

synthèse sur le fonctionnement du MARCAA par le croisement des données issues des entretiens et des observations de classe

1.1 Autonomisation et évaluation, principes du vivant

Les données des entretiens et des observations suggèrent que l'autonomisation (ou l'autonomie) et l'évaluation sont des notions dont chacun a une représentation issue de l'expérience de vie¹⁴¹ et/ou « professionnelle ». Les données des entretiens permettent de faire ce constat du point de vue des enseignants. Celles des observations en autorisent la projection du point de vue des apprenants. De cette manière, ces deux notions ne sont étrangères pour aucun des acteurs de l'enseignement (enseignants et apprenants). Si dans les classes observées en contextes indifférents, des comportements autonomes et un aspect de l'activité évaluative sont toujours actualisés même sans une planification réfléchie de l'enseignant, c'est bien parce que ces processus ne sont pas à apprendre. Ils relèvent de l'autopoïésis. Ce principe cellulaire peut être étendu à l'individu puisque certaines de ses actions (sauf celles qui relèvent de la routine, dernier stade d'une compétence) sont souvent le résultat d'une évaluation de la situation rencontrée, d'une évaluation et du choix des moyens (compétences, capacités, connaissances, outils, personnes, etc.) afin de produire une réponse adaptée. Il peut être aussi appliqué à la situation d'apprentissage car dans une classe un apprenant doit fréquemment répondre à des stimulations de l'environnement (camarades, professeur, supports, etc.) et pour ce, sélectionner les moyens dont il dispose. La sélection est rendue possible par le choix, lui-même rendu possible par une prédisposition à l'évaluation et à l'autonomie. Il est à noter que lorsqu'un apprenant choisit l'aide de ses camarades ou de son enseignant pour répondre, le processus d'autonomie n'est pas interrompu puisque les personnes qui l'entourent sont autant de ressources qu'il peut utiliser. D'où les affirmations selon lesquelles l'autonomisation n'est pas un processus solitaire mais au contraire complexe et que l'autonomie ne désigne pas un état mais plutôt une construction perpétuelle de l'individu puisqu'il aura à faire face à diverses situations inconnues. Ainsi, un individu est certes autonome mais dans certains domaines et il s'agit entre autres, dans le cadre de nos propos, de remarquer ce qui peut construire son autonomisation dans celui de l'apprentissage. Il semblerait que ce qui construit l'autonomisation de l'apprenant, soit le principe d'autopoïésis mettant en relation autonomisation et évaluation au travers de la notion de

¹⁴¹ Evaluation>Les modalités de l'évaluation>Evaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus ; Evaluation>Les modalités de l'évaluation>Evaluation comme pratique subjective.

choix¹⁴², notion qu'il faut considérer comme le résultat et l'expression de la dynamique de ces deux processus. C'est donc en les perfectionnant dans le cadre de l'apprentissage que l'apprenant pourra faire des choix, les bons autant que faire se peut sous le regard bienveillant de l'enseignant¹⁴³.

1.2 L'enseignant et ses pratiques

Les données des entretiens (cf. la catégorie « Autonomisation et plan d'enseignement », dans le thème « Autonomisation ») et des observations de classes, indiquent l'actualisation des variables du MARCAA par le rôle de l'enseignant (ses pratiques et son utilisation des supports -manuel, etc.). Ce constat rappelle son importance dans le processus d'évaluation et d'autonomisation des apprentissages et ce parce que d'abord il incarne le plus souvent dans la classe le référent ou la référence nécessaire à l'activité évaluative et qu'ensuite c'est à lui que peut revenir la possibilité de créer ou non les conditions d'acquisition de l'autonomie. Cette possibilité existe car certes, un enseignant peut être obligé de suivre les choix en matière de pédagogie ou d'andragogie de l'établissement où il enseigne (cf. par exemple, Classes de français, le collège et le lycée Caritas) mais peut, malgré ces choix, favoriser ou limiter les variables du MARCAA par ses pratiques (cf. les classe 5.LS et 10.BF). Par « pratiques », il faut comprendre les activités qui composent le plan d'enseignement mais aussi les actions que l'enseignant fait dans la classe. Les données des entretiens (cf. les sous-catégories Autonomisation et fonctions de l'enseignant¹⁴⁴, Autonomisation et ZPD¹⁴⁵ ; Autonomisation et mimétisme¹⁴⁶) et des observations (critères concernant la co-construction) se rejoignent pour insister sur l'aide et les conseils qu'il peut apporter mais aussi sur le fait qu'il se doit d'être une source, une ressource des connaissances (plutôt que leur transmetteur) et un modèle.

Quoiqu'il en soit, et c'est ce qu'ont montré les observations en contextes favorables, il est fondamental que l'enseignant faisant le choix de l'autonomisation des apprentissages, soit lui-même autonome. Un enseignant autonome n'est pas uniquement un individu à qui sa hiérarchie aurait donné une certaine liberté dans la conduite de ses classes. C'est aussi un

¹⁴² Relation entre (auto-)évaluation et autonomisation> les relations envisagées>Le choix ; Autonomisation> Autonomisation et plan d'apprentissage> Autonomisation et décisions de l'apprenant

¹⁴³ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>Apprendre à Apprendre ; Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage> données AUTO_PLA 15-1 et AUTO_PLA-15-2 ; Autonomisation>Autonomisation et interactions>Autonomisation et ZPD

¹⁴⁴ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement> Autonomisation et fonctions de l'enseignant

¹⁴⁵ Autonomisation>Autonomisation et interactions> Autonomisation et ZPD

¹⁴⁶ Autonomisation>Autonomisation et interactions> Autonomisation et mimétisme

enseignant qui peut faire des choix didactiques en connaissance de cause et qui n'est pas enfermé dans des procédés routiniers. Une formation ¹⁴⁷ pourrait l'y aider.

1.3 Synthèse sur la confirmation des variables du MARCAA

Les classes ont été le terrain de la réalisation des variables dont différentes formes ont déjà été recensées. Le croisement des données de confirmation des variables du MARCAA issues des observations et des entretiens signale que :

- a. l'autopoïésis est assimilable à un processus d'apprentissage dont les moteurs sont un besoin, une erreur ou une remédiation, étant entendu que les erreurs comme les remédiations sont des sources d'apprentissages ;
- b. une auto-éco-organisation favorable est soutenue par une ergonomie de classe particulière ¹⁴⁸, des technologies numériques, des supports ¹⁴⁹, des interactions (APS(s)-AP(s), AP(s)-ENS, ZPD) et l'enseignant (fonctions, activités) ¹⁵⁰ ;
- c. la co-construction désigne à la fois un processus interne d'(auto)apprentissages produit (poiésis) par l'action conjuguée de l'autonomisation et de l'évaluation (autopoïétique) mais aussi et c'est ce qu'ont indiqué les données des observations de classe, un processus d'apprentissage en relation lorsque les apprenants collaborent ou coopèrent avec leurs camarades et que l'on pourrait désigner par syn-poiétique (du grec, *syn*, avec, ensemble) ;
- d. l'autorisation est le plus souvent envisagée dans la gestion d'objectifs (acquisition des savoirs, activités) hétéronomes. Or selon les observations de classe, l'autorisation peut aussi concerner le contenu du plan d'enseignement.

1.4 L'importance du contexte d'enseignement /apprentissage

Les analyses des données des entretiens laissent penser que le contexte d'enseignement/apprentissage ¹⁵¹ aussi bien que la culture d'enseignement/apprentissage ¹⁵² influent sur l'autonomisation des apprentissages ¹⁵³ et leur (auto-)évaluation ¹⁵⁴.

¹⁴⁷ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement> *Autonomisation et formation de l'enseignant*.

¹⁴⁸ Autonomisation>Autonomisation et ingénierie pédagogique> *Autonomisation et espace de classe*

¹⁴⁹ Autonomisation>Autonomisation et ingénierie pédagogique> *Autonomisation et outils du plan d'enseignement*.

¹⁵⁰ Autonomisation>Autonomisation et interactions ; Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>Autonomisation et apprentissage en relation;

¹⁵¹ Autonomisation>Les représentations de l'autonomisation> Autonomisation comme approche didactique prioritaire ou non.

¹⁵² Autonomisation>Autonomisation et culture> Autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage.

¹⁵³ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage> *Autonomisation et contexte d'apprentissage*.

