pratiques de ces capacités communes à l'autonomie et à l'évaluation. Ces pratiques pourraient d'abord concerner :

- a. le contrôle de l'apprentissage par l'apprenant et porter sur : l'autoproduction des connaissances, le choix-évaluation des objectifs et des contenus d'enseignement/apprentissage collectif, le choix-évaluation des objectifs et des contenus d'apprentissage individuel/collectif, le choix-évaluation d'une activité, le choix-évaluation des supports pour une activité, le choix-évaluation des activités, le choix-évaluation des stratégies pour réaliser une activité, la gestion du temps d'apprentissage, le mimétisme, les interactions spéculaires, la définition des objectifs d'apprentissage, la pédagogie différenciée et la pédagogie inversée ;
- b. la pratique de l'activité évaluative et porter sur : la comparaison des productions, la co-évaluation (AP(S)-AP(S), AP(S)-ENS), l'évaluation à partir de critères d'évaluation hétéronomes, la production commune des critères d'évaluation, la co-correction et auto-correction d'une production, la remédiation concertée (AP(S)-ENS) et la remédiation gérée par les/l'apprenant(s) seul(s), l'apostrophe évaluative et l'apprenant comme référent de l'évaluation.

Ces propositions veulent aussi répondre aux interrogations de certains interviewés se demandant comment mettre en place des activités permettant de favoriser l'autonomisation des apprentissages et l'(auto-)évaluation. Elles entendent par ailleurs indiquer que les enjeux ne sont pas uniquement curriculaires ; ils sont aussi pédagogiques et impliquent de ce fait une entrée en formation des enseignants intéressés. Ils posent aussi la question de la nécessité d'une (r)évolution de la représentation de la situation d'enseignement/apprentissage permettant un changement dans le schéma transmissif des connaissances, changement auquel les enseignants comme les apprenants doivent prendre part : les uns pour enseigner moins et les autres pour apprendre plus. Il semble en effet que selon le schéma de Carré symbolisant les composantes en œuvre dans l'autoformation, la composante « histo » comprenant une évolution de la représentation de l'enseignant/apprentissage soit celle qui construise une auto-éco-organisation favorable (composante « éco ») permettant le fonctionnement du MARCAA (composante *auto*) et susceptible d'avoir une action sur les relations entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation.

Mais comme nous le faisons déjà remarquer, l'autonomisation des apprentissages n'est pas un choix obligé et au regard des pratiques observées dans les cours en collège, lycée,

université ou école de langue il est peu répandu. A l'échelle des politiques éducatives nippones, préférence semble être donnée à l'acquisition transmissive des savoirs en vue d'un avenir professionnel.