

hypothèses sur les relations entre l'acte d'évaluation et l'autonomisation dans le domaine de l'apprentissage et exposé de la problématique de recherche

3.1 Présupposés théoriques à cette relation

Le cadre théorique de cette recherche a indiqué comment le contexte éducatif japonais pouvait être représentatif du phénomène selon lequel de pratiques pédagogiques découle un modèle dominant d'évaluation et comment l'évolution de ces pratiques ne pouvait aller sans une adaptation de ces modèles à ces évolutions.

De manière plus générale, la recherche en didactique fait un lien entre l'activité évaluative et les pratiques d'enseignement. Comme Sylvia Sommer il est possible de parler de l'effet rétroactif de l'évaluation. Elle précise à ce propos que :

[...] Le phénomène est défini comme l'effet direct ou indirect d'un outil d'évaluation sur la pédagogie, lequel produit un effet sur les attitudes et le comportement de tous les acteurs de l'apprentissage, les enseignants et les apprenants, et sur les supports choisis. (Sommer, 2001, p.2)

De son côté Georgette Nunziati va plus loin en faisant de l'évaluation un facteur de réforme voire de véritable révolution pédagogique :

Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou qu'elle ne se fera pas. Située au carrefour des recherches en psychologie cognitive et didactique, l'évaluation sous toute ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques (Nunziati, 1990, p.47)

Si cette réciprocité peut exister, que pourraient être les caractéristiques et les modalités de fonctionnement de ces « effets » (Sommer) et de cette « transformation » (Nunziati) réciproques entre l'évaluation et les pratiques d'enseignement/apprentissage lorsque celles-ci se font au service d'une conception autonomisante de l'apprentissage ? Cette interrogation posée en milieu japonophone porte sur deux niveaux : conceptuel et contextuel. Conceptuel, d'abord. Nous savons que l'évaluation fait partie du processus d'enseignement, comme le rappelle Jean Berbaum : « Il n'y a apprentissage que si les essais qui aboutissent à des réussites ou à des échecs, font l'objet d'une analyse - évaluation - qui permet de tenir compte de ces résultats pour une amélioration de l'action » (Berbaum, 1991, p.47).

Ou Jean-Pierre Cuq :

Avec l'approche communicative et les travaux menés dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation fait partie intégrante de l'espace de la formation et s'inscrit dans une pédagogie de la réussite. Dans cette perspective, il ne

s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. (Cuq, 2007, p.168)

Mais elle n'est que rarement déléguée à l'apprenant malgré qu'elle soit « une composante naturelle de l'action » puisque pour Georgette Nunziati :

L'élève qui rature, qui doute de ses actes, qui déchire et recommence tout, mais aussi la ménagère qui surveille le degré de blondeur de ses oignons avant de poursuivre son mode de préparation, évaluent des états intermédiaires de façon certes implicite, on pourrait presque dire inconsciente, et plient le déroulement de leurs activités à ce mini-bilans de parcours. (Nunziati, 1999, p.51)

Ainsi pour elle, l'évaluation que l'on délègue à l'apprenant se caractérise par deux composantes : l' « autocontrôle » (un regard critique sur l'action en cours) et l' « autobilan » qui porte sur le jugement du produit final par rapport à ce qui était attendu et le cas échéant le processus d'apprentissage lui-même. Ces deux actions faites par l'apprenant semblent faire de l'auto-évaluation une pratique propice à des comportements autonomes dans l'apprentissage. C'est aussi ce que pensent beaucoup de didacticiens intéressés par les pratiques centrées sur l'apprenant et ses besoins et pour qui l'auto-évaluation est vue comme une voie vers l'autonomie. La réflexion de Michel Vial, qui reprend la notion d'autocontrôle de Nunziati va dans ce sens : « l'autocontrôle, ce désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu, ce jeu entre individualisation et socialisation, structurant le sujet, nécessaire processus pour l'autonomisation » (Vial, 1997, p.145)

Pour Pillonel et Rouiller, l'auto-évaluation est un chemin vers l'autonomie mais aussi un risque qu'accepte de prendre l'enseignant:

Développer chez l'apprenant une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser le formé prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. (Pillonel et Rouiller, 2001, p.32)