Pourtant, conformément aux analyses des données des observations, les contextes indifférents n'ont pas toujours une influence déterminante dans le fonctionnement du MARCAA et, comme cela l'a été précisé plus haut, c'est plutôt l'enseignant qui dans ce cas est un facteur notable. Certes, des établissements peuvent avoir une politique éducative encadrant fortement les pratiques des professeurs au point de faire passer au second plan leurs préférences en matière de pédagogie (cf. la classe 6.LS) mais de manière générale, ceux-ci possèdent toujours une certaine liberté. Le collège et le lycée Caritas d'un côté et Classes de français de l'autre, forment deux extrêmes intéressants car les variables du MARCAA y ont été tout de même actualisées avec, il est vrai, plus de prégnance dans le troisième établissement. Cela montre que les contextes peuvent ne pas être déterminants mais que les contextes favorables le sont assurément et ce parce que la situation d'enseignement/apprentissage a été produite par une ingénierie (supports, formations des enseignants) pensée pour l'autonomisation. C'est ainsi que le contenu des propos des deux enseignants 1.M et 1.ELE font très souvent écho aux notions d'autonomie et d'(auto-)évaluation telles qu'elles ont été décrites dans le cadre théorique de cette recherche montrant ainsi leur forte sensibilisation en la matière. Cependant, une question se pose : Est-ce que dans ces contextes favorables, tel que Classes de français, des pratiques hétéronomes seraient possibles (voire acceptées par la hiérarchie) comme c'est le cas dans des contextes indifférents tels que les lycée et collège Caritas ? En somme, est-ce que les contextes favorables aux principes du MARCAA ne seraient pas plus contraignants en ce qui concerne les pratiques d'enseignement/apprentissage que ceux qui y sont indifférents mais qui permettent des comportements autonomes de l'enseignant ? L'absence d'engagement pédagogique en matière d'autonomisation limite les effets de ce processus mais ne l'empêche pas ; son exclusivité n'aurait-elle pas pour effet de l'imposer et donc de favoriser une situation hétéronome d'apprentissage ou le seul choix serait celui de l'autonomisation ?

Quoiqu'il en soit, si les discours sur l'influence du contexte d'enseignement/apprentissage divergent des réalités observées cela vient sans doute du fait de la représentation de la notion d'autonomisation qui pour beaucoup d'enseignants interviewés, n'était pas avant tout un principe du vivant et donc souvent réalisé.

¹⁵⁴ Evaluation>Evaluation et culture>*Evaluation et culture d'enseignement/apprentissage*

1.5 Réalisation des représentations limitées de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation

Il est possible de comprendre l'actualisation non-planifiée et le plus souvent limitée au plan d'apprentissage des variables du MARCAA par le fait que les représentations de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation sont quelques fois restreintes. Au regard des données des entretiens, l'autonomisation est d'abord un mot dont le sens est restreint (cf. REP_AUTO-2-1 et REP_AUTO-2-3). C'est aussi une notion qui désigne un état (cf. AUTO_PLA-1-1 et AUTO_PLA-1-3) ou un processus d'apprentissage prenant place dans un cadre externe à celui de la classe (cf. AUTO_PLA-2-1, AUTO_PLA-2-3 et AUTO_PLA-2-4) parfois solitaire¹⁵⁵ et qui est en jeu le plus souvent dans la gestion de la production d'une tâche élaborée à partir de savoirs et d'objectifs hétéronomes¹⁵⁶. Par ailleurs, il est limité par l'âge et l'expertise des apprenants¹⁵⁷.

Cette frontière à l'autonomisation se retrouve aussi dans les propos de certains enseignants sur l'(auto-)évaluation¹⁵⁸. L'analyse des données a fait connaître d'abord qu'ils projetaient dans cette notion les caractéristiques de leur propre acte d'évaluation dont la principale qualité est d'être justifiée par des connaissances permettant de mieux estimer le référé que leurs apprenants. Ensuite que l'activité évaluative de l'apprenant pouvait s'exprimer surtout au travers d'un auto-bilan de ses connaissances¹⁵⁹.

En ce qui concerne l'évaluation, les enseignants ont souligné que ce processus faisait le plus souvent partie du plan d'enseignement¹⁶⁰ et que par là il pouvait parfois s'exprimer par une évaluation sommative¹⁶¹. On remarque dans leur réflexion sur cette notion un parti pris scolaire qui les empêche de la voir comme une manifestation de l'activité évaluative, ce concept plus général permettant d'avoir une représentation non seulement plus étendue mais aussi plus diverse des objets de l'évaluation, de ses procédés et de ses objets.

Les observations de classe confirment un seul de ces constats sur l'autonomisation : sa limitation à la gestion d'une production en classe ou hors-classe (cf. « La réalisation des critères » « Décisions sur les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche » et « Décisions sur l'organisation de la production de la tâche »). Par contre les données recueillies attestent que

¹⁵⁵ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage> *Autonomisation et apprentissages solitaires.*

¹⁵⁶ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage> Autonomisation et apprentissage non académiques ou périscolaires.

¹⁵⁷ Autonomisation>Autonomisation et individualité de l'apprenant> *Autonomisation et expérience des apprenants.*

¹⁵⁸ Auto-évaluation> Auto-évaluation et apprenant> *Auto-évaluation et qualité de l'apprenant*

¹⁵⁹ Auto-évaluation> Les représentations de l'auto-évaluation> *Les limites de l'Auto-évaluation.*

¹⁶⁰ Evaluation>Evaluation et plan d'enseignement>*Evaluation organisée par les enseignants.*

¹⁶¹ Evaluation>Les représentations de l'évaluation> *Les représentations négatives de l'évaluation.*

l'autonomisation est un processus complexe qui peut prendre place dans une classe et ce indifféremment de l'âge et de l'expertise puisque, rappelons-le, l'échantillon est constitué par des apprenants, de l'école primaire à l'université, mais aussi d'adultes actifs, retraités ou sans profession.

De plus, ces apprenants ont mis en évidence que l'(auto-)évaluation ne se cantonnait pas à une activité d'auto-bilan ni n'avait pour vocation de se substituer ou de prendre la forme de l'évaluation de l'enseignant. Au contraire, elle pouvait revêtir plusieurs formes telles que la comparaison, la co-évaluation, la remédiation, le choix (stratégies, contenus/objectifs, supports, activités), l'auto-observation, la métacognition (autorégulation) et la correction. Et surtout qu'elle était, comme l'autonomisation, un processus complexe mettant l'apprenant en relation avec d'autres, dont son enseignant.

1.6 Les discours sur l' (auto)-évaluation et leurs diverses réalisations

Suivant les données des entretiens, les relations entre l'autonomisation et l'évaluation ne vont pas de soi¹⁶². Ensuite, selon les causes avancées plus haut, les enseignants interrogés estiment que leurs apprenants ne peuvent pas (s')évaluer efficacement et ce par manque de maturité ou d'expertise. Enfin, ils pensent que l'auto-évaluation est certes un processus intéressant¹⁶³ mais à mettre en place par des pratiques dédiées qui leur sont souvent étrangères ou parfois peu adaptées à leur public (cf. AUTOEVA_REP-2-1, AUTOEVA_REP-2-7 et AUTOEVA_REP-2-8). En somme, ce processus n'a pas toujours leur faveur.

Ces mêmes données envisagent l'acte d'évaluation le plus souvent du point de vue du plan d'enseignement¹⁶⁴, comme un message (feedback¹⁶⁵) de l'enseignant à l'apprenant utile à son apprentissage (cf. EVA_MOD-5-11 et EVA_MOD-5-13) favorisant la motivation, l'agentivité¹⁶⁶ et la métacognition¹⁶⁷. Deux procédés ont par ailleurs été mentionnés : la révision (EVA_PLE-5-1) et la comparaison (EVA_PLE-5-2).

Dans les faits, ces actes d'évaluation ont été réalisés mais il faut aussi faire mention des gestes, des mimiques, des commentaires oraux, de l'apostrophe évaluative, des observations des apprenants¹⁶⁸, des corrections et des remédiation diverses faites parfois à partir de critères

¹⁶² Les relations entre (auto-)évaluation et autonomisation>Limites>*Relations difficiles.*

¹⁶³ Auto-évaluation> Auto-évaluation et apprenant> *L'auto-évaluation et ses effets pressentis.*

¹⁶⁴ Evaluation>Evaluation et plan d'enseignement> *Evaluation et plan d'enseignement* ; Evaluation>Evaluation et plan d'enseignement> *Evaluation organisée par les enseignants* ;

¹⁶⁵ Evaluation>Les modalités de l'évaluation>*Evaluation et communication.*

¹⁶⁶ Evaluation>Evaluation et plan d'apprentissage >*Evaluation et apprentissage.*

¹⁶⁷ Evaluation>Evaluation et plan d'apprentissage >*Evaluation et métacognition.*

¹⁶⁸ Evaluation>Les modalités de l'évaluation>*Evaluation et observations*

d'évaluation connus des apprenants. Ces manifestations n'ont pas toutes eu pour seule origine, l'enseignant. Ceci atteste de la participation des apprenants à l'activité évaluative et ce indépendamment des décisions prises ou non au niveau du plan d'enseignement.

