



HAL
open science

Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère au Japon

Christian Pelissero

► To cite this version:

Christian Pelissero. Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère au Japon. Education. Le Mans Université, 2016. Français. NNT : 2016LEMA3007 . tel-01585696

HAL Id: tel-01585696

<https://theses.hal.science/tel-01585696>

Submitted on 11 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse de Doctorat

Christian Pelissero

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université du Maine
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : 504, cognition, éducation, interaction
Discipline : Sciences de l'éducation, Didactique des langues
Spécialité : Sciences du langage
Unité de recherche : CREN EA 2661
Soutenu le : 24 novembre 2016
Thèse N° : 82590

Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon

JURY

Président du Jury : **Claude SPRINGER**, Professeur émérite, Université Aix-Marseille.

Rapporteurs : **Joëlle ADEN**, Professeur des Universités, université de Paris Est Créteil,
Emmanuelle HUVER, Professeur des Universités, université de Tours.

Examineur : **Brigitte ALBERO**, Professeur des Universités, université de Rennes.

Directeur de Thèse : **Jean-François BOURDET**, Professeur des Universités, université du Maine.

Co-directeur de Thèse : **Aude BRETEGNIER**, Maître de conférence, université du Maine.

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE : l'émergence d'une problématique	6
Chapitre 1 : l'éducation japonaise	7
Chapitre 2 : l'apprentissage des langues	21
DEUXIÈME PARTIE : les relations entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative	42
Chapitre 1 : l'autonomie dans les apprentissages.....	43
Chapitre 2 : l'évaluation.....	74
Chapitre 3 : 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.....	111
TROISIEME PARTIE : Description du dispositif de terrain de la recherche	122
Chapitre 1 : méthodologie de la recherche et recueil de données	123
Chapitre 2 : présentation des terrains de récoltes des données	132
QUATRIÈME PARTIE : analyse des données des entrevues	150
Chapitre 1 : présentations des enseignants à partir des données récoltées dans les entretiens	151
Chapitre 2 : analyse des données sur l'autonomisation.....	157
Chapitre 3 : analyse des données sur l'évaluation.....	214
Chapitre 4 : analyse des données sur l'enseignement du français au Japon	242
Chapitre 5 : analyse des données sur l'auto-évaluation	248
Chapitre 6 : analyse des données sur les relations entre (auto)-évaluation et autonomisation	260
Chapitre 7 : conclusion générale sur l'analyse des données des questionnaires.....	271
CINQUIÈME PARTIE : analyse des données des observations de classe	286
Chapitre 1 : analyse des données des observations de classe en contextes indifférents	288
Chapitre 2 : analyse des données recueillies dans les observations de classe en contextes favorables.....	309
3. Conclusion sur les observations de classe.....	332

SIXIÈME PARTIE : conclusion sur les analyses des données issues des entretiens et des observations de classe	353
Chapitre 1 : synthèse sur le fonctionnement du MARCAA par le croisement des données issues des entretiens et des observations de classe.....	354
Conclusion générale	373
Bilan	382
Perspectives.....	388
BIBLIOGRAPHIE	392
ANNEXES	400
Table des matières	583

INTRODUCTION

Aujourd'hui, rendre les apprenants autonomes est un but souvent poursuivi en éducation. Favoriser l'autonomisation des apprentissages fait désormais consensus dans les milieux concernés mais ce consensus s'est construit peu à peu et rappelons que l'histoire des Sciences de l'éducation est riche en pédagogues créateurs d'approches éducatives non conventionnelles s'opposant à un mode plutôt transmissif des connaissances.

Au Japon, terrain de cette recherche, l'enseignement est traditionnellement transmissif et ce du collège au lycée. Pour trouver des approches susceptibles de favoriser l'autonomie, il faut s'intéresser aux écoles primaires, secondaires et aux universités. La raison en est que les collèges et les lycées préparent au concours d'entrée des universités. Au Japon, réussir le concours d'entrée d'une université prestigieuse, c'est s'assurer un bon emploi. Aussi, dès le collège, les parents et les enfants ont souvent cet objectif. Ces concours sont conçus pour vérifier le volume des connaissances des futurs étudiants qui, dans son contenu et sa richesse, doit être le même pour tous. Aussi, le procédé des QCM a-t-il été retenu. Cette situation montre clairement qu'une approche didactique est souvent associée à un mode d'évaluation et qu'un des outils de mesure d'un enseignement transmissif peut-être l'évaluation sommative.

En ce qui concerne les écoles primaires et secondaires, l'évaluation sous forme de test pour vérifier la connaissance de savoirs obligatoires est inexistante. On remarque alors des enseignements beaucoup moins transmissifs et permettant l'expression de comportement autonomes.

Au Japon, dans la majorité des universités (excepté les universités relevant du domaine de la médecine), les étudiants ayant passé leur concours d'entrée sont presque tous assurés (sauf en cas d'absentéisme répété) d'en être diplômés et ce souvent indépendamment de leurs résultats. La raison en est que le système universitaire n'a pas pour vocation de former un futur professionnel. Le plus souvent, ce sont les entreprises qui se chargent de ces formations ou bien des écoles spécialisées privés.

Aussi, les curricula dépendent-ils de chaque département voire de chaque professeur. Il n'y a donc pas un volume de connaissances obligatoires (parce que décidé par le Ministère japonais de l'Education nationale) à acquérir. L'enseignement (et l'apprentissage) libérés de cette obligation de réussite, influencent l'acte d'évaluation. Dans le milieu universitaire, il y est d'abord particulier, comme le montreront les propos des enseignants présentés en annexe de ce travail, dans la mesure où l'évaluation n'a pas toujours pour vocation de mesurer la seule acquisition de connaissances. En effet, elle entend rendre compte en les synthétisant

divers aspects d'un étudiant : ses travaux, les résultats aux examens, son comportement et son assiduité. Il y est aussi parfois inexistant puisque certains enseignants décident de faire réussir tous leurs étudiants.

En somme, lorsque les pratiques d'enseignement ne visent plus uniquement à faire acquérir un ensemble de connaissances obligatoires pour accéder à un niveau donné, l'évaluation se fait moins sommative et prend en compte d'autres aspects de l'apprentissage. On remarque alors une relation entre choix didactique et évaluation.

C'est à ces relations que cette recherche entend s'intéresser en prenant le cas de l'autonomisation des apprentissages dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans divers contextes (des établissements du Ministère japonais de l'Education Nationale, une école privée, un Institut français du Japon à Tokyo, et le Lycée Français international de Tokyo). Pourquoi le FLE ? Car il n'aurait pas été possible de s'intéresser à tous les types d'apprentissages. Pourquoi l'autonomisation ? Parce que c'est bien la plus ou moins forte hétéronomie de l'enseignement qui détermine les modes d'évaluation en vigueur. Elle entend aussi montrer que l'autonomie passe par l'acte d'évaluation et que l'évaluation passe par l'autonomie.

Pour cela, une description du contexte d'enseignement/apprentissage au Japon sera proposée afin de montrer comment il fait ressortir la problématique des relations entre pratiques didactiques et évaluation et plus particulièrement entre autonomie et évaluation. Ensuite, afin de clarifier ces relations, nous décrirons et analyserons les composantes en jeu dans l'autonomisation et l'évaluation. Cette analyse servira aussi à repérer les composantes communes et en relation possible puis à décrire leur fonctionnement par un schéma baptisé MARCAA, Mécanisme Autopoïétique des Relations de Constructions entre l'Autonomisation et l'(Auto-)évaluation. Finalement ce schéma sera mis à l'épreuve des représentations de ses composantes et de ses manifestations empiriques.

Les apports de cette recherche résident dans une proposition de schéma descriptif de la relation de co-construction de l'autonomisation et de l'évaluation en prenant pour base le phénomène biologique d'autopoïésis mais aussi dans un essai de définition de la notion d'(auto-)évaluation qualitative et la description de pratiques susceptibles de favoriser l'autonomisation et le partage de l'activité évaluative en classe.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Bretegnier et M. Bourdet pour leur grande disponibilité tout au long de ces quatre années de travail, pour les savoirs qu'ils m'ont transmis et par dessus tout, car sans quoi rien n'aurait possible, leur soutien psychologique, facteur de croyance d'efficacité personnelle.

Ensuite, j'aimerais exprimer ma gratitude à tous les enseignantes et enseignants qui ont bien voulu m'aider en m'accordant leur intérêt et leur temps et parmi eux, plus particulièrement, au Professeur Jun Oba, au Professeur Haruhisa Kato et au Professeur Hervé Couchot de l'université Sophia, agrégé de philosophie, pour leur expertise et leur amitié.

Cette recherche est finalement dédiée à Kayoko, Lucas, Sarah et mes parents.

PREMIERE PARTIE : l'émergence d'une problématique

Cette première partie montrera ce qui dans l'histoire du Japon, son économie et ses choix didactiques en matière d'éducation générale a pu contribuer à la situation présente de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère qui, à nos yeux, pose avec acuité la question des relations entre les pratiques d'évaluation et les pratiques d'enseignement/apprentissage lorsque celles-ci veulent tendre vers l'autonomisation des apprenants.

Chapitre 1 : L'éducation japonaise

1.1 Ses caractéristiques

Selon le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)¹, le Japon se situe, en 2012 au 7^{ème} rang en mathématiques, au 4^{ème} rang en compréhension écrite et au 4^{ème} en sciences, loin devant la France qui se trouve respectivement à la 25^{ème}, 21^{ème} et 26^{ème} place. Si cette excellence est source de contentements pour certains, pour d'autres elle a un prix. En effet, dès le collège les élèves japonais sont soumis à une organisation de l'éducation qui ne laisse souvent que peu de place à l'expression personnelle, à la réflexion et au choix, ne serait-ce que vestimentaire dans la mesure où la plupart des établissements publics et privés du primaire et du secondaire imposent le port de l'uniforme. Eiichi Murata, enseignant et organisateur de la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet en 1998², estime dans un article paru en 2010 qu'au Japon « l'éducation est devenue catastrophique. Tout y est contrôlé, y compris le langage et l'habillement, et un malaise se traduit dans les actes : refus d'aller à l'école, suicides, brimades » (Murata, 2010, p.25).

Cette constatation fait écho aux pratiques d'enseignement en vigueur durant l'ère de Meiji (de 1868 à 1912) précédée par celle d'Edo (1600-1868). Durant cette période, le Shogun Tokugawa Yoshinobu dirigeait le pays en la défaveur de l'empereur contenu dans les fonctions de gardien des traditions. Elle a pris fin en 1868 après une guerre qui a opposé les partisans du Shogun et ceux de l'Empereur. Cette fin du Shogunat de Tokugawa a permis la Restauration de Meiji (période pendant laquelle l'Empereur retrouve le pouvoir) et la réouverture des frontières du Japon car celles-ci avaient été fermées pendant plus de deux siècles. Une politique de modernisation a alors été mise en marche. Une de ses premières actions a été de favoriser l'introduction des connaissances et des savoir-faire des pays occidentaux. Mais cette ouverture à l'étranger n'est pas allée sans un regain des valeurs nationales :

L'impératif du gouvernement fut, durant toute cette période, la modernisation du pays, en comblant le retard économique et militaire considérable et en introduisant les méthodes occidentales. La politique éducative constitua toujours une partie intégrante de ce projet du gouvernement. Le deuxième point de vue est le nationalisme dans l'éducation. Au fur et à mesure que de nouveaux systèmes et de nouvelles technologies furent introduits et que la vie quotidienne de la population

¹ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf> (consulté le 23 mai 2016)

² Cette rencontre s'est tenue du 21 au 31 juillet à Hanno (cf. : <http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1452>), (consulté le 23 mai 2016).

subit une certaine occidentalisation, l'ordre stable des valeurs sociales existantes fut nécessairement touché dans ce processus de modernisation (Kayashima, 1989, p.1)

Les mesures de cette politique éducative émanaient de l'Etat vers les sphères locales et avaient deux buts principaux : la modernisation du Japon sous l'effet de son occidentalisation et la formation d'une classe dirigeante (Kayashima, 1989). Elles étaient appliquées par les enseignants (sous l'autorité desquels se trouvaient d'abord les enfants puis leurs parents) et ont provoqué une polémique entre les partisans d'une ouverture sans bornes à l'occident et ceux d'une ouverture modérée parce que plus respectueuse des traditions ancestrales :

FUKUZAWA Yukichi, philosophe progressiste, voulait remplacer les valeurs confucianistes par les grandes idées occidentales telles que la liberté et l'indépendance de l'esprit. *MOTODA Nagazane*, Précepteur confucianiste de la cour impériale, insista par contre sur la nécessité d'adopter le confucianisme comme orthodoxie de l'Etat et d'en faire le fondement de l'enseignement national. *SUGIURA Shigeki* affirmait que l'enseignement devait être fondé non pas sur une religion ou une idéologie mais sur le rationalisme scientifique. *KATOU Hiroyuki* proposait d'adopter quatre religions (le shintoïsme, le bouddhisme, le confucianisme (Kayashima, 1989, p.29).

Pour mettre fin à cette polémique (Kayashima, 1989), le gouvernement créa le *Rescrit impérial sur l'éducation*, en 1890. Il représentait un « modèle du genre en termes d'endoctrinement » (Sabouret, 2005, p.265) :

Ce fut le Rescrit Impérial de l'Education de 1890 qui mit fin à cette polémique. Cette ordonnance, élaborée principalement par Inoue Kowashi, Juriste occidental et secrétaire d'Etat de la juridiction, et *MOTODA Nagazane*, précepteur confucianiste de la Cour Impériale, prescrivait l'objectif de l'enseignement en termes de nationalisme et de confucianisme. Le Rescrit insistait sur les valeurs morales confucianistes telles que la loyauté, la piété filiale, l'obéissance au supérieur ainsi que la gloire de l'Empire. Le Rescrit constitua la base idéologique du système éducatif du Japon jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale. Ainsi, malgré la modernisation rapide du pays, l'éducation japonaise ne connut jamais les concepts tels que "l'individualisme" ou le "libéralisme". (Kayashima, 1989, p.30)

Son contenu, appris par cœur et déclamé par les élèves lors des grands événements de la

vie scolaire, mettait en avant l'obligation de se soumettre aux préceptes éducatifs légués par les ancêtres impériaux. Il est vrai que durant la restauration de Meiji, l'empereur entendait rétablir la force et l'influence de son pouvoir sur les instances de l'Etat mais aussi sur les personnes. Pour Jean-François Sabouret, sociologue spécialiste du Japon, cette domination est toujours perceptible aujourd'hui:

Dans la première conception de Meiji, la préoccupation première et dernière est l'Etat et sa toute puissance. La personne, en tant qu'être autonome producteur d'idées, d'initiatives de valeurs n'existe guère dans une telle conception. Force est de reconnaître qu'un tel esprit perdure aujourd'hui malgré les vicissitudes de l'histoire comme une hydre toujours vivante. Cette conception étatique peut être désignée par le terme *Les lumières par en haut*. (Sabouret, 2009, p.155)

Si ce phénomène est encore d'actualité, c'est aussi parce qu'il a été relayé dans les années 60 par un rapprochement des activités éducatives et économiques. A cette époque, le Japon est préoccupé par les performances commerciales considérées comme la seule voie vers un enrichissement permettant de faire oublier les années de misère d'après-guerre. Pour les dirigeants politiques de l'époque, la réussite passe par la formation d'une élite qui doit œuvrer dans tous les secteurs de l'économie et dans les sphères du pouvoir politique. La plupart des Japonais (aisés ou issus des classes moyennes) adhèrent à ce modèle et se lancent ou lancent leurs enfants dans une course à l'excellence et aux postes clés par le biais de l'école où les qualités requises pour gagner sont l'effort, l'application et la motivation. Les institutions scolaires vont valoriser ces dispositions et juger sans influence sur les résultats, le milieu social et intellectuel des enfants dont elles ont la charge :

L'acceptation de ces principes par tous, parents et enseignants, fait que les différences qui apparaissent entre les enfants sont considérées comme résultant de la qualité du travail et des efforts fournis par chacun d'eux, ainsi que de leur persévérance, et non de leur seul potentiel individuel. Ces trois principes excluent également de fait toute référence au milieu social ou intellectuel dans lequel vit l'enfant, comme si l'un et l'autre milieux étaient non agissants, n'avaient pas d'influence sur les performances des enfants. (Galan, 2005, p.112).

Il est intéressant de noter à ce sujet comment d'un principe d'égalité des chances on en arrive à celui d'une course à l'excellence. En effet, les éducateurs japonais considèrent parfois que les élèves ont tous les mêmes capacités et donc qu'ils sont capables des mêmes

efforts et par là des mêmes réussites. L'échec étant de ce fait souvent attribué à la fainéantise ou à la faiblesse. Pourtant des voix s'élèvent à l'image de l'association 日本教育学会 (Nihon Kyouiku Gakkai, Association Japonaise de Recherche sur l'éducation)³, fondée en 1941. Cette association regroupe principalement des enseignants du primaire et du secondaire pour qui l'éducation ne saurait être soumise à des impératifs économiques voire nationalistes mais doit être un facteur d'épanouissement comme le rappelle, dans son principe 7, la Déclaration des droits de l'enfant qu'elle adopte dès sa création en 1959⁴ :

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.

L'éducation comme moyen de transmettre le respect des traditions et des anciens, vecteur de la soumission à l'autorité, relais des idées nationalistes, moteur de la compétition entre les élèves sont des représentations que l'on ne peut nier mais qui doivent aussi être nuancées.

1.2 Un intérêt réel pour des pédagogies nouvelles

Durant la période Meiji, le gouvernement s'est intéressé aux méthodes d'enseignement étrangères, surtout européennes et américaines, pour poursuivre son objectif de modernisation sociale et culturelle. De cet intérêt est né en 1873, 東京師範学校附属小学 (Tōkyō Shihan Gakkō Fuzoku Shōgakkō), une école élémentaire rattachée à l'école normale de Tokyo : « The elementary school was founded for the purpose of providing a practical learning environment for teachers and pupils of Tokyo Normal School where they could observe classrooms, conduct experiments using new methods, and provide training for teachers in classroom management. » (Reza Sarka Arani, Fukuya, Lassegard, 2010, p.173)

³Site de l'association : <http://www.jera.jp>, (Consulté le 07/05/ 2016)

⁴[http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386(XIV)), (consulté le 23/05/ 2016)

C'est aussi à cette époque que certains enseignants des régions éloignées de la capitale ont constitué des groupes d'échanges (地域の学習集団, Chiiki no gakushū shūdan) afin de partager des pratiques de classe dont la plupart étaient inspirées du pédagogue allemand Johann Friedrich Herbart qui s'était lui-même entre autre intéressé aux principes éducatifs de Pestalozzi. Ses pratiques tendaient à faire la différence entre ce qui relève, dans la construction d'une personne, de l'éducation et de l'instruction et à subordonner la première à la seconde. Il a fondé ainsi le principe d'instruction éducative.

Durant les années 1880, ces groupes d'échanges ont évolué en 授業研究会 (Jugyō kenkyūkai). Les enseignants ont eu alors la possibilité d'observer les classes de leurs collègues et se sont intéressés à des pratiques prenant en compte les besoins des élèves, comme l'aspect collaboratif de l'apprentissage pour une éducation à la citoyenneté. Ce modèle de communauté d'enseignants dont le but est l'apprentissage collaboratif continue d'inspirer les enseignants d'autres pays (Tsuneyoshi, 2014).

Aujourd'hui au Japon, comme dans la plupart des systèmes éducatifs des puissances économiques et démocratiques, la pédagogie mise en œuvre dans les programmes de scolarisation pour les enfants de 3 à 6 ans permet de développer leur imagination, leur créativité en prenant en compte les intérêts des élèves mais aussi les désidérata des parents en matière d'éducation. Ainsi, par exemple, certains établissements privés proposent-ils une sensibilisation à l'anglais au travers de jeux et de chansons afin de satisfaire les parents soucieux de donner toutes leurs chances à leurs enfants dès leur entrée dans le primaire où avoir des bases en anglais peut être un avantage sur les autres. C'est ainsi que dès le plus jeune âge, s'engage cette course à l'excellence mentionnée plus haut.

Si l'éducation conçue comme une compétition est la représentation la plus partagée par les familles japonaises, elle ne fait pas consensus. En effet, l'intérêt affirmé pour les approches de Freinet, Dewey et Montessori montre que des enseignants et des parents refusent cette situation. Comment ces trois conceptions de l'éducation se sont-elles implantées au Japon ?

Dans l'archipel, l'essor des principes du célèbre pédagogue français a commencé avec la montée en force des idées communistes et ce dès les années 20. En 1925 est créé le Syndicat Japonais des Travailleurs de l'Education qui est à l'origine, la même année, de l'Institut de pédagogie nouvelle. En 1928, la publication intitulée Pédagogie prolétarienne⁵ qui paraît après la Journée Internationale de la Pédagogie organisée par l'Internationale des

⁵ <http://www.icem-freinet.fr/archives/divers/ite-1928/ite-1928.htm> (consulté le 09/05/ 2016).

Travailleurs de l'Enseignement (I.T.E)⁶ à Leipzig intéresse la délégation communiste japonaise présente. Le texte est traduit en japonais un an plus tard. Il comprend un article de Célestin Freinet (1896-1966) intitulé La discipline parmi les élèves. Une lecture attentive de cet article permet de repérer ce qui, compte tenu de la situation de l'enseignement général au Japon à cette époque, a pu attirer les enseignants en mal d'évolution. Freinet y montre d'abord que la discipline autoritaire de l'école traditionnelle est le résultat d'une approche pédagogique fondée sur le contrôle. Pour lui, si la discipline passe par les punitions, c'est que le travail des enseignants est souvent d'inculquer ce qui a été décidé par les adultes. C'est pour cette raison qu'il faut « constamment contraindre l'enfant ; la conséquence naturelle en était que maître et élèves, nécessairement ennemis, s'affrontaient à tout instant ; le maître pour imposer et les élèves pour se défendre » (Freinet, 1928, p. 114)

Ainsi, si la discipline s'apparente à la contrainte, c'est que les élèves sont obligés et contrôlés par les enseignants. Freinet ne propose pas un abandon pur et simple de la discipline mais plutôt une nouvelle forme qu'il nomme « discipline nouvelle » et qu'il définit de la manière suivante : « La discipline nouvelle, que nous nous garderons bien d'appeler discipline libérale ou même discipline par la liberté est basée sur la connaissance des besoins et des désirs des enfants [...] » (Freinet, 1928, p. 115). Les besoins des élèves serviront de moteur ou d'objectifs à l'acte d'apprentissage qui ne sera donc plus ressenti et appréhendé comme une obligation. Pour lui, la discipline doit « rendre matériellement possible la satisfaction de ce besoin » (Freinet, 1928, p. 115). Il esquisse donc un enseignement qui se fonde sur le respect de l'individualité et l'écoute de l'enfant et c'est ce qui, au Japon, a pu séduire les professionnels de l'éducation.

Par ailleurs, pour Freinet, l'acte d'apprentissage se fait par le vecteur du travail. Ceci est précisé dans un texte paru en 1964 et intitulé Les invariants pédagogiques :

Invariant n° 7 : Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux :

Donnez aux enfants la liberté de choisir leur travail, de décider du moment et du rythme de ce travail et tout sera changé. Imposez aux élèves un texte à lire et à étudier. Ils n'y ont ni appétit ni enthousiasme. Laissez-leur la liberté de choisir comme nous le faisons par le texte libre, le travail se fera alors dans un climat beaucoup plus favorable. (Freinet, 1964)

Cette citation montre l'évolution du concept de discipline dans la réflexion de Célestin Freinet. En donnant plus de liberté à l'élève, en lui donnant la possibilité de choisir, l'action

⁶ Créée par Louis Bouët en 1922.

(le travail) n'est pas contrainte et la discipline, dans ses aspects répressifs, devient inutile voire logique puisqu'elle en est la condition première :

Invariant n° 22 : L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

L'ordre et la discipline de l'Ecole Moderne, c'est l'organisation du travail.

(Freinet, 1964)

Dans le texte de 1928, il esquisse déjà ce point de vue : « Elle [la discipline] prépare en l'enfant le travailleur actif d'un groupement social harmonique ». (Freinet, 1928, p.115). La discipline, et c'est là le second enseignement important du document de 1928, est facteur d'harmonie et d'égalité sociale.

Le troisième enseignement réside dans l'idée que cette discipline nouvelle a pour base l'auto-organisation des élèves : « L'auto-organisation des enfants et le travail communautaire à but social sont la base de la discipline nouvelle » (Freinet, 1928, p.115). Ce travail communautaire comprend les élèves mais aussi leurs enseignants et doit prendre forme dans des coopératives scolaires : « Leur principe essentiel est en effet que ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent organiser l'école [...] » (Freinet, 1928, p.116). C'est donc en permettant aux enfants d'avoir un contrôle sur leur environnement scolaire que Freinet se propose de les conduire vers « le régime de l'autonomie ». (Freinet, 1928, p.116). Mais ce contrôle doit se faire dans les limites de la discipline au sens où l'entend Freinet : « L'ancienne discipline préparait des sujets dociles, obéissant sans raisonner aux lois ou pouvoirs établis hors de leur volonté. La discipline nouvelle doit exercer les enfants à organiser eux-mêmes leur régime communautaire, leur vie et leur travail ». (Freinet, 1928, p.116).

Les derniers points qui ont sans doute intéressé les pédagogues japonais de cette époque portent sur l'évaluation et les examens. Freinet dénonce en effet leurs objectifs de manière assez franche :

Les examens encyclopédiques à tous les degrés sont un obstacle immense à tout progrès éducatif. Les examens surtout, qui sanctionnent exclusivement une acquisition indépendante de toute fin éducative, nécessitent le bourrage, l'oppression physique, intellectuelle et morale, et sont les gardiens impitoyables de la discipline autoritaire. (Freinet, 1928, p.115).

Le retentissement de ces deux documents parmi les enseignants est à cette époque limité mais pour ceux qui s'y intéressent, ils ouvrent la voie vers une nouvelle approche dont la diffusion n'est pas aisée à une époque où le communisme n'a pas les faveurs de l'Etat.

De manière plus générale, l'intérêt aura pu se porter aussi sur deux principes éducatifs de Freinet que sont la « communauté » et la notion de « projet ». Le premier est l'élément

fondateur de sa pédagogie :

Techniquement parlant, l'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences. L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découleront les techniques - manuelles et intellectuelles - à dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation. (Freinet, 1969, p.17)

Le second en est le moyen. Pour qu'une communauté se constitue, il faut un projet fédérateur et pour qu'un enfant intègre cette communauté, il faut qu'il coopère à la réalisation de ce projet. La notion de projet est donc essentielle dans la pédagogie Freinet. Elle se fonde, comme dans celle de Dewey, sur une participation active des enfants :

En pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive. Le travail de projet est considéré comme une activité de coopération et de collaboration entre élèves et avec des personnes de référence ; ce rôle socialisant du groupe est déterminant pour la réussite tant des apprentissages que du projet. De ces prémisses pédagogiques en découlent un scénario pédagogique précis, une organisation sociale complexe du groupe-classe et une rigueur dans le travail. (Schlemminger, 2003, p47)

L'intérêt qu'ont porté les professionnels de l'éducation à la pédagogie Freinet a perduré jusqu'à aujourd'hui puisque parmi les événements les plus récents qui en témoignent, il faut mentionner l'intégration du Japon comme membre officiel de la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne en 1982, la création de l'Association japonaise de pédagogie Freinet, créée en 1983, et l'organisation de la 22^{ème} Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet, en 1998, à Hanno, une ville proche de la capitale. Cette rencontre a été organisée par Eiichi Murata, professeur en sciences de l'éducation, aujourd'hui décédé et héraut de la pédagogie Freinet. Jusqu'en août 2012, lors de cette dernière à Nantes, on remarque la participation de professeurs japonais.

Après sa défaite lors de la seconde guerre mondiale, le Japon vote une nouvelle constitution qui modifie l'organisation de l'Etat et introduit dans l'Education nationale la méthode Dewey (de John Dewey, philosophe et pédagogue américain, 1859-1952). Elle se

fonde sur l'idée que l'enfant apprend en faisant. Dewey a expliqué les fondements de sa pédagogie dans un texte intitulé My pedagogic creed où il estime que :

Save as the efforts of the educator connect with some activity which the child is carrying on of his own initiative independent of the educator, education becomes reduced to a pressure from without. It may, indeed, give certain external results, but cannot truly be called educative. Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will, therefore, be haphazard and arbitrary. If it chances to coincide with the child's activity it will get a leverage; if it does not, it will result in friction, or disintegration, or arrest of the child nature.
(Dewey, 1897, p.77)

Cette approche qui préconise l'indépendance de l'élève par rapport à son professeur, est abandonnée quelques années plus tard sous l'effet de la montée des idées capitalistes et de la mécanisation nécessitant, pense-t-on à cette époque, une éducation dispensant des connaissances de base plus élevées et plus à même de former les élites qui relèveront le pays de la défaite. S'en suit un retour aux valeurs confucéennes fortes du XIX^{ème} et à une situation où l'école est chargée de former des individus en leur transmettant des connaissances et des savoir-faire utiles à la nation. Le développement personnel n'est pas pris en compte et beaucoup d'enseignants opposés à cette évolution tentent alors de proposer des pédagogies différentes et c'est ainsi que le modèle éducatif conçu par Célestin Freinet est redécouvert.

La troisième influence en matière de pédagogie nouvelle est celle de Maria Montessori. Elle a été introduite dans les années 20 bénéficiant de la même impulsion qui avait poussé certains enseignants japonais à s'intéresser aux principes de Freinet mais a aussi été favorisée par l'évangélisation de l'archipel commencée en 1549 à la suite de l'arrivée de saint François Xavier à Kagoshima⁷. Elle se caractérise par le fait que l'enseignant n'est plus la source d'un savoir qu'il transmet : il est une aide qui permet à l'élève de le construire. L'aide que l'enseignant apporte répond à des besoins de l'enfant qu'il a observé. Cette passe aussi par la mise à disposition d'un matériel scolaire adapté pour les actions de la vie quotidienne, le développement des sens et l'acquisition de connaissances en mathématiques, sciences et linguistique. Les activités faites par l'enfant avec ce matériel prennent place dans un environnement adapté pour favoriser l'autonomie dans la mesure où il est libre de ses mouvements (il va et vient dans la classe) et du choix des matériels utilisés et des activités. C'est aussi à lui de décider s'il a besoin ou non des conseils de l'enseignant pour commencer

⁷ <http://www.mepasie.org/rubriques/haut/pays-de-mission/le-japon/> (consulté le 09/05/ 2016)

ou poursuivre un travail et s'il désire le faire seul ou en partenariat. Dans ce dispositif, l'enseignant est un médiateur entre le savoir et les élèves plus qu'une source de connaissances. La finalité étant que l'enfant se passe peu à peu de son professeur pour devenir autonome, voire indépendant : « Teaching, if it is not to benefit the tender children, must be such as we help them to advance alone along the road to independence » (Montessori, 1948, p.75).

Le fait que l'enfant puisse prendre des décisions sur certains aspects de son apprentissage a trois conséquences :

1. Il travaille sans contrainte ;
2. La discipline s'instaure d'elle-même ;
3. L'enfant fait l'expérience de la liberté.

Pour Maria Montessori, cette liberté n'est pas de l'ordre du libre arbitre. L'enfant ne peut exprimer sa liberté que lorsqu'il comprend comment et pour quels objectifs il doit se servir d'un matériel au lieu d'un autre, autrement dit, lorsqu'il est capable de faire des choix réfléchis. Selon Maria Montessori, là est la grande différence entre l'être humain et l'animal dans la mesure où le développement du premier se fait par la prise de décision et son action sur le monde. En ce sens il doit être conscient des conséquences de ses actes notamment pour ne pas bouleverser l'harmonie naturelle. Mais encore faut-il la comprendre. C'est la raison pour laquelle Maria Montessori a conceptualisé une « Education Cosmique » dont le but est de faire entendre à l'enfant qu'il est à la fois une partie de la création autonome dans la mesure où il peut agir librement sur elle mais aussi l'expression même de cette création qu'il se doit alors de respecter. Par rapport aux principes de Freinet et Dewey, Maria Montessori met d'abord l'accent sur une nouvelle fonction de l'enseignant comme ingénieur des savoirs puis sur l'autonomie de l'enfant qui est en droit de prendre des décisions mais en sachant que celles-ci participent à l'équilibre cosmique de l'environnement dans lequel il évolue. « Cosmique » est à comprendre selon l'étymon grec et désignant « le bon ordre », « l'harmonie ».

Aujourd'hui, de nombreuses⁸ écoles Montessori sont présentes à Tokyo mais aussi en province.

Le Japon a donc connu au moins trois grands courants didactiques venus de l'étranger. Ils ont offert le choix d'autres voies que le mode transmissif d'acquisition des connaissances et ce notamment par :

⁸ 172 au Japon selon l'Association des écoles Montessori du Japon (<http://ti-montessori-e.main.jp>, consulté le 10/06/2016)

1. Une nouvelle représentation de la notion de discipline et l'idée de communauté rassemblée autour d'un projet (Freinet) ;
2. L'importance de l'action dans l'acte d'apprentissage (Dewey) ;
3. Une redéfinition du rôle de l'enseignant (Montessori) qui devient un vecteur pour la connaissance en construisant l'autonomisation de ses élèves notamment en leur donnant la possibilité de choisir.

Certains enseignants japonais ont su aussi développer leurs propres dispositifs. Ainsi, dans les années 30 existait un mouvement de pédagogie nouvelle né dans le milieu agricole appelé *Ecriture de la vie*⁹ (生活綴り方, *seikatsu tsuzurikata*). Il s'agissait pour les enfants des collèges d'apprendre non seulement la calligraphie et la syntaxe du japonais mais aussi de développer une réflexion personnelle fondée sur des expériences et ce au moyen de l'écriture. Les textes composés étaient alors partagés entre les élèves. Cette approche avait pour but d'exercer la liberté d'expression et l'autonomisation des enfants dans la mesure où ils pouvaient choisir le thème de leur texte et en modifier le contenu après une discussion entre eux et l'enseignant. « L'écriture de la vie » a disparu en 1937 car avec l'invasion de la Chine et l'effort de guerre jusqu'en 1945, le contrôle des esprits devait être plus fort.

Ces approches éducatives décrites n'ont pas été institutionnalisées ou peu longtemps (cf. la méthode Dewey). Est-ce à dire que le Ministère de l'Education, de la Culture, des Sports, des Sciences et des Technologie (MEXT) n'a jamais rien tenté pour faire évoluer l'apprentissage vers plus de libertés? Non, et il faut d'abord mentionner l'instauration des *activités spéciales*, (特別活動, *tokubetsu katsudo*) créées en 1968 lors de la première révision des programmes scolaires du primaire et du secondaire dont le but, précisé par Ryoko Tsuneyoshi, professeure à l'université impériale de Tokyo, était de créer une dynamique collaborative passant par plusieurs activités, pouvant aller du ménage des locaux de l'école à des groupes de discussions :

Holding classroom discussions, with the students serving as coordinators, is an important part of classroom activities, and thus a major component of tokkatsu. Classroom discussions promote communication among classroom members and builds classroom community, while at the same time gives each student the opportunity to coordinate discussions, work in cooperative groups together, and to act relatively independently from the teacher while cooperating with his/her peers. (Tsuneyoshi, 2012, p.5)

⁹ Traduit par nous.

Puis, la mesure nommée *Education non-contraignante*¹⁰ (ゆとり教育, *yutori-kyōiku*) pour assouplir l'emploi du temps des élèves du primaire et du secondaire. Les cours se déroulaient alors sur cinq jours. Sa finalité était aussi de permettre le développement d'une réflexion personnelle au travers d'activités extra-scolaires. Mais sa mise en place a été rapidement critiquée car au regard des enquêtes internationales sur le niveau d'éducation des pays développés, celui du Japon était en baisse¹¹. Elle a été abandonnée en 2002 pour un retour vers une éducation recentrée sur les fondamentaux.

La seconde, qui perdure mais qui est de moins en moins plébiscitée par les parents, est la mesure nommée *Apprentissage intégré*¹² (総合学科, *sogo-gakka*) mise en place en 1998. Elle donne aux élèves la possibilité de sélectionner les matières qu'ils désirent étudier soit pour poursuivre des études universitaires, soit encore pour entrer dans la vie active après une courte formation et ce dès la fin du lycée. Le but est de mettre à profit la personnalité de chaque élève et de développer chez eux une approche plus autonome de l'apprentissage. Jun Oba, Maître de conférences à l'Institut de recherche pour l'enseignement Supérieur (RIHE) à l'université de Hiroshima, précise dans son rapport annuel sur l'organisation du système éducatif japonais, les directives officielles de cette mesure :

A travers un apprentissage interdisciplinaire et intégré aussi bien qu'un apprentissage exploratoire, développer la compétence de l'élève de trouver des problèmes par lui/elle-même, d'apprendre par lui/elle-même, de penser par lui/elle-même, de juger de sa propre initiative, et de mieux résoudre les problèmes, ainsi que faire en sorte que l'élève puisse savoir apprendre et raisonner, développer une attitude pour résoudre les problèmes et entreprendre des activités exploratrices avec initiative[...] (Oba, 2015, p.27)

Il mentionne ensuite qu'elle a bénéficié en son temps d'une bonne image :

« D'après un sondage effectué par le MEXT en 2005, l'apprentissage intégré était plutôt bien accueilli par les parents d'élèves, notamment ceux du primaire, par les conseillers de l'école et aussi l'administration. » (Oba, 2015, p.24).

Cependant dans le secondaire, il n'en allait pas de même. En effet, les enseignants avaient une certaine réticence due à la surcharge de travail et à un doute quant à l'efficacité de cette mesure pour « répondre aux critiques virulentes contre la méthode de bourrage de crâne employée surtout pour préparer les jeunes aux concours d'entrée aux lycées et puis aux

¹⁰ Traduit par nous.

¹¹ Cf. p.19

¹² Traduit par nous.

universités ». (Oba, 2015, p.24)

Quelques années après, cette critique s'est affirmée et a provoqué l'échec des apprentissages intégrés. Selon M. Oba, les enseignants ont fait remarquer la mauvaise utilisation du temps dédié à ces apprentissages. Beaucoup ne savaient pas quoi faire pendant ces heures. Cette mauvaise utilisation a eu trois causes principales :

1. L'absence de directives précises de la part du MEXT. Or, c'est justement cette absence de consignes qui se voulait le moteur de cette mesure car « s'il [le MEXT] avait donné des exemples, toutes les écoles auraient suivi et on serait tombé dans le conformisme que voulait atténuer, et c'est là aussi un autre idéal, cette mesure. »¹³ ;
2. L'absence de formation des professeurs. Pour M. Oba « il fallait d'abord former les enseignants avant d'introduire ce temps d'apprentissage intégré. »¹⁴ ;
3. Le lobby des entreprises de l'industrie éducative ayant exploité la polémique qui a suivi l'application de cette réforme : « Cette réforme a fait l'objet d'une grande controverse dans les milieux éducatifs, craignant une baisse du niveau de connaissances des enfants, puisqu'elle a été insérée dans les programmes scolaires au détriment des disciplines traditionnelles. » (Oba, 2015, p.23).

Or cette baisse pressentie s'est réalisée puisque en 2000 lorsque le Japon est au deuxième rang pour les compétences en mathématiques¹⁵ de ses élèves dans le classement PISA, il passe en 2003 à la 6^{ème} place¹⁶ et à la 8^{ème} place en 2006¹⁷ et 2009¹⁸. Le message relayé par les écoles privées, les professeurs d'université, les médias et destiné aux parents véhicule l'idée selon laquelle il faut faire étudier davantage les enfants. M. Oba précise à ce sujet :

Même si la révision des programmes scolaires n'était pas entièrement responsable de cette baisse, l'industrie éducative a bien profité de ce discours et cette situation en disant qu'il fallait envoyer les enfants dans des écoles de cours privés¹⁹, (塾, juku) ou utiliser d'autres moyens d'apprentissage. Les écoles privées qui n'avaient pas suivi le

¹³ Cf. Annexe 4

¹⁴ Cf. Annexe 4

¹⁵ <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf> (consulté le 24 mai 2016)

¹⁶ <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>, (consulté le 24 mai 2016)

¹⁷ <http://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf>, (consulté le 24 mai 2016)

¹⁸ <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>, (consulté le 24 mai 2016)

¹⁹ Traduit par nous.

gouvernement de manière stricte dans la mise en place de cette mesure (dispenser des cours disciplinaires pour la préparation aux concours d'entrée, par exemple) ont également tiré un gain de cette circonstance.²⁰

Les parents aisés ont suivi cette recommandation ce qui a dépeuplé les écoles publiques et accentué la baisse des niveaux. Au final, même si cette mesure existe encore, le temps d'apprentissage qui lui est alloué a beaucoup diminué et les résultats au test PISA se sont améliorés.

1.3 Conclusion :

Le milieu éducatif japonais semble intéressé par les pédagogies nouvelles et des mesures émanant du Ministère japonais de l'Education nationale se sont proposées de réformer les pratiques d'enseignement afin qu'elles prennent en compte dans leur processus les besoins des élèves. Pourtant la mise en pratique de ces pédagogies demeure au niveau du primaire et du secondaire et elles sont totalement absentes des programmes des lycées, dans le secteur privé comme public. Quant aux mesures ministérielles, elles ont échoué à cause d'une absence de formation des enseignants, d'une trop grande surcharge de travail, d'une course à l'excellence relayée par le marché des écoles privées et d'une tradition éducative toujours aussi transmissive.

C'est dans ce contexte d'enseignement/apprentissage, partagé entre ouverture et tradition, que prend place l'enseignement du français. Mais afin d'en bien comprendre les particularités actuelles et de réaliser que là aussi se manifeste une opposition similaire, voyons d'abord comment les Japonais ont appris et intégré certains éléments de la première langue étrangère de leur histoire, à savoir, le Chinois. C'est aussi par un regard sur cette époque que nous parviendrons à situer et comprendre certains éléments de la culture d'apprentissage nipponne d'aujourd'hui.

²⁰ Cf. Annexe 4

Chapitre 2 : l'apprentissage des langues

2.1 La tradition

Selon deux récits historiques datant respectivement de 712 et 720, le *Kojiki*²¹ et *Nihon Shoki*²² l'écriture japonaise est née de l'intégration progressive des idéogrammes des textes chinois introduits au IV^{ème} siècle. Toujours selon ces sources, un scribe appelé Wani venu de Corée, aurait enseigné aux Japonais désireux de connaître cette nouvelle culture, l'écriture des idéogrammes et le bouddhisme. Celui-ci ouvrit la voie à d'autres et peu à peu une représentation du scribe s'est forgée, faisant de lui un lettré, seule source de savoirs et seul intermédiaire entre les Japonais et les connaissances venues de l'étranger.

A la fin du VI^{ème} siècle le prince Shôtoku fait du bouddhisme la religion officielle du Japon et décide de créer à partir de ses principes ce que l'on peut considérer aujourd'hui comme la première constitution nippone. Pour la composer, il intensifie les relations avec la Chine qui envoie de différentes régions de son territoire des scribes et des religieux. Or, la prononciation des idéogrammes diffère selon les régions de ce vaste pays. Cette situation a rendu encore plus dépendants les Japonais des scribes pour l'accès aux savoirs utiles et construit une représentation du « maître », entre lettré et religieux, seul capable de guider ses élèves (souvent issus des très hautes couches sociales) vers le sens des textes dont le contenu était surtout sacré. Ainsi, étudier une langue étrangère est avant tout cette époque accéder au sens de principes divins.