Pour Edith Wegmuller, l'auto-évaluation est aussi un des moyens au service de la célèbre formule « apprendre à apprendre » où l'on passe de l'image du formé à celle de l'auto-formé :

L'autoévaluation implique une prise de distance favorisant une meilleure appropriation du savoir, mais cela doit s'apprendre progressivement. C'est à

partir d'activités concrètes qu'il faut faire s'approprier par les élèves le comment chercher et où trouver les références utiles. A mon sens, c'est cela l'autonomie à l'école et la démarche d'autoévaluation contribue au développement de cette capacité. (Wegmuller, 2002, p. 10)

Selon ces didacticiens, s'auto-évaluer, c'est donc aussi se former à apprendre et l'on comprend alors, au travers des pratiques d'auto-évaluation, toute la valeur formatrice de l'évaluation pour l'apprenant que remarque Georgette Nunziati :

[...] L'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants, et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification, sont les deux objectifs prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend. (Nunziati, 1990, p.51)

Mais comme Lise Saint-Pierre, nous pouvons penser que « L'appropriation des outils d'évaluation » dont parle Georgette Nunziati n'est possible que si l'auto-évaluation devient un objet de formation, et l'on revient alors au statut de formé de l'individu. C'est en ce sens que pour elle l'évaluation a une valeur formative quand elle est le but d'un dispositif d'enseignement. Il est à noter que le choix de ce but fait de ce dispositif un outil pour l'autonomie :

La pratique de l'auto-évaluation devient une cible de formation plutôt qu'une activité de classe. En visant cette cible, on reconnaît une fonction formatrice ou éducative à l'évaluation, on favorise le développement progressif, la responsabilisation et l'autonomie intellectuelle. (St-Pierre, 2004, p.34)

Pourtant pour Maria Palmira Alves, l'évaluation n'est pas uniquement à considérer comme un moyen pour l'autonomie. Elle fait partie du processus d'autonomie :

La concentration progressive de l'évaluation, au niveau des sujets, est ancrée dans la reconnaissance, de plus en plus incontestable et incontestée, de la prégnance de l'autonomie et de la réflexivité comme processus privilégiés d'optimisation et d'appropriation du sens des actions de changement dans les domaines de l'éducation et de la formation. (Palmira Alves, 2010, p.1)

Ces diverses réflexions semblent vouloir montrer qu'il existe effectivement une relation unilatérale et de cause à effet entre l'évaluation formative (dont l'auto-évaluation fait partie) et l'autonomie dans l'apprentissage ou que la première est un élément constitutif de la seconde. Or, les mots utilisés pour décrire cette relation ne nous en indiquent pas le mécanisme. Sylvia Sommer parle d' « effet direct ou indirect » ; Jean-Pierre Cuq et Louis Saint-Pierre pensent que l'évaluation « favorise l'autonomie » et Wegmuller qu'elle y « contribue ». ; Georgette

Nunziati remarque que l'évaluation « provoque cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques » ; Maria Palmira, de son côté, laissant envisager que la relation entre l'évaluation n'est pas seulement de type unilatéral mais aussi complémentaire, affirme que l'évaluation est « ancrée » dans « la reconnaissance de la prégnance de l'autonomie » faisant ainsi de l'évaluation formative non plus une cause de l'autonomie mais une de ses composantes.