Comme précisé dans les entretiens, l'évaluation du point de vue des apprenants s'expriment par leurs avis sur la production de l'un de leur camarade (AUTOEVA_AP-2-1, AUTOEVA_AP-2-2, AUTOEVA_AP-2-3 et AUTOEVA_AP-2-6) et c'est au travers de cet avis extérieur que l'évaluataire a pu s'évaluer. Ce feedback a été un déclencheur du MARCAA puisqu'il a constitué un élément perturbateur auquel l'apprenant évalué peut s'adapter en essayant de répondre de manière satisfaisante.

Une différence réside dans les objets de l'évaluation. Dans les classes observées, l'évaluation a eu comme visée l'expression des activités langagières¹⁶⁹ mais rarement les compétences comme pourtant certains enseignants l'avaient mentionné dans leurs réponses (cf. les 15 données de la sous-catégorie « Evaluation et compétences à l'oral » dans le thème « Evaluation »)

Pour finir, la plupart des enseignants a désigné comme manifestation du lien possible entre l'autonomisation des apprentissages et l'(auto-)évaluation, le choix. Les observations ont aussi montré que dans les contextes favorables aux variables du MARCAA, l'intensité du processus d'autorisation allait souvent avec une activité évaluative soutenue des apprenants ou tout au moins son partage plus fréquent avec l'enseignant.

1.7 Les fonctions de l'enseignant

Au vu des données des observations de classe, les cinq fonctions de l'enseignant exprimées dans les entretiens ont été confirmées. Ces fonctions sont : ressource et source des connaissances, conseil, aide et modèle. Selon ces mêmes données, il est intéressant de remarquer que le contrôle quasi exclusif de l'activité évaluative par l'enseignant va de pair avec la réalisation quasi unique des deux premières fonctions (source et ressource des connaissances). En somme, lorsque l'enseignant contrôle tous les aspects de l'évaluation dans le contexte d'enseignement/apprentissage, son enseignement a un caractère plus transmissif. De cette manière, partager l'activité évaluative reviendrait à partager un des aspects de l'enseignement pour faire en sorte que l'enseignant ne soit plus la seule origine des savoirs. Mais cette évolution, si elle est désirée, implique de l'enseignant comme des apprenants une évolution de leur représentation de l'enseignement/apprentissage.

¹⁶⁹ Evaluation>Les objets de l'évaluation>*Evaluation et activités langagières.*

Les données des entretiens ont permis d'enrichir ces cinq fonctions de l'enseignant notamment par le biais de l'évaluation. Il est, pour les interviewés, observateur de l'apprentissage¹⁷⁰ et auteur des feedbacks (cf. EVA_MOD-5-9, EVA_MOD-5-10, EVA_MOD-5-15, EVA_MOD-5-18 et EVA_MOD-5-19). Il établit des évaluations de type diagnostique, pronostique, sommative (avec classement) et formative, c'est-à-dire suivie d'une remédiation¹⁷¹ et de corrections¹⁷² (AUTOEVA_PROC-1-2). Son évaluation fait par ailleurs de lui une aide à l'apprentissage (EVA_PLA-1-7) dans la mesure où elle peut avantager la réflexion métacognitive et par là le MARCAA (EVA_PLA-2-1, EVA_PLA-2-2, EVA_PLA-2-3 et EVA_PLA-2-4). Au final, tous ces aspects de l'apprentissage dont l'enseignant est le contrôleur par le moyen de l'évaluation signalent que celle-ci est un outil par lequel il assure son hétéronomie (EVA_PLE-2-1). Les données des observations dans des contextes peu favorables au MARCAA ont aussi montré dans le domaine de l'évaluation que l'enseignant était le plus souvent la référence (représentation idéale de l'objet à évaluer) car lui seul connaissait les référents (critères établis à partir de cette représentation idéale).

Les données des entretiens¹⁷³ ont aussi permis de comprendre son rôle dans la construction de l'autonomie car celle-ci dépend entre autre des 5 éléments suivants :

1. planification des objectifs d'apprentissage par l'enseignant (AUTO_PLA-1-3 et AUTO_PLA-1-4) ;
2. choix didactiques favorisés par une représentation de l'apprentissage qui envisage l'intervention de l'apprenant dans son organisation (AUTO_PLA-10-11) par la possibilité du choix ;
3. subordination du plan d'enseignement au plan d'apprentissage. C'est donc à l'enseignant que revient le rôle de l'adapter aux besoins des apprenants ;
4. effacement de l'enseignant dans l'acte d'enseignement/apprentissage ;
5. élaboration d'un projet¹⁷⁴ ou d'un contrat didactique (AUTO_PLA-12)¹⁷⁵.

A partir des données des observations, il est possible de repérer la réalisation de l'élément 1 dans toutes les classes sauf 1.M et 1.ELE puisque seulement dans ces deux classes, les objectifs d'apprentissage ne sont pas toujours préalablement définis par l'enseignant et sont,

¹⁷⁰ Evaluation>Les modalités de l'évaluation>*Evaluation et observations*

¹⁷¹ Evaluation>Evaluation et plan d'enseignement> *Evaluation et plan d'enseignement*

¹⁷² Auto-évaluation>Les procédés d'auto-évaluation>*Auto-évaluation et correction.*

¹⁷³ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement>*Autonomisation et fonctions de l'enseignant.*

¹⁷⁴ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement>*Autonomisation et pédagogie de projet.*

¹⁷⁵ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement>*Autonomisation et contrat didactique.*

le plus souvent, gérés par les apprenants. Dans les autres classes, c'est bien l'enseignant qui planifie la réalisation des objectifs même quand ils ont été choisis par les apprenants (cf. par exemple 12.CP ou 8.MB) ; de l'élément 2 dans les classes 1.M, 1.ELE, 2.BP, 5.MA, 5.BB, 6.LS, 8.MJ, 11.BF, 12.CP, 12.VP, 12.CL et 4.EL ; des éléments 3 et 4 dans les classes 8.MB, 1.M, 12.CP, 2.BP et 1.ELE.

1.8 Les interactions

L'importance des interactions dans le fonctionnement du MARCAA a été mise en avant dans les propos des enseignants (cf. la catégorie Autonomisation et interactions). Il a déjà été aussi montré (cf. 1.2, L'enseignant et ses pratiques) que les actions de l'enseignant dans les domaines de la ZPD et du mimétisme étaient susceptibles d'avantager certaines variables du MARCAA. Ces deux domaines sont des facteurs d'interactions entre les apprenants et l'enseignant. Les données des entretiens ont aussi fait valoir l'interrogation comme type d'interaction possible et comme manifestation d'un comportement autonome¹⁷⁶. Les données des observations de classe indiquent que dans des contextes favorables ou indifférents, les apprenants posent le plus souvent des questions à leur enseignant sur la validité de leur production mais peu sur leurs stratégies de production et ne se posent pratiquement pas entre eux de questions sur ces mêmes stratégies.

Ces résultats attirent notre attention sur la fonction du questionnement dans l'apprentissage et son rôle dans le fonctionnement du MARCAA. Lorsque l'enseignant pose une question, celle-ci constitue une sollicitation à laquelle l'apprenant doit trouver, seul ou avec l'aide de ses camarades, une réponse adaptée. La recherche de cette réponse est une manifestation du fonctionnement du MARCAA. Lorsque les apprenants ont posé des questions à leur enseignant, c'est habituellement parce qu'ils cherchaient une explication et/ou une aide dont le manque empêchait de poursuivre l'apprentissage. Cette demande dans ce cas peut être aussi comprise comme une manifestation du MARCAA dans la mesure où elle sert à faciliter le déroulement de ses étapes et donc la transition de l'une à l'autre. De cette manière et du point de vue des apprenants, le questionnement peut être conçu comme la manifestation d'une autonomie en construction. Il est un outil par lequel ils utilisent l'enseignant telle une ressource parmi d'autres disponibles en classe.

Ces résultats amènent aussi une autre interrogation : pour quelles raisons peu de questions ont été posées à l'enseignant ou entre les apprenants sur les stratégies de production ? Les raisons suivantes ne sont certes qu'hypothétiques mais avancées à partir d'un contexte

¹⁷⁶ Autonomisation>Autonomisation et interactions>*Autonomisation et questionnement*

d'enseignement/apprentissage décrit dans le cadre théorique de cette recherche. En préambule à ces propositions de raisons possibles, il est important de comprendre que si les apprenants ne posent pas ou ne se posent pas (au sens réciproque) de questions sur leur stratégies de production, cela ne signifie pas, bien sûr, qu'ils ne se posent, au sens réfléchi, de questions sur ces mêmes stratégies. Pourtant ces possibles interrogations métacognitives ont deux limites : elles ne se manifestent pas souvent par des mots, d'où la difficulté de les repérer dans le cadre d'une observation de classe ; ensuite, il est possible de penser que si un apprenant porte un regard métacognitif critique sur ses stratégies de production, il aura besoin d'un regard externe (le plus souvent celui de son enseignant) servant de caution aux constats qu'il aura fait ou bien ne sachant que penser, demandera de l'aide. Quoiqu'il en soit la demande de caution et d'aide passeront le plus souvent par la parole.