En s'inspirant toujours du modèle chinois, le Japon a introduit le système des examens mandarinaux. En Chine, ces examens permettaient de sélectionner les cadres de l'Etat. Au Japon, les postes les plus influents se transmettaient de père en fils, mais les autres (une infime partie) étaient octroyés sous la condition de la réussite à ces examens importés de Chine. Les examens mandarinaux sont devenus alors un moyen de réussite sociale mais aussi une source de compétition entre les prétendants à ces postes. Nous avons vu que l'idée de compétition pour la réussite à des examens considérés comme des vecteurs de réussite sociale est une voie (presque une destinée) dans laquelle s'engagent encore beaucoup de jeunes Japonais.

Être lettré signifiait à cette époque que l'on pouvait écrire et parler le chinois classique, enseigné par les moines bouddhistes et que l'on faisait le plus souvent partie de la caste des 武士, (*Bushi*)²³. Ces nobles adoptèrent comme système d'éducation 文武両道,

²¹ <http://japonline.free.fr/Encyclopedie-Kojiki-le%20livre.htm> (consulté le 10/05/2016)

²² <http://fr.wikipedia.org/wiki/Nihonshoki> (consulté le 10/05/2016)

²³ Bushi, nobles guerriers dont les soldats étaient les samouraïs.

(*bunburyodo*). Dans cette expression, les deux premiers idéogrammes 文武 sont associés et désignent pour le premier, la culture académique (文) et pour le second, les arts martiaux (武). Les deux derniers (両道) signifient l'absence de séparation entre ces deux notions. Ainsi l'expression décrit un apprentissage qui mêle les connaissances académiques et les arts de la guerre dans son contenu mais aussi dans ses moyens d'acquisition. En effet, cet apprentissage se faisait par l'imitation et la répétition des gestes du maître et des contenus linguistiques des textes abordés.

Cet enseignement a duré jusqu'au XVII^{ème} siècle²⁴, période pendant laquelle il s'est démocratisé grâce à la création des 寺子屋 (*terakoya*), des établissements où « l'enseignement se focalisait essentiellement sur la lecture et l'écriture et à un moindre degré sur le calcul ». (Oba, 2015, p.1). Ces établissements ont été ouverts aux samouraïs et aux roturiers. Leurs enfants apprenaient donc les arts martiaux mais aussi la langue japonaise intégrant les idéogrammes du chinois classique. Les idéogrammes issus du chinois ont été utilisés dans la langue japonaise à partir du XVIII^{ème} siècle. Mais compte tenu du fait qu'ils ont été importés par des moines bouddhistes de différentes régions de la Chine entre le VI^{ème} et le VIII^{ème} siècle, la prononciation du même idéogramme était devenue différente. Ceci explique que de nos jours, un même idéogramme japonais (漢字, *kanji*) peut avoir plusieurs prononciations. Mais les particularités ne s'arrêtent pas là. En japonais, un idéogramme peut avoir une prononciation différente selon qu'il est associé à un autre ou bien selon sa fonction (nom ou verbe). Par ailleurs, l'association de « kanjis » peut avoir un sens différent des « Kanjis » associés mais pris séparément. Par exemple : 日本 . Le premier kanji se prononce [hi] et signifie *le jour* ou *le soleil*. Le second, se prononce [hō] et signifie *livre*. Mais l'ensemble signifie *le Japon*. Devant ces difficultés de sens et de lecture, le rôle du maître est primordial. Celui-ci devient pour les élèves japonais le seul moyen d'accès au sens et ils en sont dépendants. Ceci explique en partie la tradition éducative transmissive du savoir et peut-être l'échec des mesures visant à émanciper l'élève de son maître.

C'est en tout cas dans cette culture d'apprentissage que débute l'étude du français. Pour en montrer les particularités il nous a semblé important de remonter jusqu'aux origines de l'introduction de notre langue dans l'archipel soit presque dix siècles après le chinois et les pratiques en vigueur pour l'apprendre.

²⁴ A cette époque, le Japon est dirigé de 1603 à 1867 par Le shogunat Tokugawa (徳川幕府, *Tokugawa bakufu*) connu entre autre pour avoir instauré un moment de paix dans les diverses guerres intestines.

2.2 Les débuts de l'enseignement du français au Japon

Au XVIII^{ème} siècle les Russes ont fait leur apparition dans les îles Kouriles au nord du Japon et ont décidé de coloniser l'une d'entre elles afin de faciliter leurs ambitions commerciales dans la région. Mais en 1801, le shogunat bakufu (徳川幕府, *Tokugawa bakufu*)²⁵, inquiet par cette présence occidentale a revendiqué cette île et en a chassé les colons russes. En 1804, un diplomate russe a débarqué à Nagasaki et a proposé un traité de commerce avec le Japon que celui-ci a refusé (Takehara, 2011). Les Russes envoyèrent alors des frégates guerrières pour contraindre le gouvernement de Tokugawa²⁶ à ces accords. Le capitaine de l'une de ces frégates a attaqué l'île de Itouroup et a laissé au magistrat de Matsumae régissant cette île une note écrite en russe avec une annexe en français. Le document a été envoyé au commissionnaire néerlandais du port de commerce de Dejima (Nagasaki), Hendrik Doeff (1777-1837). Comme celui-ci ne connaissait pas le russe mais avait des connaissances en français, il a traduit l'annexe française en néerlandais. C'est ainsi que commence l'intérêt des Japonais pour le français à tel point que les traducteurs officiels du gouvernement ont demandé la permission d'apprendre cette langue sous la direction d'Hendrik Doeff, donc d'un Hollandais (Oshima, 2008). C'est de cette manière que l'enseignement du français a vu le jour au Japon. Mais il faudra attendre les années 1850 pour voir apparaître une organisation institutionnelle de son étude. Les intellectuels et les dirigeants japonais ont ressenti à ce moment-là le besoin de s'informer sur la situation politique européenne et pour cela a été créé en 1858 l'Institut d'Etude des Sciences Européenne. En 1859, l'enseignement du français y débute par l'arrivée de Murakami Hidetoshi (un francophile autodidacte) qui a publié le premier dictionnaire français-japonais en 1864 (Uehara, 2008).

Parallèlement, durant l'ère de Meiji, le régime shogunal en place confié à Léon Roches (1895-1944) alors consul général et ministre plénipotentiaire de la France en poste à Yokohama, aujourd'hui deuxième ville du Japon, la construction d'un arsenal. Pour satisfaire aux besoins de formation des futurs ingénieurs japonais qui travailleront dans cet arsenal, le Collège Franco-Japonais de Yokohama a été créé en 1865 et en 1866, l'Ecole Supérieure d'architecture navale. Pour y accéder le candidat devait justifier d'un niveau de français suffisant qu'il pouvait acquérir en suivant les cours dispensés au Collège Franco-japonais de Yokohama. Deux ans plus tard, la restauration de Meiji ferma ces établissements.

²⁵ Le shogunat Bakufu est une dynastie de shoguns qui dirigèrent le Japon de 1603 à 1867.

²⁶ Dynastie qui dirigea le Japon de 1603 à 1867.

Mais l'intérêt pour l'acquisition d'un savoir-faire dont les langues pouvaient être le vecteur ne disparut pas. Les responsables de l'époque pensaient que ces connaissances autant techniques que culturelles, devaient s'apprendre de l'Europe et plus particulièrement de l'Angleterre, de l'Allemagne et de la France. Le ministère de l'Education nationale japonais a décidé alors d'envoyer des étudiants dans des pays occidentaux, dont la France. Peu à peu, l'objectif de l'étude de ces langues a changé et il est passé d'un « moyen de communication avec l'occident à un sujet scolaire parmi d'autres ». (Takagaki, 2014, p.41). Leur but n'a pas été de transmettre un savoir permettant une communication avec les habitants de langue maternelle, mais plutôt de traduire en japonais les textes en langue étrangère et ce afin d'enseigner les connaissances qui y étaient décrites. Cette double nature des langues étrangères partagée entre moyen d'ouverture aux cultures étrangères et simple objet d'étude pour un accès à un savoir persiste encore de nos jours :

Depuis plus de 100 ans, ces deux objectifs de l'enseignement des langues au Japon cohabitent : d'un côté, avoir accès directement à la culture étrangère, et pour quelques privilégiés, pouvoir aller étudier à l'étranger ; de l'autre, pour le plus grand nombre, augmenter sa culture générale et réussir ses études. (Takagaki, 2014, p.42)

Aujourd'hui encore, l'environnement exogène dans lequel se trouve les apprenants de français au Japon favorise peu la conversation exolingue ce qui vient renforcer l'attachement culturel à l'écrit comme moyen d'apprendre et d'utiliser une langue. Par ailleurs, l'intérêt que beaucoup d'entre eux portent à la langue française demeure le plus souvent dans la culture qu'elle véhicule (mode, parfum, grande cuisine, littérature, arts). Cet intérêt se traduit parfois par une volonté d'intégrer des établissements privés ou publics qui dispensent des cours de français. Mais :

« Contrairement à la situation du XIX^{ème} siècle, le français aujourd'hui n'est plus appris dans le but de moderniser le pays ni d'accroître les opportunités professionnelles, mais il est considéré comme une langue de culture. [...] Son image culturelle est forte et il est appris le plus souvent pour le seul attrait culturel de la France. » (Takagaki, 2014, p. 46)

Le schéma transmissif des connaissances qui existe depuis des siècles place donc l'élève sous la dépendance de son maître. Pourtant, un intérêt réel pour des méthodes d'enseignement donnant plus d'importance à l'apprentissage qu'à l'enseignement existe aussi. Aujourd'hui, il semble y avoir donc une « cohabitation » de ces deux courants éducatifs mais seul le premier a été institutionnalisé non sans évoluer selon les avancées du second. C'est

ainsi qu'on a pu voir dans les programmes de l'Education nationale japonaise, des tentatives de dispositifs d'enseignement/apprentissage plus respectueux des intérêts des élèves. La remarque souvent faite à la culture japonaise et selon laquelle elle est partagée entre culture et modernité, peut s'appliquer aussi au domaine de l'éducation. L'analyse qui suivra nous montrera que les méthodes d'enseignement du français comme langue étrangère n'échappent pas à cette ambivalence.

2.3 L'enseignement du français dans le Japon moderne

Aujourd'hui, si l'on considère la place du français dans l'Education nationale japonaise, la plupart des collèges et lycées publics et privés ne propose que peu de cours de français, l'anglais restant de loin la première langue étrangère enseignée :

Dans l'enseignement secondaire, l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais est peu développé, puisqu'environ 13 % des lycées proposent des cours de chinois ou de coréen, et encore moins des cours de français ou d'allemand. » (Nishiyama, 2009, p.55)

L'apprentissage du français ne commence souvent qu'à l'université²⁷. Son entrée officielle dans le cursus de l'enseignement supérieur date de 1956. Jusqu'en 1991, le français faisait partie des matières obligatoires pour l'obtention du diplôme de fin d'étude. Cette année-là, une réforme donne à chaque université la possibilité de décider si les cours de langue devaient rentrer en compte pour la délivrance du diplôme final. Certaines vont juger inutiles ces cours et donner plus d'importance aux disciplines scientifiques et économiques.

Au Japon dans la plupart des établissements, l'année universitaire compte 30 cours de 90 minutes répartis sur deux trimestres (d'avril à juillet et d'octobre à décembre). Le plus souvent, les cours de français en première et deuxième année sont partagés entre un enseignant japonais qui dispense l'enseignement de la syntaxe et un enseignant français natif qui propose des activités de production orale ou écrite.

Les étudiants dont le français est la spécialité, l'apprennent pendant quatre ans et suivent jusqu'à deux cours par semaine. Les autres ayant une spécialité différente mais qui ont désiré étudier le français, arrêtent souvent au bout d'un ou deux an(s). Dans cette situation, « [...] quelques enseignants motivés arrivent à peine à former, à la fin de la première année, la compétence langagière de communication rudimentaire, correspondant au niveau A1 défini par le CECR. » (Nishiyama, 2009, p.55). M. Kato, Professeur de l'université

²⁷ « sur les 737 universités japonaises, 517 proposent des cours de français ». (Takagaki, 2014, p.44)

impériale de Tokyo, souligne aussi le faible niveau des apprenants de français mais pour lui c'est aussi un phénomène qui n'épargne pas les étudiants des filières spécialisées : « ... en quatre ans, peu d'étudiants peuvent être efficaces en français. Ils ne peuvent souvent pas réussir des examens tels que le DAPF²⁸ ou le DELF et DALF²⁹. »³⁰

En ce qui concerne le contenu des cours, Jacqueline Sourisseau, docteur en Sciences du Langage et ayant enseigné au Japon, souligne qu'ils « ne sont adaptés ni à la formation de futurs professeurs (n'offrant pas de cours de didactique et développant peu l'aptitude à la pratique de la langue) ni à l'utilisation professionnelle du français comme dans nos cursus de langues étrangères appliquées » (Sourisseau, 2003, p.155). C'est une remarque que fait aussi M. Kato en montrant le manque de débouchés offerts aux apprenants de français. Cette situation problématique pourrait, selon lui, trouver sa solution dans une adéquation des formations dispensées et des besoins des entreprises :

[...] Le vrai problème est qu'il n'y a pas de débouchée. Les entreprises françaises installées au Japon demandent souvent à leur personnel des compétences en anglais. [...] Le problème est que les enseignants ne se mettent pas d'accord sur les compétences à faire acquérir au bout de quatre ans. Le niveau n'est pas suffisant. En maîtrise aussi, il faudrait avoir des objectifs précis, par exemple, former des traducteurs, comme la plupart des universités coréennes le font. En Corée, les grandes entreprises implantées en Afrique, recrute des interprètes et des traducteurs. Les dirigeants d'entreprises japonaises sont en retard sur ce point. Pour le moment, personne ne s'aperçoit de cela et je le regrette car cela pourrait redynamiser

²⁸ « Créé en 1981, le DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique au Français, « Futsuken » en japonais) est considéré comme un diplôme incontournable pour tous ceux qui apprennent la langue française au Japon. Il est organisé par l'APEF (Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon, fondation reconnue d'utilité publique en 2011), sous le patronage du Ministère japonais de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. Ces examens, qui comprennent 7 niveaux, sont les seuls examens attestant de la compétence en français à être officiellement reconnus au Japon. Chaque année, deux sessions (printemps et automne) sont proposées et plus de 30 000 candidats sont accueillis dans l'un des 40 centres de passation dispersés à travers tout le Japon ou à Paris. Depuis sa création, plus de 650 000 personnes ont déjà passé les épreuves du DAPF » Site de l'association qui organise ce diplôme : <http://apefdapf.org/dapf/presentation/proposfr> (consulté le 24 mai 2016).

²⁹ Le DELF et le DALF sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français. Le DELF se compose de 4 diplômes indépendants, correspondant aux quatre niveaux du Cadre européen de référence pour les langues (Le Centre International d'Études Pédagogiques : <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>, consulté le 24 mai 2016).

³⁰ (Cf. annexe 4)

l'enseignement du français au Japon. A mon avis, c'est la seule voie de survie pour ces départements.³¹

En effet, depuis quelques années, le nombre des étudiants qui choisissent le français comme spécialité ou comme option dans leur cursus universitaire est en baisse au profit du chinois et du coréen.

Au Japon, les universités ne sont pas les seuls lieux où apprendre une langue et en particulier le français. Citons d'abord, la station de radio et chaîne de télévision publiques, NHK. A la radio, comme à la télévision est diffusé un cours de français deux fois par semaine pendant un semestre. Ce cours est assuré par un enseignant japonais de français et quelques Français, enseignants ou non. Ces derniers jouent souvent des saynètes qui illustrent le point de grammaire ou l'acte de parole étudié. L'enseignant japonais se charge des explications grammaticales.

Ensuite, il faut remarquer le réseau des instituts, à Tokyo, à Yokohama, à Kyoto et à Kyushu (dépendants du Ministère des Affaires Etrangères) et des Alliances françaises, à Sapporo, à Sendai, à Aichi et à Tokushima. Il est à noter que la baisse du nombre des apprenants de ce réseau a commencé en 2010. Et pour le plus important établissement vecteur de la culture et de la langue française au Japon, à savoir l'antenne de Tokyo, les chiffres sont les suivants³² :

Trimestres	Hiver				Printemps			
Année	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Effectif	2689	2433	2313	2087	2916	2424	2436	2219
Ecart en %		-10%	-5%	-10%		-17%	0%	-9%

Trimestres	Été				Automne			
Année	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Effectif	2508	2226	2095	1920	2477	2240	2129	1950
Ecart en %		-11%	-8%	-9%		-10%	-5%	-8%

Ce réseau étranger est complété par beaucoup d'écoles de langue privées ou de centres culturels pour la plupart basés à Tokyo ou dans les grandes villes de province. Dans ces établissements, les cours sont dispensés avec des manuels très différents de ceux utilisés dans les universités et relèvent le plus souvent soit de l'approche communicative dont les

³¹ (Cf. annexe 4)

³² Source : Direction des cours de l'Institut Français du Japon-Tokyo. Pour le trimestre d'hiver 2016, l'Institut français du Japon-Tokyo enregistrerait une baisse de 1,6 % (Source : Direction des cours de l'Institut Français du Japon-Tokyo).

modalités peuvent être définies de cette manière : « L'approche communicative recentre l'enseignement de la LE³³ sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication. » (Bérard, 1991, p.17) ; soit de l'approche actionnelle et qui pour Christian Puren était déjà présente dans la première :

J'ai montré ailleurs que chacune des grandes méthodologies historiques (traditionnelle, directe, active, audio-orale, audio visuelle et communicative) a eu sa propre perspective actionnelle [...]. Dans l'approche communicative, par exemple, on forme les apprenants à communiquer avec les autres en société en les faisant d'emblée communiquer entre eux en classe comme s'ils étaient en société ; d'où, dans cette méthodologie, l'importance de la simulation [...]. Ce qui est spécifique à la nouvelle perspective actionnelle qui émerge dans le CECR [...] c'est que pour la première fois les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux [...]. (Puren, 2009, p.123)

Il décrit pourtant une « rupture » dans les conceptions de l'enseignement/apprentissage véhiculées par ces approches. Il montre ainsi que l'approche communicative concerne surtout l'utilisation de la langue dans le domaine du tourisme et de ce fait possède les « gènes » suivants :

1. L'inchoatif : on rencontre ses interlocuteurs pour la première fois ;
2. Le ponctuel : La rencontre dure peu de temps ;
3. Le perfectif : on les quitte ensuite définitivement ;
4. L'individuel : l'enjeu de la communication, et plus largement de la rencontre elle-même, est essentiellement individuel, (Puren, 2013, p.7).

La « rupture » entre l'approche communicative et actionnelle apparaît dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), page 15 : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel, en ce qu'elle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ». Aussi pour Christian Puren :

« Ça n'est plus le voyage touristique, l'enjeu maintenant en matière de situation sociale de référence, n'est plus la gestion langagière de la rencontre avec des gens dans le cadre d'un voyage touristique, c'est le fait de vivre ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle ». (Puren, 2013, p.7).

³³ Langue Etrangère

C'est sans doute ce qui explique le choix des apprenants japonais pour les manuels se réclamant de l'approche communicative car très peu ont le désir de s'intégrer dans une Europe trop lointaine.

Les établissements cités proposent en complément de ces cours de français général, un grand choix de cours thématiques (littérature, musique, gastronomie, etc.), de perfectionnement (en phonétique ou grammaire par exemple) qui entendent répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Pourtant s'ils choisissent ces établissements, c'est souvent parce que la plupart d'entre eux veut rapidement communiquer pour être indépendant durant un séjour touristique en France. Il est à noter que pour beaucoup cette capacité de communication ne peut s'acquérir que par une connaissance solide de la syntaxe, d'où l'importance de la grammaire et donc de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette remarque fait écho à la manière dont les Japonais avait étudié le chinois et renforce l'importance de l'écrit pour l'accès au sens.

2.4 L'importance de la grammaire

Comme le précise le professeur Kato, au Japon, la grammaire occupe une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « Pour les Japonais, l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la grammaire. Je pense qu'enseigner la grammaire en tant que telle, c'est efficace mais comme moyen ou outil de communication, je suis plus réservé. »³⁴. Ceci a d'abord une raison historique qui vient de l'époque de Edo où le Japon avait fermé ses frontières à toutes les nations sauf aux Pays-bas:

C'est une raison historique. A l'époque d'Edo le pays était fermé mais le gouvernement Tokugawa faisait traduire des documents étrangers par des spécialistes. Il n'y avait pas de contact direct avec les étrangers. En ce qui concerne, le français, il y avait à cette époque beaucoup de textes français qui ont été traduits en japonais à partir de la traduction hollandaise. La prononciation ne comptait pas. Il fallait déchiffrer les écrits. Et ce que font toujours nos élèves. Ils déchiffrent ou plutôt le professeur déchiffre pour eux. Une dernière précision, les Japonais ont inventé une méthode pour lire les textes écrits en chinois à partir de la grammaire japonaise. Parfois, les apprenants appliquent les règles de la grammaire japonaise pour comprendre le français... Aujourd'hui au Japon, au collège ou au lycée, cette approche est toujours en vigueur.³⁵

³⁴ Cf. Annexe 4

³⁵ Cf. Annexe 4

La situation de dépendance de l'élève à son maître décrite par M. Kato n'est pas sans rappeler celle mentionnée à propos de l'enseignement du chinois au VI^{ème} siècle.

Aussi, du collège à l'université, les établissements proposent des cours de grammaire où chaque aspect de la syntaxe est expliqué par l'enseignant et pratiqué en grande partie par des exercices d'applications (Q.C.M., exercices lacunaires, thème, version, exercices de transformation -du masculin au féminin, par exemple-) ne permettant en rien la « conceptualisation » (Besse et Porquier, 1991) des règles abordées. A l'université, le cours de grammaire assuré par un professeur japonais utilise un manuel le plus souvent édité au Japon. Dans le cours dit de « conversation » ou de « production » assuré par un enseignant français, c'est un manuel édité en France qui est le plus souvent choisi. Généralement, lorsque le manuel est commun aux deux professeurs, l'enseignant japonais est chargé d'explicitier les règles de syntaxe et l'enseignant français de la gestion des activités à caractère plus communicatif. Le fait est que cette organisation de l'enseignement subordonne la production et la compréhension écrite/orale à l'acquisition des contenus syntaxiques. Au niveau du plan d'apprentissage, la maîtrise des notions grammaticales devient alors prépondérante. Afin d'éclairer ces propos l'annexe 2 présente la leçon d'un manuel pour l'apprentissage du français édité au Japon. Elle est structurée en trois parties : le dialogue, le contenu grammatical et des exercices d'applications à trous.

La seconde raison tiendrait plutôt à une approche traditionnelle de l'enseignement des langues dont, selon le professeur Kato, certains enseignants semblent se faire le relais :

En 1990, dans un journal mensuel de la faculté, destiné aux enseignants et aux étudiants, se trouvait une série d'articles sur l'enseignement des langues. Parmi ces articles, il y en avait un de mes jeunes collègues, spécialiste de Rimbaud, qui exposait une conception tout à fait archaïque de l'enseignement du Français selon laquelle on enseigne pas le français pour apprendre à communiquer mais plutôt pour apprendre à penser au travers des textes littéraires par exemple.³⁶

C'est dans cette situation que le CECRL et ses principes font leur apparition dans les années 2000. Même s'ils ont reçu un accueil mitigé qui peut s'expliquer par cet attachement à un enseignement traditionnel, reflet possible d'un apprentissage tout aussi traditionnel, ils n'ont pas tardé à investir et parfois modifier les représentations de l'enseignement/apprentissage. Mais selon quelle importance ?

³⁶ (Cf. Annexe 4)

2.5 L'influence des principes du CECRL dans les certifications et l'enseignement du français au Japon

Au Japon, la plupart des collèges et lycées publics ou privés ont mis en place un test pour évaluer, par rapport à leur classe ou aux autres classes d'un même niveau, les connaissances générales des élèves dans les diverses matières enseignées. Ce test propose des exercices à trous dont la réussite dépend de la simple restitution de connaissances mémorisées. La note obtenue est désignée par 偏差値 (*hensachoku*)³⁷ et sert à proposer aux parents des établissements qui correspondront le mieux au niveau de leurs enfants.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, nous aborderons plus en détail les types d'évaluation pratiqués en universités ou en écoles de langue dans la troisième partie de cette recherche mais nous pouvons déjà préciser que dans le système universitaire le type d'évaluation adopté est le plus souvent sommatif. Dans les écoles de langue, quand une évaluation est appliquée, ce qui est loin d'être l'habitude, elle a comme procédés³⁸ les exercices de certains manuels dédiés à l'évaluation ou à l'auto-évaluation ou des exercices donnés à faire à la maison.

En ce qui concerne les évaluations certificatives, il existe deux diplômes. Le premier est national, c'est le Diplôme d'Aptitude en Français³⁹ (DAPF). Il est composé de deux épreuves. Seule la première est éliminatoire :

- a. Une épreuve écrite qui valide des connaissances linguistiques qui se compose d'exercices à trous, d'une dictée et d'une traduction⁴⁰ ;
- b. Une épreuve orale qui valide des savoirs et savoir-faire communicatifs. Cette épreuve ne concerne que deux niveaux. Pour le niveau supérieur, il s'agit d'un exposé de 7 minutes sur un fait de société japonais et pour le niveau inférieur, en une réponse de 5 minutes à une question touchant au quotidien immédiat (travail, famille, loisirs, etc.) du candidat.

Le second est international, ce sont les certifications du DELF et DALF. Ces diplômes ont construit leurs procédés et leurs critères d'évaluation à partir des descripteurs des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁴¹.

Le premier est le plus populaire auprès des apprenants. Ainsi, 2299 candidats se sont

³⁷Ecart type, (traduit par nous)

³⁸Procédés d'évaluation : les activités, les exercices qui permettent l'évaluation. ; procédures d'évaluation : l'organisation de l'évaluation (par l'enseignant, hebdomadaire, mensuel, etc.)

³⁹Site de l'association qui gère ce diplôme : <http://apefdapf.org> (consulté le 11/06/ 2016)

⁴⁰ Cf. Annexe 3.

⁴¹ Voir un exemple de descripteur associé à une épreuve : annexe 1

inscrits à la session d'autonome 2015 des certifications du DELF et DALF⁴². La même année, les épreuves du DAPF accueillait 26913 candidats⁴³. Les examens du DELF et DALF proposent quatre épreuves qui évaluent les capacités d'un candidat en compréhension et production orales et écrites. Chacune de ces épreuves est notée 25 points et seule une note inférieure à 5 points obtenue à l'une de ces épreuves est éliminatoire⁴⁴.

La raison de cette popularité pourrait venir du fait que :

L'enseignement des langues étrangères au Japon a tendance à valoriser, même de nos jours, la compétence linguistique d'une langue, l'anglais en l'occurrence, aux dépens de la formation de la compétence communicative d'autres langues. De ce point de vue, le DAPF ne s'oppose pas à cette culture éducative. » (Nishiyama, 2009, p.58).

Le succès mitigé des certifications du DELF et DALF viendrait-il du scepticisme dont font preuve certains enseignants japonais quant à l'application des principes du CECRL dans l'enseignement du FLE ? La première critique est la forte contextualisation du Cadre prenant en compte une problématique européenne des langues très éloignée de la situation du Japon, car comme le fait remarquer Nishiyama Noriyuki : « Le paysage de l'enseignement des langues et des cultures au Japon est loin de ressembler au plurilinguisme et au pluriculturalisme à l'européenne. » (Nishiyama, 2009, p.55).

La deuxième vient du contenu même qui donne à lire des notions peu familières aux lecteurs japonais et ce parce qu'elles n'ont pas d'équivalent prégnant dans sa langue (Nishiyama note à ce propos les notions de « méthode, méthodologie, pédagogie et approche »). Le résultat en est que « lorsqu'un document de référence comme le CECRL fait appel à des notions qui n'existent pas dans la littérature didactique japonaise, une notion novatrice comme « cadre » est difficilement compréhensible par les enseignants. » (Nishiyama, 2009, p.56)

La dernière, touche plutôt à la culture d'apprentissage car le CECRL privilégie l'acquisition de compétences de communication alors que l'enseignement du français dans les universités est principalement axé sur l'acquisition de connaissances linguistiques via l'écrit. (Nishiyama, 2009).

Cette vision du CECRL est aussi relayée par Toru Ikawa, professeur à l'université

⁴² Source : Institut français du Japon-Osaka, www.institutfrancais.jp (consulté le 11/06/ 2016)

⁴³ Source : APEF (<http://apefdapf.org>) <http://apefdapf.org/dapf/presentation/statistiques/tendance>), consulté le 16 mai 2016

⁴⁴ La note éliminatoire est de 4/25 pour le niveau C2.

d'Ashiya⁴⁵ car selon lui, « les prescriptions du CECRL et la perspective actionnelle ont des limites pour les Asiatiques qui ne raisonnent pas par analogie du latin et ou du grec. Quand on dit, par exemple, *Parla italiano?* la plupart des Européens comprennent tout de suite ce que ça veut dire, mais ceux-là n'entendent rien⁴⁶. » (Ikawa, 2007, p.21). Dans la seconde moitié de son article, l'auteur s'attarde à démontrer que si le CECRL est un excellent ouvrage de référence pour les enseignants, il ne prend en compte que les personnes dont la langue a une origine latine. Aussi, le recours aux hypothèses afin de deviner le sens d'un mot, par exemple, relève de l'impossible pour les apprenants japonais. Si l'anglais et le français partagent des caractéristiques comme l'orthographe ou la prononciation de certains phonèmes et quelques racines lexicales et principes syntaxiques communs, ce n'est pas le cas entre le français et le japonais et entre l'anglais et ces deux langues. Il termine en précisant qu'il faut revenir à un enseignement traditionnel respectant la culture d'apprentissage des Japonais. Ce qui fait défaut aujourd'hui, c'est le manque évident de l'enseignement de la grammaire française qui est si différente de celle de l'anglais ou du japonais. (Ikawa, 2007)

Ainsi, ce sont deux cultures d'enseignement/apprentissage, voire peut-être deux cultures dans leur totalité qui se rencontrent et qui sont fidèles à leurs approches épistémologiques. L'enseignement dispensé selon la culture japonaise privilégie l'acquisition des connaissances. L'évaluation retenue est alors de type sommatif. Ce choix se retrouve dans l'enseignement mais aussi dans les examens nationaux. Les enseignants japonais qui se reconnaissent dans cette approche reproduisent dans leur enseignement de la langue l'apprentissage qu'ils en ont fait.

Le CECRL, véhicule une approche axée sur l'acquisition de compétences, donc d'expériences multiples acquises au fil des rencontres et des déplacements de l'individu dans des pays francophones. En somme, les connaissances sont au service de l'action de l'individu dans la société. Pour évaluer l'acquisition de ces compétences ont été créés le TCF et les certifications du DELF-DALF dont les grilles d'évaluation critériées à pondération variable entendent prendre en compte une compétence acquise ou en cours d'acquisition.

Face à la nouveauté deux attitudes sont possibles : le rejet pur et simple ou bien l'intérêt qui peu à peu conduit à faire siens et à adapter les principes proposés par cette nouveauté. Au Japon, de plus en plus d'enseignants de français ont fait de longs séjours en France comme lauréat du concours des bourses du gouvernement français ou tout simplement

⁴⁵ Ville située dans la région du Kansai

⁴⁶ Traduit par nous.

par le biais d'un programme d'échange. Ces expériences les ont ouverts à un autre type d'enseignement/apprentissage et ont nourri la réflexion didactique japonaise.

Ainsi, certains enseignants, sans être encore très nombreux, ont su convaincre leur établissement de s'intéresser aux recommandations du Cadre afin de réformer l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation des langues enseignées. Il existe deux exemples significatifs concernant deux célèbres universités du Japon. D'abord, l'Université des langues étrangères d'Osaka qui a mis en place une évaluation commune aux 25 langues qui y sont enseignées dans le but de la rendre plus transparente ; puis, le cas de l'université Keio dont le projet est de mettre en place un cadre commun de référence pour toutes les langues enseignées dans les établissements de cette institution (primaire, collège, lycée et université).

Par ailleurs, l'intérêt pour l'enseignement d'autres compétences de communication⁴⁷ s'affirme et certains enseignants sont en demande de formation. Pour ce, ils se rendent en France ou suivent des formations locales organisées par la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF)⁴⁸ ou le réseau des Instituts français du Japon. Ainsi, en 2008, l'Institut français du Japon-Tokyo (IFJ-T) crée en partenariat avec l'université du Maine une formation nommée Diplôme d'Enseignement du Français (DEF). En 2013, ce diplôme a fusionné avec le Diplôme Universitaire de Didactique du Français Langue Etrangère (DUFLE). Cette formation qui s'adresse aux Japonais comme aux Français, futurs enseignants ou déjà en activité, dispense des connaissances en didactique mais aussi en pratique de classe et a pour finalité d'intéresser et de sensibiliser les stagiaires à d'autres manières d'enseigner le français que celles en vigueur dans les universités japonaises ou acquises par l'expérience. Des cours sont ainsi donnés sur l'histoire des méthodologies, sur l'évaluation, l'utilisation du CECRL et l'élaboration d'un cours en abordant notamment le cadre de la séquence didactique et l'approche actionnelle.

En ce qui concerne les certifications de français et plus particulièrement les examens du DELF et DALF, un intérêt semble naître (au moment où ces lignes sont écrites) tout au moins dans les écoles primaires, les collèges, les lycées et les universités de la capitale. Certains établissements d'enseignement supérieur proposent ainsi peu à peu des cours de préparation aux épreuves du DELF et DALF en plus de ceux déjà mis en place pour les épreuves du DAPF.

⁴⁷ Cette notion sera définie plus loin.

⁴⁸ <http://sjdf.org>, (consulté le 24 mai 2016).

Dans le secondaire, depuis 2005, la création du Réseau Colibri⁴⁹ a permis d'améliorer et d'intensifier les échanges entre les lycées qui dispensent des cours de français au Japon et les lycées qui en France, dispensent des cours de japonais. Les établissements japonais ayant adhéré à ce réseau bénéficient d'un tarif privilégié (depuis 2012) pour inscrire leurs élèves aux épreuves du DELF junior et PRIM. Ceci a eu pour effet la création, en complément des cours obligatoires prévus par le Ministère japonais de l'Education Nationale, de classes dédiées à la préparation de ces examens mais aussi d'échanges entre professeurs japonais et professeurs français de l'IFJ-T pour mettre en place des pratiques d'enseignement/apprentissage plus à même de répondre aux exigences des exercices proposés.

La diffusion du CECRL a aussi permis aux enseignants japonais et français de s'intéresser à l'un de ses grands principes qui est l'approche actionnelle (CECRL, 2001) définie de la manière suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECRL, 2001, p.15)

Cette approche a été diffusée au Japon par la publication de manuels se réclamant de ses principes tels que ceux de la collection Rond-Point⁵⁰. Ils ont été utilisés dans le réseau des Instituts et Alliances du Japon mais dans une version adaptée au public japonais. En 2013, ces manuels ont été préférés à d'autres mettant en œuvre un enseignement plus en adéquation avec les pratiques d'enseignement/apprentissage rencontrées dans le secondaire et le supérieur. Pourquoi ce changement ? Faut-il incriminer l'approche actionnelle et ses principes

⁴⁹Créé par le service culturel de l'ambassade de France et les enseignants japonais et français en 2005 Ce réseau est reconnu par le ministère de l'Education nationale du Japon. (<http://www.ambafrance-jp.org/Le-reseau-Colibri>, consulté le 12/05/2016)

⁵⁰ <https://www.emdl.fr/fle/catalogue/adultes/nouveau-rond-point>, (consulté le 12/05/ 2016)

évoqués plus haut ? On peut, en effet, se demander si l'apprenant japonais de français le plus souvent non-captif a pour vocation de devenir « un acteur social » ? Cette notion, définie plus en détail montre des objectifs auxquels tous les apprenants peuvent ne pas adhérer :

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL, 2001, p.9)

En ce qui concerne la motivation des Japonais quant à l'apprentissage du français, une enquête faite à l'IFJ-T en 2014 montre les objectifs suivants : « Plaisir 36%, Culture française 18%, Travail 13%, Voyage 10%, Diplôme 6%, Rencontres 0.5%. Autres : Etudes en France, recherche d'emploi, femme mariée à un français, pâtisserie française, films français, stimulation intellectuelle, voyage en France. »⁵¹

On peut aussi s'intéresser aux enseignants et aux apprenants : furent-ils suffisamment sensibilisés pour mener à bien un enseignement fondé entre autre sur la collaboration et la construction de l'autonomisation ? En effet, à la lecture des guides pédagogiques qui accompagnent les trois niveaux de la collection, on remarque que ces deux objectifs sont au cœur de l'approche retenue :

Pour réaliser les tâches ciblées de chaque unité [...] il est clair que les élèves doivent négocier et s'organiser. [...] Qu'il s'agisse de la réalisation de la tâche, des activités d'acquisition des ressources linguistiques ou des activités interculturelles, l'interaction est le maître-mot des dispositions pédagogiques. L'autonomie en est un autre, car une fois les acquisitions indispensables à la réalisation de la tâche faites, c'est à l'élève de convoquer ses nouveaux savoirs, d'établir la synergie pour atteindre un but communicatif. (Denyer, 2005, p.3).

Enseignants et apprenants ont pu se trouver désarmés face à une nouvelle démarche ne correspondant pas à leurs habitudes d'enseignement/apprentissage et/ou à leurs objectifs. Cette interrogation se prolonge aussi dans l'évolution du rôle de chacun. En effet, le guide

⁵¹ Source : Direction des cours de l'IFJ-T

cité plus haut insiste sur un changement profond des fonctions de l'enseignant et par-là du rôle des apprenants : « Si l'élève lui-même se trouve désormais au centre de son propre apprentissage, il ne peut plus être question pour le professeur d'occuper tout l'espace de parole : au lieu d'être le dispensateur des savoirs, il devient l'organisateur des interactions, le « coach », (Denyer, 2005, p.3).

On peut ensuite s'interroger sur la manière dont l'approche actionnelle a été abordée dans les manuels de la collection Rond-point. D'abord, à la lecture des Guides Pédagogiques qui accompagnent les trois niveaux de la collection, on remarque que l'approche actionnelle y a été appliquée selon les recommandations du CECRL : « l'objectif de la perspective adoptée par ce manuel, à la suite des recommandations du *Cadre européen*, est de proposer des tâches, intéressantes pour l'étudiant et sources d'un apprentissage linguistique autant que communicatif. » (*Ibid.*, p.3). Ensuite que, adhérant donc aux principes du Cadre, on peut penser que ces manuels en adoptent aussi les objectifs, à savoir : « [...] unifier les modalités d'enseignement et les critères d'évaluation des langues dans les pays européens. » (*Ibid.*, p.3). C'est justement cette approche plus européenne qu'universelle que reprochait M. Nishiyama. Le Cadre Européen intègre aussi dans sa réflexion les avancées didactiques faites au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) de l'université de Nancy II, diffusées dans la revue *Mélanges* depuis 1970 et concernant l'apprentissage en autonomie. Il est précisé à la page 110 du CECRL que :

La plupart [des élèves] apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. Nous espérons que le *Cadre de référence* sera utile non seulement aux enseignants et aux partenaires éducatifs mais aussi aux apprenants en les aidant à devenir, eux aussi, plus conscients des choix qui leur sont offerts et plus clairs en ce qui concerne les choix qu'ils font. (CECRL, 2001, p.110)

Cette citation montre d'abord que pour les rédacteurs du CECRL, l'enseignement est

une transmission de connaissances académiques et que l'autonomie de l'apprenant ne peut commencer que lorsque cet enseignement des connaissances « s'arrête ». Mais aussi que l'autonomisation des apprenants ne semble porter que sur leurs stratégies pour mieux acquérir un contenu académique transmis ou « offerts » par l'enseignant. Pourtant, on verra plus loin que l'autonomisation peut aussi porter sur le contenu de l'enseignement.

Sur cette base, certains enseignants japonais et français de la SJDF⁵² ont été intéressés par cette remise au goût du jour du concept d'« apprendre à apprendre ». Cet intérêt a abouti à la création en 2009 du premier centre d'auto-apprentissage guidé au Japon. Il fut accueilli par l'IFJ-T. Le but de ce centre, dont la réalisation est décrite dans Le Labo, un outil pour l'autonomie⁵³ et *Le Français dans le Monde* (n°379, janvier-février 2012), est de répondre aux besoins particuliers des apprenants en leur permettant, après un entretien avec un conseiller, de construire un parcours personnalisé fait de ressources mises à leur disposition en production/compréhension écrites et orales. A mi-parcours, est prévu un nouvel entretien avec un conseiller pour faire un point sur les avancées et procéder à une auto-évaluation. Ces entretiens ont pour but de faire réfléchir l'apprenant sur l'adéquation de ses stratégies d'apprentissage au regard du but qu'il s'est fixé et de l'amener à prendre des décisions sur les nouvelles orientations à donner à son parcours quand l'objectif n'est pas complètement atteint. Durant ces entretiens le rôle du conseiller est très spécifique et a été défini à partir des recherches de Maud Ciekanski :

[...] dans les dispositifs à dominante autodirective, le conseiller ne prend pas les décisions concernant l'apprentissage à la place de l'apprenant. Dans ces dispositifs, l'apprentissage relève de la responsabilité de l'apprenant, qui est ainsi amené à prendre en charge l'ensemble de ses démarches d'apprentissage, de la détermination de ses objectifs langagiers et d'apprentissage à l'autoévaluation de ses performances, en tant que locuteur et apprenant. Le rôle du conseiller consiste alors à aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire à l'aider à prendre conscience de ses démarches d'apprentissage, à prendre des décisions critériées et préparées concernant l'organisation de son apprentissage, et à prendre le contrôle en lui donnant une place prépondérante dans son apprentissage, en termes d'espace de parole et d'action. (Ciekanski, 2009, p.24)

⁵² Le colloque organisé à Kyoto à l'occasion du 40ème anniversaire de la SJDF, propose pour thème : Les pratiques du plurilinguisme et le pluriculturalisme apprentissage en autonomie ; portfolio ; TICE.

⁵³ Pelissero, C. (2012), *Le Labo, un outil pour l'autonomie : L'autonomie dans l'apprentissage*, Editions universitaires européennes.

C'est par une pratique de l'auto-évaluation et la possibilité qui est donnée à l'apprenant de prendre des décisions afin de faire évoluer lui-même son parcours d'apprentissage que le dispositif entend l'éduquer à l'autonomie. Pourtant après quelques années d'exploitation cette offre n'a pas obtenu le succès espéré. Elle a évolué en décembre 2014 vers une offre de cours particuliers⁵⁴. Dans ce nouveau dispositif, les élèves achètent une heure de cours qui va se dérouler en tête à tête avec un enseignant. C'est l'élève qui décide du contenu du cours. L'enseignant, après en être informé une semaine à l'avance, prépare des documents pouvant répondre aux besoins exprimés par l'élève. Ce système semble pour le moment fonctionner et la direction se satisfait du pourcentage de réservation des créneaux⁵⁵.

Qu'est-ce qui a attiré les apprenants vers cette nouvelle offre plus que vers l'organisation en apprentissage autodirigé du Labo? Est-ce son caractère hybride entre hétéro- et autoformation qui permet une relative liberté à l'apprenant de choisir le contenu de son apprentissage (dans la mesure où il n'en décide pas les modalités)? Et alors, assisterions-nous à une adaptation culturelle (voire uniquement nippone ?) de la notion d'autoformation qui serait ainsi la situation dans laquelle des apprenants peuvent choisir le contenu de leur apprentissage et s'en remettre à des enseignants pour le leur faire acquérir? Ou est-ce la fonction du professeur qui y est plus en adéquation avec les représentations issues de leur culture d'apprentissage? Il est vrai que dans ce dispositif, elle est centrale et n'a toujours pas évolué au regard de la situation que nous évoquions en ce qui concernait l'apprentissage des sinogrammes. L'enseignant demeure encore la source d'un savoir mais dont le contenu n'est plus décidé par lui ou un manuel.