3.2 Hypothèse sur les composantes en relation entre l'activité évaluative et l'autonomie

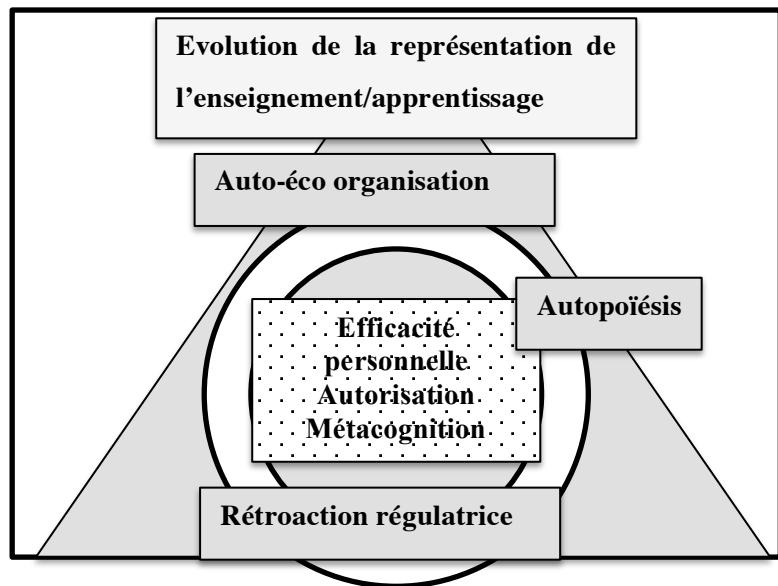
A la lecture du tableau pages 75 et 76, on remarque que l'autonomie et l'acte d'évaluation sont constitués de processus de mêmes types mais dont les caractéristiques diffèrent. Seul le processus de mesure ne se retrouve pas dans la notion d'autonomie, qu'elle soit envisagée selon une approche philosophique, sociologique ou didactique. Mais on peut penser que le processus général d'évaluation et celui de l'autonomie ont plus que des similitudes et qu'ils sont, en fait, en relation. En effet, pour prendre des décisions, il faut comparer diverses options et choisir celles qui sont pertinentes ou pas selon une situation donnée et un but à atteindre. La décision, comme résultat d'un processus, atteste de l'activité évaluative et de l'autonomie du sujet. Elle atteste de l'activité évaluative de l'individu, parce que c'est ce mécanisme qui permet d'écartier les options inadéquates et de prendre une décision appropriée; de son autonomie, parce que cette décision, en tant que résultat de l'activité évaluative, en est la manifestation. C'est en pouvant prendre une décision que le sujet fait un acte autonome.

En poursuivant l'analyse, on remarque que c'est certes par l'activité évaluative que s'opère la décision mais que c'est l'autonomie qui donne matière à décision dans la mesure où elle ouvre le champ des possibles puisque des directives à suivre ne sont plus imposées aux apprenants. Aussi, sans autonomie, point de décision possible et sans décision à prendre point d'évaluation possible, puisqu'il n'y a plus matière à évaluation. Et comme l'on sait que c'est dans la prise de décision que se réalise l'autonomie, sans évaluation de l'action de l'individu par l'individu, point d'autonomie. Aussi, pour répondre à la question formulée en début de deuxième partie sur les composantes et le type de relation entre l'activité évaluative et l'autonomisation, ces deux processus fonctionneraient conjointement et pourraient avoir une relation de co-construction.

L'hypothèse formulée sur le fonctionnement autopoïétique de l'autonomie et de l'activité évaluative fait intervenir les composantes suivantes de ces deux processus classés ici en deux groupes :

- a. Les composantes « moteurs » : l'efficacité personnelle, la rétroaction régulatrice, l'auto-éco organisation, l'autopoïésis, l'autorisation ;
- b. Les composantes « facilitatrices » : la ZPD, la métacognition, l'évolution de la représentation de l'enseignement/apprentissage.