Ainsi, l'absence repérée et fortement probable d'interrogation des apprenants sur leurs stratégies de production, peut d'abord résulter d'une représentation de l'enseignement/apprentissage. Le chapitre Importance de la grammaire, précise que l'apprentissage d'une langue au Japon passe, la plupart du temps, par l'étude et la restitution de connaissances grammaticales. Et lorsqu'un enseignant a appris une langue étrangère (en l'occurrence le français) de cette manière, la représentation de l'apprentissage qu'ont les apprenants est sous-tendue par la représentation de l'enseignement qu'en a leur enseignant. Il faut ajouter à cette approche de la langue par la syntaxe que les contenus grammaticaux sont enseignés de manière transmissive et que leur maîtrise est évaluée le plus souvent par des qcm. Aussi, l'apprenant se focalise-t-il sur l'apprentissage des connaissances à acquérir plus que sur les compétences qui permettent l'acquisition d'un savoir ou qui sont possibles grâce à un savoir acquis. Ceci a pour conséquence de faire de l'erreur non pas la résultante accidentelle d'une compétence en acquisition mais la preuve d'un défaut de connaissance. Le cadre théorique a proposé un rappel de la définition de la notion de compétence comme la possibilité qu'a un apprenant de savoir agir (cf. Huver Springer 2011) efficacement avec une situation donnée et pour ce faire mobiliser des connaissances théoriques et procédurales adaptées. Dans l'action de mobiliser, il faut aussi comprendre celles d'évaluer et de choisir des connaissances et des stratégies. Le choix des stratégies relève, chez Lise Saint-Pierre, du phénomène de monitoring (cf. page 105), premier niveau de l'activité métacognitive et chez Huver et Springer du savoir-mobiliser. Chez ces deux auteurs, ce savoir-mobiliser est associé à un savoir-intégrer et à un savoir transférer, constitutifs d'une nouvelle compétence ou de son évolution.

Donc, si les questions ne portent que sur une production insatisfaisante, c'est que les apprenants ne s'interrogent pas sur ce qui a pu la produire, c'est-à-dire leur(s) compétence(s) et n'ont pas conscience du fait qu'à une étape donnée (mobilisation ? intégration ? transfert ?) leur processus de mise en œuvre n'était plus pertinent. Ils n'en n'ont pas conscience car produire ou apprendre ne signifient pas obligatoirement pour la plupart d'entre eux utiliser des connaissances et des compétences et savoir comment elles interagissent et selon quelles conditions. Par contre, on pourrait espérer que l'enseignant soit conscient de cela et amène ses apprenants à s'y intéresser, au moyen par exemple, de l'apostrophe évaluative dont l'une des fonctions est de faire porter le regard de l'apprenant sur ses représentations de l'apprentissage.

Par ailleurs, pour faire un lien avec le discours de quelques enseignants interviewés, s'il n'est pas certain que l'apprenant doit être un expert en la matière enseignée pour porter un jugement sur ses productions ou ses besoins, il semble utile que l'enseignant ait une certaine expertise dans les théories de l'apprentissage et leur application dans sa pratique.

D'où le fait que si les apprenants n'ont pas d'interrogations sur leurs stratégies de production ou d'apprentissage, c'est que leur enseignant a pu ne pas attirer leur attention sur la notion de compétence et s'il ne l'a pas fait, cela peut être le signe d'un désintérêt au regard de sa situation d'enseignement, d'une ignorance (cf. la culture d'enseignement/apprentissage) ou d'une connaissance limitée en la matière. On pourrait cependant objecter que les apprenants n'ont pas nécessairement besoin de connaître de tel concept. Or, Gremmo et Riley (1995) ont montré que ce type d'informations conceptuelles étaient à même de favoriser la métacognition et ses diverses composantes et que par ailleurs elles pouvaient être complétées par des informations méthodologiques visant à développer les stratégies d'apprentissage.

On voit combien il est important pour qu'un enseignant invite ses apprenants à se poser des questions sur leurs stratégies d'apprentissage ou pour que des apprenants s'y intéressent à tel point de produire des interrogations, que les représentations de l'enseignement/apprentissage évoluent. Cette évolution entraînerait d'abord une modification de la représentation de l'erreur résultante non pas d'une lacune académique ou intellectuelle mais d'un processus de production à perfectionner (cf. Jorro, 2006). Elle engagerait aussi une modification de l'activité évaluative qui ne porterait plus sur les connaissances mais sur les compétences et qui s'enrichirait d'un aspect qualitatif. Pour des didacticiens comme Hadji, Huver, Springer et Scallon, l'évaluation ne devrait plus être uniquement celle d'une production finale mais plutôt celle des compétences mises en œuvre pour la réaliser. Ainsi, l'enseignement de connaissances pourrait aussi évoluer vers un enseignement de l'acquisition et de l'utilisation (mobilisation de ressources, choix de stratégies) de compétences, (cf. Huver

et Springer, 2011). L'enjeu est d'importance car se poser la question de l'évolution de l'enseignement dans une culture donnée et en particulier celui de l'enseignement d'une langue, c'est inviter à modifier des pratiques épistémologiques et de formation.

L'analyse des données des observations de classe a par ailleurs permis de comprendre :

- a. que ces interactions ne prenaient pas obligatoirement la forme de questions-réponses : l'enseignement mutuel, l'(auto)-évaluation et la co-évaluation en sont d'autres manifestations possibles ;
- b. qu'elles pouvaient ne pas porter uniquement sur les stratégies d'apprentissage de l'apprenant afin de les mettre en question mais aussi sur la production de connaissances par l'apprenant (autoproduction des connaissances) ;
- c. qu'elles n'étaient pas uniquement entre les apprenants et l'enseignant mais aussi entre apprenants et ce particulièrement dans les activités collaboratives ou coopératives, réalisées en groupe-classe ou en petits groupes. Ces interactions entre apprenants ont parfois favorisé des apprentissages ce qui pousse à penser que la construction des connaissances et leur transmission peuvent ne pas avoir pour unique source l'enseignant.

Mais aussi qu'une des formes repérées (outre celles constituant le cadre d'enseignement/apprentissage : l'enseignant, les supports, l'ergonomie de classe) d'une auto-éco-organisation à été la décontextualisation désignant un processus spatio-temporel permettant aux apprenants de changer de contexte d'apprentissage par des déplacements en classe vers des espaces dédiés à des activités de groupe ou bien par des travaux à réaliser hors la classe (domicile, bibliothèque, etc.) Dans ces moments et ces espaces de décontextualisation, les apprenants agissent et interagissent en autonomie, c'est-à-dire qu'ils proposent, choisissent et contrôlent les processus et savoirs à l'origine de leurs actions en vue de la réalisation de l'activité proposée ou choisie (cf. par exemple la classe 3.YK).

1.9 Les moyens de l'autonomisation et de l'auto-évaluation

En ce qui concerne l'autonomisation, si les interviewés ont avoué une méconnaissance des moyens pouvant la favoriser, ils en ont pourtant indiqué quelques-uns : des activités hors-classe, le respect du rythme d'apprentissage¹⁷⁷, la non standardisation des apprentissages¹⁷⁸, la

¹⁷⁷ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>*Autonomisation et rythme d'apprentissage.*

¹⁷⁸ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>*Autonomisation vs standardisation des apprentissages.*

non-mémorisation des apprentissages¹⁷⁹, le contrat didactique¹⁸⁰, la pédagogie de projet¹⁸¹ et les diverses fonctions de l'enseignant.

Les enseignants ont considéré l'(auto-)évaluation comme pouvant être favorisée par l'expression de l'avis d'un apprenant sur sa production et ses capacités¹⁸², par le processus de comparaison, par l'avis d'un autre apprenant sur la production de ses camarades, par l'(auto-)correction et la production collégiale de critères d'évaluation¹⁸³.

En ce qui concerne les observations de classe, celles-ci ont permis de repérer, en matière d'autonomisation, des procédés tels que : la pédagogie inversée, les activités ludiques, la pédagogie différenciée, les activités de groupes, les groupes de besoins, le respect du rythme d'apprentissage, l'ajustement du plan d'enseignement aux besoins des apprenants, l'évolution de la représentation de l'erreur (et par là de l'apprentissage).