2.6 Conclusion :

De la description du contexte japonais dans lequel sera menée cette recherche, découle deux questions :

1. *Pour quelles raisons des approches éducatives aux visées autonomisantes mises en place dans l'enseignement général et dans l'apprentissage du français en particulier ont-elles été abandonnées?*

L'analyse socio-historique faites dans ce chapitre permet de formuler cinq variables dépendantes pouvant être des pistes de réponses. Elles sont en relation avec des variables indépendantes qu'il faudra vérifier et qui sont susceptibles de jouer un rôle de frein (en

⁵⁴ <http://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/coursalacarte/>, (consulté le 10 août 2016)

⁵⁵ De mai à juin 2016, 275 créneaux horaires ont été proposés et environ 30% réservés au 2 juin 2016.

l'occurrence les variables 1, 2, 4 et 5)⁵⁶ dans le fonctionnement des relations entre l'autonomisation des apprentissages et les pratiques d'évaluation :

Variables dépendantes	Variables indépendantes hypothétiques
1. La culture éducative nippone	a. Les choix éducatifs passés visant à contrôler les personnes comme fondateurs d'une culture éducative caractérisée par la prise en charge totale de l'apprenant par l'enseignant et un contrôle absolu du second sur le premier ? b. Image de l'enseignant comme source de savoir par l'étude passée du chinois ?
2. L'absence de formation des enseignants.	c. Véritable désintérêt des enseignants pour ces pratiques ? d. Routine professionnelle ? e. Offre de formation inexistante ou difficile d'accès (manque de temps, budget, etc.) ?
3. Une baisse des niveaux conduisant les parents à envoyer leurs enfants dans des établissements aux méthodes d'enseignement/apprentissage plus traditionnelles.	f. La baisse des niveaux, comme résultat de l'absence de formation des enseignants ? g. L'attitude des parents (et c'est le cas parfois en temps de crise économique ou autre) comme un retour vers des valeurs traditionnalistes jugées plus sûres ?
4. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'inadéquation possible des principes du CECRL avec la culture éducative nippone.	h. Relation avec les variables indépendantes a, c, d dans le domaine de l'enseignement du FLE ?
5. Une évaluation plus sommative que formative.	i. Relations avec les variables dépendantes a et b ? j. Un enseignement basé sur la transmission des connaissances ?

2. *Comment les pratiques d'enseignement/apprentissage peuvent-elles déterminer les différents modes d'évaluation des connaissances et réciproquement, comment est-ce que les modes d'évaluations peuvent avoir une influence sur des pratiques d'enseignement/apprentissage ?*

Si l'on en juge par les pratiques d'enseignement/apprentissage au moins dans le domaine des langues on peut considérer qu'au Japon leur apprentissage en milieu institutionnel est dans son ensemble basé sur la transmission des connaissances et laisse peu

⁵⁶ La variable 3 dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues et du français en particulier, peut se comprendre comme un désintérêt face à une méthode qui ne donnerait pas le sentiment de progresser et de favoriser le phénomène de « croyance d'efficacité » de Bandura.

de place à une démarche participative et autonome de l'apprenant dans la construction et l'acquisition des savoirs. A ces pratiques d'enseignements transmissives correspondent des formes d'évaluation des savoirs plus sommatives que formatives et dont les procédés (des exercices de types QCM, vrai/faux, etc.) servent à mesurer « la quantité » des contenus syntaxiques et lexicaux retenus. Il semble clair à partir de cette situation que les pratiques d'enseignements transmissives utilisent entre autre comme instrument principal de mesure finale des connaissances des procédés d'évaluation sommative. Par ailleurs, le CECR propose à la fois une autre voie plus autonomisante pour l'enseignement/apprentissage (« apprendre à apprendre » et « approche actionnelle ») et une autre conception de l'évaluation centrée sur les compétences.

Dans ces deux cas, deux approches de l'enseignement/apprentissage sont associées à un mode d'évaluation dominant qui sont en concurrence, dans le cas du Japon, même si les apprenants japonais se présentent en masse au DAPF ou font preuve d'un relatif désintérêt pour des dispositifs d'enseignement/apprentissage aux visées autonomisantes. Ces deux voies épistémologiques posent ainsi avec acuité la question des relations entre un mode d'enseignement/apprentissage et un mode d'évaluation et plus particulièrement, dans le cadre de notre recherche, comment un dispositif d'enseignement/apprentissage ou des pratiques associés à des modes d'évaluations, peuvent favoriser ou pas l'autonomisation des apprenants ?

Avant de répondre à cette question il faudra d'abord connaître les relations des composantes entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative. Une fois que ces composantes auront été examinées et décrites, il faudra décrire le mécanisme de leurs relations afin de faire des hypothèses sur leurs fonctionnements et les cas où ces composantes peuvent être favorisées ou empêchées.

DEUXIÈME PARTIE : les relations entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative

Afin de mieux comprendre la dynamique des relations à l'œuvre entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative, il nous a paru important de saisir précisément ce que sont ces deux concepts en corrélation. Pour cela il faudra décrire leurs composantes, leur fonctionnement (Chapitre 1 et chapitre 2) et repérer en dernier lieu (Chapitre 3) quels éléments sont en relation mais aussi de quels types de relation il s'agit : Serons-nous face à des relations de causes à effets unilatérales ou réciproques ? Ce premier chapitre sera donc consacré à la recherche des composantes de l'autonomie et à la définition du concept d'autonomisation dans les apprentissages.

Chapitre 1 : l'autonomie dans les apprentissages

1.1 Eclairage pluridisciplinaire de la notion d'autonomie

L'autonomisation des apprentissages est une démarche didactique qui fonde ses principes sur la notion d'autonomie dont la portée est étendue si l'on en juge par les articles qui lui sont consacrés dans le Grand Robert de la Langue Française (GRL) et le Trésor de la Langue Française (TLF).

Selon le GRL, « autonomie » est apparu en 1596 et vient du grec « autonoma » de « autonomos » (construits à partir du grec « autos », « soi-même » et de « nomos », « loi ».) et signifie « qui se régit par ses propres lois ». A l'époque de la Grèce antique, l'autonomie désignait un droit octroyé par Rome à certaines provinces de ce pays. Ce droit leur permettait notamment de s'administrer elles-mêmes mais ne les libérait cependant pas de sa tutelle. Elles bénéficiaient d'une autonomie territoriale. Par ailleurs, le suffixe « ie » désigne à la fois le processus et son résultat faisant ainsi de l'autonomie le résultat d'une dynamique ; cette dernière est désignée par « autonomisation ».

L'étymologie indique que « autonomie » désigne un processus relevant de la capacité ou de la possibilité d'un individu ou d'un territoire à produire des lois afin de se gouverner mais non sans le contrôle d'une autorité supérieure.

Selon le TLF, « autonomie » est utilisé dans diverses disciplines, notamment en pédagogie, philosophie, sociologie, politique, psychologie, anatomie et technologie. Connaître ses représentations dans l'ensemble de ces domaines ne semble pas utile dans le cadre de cette recherche. En effet, puisque comprendre les représentations de l'activité évaluative et de l'autonomisation des apprentissages dans un cadre social donné est l'objectif retenu, nos investigations se limiteront aux domaines de la philosophie, de la sociologie et de la pédagogie.

1.2 Les apports de l'approche philosophique dans la représentation de la notion d'autonomie

Si la notion d'autonomie n'est pas réductible à un seul domaine, elle n'est pas aussi réductible à la conception d'un penseur unique. Il ne s'agira donc pas de limiter notre description du sens de cette notion pour en connaître les constituants à un philosophe en particulier sous peine de ne s'intéresser qu'à un moment unique de son évolution et donc de sa signification. C'est la raison pour laquelle afin de rendre compte de la plus grande partie des éléments qui composent la notion d'autonomie, nous nous intéresserons à trois époques : l'Antiquité, les Lumières et l'époque moderne.

Pour ces trois époques, nous avons fait le choix des auteurs suivants : Socrate (470 av. J.-C. 399 av. J.-C.), Descartes (1596-1650), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Emmanuel Kant (1724-1804), Cornelius Castoriadis (1922-1977) et Edgard Morin (1921) car leur point commun est d'avoir placé au centre de leur réflexion les rapports entre l'homme et le savoir, en présupposant que l'accès au second ne pourrait aller sans une libération du premier.

Dans le processus d'autonomie, l'individu est l'auteur des règles qui le régissent. Sans pour autant faire directement référence à cette notion que nous voulons définir, on trouve aussi chez Socrate une affirmation selon laquelle c'est en lui que l'individu trouve son savoir ;

D'autre part, ceux qui me fréquentent donnent, pour commencer, l'impression d'être ignorants, quelques-uns de l'être même absolument ; mais chez tous avec les progrès de cette fréquentation et la permission éventuelle du Dieu, c'est merveille tous ce qu'ils gagnent, à leurs propres yeux comme aux yeux d'autrui ; ce qui en outre est clair comme le jour, c'est que de moi ils n'ont jamais rien appris, mais que c'est de leur propre fonds, qu'ils ont personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées.

(Platon (T2), Théétète, p.95)

C'est pourquoi Socrate précise qu'il n'y a rien à attendre de lui en termes d'acquisition et de transmission des savoirs: « Quelle bonne affaire ce serait, Agathon, dit Socrate en s'asseyant, si la sagesse était chose de telle sorte que, de celui de nous qui est plus plein, elle coulât dans celui qui est plus vide.» (Platon (T1), le banquet, p.697)

Pourtant, cette autoproduction des savoirs, que Socrate n'appelle certes pas « autonomie », ne peut se faire que par l'assistance d'une autre personne dont le rôle est de faire « accoucher » de l'individu des connaissances qu'il ne soupçonnait pas détenir et qui lui permettent de mettre en cause (questionner) celles qu'il pensait acquises et ce au moyen de la maïeutique.

Dans l'Allégorie de la caverne, ce procédé d'éducation est imagé mais demeure le même : « L'homme éduqué est celui que quelqu'un libère et traîne à l'extérieur pour le forcer à regarder le Soleil. » (Gendron, 1985, p.332). Ainsi, la finalité de la réflexion socratique est de rendre maître l'homme en le détournant de la croyance (doxa), source d'aveuglement pour le conduire vers le savoir (épistémè), source de liberté.

Quel point commun entre l'autonomie telle que nous avons commencé à la concevoir et la maïeutique ? La première notion nous indique que l'individu peut être capable de produire des règles dans le but de se gouverner ; la seconde que ce même individu est capable de produire des savoirs dans le but d'accéder à la liberté. Les deux font de l'individu, un

individu-source dont les règles qui le régissent ou les connaissances qui servent à le faire évoluer ne lui sont pas obligatoirement transmises. Pourtant, elles diffèrent sur un point important : l'autonomie est un processus qui se construit grâce à une autorité sans pour autant avoir l'objectif de s'y soustraire ; la maïeutique, si elle nécessite un guide, est avant tout un vecteur de liberté.

Chez Descartes, il s'agit d'une liberté intellectuelle à laquelle on accède au moyen de la recherche en soi-même d'une vérité à partir de laquelle se construiront toutes les autres. C'est cette recherche qu'il entreprend dans le Discours de la méthode : « C'est pourquoy sitost que l'aage me permit de sortir de la sujétion de mes Precepteurs, je quittay entièrement l'estude des lettres. Et le resolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourroit trouver en moymesme [...] » (Descartes, 1637, p. 13-14).

Afin que celle-ci soit logique et structurée, elle nécessite une méthode. Descartes se tourne alors vers les mathématiques dans le but de produire des règles irréfutables et claires construites sur les mêmes principes épistémologique. Pourtant, l'esprit est manipulable et peut être victime de l'illusion ce qui pourrait rendre incertaines les règles qu'il produit. Une seule solution à cette incertitude, le doute : « Descartes dit simplement qu'en doutant, la seule chose qu'il ne puisse pas mettre en doute, c'est lui-même doutant, c'est-à-dire lui-même en train de penser et d'agir. » (Maeschalck, 1990, p.35). Ainsi le doute ne saurait se dissiper que dans la reconnaissance de soi agissant. Aussi « A la racine de l'autonomie rationnelle il y a Moi, seulement Moi. » (Maeschalck, 1990, p.35).

Descartes nous montre donc que pour qu'un individu construise seul ses savoirs dans le but de s'émanciper, il a d'abord besoin d'une méthode de recherche dont il pourra s'inspirer puis d'adopter le doute comme principe de découvertes.

L'autoproduction des savoirs dans le but d'accéder à une liberté intellectuelle a donc besoin d'un guide ou d'un modèle épistémologique mais aussi de se donner des principes. Ces principes que se donne l'individu qui cherche à savoir sont, pour nous, une manifestation de l'« autonomie », selon le sens que lui donne l'étymon grec.

La notion d'autonomie enrichie par les réflexions de Socrate et Descartes est désormais à comprendre comme un processus par lequel l'individu se donne des règles dans le but de s'auto-diriger et/ou d'accéder à des savoirs. Ce processus est permis ou rendu possible par une autorité, un guide ou une méthode et peut avoir comme objectif la liberté de celui qui s'y engage.

La réflexion de Rousseau va faire encore progresser la compréhension de la notion d'autonomie. En effet, il rappelle que l'homme est avant tout un être social et que l'exercice de sa liberté se fait dans le cadre d'une société où il est régit par des lois ayant pour fonction de permettre les conditions de cet exercice:

Il n'y a donc point de liberté sans lois, ni où quelqu'un est au-dessus des lois: dans l'état même de nature l'homme n'est libre qu'à la faveur de la loi naturelle qui commande à tous. Un peuple libre obéit, mais il ne sert pas ; il a des chefs et non pas des maîtres ; il obéit aux lois, mais il n'obéit qu'aux lois et c'est par la force des lois qu'il n'obéit pas aux hommes. (Rousseau, 1764, Lettre 8, p.221)

Le citoyen doit se libérer d'autrui qui est parfois le dirigeant de sa conscience dans la mesure où le contrôle de ses actions passe d'abord par son jugement et son regard qui devient, référence de pensée et d'actions parce que l'homme est un être social. Pour Christophe Salvat, chez Rousseau, l'importance d'autrui génère la concurrence, la convoitise et a une influence sur les valeurs morales qui font que l'individu va agir selon son « amour propre » mais non plus son « amour de soi » (Salvat, 2007). On pourrait dire aujourd'hui, qu'il est aliéné. Cette aliénation morale prend trois formes : « la dépendance morale, la dépendance économique et la dépendance politique ». (Salvat, 2007, p.74). Ce qui est important est de retrouver une morale personnelle opposée à l'arbitraire mais acceptable par tous.

Pour Rousseau, la morale constitue une règle de conduite que l'individu, quelle que soit sa religion, se donne à lui-même par la lecture des Ecritures ou l'observation de la nature. Le dogme, en revanche, est l'interprétation de la morale que certains hommes, notamment dans la religion catholique, souhaitent imposer aux croyants. (Salvat, 2007)

Cette aliénation morale est cause de l'hétéronomie qui dans la philosophie kantienne se définit par le fait que la volonté d'une personne est soumise à une autorité extérieure ou à ses propres pulsions. Aussi, l'individu ne pourra s'émanciper qu'en retrouvant une morale personnelle et qu'en passant de l'hétéronomie à l'autonomie, c'est-à-dire à la capacité de produire des règles. Mais parce qu'il vit en société, il faut que ces règles soient acceptables par le plus grand nombre.

La morale personnelle est fondatrice d'un nouveau contrat social. Dans ce contrat social les citoyens ne seront soumis qu'aux lois qu'ils ont produites et être citoyen dans ce contexte c'est accepter cette soumission : en effet, si chacun se donne totalement à tous, la protection des personnes et des biens est assurée. Et la liberté des individus aussi puisque « chacun se donnant à tous ne se donne à personne » (Rousseau, 1762, C.S. I, 6, p.17), et

chacun contractant, non avec les autres, mais avec une communauté dont il est membre, contracte avec lui-même.

Ainsi, complétée par la réflexion de Rousseau, l'autonomie est un processus qui fait de l'individu la source des règles qui le gouvernent, des savoirs qui l'instruisent mais qui ne le conduisent pas vers l'autarcie car l'autonomie comprend celui qui s'y engage mais aussi les autres qui l'entourent. En somme, l'autonomie est un processus qui trouve sa source dans l'individu et dans les relations que celui-ci a avec les autres : on ne saurait donc être autonome tout seul.

La philosophie kantienne permet de se représenter la notion d'autonomie par son opposé, c'est-à-dire l'hétéronomie. Comme une suite aux réflexions de Rousseau sur la morale personnelle, Kant juge que la morale en tant qu'auto-productrice de ses lois n'est possible que si l'individu est capable de se libérer des contraintes et des conjonctures qui déterminent ses pensées et ses actions. En ce sens, « se libérer », signifie « auto-détermination » ou « autonomie » (Larmore, 1997) et s'oppose à l'hétéronomie caractérisant l'attitude d'un individu dont la volonté est soumise à des lois qui lui sont étrangères. (Kant, 1785). La notion d'autonomie désigne aussi le processus par lequel l'individu s'émancipe d'une autorité supérieure. Dans son Traité de pédagogie, publié en 1803, il précise ainsi que :

La meilleure manière de cultiver les facultés de l'esprit, c'est de faire soi-même tout ce que l'on veut faire, par exemple de mettre en pratique la règle grammaticale que l'on a apprise. On comprend surtout une carte géographique, quand on peut l'exécuter soi-même. Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. (Kant, 1803, p.89)

Si Kant semble annoncer la notion d'auto-apprentissage et celle de pédagogie active, il n'en écarte pas pour autant le rôle de l'enseignant (donc d'une autorité) et de la discipline dans l'éducation de l'individu pour faire accepter à ce dernier des contraintes, surtout sociales, sans lesquelles il ne pourrait être libre :

La discipline nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme. Un animal est par son instinct même tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a pris d'avance pour lui tous les soins indispensables. Mais l'homme a besoin de sa propre raison. Il n'a pas d'instinct, et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais, comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres. (Kant, 1803, p.40)

« *Il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite* ». Cette partie de la citation est particulièrement intéressante dans la mesure où, au regard de son utilité pour notre objectif qui est de faire une analyse des composantes de la notion d'autonomie, elle montre que celle-ci est un processus à l'origine du développement de l'individu dont les ressources viennent de lui-même. Elle confirme par ailleurs, que l'autonomie est un processus réalisé à partir de l'individu et possible par les relations que l'individu a avec les autres.

Plus contemporain, Cornélius Castoriadis pense aussi que l'éducation en tant qu'institution d'un Etat a un rôle à jouer dans l'accès à l'autonomie des individus. Toute société autonome doit « créer des institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société » (Castoriadis, 1998 b, p138).

Une fois cette intériorisation accomplie, ces institutions ne lui apparaîtront plus comme imposées mais plutôt, parce qu'il les a « intériorisées », acceptables pour assurer sa liberté et son émancipation. Bien sûr ce processus ne peut exister que dans une société autonome. Afin de la construire, il faut privilégier des systèmes éducatifs ayant pour but de développer l'activité des élèves dans le processus d'accès à une connaissance et leur expliciter la raison pour laquelle ils doivent la maîtriser. Pour Castoriadis, c'est par l'explication des tenants et aboutissants de ce savoir que l'individu peut l'intérioriser et construire son autonomie. Pourquoi ? Parce qu'être autonome, c'est être libre et être libre c'est la possibilité d'« agir en toute connaissance de cause » (Caumières, 2007, p358).

Castoriadis pense que l'éducation n'est pas le seul vecteur d'autonomie, il y a aussi la démocratie. Transposé dans le domaine du politique, être autonome dans le sens de « pouvoir institué » (Caumières, 2007, p288), c'est aussi la capacité du citoyen à diriger lui-même les institutions qui le gouvernent ; or seule une société autonome peut engendrer une véritable autonomie. Ainsi, qu'est-ce qu'une société autonome ? C'est la démocratie grecque antique que Castoriadis affectionnait puisque pour lui elle était la version politique de l'autonomie (Caumières, 2007). En effet, même si toute la population ne pouvait y participer, chaque décision était prise de manière collective. Les lois (interdits et permissions) étaient mieux acceptées et elles devenaient l'expression de la volonté générale. C'est à ce modèle, mais étendu à tous, que Castoriadis fait référence

La véritable autonomie a, pour Castoriadis, deux niveaux : « collectif » et « individuel ». Le citoyen participe à l'élaboration des lois qui vont certes le gouverner,

(premier niveau) mais aussi qui seront applicables aux autres individus (second niveau). Par ailleurs, il est aussi autonome par rapport à ces lois qui, bien sûr, instituent son autonomie :

Il y a donc une autonomie politique ; et cette autonomie politique suppose de savoir que les hommes créent leurs propres institutions. Cela exige que l'on essaye de poser ces institutions en connaissance de cause, dans la lucidité, après délibération collective. C'est ce que j'appelle l'autonomie collective, qui a comme pendant absolument inéliminable l'autonomie individuelle. Une société autonome ne peut être formée que par des individus autonomes. Et des individus autonomes ne peuvent vraiment exister que dans une société autonome. (Castoriadis, 1998a, n.p.)

Dans le domaine social, ces décisions sont des lois et l'autonomie, on le sait, ne saurait aller sans des règles acceptées par tous parce qu'élaborées par tous. Mais l'être social autonome est aussi capable de distanciation par rapport à ces règles (Caumières, 2007, p.356) car il peut parfois être amené à les contourner, à les adapter selon ses besoins ou tout simplement les discuter :

D'abord la règle ne pouvant couvrir tous les cas nous oblige à trouver notre voie dans des situations concrètes non seulement indifférentes juridiquement mais même importantes, pertinentes juridiquement, dans lesquelles il n'y a aucune prescription. Et écart, en second lieu, parce que, précisément, la règle ne pouvant jamais être adaptée à la réalité, nous sommes appelés de temps en temps à la mettre en question. (Castoriadis, 1990, cité par Caumières, 2007, p.356).

L'autonomie dans une société qui la favoriserait, est donc la possibilité pour le citoyen de participer avec influence à la prise d'une décision qui le concerne. Si l'on applique cette caractéristique politique de l'autonomie au domaine de l'enseignement/apprentissage, cela signifierait donc que l'autonomie d'un apprenant passe par sa participation aux décisions qui concernent son apprentissage et à la fois, même lorsqu'elles sont arrêtées, par leur contournement selon des stratégies et pour des motivations personnelles.

Nous avons précisé plus haut que l'autonomie était un processus qui faisait de l'individu la source des règles qui le gouvernent. Avec Castoriadis nous pouvons comprendre que l'autonomie d'un individu est aussi conditionnée par la conceptualisation et l'appropriation des finalités de son action et la possibilité de participer de manière collégiale à une prise de décision le concernant. Donc, si l'on veut le conduire vers des comportements autonomes il faut agir sur ces deux paramètres dont le second montre encore une fois qu'être autonome c'est être en relation, exister dans un système complexe fait de liens tissant un

réseau d'interdépendances. C'est justement sur cette condition de dépendance favorisant l'autonomie que porte la réflexion d'Edgard Morin.

Comme point de départ, il pose la notion d'« endocausalité » qu'il définit comme «une causalité en boucle» (Vallejo-Gomez, 2008, p.249) permettant à tout organisme vivant de ne pas subir passivement les effets de son environnement. Edgard Morin explique cette notion ainsi: « Prenez l'exemple du système de chauffage réglé par thermostat. Dans un tel système, la rétroaction régulatrice produit l'autonomie thermique de l'ensemble chauffé. » (Vallejo-Gomez, 2008, p. 249). Lorsque la température varie, le thermostat se déclenche et tempère la pièce. La température extérieure devient donc la causalité qui déclenche une réaction (la mise en marche du thermostat) ce qui fait de la rétroaction régulatrice « un processus récursif et génératif par lequel une organisation active produit les éléments et les effets qui sont nécessaires à sa propre génération ou existence. » (Vallejo-Gomez, 2008, p. 249).

Dans cette organisation (thermostat et pièce), l'autonomie se réalise par une réaction dépendante de l'environnement dans lequel se trouve le système ; c'est dans cette dépendance que l'autonomie trouve les causes de son fonctionnement et qu'elle l'autoproduit par un procédé d'adaptation. C'est ce qui permet à Edgard Morin d'affirmer ce qui pourrait paraître être un paradoxe :

« On arrive à ce que j'appelle logiquement le complexe d'autonomie-dépendance. Pour qu'un être vivant soit autonome, il faut qu'il dépende de son environnement en matière et en énergie, et aussi en connaissance et en information. Plus l'autonomie va se développer, plus des dépendances multiples vont se développer. Plus mon ordinateur va me permettre d'avoir une pensée autonome, plus il va dépendre de l'électricité, de réseaux, de contraintes sociologiques et matérielles. » (Morin, 2005, p7)

Cette dépendance indique que l'autonomie ne peut se développer qu'en relation avec l'environnement dans lequel elle entend s'exercer et que plus ces relations seront fortes et riches, plus l'autonomie sera pérenne. C'est ce que Edgard Morin appelle l'« auto-éco-organisation » et qu'il définit de cette manière :

« Le principe d'auto-éco-organisation (autonomie/ dépendance) est alors un opérateur de la pensée complexe. Ce principe vaut pour tout être vivant qui, pour se sauvegarder dans sa forme (se conserver dans son être), doit s'autoproduire et s'auto-organiser en dépensant et en puisant de l'énergie, de l'information et de l'organisation. » (Vallejo-Gomez, 2008, p. 250).

« La pensée complexe » désigne chez Egard Morin une pensée qui se déploie dans ses relations et qui n'est pas enfermée dans une pensée unique : « La pensée complexe (qui établit) des relations, est facteur d'autonomie dans la mesure où elle n'est pas enfermée dans un programme. » (Morin, 2005, p.16)

Pourtant cela ne signifie pas que l'autonomie ne peut se faire qu'à partir d'une pensée libérée de tout cadre. En effet, tout système en autonomie est structuré par des règles qui émanent de lui-même et qui génère son autonomie ; on l'a vu avec l'exemple du thermostat illustrant la notion d'endocausalité.

1.3 Conclusion

L'analyse de la notion d'autonomie à travers la réflexion de ces penseurs a permis de découvrir plusieurs de ses composantes. Celles-ci font de l'autonomie :

1. Un processus d'apprentissage :

- Il fait de l'individu la source de ses savoirs par une méthode ou des principes.

2. Un processus de production :

- Il fait de l'individu l'auteur des règles morales et politiques qui le gouvernent.

3. Un processus auto-productif :

- Les règles produites par ce processus ont pour finalité de le générer.
- Il permet l'autoproduction des lois de la morale (Kant).

4. Un processus de libération :

- C'est un accès à la liberté intellectuelle.
- Il permet de se soustraire à l'hétéronomie.

5. Un processus de contrôle de soi :

- Il favorise la connaissance des raisons de son action.
- Il favorise la conception et appropriation des finalités de son action.

1. Un processus d'apprentissage :

- L'individu se donne une méthode personnelle pour accéder au savoir.

2. Un processus paradoxal

- Il implique un compromis entre autonomie individuelle et collective et oblige l'individu à accepter les contraintes.

3. Un processus de mise en relation :

- Il nécessite une aide extérieure (guide, enseignant, institutions, etc.).
- Il est rendu possible par une dépendance.
- Il est déclenché par la rétroaction régulatrice et l'auto-éco-organisation

- Il diffère de l'autarcie dans la mesure où on ne saurait être autonome seul.
- Les décisions qui concernent l'individu sont prises de manière collégiale.
- Ces décisions doivent être acceptables par le plus grand nombre.

1.4 Les apports de l'approche sociologique dans la représentation de l'autonomie

Les représentations de la notion d'autonomie sont différentes au sein d'une même société et entre les nations. Le Japon, par exemple, où les comportements sont très collectifs (Sourisseau, 2003), n'a pas adhéré, nous l'avons vu, aux mesures de libéralisme dans l'éducation menées par les Américains après la défaite de 1945. C'est ce que précise Chirkov, professeur de psychologie sociale, en analysant la transposition du concept d'autonomie dans les sociétés non-occidentales : « The main argument of the psychologists who deny the universal beneficial role of autonomy in people's functioning is that the construct of autonomy or self-determination, together with such cultural values as individualism, liberalism, independence, self-reliance and many others, are constructions of Western civilisation that are not (or are only partially) applicable to the rest of the world, which is depicted as less individualistic and more collectivistic or group-oriented », (Chirkov, 2009, p.254)

Ce fut aussi le cas pour la France et plus particulièrement dans le domaine du travail. La notion d'autonomie dans les activités professionnelles émerge par le biais des revendications d'indépendance et de libération du travailleur durant la période des trente glorieuses. Puis, dans les années 1960 à 1980 qui connaissent une forte contestation de la hiérarchie et un fort désir d'émancipation de l'individu comme du travailleur, les bases idéologiques de ce mouvement furent, entre autres, nourries par les réflexions de Cornélius Castoriadis, héraut de l'autonomie des salariés. L'idée d'autonomie s'installe ainsi dans la société et les entreprises françaises et peu à peu évolue au contact des apports anglo-saxons du « self made man », véhiculant les valeurs de choix, d'opportunisme et de volonté. Il est intéressant de constater à ce stade de la réflexion, comment l'autonomie a pu être synonyme de contestation dans le domaine géopolitique et comment elle est devenue une qualité attendue dans le monde du travail puis un dispositif d'apprentissage sous l'influence de l'éducation nouvelle.

L'accès à l'autonomie du travailleur a été accompagné d'une exigence de performance, d'efficacité et de professionnalisme. En effet, le travailleur autonome est celui qui sait comment faire, qui connaît son travail et que ses supérieurs n'ont pas besoin d'encadrer fortement. De cette manière, l'employé dit « autonome » devient responsable de

ses choix. Il est à remarquer que ce phénomène de responsabilisation de l'individu se retrouve aussi dans l'éducation où l'autonomisation des apprenants passe, entre autre, par le contrôle de certaines étapes de leur apprentissage.

Mais, des sociologues comme Jean-François Dortier, notent que cette responsabilisation est, dès les années 1990, source de souffrances dans certains milieux professionnels. En effet, l'enjeu y est souvent pour l'employé de faire mieux que ses collègues, et pour ce, de préserver, voire cacher ses atouts. Il se renferme alors sur lui-même et le travail, cessant d'être collectif ou collaboratif, ne se fait que pour son profit immédiat : « Chacun était plus libre et autonome à l'intérieur de son espace, mais l'espace lui-même s'était restreint. » (Dortier, 2010).

Pour Alain Ehrenberg, sociologue, cette souffrance est due en France au fait que l'autonomie est parfois vécue comme un abandon, une perte du repère que peut représenter pour certains l'autorité, mais ce n'est pas le cas aux Etats-Unis :

L'autonomie est devenue notre condition, mais à l'autonomie-indépendance est venue s'ajouter l'autonomie-compétition. Or si aux États-Unis compétition est synonyme de choix et d'équité, elle signifie chez nous abandon de la société par l'État. C'est la compétition qui divise les Français. (Ehrenberg, 2010, n.p.)

Rappelons, afin d'apporter une autre approche, ce que précisait déjà Rousseau dans le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes : « Nuls de vous n'est assez peu éclairé pour ignorer qu'où cessent la vigueur des lois et l'autorité de leurs défenseurs, il ne peut y avoir ni sûreté ni liberté pour personne. » (Rousseau, 1754, p.9).

Certes, Rousseau fait cette remarque à propos des lois qui administrent la cité, mais il est possible de voir comme cause aux malaises sociaux de certains pays la perte d'autorité des institutions religieuses et politiques sur le citoyen. Cet état est appelé : anomie : « c'est-à-dire l'absence de normes sociales claires et rassurantes, et l'embarras qui en résulte pour certains acteurs sociaux, déroutés par un univers non borné. » (Le Coadic , 2006, p. 323). Ainsi, on est en droit de se demander si l'hétéronomie n'a pas, finalement, des conséquences plus bénéfiques pour le citoyen, d'où l'idée de l'autonomie non pas comme une émancipation sociale mais au contraire comme le résultat d'une désagrégation de l'hétéronomie :

En fait, ce qui distingue la situation contemporaine des sociétés occidentales sur le plan qui nous occupe n'est pas la disparition de l'hétéronomie, mais le fait que le pouvoir des institutions d'imposer l'hétéronomie de façon autoritaire décline : les Églises, les États, les partis politiques et les familles ne

peuvent plus imposer sans discussion leur conception du monde et de la vie, ni assigner autoritairement sa place à chacun. (Le Coadic, 2006, p. 323).

Cette remarque peut expliquer le choix des apprenants de l'IFJ-T qui s'étaient écartés d'un dispositif d'apprentissage où ils ne reconnaissaient plus l'autorité directrice du professeur.

Mais de manière plus générale, comment s'est opéré cet éloignement entre l'individu et les institutions chargées de le gouverner ? Il y a deux raisons principales à ce phénomène. La première vient du fait que la distance entre l'Etat et le citoyen tend à s'accroître lorsqu'un gouvernement n'est plus vu comme à même de répondre aux besoins et attentes de la population. C'est parfois dans les relations de proximité, les communautés ou les associations que l'individu trouve le soutien espéré et les moyens de son autonomie. Lorsque l'individu réalise que l'Etat dans lequel il vit n'est plus assez efficace pour lui permettre d'atteindre ses objectifs, il choisit « une autre voie » plus proche de lui et donc moins impersonnelle. Pourtant, si la communauté ou l'association qu'il rejoint peut l'aider à trouver son autonomie c'est qu'elle dépend d'un Etat qui le lui permet parce qu'il a institué cette autonomie. Mais cette même nation n'est autonome que parce qu'elle est dépendante d'une autre.

La seconde a pour source un conflit entre l'autonomie individuelle et l'autonomie collective. Si un citoyen conteste les règles de la nation dans laquelle il vit, c'est qu'elles entrent parfois en conflit avec son autonomie individuelle. Or il faut savoir que l'autonomie individuelle n'est possible que par l'autonomie collective qui a son tour permet l'autonomie individuelle. On se trouve ici dans un système clos produisant les conditions de l'autonomie (en l'occurrence des lois endogènes) de ses parties et qui assurent elles-mêmes l'autonomie de l'ensemble. Mais pour accepter de subordonner son autonomie individuelle à l'autonomie collective le citoyen doit se conformer à des règles morales:

Ces intérêts sociaux dont l'individu doit tenir compte, il ne les aperçoit que confusément, et parfois même, il ne les aperçoit pas parce qu'ils lui sont extérieurs, parce que ce sont les intérêts de quelque chose qu'il n'est pas. Il n'en a pas la sensation toujours présente, comme il a la sensation de tout ce qui le concerne et l'intéresse. Il faut donc bien qu'il y ait une organisation qui les lui rappelle, qui l'oblige à les respecter, et cette organisation ne peut être qu'une discipline morale. (Durkheim, 1890-1900, p.38).

Pour Durkheim, socialiser signifie avant tout réguler (Durkheim, 1890-1900) d'où l'obligation du respect des lois comme condition sine qua non de la constitution de toute société autonome. Mais l'organisation politique a aussi des obligations envers le citoyen.

L'une d'entre elles est « l'actualisation collective du but de chaque individu. » (Vullierme, 1999, p.174). Ce qui signifie que tous les individus travaillent à la réalisation des projets des autres au travers des institutions politiques, du travail qu'ils fournissent mais aussi des associations dans lesquelles ils s'investissent. L'autonomie d'un individu se construit donc avec les autres qui collaborent à son autonomie parce que lui collabore à la leur.

En somme, un Etat qui entend répondre aux besoins de ses citoyens doit comprendre dans la définition de ses objectifs la notion d'autonomie et donc permettre une participation active des individus à la réalisation de ce projet. Pourtant, il ne s'agit pas ici uniquement d'octroyer le droit de vote, par exemple, mais de permettre une interaction entre la pensée collective et les décisions de l'Etat :

Les sentiments diffus qui circulent dans toute l'étendue de la société affectent les décisions que prend l'État et, inversement, les décisions que prend l'État, les idées qui s'exposent dans la Chambre, les paroles qui s'y prononcent, les mesures que concertent les ministres, retentissent dans toute la société, y modifient les idées éparses. (Durkheim, 1890-1900, p.80).

Bien sûr, toutes les lois ne sont pas issues de ces échanges et il en est que nous devons accepter malgré nous. Pour Durkheim, le fait d'accepter de se soumettre à des lois que l'individu n'a pas élaborées est un gage d'autonomie. Plus qu'une acceptation, il recommande une véritable intégration de ces obligations hétéronomes : « Nous ne pouvons pas faire que les lois des choses soient autrement qu'elles ne sont ; mais nous nous en libérons en les pensant, c'est-à-dire en les faisant nôtres par la pensée. » (Durkheim, 1890-1900, p.80).

Malgré tout, Cornélius Castoriadis note que les citoyens se méfient parfois des lois émanant d'un gouvernement voire les rejettent, ce qui explique la critique de la délation. Pour Cornélius Castoriadis, la critique de la délation est révélatrice de notre représentation des lois et de l'organisation politique. Il remarque que les lois qui le gouvernement sont parfois perçues par le citoyen comme les lois « des autres » parce qu'il n'a pas participé à leur élaboration. Ceci n'est pas surprenant puisque, dans le cas de certaines démocraties comme la France, les citoyens délèguent à un gouvernement la gestion de leurs affaires pendant une période limitée. Lorsque celui-ci instaure une loi inacceptable par la plupart des individus, leur seul moyen de contestation est le rejet ouvertement exprimé par des manifestations ou des révolutions comme cela a pu être le cas dans d'autres pays. (Castoriadis, 1989)

Comme solution à cela, Castoriadis propose la démocratie grecque à laquelle il ne veut pas revenir, mais qui pourrait servir de base à un changement de nos représentations des lois et de l'exercice du pouvoir. Dans la démocratie grecque, les lois sont élaborées, modifiées ou

abrogées par les citoyens et chacun peut les remettre en cause. Elles ne sont pas immuables. Les Grecs avaient donc institué un exercice actif et collaboratif du pouvoir par les citoyens. Le statut de citoyen était à différencier de celui d'esclave. L'esclave était, à cette époque-là, un individu incapable de s'autogouverner et dont les statuts étaient divers (prisonniers de guerre, artisan, etc.).

Cette capacité de participer à l'élaboration des lois ou à leur évolution n'était pas innée. Elle s'acquerrait par la « paideia » qui était une éducation générale permettant aux citoyens de savoir comment gérer les affaires de l'Etat et donc de s'autogouverner. L'autonomie est ici affaire donc d'éducation, d'enseignement, elle s'apprend et n'est pas innée. (Castoriadis, 1989)

On le voit, l'autonomie, selon une approche sociale, relève des échanges, des interactions, de la participation active du citoyen à l'élaboration des règles et de l'éducation. Mais s'agirait-il donc de permettre ces échanges, de favoriser ces interactions ou une participation des citoyens à l'élaboration des règles dont la finalité est de les gouverner et finalement de leur enseigner à être autonome, pour qu'ils le soient ? Selon Vullierme, philosophe et docteur en sciences politiques, il faut aussi et avant tout que ces échanges favorisent une mimésis chez l'individu et que la volonté de faire la même chose s'impose à lui parce qu'elle lui paraît la seule possibilité.

Ainsi, comme nous l'avons vu, l'autonomie ne se construit pas dans la solitude mais plutôt dans les interactions et avec « l'esprit » de communauté entendu comme une autonomie individuelle au service de l'autonomie collective et réciproquement (Le Coadic, 2006). Être autonome c'est donc faire partie d'une société mais c'est aussi reproduire les représentations sociales qu'elle véhicule au moyen des échanges entre les individus de cette même société. C'est d'ailleurs par ces échanges que s'élabore le concept d'« interaction spéculaire » (Vullierme, 1999) désignant le fait qu'un individu se construit au regard des représentations qu'il a des autres et de lui-même au travers des autres. Cette évolution de la personne ne se fait pas à partir d'une décision autonome mais vient de l'influence d'autrui et de la mimesis car tout individu a besoin de faire partie d'un groupe et donc d'en adopter certains caractères. C'est ce que signifie l'adjectif « spéculaire » caractérisant une personne modifiant son apparence selon l'image qu'elle a d'elle-même au travers du regard des autres. Durkheim dès le début du XXème siècle avait déjà remarqué l'impossibilité d'un individu totalement autonome et posé une question qui a deux intérêts au regard de notre recherche: « [...] Une autonomie absolue est impossible. La personne fait partie du milieu physique et social, elle en

est solidaire, elle ne peut être que relativement autonome. Et alors, quel est le degré d'autonomie qui lui convient? ». (Durkheim, 1890-1900, p.66).

Le premier est qu'il pourrait être pertinent d'envisager, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage l'acquisition de différents « niveaux » d'autonomie correspondant aux besoins, aux désirs ou aux capacités des apprenants. Le second vient de l'importance accordée à la solidarité qui relève de la morale et du droit, éléments fondateurs des sociétés. Durkheim précise à ce sujet que le droit et la morale :

[Nous] attachent les uns aux autres et à la société, qui font de la masse des individus un agrégat et un cohérent. Est moral, peut-on dire, tout ce qui est source de solidarité, tout ce qui force l'homme à compter avec autrui, à régler ses mouvements sur autre chose que les impulsions de son égoïsme, et la moralité est d'autant plus solide que ces liens sont plus nombreux et plus forts. (Durkheim, 1893 p. 137).

L'individu ne peut donc être autonome qu'en étant « solidaire » c'est-à-dire qu'en acceptant et respectant les principes de la morale et du droit qui fondent la société dans laquelle il vit. Mais ce degré de soumission consentie dépend de chacun et est le champ de l'expression de l'autonomie individuelle de l'individu qui peut tout aussi bien vouloir ne pas l'exprimer. Or, cette idée de degré de dépendance de l'individu qui l'empêche d'être totalement autonome peut être mise en parallèle avec la réflexion d'Edgard Morin, pour qui l'individu construit son autonomie à travers un réseau de dépendances qu'il doit développer pour parvenir à l'autonomie :

C'est cette pensée clé d'autonomie /dépendance que la réalité nous oblige à concevoir. Et du reste, plus un système développera sa complexité, plus il pourra développer son autonomie, plus il aura de dépendances multiples. Nous-mêmes nous construisons notre autonomie psychologique, individuelle, personnelle, à travers les dépendances que nous avons subies qui sont celles de la famille, la dure dépendance au sein de l'école, les dépendances au sein de l'Université. Toute vie humaine autonome est un tissu de dépendances incroyables. (Morin, 1981, p.265)

En somme, plus un individu a plusieurs dépendances plus il est indépendant de chacune d'entre elles. C'est par la pluralité de ses dépendances que se réalise son indépendance. Cette notion de dépendance fait référence à celle d'habitus développée par Bourdieu :

Les conditionnements associés à une classe particulière de condition d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transformables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme

structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise extraite des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, Wacquant, 1989, p. 88 à 89)

Le concept d'habitus chez Bourdieu désigne ce qui fait qu'un individu choisit des pratiques culturelles plus que d'autres et conçoit des représentations et un rapport au monde particulier. L'habitus n'est pas une structure figée car il évolue selon les pratiques vers lesquelles il conduit l'individu et à partir de ces mêmes pratiques : l'une des caractéristiques de l'habitus est de se modifier selon les pratiques qu'il génère⁵⁷. On ne peut parler de choix délibéré ou conscient ou de déterminisme mais plutôt de réaction spontanée qui nous pousse à des choix plutôt qu'à d'autres. Mais si, le choix est une des conséquences de l'activité évaluative et si cette capacité à choisir relève de l'habitus, peut-on faire une relation entre l'habitus et l'activité évaluative ? Le fait est que ces choix sont faits à partir de ce qui semble convenir à l'individu après une évaluation de diverses possibilités. Mais, cette représentation de ce qui peut ou ne pas convenir, vient de l'habitus : « Les agents sociaux sont raisonnables [...] parce qu'ils ont intériorisé, au terme d'un long et complexe processus de conditionnement, les chances objectives qui leur sont offertes et qu'ils savent lire l'avenir qu'il leur convient, qui est fait pour eux et pour lequel ils sont faits [...]. » (Bourdieu, 1992, p. 105).