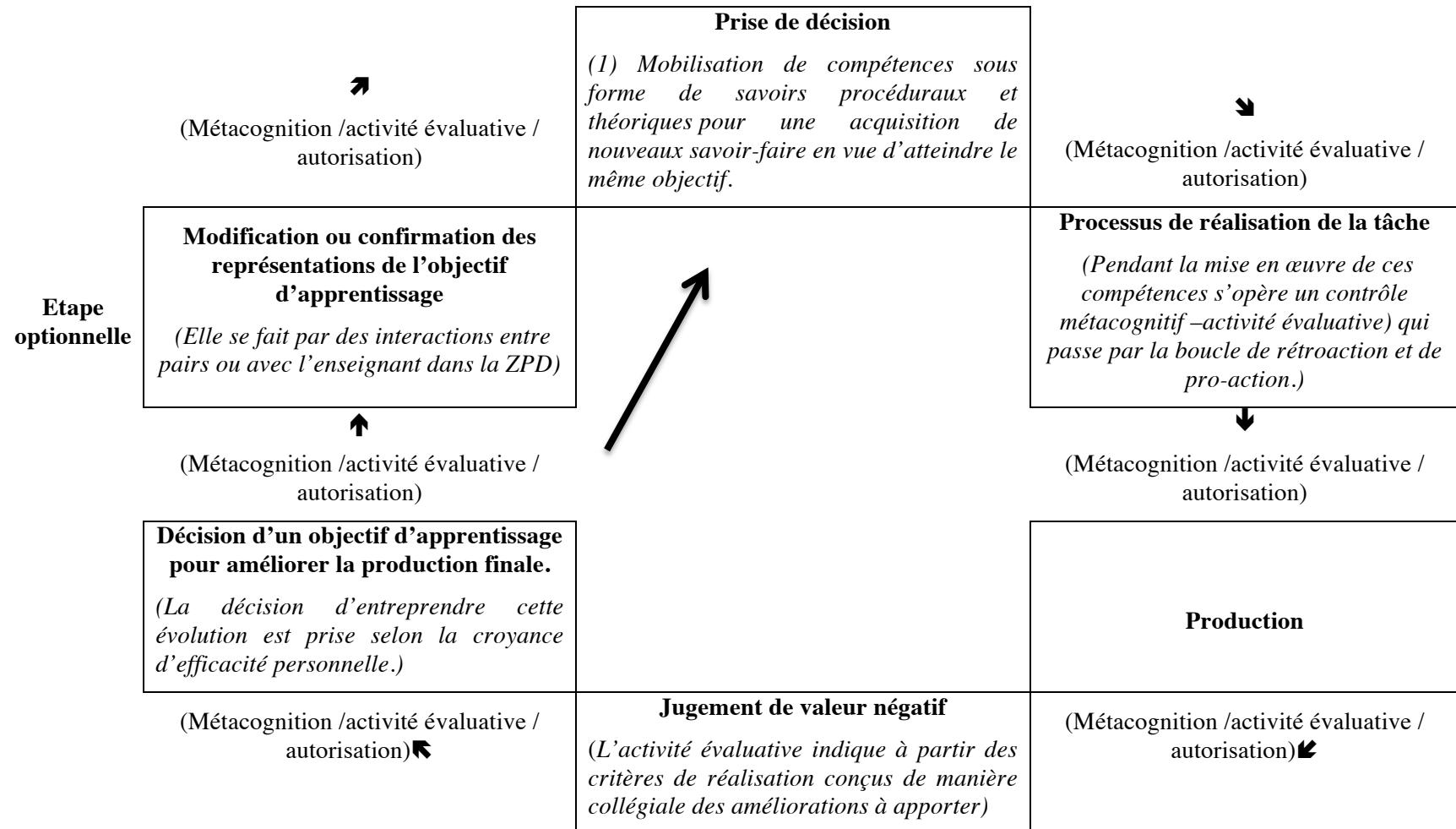
Placer ces composantes dans le schéma proposé par Carré permettra de situer leurs champs d'action :