2. Conclusion sur le croisement des données des entretiens et des observations

2.1 Eléments complémentaires au MARCAA

La démarche retenue relève de la théorie ancrée constructiviste (cf. Creswell, 2007), bien qu'ayant une hypothèse de départ représentée par le MARCAA. Ainsi, l'objectif final était-il de compléter ce mécanisme, encore artefact didactique au début de ce travail, en attirant l'attention sur des éléments facilitateurs ou inhibiteurs non repérés ou minimisés et ce grâce aux données des entretiens et des observations. De cette manière :

- a. Le MARCAA n'est pas obligatoirement en action par une réflexion métacognitive impliquant une attention en continu de l'apprenant sur tous les paramètres de son apprentissage. Il peut s'assimiler à la routine (contrôle inconscient des actions) et dans tous les cas il fait partie des capacités biologiques du vivant.
- b. L'enseignant constitue un paramètre plus important que prévu dans l'activation du MARCAA et ce parce que :
 - il est l'organisateur de l'auto-éco-organisation dans laquelle ce mécanisme se met en marche et ce par ses choix didactiques –matériel, supports- ses pratiques, sa formation, ses représentations de l'enseignement/apprentissage, la possibilité qu'il donne aux apprenants de choisir, de décider et de (s')évaluer ;

¹⁷⁹ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>Autonomisation vs mémorisation des apprentissages.

¹⁸⁰ Autonomisation>Autonomisation et plan d'apprentissage>Autonomisation et contrat didactique

¹⁸¹ Autonomisation>Autonomisation et plan d'enseignement>Autonomisation et pédagogie de projet

¹⁸² Auto-évaluation>Auto-évaluation et apprenant>Auto-évaluation comme jugement personnel et connaissance de soi.

¹⁸³ Evaluation>Les modalités de l'évaluation>Evaluation et production des critères.

- il en facilite les 6 étapes clés : la prise de décision, le processus de réalisation de la tâche, la production, le jugement négatif/positif, la décision d'un objectif d'apprentissage pour améliorer la production finale ou la décision d'un nouvel objectif d'apprentissage, la modification ou la confirmation des représentations de l'objectif d'apprentissage ;
 - il facilite les 3 processus-sources de ces étapes : métacognition, activité évaluative et autorisation ;
 - il peut susciter le sentiment d'efficacité personnelle permettant à l'apprenant de s'engager dans un apprentissage ;
- c. La représentation de l'enseignement/apprentissage de l'apprenant est essentielle dans la mesure où elle doit permettre :
- une prise de conscience des diverses composantes de l'apprentissage (notamment les notions de compétence, de stratégie, d'erreur et de remédiation) et des diverses fonctions de l'enseignant dans la classe ;
 - de réaliser que l'apprentissage est un acte collaboratif et coopératif, où les apprenants sont actifs c'est-à-dire qu'ils donnent leur avis, prennent des décisions seuls ou de manière collégiale et pour ce faire participent à l'activité évaluative par l'(auto-)évaluation.
- d. Les impératifs en matière d'ingénierie éducative sont déterminants car :
- ils émanent de besoins sociétaux, nationaux, des désirs personnels des apprenants ou des parents pour leurs enfants auxquels les établissements d'enseignement général et d'enseignement du français en particulier ont pour vocation de répondre ;
 - ils déterminent le contexte d'enseignement/apprentissage en justifiant le choix des supports et la formation des enseignants.
- e. L'activité évaluative semble être au cœur du mécanisme et ce avant même l'agentivité ou le sentiment d'efficacité personnelle car :
- se considérer capable ou non d'accomplir un apprentissage ou plus généralement d'entrer en action de formation est le résultat d'une (auto-)évaluation ;
 - elle est ce qui dans le processus d'apprentissage favorise la décision, le choix, et la remédiation ;
 - étant donné que, dans le domaine de l'apprentissage en tout cas, l'expression d'un comportement autonome (décision, choix d'une stratégie, d'une ressource, d'un

critère, etc.) est rendu possible par une évaluation, elle paraît être la dynamique du rapport de co-construction avec l'autonomisation. Sans choix à faire (donc sans processus d'évaluation à mener), l'autonomisation est limitée.

f. Les performances du MARCAA (et non son fonctionnement) sont variables dans la mesure où elles dépendent du développement psychologique des apprenants et des pratiques proposées par l'enseignant car :

- il n'est pas demandé à des enfants les mêmes comportements autonomes qu'à des adultes et ce parce qu'ils sont autonomes dans quelques domaines et parfois pas encore dans la gestion de leurs actions quotidiennes ;
- certaines pratiques invitent l'apprenant à prendre des décisions concernant le plan d'apprentissage (gestion de l'acquisition des savoirs ou de l'exécution des activités décidées par l'enseignant) et d'autres sur le plan d'enseignement (objectifs, contenus, critères d'évaluation, supports et activités). Dans ce dernier cas les performances du MARCAA sont plus favorables au développement de l'autonomie et de la capacité d'évaluation ;

g. Le dynamisme du MARCAA (et non pas ses performances) ne dépend pas des cultures nippone ou francophone des enseignants comme élément de l'auto-éco organisation dans laquelle ce mécanisme prend place, mais plutôt des différences de représentation de l'apprentissage et de pratiques entre enseignants d'une même culture car :

- le comptage des 48 ou 51 critères des grilles d'observation ne montre pas obligatoirement de grandes différences entre les enseignants japonais (JP) ou français (FR) mais plutôt de différences entre les enseignants d'une même culture :

VB (FR)	AD (FR)	CP(FR)	DP(FR)	BB (FR)	BF(FR)
18/48	32/48	48/48	31/48	27/48	25/48
VP (FR)	CL (FR)	MB(FR)	RS (FR)	EL (FR)	LS (FR)
37/48	32/48	35/48	24/48	38/48	36/48
BP (FR)	ELE (FR)	M(FR)	MJ (FR)		
34/51	38/51	38/51	39/48		

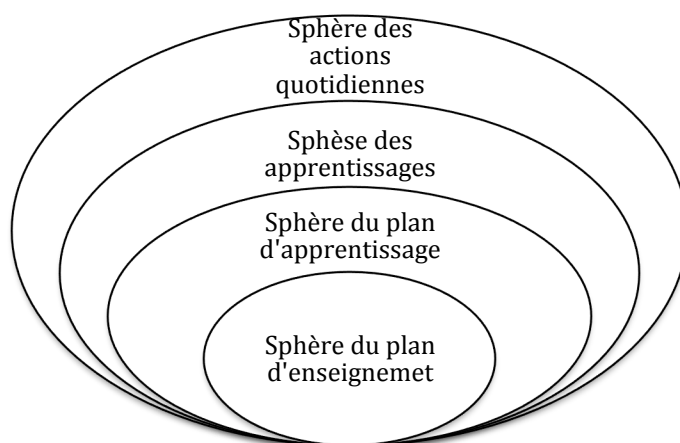
IS (JP)	HM(JP)
13/48	18/48
KU (JP)	YK (JP)
28/48	38/48
MA (JP)	
24/48	

h. Le MARCAA est certes un processus de remédiation mais aussi d'apprentissage et de production de connaissances autonome et autonomisant car :

- il permet d'améliorer *un résultat intermédiaire insatisfaisant* du processus de réalisation d'un apprentissage, d'un exercice, d'une activité, d'une tâche, d'une réponse, etc. pour le mener à son terme ;
- il permet d'améliorer le *résultat final insatisfaisant* du processus de réalisation d'un apprentissage, d'un exercice, d'une activité, d'une tâche, d'une réponse, etc. pour passer à d'autres apprentissages, exercices, activités, tâches, réponses, etc ;
- il permet à l'apprenant de produire des savoirs (cf. les classes 2.BP, 1.M et 1.ELE) avec l'aide de l'enseignant dont la fonction est dans ce cas de valider ou d'infirmer les essais-erreurs inhérents à la recherche du sens par l'apprenant ;
- ce processus supposant les actions conjuguées de la métacognition, de l'autorisation, de l'activité évaluative afin de réaliser ces remédiations, ces apprentissages ou ces productions de connaissances, favorise l'autonomisation (il est donc autonomisant) car il est mû par une dynamique autopoïétique (et par là, il est donc autonome) ;
- les contrôles de la remédiation, du processus d'apprentissage et de la production des connaissances par l'apprenant seraient le stade ultime du processus d'autonomisation qui pourrait être désigné par l'autonomie-autodidaxie.