Le concept d'« habitus » ne s'apparente pas à la notion d'« habitude » : l'habitude désigne une manière d'agir, un comportement individuel et un ensemble de conduites acquises par l'expérience et susceptibles de jouer un rôle dans la vie scolaire, professionnelle et sociale. C'est à partir de ces conduites transmises que l'individu interprétera le monde dans lequel il vit et qu'il fera des choix. C'est aussi ce que remarquait déjà Descartes dans le Discours de la méthode :

[...] notre volonté ne se portant naturellement à désirer que les choses que notre entendement luy représente en quelque façon comme possibles, il est certain que, si nous considérons tous les biens qui sont hors de nous comme esgalement esloignés de notre pouvoir, nous n'aurons pas plus de

⁵⁷ Faisant de ce processus un processus autopoïétique, notion définie page 66.

regrets de manquer de ceux qui semblent être deus à notre naissance[...].

(Descartes, 1637, p.26)

Dans Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Bourdieu (1994) montre par ailleurs que « l'habitus » va déterminer le futur d'une action par le phénomène « d'anticipation préperceptive », c'est-à-dire la capacité d'un individu à prévoir la manière dont va se dérouler une action et donc à poursuivre ou annuler pour une autre plus pertinente, l'action entreprise. Il oppose ainsi le projet à la « protension » (Bourdieu, 1994) concept husserlien, qui est un futur actualisé dans le présent de la conscience et qui contient toutes les stratégies à venir pour atteindre un objectif. Afin de clarifier cela Bourdieu prend l'exemple du joueur : « Ces anticipations préperceptives, sortes d'inductions pratiques fondées sur l'expérience antérieure, ne sont pas données à un sujet pur, une conscience transcendantale universelle. Elles sont le fait de l'habitus comme le sens du jeu. Avoir le sens du jeu, c'est avoir le jeu dans la peau ; c'est maîtriser à l'état pratique l'avenir du jeu ; c'est avoir le sens de l'histoire du jeu. » (Bourdieu, 1994, p.155).

C'est la raison pour laquelle Bourdieu conseille d'abandonner l'idée d'une action conduite par la raison toute rationnelle, une action faite par un individu qui aurait conscience des enjeux et des fins de ce qu'il entreprend. Certes il est possible de se projeter dans l'avenir et de planifier les étapes de la réalisation d'un projet mais il ne faut pas perdre de vue que ces étapes et actions qui conduisent l'individu vers cette finalité sont ou seront le résultat de l'habitus. Pourquoi cette distinction entre « sont » et « seront » ? Le concept d'« habitus » est remis en cause car il est vu comme un déterminisme ôtant toute autonomie à la personne (sont). Mais Bourdieu au contraire rejette cette idée de déterminisme voire de conditionnement de l'individu car l'habitus est aussi ce qui permet à l'individu de produire des pratiques sociales nouvelles (seront). C'est la raison pour laquelle Bourdieu qualifie l'habitus de « structure structurante » mais à la fois de « structure structurée » parce que produit par la socialisation. (Bourdieu, 1989, p. 88 à 89). Nous ajouterons aussi qu'il évolue selon les nécessités d'adaptation mais toujours au travers des représentations dont il est la source. En somme un individu acquiert du milieu dans lequel il vit des schémas d'action et de pensée mais possèdent toute de même une marge d'adaptation. Ainsi pour Bourdieu et par ce concept d'habitus, notre autonomie est toute relative et il semble bien que l'on ne peut atteindre qu'une autonomie relative car il nous est impossible de conscientiser et contrôler tous les acquis de notre personnalité qui influencent notre existence consciemment ou non.

1.5 Conclusion

Ainsi avoir considéré la notion d'autonomie par le biais de la sociologie a permis de dégager de nouveaux processus et composantes. Il en découle que l'autonomie est aussi un...

1. Processus de libération :

- Il permet une libération du travailleur et l'émancipation de l'individu.
- Il est le moteur de l'indépendance en politique.

2. Processus valorisant

- L'autonomie est une qualité professionnelle.
- Il est la preuve qu'un individu peut assumer des responsabilités.

3. Processus négatif

- Il est un facteur de souffrance.
- Il atteste de la diminution du pouvoir de l'autorité et de l'hétéronomie.

4. Processus de mise en relation :

- Il se construit dans les relations avec les autres.
- Il prévoit l'élaboration collégiale des lois.
- Il s'acquiert par l'éducation.
- Il existe une relation de co-construction entre l'autonomie collective et individuelle.
- Il se construit par la mimésis.

5. Processus paradoxal

- Il se construit par la mimésis.
- La notion de dépendance à laquelle il se rattache est un obstacle (Durkheim) ou un vecteur à sa réalisation (Morin).
- Il passe par la soumission aux lois de la société (Durkheim).
- Il contient la notion d'habitus (Bourdieu).

6. Processus culturel :

- Il n'est pas universellement valorisé.
- Il contient la notion d'habitus (Bourdieu).

1.6 Les apports de la didactique dans la représentation de l'autonomie

Dans certains contextes et à certains moments de l'existence d'un individu, la seule démarche d'apprentissage est déjà la manifestation d'un comportement autonome puisque l'autonomie est la possibilité de prendre une décision ou de faire siennes celles que l'on juge acceptables pour soi. Mais dans le domaine de la didactique, les composantes de la notion d'autonomie sont constitutives et/ou sont les bases conceptuelles de plusieurs systèmes de formation ou de notions didactiques. La notion d'autonomie, dans le domaine de l'apprentissage renvoi parfois à celle d'autodidaxie. Celle-ci désigne la méthode d'apprentissage selon laquelle un individu (le plus souvent un adulte) étudie seul (hors institution) pour acquérir des connaissances en vue de compenser « une scolarité inexistante ou insuffisante » (Tremblay, 2003, p. 23). Par ailleurs, l'autodidacte est une personne qui « est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation ». (*Ibid.*, p. 264) et capable, par l'étymologie du mot, de s'enseigner (*autos, soi-même ; didaksein : instruire*⁵⁸). La notion d'autodidaxie est liée ainsi à celle d'autoformation et se définit de la manière suivante :

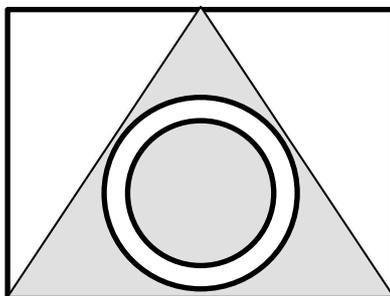
Situation pédagogique ou andragogique scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. (*Ibid.*, p.80)

Cette citation montre d'abord que le processus d'autoformation n'est pas le même selon l'âge de l'individu. Il faut en effet distinguer les termes « pédagogie » et « andragogie ». Le premier désigne la formation avant l'âge adulte. Le second, la formation à l'âge adulte. C'est ce que nous apprend Tremblay se référant aux découvertes du pédagogue américain Knowles qui « proposa une théorie qui tenait compte du processus de maturation de l'adulte et dont découlera une ingénierie éducative nommée « andragogie » pour bien la distinguer de la pédagogie. » (*Ibid.*, p. 21).

Ensuite que l'autoformation peut prendre pour cadre une institution. Ainsi l'autoformation serait le versant institutionnel de l'autodidaxie. Mais elle a aussi ses particularités propres. Pour Tremblay, l'autoformation peut se concevoir selon trois approches : psychologique (par l'autoformation l'individu construit le développement de sa

⁵⁸ Le Petit Robert, 2000.

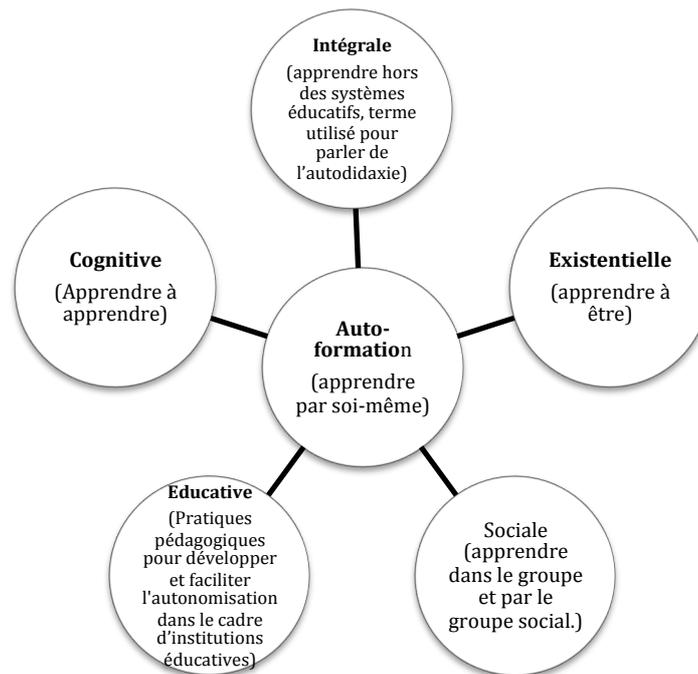
personne, forme son identité), sociologique (l'autoformation y est vue comme un fait de société, une exhortation à se prendre en main et à devenir maître de son destin) et professionnelle (l'autoformation reprend à son compte le concept de self-directed learning et ce dans les années 1980 avec la théorie du Self Made Man⁵⁹). Pour Carré (cité par Tremblay), l'autoformation comporte une composante « histo », « éco » et « auto » (*Ibid.*, p.80). La première désigne l'autoformation comme « un fait social, faisant partie de l'histoire » (*Ibid.*, p.80) ; la deuxième caractérise le fait qu'il existe aujourd'hui de plus en plus de méthodes ou de dispositifs afin de favoriser l'autonomie d'apprenants ou d'employés ; la troisième fait référence à la motivation de l'individu qui entreprend une action. L'ensemble de ces trois composantes est symbolisé par le schéma suivant :



(Tremblay, 2003, p.82)

Le rectangle symbolise la composante « histo », le triangle la composante « éco » et le rond, la composante « auto ». Ce schéma suggère que pour qu'un dispositif d'autoformation fonctionne il faut que les politiques et la participation des dirigeants soient pertinentes, que les dispositifs d'autoformation s'inscrivent dans une culture commune et que des dispositions et des aptitudes préalables soient présentes chez les apprenants. Enfin, et toujours selon Carré, cité par Tremblay, l'autoformation englobe même la notion d'autodidaxie qu'il désigne par « autoformation intégrale », faisant partie de ce qu'il nomme « la galaxie de l'autoformation » et reproduit ici (Tremblay, 2003, p.95) :

⁵⁹ Cf. p. 52



Ainsi dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, le concept d'autonomie sert à construire celui d'autoformation éducative. Tremblay remarque que ce concept d'autoformation éducative comprend différentes extensions : extrascolaire, socioculturel, organisationnel (surtout dans le monde du travail où l'on trouve notamment la notion de « contrat », fait d'un calendrier de travail et de modalités d'évaluation), le courant didactique (qui reprend à son compte cette notion de contrat), le courant épistémologique et cognitif. L'autonomie selon une approche sociologique ayant déjà été abordé, il faut s'intéresser, au regard des objectifs de ce travail, aux courants épistémologique et sociocognitif.

Le travail de Francisco Javier Varela (neurobiologiste et philosophe chilien) notamment autour de la notion de système autopoïétique, issue de la biologie cellulaire pourra apporter un regard nouveau sur le premier. Selon Varela un système autopoïétique :

« [...] est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont

l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit). » (Varela, 1989, p.45)

Un système autopoïétique est un système qui maintient sa propre condition en reproduisant les composantes qui le constituent pour qu'elles s'adaptent aux perturbations venues de l'extérieur. Le système décide (parce qu'il en a la possibilité) le type de réponse à donner selon le type de changement et ce pour toutes les composantes qui modifient ainsi leur structure afin de maintenir la stabilité du système dans son ensemble. Par analogie, on pourrait dire que l'autoformation éducative est aussi un système autopoïétique dans la mesure où elle permet d'apporter une réponse personnelle de l'apprenant à un besoin ou une injonction d'évolution. Et cette réponse personnelle, lorsqu'elle est pertinente et efficace, assure la pérennité de la formation.

Le second courant fait référence à la capacité de planification, de formulation des objectifs, du maintien de la motivation, d'évaluation et de métacognition de l'individu. Ces éléments constitutifs de l'autoformation peuvent être considérés comme des prérequis ou bien comme des objectifs de formation ou encore des savoir-faire. Ce qui signifierait que l'individu est formé à l'autoformation. Cette remarque permet de mieux comprendre la différence entre l'autoformation et l'autodidaxie : on apprend à s'autoformer et cet apprentissage permet à un individu de devenir autodidacte dans un domaine donné. Ou bien, l'autodidacte est celui qui apprend seul à s'autoformer.

Les trois premiers constats de cette analyse de la notion d'autoformation sont les suivants : on ne parlera d'autoformation que dans une institution éducative ; au regard de notre recherche, l'activité évaluative comme composante de l'autoformation participe à sa construction; selon le modèle autopoïétique de Varela, l'autoformation relève de la capacité d'autorégulation. Monique Linard précise à ce sujet :

Elle [l'autorégulation] décrit un principe circulaire de fonctionnement simple, puissant et universel : la boucle de retour des effets sur leur source. Cette boucle est à la base des systèmes autonomes, naturels et artificiels, à la fois ouverts sur leur environnement et capables de fonctionner par leurs propres moyens. Elle regroupe divers mécanismes qui permettent aux systèmes de maintenir leur identité face aux variations du monde extérieur et de s'y adapter par auto-réorganisation. (Linard, 2002, p.8)

Il apparaît de cette manière que les capacités d'évaluation et d'autorégulation d'un individu soient des composantes de l'autoformation. Nous nous intéresserons dans le chapitre suivant à cette capacité d'évaluation. Selon la réflexion de Monique Linard, l'autorégulation

comme principe d'autoformation est un processus dont le mécanisme essentiel est « la boucle de rétroaction ». Elle permet à un individu d'avoir un contrôle de son action à partir de ses effets sur l'environnement. Ce contrôle de l'action se fait à partir d'un référent externe ou interne, duquel l'action en cours peut s'écarter à la suite d'une erreur ou d'une différence entre l'effet attendu et l'effet obtenu. La boucle de rétroaction sert à corriger cet écart. Mais cela ne signifie pas que l'autorégulation soit un système ne corrigeant que des erreurs passées. Monique Linard nous montre que la boucle de rétroaction, visant à corriger les erreurs faites est « couplée à la boucle de pro-action, porteuse des états ou des objectifs futurs à atteindre et les deux boucles réagissent de façon continue. » (*Ibid.*, p.9)

L'autorégulation semble donc être la capacité d'un individu à prendre des décisions pour agir en adéquation avec un résultat attendu ou pour corriger toute action qui s'en écarterait. Pourtant, prendre des décisions, en être la source et l'auteur n'est pas un aspect de l'autorégulation qui va de soi et Jacques Ravestien pose clairement la question :

L'élève peut-il être auteur ? C'est à dire se savoir élève (lucidité sur les contraintes, y compris temporelles), se reconnaître élève (savoir ce qu'il fait en classe, réduction de l'aliénation) et, enfin, être reconnu comme « étant à l'origine de... » (C'est moi qui apprends, personne d'autre, je suis co-responsable de mon apprentissage.) (Ravestien, Jonnaert, 1999, p.105)

Cette interrogation fait référence à Ardoino et au concept d'autorisation que nous évoquerons encore du point de vue de l'activité évaluative et qui constitue de ce fait un premier lien entre l'évaluation et l'autonomie : (Ardoino, cité par Ravestien et Jonnaert) : « Dans ce cadre, Ardoino, propose pour se substituer au terme d'autonomie, celui « d'autorisation » qui est le fait de « s'autoriser, c'est-à-dire, l'intention et la capacité conquise de devenir, soi-même, son propre co-auteur. » (*Ibid.*, p.165). Par « capacité conquise » il faut comprendre qu'elle n'est pas innée et que donc elle s'acquiert. Pour l'individu, le concept d'autorisation sous-entend une émancipation de la personne qui a le pouvoir de l'autoriser à faire quelque chose. Ainsi, l'autorisation n'est pas comparable à une permission donnée par une autorité. Il s'agit plutôt pour l'individu de la capacité à « s⁶⁰ autoriser » pour participer à la construction de tous les aspects qui font son identité. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, il s'agira pour l'apprenant de participer à la construction de ses connaissances. « Participer à » signifie que les connaissances de l'apprenant sont acquises selon le mode sociocognitif de l'acquisition des savoirs et c'est ce

⁶⁰ Souligné par nous.

qu'il faut entendre par « co-auteur ». Le concept d'autorisation ne décrit donc pas un processus menant à l'anarchie, au libre-arbitre ou à l'autosuffisance car comme la notion d'autonomie, il se construit en relation avec le milieu de l'apprenant. Paulo Freire, réfléchissant sur les tenants et aboutissants d'une pédagogie de l'autonomie, rappelle à ce propos que « la construction de la liberté impose des limites. Il doit y avoir équilibre entre liberté et autorité et non pas une distance entre les deux. » (Freire, 2010, p.9)

Cet équilibre peut être atteint par un changement des actions de l'enseignant l'amenant à de nouvelles fonctions dans le triangle pédagogique ⁶¹ qui schématise l'enseignement/apprentissage. Le statut de conseiller décrit par Marie-José Gremmo et Philip Riley reflète cette nouvelle organisation et peut aider à mieux comprendre ce que peuvent être les nouvelles fonctions de l'enseignant définissant un nouveau statut à savoir celui de « conseiller ». D'abord il doit « fournir de l'information conceptuelle » (Gremmo, Riley, 1995, p.90) pour que les apprenants développent des compétences métacognitives les amenant ainsi à questionner les représentations qu'ils ont de la matière à étudier et de l'apprentissage même de cette matière ; puis « fournir de l'information méthodologique » (*Ibid.*, p.90) pour que l'apprenant dispose de stratégies d'apprentissage et enfin « apporter un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage. Le conseiller agit alors souvent comme un "extérieur bienveillant" qui aide l'apprenant à accepter ses succès et ses échecs. » (*Ibid.*, p.90).

Par ailleurs, les travaux de Maud Cieskanski qui ont porté sur les échanges entre apprenant et conseiller dans les centres de ressources où avait été mis en place un système d'apprentissage en autorégulation montrent que dans une telle organisation « L'enjeu formatif est donc moins le transfert de savoirs que la co-construction de connaissances, voire la circulation de connaissances. » (Cieskanski, 2009, p.10)

Il semble aussi que ce nouveau triangle pédagogique avait besoin, pour prendre forme, d'un nouveau cadre, différent de celui de la classe traditionnelle, comme si celle-ci était incompatible avec cette réorganisation des agents impliqués dans un processus d'accès et d'aide aux savoirs. C'est un aspect que cette recherche éclairera dans sa troisième partie. Ce nouveau cadre est celui des centres de ressources. L'un des premiers créés en France a été celui du Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL), rattaché à l'université de Nancy 2 et qui a ouvert ses portes en 1969. Il regroupe une équipe de chercheurs qui a mis en place un système d'apprentissage en autodirection et dont l'un des

⁶¹ Expression empruntée à Jean Houssaye auteur de *Le triangle pédagogique*, Editions Scientifiques Européennes, 1992

plus influents a été Henri Holec. L'apprentissage en autodirection décrit un apprentissage (objectifs, contenu et évaluation) pris en charge par l'apprenant. L'autodirection est rendue possible par le fait qu'il sait comment apprendre et qu'il a appris à apprendre. Pour Holec, apprendre à apprendre est le facteur essentiel d'un apprentissage en autonomie et à l'autonomie. Mais pour lui le terme est réducteur dans la mesure où pour beaucoup d'enseignants il désigne seulement un apprentissage libéré de la présence du professeur :

Pour un certain nombre de praticiens, "autonomie" signifie "indépendance", l'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de "consommer" à sa guise un apprentissage préconstruit, un apprenant, concrètement, auquel on fournit des matériaux d'apprentissage qu'il peut à la limite utiliser où et quand il veut, hors de la présence physique d'un enseignant. (Holec, 1990, p.76)

Pour lui l'apprentissage en autodirection permet un « exercice actif de [la] responsabilité [de l'] apprenant » (Holec, 1990, p. 77) où celui-ci fait preuve « d'une capacité à apprendre » (Ibid., p. 77). Cette capacité désigne chez l'apprenant le fait de « savoir se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession. » (Holec, 1991, p.3). L'autodirection désigne entre autre la capacité à prendre des décisions qui concernent l'organisation de l'accès au savoir, ces décisions étant généralement celles de l'enseignant dans un enseignement où la transmission des connaissances prévaut. On se rend compte au regard de tout ce qui incombe à l'apprenant que l'apprentissage en autodirection peut être chronophage (pour lui et l'enseignant) et source de difficultés. Mais le temps et la difficulté sont des composantes de la notion d'autonomie et elles semblent donc aussi faire partie de l'apprentissage en autodirection. Ce qui amène à penser que l'autonomie n'est pas un état et ou un prérequis dans l'apprentissage en autodirection. C'est la raison pour laquelle il est plus pertinent de parler d'*autonomisation des apprentissages* que d'*autonomie dans l'apprentissage*. Le terme « Autonomisation » est mieux à même de décrire ce processus de construction de l'autonomie comme moyen d'accès aux connaissances et qui fait que nous ne sommes pas autonomes une fois pour toute mais de plus en plus. Louis Porcher précise à ce propos : « L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais ». (Porcher, 1981, p.61)

En ce qui concerne la dimension temporelle d'un apprentissage en autodirection nous avons vu avec Varela qu'en biologie l'autopoïésis était un processus produisant un constant renouvellement de ses structures permettant ainsi une adaptation du système qui les comprend

et dans le but que celui-ci perdure face à des changements venus de l'extérieur. Dans le domaine de l'apprentissage et sur le même modèle, un des moteurs de l'autonomisation est l'autorégulation qui permet une adaptation des actions en cours pour que celles-ci conduisent à la réalisation d'une production ou d'une connaissance particulière. Cette adaptation est déclenchée par l'apprenant qui « évalue » l'action en cours et qui la juge adéquate ou source d'erreurs possibles (boucle de rétroaction ou de pro-action) pour la réalisation de la production finale. Au plus la réponse donnée seul par le sujet est adéquate, plus l'autonomisation se construit. Mais comme les situations d'apprentissage sont multiples, ce fonctionnement est récurrent.

S'ajoutent aussi selon nous deux autres difficultés : la première vient du fait que l'autonomisation est un moyen d'apprentissage qui oblige l'individu à s'interroger sur les moyens d'accès au savoir. Ces moyens désignent non seulement les méthodes appliquées dans les écoles et constituant la culture d'apprentissage mais aussi les stratégies mises en œuvre par l'apprenant au regard de l'habitus. En somme, les méthodes et stratégies d'accès au savoir, qu'elles soient le fait d'une institution ou d'une personne, sont culturellement contextualisées comme nous avons pu le voir à propos de la société japonaise. Les questionner, c'est donc aussi questionner sa culture, la mettre en perspective et tout le monde ne peut ou ne veut faire cela. Quoiqu'il en soit, pour qu'un apprentissage en autoformation fonctionne, les particularités de la culture d'accueil sont des paramètres à considérer car ils soulignent l'importance de la composante *histo* de l'autoformation. Ainsi, selon Gremmo et Riley :

Tout système d'autodirection prend place dans le système de savoir d'une culture, c'est à dire dans l'ensemble des structures et des fonctions à travers lesquelles une culture organise la création, la structuration, la distribution, la légitimation et la mémorisation du savoir. Il est donc vital d'adopter une approche interculturelle dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection. C'est seulement en introduisant une dimension contrastive dans la conception de projets de recherche qu'on évitera l'exportation irréfléchie de valeurs et d'approches qui n'ont aucun ancrage dans les réalités locales. (Gremmo et Riley, 1995, p.102)

La seconde difficulté importante vient du fait que l'autonomie est un processus qui permet à l'individu de se passer des autres tout en étant en relation avec eux. Ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe est pourtant la condition même de l'autonomie : on ne peut devenir autonome seul. Dans le contexte de l'apprentissage en autodirection, il faut concilier

autonomisation de l'individu (l'apprenant) avec l'autonomisation collective (la classe).

1.7 Conclusion

Avoir considéré la notion d'autonomie dans la didactique a permis de dégager de nouvelles composantes pour cette notion. Il en découle que l'autonomie est aussi un...

1. Processus de libération

- L'apprenant est libéré du pouvoir de l'enseignant en ce qui concerne par exemple, la gestion de son apprentissage.

2. Processus de contrôle de soi

- Il met en jeu les activités de contrôle suivantes : l'autorégulation, l'autodirection, les boucles de rétroaction et pro-action, l'autorisation et l'évaluation.

3. Processus paradoxal

- Il est paradoxal car il s'agit de faire seul en s'aidant des autres.

4. Processus contraignant

- Il est récurrent, coûteux en temps et oblige à une évolution des acteurs sociaux.

5. Processus auto-productif

- Son fonctionnement est de type autopoïétique.

6. Processus de mise en relation

- Il met l'individu en relation avec les autres.
- Etant un système autopoïétique, il est dépendant d'une stimulation extérieure pour fonctionner.
- Il donne une nouvelle relation à l'enseignement et l'apprentissage ;

7. Processus d'apprentissage

- Les apprentissages se font par le biais de l'autoformation, l'autodidaxie.
- Ces apprentissages ont un cadre scolaire ou professionnel.
- Il implique la notion d'apprendre à apprendre.

8. Processus de production

- En tant que processus d'apprentissage, il est aussi processus de production.

9. Processus culturel

- Il dépend des dispositions préalables d'une culture et des individus.
- Il implique un changement de représentation des rôles de l'apprenant et de l'enseignant, culturellement marqués.

1.8 Récapitulatif des processus en jeu dans l'autonomie.

Ces tableaux listent l'ensemble des processus et des caractéristiques les plus significatives de l'autonomie selon les disciplines abordées afin de donner une vision d'ensemble. Nous y ferons référence pour repérer des relations entre l'autonomie et l'activité évaluative :

	Philosophie	Sociologie	Didactique
Processus de libération	<i>Il permet un accès à la liberté intellectuelle et de se soustraire à l'hétéronomie.</i>	<i>Il permet une libération du travailleur et une émancipation de l'individu ; il est le moteur de l'indépendance politique.</i>	<i>L'apprenant est libérée du pouvoir de l'enseignant en ce qui concerne par exemple, la gestion de son apprentissage.</i>
Processus contraignant	<i>Il implique l'acceptation de contraintes ; (Kant).</i>	<i>Il est un facteur de souffrance et atteste de la diminution du pouvoir de l'autorité et de l'hétéronomie.</i>	<i>Il est récurrent, coûteux en temps et implique une évolution des acteurs de l'apprentissage qui peut ne pas être toujours acceptée.</i>
Processus valorisant		<i>L'autonomie est une qualité professionnelle et la preuve qu'un individu peut assumer des responsabilités.</i>	<i>Responsabilisation de l'apprenant ; la possibilité de prendre des décisions dans et pour son apprentissage ; émancipation.</i>
Processus de contrôle de soi	<i>Il permet la connaissance des raisons de l'action de l'individu ainsi que la conception et l'appropriation des finalités de son action.</i>		<i>Il met en jeu les activités de contrôle suivantes : l'autorégulation, l'autodirection, les boucles de rétro et pro-action mais aussi l'autorisation et l'auto-évaluation.</i>

	Philosophie	Sociologie	Didactique
Processus auto-productif	<i>Il permet l'autoproduction des lois de la morale (Kant) ; L'individu est l'auteur des règles morales et politiques qui le gouvernent.</i>		<i>Son fonctionnement est de type autopoïétique ; En tant que processus d'apprentissage, il est aussi processus de production.</i>
Processus de mise en relation	<i>Il nécessite une aide extérieure ; il est rendu possible par la dépendance ; il diffère de l'autarcie dans la mesure où on ne saurait être autonome tout seul ; les décisions sont prises de manière collégiales et acceptables par le plus grand nombre ; dans les organisme vivant, il est déclenché par le phénomène de rétroaction régulatrice et d'auto-éco-organisation.</i>	<i>Il se construit dans les relations avec les autres, prévoit l'élaboration collégiale des lois ; il s'acquiert par l'éducation ; il existe une relation de co-construction entre l'autonomie collective et individuelle ; il se construit par la mimesis.</i>	<i>L'apprenant est en relation avec son milieu (ressources et personnes) ; étant un système autopoïétique, il est dépendant d'une stimulation extérieure pour fonctionner ; il donne une nouvelle relation à l'enseignement et l'apprentissage.</i>
Processus paradoxal	<i>Il implique un compromis entre autonomie individuelle et collective et oblige l'individu à accepter les contraintes.</i>	<i>Il se construit par la mimesis ; la notion de dépendance à laquelle il se rattache est un obstacle ou un vecteur à sa réalisation ; il passe par la soumission aux lois décidées par le plus grand nombre.</i>	<i>Il est paradoxal car il s'agit de faire seul en s'aidant des autres.</i>
Processus culturel		<i>Il est soutenu par le concept d'habitus ; il n'est pas universellement valorisé.</i>	<i>Il dépend des dispositions préalables d'une culture et des individus ; il implique un changement des rôles culturellement marqués, de l'apprenant et de l'enseignant.</i>
Processus d'apprentissage	<i>Il fait de l'individu la source de ses savoirs par une méthode ou des principes.</i>		<i>Les apprentissages se font par le biais de l'autoformation, l'autodidaxie ; ces apprentissages ont un cadre scolaire ou professionnel ; il implique la notion d'apprendre à apprendre.</i>

Le chapitre suivant va analyser l'activité évaluative pour en découvrir les processus et les composantes similaires à ceux de l'autonomie. Ces concordances guideront l'élaboration des hypothèses sur les relations possibles entre ces deux concepts mais aussi aideront à la compréhension du fonctionnement de ces mêmes relations.

Chapitre 2 : l'évaluation

Avant d'entamer une analyse de l'évaluation, il est nécessaire de clarifier l'approche retenue pour cette notion. Le Dictionnaire de Didactique des Langues qui la définit dans son édition de 1976, insiste sur sa fonction de mesure quantitative des connaissances :

Mesure, selon des modalités éprouvées – donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examineur ou de l'expérimentateur- des résultats obtenus soit par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage. Si l'évaluation n'a pas, en principe de finalité sélective ; elle sert simplement, grâce à des contrôles et test appropriés, à déterminer, par exemple, le niveau des connaissances acquises, le taux de rétention, etc. (Galisson et Coste, 1976, p.198)

Le Dictionnaire de Didactique du Français⁶², dont l'édition profite des avancées de la recherche en la matière, montre que celle-ci est faite d'objectifs et de moyens, qu'elle sert à collecter des informations sur les apprenants dont l'analyse débouchera sur un jugement lui-même suivi, le cas échéant, d'une remédiation des apprentissages. Il distingue aussi deux grandes fonctions : la fonction sommative et formative. (Le Dictionnaire de Didactique du Français, 2003, p.90 à 92).

Or la première de ces définitions limite les fonctions de l'évaluation et la seconde en donne une interprétation très systématique et ce uniquement au niveau du plan d'enseignement. Ensuite, les aspects institutionnels et systématiques que dénote le terme d'évaluation font perdre de vue, au regard de la définition de Patrick Chardenet, son aspect inné (même s'il est vrai que certaines de ses applications comme l'auto-évaluation⁶³ soient des pratiques qui peuvent faire l'objet d'une formation), les interactions qui se font entre l'évaluation et l'environnement dans lequel se fait l'apprentissage et ses implications psychiques et sociales dans le devenir de l'individu. Pour ces raisons, élargir cette notion en la resituant dans le concept d'« activité évaluative » plus riche sémantiquement, nous permettra de repérer non seulement l'ensemble des composantes concernées mais d'inclure aussi l'apprenant dans l'acte d'évaluation.

L'activité évaluative naturelle issue de l'acquisition de l'opération de catégorisation est un comportement actif que conditionne le potentiel génétique et les contraintes d'adaptation de l'espèce au milieu. C'est un fonctionnement

⁶² Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde, Jean-Pierre Cuq, ASDIFLE/CLE International, 2003

⁶³ Nous adopterons l'orthographe avec trait d'union, selon le Dictionnaire de didactique des langues, dirigé par R.Galisson et D.Coste, Hachette, 1976.

psychique fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu en comportement autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation) en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage. (Chardenet, 2012, p.16)

2.1 Les caractéristiques de l'activité évaluative

L'activité évaluative est composée de deux processus : quantitatif et qualitatif. Ils servent à produire une évaluation et ces deux processus loin d'être séparés, fonctionnent ensemble. Les recherches en didactique sur l'évaluation ont montré que celle-ci ne se limite plus uniquement à un aspect sommatif dont l'objectif serait la mesure chiffrée des acquis mais qu'elle est aussi devenue un auxiliaire de l'enseignement/apprentissage. Pour Scallon, cette évolution est datée : « A partir des années 1960, l'évaluation devient un processus de vérification continue dont le but est de guider l'enseignement-apprentissage. » (Scallon, 2007, p.10).

Huver et Springer, pour qui cette évolution ne se traduit pas toujours dans les faits, voient trois périodes dans les pratiques évaluatives. La première de 1960 à 1970, étant « la période structuraliste » (Huver et Springer, 2011, p.73) caractérisée par l'utilisation de procédés standardisés ne prenant pas en compte les conditions (temps et lieu) dans lesquelles elles s'appliquent ni les « conditions affectives » (*Ibid.*, p. 73) auxquelles peut être soumis le couple évaluateur-évaluataire. Les procédés les plus répandus sont des QCM ou des exercices à trous qui portent le plus souvent sur des connaissances syntaxiques ou lexicales spécifiques. L'évaluation est quantitative.

La seconde, de 1970 à 1995 identifiée comme « la période communicative », (*Ibid.*, p.73) s'est construite avec l'apparition de l'approche communicative privilégiant, en rupture à des savoirs déclaratifs peu contextualisés, l'acquisition de savoir-faire communicatifs que l'évaluation commence à se donner les moyens d'estimer. Par ailleurs, l'approche communicative se caractérise aussi par l'importance des objectifs comme contenus d'enseignement ; l'activité évaluative relevant de cette approche a pour fonction d'en vérifier l'acquisition.

Enfin, depuis les années 2000 jusqu'à aujourd'hui, les auteurs remarquent une évolution des conceptions de l'évaluation vers un aspect plus qualitatif que quantitatif et « surtout de l'intégration d'une visée plus formative et réflexive. » (*Ibid.*, p.260). On peut voir dans ces étapes une succession de ruptures mais aussi une continuité dans la réflexion sur l'activité évaluative aboutissant au fait que l'acte d'évaluation (dans un cadre didactique ou plus large,

professionnel, etc.) se partage entre une approche sommative et formative. Pour Vial, l'acte d'évaluation se partage aussi entre deux logiques : « La logique de contrôle » et « La logique de l'accompagnement de la dynamique du changement. » (Vial, 2001, p.65). Pour Maria Palmira Alves, il s'agit de faire une distinction entre l'activité évaluative qui remplit une fonction de contrôle et l'activité évaluative lorsqu'elle « elle est façonnée par des concepts tels que progrès, changement, adaptation et rationalisation. » (Palmira Alves, 2010, p.66)

Pour Lecointe, faisant la même analyse que Palmira Alves, l'évaluation comme contrôle relève du taylorisme car elle comporte des pratiques permettant la mesure de connaissances organisées rationnellement et efficacement pour atteindre des objectifs déterminés avant tout par un enseignant ou un manuel. Elles permettent aussi de mesurer la qualité de l'apprentissage aux moyens d'exercices et de référentiels mis en relation. Les premiers servant à prouver l'acquisition des objectifs et/ou la conformité à des critères qui constituent les seconds. Tous les manquements à ces acquisitions sont considérés comme des échecs et motivent une sélection à caractère scolaire et social (Lecointe, 1997). On est ici dans la période communicative de l'évaluation. Toujours pour Lecointe, lorsque l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage, elle se met au service de l'acquisition des savoirs dans la mesure où elle en permet la conduite et où elle peut être un facteur d'autonomie. Ce qui est intéressant dans son analyse est que l'activité évaluative dans sa fonction d'accompagnement est une « mise en valeur » et devient « pari de la valorabilité (promotion de la valeur) » (*Ibid.*, 1997, p.157) comme si une des fonctions de l'évaluation n'était plus de chercher l'erreur mais de mettre en avant ce que l'apprenant aura pu réussir :

La valeur ne préexiste pas, elle est le résultat de la valorisation [...]. Le principe de valorabilité s'appuie sur ce mécanisme observé de construction de la valeur pour en proposer l'extension et la systématisation dans les comportements d'évaluation sociale et pédagogique. (*Ibid.*, 1997, p.157)

Ces deux logiques de l'évaluation dessinent un « axe technique (en référence à la mesure) » et un axe éthique (à partir de l'enjeu d'attribution de la valeur) de l'évaluation ; » (*Ibid.*, p. 43). Mais, l'évaluation quantitative/sommative peut être aussi un gage d'équité car elle a pour principes fondateurs la standardisation des procédés d'évaluation assurant une neutralité du jugement subjectif. Dans la représentation commune de l'activité évaluative, c'est le premier axe relevant du paradigme quantitatif qui s'impose et ce dans le souci de minimiser les effets de la subjectivité de l'évaluateur afin de produire des jugements les plus justes possible ; or le second, qui s'inscrit dans le paradigme qualitatif de l'évaluation, semble en être le véritable moteur. Pour quelles raisons ?

Un premier élément de réponse se trouve encore chez Lecoïnte ; il précise que les données issues de la mesure doivent être interprétées « par des procédures de mise en relation, de mise en comparaison » (*Ibid.*, p. 40). Et par l'action d'interprétation, on est bien dans un processus d'attribution de la valeur puisqu'il s'agira de juger de la pertinence de ces mises en relation et de ces comparaisons pour émettre un jugement.

Un deuxième élément se trouve dans l'étymologie du verbe évaluer : « Ad-valeur, évaluer, désigne étymologiquement une démarche d'approche de la valeur, de mise en contact avec la valeur de façon positive dans le sens d'adosser à de la valeur, de donner de la valeur. » (*Ibid.*, p. 143) puis chez Hadji qui montre aussi, toujours à partir de l'étymologie, que le mot *évaluation* signifie l'expression de la valeur d'une production, au sens le plus général du terme. Et pour lui, cela a deux conséquences parmi lesquelles nous en connaissons déjà une :

1. « Un jugement de valeur est toujours discutable » (Hadji, 2012, p.118) ;
2. « Le moment de l'évaluation est celui de l'émergence du qualitatif dans le quantitatif ». (*Ibid.*, p.118)

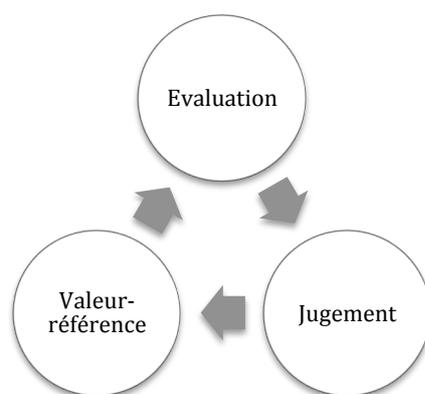
Ce détour par l'étymologie montre que les deux côtés de l'activité évaluative (outil de contrôle et/ou de classement, révélation de la valeur et vecteur d'autonomie) ne sont pas imperméables ni dissociables et ne s'opposent pas comme on pourrait le penser mais au contraire constituent les caractéristiques intrinsèques de l'activité évaluative.

Un troisième élément de réponse se trouve chez Michel Vial (2012) qui va plus loin en précisant que l'évaluation n'est pas uniquement le fait de produire de la valeur mais réside aussi dans le rapport que l'individu entretient avec ces valeurs, la manière dont il se les représente et la valeur qu'il leur donne. Pour l'évaluateur, l'enjeu dans l'activité évaluative semble résider donc dans la conscience de son positionnement par rapport aux valeurs qu'il produit. De plus, comme le rappelle Vial :

L'évaluation est une pratique sociale. Cela signifie que dans les comportements des gens apparaissent ou se produisent des scénarios, des scripts, des routines, des habits ou des habitudes, des patterns, des schèmes, des schémas, des modèles et que ces comportements sont partagés à un moment donné par un ensemble de gens, sans qu'ils le sachent la plupart du temps (Vial, 2012, p.12)

Ainsi, l'attribution d'une valeur, résultat de l'activité évaluative, n'est pas le simple produit de l'application d'une mesure. Elle est aussi celle d'un jugement de valeur personnel qui se fait par des interactions avec le milieu social dans lequel il s'effectue. Ces interactions construisent le « système de valeur de l'individu », (Lecoïnte, 1997, p.128) outil fait de

références pour l'activité évaluative. En somme, l'activité évaluative ne saurait être décontextualisée et prend forme dans une société particulière dont les valeurs ont un rôle à jouer dans l'élaboration des systèmes de valeurs des individus qui la composent. Ces valeurs personnelles participent aussi à la construction d'un système de valeurs collectif. L'activité évaluative est donc un système de production de valeurs qui produit les conditions de son fonctionnement propre, tout comme un système autopoïétique produit les conditions de son adaptation pour perdurer. L'acte d'évaluation produit des jugements (personnels ou collectifs) qui devenant des valeurs-références (personnelles ou collectives) servent à générer l'activité évaluative par comparaison avec ces valeurs. Le mécanisme peut se schématiser comme suit :



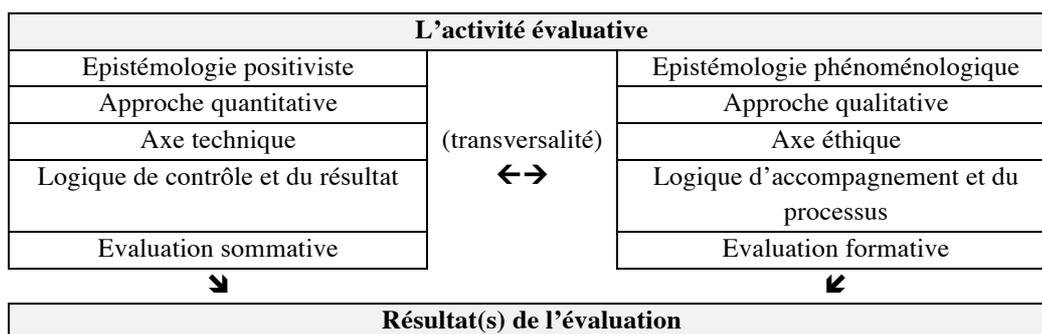
Evaluation comme mécanisme auto-productif

La fonction sociale de l'activité évaluative semble être la plus importante au regard de ses fonctions pédagogiques. Huver et Springer résument ainsi la situation : « Corollairement, la demande sociale d'évaluation étant de plus en plus forte (ou tout au moins de plus en plus visible et explicite), les enseignants disent souvent passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner, l'évaluation étant alors clairement opposée à l'apprentissage. » (Huver et Springer, 2011, p.63). Or, beaucoup d'enseignants admettent que l'activité évaluative en contexte pédagogique ne doit pas être une finalité en elle-même mais être au service de l'apprentissage. De cette manière, Anne Jorro, définit l'évaluation comme suit : « L'évaluation est un processus d'accompagnement de l'élève dans la réalisation de la tâche, l'informant chemin faisant de la pertinence et de la justesse de son action. » (Jorro, 2006, p.110).