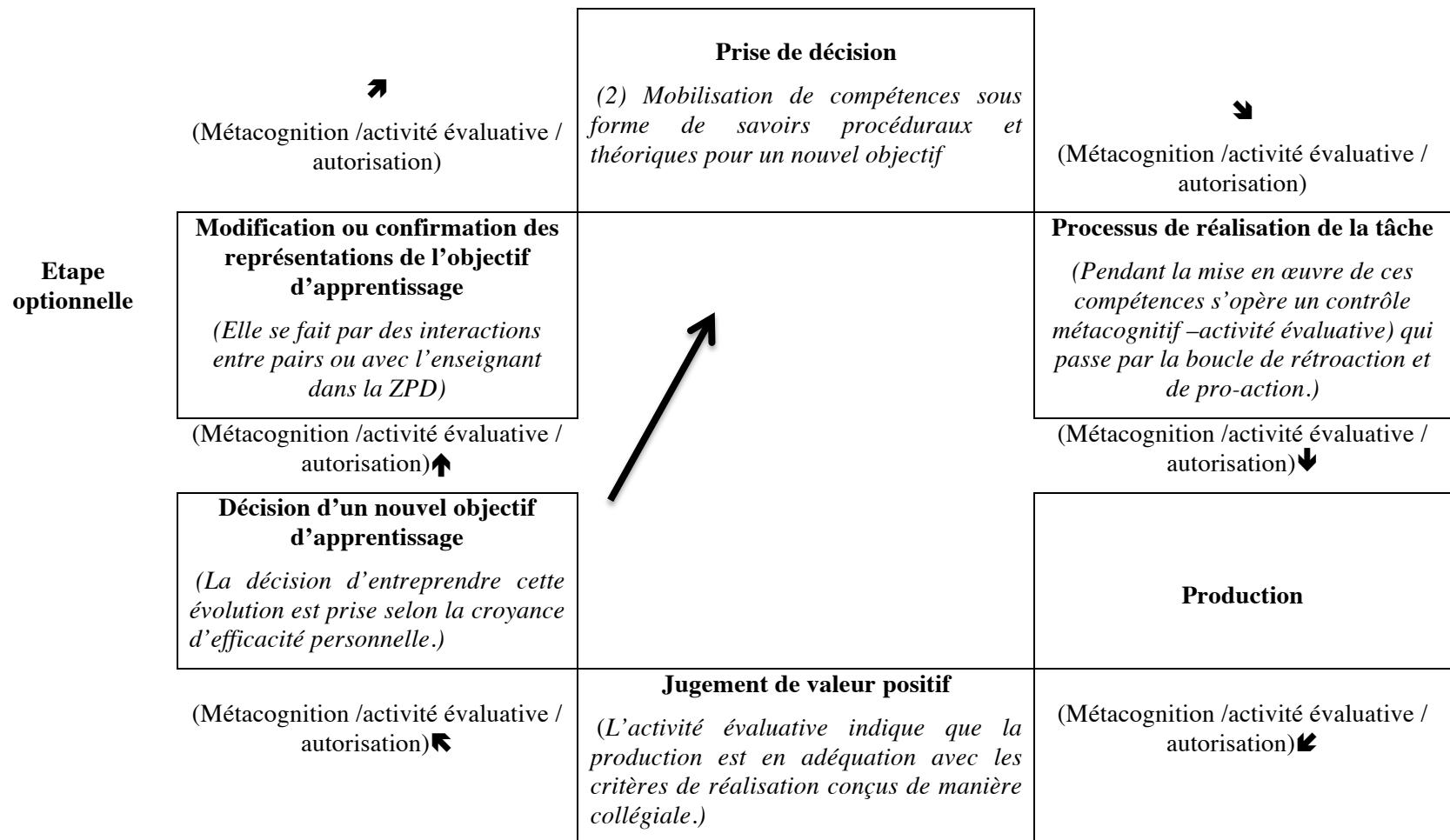
Ainsi, l'efficacité personnelle, l'autorisation et la métacognition, font partie de la composante *auto* et agissent sur le plan cognitif. L'auto-éco-organisation, l'autopoïésis, et la rétroaction régulatrice, font partie de la composante *éco* et agissent sur le plan socio-cognitif. Enfin l'évolution de la représentation de l'enseignement/apprentissage, se situe dans la composante *histo* et se trouve en relation avec le milieu socio-culturel des apprenants.

3.3 Schémas pour une hypothèse sur le processus autopoïétique de la relation de co-construction entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative selon 2 cas

CAS 1 : Le jugement de valeur porté sur la production finale ou une production intermédiaire est négatif :



CAS 2 : Le jugement de valeur porté sur la production finale ou une production intermédiaire est positif :



3.4 Analyse des schémas et hypothèses sur leur fonctionnement

En préambule de cette analyse, il est utile de préciser que ces schémas désirent apporter des hypothèses de fonctionnement sur la composante *auto* de l'autoformation en relation avec les composantes *éco* et *histo*. **Le sentiment d'efficacité personnelle** est à la source du mécanisme. Il fait naître la décision d'atteindre un objectif d'apprentissage que l'apprenant estime à sa portée. A partir de cette décision, trois chemins sont possibles :

1. L'apprenant a les compétences nécessaires pour savoir que l'objectif décidé est le bon au regard de sa situation et il sait comment faire pour l'atteindre.
2. L'apprenant n'est pas certain que l'objectif pressenti soit le bon et ne sait pas comment faire pour l'atteindre.
3. L'apprenant est certain que l'objectif pressenti est le bon mais il ne sait pas comment faire pour l'atteindre.