i. Le fonctionnement du MARCAA est repérable dans plusieurs sphères où l'autonomie de l'individu s'exerce et qui sont perméables entre elles. Mais il devient plus pertinent pour l'apprentissage lorsqu'il est en jeu jusque dans le plan d'enseignement. Selon le schéma proposé, le processus d'autonomisation va de la sphère des actions de la vie quotidienne vers celle du plan d'enseignement mais il est aussi probable que les comportements

autonomes acquis ou en acquisition dans la sphère des apprentissages et ce par le biais du MARCAA en action dans la sphère du plan d'apprentissage et d'enseignement, se transfèrent dans celle des actions de la vie quotidienne. Ainsi, les comportements autonomes acquis ou en acquisition dans une sphère pourraient-ils être réinvestis dans et s'intégrer (cf. Huver et Springer) à une nouvelle compétence et ce dans une même sphère ou dans une autre :



2.2 Données des entretiens et observations de classe

Un croisement des données des entretiens avec celles des observations de classe permet de remarquer les représentations qui dans les propos des interviewés ont eu une réalisation empirique et qu'il est donc possible de considérer comme en jeu dans le fonctionnement du MARCAA :

Thèmes et sous-catégories (données des entretiens) non repérées lors des observations de classe
Autonomisation
Autonomisation et espace de classe
Autonomisation et outils du plan d'enseignement
Autonomisation et questionnement
Autonomisation et co-évaluation
Autonomisation et ZPD
Autonomisation et mimétisme
Autonomisation comme notion positive
Autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise
Autonomisation comme processus difficile
Autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire

Autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage
Autonomisation et apprentissage hors classe.
Autonomisation et apprentissage non académiques/périscolaire.
Autonomisation et métacognition
Autonomisation et contexte d'apprentissage
Autonomisation et rythme d'apprentissage
Autonomisation et apprendre à apprendre
Autonomisation vs standardisation des apprentissages
Autonomisation et apprentissages en relation
Autonomisation et représentation de l'apprentissage
Autonomisation vs mémorisation des apprentissages
Autonomisation et contrat didactique
Autonomisation et décision de l'apprenant
Autonomisation et action
Autonomisation et apprentissage solitaire
Autonomisation et expérience des apprenants
Autonomisation et fonctions de l'enseignant
Autonomisation et formation de l'enseignant
Autonomisation et pédagogie de projet
Autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage
Relation entre (auto-)évaluation et autonomisation
Relations difficiles
Les choix en matière de stratégies d'apprentissage
Relations métacognitives
Relation par ZPD
Evaluation
Evaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus
Evaluation et production des critères
Evaluation comme pratique subjective
Evaluation et observation
Evaluation et communication
Evaluation et symbole
Evaluation et plan d'enseignement
Evaluation organisée par les enseignants
Evaluation et contraintes institutionnelles
Procédures d'évaluation

Procédés d'évaluation
Evaluation et culture d'enseignement/apprentissage
Evaluation et apprentissage
Evaluation et métacognition
Représentation négative de l'évaluation
Evaluation comme jugement positif
Evaluation et compétences à l'oral
Auto-évaluation
Auto-évaluation et qualités de l'apprenant
Auto-évaluation jugement personnel et connaissance de soi
Auto-évaluation et correction
Les limites de l'auto-évaluation
L'auto-évaluation et ses effets positifs pressentis
Enseignement du français au Japon
Français dans les universités
Français dans les écoles élémentaires, collèges et lycées.
Culture d'apprentissage
Formation des enseignants
Idéalisation des objectifs d'apprentissage
Enseignement basé sur l'écrit, la lecture et la traduction.
Evolution des méthodes d'enseignement apprentissage.
Apprentissage du français et grammaire
Enseignement éloigné du contexte français
Français et luxe
Français comme passe-temps
Français, langue des femmes
Français et utilité
Français et le marché des langues
Son organisation en réseau
Enseignement du français et précarité

Conclusion générale

1. Vérification du MARCAA comme hypothèse de recherche : comment et pourquoi ?

Le but de cette recherche était de vérifier la relation de co-construction entre l'évaluation et l'autonomisation au travers d'un mécanisme baptisé MARCAA comprenant cinq principes dynamiques (l'auto-éco-organisation, l'autorisation, l'autopoïésis, la métacognition et l'activité évaluative) mis en marche par le sentiment d'efficacité personnelle.

Les analyses des données issues des propos des enseignants et de celles des observations de classe ont confirmé en amont de ce mécanisme, le sentiment d'efficacité personnelle (comme source) et en aval l'expression d'un choix (comme produit) puisque faire un choix, c'est prendre une décision qui exprime à la fois un acte autonome et atteste d'un processus d'évaluation.

Si les analyses des discours des enseignants avaient aussi exposé les représentations possibles de ces principes, celles des observations de classe en ont permis le repérage selon diverses concrétisations. Il a été montré aussi que la prégnance de ce mécanisme dépendait bien du contexte éducatif dans lequel il prenait place et probablement peu du contexte culturel. Même avec une réalisation empirique évidente ou bien discrète, le MARCAA demeure et ce parce qu'il est autopoïétique, c'est-à-dire capable d'adaptation. Même dans les classes où le contexte éducatif (l'enseignant, l'institution, les supports, les techniques) ne lui était pas favorable, toutes ses variables ont pu être repérées. En effet, à aucun moment elles n'ont été absentes dans les classes observées et les grilles d'observation témoignent que certains de leurs critères descriptifs ont toujours été relevés. D'où la forte probabilité de l'importance du jeu de ces cinq variables dans le fonctionnement de ce mécanisme et de la possibilité d'une inertie si l'une d'entre elles n'était pas réalisée.

Dans des contextes éducatifs peu favorables, le fonctionnement du MARCAA relève plutôt de la sphère des actions quotidiennes et n'a que peu d'influence dans le plan d'apprentissage et encore moins dans le plan d'enseignement. Dans des contextes éducatifs favorables, c'est tout le contraire et il y a deux «niveaux» d'intervention : les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage (premier niveau) et les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage et d'enseignement, (second niveau). Des établissements comme Classes de Français ou bien les ateliers de français (cf. IFJ-T) ou encore des centres d'auto-apprentissages permettent l'activité du MARCAA dans ces deux niveaux.

Nous avons vu les conditions de réalisation des contextes favorables ou indifférents au MARCAA dans l'actualisation plus ou moins prononcée des cinq variables de ce mécanisme. La question est désormais de savoir comment ces conditions peuvent exister ?

Les observations de classe indiquent quelques pratiques pouvant favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation qui ont souvent en commun de mettre l'apprenant en relation avec son environnement éducatif (ergonomie de la classe, mobilier, supports, enseignant, camarades, etc.) et lui-même au moyen de la métacognition. La raison en est que l'autonomisation et l'évaluation sont des processus eux aussi complexes.

Le premier, parce qu'on ne saurait être autonome seul. Selon Edgard Morin l'individu autonome est dépendant du milieu dans lequel il évolue. Ensuite, et c'est une remarque issue des observations de classe, il peut (dans le domaine de l'apprentissage en tout cas) mettre en relation pour les utiliser certains éléments de son milieu (enseignant, camarades, supports) pour construire son autonomie.

Le second, parce que l'évaluation (en tant que processus) donne une valeur (la note, le discours, toute manifestation phénoménologique de l'évaluation) à partir d'une comparaison entre le référé et le référent. On le voit, la valeur est le résultat du jeu d'éléments complexes et en dernier lieu elle s'adresse à quelqu'un (évaluataire) puisqu'elle doit être reconnue pour avoir de la valeur. Ainsi, le résultat d'une évaluation n'a de valeur (reconnaissance) que si celle-ci « résiste » à la confrontation des éléments qui lui donnent sa valeur.

Ce qui construit ces contextes éducatifs sont avant tout les interactions qui se font entre les éléments constitutifs de ces contextes à savoir l'organisation de l'enseignement/apprentissage (institutions, directions d'écoles, politiques gouvernementales, la famille, etc.), les choix didactiques découlant de cette organisation (cf. les classes 3.YK et 8.MB) ou inversement (méthodes, manuels, supports, moyens, activités, évaluation, ergonomie de la classe, etc.), les enseignants et les apprenants. Les institutions, les choix didactiques seront désignés comme les « objets » de ces interactions et les enseignants et les apprenants, comme leurs « sujets », entendu qu'un individu peut être l'objet d'une interaction par ce qu'il exprime verbalement ou corporellement. La qualité de ces interactions est susceptible, selon un procédé décrit par le MARCAA, de favoriser l'autonomisation par l'évaluation et réciproquement. Au final, cela signifie que ces deux processus mis en relation dans cette recherche sont le fruit d'interactions qui trouvent leur source hors du contexte d'enseignement/apprentissage mais aussi qu'ils interagissent entre eux pour se construire.