Mais comment l'activité évaluative en contexte pédagogique, peut-elle avoir ces fonctions d'accompagnement et d'information utiles à l'apprentissage? Avant de répondre à cette question voici un premier tableau qui sera complété au fil de l'analyse. Il rappelle les deux directions de l'acte d'évaluation et les différentes notions qu'elles peuvent mettre en jeu l'une et l'autre avant d'aboutir à une évaluation. Il montre aussi, à partir des analyses proposées dans

les pages précédentes, que l'activité évaluative s'exerce selon deux paradigmes qui relèvent, au regard de l'histoire des Sciences Humaines et Sociales, pour l'un d'une approche épistémologique positiviste et pour l'autre d'une approche épistémologique phénoménologique. Ces deux paradigmes comprennent ainsi deux types d'évaluation des connaissances: quantitatif et qualitatif. Le premier, parce qu'il fonctionne selon une logique du contrôle est compris dans un axe technique et le second, parce qu'il fonctionne selon une logique de l'accompagnement, dans un axe éthique. Mais :

- a. Les flèches convergeant vers « Résultat(s) de l'évaluation » indiquent que tout jugement porter sur une production ou résultant d'une notation est la conséquence de la dynamique de ces deux axes et non d'un seul.
- b. Les flèches \leftrightarrow indiquent que les composantes de l'activité évaluative du tableau sont transversales. De cette manière, l'évaluation quantitative relève aussi d'un axe éthique et l'évaluation qualitative peut avoir pour objectif la réussite à une évaluation sommative.



2.2 Evaluation et enseignement/apprentissage

Comment donc l'évaluation peut-elle jouer une fonction d'accompagnement et d'informations permettant de favoriser l'apprentissage ? Par le fait qu'elle ne doit pas se limiter à l'interprétation ou à la représentation de la note mais constituer une source de communication et d'interactions entre l'évaluateur et l'« évaluataire » (Chardenet, 1999).

En 1955 est mis en place au Collège Alverno dans la ville de Milwaukee, aux Etats-Unis, un système d'évaluation, nommé « assessment » comportant deux aspects décrits par Georgine Loacker :

À Alverno, nous distinguons entre assessment individuel de l'élève et assessment de l'établissement et du programme. Le premier est désigné par l'expression « assessment comme partie intégrante de l'apprentissage » ; il met l'accent sur une analyse de la performance étudiante comme moyen de

développement de l'apprenante⁶⁴. L'exercice est conçu pour renseigner chaque élève et ses professeurs sur le niveau qu'elle a atteint dans ses connaissances et ses capacités et sur ses besoins pour accéder à des niveaux supérieurs. L'assessment comme partie intégrante de l'apprentissage détermine l'obtention du diplôme. Par ailleurs, l'assessment de l'établissement rassemble l'information obtenue grâce à l'analyse de la performance étudiante et fournit un feed-back au personnel du collège et aux autres personnes intéressées sur les cheminements de performance des élèves actuelles et des anciennes élèves. Les deux types d'assessment contribuent, à l'intérieur d'un système plus large, à apporter une amélioration constante au programme et à démontrer notre responsabilité. (Loacker, 1995, p.15)

Cette notion a été reprise par quelques didacticiens dont Lise St-Pierre. Pour elle, l'«assessment» implique que « l'élève doit pouvoir situer l'état de sa progression, identifier ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire, autant sur le plan de ses productions que sur celui de ses démarches. » (St-Pierre, 2004, p.33)

De son côté, Scallon (2007) remarque que ce système construit un rapprochement entre l'évaluation et l'enseignement/apprentissage. Selon la description qui en est faite par Georgine Loacker, il est possible d'ajouter que le terme met aussi en relation l'apprenant, les connaissances, l'enseignant et l'institution en les impliquant dans l'activité évaluative. Ce système comporte par ailleurs les deux approches de l'évaluation décrites précédemment, puisque toujours selon les propos de Georgine Loacker, l'*assessment* vise à aider les élèves dans leur apprentissage mais aussi « détermine l'obtention du diplôme. » (*Ibid.*, p.15). Cet intérêt porté à l'apprenant est repérable dans l'étymologie du mot venant du latin *assessum*, participe passé de *assidere* et signifiant « s'asseoir avec ». L'accent est aussi mis sur l'aspect communicatif et interactif de l'évaluation. Scallon propose de traduire le terme par « appréciation » et en donne une définition par Linn et Gronlund, psychologue et professeur, spécialiste de la question : « L'assessment est un terme général qui désigne l'étendue complète des procédés utilisés pour obtenir des informations au sujet de l'apprentissage de chaque étudiant [...] et la formation de jugements de valeur touchant la progression.» (Scallon, 2007, p.16).

Les dimensions communicative et interactive que donne cette approche à l'activité évaluative peut avoir d'abord des conséquences sur les choix didactiques en obligeant l'enseignant à se positionner par rapport aux divers moyens de transmission des connaissances.

⁶⁴ Le collège Alverno n'est pas mixte.

Ce positionnement peut se faire sur des bases épistémologiques mais n'exclue pas certains « imaginaires », c'est-à-dire certaines représentations que les acteurs de l'enseignement se font du savoir à enseigner. Dans le cas d'une activité évaluative ayant comme outil l' *assessment* , et en prenant appui sur la réflexion d'Anne Jorro, les imaginaires référents semblent être ceux de la « construction » et de la « compréhension ». Leurs définitions réciproques sont les suivantes :

- a. « L'imaginaire de la construction : l'idée de construction cherche à mettre en évidence la participation de l'apprenant dans l'appropriation des savoirs. Sans démarche active de l'élève, le savoir reste du domaine de l'information ». (Jorro, 2006, p.54)
- b. « L'imaginaire de la compréhension : relation qu'établit l'élève avec le projet d'apprendre. L'imaginaire de la compréhension instaure l'évaluation comme un processus de questionnement entre la culture personnelle de l'élève et les références externes qu'il rencontre ». (*Ibid.*, p.56)

Le rapprochement entre l' *assessment* et la réflexion de Anne Jorro permet de comprendre que cette démarche évaluative met en jeu des « contenus et des principes épistémologiques » (Huver et Springer, 2011, p.103) mais aussi met en relation ces contenus avec des « cultures pratiques de formation. » (*Ibid.*, p.103) qui s'expriment au travers de ces imaginaires. En somme, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage qui comprend le couple évaluateur/évaluataire, l'activité évaluative ne saurait se limiter à l'application mécanique d'un système de mesure car l'évaluation est aussi faite d'une représentation que l'individu a de l'objet à évaluer. Et cette représentation-là comme la plupart des représentations sociales, se construit à partir de l'expérience, de la culture comme de l'histoire individuelle et commune.

Dans l' « *assessment* » et dans l'activité évaluative en général, l'enjeu est de faire que les deux fonctions de l'évaluation (fonction de contrôle et d'accompagnement) soient connues et reconnues de l'évaluateur pour qu'au lieu de s'éloigner de l'une pour aller vers l'autre, il s'en serve afin de répondre à l'exigence, malgré tout bien réelle, d'un système d'évaluation fiable, c'est-à-dire capable de produire un jugement juste car ses conséquences sociales sont importantes.

Pour ce, la réflexion de Claire Bourguignon et Jean-Paul Narcy-Combes sur les deux approches de l'évaluation semble intéressante. Nous avons vu que l'évaluation, telle qu'elle est parfois pratiquée, participe d'un axe technique, mécanique ne prenant en compte que l'acquisition des connaissances. Elle se focalise sur le résultat de l'apprentissage et mesure

l'écart séparant la production de l'apprenant de la norme. Nous sommes ici, pour Claire Bourguignon et Jean-Paul Narcy-Combes, dans le « paradigme de la connaissance » qui se caractérise par :

[...] Un processus de transmission unidirectionnelle, de l'évaluateur vers l'évalué, l'évaluation se fait sur le mode vrai / faux dans une logique qui s'apparente plus à la logique mathématique qu'à une logique communicationnelle. En effet, l'évaluateur se focalisera sur l'erreur par rapport à des attendus identiques pour tous les évalués. Nous nous apercevons donc que l'évalué, en tant que sujet, est évacué de ce type d'évaluation. (Bourguignon et Narcy-Combes, 2003, p. 3)

Cette fonction de l'évaluation est relayée par les manuels utilisés. Huver et Springer remarquent que de nombreux manuels de FLE proposent en fin d'unité des évaluations sous forme de bilans ou de Q.C.M. servant à vérifier et mesurer l'acquisition des connaissances dispensées dans leurs pages. Avec eux, nous pensons que cette démarche relève bien d'une « logique de contrôle » (Huver et Springer, 2011, p.18). A l'inverse, existe le « paradigme de la compétence » où :

L'évaluation portera dès lors sur la manière dont le sujet-évalué mobilise ses connaissances linguistiques en situation de communication par rapport à un contenu. Ceci se fera dans une relation interactionnelle avec un évaluateur, lui aussi, considéré en tant que sujet, c'est à dire n'évaluant pas selon des critères purement linguistiques préalablement définis, qui ne nécessitent aucune implication de sa part. L'utilisation de la langue se fera par rapport à un contenu lié à la situation de communication dans un espace d'évaluation qui sera un véritable espace de communication construit autour de la négociation de sens par rapport à une situation.» (Bourguignon et Narcy-Combes, 2003, p. 3)

Bourguignon et Nancy-Combes ne précisent pas ce que contient pour eux la notion de « sujet » mais un détour par la psychologie nous indique qu'un « sujet » est « une personne, un individu en tant qu'il est à la fois observateur des autres personnes et observé par elles »⁶⁵; si l'on s'intéresse à sa définition dans le domaine de la logique, la notion de *sujet* est définie par ce à quoi se rapporte un prédicat, en somme le *sujet* de l'action. On peut en déduire donc que la notion de *sujet*, au moins dans le domaine de l'évaluation, suppose une interaction entre l'évaluateur et l'évaluataire et une certaine participation active de ce dernier. Cette interaction

⁶⁵ Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse 1991, page 764

entre l'évaluateur et l'évaluataire et leur implication réciproque dans l'activité évaluative relèvent du paradigme de la compétence.

Cette seconde définition semble importante d'abord par le fait que l'évaluation va porter non plus sur des « connaissances linguistiques » mais sur les « manières » adoptées par l'apprenant de les mobiliser dans une situation donnée. Ensuite parce que l'appréciation de ces manières particulières ne saurait se faire selon des critères étrangers à la situation particulière d'évaluation, c'est-à-dire standardisés et relevant de ce fait de l'approche mécanique de l'évaluation. L'évaluateur devra s'impliquer dans son activité évaluative en devenant un sujet évaluant capable de prendre en main ses pratiques d'évaluation pour les adapter à une situation particulière. Enfin, parce que l'évaluation y prend une dimension communicative et interactive où s'instaure une démarche de négociation, d'écoute et de reconnaissance réciproque des particularités de l'autre.

Cette démarche a un lien avec le concept d' « évaluation démocratique » proposé par Hadji (Hadji, 2012, p.126). L'évaluation y est un système dont les composantes ont été construites et acceptées par tous les agents ayant une fonction dans l'enseignement/apprentissage. Pour se représenter les particularités de ces interactions, la réflexion de Sylvia Sommer paraît intéressante. Elle pose que les interactions entre enseignant et apprenants visent à établir « une compréhension mutuelle quant à l'objectif de l'enseignement et de l'évaluation » (Sommer, 2001, p.5) afin de favoriser une meilleure conceptualisation des « processus d'apprentissage des langues » (*Ibid.*, p.5) et des outils de l'évaluation pour une meilleure compréhension « de la philosophie et de la culture évaluatrice » (*Ibid.*, p.5)

Mais il ne faut pas non plus penser ces deux paradigmes comme séparés. L'évaluateur peut les invoquer tour à tour dans le processus d'une évaluation. Ils constituent ce que Lecoïnte appelle « l'agir évaluationnel » (Lecoïnte, 1997, p.233) qui, lorsqu'il prend forme dans une approche sommative (favorisant une représentation négative de l'évaluation et où les évaluateurs agissent selon le paradigme de la connaissance), relève d'une « approche scientifique » au « langage technique » et dont la finalité opératoire est la mesure. A l'inverse, lorsqu'il prend forme dans une approche formative et qualitative (cette dernière caractéristique fait référence à la valorisation des « manières » mentionnée plus haut), favorisant alors une représentation positive de l'évaluation et où les évaluateurs agissent selon le paradigme des compétences, relève d'une « approche éthique » et « morale » au « langage

social » et « subjectif » dont la finalité opératoire est « le jugement de valeur » et la « valorisation » (*Ibid.*, p.233).

L’agir évaluatif paraît être un processus en action dans l’accès au savoir, la sphère sociale et le sujet. Il fait de l’acte d’évaluation une pratique dont les implications dépassent largement le cadre de l’enseignement/apprentissage mais qui en est aussi le lieu privilégié car l’école a son rôle dans la construction de la personne, l’acquisition des connaissances, débouchant sur la délivrance d’un diplôme, lui-même donnant droit à un travail participant ainsi à la construction de la société.

A ce stade de notre réflexion, il est possible de compléter le tableau donné page 83 par les données en gras :

L’activité évaluative		
Epistémologie positiviste	(transversalité) ↔	Epistémologie phénoménologique
Approche quantitative		Approche qualitative
Axe technique		Axe éthique
Logique de contrôle et du résultat		Logique d’accompagnement et du processus
Evaluation sommative		Evaluation formative
Paradigme de la connaissance (q.c.m., bilan) résultat.		Paradigme de la compétence (Assessment, évaluation démocratique), processus.
↓		↓
Résultat(s) de l’évaluation		

Les explications qui suivent vont permettre de s’intéresser à la source de l’activité évaluative à savoir le sujet évaluant afin de comprendre les mécanismes qu’il met en jeu, mais à la fois dont il relève, pour produire et communiquer une évaluation. Cela permettra de compléter le schéma proposé en page 82 sur l’évaluation comme mécanisme auto-productif auquel il manque, pour le moment, l’élément moteur.

2.3 L’enseignant comme sujet évaluant

Bien que l’apprenant en tant qu’évaluateur de ses productions puisse être soumis aux mêmes mécanismes, la représentation du sujet évaluant sera limitée à l’enseignant car plus loin l’activité évaluative du point de vue de l’apprenant sera abordée, notamment avec la notion d’auto-évaluation.

Si l’évaluation est à concevoir comme des interactions possibles entre deux approches épistémologiques c’est que l’agir évaluatif du sujet évaluant y est aussi compris. L’activité évaluative du sujet se fait en référence aux représentations qu’il peut avoir des composantes de ces approches et surtout du degré de reconnaissance qu’il en a. Par reconnaissance, nous

entendons le fait que le sujet évaluant connaît et/ou adhère plus ou moins aux principes mis en œuvre dans les démarches évaluatives qui constituent ces approches. En somme, le sujet évaluant prend position par rapport à une approche évaluative qui définit pour lui de fait le type d'évaluation et en justifie les procédés voire les procédures : par exemple, pour l'approche sommative l'activité évaluative se limite au contrôle final d'un processus de production d'une tâche ou d'apprentissage.

Pour Anne Jorro, les possibilités de « posture » de l'enseignant par rapport à l'évaluation sont au nombre de trois : « la posture de contrôleur » (Jorro, 2006, p.37) qui résume assez bien dans ses termes les actions de l'enseignant. Ici « contrôler » signifie aussi juger de l'adéquation du produit final d'un apprentissage par rapport à une norme établie. Un peu comme dans une usine de production de voitures, une équipe vérifie des véhicules avant de les mettre en circulation ; « la posture de pisteur-talonneur » (*Ibid.*, p.39): ici, l'enseignant se fait aussi contrôleur mais dans le sens où c'est lui qui dirige et pilote les apprentissages en définissant les objectifs, les moyens, les supports. Il est garant de leur acquisition et sait réduire les écarts à la norme par des remédiations appropriées; « la posture de conseiller » (*Ibid.*, p.40): l'erreur devient une opportunité pour donner des conseils aux apprenants afin de les aider à progresser, c'est-à-dire, à résoudre les problèmes particuliers révélés par une tâche particulière et non pas uniquement afin de satisfaire un but normatif ; dans cette approche, les erreurs sont aussi une occasion pour l'enseignant de se poser des questions sur la pertinence de son enseignement pour le faire évoluer.

Enfin, « la posture de consultant » (*Ibid.*, p.41) : elle relève du paradigme des compétences dans la mesure où le rôle de l'enseignant y est de favoriser une réflexion sur les erreurs comme les réussites par le biais du questionnement afin d'en faire comprendre les mécanismes à perfectionner ou à reproduire. Il est à noter que l'enseignant peut prendre toutes ces postures à la fois, selon ses besoins et ceux de ses apprenants ou de l'institution. Il est aussi certain qu'un enseignant peut s'enfermer durablement dans une posture dont les composantes vont devenir des préférences plus que des références (Vial, 2001). Ces préférences peuvent venir de la routine qui s'installe dans la pratique mais aussi de la culture d'apprentissage de l'enseignant.

D'où l'utilité d'une interrogation sur la pertinence des paradigmes à mettre en jeu dans l'agir évaluatif. D'abord, dans une situation particulière d'enseignement/apprentissage, faut-il faire un choix de paradigme unique ou combiné ? Ensuite, et c'est ce que propose Hadji, quelles sont les attentes (personnelles, institutionnelles, etc.) sur la production à évaluer ? Quels

aspects de la production seront à prendre en compte afin d'en faire une évaluation en adéquation avec ces attentes ? Et finalement, comment juger de cette adéquation ?

Hadji résume de la manière suivante ces trois interrogations pour en faire une description de l'activité évaluative du point de vue du sujet évaluant: « L'acte d'évaluation est structurellement une opération référent/référé. L'évaluateur donne du sens à des signes par référence à un ensemble d'attentes. » (Hadji, 2012, p. 115)

La relation entre le « référé » qui est l'objet à évaluer ; le « référent » qui est le critère retenu pour évaluer et la « référence » qui est la représentation idéale de l'objet à évaluer à partir de laquelle le référent a été construit, se retrouve dans toutes les démarches évaluatives constitutives de l'agir évaluationnel. La différence réside dans le choix de l'axe (technique ou éthique) retenu pour l'appliquer. Mais peu importe ce choix, l'évaluateur doit toujours se référer à une déontologie, en somme à un ensemble de règles méta-évaluatives, lui permettant de contrôler son activité et ce faisant, d'éviter certains pièges. Pour Hadji ces règles sont au nombre de sept et mettent en avant l'obligation d'indépendance par rapport à la hiérarchie, d'intégrité, de loyauté, d'impartialité, d'objectivité l'empêchant de biaiser son jugement par un parti pris, de transparence dans l'explication de ses critères et d'utilité pour les destinataires (institution, parents, apprenants) de l'évaluation. (Hadji, 2012).

Les trois premières règles, même s'il est utile de les formuler, ne sont pas celles qui sont le plus souvent mis à mal, c'est le pari que nous faisons. Par contre, la réalisation des quatre autres semble souvent plus problématique. Dans cette situation, quels sont les outils dont dispose l'évaluateur pour, autant que faire se peut, que ses/ces principes déontologiques idéaux de référence se concrétisent dans ses pratiques ?

Pour cela, un regard sur les différentes formes d'évaluation et leurs caractéristiques sera utile. Afin de cadrer les explications qui suivront, nous nous référons à Vial pour qui il n'y a que deux types d'évaluation : sommatif et formatif. L'analyse de ces deux systèmes montrera par ailleurs, qu'ils peuvent être en relation.

2.4 L'évaluation sommative

Nous ferons de la définition qui en est donnée dans le CECR un point de départ pour une réflexion qui nous mènera à en cerner les particularités : « L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. » (CECR, p.141). Il s'agit donc de contrôler l'acquisition des connaissances à la fin d'un apprentissage. La finalité de ce contrôle est, par exemple, de

décerner un diplôme ou bien de permettre d'accéder à un niveau supérieur dans une formation. L'évaluation sommative donne aussi un droit, celui par exemple d'exercer une profession ou de poursuivre ses études. Ainsi, pour Scallon, il serait plus juste de parler d'« évaluation certificative » (Scallon, 2000, p.18). Elle est de ce fait obligatoire et personne ne saurait, tout au long de sa scolarité et de ses activités professionnelles, y échapper. Les évaluations sommatives participent aussi, par les épreuves du PISA, à la reconnaissance internationale de la réussite du système éducatif d'un pays. On peut se demander si les bons résultats du système éducatif japonais ne seraient pas le résultat d'un enseignement basé, plus que d'autres, sur la transmission des connaissances et dont les acquis sont évalués selon des procédés sommatifs. Cette remarque renforce les possibles interactions entre un type d'enseignement/apprentissage et un type d'évaluation. L'évaluation sommative permet quoiqu'il en soit la confirmation d'un niveau de savoir qui donne droit à une reconnaissance institutionnelle scolaire, professionnelle et donc sociale. Cette confirmation ne saurait être le plus souvent remise en cause puisque l'évaluation sommative participe d'un axe technique, mécanique, positiviste et n'ayant donc, le pense-t-on souvent, aucune relation avec l'axe éthique aux résultats dépendant d'interprétations et de représentations pouvant être sujets à discussion.

Ses enjeux sont nombreux et importants. Ils nourrissent divers sentiments tels que la crainte de la note ou une motivation extrinsèque dirigée uniquement vers la performance. Ensuite, les procédures de production de la note sont parfois inconnues de l'évaluataire dans le cadre d'une évaluation sommative. Ces procédures relèvent d'une norme, elle-même constituée de critères dont l'enseignant ou l'institution ont été les seuls producteurs. Ces critères servent à rendre le jugement porté sur une production plus juste : « En évaluation sommative, le critère a une fonction d'harmonisation de la notation ; en évaluation formative, il est la cheville ouvrière de la communication pédagogique », (Huver et Springer, 2011, p.106). On remarque que ce jugement ne fait l'objet dans l'évaluation sommative d'aucune « communication » avec l'apprenant.

Afin de compléter la définition donnée par le CECR, nous pouvons ajouter que l'évaluation sommative est aussi une évaluation qui se réfère à une représentation idéale de production (norme) décrite par des critères souvent peu connus de l'apprenant parce qu'il n'a pas participé à leur élaboration. Elle produit un résultat qui dans certaines situations (concours, examens) peut ne pas faire l'objet de commentaires aux visées pédagogiques (remédiations, conseils, etc.). Cette dimension communicative de l'évaluation aux visées pédagogiques en fait le point de départ d'un apprentissage. Elle est donc un élément de la formation de l'apprenant

et par là devient formative. Dans le chapitre suivant nous nous intéresserons aux caractéristiques de l'évaluation formative pour montrer au final que l'un et l'autre de ces types d'évaluation ne sont pas si distincts, tout comme nous avons pu le dire des axes dont ils font partie et entre lesquels existe des passerelles. En effet, les résultats d'une évaluation sommative sont des données qui peuvent servir des fins formatives. Vial précise à ce sujet : « Une démarche d'évaluation, formative dans ses intentions, peut être sommative et inhibitrice de formation dans ses effets. Tandis qu'une démarche d'évaluation, sommative dans ses intentions, peut avoir des effets formatifs tout à fait positifs. » (Vial, 2001, p.78)

2.5 L'évaluation formative

Cette approche a été introduite par Bloom en 1971. Le plus souvent, les enseignants décident et organisent en unités les connaissances que les apprenants doivent acquérir. Durant l'apprentissage, et c'est là toute la nouveauté de cette démarche par rapport à l'évaluation sommative, l'enseignant procède à une évaluation pour avoir une représentation des connaissances acquises jusqu'au moment de la dite évaluation et sert à renseigner les élèves sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'ils doivent améliorer, (Guskey, 2005). En ce sens elle est pensée comme « régulant » les apprentissages. Cette organisation pédagogique d'inspiration behavioriste insiste sur une définition détaillée des objectifs à maîtriser. L'apprenant ne peut continuer sa progression dans le cours tant qu'il n'a pas acquis un objectif décidé par l'enseignant. Cette acquisition est jugée au moyen d'une évaluation. Lorsque celle-ci atteste que l'objectif n'est pas atteint, l'élève recommence son apprentissage jusqu'à une certaine maîtrise qui lui permet de continuer. Le travail de l'enseignant est de tout faire pour que l'apprenant arrive à l'acquisition de ces objectifs. En 2001, le CECR donne la définition suivante de cette approche en évaluation mais évacue la quasi obligation de résultat pour une approche plus éthique :

L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. (CECR, p.141)

Elle indique d'abord que l'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage, sur le long terme (« en continu ») et ne semble pas relever de procédures comme les tests ou les examens plutôt utilisés dans l'évaluation sommative. Ensuite, que les données recueillies

servent à construire « le cours » de l'enseignant et qu'elles sont aussi transmises à l'apprenant. Cela laisse entendre dans un premier temps que l'évaluation dans son aspect formatif peut avoir des influences sur le contenu de l'enseignement puis dans un second qu'elle peut aussi favoriser des interactions entre enseignant et apprenants pour, nous l'imaginons, informer ces derniers de leurs performances au regard de la production attendue. Le CECRL reconnaît que le traitement de cette information n'est pas chose aisée pour l'apprenant et précise que :

L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive, de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier, de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. (CECRL, p.141)

Pour que les informations données par les procédés de l'évaluation formative soient utiles à la formation de l'apprenant il faut lui en permettre la compréhension et l'utilisation. Si l'on veut que ces deux aspects soient réalisés, le CECRL préconise une formation à l'autonomie et laisse entendre de cette manière (mais sans expliquer le processus) que l'autonomisation des apprentissages a une fonction dans le traitement des informations venant d'une évaluation externe : « Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose une formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back. » (CECRL, p.141).

C'est une question au centre de cette recherche et qui trouve sa réponse dans la notion d'« autopoïesis » présentée plus avant (cf. p.63). Cependant, si l'on replace cette approche de l'évaluation dans la division en axes de la représentation de l'activité évaluative synthétisée dans les tableaux des pages 79 et 84, il va sans dire qu'elle participe de l'axe éthique et l'agir évaluatif qui s'y déploie est, de par l'adjectif qui la qualifie, au service de la formation et du formé. En effet, l'acte d'enseignement ne saurait s'imaginer sans le désir de remédier aux problèmes rencontrés par les apprenants. « Remédier », mais de quelle manière ? Le CECRL ne donne pas non plus d'informations quant aux procédés et/ou procédures à appliquer.

Pourtant, on peut considérer que si l'évaluation se fait formative c'est qu'elle a pour fonction de corriger l'erreur d'un apprenant en lui apportant une explication favorisant son apprentissage. C'est la raison pour laquelle le rôle de l'évaluateur diffère de celui en cours dans

une évaluation sommative car « l'important est moins d'enregistrer la réussite ou l'échec que de comprendre ce qui est sous-jacent aux performances observées ». (Scallon, 2007, p.14). Dans ce contexte, les erreurs et les lacunes ne sont plus seulement considérées comme des écarts mesurables par rapport à une norme. Elles deviennent le point de départ d'une aide de l'enseignant.

La dernière phrase de la première définition de l'évaluation formative par le CECRL que nous avons reproduite page 92 précise que l'évaluation formative comprend aussi des données non-quantifiables, laissant d'abord entendre qu'elle peut servir à recueillir des données quantifiables et donc utiliser les procédures et procédés de l'évaluation sommative ; puis qu'elle relève de l'évaluation qualitative dans la mesure où elle n'est pas uniquement un outil de mesure visant à produire des informations chiffrées. Est-ce à dire que les frontières entre l'évaluation sommative et formative ne sont pas si nettes ?

Une formation, qu'elle se fasse en milieu professionnel ou scolaire, est conçue par des formateurs ou enseignants ayant préalablement définis des objectifs d'apprentissage qui pris dans leur ensemble, construisent une représentation idéale des acquis de l'apprenant en fin de parcours. Par « idéal », il faut entendre, la conviction du formateur ou de l'enseignant dans la pertinence des objectifs à faire acquérir aux apprenants. L'évaluation formative devient dans cette situation un outil pour rectifier une « mal formation » de l'apprentissage (comme une déformation, si l'on se réfère au vocabulaire médical) dont la finalité est de faire correspondre les acquisitions en cours de l'apprenant avec cette représentation finale et globale du formé constituée d'objectifs d'acquisition. Une des particularités de l'évaluation formative est, comme le précise Georgette Nunziati, d'« adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. » (Nunziati, 1990, p.57). Elle porte sur les acquisitions en cours et non pas sur les acquis et met donc « davantage l'accent sur les procédures des tâches plus que sur les résultats » (*Ibid.*, p.57) sans donner de note, symbole chiffré du jugement porté par l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est de repérer et de transmettre à l'apprenant les éléments de ces stratégies d'apprentissage qui le conduisent à faire une erreur. Cette approche traduit un nouveau regard sur l'apprentissage qui n'est plus considéré comme un processus se déroulant sans obstacles ni participation active de l'apprenant et montre que le résultat de ce processus dépend des échecs et réussites antérieures à la production finale. C'est une réalité que ne prend pas en compte l'évaluation sommative. Cela est dû au fait que dans l'approche formative de

l'évaluation, l'apprenant est amené à porter un jugement sur sa production par rapport au discours et aux critères définis par l'enseignant et en prenant conscience de ses erreurs.

L'évaluation formative favorise donc une centration sur les apprenants et les stratégies qu'ils mettent en place dans leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant est double. D'abord, celui de repérer les lacunes. Scallon, pour rester dans un contexte médical, parle de « symptômes » qui prouvent « une difficulté d'apprentissage ». (Scallon, 2007, p. 14). Puis de proposer une « remédiation », néologisme construit à partir du verbe « remédier », donner un remède. Mais dans ce désir de traiter les difficultés rencontrées durant l'apprentissage, l'évaluateur peut adopter une logique du contrôle et se positionner dans le paradigme de la connaissance. Cette posture est qualifiée par Vial de « pisteur-talonneur » :

Tel enseignant qui veut aider l'élève à réussir ses tâches, qui se veut « formatif » et qui refuse de mettre des notes pour rester dans le formatif mais qui barde l'élève de tests, de contrôles dits formatifs en cours d'apprentissage, qui le suit pas à pas [...] passe son temps à guider, instrumenter, vérifier les progrès [...]. Parti d'une logique qui se veut au service de l'autre, dans l'amour de l'autre, convaincu qu'aider c'est ce qu'il faut faire, il en arrive à sans s'en rendre compte à mettre en place des dispositifs rigides, pointilleux qui étouffent l'initiative : des dispositifs de contrôle. (Vial, 2001, p. 77)

Ce qui pousse à penser avec Vial que « rien dans l'évaluation formative n'est au-delà du contrôle ». (Vial, 2012, p.193). Pourtant, il parle aussi d' « amour de l'autre », d'une quasi vocation de la part de l'enseignant montrant ainsi toute la complexité du positionnement de l'évaluateur et des conséquences de l'agir évaluatif dans ses pratiques. Cela montre en outre comme le soulignent Huver et Springer que l'on envisage « l'évaluation à la fois comme un instrument de pouvoir (voire de pouvoir arbitraire) et comme un moteur de la régulation des apprentissages. » (Huver et Springer, 2011, p.65)

Il est clair donc que l'évaluation formative, puisqu'elle est faite par l'enseignant pour que les apprenants atteignent les objectifs qu'il aura fixés pour eux et pour leur bien-être, ne semble pas, au regard du sujet de notre recherche, favoriser l'autonomisation des apprentissages et être aussi formatrice qu'on le pense. Ainsi, quels autres types d'évaluation pourraient avoir cet objectif et l'aider dans sa formation ? La première approche évaluative qui s'impose à l'esprit lorsqu'on considère ces finalités, est l'auto-évaluation. Dans le chapitre suivant, nous allons analyser ses caractéristiques, son fonctionnement, ses conditions de réalisation, ses limites et ses enjeux afin de réaliser qu'elle n'est pas obligatoirement une voie assurée vers l'autonomisation des apprentissages.

2.6 L'auto-évaluation

2.6.1 Première Définition

Le Dictionnaire de didactique des langues propose en 1976 cette définition à l'entrée auto-évaluation : « On parle d'auto-évaluation quand l'apprenant peut, par des moyens appropriés, procéder lui-même sans recours à un enseignant ou un examinateur, à l'évaluation de son progrès dans l'apprentissage. ». Les auteurs précisent aussi que la capacité d'auto-évaluation doit répondre aux questions, « Qu'évaluer ? », « Dans quel but ? », « Comment ? », ce qui n'est pas chose facile pour un apprenant dans la mesure où il ne maîtrise pas toujours les objectifs de son apprentissage (dans ce cas, comment savoir seul s'il les a atteints ?) et n'a pas de « référence lui permettant d'apprécier comparativement sa propre performance. »

Le dictionnaire actuel de l'éducation⁶⁶ en 1988, évacue de sa définition de l'auto-évaluation cette dimension solitaire en ne la mentionnant tout simplement pas. Ainsi, l'auto-évaluation y est un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis, en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. ».

Ces deux définitions se rejoignent sur l'importance des objectifs dans l'activité évaluative de l'enseignant ou de l'apprenant. Pourtant aucune précision n'est donnée sur le processus permettant l'auto-évaluation. L'auto-évaluation se fait-elle seule ou bien avec l'aide d'une autre personne ? Est-elle un processus cognitif ou sociocognitif ? Ou bien les deux à la fois ? Par ailleurs, aucune indication n'est fournie sur l'origine des objectifs en question : sont-ils décidés par l'institution, les enseignants, ou bien de manière collégiale intégrant les apprenants ?

Pour Scallon on ne peut parler d'auto-évaluation lorsque les objectifs à atteindre sont fournis à l'apprenant : « Par abus de langage on tend à parler d'autoévaluation lorsqu'un élève utilise des outils déjà préparés comportant implicitement ou explicitement des critères imposés. Une telle démarche relève de l'autocorrection et non de l'autoévaluation au sens rigoureux du terme. » (Scallon, 2007, p.298)

Lorsque les objectifs d'apprentissage et les critères qui en découlent sont fixés par l'enseignant, il s'agit pour l'apprenant de s'y conformer. Et s'il est amené à évaluer sa production, il adoptera lui aussi une logique du contrôle dont la visée sera de faire l'inventaire des différences entre sa production et les objectifs externes et il ne sera en rien sujet de son évaluation. Cette évaluation de la production de l'apprenant par l'apprenant en fin

⁶⁶ Edition Larousse, 1988

d'apprentissage est appelée, nous l'avons vu, « autobilan » par Georgette Nunziati : « L'autobilan [...] est une analyse du produit fini, une mesure de son écart par rapport à la norme. On vérifie sa conformité au modèle implicite ou explicite dont on dispose », (Nunziati, 1990, p.53)

Si l'auto-évaluation n'est pas le fait de juger par soi-même si des objectifs fixés par un autre (le plus souvent un enseignant) ont été atteints, est-ce donc qu'elle se réalise lorsque l'apprenant évalue lui-même si les critères qu'il s'est fixé ont été atteints ? Avant de répondre, il faut apporter des compléments aux définitions de l'auto-évaluation proposées.

2.6.2 Essai d'une définition complétée

Pour les apprenants, l'auto-évaluation n'est pas uniquement dans l'évaluation du produit final de l'apprentissage au regard de critères qu'ils n'ont pas formulés et ce pour établir un bilan. Elle peut aussi s'appliquer à d'autres paramètres de l'apprentissage :

« L'auto-évaluation est alors à redéfinir non pas comme l'acquisition de mécanisme de conformité mais comme la possibilité de répondre quand c'est nécessaire [...]. Et puis l'auto-évaluation, c'est tout le reste du temps, la possibilité de chercher du sens, d'apprendre le monde, de prêter du sens à ce qui est vécu dans la formation. » (Vial, 1997, p.151).

De cette manière, l'auto-évaluation est aussi le regard que l'apprenant porte sur son processus d'apprentissage ; la possibilité qu'il a de l'analyser pour en comprendre les problèmes et de le contrôler afin de trouver une solution adéquate, ultime conséquence qui permet l'apprentissage. Ainsi, l'auto-évaluation est une composante importante de l'agir évaluatif qui en fait un accès au savoir (cf. p. 84) dans la mesure où l'auto-évaluation, bien plus qu'une simple activité de contrôle que l'enseignant délègue à l'apprenant, fait partie du processus d'apprentissage. Ces deux éléments permettent par conséquent de penser que l'auto-évaluation ne se réalise pas uniquement dans l'évaluation des acquisitions finales décrites par des objectifs extrinsèques mais aussi dans l'évaluation de l'apprentissage (en tant que processus) ce qui en fait un outil de régulation métacognitive favorisant les acquisitions intermédiaires d'un processus d'apprentissage plus global.

Ensuite, les critères à partir desquels va se faire l'auto-évaluation ne sont pas produits séparément par l'enseignant ou les apprenants mais plutôt de manière collégiale: « Il existe d'autres types de formations où le sens se fonde avec le formé, dans la négociation des référentiels et des cibles à atteindre en cours de formation, l'autoévaluation n'est plus pensable en termes de bilan, elle est processus de la formation. » (Vial, 2001, p.117).

Il est désormais possible de proposer une définition complétée de l'auto-évaluation : elle est un acte d'évaluation fait par l'apprenant sur le processus de son apprentissage et le produit final de son apprentissage à partir de critères négociés (avec une autre personne, le plus souvent l'enseignant) et acceptés. Et pour répondre à la question posée page 97, il y a auto-évaluation lorsque l'apprenant évalue son apprentissage (résultat et processus) à partir de critères co-produits. Cette proposition ne se veut pas la finalité de notre réflexion de par les questions et les enjeux qu'elle soulève mais plutôt un début.

Ainsi la première de ces questions interroge son fonctionnement. Quels sont les composantes qui permettent aux apprenants de porter un regard critique sur leur apprentissage (en tant que processus d'acquisition des connaissances) et sur les productions qui en découlent ? Nous avons vu que la notion d' « agir évaluatif » mettait l'activité évaluative et l'apprentissage en relation. Nous savons aussi avec Philippe Carré que la source de tout apprentissage est la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque et qu'elle joue un rôle dans le sentiment d'auto-détermination :

« [...] les motivations intrinsèque, extrinsèque-intégrée (et dans une moindre mesure, extrinsèque-identifiée) peuvent être considérées toutes comme des formes de motivations autodéterminées. Les deux formes de motivation extrinsèques en questions sont autodéterminées à travers l'internalisation de valeurs a priori externes au soi, l'appropriation de buts et de finalités extérieures ; un peu comme si, à propos des buts des autres (de la société, de l'entreprise ou d'une formation), on en venait à dire (et ressentir) : « ce sont mes buts, c'est mon projet, ce sont mes intentions, même si la finalité de l'action est extérieure à l'activité elle-même. » (Carré, 2005, p.143)

Si déléguer une partie de l'activité évaluative à l'apprenant est important pour la construction de son autonomisation, cela ne pourrait se faire sans lui en avoir montré auparavant toute l'utilité et ce afin de le **motiver**. Pillonel et Rouiller précisent à ce sujet que « Le [l'apprenant] motiver à s'auto-évaluer, c'est lui démontrer que cette démarche ne peut lui être que bénéfique, en étant acteur de son apprentissage et maître de sa progression. Ce processus requiert la compréhension par l'apprenant du sens qu'il y a à s'auto-évaluer [...] » (Pillonel et Rouiller, 2001, p.31).

Ensuite, il faut que l'apprenant puisse accepter de porter un regard critique sur son travail et sur lui-même en tant qu'individu apprenant. L'auto-évaluation en effet « « relève de l'identité de la personne et plus spécifiquement de l'image de soi [...] » (Pillonel et Rouiller, 2001, p.31). Ce regard critique est appelé « **métacognition** ». Pour Scallon, « métacognition »

et « auto-évaluation » sont comprises dans la même dynamique d'apprentissage et doivent faire partie de la formation de l'apprenant. (Scallon, 2007). Si l'auto-évaluation sert à estimer les écarts entre la norme (les critères de réalisation) et la production finale ou en train de se faire, l'activité métacognitive de l'individu sert, elle, à les reconnaître et à décider des moyens pour limiter ces écarts et arriver à une production proche de celle attendue. Mais les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite doivent faire l'objet d'une négociation ou bien être produits ensemble et au final, acceptés. Des **critères négociés et acceptés**, non imposés, représentent la troisième composante du fonctionnement de l'auto-évaluation.

La seconde question porte sur la manière de faire fonctionner ces trois composantes autrement dit comment favoriser l'activité auto-évaluative ? Lise Saint-Pierre offre quelques pistes en décrivant 6 types d'activité :

Les activités d'enseignement/apprentissage autour de la définition et de l'échange sur les objectifs, les tâches et les critères ; les activités de planification, d'observation, d'auto-observation de démarches [...] ; activités collectives d'échanges au sujet des observations ; activités de comparaison de produits et de processus entre eux et avec des normes ou des critères ; activités de validation et de confrontation ; toute activité permettant l'utilisation de grilles d'observation, grilles d'appréciation ou grilles de correction ; réflexions mentales ou écrites, individuelles ou collectives sur les conséquences, le suivi, les améliorations ou les utilisations alternatives d'un produit ou d'une intervention, etc. (Saint-Pierre, 2004, p.36)

Ces activités ont pour but de favoriser la participation de l'apprenant à des décisions sur l'apprentissage (contenus, productions à réaliser) et sa validation (les critères de réussite). Elles favorisent aussi son regard sur son apprentissage, sur son soi-apprenant qui pour se construire à besoin d'un autre auquel se comparer afin de prendre conscience des différences entre ce qu'il fait et ce qu'un autre fait mieux ou moins bien et les critères qui définissent la norme selon laquelle la production pourrait être satisfaisante ; enfin, elles permettent, une fois le processus de création terminé, de s'interroger sur cette production. Il faut noter que celle-ci ne marque pas nécessairement la fin d'un apprentissage (Saint-Pierre parle de « conséquences », de « suivi » et d'« utilisations alternatives ») et peut donner lieu à d'éventuelles « améliorations ». Cette remarque pose la question de la remédiation mais aussi celle de la pertinence de l'observation de soi apprenant ou de soi se comparant avec un autre apprenant ou l'enseignant. Car si remédiation il y a, c'est que le processus d'auto-évaluation ne mène pas de manière certaine à la réussite. Même si la motivation est présente, même si le contrôle métacognitif est en action et

même si les critères on fait l'objet d'une négociation, l'auto-évaluation, en tant qu'activité évaluative a ses limites. Palmira Alves remarque que l'on peut avoir « des doutes sur l'objectivité du regard du sujet sur lui-même, bien que l'on admette que le but de l'auto-évaluation est métacognitif et par conséquent, par nature, subjectif. » (Palmira Alves, 2010, p.1) et que l'on a besoin de l'autre comme un miroir dans lequel se regarder et par là mieux s'évaluer : « L'auto-évaluation accomplit avant tout, un désir d'auto-compréhension des sens et de l'intelligence des actions des individus, mais même dans ce contexte, la validation de notre vision à travers les yeux d'autrui est également cruciale pour interpréter le sens de nos sens. » (*Ibid.*, p.1). Cette même nécessité de l'autre se retrouve dans la réflexion de Vial :

L'autoévaluation n'est pas réductible à l'auto-référence. Elle n'a rien à voir avec l'individu, cette illusion d'indépendance et de liberté. Il y a de l'autre en soi et soi est parmi les autres. L'autoévaluation n'est pas le contraire de l'hétéroévaluation, elle ne s'obtient pas par soustraction de l'hétéro-évaluation, elle passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin. » (Vial, 2001, p.120)

Scallon de son côté partage les mêmes interrogations mais pour lui le problème de l'auto-évaluation n'est pas tant dans la subjectivité qui l'anime que dans les erreurs dont elle peut être la cause: « La crédibilité et la justesse des jugements que porte l'élève sur ses performances ou sa progression sont deux aspects qui ne peuvent être passés sous silence. » (Scallon, 2007, p.301). Pour Nunziatti les limites de l'auto-évaluation sont celles aussi de l'ingénierie pédagogique et elle se pose la question de savoir comment « construire chez l'apprenant une instance évaluative juste, à la place de celle qu'il s'est empiriquement forgée et qui comprend des éléments erronés. » (Nunziati, 1990, p.51). Nous avons vu que dans certains cas, l'auto-évaluation n'était utilisée que selon une logique du contrôle que l'enseignant délègue à l'apprenant. Mais, Vial précise que dans ce cas là : « L'autoévaluation est [...] confondue avec la conscience de l'intégration des savoirs programmés. » (Vial, 2001, p. 114). Il s'agit en effet de lui faire repérer des lacunes dans les savoirs à acquérir et ce qui différencie une production de la performance à réaliser (décrite par des critères) mais non pas de lui permettre de s'engager dans une remédiation. L'activité auto-évaluative telle qu'elle est décrite ici fait partie du processus d'évaluation formative dont le but est de faire réussir les objectifs d'apprentissage en rectifiant chez le formé une malformation. Pourtant dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, la confusion entre auto-évaluation et auto-contrôle n'est pas le seul danger. Lise Saint-Pierre montre aussi que la compréhension et l'intégration des critères et des objectifs retenus par/pour l'apprenant, son engagement dans l'activité d'auto-évaluation elle-

même et la surévaluation ou déévaluation de sa propre production, peuvent porter préjudice à la démarche d'auto-évaluation (Saint-Pierre, 2004).