Dans le premier, cas l'apprenant va mobiliser des compétences sous forme de savoirs procéduraux et théoriques et prendre des décisions. Le concept d'**autorisation** intervient dans la mobilisation de ces savoirs dans la mesure où il juge des procédures pour atteindre l'objectif et produit les critères qui pourront attester, au regard de la représentation qu'il en a, que l'objectif a été atteint.

Dans le deuxième et troisième cas, l'apprenant a besoin d'une aide extérieure afin de confirmer ou infirmer son objectif et de prendre conscience des procédures à mettre en œuvre pour l'atteindre. Il trouve cette aide auprès d'un enseignant, d'un tuteur ou d'un autre apprenant plus expérimenté que lui. Elle se fait par la **ZPD**, moment de négociations, d'interrogations et de mise en questions des **représentations** initiales qui peuvent empêcher une prise de conscience claire des objectifs à atteindre et des stratégies pour y parvenir.

Il est à noter que ce soutien peut aussi intervenir dans le premier cas puisque comme l'a montré Bandura, la croyance de contrôle personnel n'a pas toujours pour résultat la réussite d'une action ; il y a une différence entre intention et performance. Cette aide peut aussi porter sur la production des critères servant à évaluer au terme du processus de réalisation si la production finale est en adéquation avec le/les objectifs retenu(s). Il est peu probable, même dans le premier cas, que l'apprenant, dans une institution, se passe pour toutes les phases du processus de l'aide de son enseignant ou d'une autre personne. Même dans l'autodidaxie, degré ultime de l'autonomie, l'apprenant aura toujours besoin d'un autre plus savant pour valider ses décisions.

Une fois que l'objectif d'apprentissage a été choisi, les critères pour une réalisation adéquate au regard de l'objectif produit et les savoirs théoriques et procéduraux sélectionnés,

l'apprenant agit. Durant l'apprentissage, il opère un contrôle métacognitif. Ce contrôle peut être conscient ou non si les actions faites relèvent de la routine. Il se fait par **les boucles de rétro-action et de pro-action** qui considèrent pour la première, le résultat immédiat de l'action et pour la seconde, leurs effets au regard de la production finale. **Le contrôle métacognitif** sert à l'évaluation de l'action en cours ou de ses effets à venir pour modifier ou poursuivre la réalisation. Cette succession d'actions converge vers la production finale évaluée selon les critères définis de manière collégiale. Rappelons que durant le processus de réalisation si des écarts entre l'intention et la réalisation interviennent, l'apprenant peut demander l'avis d'une autre personne par exemple, l'enseignant. Dans ce cas d'autres objectifs d'apprentissage pour apporter une amélioration sont exprimés ou d'autres décisions sont prises. Ces objectifs d'apprentissages ou ces décisions peuvent être confirmés ou infirmés.

Au terme de cette évaluation, il y a deux possibilités :

1. La production est estimée en adéquation avec ce qui avait été décidé et l'apprenant passe à l'acquisition d'un nouvel objectif d'apprentissage et le processus recommence ;
2. La production finale n'est pas estimée en adéquation avec ce qui avait été décidé. L'apprenant définit (seul ou avec une autre personne) un nouvel objectif en vue de l'améliorer et le processus recommence.

Il faut aussi remarquer que ce système fonctionne selon 5 principes une fois qu'il est en marche:

1. Celui **d'auto-éco-organisation**⁶⁷ car c'est l'environnement (et non plus le seul enseignant) dans lequel se fait l'apprentissage qui fournit les informations nécessaires (l'enseignant, les pairs, les ressources, le résultat d'une action) à son fonctionnement et c'est à partir de ces informations que le système s'organise.
2. Celui de **l'autopoïésis**, dans la mesure où chaque réorganisation de la composante précédente motive l'organisation de la suivante. Ainsi, dans la phase de prise de décision, si de nouvelles compétences sont mobilisées, le processus de la tâche sera modifié; si le processus de la tâche est changé, la production finale le sera aussi; la production finale étant modifiée, le résultat de l'évaluation l'est aussi ;
3. Celui de **co-construction** car si un apprenant peut prendre seul ou avec l'aide d'une autre personne (ZPD) de plus en plus de décisions sur les objectifs de son