Selon l'approche interactionniste qui met en relation « objet » et « sujet », les individus en se confrontant aux éléments qui constituent leur milieu, le construisent et se

construisent. Ainsi, le paradigme interactionniste influant dans le fonctionnement du MARCAA est-il un paradigme socio-constructiviste car les interactions envisagées le sont entre les objets et les sujets entre eux, et parce qu'elles relèvent d'une dynamique productive et constructive de connaissances. De cette manière, le MARCAA étant aussi un processus producteur d'apprentissages, des manifestations empiriques de comportement autonomes et de processus d'évaluation par le langage verbal et/ou corporel ont été parfois repérés lors des observations de classe.

L'autonomisation et l'activité évaluative n'étant pas des processus auto-suffisants et isolés, ils se réalisent par des interactions qui (parce qu'ils sont des principes du vivant) échappent le plus souvent au contrôle de l'enseignant. L'une de ses fonctions pourrait être alors de susciter et guider ces interactions et leurs productions comme autant d'éléments destinés à construire l'autonomie des apprenants. Néanmoins, susciter ces interactions ne semble pas suffire. En effet, dans le domaine de l'évaluation, par exemple, une simple indication de l'enseignant sous la forme d'un feedback laisse entendre que l'évaluataire a bien interprété le message de l'évaluateur et qu'immanquablement il a la possibilité de combler l'écart par rapport à la norme. Cette conception quelque peu béhavioriste oublie l'importance du sens des interactions perçu par les sujets. Et celui-ci se construit à partir des représentations des objets sources des interactions par le sujet. C'est ce que suggère l'« interactionnisme symbolique », une approche conceptualisée par des sociologues de l'université de Chicago (Becker et & McCall, 1990). Selon eux, les sujets agissent en fonction du sens qu'ils donnent aux objets. Ce sens vient des interactions sociales avec autrui et il est construit par l'interprétation du sujet. Dans le domaine d'un enseignement/apprentissage favorable au MARCAA, le rôle de l'enseignant pourrait être de s'assurer d'une interprétation adéquate et efficace de l'objet (source de l'interaction) et du sens de l'interaction.

Ainsi, ce qui fait la différence entre les divers contextes éducatifs rencontrés au regard d'une approche favorisant ou pas le MARCAA, réside dans l'interprétation et la représentation de leurs éléments constitutifs. La caractéristique CONT= désigne un établissement où rien n'a été organisé pour développer l'autonomie des apprenants mais où néanmoins le MARCAA est en jeu. Il y est repérable dans la sphère du plan d'apprentissage de la même manière que dans la sphère des actions quotidiennes mais rarement dans la sphère du plan d'enseignement. Cette situation dénote un enseignement directif où l'apprenant a peu de contrôle si ce n'est par exemple quand il doit gérer la réalisation d'une tâche. Dans ce type d'enseignement, l'enseignant entend contrôler la plupart des paramètres de l'apprentissage :

contenus, approches (par le biais du choix du manuel ou autres), thèmes et types des activités, supports, moyens, stratégies, évaluation et critères d'évaluation.

La caractéristique CONT+ ne désigne pas une situation opposée ou contradictoire mais plutôt un établissement où le fonctionnement du MARCAA est repéré avec des conséquences sur le plan d'enseignement et donc sur l'apprentissage qui aura alors un caractère plus autonome que dans les CONT=. Cette situation dénote un apprentissage fondé sur une hétéronomie de l'enseignant moins prononcée permettant des interventions de l'apprenant dans l'organisation et le contrôle de son apprentissage. Ces interventions, en plus de celles repérées dans des contextes CONT=, portent sur les aspects organisationnels (contenus, objectifs, évaluation, etc.) du plan d'enseignement. Mais l'apprenant n'a pas la totalité de ce contrôle car il ne s'agit pas de « faire à la place de » ou de « faire sans » l'enseignant. Il s'agit plutôt de « faire avec » lui et donc de « faire ensemble ».

La caractéristique ENS= désigne, au regard des entretiens, un enseignant dont les représentations de l'autonomisation sont limitées à la sphère des actions quotidiennes et dont les représentations de l'évaluation sont limitées intuitivement à la sphère du plan d'enseignement. L'autonomisation n'a presque jamais été envisagée comme possible dans l'espace classe par les interviewés. Elle a été cantonnée à des pratiques solitaires hors-classe (devoirs à faire à la maison, centre de ressources, etc.). L'évaluation a souvent été abordée du point de vue scolaire c'est-à-dire servant à mesurer le niveau de connaissance des élèves et donc limitant la notion d'apprentissage à ce qui peut être mesuré. Peu d'enseignants ont d'abord vu dans l'évaluation une pratique sociale dont chacun peut faire l'expérience dans son vécu.

Il est alors intéressant de remarquer que si l'autonomisation n'arrive pas souvent à s'exercer dans la sphère du plan d'enseignement, l'évaluation, elle, a du mal à en sortir. La raison de cette résistance en ce qui concerne l'autonomisation dans le plan d'enseignement est que l'enseignant tire de l'organisation de celui-ci sa légitimité, son identité, ses rôles et ses fonctions : c'est parce qu'il est enseignant qu'il a pu organiser l'apprentissage de ses apprenants et/ou c'est parce qu'il est enseignant qu'une institution lui a donné la mission d'enseigner des contenus décidés par elle. L'évaluation a du mal à être envisagée du point de vue des apprenants car elle est l'expression de la norme et du savoir et celui qui en est le garant est l'enseignant.

Ces remarques qui peuvent paraître quelque peu stéréotypées ont pourtant, au regard des propos de certains interviewés sur la notion d'évaluation, toujours une réalité. Les

analyses des données des entretiens ont ainsi montré que pour certains d'entre eux les élèves ne pouvaient pas (s')évaluer car ils n'étaient pas des experts.

La caractéristique ENS+ désigne un enseignant qui met au service de l'apprentissage les capacités d'évaluation de la sphère des actions quotidiennes dans la sphère du plan d'apprentissage et/ou d'enseignement. Il en fait non pas l'acte d'un expert emprunt d'une technicité scientifique mais celui d'un individu qui peut porter un jugement sur lui-même et sur ce qui l'entoure (les objets des interactions au sens large) au regard d'objectifs et/ou de critères personnels et/ou communs et qui peut faire des choix. Dans l'expression de ce jugement et de ces choix l'enseignant est utile puisqu'il pourra répondre à une demande de validation de la part des apprenants ou bien les guider vers un jugement plus pertinent.

Le schéma qui suit entend symboliser, dans les contextes désignés par les caractéristiques « CONT= » et « ENS= », comment les représentations de l'évaluation et de l'autonomisation s'amenuisent selon les sphères d'action du MARCAA où elles sont envisagées, l'autonomisation conservant une représentation sociale forte et l'évaluation une représentation scolaire, voire professorale prédominante :

EVALUATION	Sphère des actions de la vie quotidienne	AUTONOMISATION
EVALUATION	Sphère du plan d'apprentissage	AUTONOMISATION
EVALUATION	Sphère du plan d'enseignement	AUTONOMISATION

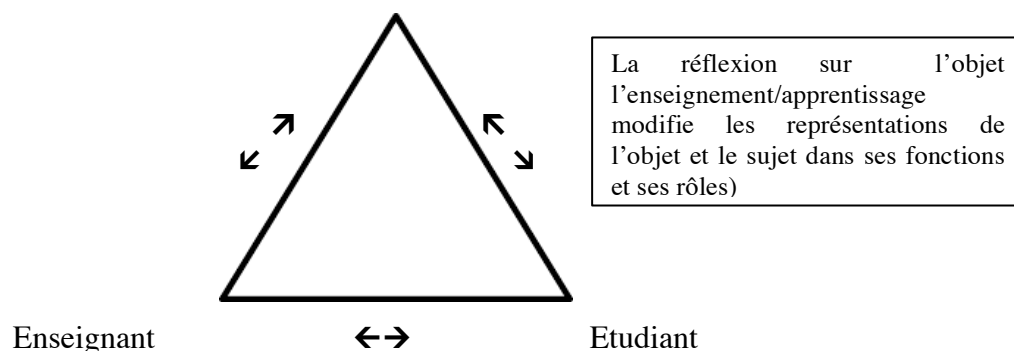
Un contexte éducatif favorable au MARCAA est ainsi un contexte où les représentations de l'autonomisation et de l'évaluation ne s'appauvrissent pas selon les sphères où elles sont envisagées mais plutôt s'y adaptent, s'y et s'en enrichissent au travers d'interactions multiples. Ces adaptations et enrichissements seront favorisés par un enseignant qui aura fait évoluer ses représentations de l'enseignement/apprentissage et aura réfléchi sur son rôle (l'ensemble des représentations symboliques de l'enseignant) et ses fonctions (son utilité) dans la classe. Les moyens de cette évolution sont en premier lieu le refus de la routine puis les formations institutionnelles et/ou l'autoformation. Il est essentiel aussi que les mêmes réflexions soient faites par les apprenants sur leurs rôles, leurs fonctions et la notion d'enseignement/apprentissage. Les réflexions proposées dans ces lignes visent à développer les concepts généraux d'enseignement, d'apprentissage, de rôles et de fonctions. Mais elles doivent aussi croiser d'autres éléments plus matériels de ces contextes et ce avec la même finalité. Par exemple : le manuel (quelle est sa place dans l'enseignement/apprentissage,

compte tenu que d'autres approches en font l'économie ?), le statut d'une erreur ou d'une réussite (Qu'est-ce qu'une erreur ou au contraire une réussite dans le processus d'apprentissage ?), l'ergonomie de la classe (Peut-elle influencer l'enseignement/apprentissage ?)