Enfin, puisque selon les principes de l'auto-évaluation c'est l'apprenant qui évalue son apprentissage et ses résultats, on peut penser qu'il est lui aussi soumis aux caractéristiques de l'activité évaluative à savoir les interactions entre l'axe éthique et technique décrites plus haut. En effet, un sujet qui s'auto-évalue est avant tout un sujet qui évalue. Dans le premier cas, il pourrait être soumis à l'influence de son système de valeur à la fois personnel et socialement contextualisé ou à une survalorisation de l'axe technique ou éthique qui fait que dans une logique de la performance plus que de l'apprentissage l'amenant à douter de la validité de ses jugements, il pourrait décider de s'en remettre à un expert, à savoir son enseignant, rendant ainsi le processus caduque.

Pourtant si ces limites et interrogations existent, elles nous semblent valoir la peine d'être dépassées car les enjeux sont importants. Le premier nous est donné par Huver et Springer. Il réside dans le fait que dans une démarche auto-évaluative l'enseignant et l'apprenant doivent modifier leur représentation de l'enseignement et de l'apprentissage. Et par cela il faut entendre non seulement les processus de l'enseignement/apprentissage mais aussi le rôle de ses agents (les enseignants et les apprenants mais aussi l'institution dans laquelle ils évoluent). Nous avons déjà remarqué dans la description du contexte éducatif japonais, qu'un système d'évaluation en vigueur pouvait influencer le processus d'enseignement/apprentissage :

L'autoévaluation ne constitue pas un simple transfert de compétences entre l'enseignant et l'apprenant mais reconfigure fondamentalement les activités et les fonctions de ces différents acteurs dans le processus d'enseignement- apprentissage. Ainsi, pour l'enseignant, il s'agit de former l'apprenant à s'évaluer et pour l'apprenant de se former à l'autoévaluation, ce qui implique de part et d'autre la construction de nouvelles compétences, mais aussi la renégociation des places et des statuts au sein de la classe et, donc, un travail important sur les représentations. (Huver et Springer, 2011, p.83)

Le second enjeu réside dans le fait que « L'autoévaluation [...] ne relève pas de la poursuite d'un cap fixé selon un modèle préexistant, elle incite [...] aux tâtonnements, à la réflexion continue. » (Tagliante, 2011, p. 117). Cela touche au processus même du changement des représentations dans la mesure où il va obliger les acteurs à un questionnement (Que faire ? Comment ? Dans quel but ? Quand ? Etc.) provoqué par tout changement ou évolution d'un

modèle d'actions, de schèmes et d'habitus au sens bourdieu du terme. Ce questionnement sera sans nul doute source d'instabilités voir de craintes puisqu'il s'agit pour l'enseignant d'abandonner un système d'évaluation relevant d'une approche mécanique/quantitative et pour l'apprenant de se poser la question de la validité et de la pertinence de son évaluation.

Le troisième est important pour l'objet de cette recherche puisqu'il concerne l'autonomisation des apprentissages. La remise en question des rôles de chacun dans le processus d'enseignement/apprentissage se fait par le biais de l'activité évaluative que l'enseignant délègue à l'apprenant. L'expression « activité évaluative » préférée au terme « évaluation » parce que plus à même de prendre en compte les différents domaines où l'individu évalue, comprend plusieurs champs d'action dans le cadre de l'enseignement/apprentissage :

- a. celui où l'apprenant évalue sa production (auto-évaluation) ;
- b. celui où l'apprenant évalue la production d'un autre - dans le cadre d'un tutorat, par exemple-, (évaluation) ;
- c. celui ou deux apprenants (ou un groupe) évaluent leur production, (co-évaluation) ;
- d. celui où l'apprenant évalue son enseignant et l'institution dans laquelle il étudie ;
- e. celui où l'apprenant participe à l'élaboration des objectifs et des critères qui permettent d'attester la réussite d'un apprentissage ou d'une tâche.

Dans ce dernier cas, il est possible de parler d'évaluation car le processus d'élaboration dont il est question, comprend une évaluation des objectifs (leurs intérêts, difficultés, pertinence, faisabilité, etc.) et des critères (Quelles qualités est-on en mesure d'espérer pour le résultat d'une tâche ?). L'importance des critères dans la relation entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissage en abordant la réflexion de Jacques Ardoino sera détaillée plus loin mais il est déjà possible de proposer que quand des apprenants ont la possibilité de produire des critères ou bien que ces critères sont explicités dans le but de les faire comprendre et accepter, leur autonomisation (capacité à produire des règles ou à les faire siennes) est en construction. Aussi nous pensons avec Lise Saint-Pierre que « En visant cette cible [le concept d'auto-évaluation] on favorise le développement progressif, la responsabilisation et l'autonomie intellectuelle. » (Saint-Pierre, 2004, p. 34).

Il a déjà été précisé que les procédés de l'évaluation formative faisaient de l'apprenant un objet, une cible de la pédagogie de l'enseignant et ne permettaient pas de le rendre « sujet » de son évaluation. Mais il en est de même pour ceux de l'auto-évaluation lorsqu'elle se limite à faire contrôler par l'apprenant l'acquisition de ses connaissances dont la nature, les modalités

d'apprentissage et les critères de réussite ont été décidés et organisés par d'autres. Ces deux limites s'expliquent par le fait que l'évaluation porte le plus souvent sur les résultats d'une action plutôt que sur son processus, sa pertinence, son efficacité et sa qualité pour produire un résultat adéquat. C'est la raison pour laquelle il nous paraît intéressant de nous tourner vers une activité évaluative dont l'objet est l'évaluation de la qualité des processus en jeu dans un apprentissage et de considérer l'aspect qualitatif de l'évaluation.

2.7 L'évaluation qualitative

Pour Hadji (cf. p.77) l'aspect qualitatif est une caractéristique intrinsèque de l'évaluation. Pour Huver et Springer (2001) l'activité évaluative doit avant tout se faire sur une estimation des mécanismes qui permettent l'utilisation d'une compétence pertinente (et pas d'une autre) à mettre en œuvre par l'apprenant dans une tâche donnée : « L'évaluation doit alors s'intéresser à la capacité de mobilisation des compétences dans des situations complexes. C'est dans ce contexte que se pose réellement la question d'une nouvelle approche de l'évaluation formative et qualitative ». (Huver et Springer 2011, p.130). Pour Scallon l'évaluation est avant tout celle des compétences : dans une approche par compétences, l'évaluation porte sur le processus, ou plutôt la capacité à mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problèmes ou accomplir des tâches complexes. » (Scallon, 2007, p.22). Ces deux citations veulent attirer l'attention sur la notion de compétence comme objectif de l'évaluation qualitative. Pour ces trois auteurs, les compétences se mobilisent en contexte et sont des réponses adéquates à une situation particulière. Tagliante, fait une différence entre compétence et capacité :

Le concept de « capacité » qui vient de l'anglais « ability » ou « skill » ne recouvre que le fait qu'une personne est capable de produire un comportement langagier donné dans une situation donnée, alors que le concept de compétence indique l'aptitude reconnue donc évaluée à savoir produire une conduite langagière. (Tagliante, 2011, p.8)

La notion de compétence désigne le fait de savoir mobiliser des connaissances langagières pertinentes dans une situation particulière. Cette conception est héritée d'une approche pragmatique de la langue et définit « la compétence en termes d'activité langagière, communicationnelle, fondée sur la connaissance et la capacité d'usage approprié de ces savoirs implicites. » (Bretegnier, 2011, p.166). Cette approche pragmatique relève elle-même de la notion de « compétence de communication » développées par Hymes (1984) et qui montre que la langue ne saurait se réduire à ses aspects linguistiques. En effet, un individu,

dans une société donnée doit savoir comment parler dans une situation donnée et faire face à un interlocuteur donné. De ce fait Dell Hathaway Hymes est pour une :

« linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés. » (Hymes, 1984, p.20)

Une compétence ne se limite donc pas à la seule capacité d'usage approprié d'un savoir linguistique ou de savoir-faire : « La compétence ne saurait se réduire aux connaissances acquises ni même aux savoir-faire : ce qui la caractérise c'est la mise en jeu d'un répertoire de ressources. » (Huver et Springer, p.56). Parmi ces ressources, figure celle de la connaissance « des conventions sociales de communication implicitement partagées, au sein d'une communauté » (*Ibid.*, p.166). Springer remarque une dernière approche dans la conception de la notion de compétence, comme une synthèse des deux premières et fondée sur l'interaction : « l'optique interactionniste tente de rendre compte à la fois des caractéristiques cognitives de l'individu et des spécificités de la situation de communication. » (Springer, 2001, p.3).

Une compétence est aussi ce qui permet à l'individu d'agir avec pertinence selon une situation donnée en utilisant des connaissances théoriques et procédurales. Cela suppose chez l'individu « une opération complexe, d'évaluation, de sélection, de contextualisation ». (Bretegnier, 2011, p.166).

On peut penser que dans cette opération faite par l'individu, la métacognition, une des composantes de l'auto-évaluation, a un rôle à jouer puisqu'elle est un moyen qu'il utilise pour sélectionner et faire des choix parmi différentes options. Dès lors, ce qui est à évaluer dans le cadre de l'évaluation qualitative n'est plus de l'ordre du savoir faire (l'évaluation ne porte pas sur les connaissances) mais plutôt du « savoir-agir » (Huver et Springer, 2011, p.56) puisque l'évaluation portera sur les compétences. On peut aussi en déduire que si une connaissance fait l'objet d'un apprentissage, l'acquisition d'une compétence doit aussi passer par une formation et plus précisément une formation en vue de développer la métacognition. Reste à savoir ce qui atteste un « savoir-agir ». Cela semble tenir en trois actions : « savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer. » (Huver et Springer, 2011, p.56). La première action semble désigner la métacognition en tant que savoir qui permet de sélectionner une ou des ressources à partir de l'analyse d'une situation donnée. Un peu comme un artisan sélectionnerait ses outils en prévision de la tâche à accomplir. Les deux dernières actions font référence à des processus qui

ont aussi leur importance. D'abord, le processus d' « intégration » qui ne se fait pas sans une évolution de la compétence d'origine. Huver et Springer précisent à ce sujet : « Cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles mais relève plutôt d'une construction à chaque fois nouvelle. » (Huver et Springer, 2011, p.56). Ensuite, celui de « transfert ». Pour mieux le comprendre, il faut se tourner vers Philippe Perrenoud pour qui :

Le transfert, loin d'être une simple transposition automatique, passe par un *travail mental* qui suppose, chez le sujet confronté à une situation nouvelle : quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation ; Rey (1996) associe le transfert à une *intention*, fondée sans doute sur une forme de confiance en soi ; la capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose [...] (Perrenoud, 1997, np)

L'étape du transfert n'est pourtant pas ultime dans le processus de l'acquisition d'une compétence. Elle s'exprime plutôt pour Laurent Cosnefroy dans la routine. Rappellant le processus de développement des compétences en insistant sur l'autonomie de l'action du sujet qui passe par la libération du contrôle de l'action, il assimile le dernier stade venant valider l'acquisition d'une compétence à un automatisme:

Le premier stade est consacré à l'observation ou à l'écoute d'un expert qui exécute correctement l'habileté convoitée ; le second stade appelé émulation, consiste à reproduire l'habileté en présence de l'expert, qui peut ainsi fournir un feedback ; au troisième stade, l'auto-contrôle, l'apprenant se fonde sur un modèle mental et tente de reproduire par lui-même l'habileté ou la stratégie ; le dernier stade appelé autorégulation est le stade de l'autonomie véritable où l'apprenant a automatisé l'habileté ou la stratégie. Les capacités attentionnelles ainsi libérées lui permettent d'être attentif aux caractéristiques et d'adapter s'il le faut son action. (Cosnefroy, 2011, p. 37)

Par ces analyses on remarque d'abord que les processus de transfert et d'autonomisation sont le résultat de processus psychologiques divers tels que l'intuition, l'intention, la confiance en soi et la métacognition déjà en jeu dans l'auto-évaluation. Et c'est d'ailleurs un jugement de valeur sur ses capacités que porte l'individu lorsqu'il sent « *qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir* ». On peut penser alors que l'apprenant qui s'auto-évalue porte un regard sur ses ressources et ses actions et opère sur lui-même une évaluation de type qualitatif. On peut ainsi parler d'auto-évaluation qualitative. Du point de vue du sujet

s'évaluant, quelles pourraient être les composantes de ce type d'évaluation? Les travaux de Albert Bandura, Anne Jorro et Jacques Ardoino, permettront de trouver des éléments de réponse.

Pour Albert Bandura un individu ressent une forte motivation quand on lui donne la possibilité d'exercer un contrôle sur son action afin de l'orienter vers des résultats espérés ou éviter des résultats non désirés. Le fait que l'individu se sente capable de contrôler son action est appelé « efficacité personnelle » (Bandura, 2003, p.12). Une fois en action et quand l'individu est à l'origine de ses actes, c'est-à-dire, qu'il n'a pas reçu d'instructions lui ordonnant de faire ceci plutôt que cela, il fait l'expérience de « l'agentivité personnelle » (*Ibid.*, p.13). Cette notion fait référence à l'individu en tant qu' « agent », c'est-à-dire, capable d'agir sur le monde qui l'entoure mais aussi comme objet, c'est-à-dire, agissant et réfléchissant sur lui-même. Pourtant le concept d'agentivité ne concerne pas seulement la possibilité d'actions de l'individu sur son environnement. Elle implique leur évaluation : « C'est la même personne qui use de pensée stratégique sur la manière de gérer son environnement et qui évalue ultérieurement la pertinence de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives et de ses stratégies comportementales. » (Bandura, 2003, p.15).

Les actions dont la personne est la source sont autant de choix faits face à des alternatives diverses. Et si une action plutôt qu'une autre est choisie, c'est que l'individu est capable de prévoir et d'évaluer les résultats de diverses actions pour ne privilégier que celles qui lui apporteront une certaine satisfaction. Il s'agit ici d'une auto-évaluation qualitative faite par le regard de l'individu sur lui-même mais aussi des « personnes importantes pour lui-même ». (*Ibid.*, p.23). Cette auto-évaluation de soi est appelée « croyance d'efficacité » et joue « un rôle crucial dans l'autorégulation de la motivation [...] » (*Ibid.*, p.28). Elle peut désigner un regard global sur la tâche finale à réaliser et le nom sera alors au singulier ; elle peut aussi désigner l'efficacité de l'individu sur quelques « micro-tâches » qui conduisent à réaliser la tâche finale, et le nom sera alors au pluriel. « Les croyances d'efficacité » ou « la croyance d'efficacité » personnelle évoluent selon « les expériences directes de maîtrise », c'est-à-dire sans intermédiaire, donc en autodidaxie, ou bien « des expériences vicariantes [et] les appréciations provenant de personnes significatives. » (*Ibid.*, p.19). Par ailleurs, la motivation peut ne pas porter uniquement sur le produit final de la tâche et provenir des diverses actions qui construisent la tâche, actions que l'individu aura plaisir à faire parce qu'il a un fort sentiment d'efficacité personnelle et qu'elles sont sources de plaisir. Aussi, l'auto-évaluation qualitative peut porter sur le produit final de la tâche ou le processus (comportant diverses

actions intermédiaires) qui mène à ce produit. Par ailleurs, l'auto-évaluation de soi ou la croyance d'efficacité disparaissent avec la routine : « les croyances d'efficacité entrent dans la régulation de tous les types de performances, jusqu'à ce qu'elles deviennent routinières. » (*Ibid.*, p.30). Mais avant de parvenir à cette « routine », une exécution quasi automatique, la personne est passée par « de longues heures de travail ardu, ce qui l'amène à faire le sacrifice de nombreuses gratifications. » (*Ibid.*, p.32). Cette croyance dépend fortement (mais pas uniquement) de l'individu et de la représentation de ces capacités.

L'engagement dans une tâche ou bien son évitement (s'il le peut) relève de la « croyance de contrôle personnel » (*Ibid.*, p.32) que la personne aura des actions qui en permettent la réalisation. Pourtant, cette croyance ne conduit pas toujours à la réussite de l'action et il y a un écart entre la représentation positive de ce contrôle et le résultat obtenu. Bandura nous en explique la cause : « Cet écart partiel survient quand des facteurs autres que la qualité de la performance affectent également les résultats ou quand les résultats sont socialement liés à un niveau minimal de performance. » (*Ibid.*, p.43) et nous indique la solution : « Un fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser ». (*Ibid.*, p.62). Certaines personnes peuvent décider d'acquiescer ces aptitudes afin de développer leur efficacité personnelle ou bien essayer de « trouver des personnes ayant de l'influence et du pouvoir afin qu'elles effectuent les changements qu'ils souhaitent. » (*Ibid.*, p.43). Et par là, Bandura montre que l'hétéronomie peut aussi être un choix, donc l'expression d'une autonomie de l'individu.

Au regard de notre propos, à savoir les processus moteur d'une auto-évaluation qualitative, le concept d'agentivité semble central dans la mesure où pour qu'un apprenant désire mobiliser ou acquiescer des compétences dans une tâche donnée et les évaluer il faut qu'il ait au préalable un sentiment de faisabilité de la tâche finale et/ou de ses diverses étapes mais aussi la possibilité d'un contrôle de ses actions, donc de décision ; d'où la nécessité de lui en déléguer une partie ou la totalité, s'il a fait, bien sûr, le choix de l'autonomie. Le sentiment de faisabilité auquel nous faisons référence est une composante qui se forme à partir de l'auto-évaluation des compétences de l'apprenant au regard de la tâche à accomplir.

L'auto-évaluation dont il est question ici passe par des interrogations sur la « qualité » des compétences disponibles. Cet ensemble d'interrogations est appelé « apostrophe évaluative » par Anne Jorro et constitue, dans le cadre de notre réflexion, le deuxième moteur de l'auto-évaluation qualitative. Anne Jorro précise à propos de l'apostrophe évaluative que « Contrairement à l'évaluation formative orientée vers l'appropriation d'objets de savoir,

l'apostrophe évaluative reconnaît l'élève comme porteur de significations, lesquelles lui permettent d'entrer en relation avec le monde et y compris avec les savoirs scolaires. » (Jorro, 2006, p.97). Il s'agit aussi pour l'apprenant de réfléchir sur ses représentations de l'apprentissage, d'en comprendre les stratégies et de sortir de ses « routines » (*Ibid.*, p.97) pour en reconnaître les spécificités et l'utilité d'un changement quand celles-ci semblent inappropriées pour acquérir la connaissance visée. L'apostrophe évaluative permet à l'individu de se positionner en tant qu'apprenant par rapport aux connaissances à acquérir, d'en comprendre les particularités et les enjeux et donc de créer un sens nouveau afin de s'adapter. S'il y a désir ou besoin d'adaptation, c'est que les représentations originelles sur le savoir à acquérir ou les stratégies à mettre en œuvre ne sont pas jugées pertinentes par l'apprenant. Cela témoigne donc de sa part d'une activité auto-évaluative. Aussi le questionnement que l'apostrophe évaluative produit a pour résultat une mise en perspective de soi-apprenant afin de saisir ce qui dans cette conscience de soi devrait être modifié ou conservé en vue d'un apprentissage plus efficace. Il est à noter aussi que le passage à l'acte (entrée en formation, remédiation, etc.) n'est pas une conséquence obligatoire ni immédiate de cette prise de conscience qui ne peut aussi ne pas apparaître clairement à l'esprit de l'apprenant. Aussi l'enseignant qui décidera de favoriser l'apostrophe évaluative devra faire preuve de patience car pour certains apprenants évoluer demande du temps :

L'autoévaluation représente alors un processus d'apostrophe du sujet sur lui-même. Comme tout processus réflexif, il n'est pas forcément saisi et peut rester en suspens. Du coup, l'enseignant doit accepter la temporalité de l'autre, ne pas s'instituer comme « chrono-maître » des processus de changement de l'apprenant. (*Ibid.*, p.97)

L'auto-évaluation est à l'origine de cet auto-questionnement et ne sert pas une nécessaire conformité aux savoirs comme dans l'évaluation formative. Elle procède plutôt du tâtonnement, démarche que l'on peut rapprocher du « tâtonnement expérimental » notion issue de la pédagogie Freinet et qui montre comment l'individu construit ses savoirs et donne sens au monde par essai-erreur : « L'autoévaluation comme aide au questionnement ne relève pas de la poursuite d'un cap fixé selon un modèle préexistant, elle incite les lecteurs aux tâtonnements, à la réflexion continue. » (*Ibid.*, p.117)

L'apostrophe évaluative produit un auto-questionnement qui favorise et permet l'émergence du mécanisme de la métacognition représentant le dernier moteur de l'auto-évaluation qualitative. Si l'apostrophe évaluative est la prise de conscience d'une nécessité de changement par l'apprenant, la métacognition en est le moyen qui le rend possible dans la

mesure où cette capacité est utilisée, comme le précise Scallon, par l'individu pour contrôler ses actions :

La métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. On distingue trois niveaux dans la métacognition : la conscience que le sujet a de ses activités cognitives, le jugement qu'il porte sur ses activités et la décision de modifier ces activités ou d'en changer. La métacognition régulatrice est le troisième niveau. (Scallon, 2007, p.87)

Lise Saint Pierre désigne par « monitoring » le premier niveau et le décrit de cette manière :

Lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problème, on peut distinguer deux personnages en interaction : l'exécutant qui réalise les opérations cognitives et le surveillant qui est à l'affût du déroulement de l'activité mentale. Cette activité de contrôle continu (monitoring) correspond à la métacognition. (Saint-Pierre, 2004, p.34)

Par « monitoring », il faut aussi entendre la capacité d'un individu à sélectionner les « stratégies mises en œuvre pour planifier, contrôler et réguler [son] activité. C'est l'aspect procédural, le savoir-faire, de la métacognition. » (*Ibid.*, p. 34). Le deuxième niveau réside dans la capacité à « surveiller ce que l'on fait, de vérifier ses progrès, d'évaluer la conformité du processus et du produit avec ce qui est attendu, de juger de la pertinence des étapes suivies et de la démarche. » (*Ibid.*, p.34). Il est appelé, « stratégies de contrôle ». Le dernier niveau est désigné chez Lise Saint-Pierre par « régulation ».

Si l'on considère ces trois niveaux qui constituent la métacognition, on remarque dans chacun une activité évaluative: d'abord dans le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre (niveau 1), dans le jugement positif ou négatif du déroulement de l'action (niveau 2) et dans le choix ou non d'une stratégie plus efficace (niveau 3) et tout cela au regard de la production finale. Dès que l'individu s'engage dans une action, l'auto-évaluation, composante de la métacognition, évalue la qualité de l'action en vue de la production à réaliser (en tant qu'étape intermédiaire) et de la production finale. Il est possible de voir dans l'auto-évaluation qualitative un processus de contrôle de l'action (praxis) et de la production (poiésis) du sujet par le sujet.

Le troisième niveau de la métacognition nous amène vers le quatrième moteur de l'auto-évaluation qualitative, à savoir le processus de régulation. Celui-ci ne met pas uniquement en jeu le sujet. Ainsi, Michel Vial, parle de « modèle de régulation complexe » (Vial, 2001,

p.171) dans la mesure où, pour lui, ce processus n'est pas mené en solitaire, tout comme l'auto-évaluation. Il vise en tout cas à améliorer l'action en cours ou à choisir une autre stratégie pouvant donner lieu à d'autres actions jugées plus efficaces au regard de la production à réaliser. Michel Lecoïnte précise à ce propos que « L'évaluation est évolution, cette assonance veut attirer l'attention sur le rôle de l'évaluation dans la prise de décision, laquelle a généralement pour objectif l'évolution de l'action, son amélioration. » (Lecoïnte, 1997, p.27). Pour Lecoïnte l'évaluation est dirigée vers l'action, elle sert à maintenir un « cap ». La réalisation d'un projet passe par « l'anticipation du cap », « le maintien du cap », « la correction de l'action par rapport au cap » et « la modification du cap par perception et correction de l'erreur » (Lecoïnte, 1997, p.28).

On reconnaît dans les trois premières étapes, les trois niveaux précédemment soulignés. La quatrième semble désigner le processus de remédiation qui porte sur le produit final de l'apprentissage mais aussi sur les diverses actions en cours. Leur modification relève certes de l'autorégulation mais ce processus passe aussi par le concept d'autorisation défini par Ardoïno ainsi: « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (Ardoïno, 2000, p.172).

En somme, le processus d'autorégulation a pour origine celui d'autorisation dans la mesure où l'apprenant va conduire ses actions à partir des « autorisations » qu'il aura produites. Il est aussi à l'origine du processus de remédiation dans le cas où les actions entreprises ne seraient pas pertinentes au regard de l'objectif fixé. Mais, le processus d'autorisation n'est pas uniquement en jeu dans celui de remédiation, il l'est par ailleurs dans toutes les phases de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle afin de favoriser l'autonomisation, les critères de réalisation d'une tâche sont à produire de manière collégiale par les apprenants et l'enseignant. Cette liberté et capacité de production de critères relèvent encore de l'autorisation. Et la possibilité de participer à la conception ou au choix des règles qui organisent, modifient ou évaluent l'apprentissage (pour lui donner une valeur), amène l'enseignant à partager son contrôle de l'enseignement/apprentissage :

« [...] le principe ne devrait plus être la sauvegarde du pouvoir mais l'exercice volontairement raisonné et limité de ce pouvoir, ce qui serait une application du principe de valorabilité : autoriser l'autre à s'attribuer de la valeur, à se construire de la valeur tout autant que la reconnaître et la légitimer de l'extérieur. » (Lecoïnte, 1997, p.177).

Anne Jorro, voit dans cette possibilité d'expression de la parole qui est donnée à

l'apprenant « une autonomie de pensée » (Jorro, 2006, p.99).

Le principe d'autorisation n'est pas toujours un processus solitaire. Il peut être aidé par l'enseignant. En effet, l'apprenant peut ne pas arriver à prendre les décisions adaptées à une situation. L'enseignant va alors donner une valeur à « l'autorisation » exprimée par l'apprenant. Dans ce cas, son discours est une expertise dont l'élève a besoin pour construire une représentation pertinente de son apprentissage et pour prendre de bonnes décisions. Il semble donc que ce soit les interactions avec le professeur ou une autre personne reconnue comme expert ou en tout cas une personne dont l'avis a une valeur pour l'apprenant que se réalise aussi le processus d'autorisation, facteur, nous l'avons vu, d'autorégulations et de remédiations.

Si l'on aborde ces interactions, au regard de l'approche sociocognitive, la théorie de la Zone de Proche Développement (Z.D.P.), peut aider à mieux conceptualiser la construction de la valeur et du sens donné à l'apprentissage mais aussi des décisions à prendre en matière d'autorégulation ou de remédiation. La notion de Z.D.P. est définie par Vygotsky comme :

La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. (Vygotsky, 1933, p.184)

Il ne s'agit pas ici de faire « à la place de » l'apprenant mais de faire « avec » lui jusqu'à ce qu'il puisse faire « seul ». Pascal Bruner, dont les travaux ont porté sur les apprentissages pendant l'enfance précise que l'intervention de l'enseignant est dans ce contexte « un processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au delà de ces possibilités ». (Bruner, 1983, p.261). Le dépassement d'une Z.D.P., qui est en fait une zone de transition, constitue une avancée vers l'autonomisation des apprentissages car sa finalité est de permettre une réalisation de l'action sans l'assistance d'une autre personne.

Ainsi, cette présentation de l'auto-évaluation qualitative nous a permis de comprendre que quand un apprenant pratique ce type d'évaluation sur son apprentissage, au moins six composantes sont en jeu:

1. L'efficacité personnelle qui lui donne des raisons d'agir ;
2. L'apostrophe évaluative qui clarifie les tenants et aboutissants de ses apprentissages en favorisant leur appréciation;
3. La métacognition qui lui donne les moyens d'agir ;
4. L'autorégulation qui lui donne un contrôle sur ses moyens ;

5. L'autorisation qui lui donne le pouvoir de faire évoluer ces moyens ;
6. La ZDP qui permet un fonctionnement adapté de ces cinq processus en cas de besoin.

Au terme de cette analyse il nous est possible de finaliser le tableau page 88 :

L'activité évaluative		
Epistémologie positiviste	(transversalité) ↔	Epistémologie phénoménologique
Approche quantitative		Approche qualitative
Axe technique		Axe éthique
Logique de contrôle et du résultat		Logique d'accompagnement et du processus
Evaluation sommative		Evaluation formative
Paradigme de la connaissance (q.c.m., bilan) résultat		Paradigme de la compétence (Assessment, évaluation démocratique, auto-évaluation, évaluation qualitative) processus.
↓		↓
Résultat(s) de l'évaluation		

On remarque que les modalités d'accès au(x) résultat(s) de l'évaluation sont plus nombreuses du côté de l'axe éthique que du côté de l'axe mécanique et par là sans doute plus coûteuses en temps (organisation) et en formation des apprenants et des enseignants.

2.8 Conclusion

Cette approche générale de l'activité évaluative par une analyse de ses caractéristiques propres mais aussi de deux de ses manifestations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, à savoir l'évaluation sommative et formative a permis d'aborder deux autres types d'évaluations centrées sur l'apprentissage, à savoir l'auto-évaluation, l'évaluation qualitative et l'auto-évaluation qualitative plus à même de servir une autonomisation des apprentissages. Il en découle que l'évaluation est...

1. Processus d'apprentissage :

- Il permet une interrogation sur les apprentissages.
- Il favorise la remédiation.

2. Processus négatif :

- L'apprenant peu douter de sa capacité à évaluer pour s'en remettre à celui qui sait évaluer.
- La note comme produit de l'évaluation sommative est source d'inquiétudes.
- Les acteurs de l'évaluation peuvent craindre d'abandonner l'axe technique de l'activité évaluative pour l'axe éthique, moins rassurant.

3. Processus valorisant :

- Il est source de motivation.

4. Processus de contrôle de soi :

- (Du point de vue du sujet s'auto-évaluant) : Il met en jeu les activités mentales suivantes : efficacité personnelle ; agentivité ; croyance de contrôle personnel ; croyance d'efficacité personnelle ; métacognition ; autorégulation ; apostrophe évaluative ; évaluation de ses compétences.
- (Du point de vue du sujet évaluant) Activité méta-évaluative pour un contrôle de l'activité évaluative de l'évaluateur.

5. Processus de mesure :

- Il est fait de deux approches du monde selon un aspect quantitatif et qualitatif desquels découlent des pratiques, postures et des conséquences diverses (sociales, professionnelles, etc.)

6. Processus de mise en relation :

- Il est fait d'interactions.
- Il a un aspect démocratique.
- Il se fait dans la ZDP.

7. Processus auto-productif :

- L'activité évaluative produit les valeurs qui servent à produire l'activité évaluative.

8. Processus culturel :

- Il est fait de valeurs venant d'un environnement social et d'une culture éducative particuliers.
- Il peut engendrer un changement de représentation de l'enseignement/apprentissage fortement contextualisé socialement.

9. Processus de libération :

- L'auto-évaluation comme un partage du pouvoir de l'enseignant.
- L'évaluation qualitative comme une estimation des compétences du sujet par l'enseignant mais aussi par l'apprenant. Dans ce cas on peut parler d'auto-évaluation qualitative.

10. Processus de production :

- Dans le processus d'auto-évaluation les critères peuvent être coproduits par

l'apprenant.

- Il comprend le processus d'autorisation.
- Les aspects quantitatif et qualitatif de l'évaluation se combinent pour former un acte d'évaluation.

Chapitre 3 : 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 réciprocity 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 formative 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

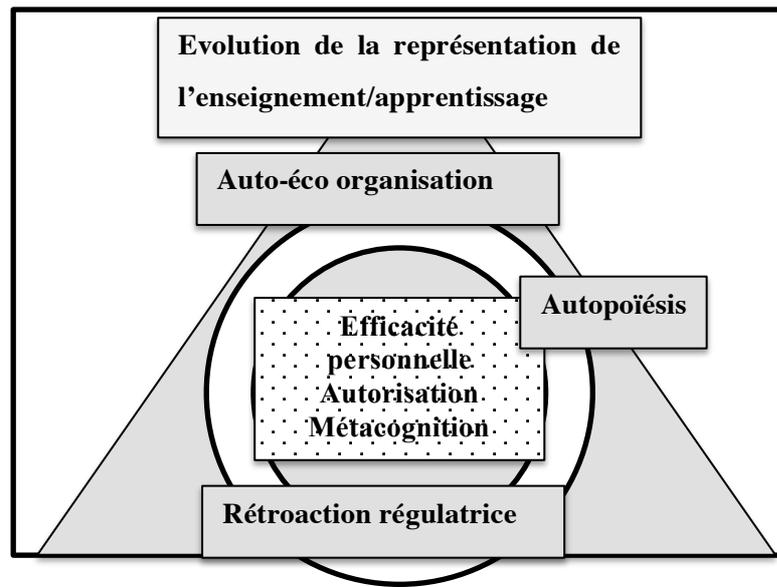
A la lecture du tableau pages 75 et 76, on remarque que l'autonomie et l'acte d'évaluation sont constitués de processus de mêmes types mais dont les caractéristiques diffèrent. Seul le processus de mesure ne se retrouve pas dans la notion d'autonomie, qu'elle soit envisagée selon une approche philosophique, 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.

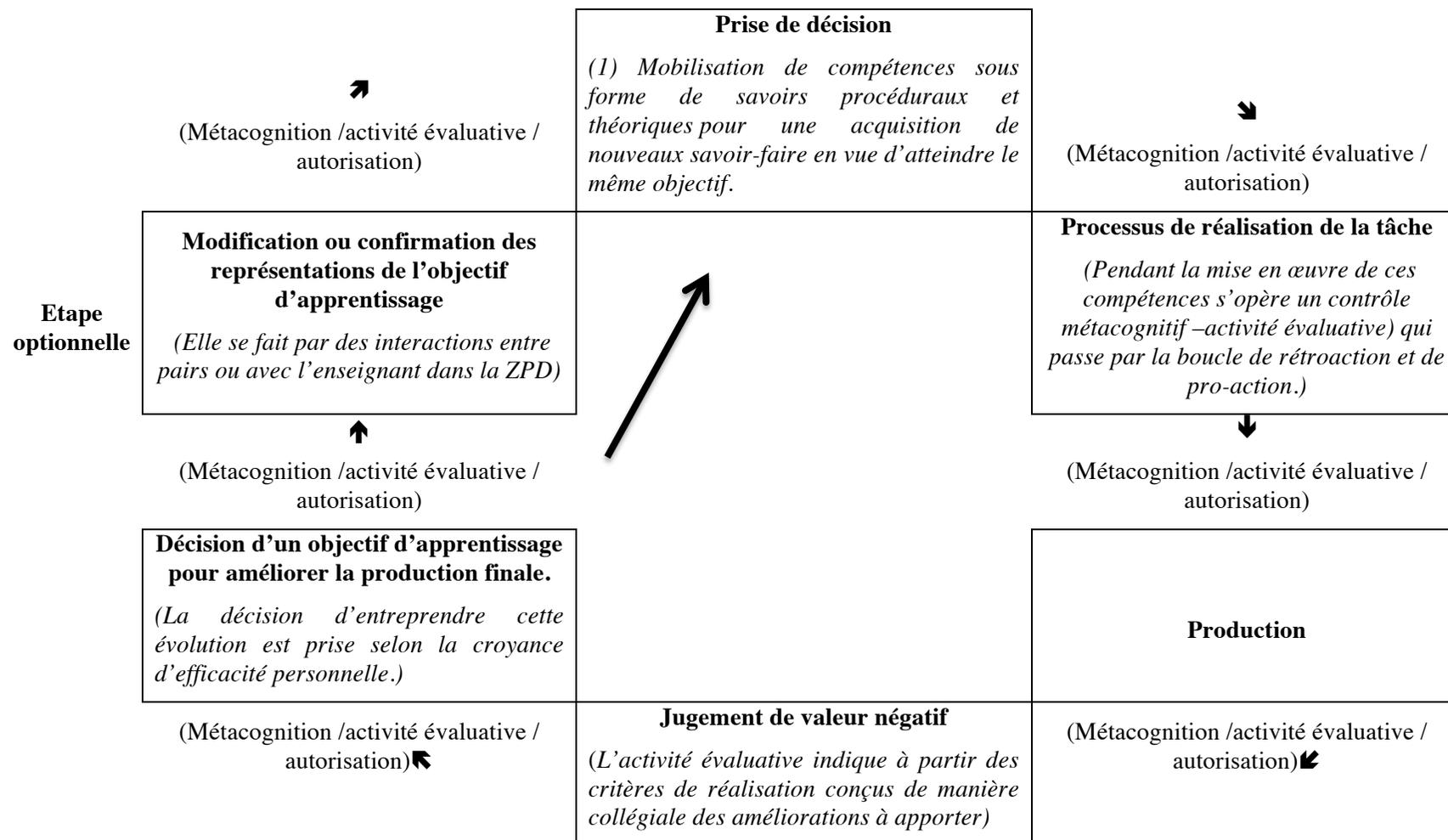
Placer ces composantes dans le schéma proposé par Carré permettra de situer leurs champs d'action :



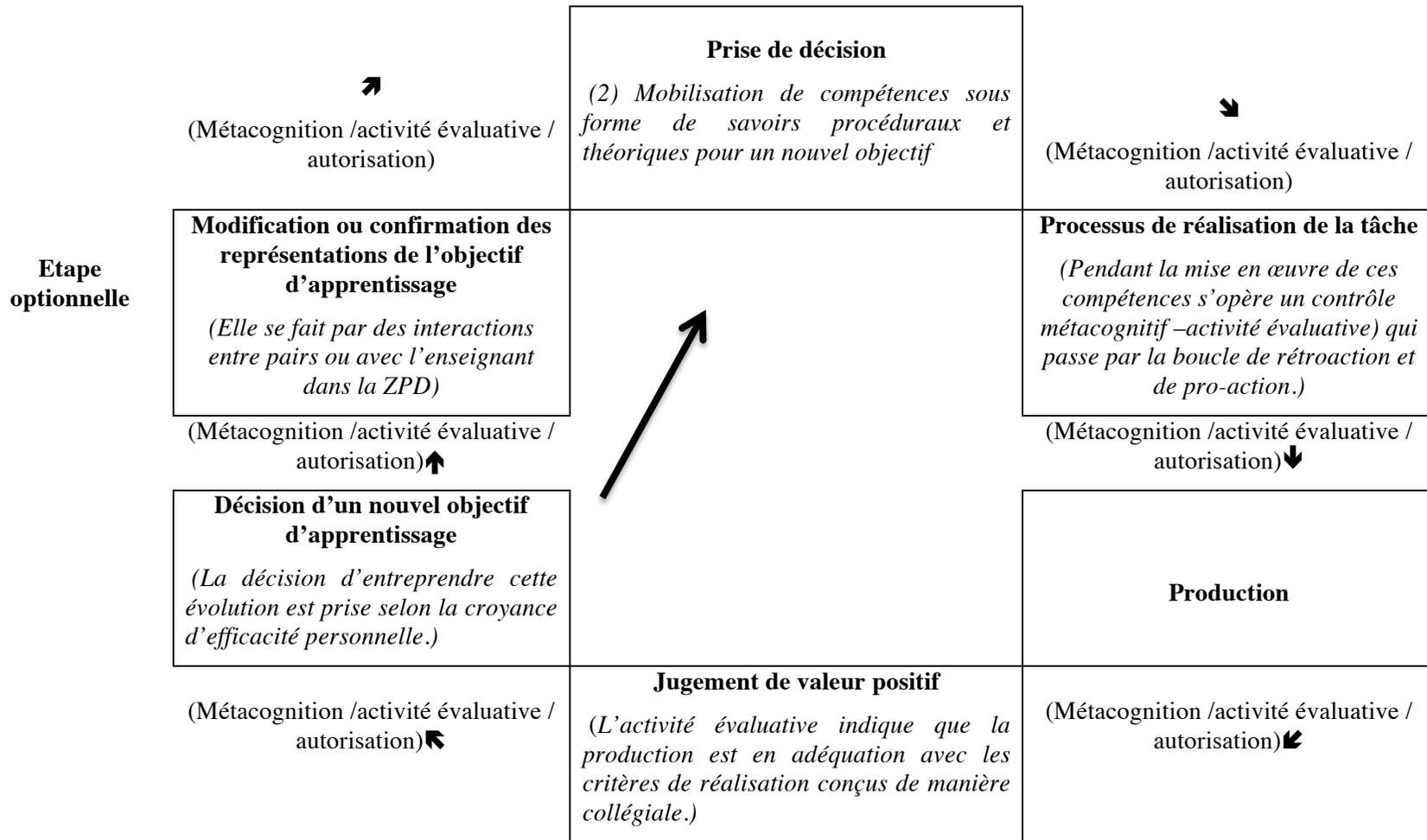
Ainsi, l'efficacité personnelle, l'autorisation et la métacognition, font partie de la composante *auto* et agissent sur le plan cognitif. L'auto-éco-organisation, l'autopoïésis, et la rétroaction régulatrice, font partie de la composante *éco* et agissent sur le plan socio-cognitif. Enfin l'évolution 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 de **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*.

TROISIEME PARTIE : Description du dispositif de terrain de la recherche

L'objectif de cette troisième partie sera de décrire le dispositif de terrain retenu (approche, méthode de récolte des données et échantillonnage) pour confirmer le fonctionnement du Mécanisme Autopoïétique des Relations de Co-construction entre l'Autonomisation et l'(Auto)-évaluation (MARCAA) proposé dans la seconde partie de cette recherche.

Chapitre 1 : méthodologie de la recherche et recueil de données

1.1 Propositions méthodologiques

1.1.1 La démarche de recherche

Cette recherche s'inscrit à la fois dans une démarche hypothético-déductive et inductive. Hypothético-déductive d'abord parce que le schéma décrivant le mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation (MARCAA) n'a pas, à notre connaissance, de réalité empirique. Il est le fruit d'une mise en relation théorique de variables décrites par d'autres recherches. L'aspect déductif de notre recherche aura trois étapes :

1. Repérer ces variables dans des contextes d'enseignement apprentissage choisis ;
2. Décrire leur fonctionnement ;
3. Comparer ce fonctionnement à celui théorisé afin d'en noter les similitudes ou les différences.