⁶⁷ Voir définition page 54.

apprentissage ou sur son processus de réalisation pour faire évoluer ses représentations, c'est qu'il fait preuve d'une activité évaluative. Par ailleurs, par le fait de prendre des décisions, et donc d'être agent de son apprentissage, il fait preuve d'autonomie. Finalement, en étant autonome, donc en prenant des décisions, il affine ses compétences en évaluation.

4. Celui de l'**activité évaluative** et ses dérivés que sont l'auto-évaluation et l'évaluation (des compétences) ; il est présent à chaque étape du mécanisme non seulement pour juger de la pertinence des décisions prises mais aussi des résultats de l'apprentissage.
5. Celui d'**autorisation** qui atteste de la possibilité (donnée par l'enseignant ou l'institution) et de compétences métacognitives de l'apprenant à prendre des décisions concernant son apprentissage (objectifs, réalisation et évaluation).

3.5 Formulation des questions de la problématique de recherche

Ces cinq principes ont leur importance et représentent les variables dépendantes et les marqueurs d'un dispositif d'enseignement/apprentissage aux visées autonomisantes (DE/AVA) pouvant prendre la forme de simple pratiques, d'approches ou d'ingénieries pédagogiques plus élaborées. En ce sens, elles vont constituer ce qui, à nos yeux, peut favoriser ces dispositifs. Ces variables seront aussi les objets des enquêtes de terrains qui suivront afin de repérer leur fonctionnement au regard de la composante *eco* de l'autoformation, selon Carré. Les objectifs de ces enquêtes seront les suivants :

- a. Repérer, dans quels « lieux » éducatifs du Japon (dans les écoles élémentaires, les collèges, les lycées, les universités publiques et privées mais aussi les écoles de langue) peuvent se trouver ces systèmes.
- b. Connaître les raisons de la présence ou de l'absence des DE/AVA dans ces institutions (Sera-t-elle due à la politique éducative de l'Etat ? A la direction de ces établissements ? Aux enseignants ? A la culture d'apprentissage). Répondre à ces questions permettra d'abord d'apporter des éclaircissements aux hypothèses formulées dans la conclusion du chapitre 2 (cf. page 39) puis de connaître les représentations de l'autonomie et de l'évaluation d'enseignants évoluant dans des institutions où est présent ou absent un DE/AVA et de réaliser ce qui dans ces représentations, diffère.
- c. Décrire le fonctionnement de ces environnements dans les établissements où ils sont mis en place. Ils seront analysés au regard des schémas du processus autopoïétique de l'autonomie et de l'évaluation (cf. pages 116-117) afin de savoir s'il y a une similarité complète (ce qui viendrait confirmer l'hypothèse de

fonctionnement de ces processus), partielle (dans ce cas, qu'est-ce qui diffère ? Quelles sont les limites de notre hypothèse ? (Quelles adaptations ont été faites ? Pourquoi et comment ?) Nous nous intéresserons aussi à leurs conséquences sur le plan d'enseignement et d'apprentissage.

L'objectif final sera de comprendre si l'hypothèse sur le mécanisme autopoïétique de l'autonomie et de l'évaluation est valide telle quelle dans une culture donnée. Si ce n'est pas le cas, quelles adaptations, superpositions ou fusion de pratiques issues de cultures différentes a-t-elle subit ou doit-elle subir ? Si ce mécanisme ne fonctionne pas du tout, pour quelles raisons ? Ceci permettra finalement de comprendre pourquoi l'auto-évaluation et l'autonomisation ne sont pas des processus obligatoirement liés. Pour finir et avant de commencer cette troisième partie, il peut être utile de rappeler que, au regard du contexte de la recherche décrit dans la première partie, la composante *histo* de l'autoformation selon Carré n'a que très peu d'influence au Japon sur la composante *auto*.