Pourtant, cela ne saurait encore suffire puisque chacun ne prendrait en considération que lui-même en tant que sujet apprenant ou enseignant dans sa relation avec les objets de son environnement. Il faut donc que tous réfléchissent aux rôles et aux fonctions de l'autre dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage pour en enrichir sa conception et comprendre la diversité des voies épistémologiques .

L'enjeu est de développer par des interactions les représentations de l'enseignement/apprentissage, les relations AP(s)-ENS. Le modèle envisagé est celui du triangle pédagogique de Houssaye dont les bases sont : l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Cela aiderait la mise en œuvre d'une approche fondée sur l'autonomisation et l'évaluation au service de l'apprentissage et où le jeu des interactions pourrait se schématiser de la sorte :

Enseignement/apprentissage des savoirs



Pour conclure, un environnement favorable ou pas au MARCAA se construit par les interactions entre sujet(s)-sujet(s) et sujet(s)-objet(s), interactions qui ont pour conséquence l'enrichissement de leurs représentations mutuelles et ce afin d'ouvrir et d'intéresser les acteurs de l'éducation aux notions d'autonomisation et d'évaluation. En somme, il ne suffit pas d'élaborer une ingénierie pédagogique dédiée au développement conjoint de l'autonomisation et de l'évaluation des apprentissages. Favoriser et optimiser leur relation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ne serait pas possible sans, au préalable, proposer aux acteurs des contextes éducatifs intéressés une réflexion visant à mettre en adéquation leur représentation personnelle de ces deux concepts avec leur richesse de sens. Les limites du MARCAA sont sans doute dans celles de ces représentations.

Nous savons que même si ce mécanisme n'est pas toujours sollicité dans tous les aspects de l'apprentissage, il existe au moins dans la sphère des actions quotidiennes. Alors, pour quelles raisons lui donner plus d'importance et d'influence dans les sphères des plans d'apprentissage et d'enseignement ? Il y en a plusieurs :

D'abord du côté de l'apprenant :

1. le MARCAA permet de développer la capacité de faire des choix au moyen de l'(auto-)évaluation. Cette capacité déjà présente chez le sujet constitue un fondement commun à tous présent dès l'enfance (Goupil, 2015) et son développement permet de valoriser les acquis personnels de tous les apprenants dans le domaine de l'éducation. Il ne s'agit pas d'ignorer ou de vouloir, dans un projet éducatif utopique, annuler l'hétérogénéité des développements de la personne mais au contraire de s'en servir comme base pour une construction collégiale des savoirs ;
2. la métacognition permet au sujet de poser un regard critique sur son apprentissage et/ou sur lui-même apprenant et d'identifier ses acquis et ses besoins et par là à mieux se connaître en s'auto-évaluant. Cette remarque peut paraître aussi idéaliste mais elle n'oublie pas le rôle de l'enseignant qui pourra aider l'apprenant à poser ce regard et à identifier ces acquis et ces manques dans le cas où celui-ci n'y parviendrait pas ou bien porterait un jugement inapproprié ;
3. le MARCAA aide à modifier la représentation de l'apprentissage. Ainsi, l'identification des erreurs, dans le cadre d'une tâche par exemple, pourrait donner lieu à des remédiations et donc à de nouveaux savoirs et rappeler que l'apprentissage n'est pas un processus linéaire tendu vers des progrès systématiques mais plutôt une dynamique nourrie aussi par des erreurs. De plus, mettant les individus en relation, le MARCAA permet une coacquisition des connaissances et fait de l'apprentissage un processus mené avec l'enseignant et les apprenants ;
4. basé sur le principe des interactions, le MARCAA incite les apprenants à entrer en contact, apprend à travailler en coopération/collaboration, à faire entendre sa voix dans un groupe pour en influencer les décisions, à venir en aide, à développer une compréhension et une acquisition des connaissances pour former ce que Pierre Lévy appelle une intelligence collective et qu'il définit ainsi dans le cadre de l'usage d'internet : « C'est une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des

compétences » (Lévy, 1997, p.29) ;

5. les comportements métacognitifs encouragés par le MARCAA peuvent être réinvestis dans le quotidien du sujet et plus généralement dans les différents rôles du citoyen (salarié, électeurs, etc.) avec plus d'acuité ;
6. mettre à contribution le MARCAA peut habituer l'apprenant à contrôler (conduire et vérifier) la pertinence de son apprentissage et lui donner un sentiment d'efficacité personnelle (cf. Bandura) source de motivation et d'estime de soi.

Puis du côté de l'enseignant :

7. l'implication de l'enseignant dans le MARCAA est essentielle puisque c'est lui qui en organise les conditions de fonctionnement dans les sphères des plans d'apprentissage et d'enseignement. Il favorise les interactions qui sont à sa source, assure la pérennité de sa dynamique en répondant aux demandes d'aide et aux besoins exprimés par les apprenants ou en faisant évoluer, si nécessaire, les représentations. Il infirme ou confirme enfin les décisions et les productions. En acceptant et assumant ces diverses fonctions, l'enseignant est amené à s'intéresser davantage aux apprenants. L'activité évaluative est le vecteur de cet intérêt dans la mesure où l'enseignant va évaluer les jugements des apprenants et discerner ce qui y est pertinent ou au contraire ce qui y fait défaut ou bien encore repérer leurs besoins avant même qu'ils ne s'expriment (cf. la classe 8.MB) et ce par l'observation et l'écoute attentive ;
8. cette présence de l'enseignant qui s'affirme de manière différente pourrait susciter chez lui une réflexion sur l'enseignement/apprentissage et l'amener à reconsidérer l'action d'« apprendre » dans sa polysémie comme cela l'a été proposé dans les pages précédentes et donner sa place réelle à l'autonomisation dans l'apprentissage comme dynamique et finalité de celui-ci (cf. Castoriadis, page 56). Cette notion, il faut le rappeler, a des représentations limitées chez certains enseignants au regard de l'analyse des entretiens ;
9. le MARCAA favorise aussi une réflexion sur l'évaluation. Cet aspect de l'enseignement/apprentissage souffre très souvent d'une représentation très scolaire qui limite son action à des bilans ou des contrôles d'apprentissage. Certes, le but d'une telle approche de l'évaluation reste parfois formatif mais l'évaluation formative ne favorise pas l'autonomisation dans la mesure où elle sert le plus souvent à recadrer l'apprenant vers les objectifs d'apprentissage hétéronomes

décidés par l'institution, le manuel, la méthode ou l'enseignant ;

Enfin, du côté des institutions, les bénéfices du MARCAA, s'il était favorisé par une ingénierie pédagogique ou andragogique dédiée, seraient dans ceux décrits pour les apprenants et les enseignants. Le but n'est pas d'avancer qu'une approche de l'enseignement/apprentissage fondée sur les relations entre l'autonomisation et l'évaluation pourrait, dans le cas d'un établissement privé, être un facteur d'augmentation du nombre des inscriptions ou, dans le cas d'un établissement public (école, lycée, université), d'une meilleure formation des élèves. Mais il est certain que les approches retenues dans ces deux types d'institutions n'empêchent pas le nombre des inscrits de baisser ni les cas d'échecs scolaires. Notre intention est plutôt d'attirer l'attention des décideurs et des praticiens sur une manière d'appréhender l'enseignement/l'apprentissage qui a d'abord, pour nous, le mérite de mettre en valeur des compétences utiles à l'acquisition de connaissances et construites à partir des prédispositions naturelles de chacun à être autonome et à (s'auto-)évaluer. Cette approche invite aussi à concevoir la situation d'enseignement/apprentissage sous son aspect le plus évident, à savoir que seul l'apprenant peut apprendre. Il convient donc, en tant qu'institution ou enseignant, de lui en donner l'envie et de l'y aider. Il est banal de dire que le savoir sert à libérer les individus et à les émanciper de divers dogmes plus ou moins contraignants et limitant leurs libertés individuelles. Mais il serait courageux de se donner les moyens de tels objectifs, qui au regard de l'actualité contemporaine de cette recherche, ne sont pas encore atteints.