Inductive, ensuite, car les observations de terrain, pourront nous amener à :

- a. Enoncer d'autres relations entre ces variables ;
- b. Repérer d'autres variables que celles prévues ;
- c. Mettre en question l'utilité d'une variable pressentie ;
- d. Repenser le fonctionnement du mécanisme dans son ensemble ce qui signifierait que celui-ci peut évoluer au contact des spécificités particulières d'un milieu;
- e. Conclure à certaines limites dans le fonctionnement de ce mécanisme.

Le but final ne sera pas de prouver que les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation des apprentissages n'existent pas, mais de montrer que leur prégnance dépend du contexte dans lequel elles fonctionnent et qu'un système autopoïétique est en soi un système capable de s'adapter au milieu dans lequel il se trouve et d'évoluer pour perdurer. Le tableau suivant servira à fixer la première étape de la justification de notre démarche de recherche :

Hypothèse : Mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation (MARCAA)	
Parce que le terrain de recherche est abordé avec un cadre théorique et une hypothèse à vérifier	Parce que le MARCAA pourra évoluer et son fonctionnement pourra être précisé à partir des données du terrain dans lequel il a été repéré car tout fonctionnement autonome est en interaction avec son milieu.
↓	↓
Démarche hypothético-déductive	Démarche hypothético-inductive

C'est dans le but d'étudier le fonctionnement de ces relations dans un contexte particulier qu'une approche qualitative de recherche a aussi été retenue.

1.1.2 L'approche qualitative

Le premier intérêt des méthodes qualitatives est leur ouverture dans la mesure où elles permettent d'appréhender le réel sans base théorique restrictive ou bien permettent de modifier une question de recherche issue d'un cadre théorique. En effet, selon Maxwell : « Le modèle d'une étude qualitative doit pouvoir changer en interaction avec le contexte général dans lequel l'étude est menée plutôt que d'être un cadre fixe de la recherche ». (Maxwell, 1999, p.26). Elles permettent d'aborder le milieu à étudier de manière ontologique et empirique. La réalité n'y est pas approchée selon un cadre théorique contraignant. Elles font naître les théories à partir des discours et comportements des individus mais aussi des documents qu'ils produisent. Par rapport aux études quantitatives dont l'objectif est de répondre à la question « combien ? », les approches qualitatives de recherche se proposent de comprendre « pourquoi ? » et « comment ? » un phénomène fonctionne et s'actualise.

La seconde partie de cette recherche a présenté une hypothèse théorique (le MARCAA) qui n'est certes pas venue du terrain mais que nous essaierons de repérer dans certains contextes éducatifs⁶⁸ afin de vérifier si les relations entre ses variables sont celles qui ont été prévues. Le projet n'est pas uniquement de vérifier le fonctionnement de cette hypothèse et d'affirmer par exemple que si dans un contexte éducatif donné, les cinq variables⁶⁹ retenues comme marqueur d'un DE/AVA n'existent pas, tout comportement autonome est absent dans ce contexte éducatif-là. Il est plutôt de décrire et de comprendre le fonctionnement de certains contextes éducatifs pressentis comme pouvant être pertinents au regard des objectifs de recherche et de réaliser s'ils mettent en œuvre les mêmes variables dégagées ou d'autres et avec le même résultat, c'est-à-dire, l'autonomisation des apprentissages ou un résultat différent qu'il faudra alors décrire.

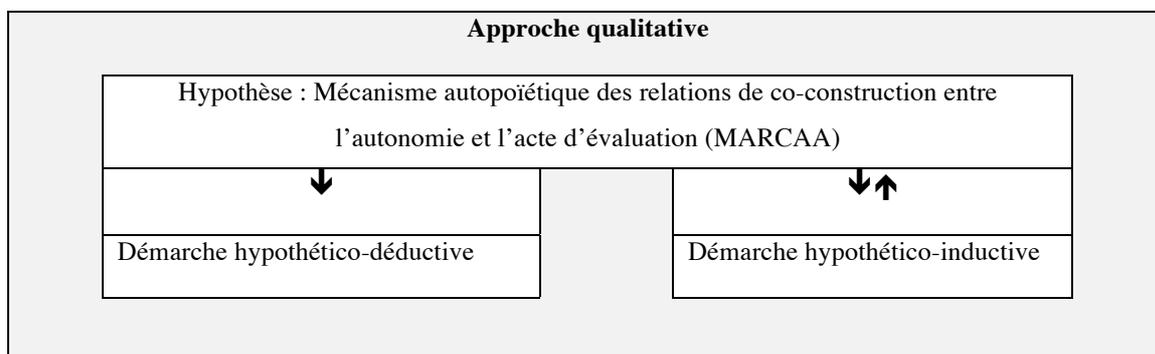
En somme, ce n'est pas parce que ce mécanisme existe qu'il aura pour résultat systématique une autonomisation des apprentissages et ce n'est pas son absence qui suffira à affirmer qu'un enseignement/apprentissage donné n'est pas autonomisant. En effet, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, un enseignement transmissif peut donner des connaissances permettant à un apprenant d'être autonome dans le pays de la langue cible. De la même manière, ce n'est pas parce que certaines composantes de ce mécanisme seront

⁶⁸ Par « contexte éducatif » il faut entendre aussi bien une institution qu'une classe.

⁶⁹ Rappels des variables : auto-éco-organisation, autopoïésis, co-construction, activité évaluative, autorisation.

absentes qu'il ne pourra pas fonctionner. D'autres pourraient prendre place ou bien ces composantes pourraient aussi évoluer au contact du milieu dans lequel elles vont s'actualiser.

Par ailleurs, l'expression « contexte éducatif » désignant aussi des individus évoluant dans une culture donnée, c'est en décrivant et interprétant leurs actions, leurs productions et leurs discours, dans l'explicite et l'implicite de leurs formes, que nous pourrons repérer à la fois l'absence, l'existence telle quelle ou l'adaptation évolutive et culturelle des cinq variables dépendantes imaginées comme dynamique du MARCAA. L'approche qualitative aura cette souplesse nécessaire dans la redéfinition possible du mécanisme envisagé qui pourrait aussi être testé dans d'autres contextes éducatifs au Japon (formation en entreprise par exemple) ou d'autres cultures⁷⁰. Ce second tableau servira à mieux faire comprendre comment l'approche qualitative est un outil intéressant permettant de faire évoluer l'hypothèse de recherche par les données du terrain :



1.1.3 Les perspectives d'analyse

Il est important de préciser quelles seront les perspectives d'analyse des comportements et discours qui vont constituer les données de recherche. L'accent sera mis sur les acteurs du processus autopoïétique à l'étude et la compréhension des actions qui le produisent dans un contexte donné. DeRose (1992) nous rappelle qu'une proposition peut ne pas valoir dans un contexte et valoir dans un autre et par extension qu'une pratique peut avoir un certain sens dans un contexte et non dans un autre. Ainsi, nous essaierons de comprendre selon des contextes différents si le mécanisme proposé fonctionne ou pas comme prévu (et dans ce cas quel est son fonctionnement ?) et pourquoi et comment l'autonomisation des apprentissages est valorisée dans un contexte et pas dans un autre. Ce qui permettra de nous intéresser à la fois aux phénomènes validant l'hypothèse de recherche mais aussi à ceux qui la

⁷⁰ Le fonctionnement du MARCAA pourrait être différent selon les cultures dans lequel il est en œuvre puisque tout mécanisme autopoïétique peut réagir aux variations de l'environnement dans lequel il se trouve en modifiant ses composantes mais tout en gardant ses caractéristiques propres.

modifient ou la contredisent. La logique adoptée sera donc de type inductive et délibératoire afin d'enrichir notre hypothèse des éléments qui ne manqueront pas d'émerger des données recueillies.

Creswell rappelle que dans une recherche relevant de l'approche qualitative, les phénomènes observés et analysés le sont au travers d'une vision du monde et une position particulière au chercheur : « Qualitative research begins with assumptions, a worldview, the possible of a theoretical lens, and the study of research problems inquiring into meaning individuals or group ascribe to a social or human problem. » (Creswell, 2007, p.37) et que cette vision du monde relève le plus souvent du postpositivisme, du socio-constructivisme, de la participation active et du pragmatisme. (Cresswell, 2007).

Pour tenir compte de cette remarque, les deux perspectives d'analyse retenues sont le postpositivisme et le socio-constructivisme. Avant de justifier ce choix, il faut expliquer pourquoi les perspectives de participation active et de pragmatisme ont été en partie écartées. La première dans le domaine de la recherche a pour finalité de modifier les comportements des acteurs ou les caractéristiques d'une situation en vue de son amélioration. Cresswell en précise ainsi le principe : « The basic tenet of this worldview is that research should contain an action agenda for reform that may change the lives of participants, the institutions in which they live and work, or even the researchers lives. », (Creswell, 2007, p.20). La seconde a pour finalité la validation des résultats d'un processus venant prouver que celui-ci fonctionne ou pas (qu'il est donc efficace ou pas) :

Individuals holding this worldview focus on the outcomes of the research-the actions, situations, and consequences of inquiry rather than antecedent conditions (as in postpositivism). There is a concern with applications- "what works"-and solutions to problems. (Creswell, 2007, p.20).

La volonté de changement des pratiques d'enseignement/apprentissage en vigueur dans un contexte particulier à décrire n'est pas le but de ce travail comme la volonté de fournir une méthode menant sans faille à l'autonomisation des apprentissages, d'ailleurs. Autrement dit, la finalité n'est pas de montrer à un enseignant ou une institution qui aurait fait le choix d'un DE/AVA ce qui doit être fait pour améliorer son organisation pour plus d'efficacité si besoin était. Il est possible que lors de la phase d'itération des résultats des observations une réflexion de la part des observés s'engage en vue d'un changement de leurs pratiques. Mais il s'agira-là d'une décision qui n'appartiendra qu'à la personne concernée et qui ne sera pas l'objectif des résultats obtenus. La finalité sera plutôt de comprendre ce qui est fait (comment et pourquoi) non pas de juger de la pertinence des actions de chacun.

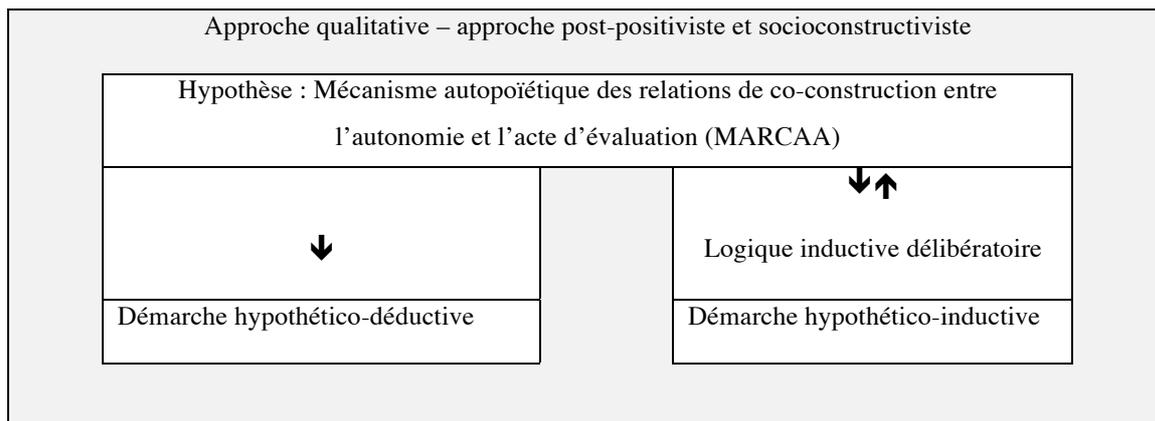
Les approches post-positiviste et socio-constructiviste nous semblent plus adaptées aux buts retenus. La première d'abord parce qu'elle est reliée à la démarche déductive et ensuite parce que:

l'approche post-positiviste considère que la réalité a une essence propre. Lorsque le chercheur s'inscrit dans cette posture, il dispose d'un critère de vérité : sera « vraie » une théorie ou un modèle décrivant effectivement la réalité. Selon cette perspective, l'objet de recherche consistera essentiellement en une interrogation des faits. Le chercheur élaborera l'objet de sa recherche à partir d'incohérences entre les théories et les faits, de l'identification d'insuffisances, d'incohérences théoriques rendant compte de la réalité. (Giordano et Jolibert, 2007, p.15)

Cette approche du terrain permettra de remarquer ce qui dans un contexte donné construit l'autonomisation des apprenants. Si c'est l'activité évaluative, celle-ci entretient-elle une relation de co-construction avec le comportement autonome des apprenants ? Si oui, quelles sont les variables en jeu ? Si c'est un autre phénomène, il nous faudra décrire le fonctionnement de ses variables. Au final, l'approche post-positiviste pourra nous montrer les limites du MARCAA.

La seconde donnera la possibilité d'exploiter l'aspect inductif de notre approche de recherche car elle met en avant l'importance et le rôle des interactions des enseignants et des apprenants dans la construction de leurs savoirs et de leurs pratiques. C'est donc en observant les apprenants et les enseignants dans leurs actions et interactions que nous serons à même de rendre compte de la complexité (au sens d'Edgard Morin) de la réalité observée et de comprendre quels sont les paradigmes interactionnistes influents susceptibles de jouer un rôle dans la modification de l'hypothèse du fonctionnement du MARCAA.

Le cadre méthodologique de cette recherche peut être complété par les perspectives d'analyse qui orienteront les choix des outils de collecte des données et leur interprétation :



1.2 Présentation de l'enquête : outils de collecte et d'analyse des données

La démarche de recherche participe (même si le terrain est abordé avec une hypothèse à vérifier) de la « théorie ancrée constructiviste » (Creswell, 2007, p.65) car elle entend s'attacher à la réalité des acteurs de l'enseignement/apprentissage afin que leurs discours ou leurs actions puissent, si cela était le cas, modifier le MARCAA et ce parce qu'il ne se pose pas comme pouvant être validé ou invalidé par l'analyse du terrain mais plutôt complété ou modifié par les résultats qui en ressortiront. Cette réalité empirique revêt différents aspects et il serait donc réducteur de vouloir l'aborder selon une seule approche. C'est la raison pour laquelle la technique de la triangulation a été choisie: « La triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées ». (Poisson, 1991, p.99). Nous croiserons donc des techniques de récoltes de données sur un même contexte ou phénomène rencontré. L'analyse de ces différentes données issues de techniques différentes mais appliquées à un même domaine nous permettra de repérer des aspects divers d'une même réalité. Il sera nécessaire de comprendre dans ces données ce qui converge ou au contraire diverge et avec quels résultats pour la validation du fonctionnement des variables du MARCAA.

La première de ces techniques est l'entrevue. Elle permet, au travers du discours des enseignants, de contextualiser par la représentation qu'ils en ont les deux aspects de l'enseignement/apprentissage à l'étude que sont l'autonomisation et l'activité évaluative. Nous utiliserons deux types d'entrevue présentés par Dépelteau à savoir, l'« entrevue centrée » et l'« entrevue à questions ouvertes » dont les finalités seront de « corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche et de découvrir de nouvelles hypothèses de recherche » (Dépelteau, 2010, p.314). Nous entendons donc laisser la plus grande liberté aux personnes interviewées afin qu'elles puissent exprimer la réalité de leurs pratiques avec leurs propres

mots, mais en ne perdant pas de vue les variables de l'hypothèse de recherche et leur fonctionnement.

Ensuite au moyen d'une analyse rendue possible par une échelle nominale, il faudra repérer dans ces discours les « contenus manifestes et latents », (Dépelteau, 2010) venant témoigner de la réalité des représentations et de leur fréquence.

Puis, nous mettrons à l'épreuve de l'observation externe les représentations qui seront apparues dans le discours des enseignants afin de comprendre comment elles se traduisent ou pas dans les faits. Une grille d'observation sera élaborée à partir de l'analyse de contenu des entretiens et des variables de l'hypothèse de recherche. Mais, nos représentations personnelles du phénomène étudié seront aussi analysées par le biais d'une observation faite par un collègue et ce dans le contexte d'ateliers de français dont l'organisation sera décrite plus loin.

Au final, ces données seront soumises à la relecture critique des enseignants interrogés et observés, ce qui constituera un troisième point de vue.

Ainsi, les trois techniques de récoltes des données seront l'entretien, l'observation et la validation des contenus par leur sujet. Ces techniques seront utilisées pour rendre compte d'un même phénomène et ce afin d'en croiser les données collectées. De cette manière, les données d'un entretien mené avec un enseignant sur ses pratiques de classe quant à l'activité évaluative ou l'autonomisation des apprentissages seront croisées avec celles obtenues par des observations ou d'autres entretiens. Ceci aura pour conséquence de comprendre, s'il y a lieu, l'évolution d'une pratique de sa représentation initiale en passant par son actualisation (réalisation dans l'espace classe) et sa réception. La méthode retenue pour le croisement de ces données est la suivante :

- a. Codage des données : repérage et définition des thèmes abordés dans les données.
- b. Regroupement des thèmes abordés, (sont-ils complémentaires ? Opposés ? Nouveaux ? Similaires ?) ;
- c. Formulation de concepts.

C'est par ces différentes approches d'un même fait que nous entendons en donner une analyse révélatrice faites de résultats fiables dans la mesure où ils seront soumis à la relecture critique des enseignants participants aux entretiens et aux enquêtes.

Pour finir, la démarche qualitative choisie afin de comprendre les acteurs et leurs actions pose aussi l'importante question du choix des contextes où observer le MARCAA.

1.3 Les contextes de la recherche

Seuls les contextes d'enseignement/apprentissage du français dans un environnement scolaire et universitaire seront concernés. Pour ce, cinq types d'établissement ont été retenus : écoles élémentaires, collèges, lycées, universités et écoles de langue. Une recherche menée dans l'ensemble des établissements d'une même catégorie est un travail colossal dont les données arriveraient de toute manière à saturation. Il faudra donc opérer des choix dans ces types d'établissements.

Cette sélection se fera par la connaissance du milieu d'enquête que nous avons depuis 25 ans de présence dans l'archipel et par la technique de l'échantillon typique défini par Dépelteau de la manière suivante : « Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur. Ce dernier veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques. » (Dépelteau, 2010, p.226). Afin de procéder à un tel échantillonnage il faut en amont avoir retenu certains critères qui dépendent du cadre théorique défini mais aussi des obligations logistiques (facilité et possibilité d'accès aux données ; éloignement). Ainsi, nous privilégierons les établissements qui répondront à ces 6 critères :

Critères	Descriptifs
Statut de l'établissement	Les établissements publics et privés parce que les premiers sont plus susceptibles d'être soumis aux décisions gouvernementales en matière d'organisation et de choix didactique que les seconds ;
Langue enseignée	Les établissements scolaires qui enseignent des langues étrangères et en particulier le français afin de faciliter la collecte et l'analyse des données;
Descriptifs des cours	La présence dans le descriptif des cours de l'établissement en question ou dans les manuels utilisés d'un DE/AVA ; des procédés et procédures d'évaluation aux visées autonomisantes ;
Choix didactiques	La présence dans le descriptif de l'établissement (charte pédagogique, par exemple) d'un choix didactique aux visées autonomisantes ;
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	La présence dans l'établissement d'un lieu (centre de ressources ou autre) ou est mis en place un apprentissage aux visées autonomisantes ;
Renommée	Réputation, ouverture ou traditionalisme didactique de ces établissements ;

Cet échantillonnage une fois constitué, les données seront récoltées dans des établissements de type similaire et différents au moyen des outils décrits plus haut et ce afin de repérer les données complémentaires, identiques ou opposées. L'analyse du contenu des entretiens permettra, elle, de dégager deux types d'enseignant en charge de cours susceptibles de proposer ou pas un DE/AVA :

ENS+	enseignant sensibilisé à l'autonomisation et l'auto-évaluation
ENS=	enseignant sensibilisé à l'autonomisation et l'auto-évaluation mais se référant à des représentations sociales plus que professionnelles ou didactiques.

Ceci aidera à comprendre si la représentation de l'autonomisation des apprentissages et de l'activité évaluative ainsi que les pratiques qui peuvent en découler diffèrent selon les cultures d'apprentissage/enseignement et les personnes d'une même culture l'enseignement/apprentissage. En ce qui concerne le type « ENS= », son étude pourra aider à savoir si les raisons du choix d'un l'enseignement/apprentissage sans visées autonomisantes sont similaires ou différentes selon les cultures d'enseignement/apprentissage. Le but n'est pas de procéder à une généralisation des résultats (un résultat obtenu dans un contexte posé comme valide dans tous les autres contextes du même type) car dans une démarche qualitative de recherche Creswell rappelle que : « As a general rule, qualitative researchers are reluctant to generalize from one case to another because the contexts of cases differ. To best generalize, however, the inquirer needs to select representative cases for inclusion in the qualitative study. », (Creswell, 2007, p.74). Le terme « inclusion » est à prendre dans son sens mathématique à savoir : un ensemble A est inclus dans un ensemble B si le premier contient toutes les particularités du second. Aussi, ce qui sera possible d'affirmer est qu'un établissement donné propose ou ne propose pas de DE/AVA sous-tendu par le MARCAA et d'en déduire la présence ou l'absence de certaines ou de toutes les variables du MARCAA et qu'une étude menée dans un établissement répondant aux mêmes caractéristiques que celui étudié peut arriver au même constat. Ensuite et plus particulièrement en ce qui concerne les variables⁷¹ mêmes du MARCAA, nous pourrons juger de leur efficience et admettre que :

- a. Si dans un DE/AVA, une variable du MARCAA est présente avec un effet sur l'autonomisation des apprenants, il sera possible de dire qu'elle a un rôle à jouer dans leur autonomisation.
- b. Si dans un DE/AVA, une variable du MARCAA est absente, sans effet sur l'autonomisation des apprentissages, il sera possible de dire qu'elle n'a pas de rôle décisif dans leur autonomisation.
- c. Si dans un contexte d'enseignement/apprentissage, une variable du MARCAA est présente avec un effet non planifié sur l'autonomisation des apprenants, il sera possible de dire qu'elle a un nouveau rôle à jouer dans l'autonomisation des apprentissages.

⁷¹Rappels des variables : auto-éco-organisation, autopoïésis, co-construction, activité évaluative, autorisation.

Chapitre 2 : présentation des terrains de récoltes des données

2.1 L'Institut Français du Japon-Tokyo (IFJ-T)

Cet établissement crée en 1955 fait aujourd'hui partie du réseau des Institut français du Japon qui comprend les établissements de Kyoto, Yokohama et Fukuoka. Plus généralement, cet établissement est inclus dans l'organisme « Institut français » décrit comme : « l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. Il a été créé par la loi du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État et par son décret d'application du 30 décembre 2010. »⁷² L'IFJ-T est le plus important de ce réseau compte tenu du nombre de ses inscriptions.⁷³ Il accueille aussi les épreuves du DELF, DALF, DELF Junior, PRIM et du TCF. Il est aussi le lieu de la formation DUFLE co-organisée avec l'université du Maine.

Dans la section du site web destinée à la présentation du service de l'enseignement⁷⁴ rien n'est clairement précisé quant au relation entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages mais on peut y remarquer l'expression d'un respect des besoins des apprenants en matière d'apprentissage. L'enquête portera sur les 4 niveaux de cours (A1, A2, B1, B2). Une lecture de la brochure des programmes nous permet de constater qu'il y a deux types de cours : avec manuel et sans manuel.

Parmi les cours avec manuel, ceux qui mettent en avant dans leur processus d'enseignement/apprentissage la notion d'évaluation et d'autonomisation des apprentissages sont :

1. **Taxi 1 et Taxi 2**⁷⁵ : dans les guides pédagogiques de ces manuels dont l'utilité est entre autre d'explicitier la démarche d'enseignement apprentissage retenue par les auteurs, il est précisé la chose suivante :

Si le professeur est un transmetteur de savoir [...] d'informations, il est aussi, et de manière tout aussi essentielle, celui qui [...] leur apprend à apprendre et les aide à acquérir de plus en plus d'autonomie. [...] Il s'efforcera, entre autres, [...] [d'] encourager les élèves à réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage et à s'autoévaluer régulièrement. (Capelle et Guédon, 2009, p.14)

⁷² <http://www.institutfrancais.com> , (consulté le 26 mai 2016).

⁷³ 2026 inscriptions au 4 février 2015, source, Mme Lacome, directrice des cours de l'IFJ-T.

⁷⁴ <http://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/>, (consulté le 26 mai 2016).

⁷⁵ <http://www.hachettefle.com>, (consulté le 26 mai 2016).

2. **Interactions 1, 2 et 3**⁷⁶ : Ce manuel fondé sur l'approche neurolinguistique propose 3 niveaux. A chaque niveau correspond un guide pédagogique qui dispense les mêmes indications dans le domaine de la construction de l'autonomie chez l'apprenant. Ces trois niveaux favorisent l'autonomisation des apprenants par des exercices à faire à la maison ou dans un centre de ressources : « Chaque page correspond approximativement à une heure de travail en classe et est complétée par une série d'exercices à faire en autonomie ». (Crépieux Massé, Rousse, J-P., p.6) ; ou bien par des activités de compréhension écrite : « Si *Interactions 1* propose un certain nombre de questions sur les documents [...], le but est bien sûr de permettre peu à peu aux apprenants de formuler leurs propres questions et, ainsi, de *développer leur autonomie* dans la langue cible, (Crépieux Massé, Rousse, n.d., p.28) ; il semble aussi prendre en compte le rôle des interactions dans la construction d'une compétence évaluative et de l'autonomie des apprenants :

La motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère est ainsi continuellement alimentée par les interactions sociales de la classe qui préparent à celles en langue étrangère. *Interactions* s'appuie sur l'échange, l'entraide, et chaque apprenant, quelque soit son talent analytique, peut ainsi construire ses énoncés au rythme de ses aptitudes, sans que les plus rapides soient une gêne pour les plus lents ou inversement. (Crépieux Massé, Rousse, n.d., p.7)

En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages elle est prise en charge par l'enseignant. Cependant, on peut imaginer qu'au travers d'activités demandant à l'apprenant de comparer ses réponses à celles de ses camarades, l'activité évaluative de l'apprenant soit sollicitée.

Parmi les cours sans manuels, ceux qui entendent privilégier et favoriser l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative de l'apprenant sont les « Ateliers de français ». Ces cours sont proposés aux niveaux A2, B1 et B2 et leur modèle didactique est emprunté à Tremblay⁷⁷. Un article dans « Le Français dans le monde » que nous reproduisons en annexe 6 en décrit les caractéristiques. Par ailleurs, parce que l'auteur de cette recherche est aussi l'enseignant en charge de ces cours, leur observation sera faite par un autre enseignant.

⁷⁶ <http://www.cle-inter.com>, (consulté le 26 mai 2016).

⁷⁷ Cf. Tremblay, N.A. (2003), *Autoformation pour apprendre autrement*, Presse Universitaire de Montréal

Enfin, un second type de cours au niveau B2 intitulé « Regards sur la culture française et européenne » nous a paru intéressant afin de savoir si dans un cours qui ne propose pas dans son descriptif une approche aux visées autonomisantes et où l'ensemble du matériel est conçu par l'enseignant (s'en remettant de cette manière à sa culture d'enseignement), des comportements autonomes pouvaient apparaître.

2.1.2 Récapitulatif de l'échantillon « IFJ-T »

Nombre de classe(s) observée(s)	5
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	A1.1 à B2
Support(s) utilisé(s)	3 classes (A1.1, A1 et A2) : Interactions 1, et 3, Taxi 1, annoncés comme favorisant les notions à l'étude. 2 classes (B1, B2) : photocopiés, vidéo, audio.
Effectif	20 élèves par classe
Statut de l'établissement	Institut du gouvernement français
Contenu des cours	Dans les guides pédagogiques des manuels utilisés présence de conseils visant à l'autonomisation des apprenants. Pas de procédures et procédés d'évaluation aux visées autonomisantes prévus ; dans les cours sans manuel certains précisent dans leurs descriptifs que les contenus ont été choisis par les apprenants et qu'ils peuvent être modifiés par eux pendant la session.
Choix didactiques	Aucun choix didactique aux visées autonomisantes annoncé.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Absence de lieu d'apprentissage aux visées autonomisantes.
Renommée	Le premier Institut-français du Japon en terme d'effectif.

2.2 Classes de français.⁷⁸

La particularité de cette école privée de français située dans le centre de Tokyo est qu'elle utilise la méthode « Silent Way ». Sur son site, l'école propose aux futurs apprenants de se poser des questions invitant à une réflexion sur leur manière d'apprendre⁷⁹. Dans

⁷⁸ <http://www.classes-de-francais.com/>, (consulté le 27 mai 2016)

⁷⁹ Est-ce que je suis arrivé au monde en parlant ?; Comment ai-je appris ma langue maternelle ?; Ai-je souffert en apprenant ma langue maternelle ?; Est-ce que ma bouche (mon appareil phonatoire) est identique à celui d'un Français, et fonctionne-t-elle de la même façon ?; Est-ce que je peux agir sur les muscles de mon appareil phonatoire (ma langue, mes lèvres, ma mâchoire, le flux d'air ...) comme je peux agir sur mes mains ? Est-ce que je peux agir sur mon cœur ?; L'apprentissage d'une langue, est-ce une activité théorique ? Dans l'apprentissage d'une langue, est-ce que c'est quand je parle que j'apprends, ou quand le professeur parle que j'apprends ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Qu'est-ce qu'un bon étudiant ? Est-ce qu'apprendre à faire quelque chose de nouveau demande un effort ? Comment peut-on mesurer ses progrès ? Est-ce qu'un enseignant peut me dire où j'en suis dans mon apprentissage maintenant, ou plutôt où j'en serai dans six mois ? Quelle

l'organisation de ces classes, le but est clairement de rendre l'apprenant autonome : « Il vous faudra cependant faire de nombreux essais avant de parvenir à un résultat acceptable par l'enseignant qui peu à peu vous laissera choisir le contenu du cours comme un instructeur d'auto-école vous laisse petit à petit le contrôle de la voiture. », (cf. note 78).

Le rôle de l'enseignant décrit fait de lui une aide à l'apprentissage plutôt qu'un médiateur des savoirs : « son but [celui de l'enseignant] sera de vous aider à mieux discerner vos points faibles et à vous améliorer mais pas de vous fournir un métalangage grammatical. » (cf. note 78). On notera ici que l'activité évaluative, par le moyen de l'auto-évaluation, fait aussi partie du plan d'apprentissage.

Le premier moyen de cette autonomisation est d'abord la méthode « Silent Way » :

À Classes de Français, nous utilisons l'approche Gattegno pour l'enseignement des langues étrangères, aussi connue sous le nom de Silent Way. Cette approche créée dans les années soixante-dix, permet à l'étudiant d'avoir en bouche les mots de la langue étudiée dès le début de l'apprentissage. Apprendre une langue étrangère avec un livre aide rarement à prononcer la langue correctement. Pour apprendre rapidement les sons nous utilisons un tableau de prononciation où chaque couleur correspond à un son. Vous devrez donc être, dès le début, attentif à votre appareil phonatoire (votre bouche, votre langue, votre respiration) pour prononcer des sons et des mots, et produire des phrases. Très rapidement, à l'aide de panneaux où se trouve l'essentiel des mots-outils de la langue, vous commencerez votre apprentissage. De situations très simples réalisées avec de petites réglettes de couleur proposées par vous même, les autres étudiants ou l'enseignant, vous progresserez vers des situations plus abstraites et personnelles. Le rôle de l'enseignant est de vous donner les bons feedbacks, ceux qui vous aideront à progresser dans votre apprentissage de la langue. (cf. note 78)

On remarque que sa singularité tient en plusieurs caractéristiques mais qu'une des plus intéressantes est que les apprenants n'ont pas de manuel ce qui les oblige ainsi à modifier leur approche de l'étude d'une langue étrangère que nous savons basée sur l'écrit et la lecture.

Le second est la notion de « feedback » :

À Classes de Français, nous demandons aux étudiants de donner un feedback à la fin de chaque trimestre, de stage de week-end, ou de stages longs. Ce mot anglais a été choisi par Gattegno pour signifier le moment où l'on fait une mise en mots de son état d'esprit après un travail d'une certaine durée.

information m'est la plus utile ? L'apprentissage d'une langue, est-ce une activité qui a une fin ? Peut-on vivre sans une connaissance exhaustive de tout ce qui nous entoure?

Le feedback est destiné au professeur, aux autres étudiants et aussi à vous-même. (cf. note 78)

Elle s'appuie sur des interactions entre les apprenants et l'enseignant. Elle laisse supposer une activité évaluative commune qui ne passe pas par des tests ou les cases à cocher d'un portfolio listant des compétences en relation avec un niveau du CECR.

Cette approche nous a paru intéressante car sa description semble favoriser les variables à l'étude dans ce travail. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de cette approche et ce à différents niveaux deux cours ont été retenus. Le premier au niveau moyen « où L'étude de la grammaire sera plus avancée que dans le niveau débutant. Votre enseignant natif vous rendra autonome dans la conversation en vous permettant de corriger vos erreurs de prononciation et de composer des phrases plus longues. », (cf. note 78) ; le second au niveau débutant : « Vous pratiquerez les sons du français. Votre enseignant natif vous rendra autonome dans la conversation en vous permettant de corriger vos erreurs de prononciation et de composer des phrases simples. », (cf. note 76).

2.2.1 Récapitulatif de l'échantillon « Classes de français »

Nombre de classe(s) observée(s)	2
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Classe 1 : 60 heures de français Classe 2 : 100 heures de français
Support(s) utilisé(s)	Méthode Silent Way
Effectif	Classe 1 : 6 ; classe 2 : 9
Statut de l'établissement	Ecole privée
Contenu des cours	Autonomisation et auto-évaluation font partie des objectifs des cours.
Choix didactiques	Autonomisation et auto-évaluation font partie des objectifs de l'école.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Absence de lieu d'apprentissage aux visées autonomisantes.
Renommée	Ecole atypique car n'utilisant pas de manuels pour tous ses cours de langue et donc en dehors du circuit des éditeurs de manuels. Elle affiche clairement l'autonomie comme objectif d'apprentissage.

2.3 L'université Keio⁸⁰

L'université Keio est la seconde plus prestigieuse université privée du Japon. Keio est aussi une entreprise qui a diversifié ses activités dans les chemins de fer et les grands magasins. Elle possède 6 campus : Mita (campus principal de l'université dédié à l'enseignement des Lettres, des Sciences économique et politique et des lois, fondé en 1858 ; il accueille les étudiants de seconde année) ; Hiyoshi (à vocation généraliste et accueillant les étudiants de première année ; il a été fondé en 1934) ; Yagami (dédié aux enseignement des sciences et des technologies ; il a été fondé en 1972) ; Shinanomachi (la faculté de médecine ; elle a été fondé en 1920) ; Shonan Fujisawa (dédié à l'enseignement du management, de la médecine, des sciences environnementales ; il a été fondé en 1990) ; Shiba-Kyoritsu (dédié à la pharmacologie ; fondé en 2008).

Nous avons retenu le campus de Mita⁸¹ où les étudiants de français commencent une spécialisation en littérature et suivent des cours de français sur objectifs spécifiques (grammaire, conversation, pratique de l'écrit, etc.). Dans le cursus proposé, deux cours ont été choisis. Le premier, intitulé, « Pratique de l'oral et de l'écrit, A la découverte des cultures française et francophones ». Ce cours n'a pas pour support un manuel. L'enseignant français propose d'abord à des élèves de troisième année de construire des exposés sur un thème en relation avec la France et la francophonie. Puis d'écrire sur un blog des articles consacrés à l'actualité francophone à Tokyo. Ce cours nous a paru intéressant car il suppose un travail collaboratif où peuvent entrer en jeu des interactions entre apprenants et enseignant susceptibles de faire intervenir les variables à observer (autorisation, autorégulation, rétroaction régulatrice et l'activité évaluative). Par ailleurs, si les variables recherchées apparaissent, elles ne seront pas le fruit d'une approche dictée par un concepteur de manuel. En revanche rien n'est précisé sur les procédés et procédures d'évaluation.

Le second est un cours intitulé « Grammaire française ». Il est dispensé par une enseignante japonaise et a pour support un manuel en japonais édité au Japon. Son objectif est d'enseigner les éléments de syntaxe française à des étudiants de première année. Ce cours est associé à un autre où ces mêmes élèves pratiquent la conversation avec un enseignant natif. L'intérêt de ce cours est qu'il laisse présager une approche traditionnelle de l'apprentissage. Il sera intéressant de réaliser si, même dans ce contexte d'enseignement qui s'annonce transmissif, des comportements autonomes pourront se manifester.

⁸⁰ http://www.keio.ac.jp/en/about_keio/campus_info.html, (consulté le 27 mai 2016). Seul ce campus a répondu favorablement à notre demande d'enquête.

⁸¹ Les départements de français des autres du campus n'ont pas donné suite à notre demande d'enquête.

2.3.1 Récapitulatif de l'échantillon « Keio »

Nombre de classe(s) observée(s)	2
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Première et troisième année
Support(s) utilisé(s)	1 ^{ère} année, Manuel de grammaire française 3 ^{ème} année (Vidéo, photocopié, blog.)
Effectif	25 par classe
Statut de l'établissement	Université privée
Contenu des cours	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucune structure dédiée à l'autonomisation des apprenants.
Renommée	Seconde université privée du Japon ⁸² ; Réputation et ouverture vers de nouvelles approches didactiques.

2.4 L'université impériale de Tokyo⁸³

L'université impériale de Tokyo est la première⁷⁷ et plus célèbre université publique japonaise. Ceux et celles qui y étudient sont quasi assurés d'exercer, au sortir de leur cursus, des professions à hautes responsabilités. Elle a été fondée en 1877. Elle compte parmi ses anciens étudiants des prix Nobels et d'anciens premiers ministres du Japon.

Elle possède trois campus : Hongo, Komaba et Kashiwa. Les deux premiers sont situés à Tokyo. Le troisième dans la préfecture de Chiba. Seul le second accueille la faculté des Lettres où est enseigné le français et ce jusqu'en deuxième année. C'est donc sur ce campus que notre choix s'est porté. Deux cours seront observés. Un cours avec un enseignant francophone destiné à des étudiants de première année et utilisant le manuel Taxi 1 comme support. Le second, un cours de traduction, destiné aux étudiants de deuxième année et dispensé par un enseignant japonais.

⁸² Selon le classement des universités nationales et privées du Japon, 朝日新聞出版 (Asahi Shinbun Syupan, 2015)

⁸³ http://www.keio.ac.jp/en/about_keio/campus_info.html, (consulté le 27 mai 2016)

2.4.1 Récapitulatif de l'échantillon « Université impériale de Tokyo, campus de Komaba »

Nombre de classe(s) observée(s)	2
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Première et deuxième année
Support(s) utilisé(s)	Première année : Taxi 1 (Manuel annoncé comme favorisant les notions à l'étude.) Deuxième année : cours de traduction, photocopies d'articles de presse.
Effectif	30 (première année) ; 20 (deuxième année)
Statut de l'établissement	Université publique
Contenu des cours	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucune structure dédiée à l'autonomisation des apprenants.
Renommée	L'université la plus réputée du Japon.

2.5 L'université Sophia⁸⁴

Cette université privée située à Tokyo et fondée en 1913 propose un enseignement d'inspiration jésuite. La page du site internet intitulée « Educational Ideals » présente des données qui font écho à deux processus mis en avant dans notre analyse de la notion d'autonomie⁸⁵ :

- a. Le processus de mise en relation : « Each member of the community is called on to participate in building up the University, fulfilling their respective roles with a sense of joint responsibility and humility, while recognizing the dignity and fundamental human rights of others. », (cf.. note 84).
- b. Le processus de libération : « the University does not tolerate political or ideological pressure: and any intervention of authorities on thinking and research. », (cf. note 84).

Par ailleurs, la bibliothèque de l'université propose un espace dédié à l'apprentissage et nommé « Learning commons » où les étudiants peuvent trouver des ressources utiles à la composition de leurs travaux et travailler en groupe. Une équipe de quatre bibliothécaires est chargée de les renseigner et les guider dans la recherche et l'utilisation des ressources nécessaires. Si rien n'est précisé quant la mise à disposition de parcours tels que nous avons

⁸⁴ <http://www.sophia.ac.jp/eng>, (consulté le 27 mai 2016)

⁸⁵ Cf. pp. 71-72

les aborder en présentant le CRAPEL ou le LABO, il est à prévoir que les utilisateurs sont à même d’y adopter des comportements autonomes tels que par exemple, le choix d’une ressource et son évaluation par rapport à un objectif d’apprentissage.

Le cours que nous avons choisi d’observer est dispensé par un enseignant francophone qui pratique la méthode du Silent Way en complément du manuel TAXI 1.

2.5.1 Récapitulatif de l’échantillon Université Sophia

Nombre de classe(s) observée(s)	1
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	1 ^{er} année.
Support(s) utilisé(s)	Taxi 1 annoncé comme favorisant les notions à l’étude et Silent Way.
Effectif	23
Statut de l’établissement	Université privée
Contenu des cours	Aucune démarche d’enseignement ou d’évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	L’autonomisation des étudiants est plus un objectif pour la construction d’une personnalité qu’un objectif didactique ; pas d’objectifs annoncé en ce qui concerne l’évaluation ;
Ingénierie pédagogique dédiée à l’autonomisation	Un centre de ressources : « Learning commons »
Renommée	3 ^{ème} université du Japon (Cf. note 82)

2.6 Gyosei, (L’école de l’étoile du matin)

Cet établissement d’enseignement catholique situé à Tokyo comprend une école primaire, un collège et un lycée. Il a été fondé en 1888 par les Marianistes français. La présentation de l’établissement montre une approche de l’éducation fondée sur des principes chrétiens (amour, respect de l’autre, par exemple) mais aussi plus pragmatiques tels que le « renforcement de la condition physique » et « l’autonomie » (自主性の教育)⁸⁶. En 1967, une école (« La section française du Gyosei ») spécialement dédiée à l’enseignement du français est ouverte. Faute d’effectif suffisant, l’école est vendue en 1973 aux autorités françaises et les élèves réintègrent des sections de français qui s’ouvrent pour l’occasion dans de nombreuses écoles Gyosei. Aujourd’hui ces sections existent encore et l’enseignement de la langue française s’y fait par le biais d’un programme d’activités dont la participation est basée sur le volontariat des enfants et des familles. Le français ne fait donc pas partie des matières obligatoires. Les élèves sont invités à suivre deux heures de « séances » en français dispensées par des enseignants japonais. Depuis 2007, la professeure en charge de ces séances

⁸⁶ Traduit par nous (<http://www.gyosei-e.ed.jp/newhp/pages/kyoiku.htm>), (consulté le 27 mai 2016)

prépare les élèves aux épreuves du DELF PRIM. C'est une de ces séances que nous avons choisie d'observer.

2.6.1 Récapitulatif de l'échantillon « Gyosei »

Nombre de classe(s) observée(s)	1
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Primaire
Support(s) utilisé(s)	Jeux, images et photocopiés élaborés par l'enseignant.
Effectif	11
Statut de l'établissement	Etablissement privé catholique
Contenu des cours	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	L'autonomisation des apprenants n'est pas annoncée comme un but didactique mais plutôt comme une conduite de vie. Aucune démarche d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
Renommée	Un des plus anciens établissements où le français est enseigné ; fait partie du réseau Colibri.

2.7 Le Lys Blanc

C'est une institution de jeunes filles créée en 1881 par les Sœurs de Saint Vincent de Paul. Il y a huit institutions 白百合 (shirayuri⁸⁷) au Japon. Elles fondent leur enseignement, de l'école primaire au lycée, sur les principes du catholicisme. Les langues étrangères à l'étude sont le français et l'anglais. Les cours sont dispensés par des professeures japonaises et natives. Un espace conversation est mis à la disposition des apprenants où ils peuvent échanger avec des enseignantes natives durant la pause déjeuner. Chaque année en juin est organisé le Festival du français auquel toutes les élèves apprenant cette langue participent en présentant des sketches, des danses ou des chansons. Elle conserve un programme d'« Apprentissage intégré »⁸⁸ (総合学習 sogo-gakka).

Le cours que nous avons retenu utilise le manuel Ludo et ses amis, niveau 2⁸⁹. Parmi les divers objectifs présentés dans le guide d'apprentissage qui accompagne ce manuel, ceux qui nous ont intéressés et que nous nous attacherons à repérer lors des observations de classe sont les suivants :

⁸⁷ Lys blanc.

⁸⁸ Traduit par nous.

⁸⁹ 2008, Marchois, C. et Kerkmann, Editions Didier.

- Rendre les élèves actifs et acteurs de leur apprentissage. ;
- Centrer l'apprentissage sur l'enfant qui apprendra à exprimer ses goûts, ses besoins, ses projets, pour qu'il soit capable très rapidement de communiquer sur des sujets qui l'intéressent. ;
- Rendre l'enfant conscient des progrès accomplis grâce à des documents auto évaluatifs (les minis portfolios) ;
- Respecter les différents rythmes d'acquisition des élèves et leur diversité de stratégies d'apprentissage, d'où l'importance de proposer pour chacune des compétences plusieurs activités, différentes. Cela permettra à CHAQUE enfant de pratiquer une activité qui lui convienne, car le fonctionnement des enfants est loin d'être uniforme. (Marchois, 2008, p.5)

2.7.1 Récapitulatif de l'échantillon « le Lys Blanc »

Nombre de classe(s) observée(s)	1
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Ecole élémentaire
Support(s) utilisé(s)	Ludo et ses amis 2.
Effectif	40
Statut de l'établissement	Etablissement privé catholique
Contenu des cours	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	Autonomie plus comme principe de vie que comme principe pédagogique.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
Renommée	Fait partie du réseau colibri ; ancienneté ; un des rares établissements japonais où on enseigne le français dès le collège.

2.8 Ecole Caritas⁹⁰

Cette école créée en 1960 et qui n'accueille que des jeunes filles, fait partie de Caritas Internationalis, une confédération internationale catholique présente en Asie, en Afrique, au Moyen-Orient, en Amérique Latine, en Amérique du nord et en Océanie. L'enseignement

⁹⁰ <http://www.caritas.ed.jp/>, (consulté le 27 mai 2016)

dispensé de l'école maternelle au lycée et entend « favoriser l'autonomie des élèves »⁹¹ et ce par le système des « Centres disciplinaires ». Il est décrit comme suit⁹² :

Le « système des centres disciplinaires » qui caractérise l'éducation Caritas valorisant l'« autonomie » des élèves. Les zones sont créées par discipline et les élèves participent aux cours en se déplaçant par cours à une des salles de la zone. Ce système, dans lequel les élèves « vont » aux salles de classe plutôt que d'attendre que les professeurs « viennent », permet de créer une atmosphère où les élèves s'engagent de manière proactive dans leur apprentissage. Cette conscience du but mènera les élèves à un véritable « apprentissage ». En outre, dans chaque zone disciplinaire est installé un centre qui propose diverses expositions afin de développer l'intérêt des élèves pour la discipline concernée. Enfin, le fait que la vie des élèves ne se limite pas à l'intérieur de leur classe transforme toute l'école en un véritable « espace produisant des relations humaines » qui unit des élèves au-delà des classes et des niveaux, les élèves et les professeurs ainsi que l'école et la communauté locale.

Il existe aussi une section d'anglais et de français. Cette dernière est composée d'enseignants japonais et français. Les élèves ont la possibilité de se présenter aux épreuves du DELF PRIM et Junior. Enfin, chaque établissement possède une « Association des enfants » proposant diverses activités telles que le nettoyage des rues du quartier de l'école, des sorties, etc. Les enfants prennent part à ces activités et ont la possibilité de les gérer, les planifier et d'en proposer de nouvelles.

Notre enquête portera sur quatre enseignants et quatre cours, deux au niveau de l'école primaire, un au niveau du collège et un au niveau du lycée. Le premier cours observé en école élémentaire vise à faire pratiquer le français au travers de chansons et d'activités sur TBI ; le second utilise le manuel Les Loustics 1⁹³. La lecture de son guide d'apprentissage donne des informations sur la démarche adoptée et on y découvre des intentions en relation avec les problématiques qui nous intéressent :

- a. Privilégier la perspective actionnelle recommandée par le CECRL qui envisage l'enfant comme étant un acteur social qui utilise le français au sein de sa classe, de son école, parfois en dehors.

⁹¹ Source : <http://www.caritas.ed.jp/trait/index.html>; traduit par nous ; (consulté le 27 mai 2016)

⁹² Source : <http://www.caritas.ed.jp/trait/index.html>; traduit par M. Jun Oba ; (consulté le 27 mai 2016)

⁹³ Edition Hachette Education

- b. Amener les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces leur permettant d'apprendre à se connaître en tant qu'apprenant et d'améliorer leurs performances.
- c. Amener les élèves à réagir positivement aux évaluations et à s'auto-évaluer.

(Denisot, Capouet, 2013, p.3)

C'est ce second cours qui propose une préparation aux épreuves du DELF PRIM. Les élèves qui suivent ces deux cours sont les mêmes. La classe compte 35 élèves de 7 à 8 ans. Le cours au niveau du collège utilise un manuel édité par l'école et dédié à la préparation des tests. Le cours au niveau du lycée utilise le manuel Taxi 1.

2.8.1 Récapitulatif de l'échantillon « Caritas »

Nombre de classe(s) observée(s)	4 : Ecole primaire : 2 ; Collège : 1 ; Lycée : 1
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Ecole primaire (2 ^{ème} année), collège (2 ^{ème} année) et lycée (1 ^{ère} année).
Support(s) utilisé(s)	Ecole primaire : activités TBI, Les Loustics 1 Collège : Manuel de l'Institution Caritas Lycée : Taxi 1, annoncé comme favorisant les notions à l'étude.
Effectif	Ecole primaire : 35 ; collège : 30 ; lycée : 10
Statut de l'établissement	Etablissement privé catholique
Contenu des cours	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
Choix didactiques	L'autonomisation des élèves entend être favorisée par le système des centres disciplinaires qui favorise une démarche « proactive » (l'élève se déplace vers les connaissances pour les acquérir) et les rencontres entre apprenants et enseignants.
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
Renommée	Fait partie du réseau colibri ; ancienneté ; un des rares établissements japonais où on enseigne le français dès le primaire.

2.9 Le Lycée international français de Tokyo (LIF-T)

Cet établissement a pour origine le bâtiment de la section française du Gyosei, inaugurée en 1967 et rachetée par la France en 1973. Tous les élèves sont francophones de nationalité française ou non et sont accueillis de la maternelle au Lycée. Les enfants franco-japonais sont les plus représentés : on en comptait 386 sur 1040 en 2013⁹⁴. Les objectifs

⁹⁴ <http://fr.calameo.com/read/002548686900e63a03e22>, (consulté le 27 mai 2016)

d'apprentissage du cycle des apprentissages premiers (la maternelle) tendent vers l'autonomisation des enfants et sont décrits de la manière suivante :

offrir un cadre de vie et une organisation qui favorisent l'autonomie et les premières expériences. Mettre l'élève dans des situations de découvertes spécifiques qui vont l'amener à construire de nouvelles manières d'agir sur son environnement, essentiellement par le jeu, la verbalisation, l'expérimentation de la vie en groupe, la recherche autonome ; favoriser le travail par ateliers dirigés, semi-dirigés ou libres [...].⁹⁵

Par ailleurs, l'évaluation à ce niveau d'apprentissage n'est pas sommative mais faites à partir d'observation d'où découle une évaluation des compétences transmises aux familles : « Celle-ci [L'évaluation] repose essentiellement sur une observation quotidienne de l'enfant (grille d'observation ou épreuve de langage). Les parents reçoivent à la fin de chaque période un bilan des compétences de leur enfant. »⁹⁵

En complément de cet enseignement généraliste et conforme aux décisions du Ministère de l'Education Nationale français, le LIF-T a mis en place des « parcours personnalisés d'enseignement des langues » laissant le choix entre un apprentissage de l'anglais ou du japonais⁹⁶. Il semble que cette possibilité de choix est avant tout donnée aux parents et pas aux élèves sans doute considérés encore trop jeunes à ce stade pour prendre des décisions concernant leur apprentissage.

Par ailleurs, lorsqu'on consulte les pages du site internet dédiées au collège et au lycée, les références à l'autonomisation et à l'évaluation des élèves disparaissent pour laisser place à des informations concernant les différentes matières enseignées.

Pour les enfants non-francophones et dont les parents ont décidé d'une éducation à la française, le LIF-T a créé en 2014 la « Classe relais » dont le but est de faire « acquérir un niveau de maîtrise suffisant en langue française pour suivre le cursus enseigné dans notre établissement. »⁹⁷ L'établissement propose aussi une Bibliothèque Centre de Documentation dont l'un des objectifs est de « développer l'autonomie et faire acquérir des savoir-faire et des savoirs être transversaux en proposant une méthodologie de travail. »⁹⁸ et un Centre de ressources⁹⁹ aux mêmes objectifs.

⁹⁵ <http://www.lfitokyo.org/index.php/offre-pedagogique/maternelle>, (consulté le 27 mai 2016)

⁹⁶ <http://www.lfitokyo.org/index.php/offre-pedagogique/les-langues-au-lfit>, (consulté le 27 mai 2016)

⁹⁷ <http://www.lfitokyo.org/index.php/10-offre-pedagogique-fr/284-classe-relais-promotion-2014>, (consulté le 27 mai 2016)

⁹⁸ <http://www.lfitokyo.org/index.php/vie-a-l-ecole/bcd-bibliotheque-centre-documentaire>, (consulté le 27 mai 2016)

⁹⁹ <http://www.lfitokyo.org/index.php/vie-a-l-ecole/bibliotheques>, (consulté le 27 mai 2016)

Cet établissement a été retenu car il présente la particularité d'accueillir des élèves franco-japonais et français. Les premiers ont souvent suivi une éducation dans des écoles primaires voire élémentaires japonaises. Quand ils intègrent le LIF-T ils ont déjà des habitudes d'apprentissage. Au LIF-T, les élèves Franco-japonais et français étudient avec un enseignant français. Cette situation nous a paru intéressante afin d'observer comment les deux cultures d'apprentissage (japonaise et française) pouvaient fonctionner ensemble, puis comment les enfants franco-japonais pouvaient réagir face à une culture d'enseignement française. Pour ce faire, nous avons choisi une classe au niveau CE1 dans le cycle des apprentissages fondamentaux¹⁰⁰.

Notre choix s'est aussi porté sur la « Classe relais » qui accueille des élèves d'autres nationalités que française et qui ont besoin de remédiation en langue française. Lorsque les enseignants en charge des apprentissages du programme de l'Education Nationale repèrent dans leur classe un élève en difficulté, il lui propose de suivre ce cours pendant quelques semaines. L'enseignante en charge de ces séances de remise à niveau, dispense un cours de FLE mais dont les particularités par rapports aux autres que nous observerons au même niveau sont multiples : le français est un outil à acquérir pour étudier d'autres matières et cela pourrait avoir une influence sur la motivation des élèves ; le public est différent puisque les élèves sont pour la plupart Franco-japonais et non plus seulement japonais ; l'enseignement/apprentissage se fait dans un contexte français.

2.9.1 Récapitulatif de l'échantillon « Le Lycée international français de Tokyo »

Nombre de classe(s) observée(s)	2
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	CE1 et Classe relais.
Support(s) utilisé(s)	CE1 : Manuel des programmes du cycle des apprentissages fondamentaux ; photocopiés ; tablettes ; Classe relais : fiches d'activités
Effectif	CE1 : 18 Classe relais : 9
Statut de l'établissement	Etablissement de l'Education Nationale Française.
Contenu des cours	CE1 : Etablissement de l'Education Nationale Française. Classe relais : à partir des enseignants en charge des cours généraux.
Choix didactiques	L'autonomisation des apprenants annoncée comme un but didactique dans le cycle des apprentissages fondamentaux
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Centre de ressources.
Renommée	Etablissement de scolarisation privilégié des familles françaises ou franco-japonaises aisées.

¹⁰⁰ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm, (consulté le 27 mai 2016)

2.10 L'université de Waseda¹⁰¹

Lors de sa création en 1882, cet établissement d'enseignement supérieur a d'abord été un collège fondé par Shigenobu Okuma avant de devenir une université en 1902. Elle se donne trois missions : dispenser un apprentissage libéré de toute influence idéologique, favoriser une implication pragmatique des connaissances pour l'amélioration de la vie et promouvoir une citoyenneté respectueuse mais rien, dans les diverses pages du site internet de l'université ne laisse comprendre une intention de construire l'autonomie des apprenants de manière systématique et réfléchie. L'université s'est spécialisée dans l'enseignement de l'économie, de la politique, de la littérature et des lois et quelques personnalités célèbres (hommes politiques, artistes et écrivains) en sont issues.

Le School of International Liberal Studies (SILS¹⁰²) dont le bâtiment se trouve dans la faculté d'économie-politique nous a paru intéressant. D'abord parce que les enseignants du département de français ont choisi de sensibiliser leurs étudiants aux épreuves du DELF-DALF puis parce qu'a été instauré l'obligation de former de petites classes afin de faciliter les interactions entre étudiants et enseignant. : « Small classes that honor the value of dynamic student-faculty interaction and student-to-student communication are the bedrock of the SILS approach. »¹⁰³ et enfin parce que l'enseignement est dispensé en anglais dans la mesure où les apprenants ont diverses nationalités donc, sans doute, diverses cultures d'apprentissage.

Un cours de français intensif en première année a été retenu car il présuppose de par son caractère intensif, une importante motivation des apprenants. Ce cours utilise comme support le manuel Amical 1¹⁰⁴. Son approche didactique relève de l'approche communicative. Les auteurs entendent par là « donner les outils de base (structures grammaticales, lexique) indispensables soit pour « survivre » dans les situations quotidiennes dans le pays cible [...] soit dans leur propre pays lors des contacts avec des francophones » (Poisson-Quinton et Sijérols, 2011, page 3). Les leçons sont organisées de la manière suivante : écoute d'un dialogue ; questions de compréhension ; exercices de phonétique ; explication lexicales et grammaticales des éléments du dialogue ; exercices de grammaire portant sur ces éléments ; réemploi des contenus de la leçon dans une activité de production orale. Aucune des étapes décrites n'est élaborée dans le but de construire l'autonomisation des apprentissages des élèves. Il semble plutôt que l'objectif soit celui de les rendre autonomes dans le pays cible au

¹⁰¹<http://www.waseda.jp/top/>, (consulté le 28 mai 2016)

¹⁰² <http://www.waseda.jp/sils/en/about/faculty.html>, (consulté le 28 mai 2016)

¹⁰³ <http://www.waseda.jp/sils/en/about/feature04.html>, (consulté le 28 mai 2016)

¹⁰⁴ <http://www.cle-inter.com/detail-9782090386028.html>, (consulté le 28 mai 2016)

moyens des contenus et objectifs d'apprentissage proposés de manière hétéronome par le manuel. L'autonomisation n'est donc pas un moyen d'apprentissage. Elle est présentée comme le résultat d'un enseignement organisé de manière hétéronome qui pourra s'exprimer dans le vécu de l'apprenant.

2.10.1 Récapitulatif de l'échantillon « Waseda »

Nombre de classe(s) observée(s)	1
Niveau(x) des classe(s) observée(s)	Première année, intensif, quatre classe par semaine.
Support(s) utilisé(s)	Amical 1
Effectif	12
Statut de l'établissement	Université privée
Contenu des cours	Choix en matière d'organisation des cours : nombre volontairement limité d'élèves par classe ; autonomisation dans le vécu de l'apprenant.
Choix didactiques	L'autonomisation des apprenants n'est pas annoncée comme un but didactique
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	Aucune espace dédié.
Renommée	Première université privée du Japon.

2.11 Récapitulatif général des échantillons :

		Contextes	Enseignants	APM/DC/ METH
1	Classes de Français	CONT ++	M	METH+
			ELE	METH+
2	Université Sophia	CONT +	BP	APM +
3	Ecole Gyosei	CONT +	YK	DC =
4	Ecole du lys blanc	CONT +	EL	APM +
5	Caritas (primaire)	CONT +	MA	APM +
			BB	DC +
6	Caritas (collège)	CONT +	LS	APM =
7	Caritas (lycée)	CONT +	RS	APM +
8	LIF-T	CONT +	MJ	DC +
			MB	DC =
9	Université Keio	CONT =	VB	DC +
			IS	APM =
10	Université impériale de Tokyo	CONT =	AD	APM +
			HM	DC =
11	Université de Waseda	CONT =	BF	APM =
12	IFJ-T	CONT =	CP	DC +
			DP	APM +
			VP	APM +
			KU	APM +
			CL	DC =

Légende :

CONT ++: contexte d'enseignement/apprentissage où les notions à l'étude sont mises en pratique par une méthode, des pratiques de classe et une formation des enseignants ; **CONT +:** contexte d'enseignement/apprentissage favorable aux notions à l'étude (déontologie de l'établissement) ; **CONT =:** contexte d'enseignement/apprentissage indifférent aux notions à l'étude ; **ENS +:** enseignant sensibilisé aux notions à l'étude ; **ENS =:** enseignant sensibilisé aux notions à l'étude mais se référant à des représentations sociales plus que professionnelles ou didactiques ; **METH +:** méthode favorisant les notions à l'étude ; **APM +:** approche du manuel annoncée comme favorisant les notions à l'étude ; **APM =:** approche du manuel annoncée indifférente aux notions à l'étude ; **DC =:** descriptif du cours indifférent aux notions à l'étude ; **DC +:** descriptif du cours favorisant les notions à l'étude.

QUATRIÈME PARTIE : analyse des données des entrevues.

Cette partie proposera d'abord une présentation rapide des enseignants interviewés puis une analyse des données de leur discours. Ces données ont été regroupées en thèmes, catégories et sous-catégorie (cf. Annexe 9). Son but est de comprendre les diverses représentations sur l'autonomisation et l'évaluation de professionnels évoluant dans divers contextes d'enseignement et de vérifier si les variables du MARCAA peuvent être confirmées par ces praticiens.

Chapitre 1 : présentations des enseignants à partir des données récoltées dans les entretiens

1.1 Classes de Français

a. Enseignant, (M), niveau moyen :

Il est le fondateur de l'école et l'hérault de la méthode Gattegno à Tokyo si ce n'est au Japon. Les notions d'autonomisation, d'évaluation et d'auto-évaluation sont au cœur de ses pratiques d'enseignement et il en fait toute la différence de son école par rapport aux autres. Ses propos montrent aussi une grande réflexion sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'acquisition des savoirs et se place, en ce sens, à l'opposé des pratiques d'enseignement/apprentissage en vigueur. En effet, pour lui, l'enseignant doit être très effacé et n'intervenir que pour déclencher des processus d'apprentissage, signaler un problème et inviter les apprenants à réfléchir sur leur pratique pour les faire évoluer au moyen du « Feedback ».

b. Enseignant, (ELE), niveau débutant :

Formé par l'enseignant M, il a sur les notions qui nous intéressent, le même discours. Cependant on peut comprendre au travers de ses propos qu'il donne une importance particulière d'abord aux désirs et besoins des apprenants pour conduire sa séance puis à la notion de « feedback ». Cela est dû au fait que le niveau débutant est à la fois le moment de l'acquisition des sons du français et de quelques éléments de communication mais aussi celui où les apprenants découvrent et se familiarisent avec une nouvelle manière d'enseigner et surtout d'apprendre. De cette formation dépendra leur réussite dans les niveaux supérieurs.

1.2 L'université de Sophia

a. Enseignant, (BP), *Taxi 1* :

Son discours sur l'autonomisation et l'activité évaluative traduit une réflexion et un grand intérêt communs aux deux enseignants qui pratiquent la méthode « Silent Way » (cf. l'échantillon Classes de français). Aussi, il a mis en place dans ses classes des pratiques qui visent à favoriser l'autonomisation des apprentissages et l'auto-évaluation. Il n'apprécie pas les pratiques d'évaluation qui visent à hiérarchiser les individus et à sanctionner un savoir. Comme ses collègues universitaires, il est cependant obligé de les appliquer pour répondre aux exigences de l'administration. D'une grande bienveillance, il respecte aussi les rythmes d'apprentissage et biologique de ses apprenants en ne les réveillant pas, par exemple, quand ils dorment.

1.3 Gyosei

a. Enseignante (YK) :

Cette enseignante est peu sensibilisée aux notions d'autonomie et d'auto-évaluation. Elle semble attachée dans son discours à une approche traditionnelle de l'apprentissage de la langue et reproduire les techniques qui lui ont permis d'apprendre le français. Pourtant, elle témoigne un intérêt pour les épreuves du DELF-PRIM dont elle conçoit l'importance pour ces élèves mais elle ne sait pas vraiment comment les préparer aux exercices que ces certifications proposent. Enfin, elle anime des clubs de français que les élèves peuvent rejoindre et où l'apprentissage est ludique.

1.4 Le lys blanc

a. Enseignante, (EL), *Ludo et ses amis 2* :

L'autonomisation des apprentissages semble être une préoccupation de l'enseignante interviewée mais aussi de l'école primaire où elle enseigne. Très impliquée dans la vie de l'établissement, elle s'investit dans des activités périscolaires proposées aux enfants dans le cadre d'un club de français. Pour elle, l'aspect sommatif de l'évaluation n'est pas une préoccupation majeure car l'école ne demande pas de notes pour valider l'apprentissage d'une langue étrangère. L'évaluation est donc plutôt de type formatif, voire qualitatif.

1.5 Caritas

a. Enseignant (MA), école primaire, *Les Loustics 1* :

Elle est la directrice du département de français. C'est grâce à elle que les élèves de la section de français passent désormais les épreuves du DELF PRIM. Très intéressée par les technologies numériques (TBI, tablette), elle s'implique dans la création de documents didactiques interactifs. Elle est, par ailleurs, sensibilisée aux problématiques de l'autonomie et de l'évaluation et aux principes du CECR.

b. Enseignant (BB), école primaire, activités TBI :

Cette enseignante est en charge des cours proposant des activités sur TBI et des chansons. Elle est aussi impliquée dans les activités périscolaires de ses élèves. Ses propos montrent une certaine sensibilisation à la notion d'autonomie et d'évaluation.

c. Enseignant (LS), au collège, Manuel de l'Institution Caritas :

Cette enseignante est une ancienne stagiaire du DUFLE. Par là, on peut considérer qu'elle est sensibilisée aux diverses problématiques de l'enseignement du FLE. Ces connaissances en la matière ont du mal à s'adapter à un contexte qui fait de l'enseignement dispensé une préparation au lycée où, comme nous l'avons vu, les

élèves entrent dans une compétition pour intégrer la meilleure université possible. Elle a un regard assez critique sur cette situation et sur ces collègues japonais et français qui s'en accommodent. Elle a par ailleurs vécu une expérience décevante par le refus d'un test fait à partir d'un autre manuel que celui conçu par l'institution où elle enseigne.

d. Enseignant (RS), au lycée, Taxi 1 :

Il dispose d'une solide pratique de l'enseignement du français au Japon. Il y vit et y enseigne le français depuis 30 ans. Il n'a pas de diplôme de didactique du Français Langue Etrangère (FLE) et donc son approche des notions sur lesquelles nous l'avons amené à réfléchir était très empirique. Il enseigne dans un lycée, qui comme tous les lycées du Japon, servent à préparer l'examen d'entrée dans les universités les plus prestigieuses. Les enseignants comme les élèves et leurs parents sont engagés dans cet objectif.

1.6 Le LIF-T

a. Enseignante, (MJ), CE1 :

Cette enseignante est assez célèbre au LIF-T puisque ces classes ont fait l'objet d'un reportage diffusé par TV5 Monde¹⁰⁵. Elle est très sensibilisée aux problématiques de notre recherche et cela transparaît dans ses propos sur les notions d'autonomie et d'évaluation pour lesquelles elle a mis en place des pratiques spécifiques. Certes celles-ci sont motivées par les directives de l'Education nationale mais en ce qui concerne l'évaluation, elle a organisé un système emprunt d'une prise en compte de la culture de ses élèves puisqu'il s'agit d'une évaluation symbolisée par les couleurs des ceintures de judoka.

b. Enseignante (MB), classe de relais:

Pour elle l'autonomisation et l'évaluation ne sont pas des objectifs pertinents pour ses pratiques et n'a pas fait preuve d'une grande sensibilisation aux problématiques de notre recherche. Elle considère en effet qu'ils sont plutôt ceux des enseignants en charge des programmes officiels. Son objectif premier est de permettre aux élèves qui lui sont confiés, souvent pour une courte période, de poursuivre leurs études au LIF-T.

¹⁰⁵ <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/publications/CONCOURS-TV5MONDE-AEFE-2012/Participants/p-22139-Tokyo.htm>, (consulté le 29 juillet 2016)

1.7 L'université Keio

a. Enseignant, (VB), *Pratique de l'oral et de l'écrit, A la découverte des cultures française et francophones* :

Cet enseignant est titulaire de l'Education nationale française et enseigne au Japon depuis un certain nombre d'années. La première particularité de ses propos et d'abord d'avouer en toute franchise qu'il n'a pas réfléchi à une manière particulière d'évaluer ses étudiants ni de les conduire vers une autonomisation dans leur apprentissage. La seconde est qu'il assimile l'évaluation uniquement à la notation. De ce fait, elle ne fait pas partie des priorités de son enseignement car, précise-t-il, la note finale que l'administration lui demande de fournir en fin d'année n'a pas vraiment de sens dans la mesure où des quotas de « A », « B » et « C » sont parfois conseillés. En ce qui le concerne, il a décidé de faire réussir tous ses élèves.

b. Enseignant, (IS), *Grammaire du français* :

Cette enseignante japonaise ne nous a pas semblé sensibilisée aux problématiques de l'évaluation et de l'autonomisation des apprentissages. Pour elle, ces deux aspects de l'enseignement/apprentissage passent par la préparation des examens du DAPF et du DELF-DALF. Mais elle n'a pas su vraiment nous dire de quelle manière. Elle associe plus particulièrement l'autonomisation à la motivation des apprenants, ce qui, dans le contexte où elle enseigne en constitue pour elle un premier obstacle. Le second, étant les obligations institutionnelles.

1.8 L'université impériale de Tokyo :

a. Enseignant (AD), *Taxi 1* :

Cet enseignant a une représentation partielle des notions d'autonomie, d'évaluation et d'auto-évaluation. Pour lui, l'autonomisation des apprentissages n'est pas une priorité de son enseignement. Il attend d'abord que ses étudiants suivent ses directives pour acquérir une connaissance ou un savoir-faire que l'université lui a demandé de faire acquérir. Ensuite, son discours sur l'auto-évaluation est empreint d'une certaine admiration mais qui ne résiste pas au temps que la mise en place de cette pratique nécessite à ses yeux. En somme, il s'agit d'un enseignant intéressé par notre problématique (parce qu'il a été formé au « Silent Way ») mais qui au regard du public auquel il s'adresse et des impératifs administratifs qui sont les siens, ne peut aller aussi loin qu'il le voudrait dans son application.

b. Enseignant, (HM), cours de traduction :

Cet enseignant japonais a une approche assez traditionnelle de l'enseignement/apprentissage mais il s'en justifie en invoquant les habitudes d'enseignement/apprentissage de ses élèves japonais. Autrement dit, il pense que son enseignement correspond à son public et à ses attentes en la matière. Ses propos sur l'autonomie comme sur l'auto-évaluation, laissent entendre qu'il en a des visions assez stéréotypées et qui en font, pour la première notion, un processus d'apprentissage solitaire et pour la seconde, une propriété exclusive de l'enseignant.

1.9 L'université de Waseda

a. Enseignante, (BF), Amical 1 :

Cette enseignante est sensibilisée aux notions en jeu dans notre recherche. Elle dit avoir surtout développé une approche des jeux de rôle susceptible de développer l'auto-évaluation des apprenants. Elle a aussi comme objectifs de favoriser la créativité et l'imaginaire (étant elle-même artiste peintre et chanteuse) de ses apprenants tout en leur proposant un cadre d'action. Son approche pédagogique évoque les principes des approches Montessori ou Freinet.

1.10 L'IFJ-T :

a. Enseignant (DP), *Taxi 1* :

Cet enseignant est sensibilisé à l'autonomisation et à l'évaluation mais comme beaucoup de ses collègues, ses représentations enferment son discours dans des notions restrictives quant aux fonctions de l'activité évaluative d'une part et celles de l'enseignant dans sa classe d'autre part : l'activité évaluative est le plus souvent envisagée dans sa fonction formative par le biais de la remédiation ; l'enseignant entend diriger et contrôler l'apprentissage. Pour finir, son souci est de respecter les particularités du public auquel il est confronté dont la plus prégnante est une approche hédoniste de l'apprentissage du français.

b. Enseignant (VP), *Interactions 3* :

Cet enseignant, diplômé en didactique du FLE de l'Institut national des langues et civilisation orientales connaît bien les habitudes d'apprentissage et culturelles ainsi que des problématiques qui nous intéressent. Pour lui, l'enseignement du français dans l'établissement où il travaille se doit d'être directif car les apprenants ont besoin d'un enseignant qui sache prendre des décisions et les guider vers les savoirs nécessaires à la réalisation de leurs objectifs. Ils en ont besoin car, à ses yeux, les apprenants japonais ne

sont pas prêts à s'engager dans un apprentissage aux visées autonomisantes demandant trop d'efforts et d'implications, puisqu'ils apprennent le français par plaisir.

c. **Enseignant (KU), *Interactions 1* :**

Le discours de cette enseignante japonaise outre le fait qu'il montre une certaine limite dans les représentations de l'évaluation et de l'autonomisation des apprentissages est celui d'une professionnelle qui sait comment faire face à des apprenants qui, parce qu'ils sont apprenants, sont, selon elle, dans l'ignorance. Il ne faut pourtant pas voir dans ses propos l'affirmation d'un désir de domination. Cette enseignante est bienveillante et à l'écoute de ses élèves. Mais sur lesquels elle n'a cependant aucune illusion lorsqu'il s'agit de voir en eux des possibilités de décisions quant à leur apprentissage et son évaluation. Par ailleurs, elle a un regard assez critique sur les enseignants de français qu'elle ne considère pas assez formés.

d. **Enseignant (CL), *Regards sur la culture française et européenne* :**

Intervenante dans la formation DUFLE, cette enseignante est sensibilisée à la problématique de notre recherche. Pourtant, si elle connaît et est capable de définir les notions d'autonomisation, d'évaluation et d'auto-évaluation, elle avoue ne pas savoir comment les mettre en place dans le contexte culturel et professionnel où elle évolue et ce de manière systématique au moyen d'activités spécifiques par exemple. Son discours laisse entendre un manque, voire un regret quant à ce sujet.

Chapitre 2 : analyse des données sur l'autonomisation¹⁰⁶

2.1. Catégorie : autonomisation et ingénierie pédagogique

2.1.1 Sous-catégorie : autonomisation et espace de classe

Les données de cette catégorie soulignent l'importance de l'organisation de l'espace classe dans le processus d'autonomisation. Une salle où les tables sont alignées devant le tableau n'y est pas favorable, (AUTO_INGPEDA-1-1). Ce qui est important est de proposer un contexte d'apprentissage différent de celui que les apprenants peuvent trouver dans les classes traditionnelles, (AUTO_INGPEDA-1-2). Pour les interviewés, une classe traditionnelle est une classe dont le mobilier est disposé selon les indications de la donnée AUTO_INGPEDA-1-1. Il est intéressant de constater par là que le processus d'autonomisation ne semble pouvoir s'accommoder d'une approche classique de l'enseignement/apprentissage et que cette différence trouve son expression jusque dans l'agencement des tables dans la classe. Les interviewés pensent-ils que le processus d'autonomisation est favorisé par une organisation de l'espace qui permettrait une meilleure communication entre les apprenants et qui ne ferait plus de l'enseignant et du tableau les seuls éléments vers lesquels tous les regards tendent ? Pourtant, l'autonomisation peut aussi s'envisager dans le cadre d'un laboratoire de langue où les utilisateurs sont le plus souvent seuls devant un ordinateur et assis les uns derrière les autres, (AUTO_INGPEDA-1-3).

Récapitulatif :

- 3 données sur 18 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Dans la classe, l'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchée par la disposition des tables.	Convergentes: AUTO_INGPEDA-1-1 AUTO_INGPEDA-1-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Ecole primaire
La disposition traditionnelle du mobilier d'une classe peut être envisagée dans un espace aux visées autonomisantes.	Complémentaire : AUTO_INGPEDA-1-3	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique

¹⁰⁶ Pour aider à la lecture des pages qui suivront, il est conseillé de consulter les annexes 7, 8 et 9.

2.1.2 Sous-catégorie : autonomisation et outils du plan d'enseignement

L'autonomisation ne saurait se construire sans des moyens prévus à cet effet et proposés par un enseignant ou une institution, (AUTO_INGPEDA-2-13 et AUTO_INGPEDA-2-14). Parmi ces moyens les interviewés ont cité des manuels dont l'approche méthodologique est idoine. Mais leur efficacité semble dépendre de l'enseignant qui saura ou pas suivre la méthode proposée, (AUTO_INGPEDA-2-11). Cette donnée a été produite par une enseignante de l'Institut français du Japon-Tokyo où, comme nous le précisons (cf p. 37), la collection « Rond-Point » avait été introduite dans le cursus de cet établissement mais n'avait pas rencontré le succès escompté. Cette collection proposait une approche actionnelle de l'apprentissage avec, en fin de leçon, une tâche à réaliser en groupe et en autonomie. Si cette précédente donnée présente le cas d'un manuel proposant une méthode aux visées autonomisantes mais que l'enseignant ne sait pas appliquer, il y a aussi le cas d'un enseignant qui désirerait appliquer une approche aux visées autonomisantes mais qui ne le peut pas à cause de l'approche du manuel utilisé par l'institution (AUTO_INGPEDA-2-12 et AUTO_INGPEDA-2-13). Une enseignante avance pourtant la possibilité de modifier les consignes des activités du manuel, (AUTO_INGPEDA-2-8) afin de donner plus de liberté aux apprenants.

Deuxième outil cité, les supports apportés par l'enseignant qui les aura choisis en fonction des caractéristiques de ses apprenants échappant ainsi au danger de standardisation à comprendre comme un frein à l'autonomisation, (AUTO_INGPEDA-2-7). Cette donnée fait aussi écho à la différence faite par Emmanuel Carrette et Henri Holec entre les documents « préadaptés » et les documents « adaptables ». Les premiers ne sont utilisables que pour le public pour lequel ils ont été conçus ; les seconds peuvent être adaptés à chaque apprenant et à l'utilisation qu'il souhaite en faire (Carrette, Holec, 2001).

Troisième outil cité, les approches non conventionnelles : la méthode Gattegno aussi nommée « Silent Way ». Cette méthode ne propose comme support que des tableaux de couleurs qui listent les sons et les graphies du français et des réglettes à manipuler, (AUTO_INGPEDA-2-10 et AUTO_INGPEDA-2-15).

Dernier outil cité, les supports numériques (AUTO_INGPEDA-2-3, AUTO_INGPEDA-2-5) ; certaines données montrent que leur utilisation peut favoriser l'autonomie (AUTO_INGPEDA-2-1), respecter le rythme d'apprentissage (AUTO_INGPEDA-2-2 et AUTO_INGPEDA-2-4) ou apporter un complément à un apprentissage, (AUTO_INGPEDA-2-4).

Par ailleurs, l'autonomisation passe aussi par la possibilité de choix entre divers outils, (AUTO_INGPEDA-2-6 et AUTO_INGPEDA-2-9). Cette idée nous semble plus en accord avec le concept d'autonomisation car elle contient la notion essentielle de choix, résultat d'une évaluation et manifestation d'un comportement autonome.

Récapitulatif :

- 15 données sur 18 exprimées par 9 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par les outils du plan d'enseignement.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-14 AUTO_INGPEDA-2-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Collège
L'utilisation efficace des manuels proposant une méthode aux visées autonomisantes dépend de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-8 AUTO_INGPEDA-2-11 AUTO_INGPEDA-2-12	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)
Les autres outils qui peuvent favoriser l'autonomisation des apprentissages sont les approches non conventionnelles, les supports numériques, et les documents adaptables proposés par l'enseignant.	Complémentaires : AUTO_INGPEDA-2-1 AUTO_INGPEDA-2-2 AUTO_INGPEDA-2-3 AUTO_INGPEDA-2-4 AUTO_INGPEDA-2-5 AUTO_INGPEDA-2-7 AUTO_INGPEDA-2-10 AUTO_INGPEDA-2-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Université privée • Ecole de langue (Silent Way)
La possibilité du choix des supports par l'apprenant favorise le processus d'autonomisation.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-6 AUTO_INGPEDA-2-9	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique

2.1.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et ingénierie pédagogique »

2.1.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Ces données ont permis de vérifier l'importance du principe d'auto-éco-organisation décrit par Edgard Morin (cf. p.50) et de la dimension « éco » du schéma de Carré (cf. p. 62) représentant l'autoformation. Ces deux aspects de l'autonomisation des apprentissages invitent à penser qu'un apprenant engagé dans un processus d'autonomisation interagit avec le milieu dans lequel il évolue et que l'enseignant et ses camarades n'en sont qu'une partie. La structure de l'espace et les caractéristiques des supports sont autant d'éléments qui peuvent aussi faciliter ses démarches.

2.1.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est celle d'auto-éco-organisation laissant entendre que l'autonomisation des apprentissages est un processus d'acquisition des connaissances en relation avec un milieu (personnes, ressources et espace) prédisposé à cet effet et donc agissant sur le plan socio-cognitif. Les données de cette catégorie permettent aussi de repérer le fonctionnement du principe d'autopoïésis qui fait de l'apprentissage en autonomie la capacité d'un apprenant à modifier ses stratégies d'apprentissage en fonction du résultat de ses actions mais aussi des caractéristiques du milieu. Le processus d'autopoïésis et celui d'auto-éco organisation sont des composantes moteurs de l'autoformation.

2.1.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. Dans la classe, l'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par la disposition des tables ;
- b. L'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par les outils du plan d'enseignement ;
- c. La possibilité du choix des supports par l'apprenant favorise le processus d'autonomisation.

2.2 Catégorie : autonomisation et interactions

2.2.1 Sous-catégorie : autonomisation et questionnement

Elle met en avant le rôle du questionnement dans le processus d'autonomisation de l'élève. Outre à la maïeutique, une partie de ces données se rattache à la notion d'apostrophe évaluative. On peut les classer en trois groupes. Les questions que l'apprenant pose à l'enseignant (AUTO_INTER-1-1, AUTO_INTER-1-2, AUTO_INTER-1-3, AUTO_INTER-1-5, AUTO_INTER-1-7, et AUTO_INTER-1-8), les questions que l'enseignant pose à l'apprenant ou aux apprenants (AUTO_INTER-1-4, AUTO_INTER-1-6, AUTO_INTER-1-9, AUTO_INTER-1-10, AUTO_INTER-1-12, AUTO_INTER-1-13) et enfin les questions que les apprenants se posent (AUTO_INTER-1-11) entre eux.

Selon le premier groupe, les questions que l'apprenant pose à son enseignant sont la manifestation d'un comportement autonome, (AUTO_INTER-1-2, AUTO_INTER-1-3 et AUTO_INTER-1-7, AUTO_INTER-1-8 et AUTO_INTER-1-5), ou une marque de sa dépendance envers lui, (AUTO_INTER-1-1). Mais, il est possible que l'interviewée se réfère à une conception de l'autonomisation ou de l'autonomie proche de l'autodidaxie.

Le deuxième groupe permet de comprendre que l'autonomisation se fait par le questionnement de l'enseignant vers les apprenants. On remarque que ces questions posées sont autant d'invitations pour eux à réfléchir sur leurs apprentissages (AUTO_INTER-1-6, AUTO_INTER-1-12), le contenu proposé dans le plan d'enseignement (AUTO_INTER-1-13) et leurs productions (AUTO_INTER-1-9 et AUTO_INTER-1-10). C'est dans ce dernier aspect de la réflexion que peut prendre place l'apostrophe évaluative.

Une seule donnée (AUTO_INTER-1-4) diffère en faisant une relation entre hétéronomie et questionnement de l'enseignant dans la mesure où l'enseignant peut guider l'apprenant par des questions appropriées là où il aura choisi de le conduire.

Récapitulatif :

- 13 données sur 30 exprimées par 7 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le fait que l'apprenant pose des questions à l'enseignant est la manifestation d'un comportement autonome.	Convergentes : AUTO_INTER-1-2 AUTO_INTER-1-3 AUTO_INTER-1-5 AUTO_INTER-1-7 AUTO_INTER-1-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (Silent Way)
Le fait que l'apprenant pose des questions à l'enseignant n'est pas la manifestation d'un comportement autonome.	Divergentes : AUTO_INTER-1-1 AUTO_INTER-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
C'est par les questions qu'il pose à ses apprenants que l'enseignant construit leur autonomisation.	Convergentes : AUTO_INTER-1-6 AUTO_INTER-1-9 AUTO_INTER-1-10 AUTO_INTER-1-12 AUTO_INTER-1-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)
Les questions de l'enseignant porte sur le plan d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_INTER-1-6 AUTO_INTER-1-12	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique
Les questions de l'enseignant porte sur la production de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_INTER-1-9 AUTO_INTER-1-10	Française	Ecole de langue (Silent Way)

2.2.2 Sous catégorie : autonomisation et co-évaluation

Les données de cette catégorie concernent le processus de co-évaluation. Elles montrent comment l'enseignant le favorise en invitant les apprenants à donner leur avis sur la production de l'un d'entre eux, (AUTO_INTER-2-1 et AUTO_INTER-2-2). La donnée AUTO_INTER-2-3 l'associe à celui d'auto-évaluation et en fait le prolongement, voire la conséquence ultime (« en arrive même à »). Nous avons vu que le processus de co-évaluation participait bien sûr de l'activité évaluative mais qu'il était surtout la manifestation du fait que l'enseignant en délégait une partie aux apprenants. Par là, le processus de co-évaluation favorise une nouvelle organisation des rôles de chacun dans la classe. Cette organisation est propice à l'autonomisation des apprentissages puisque par la possibilité d'évaluation qui lui est donné, l'apprenant peut prendre en charge une partie de son apprentissage, compte tenu que l'évaluation est partie intégrante de tout apprentissage.

Les données AUTO_INTER-2-5 et AUTO_INTER-2-6 désignent une autre étape dans le processus de co-évaluation qui est la correction d'un apprenant par un autre ou par le groupe. Aucune donnée ne le mentionne mais on peut imaginer que c'est l'enseignant qui valide ces corrections. Par contre, sont-elles suivies d'explications ? Oui, si un apprenant va expliquer pourquoi il n'est pas d'accord avec la production d'un de ses camarades, (AUTO_INTER-2-6).

Ces 6 données montrent que déléguer à l'apprenant la possibilité d'évaluer et de corriger une production lui permet d'adopter des comportements autonomes. D'abord, parce qu'il s'émancipe du jugement de l'enseignant (qui même s'il demeure un référent n'est plus l'unique) ensuite parce qu'il doit faire l'effort de donner son avis sur une production, de le justifier et de choisir les outils nécessaires pour l'améliorer si elle est imparfaite et s'il le peut. En effet, il faut noter que pour faire cet effort, il doit s'en sentir capable c'est-à-dire s'auto-évaluer et avoir le sentiment de pouvoir réussir. On reconnaît ici la notion d'agentivité de Banduras comme une des causes de l'action de l'apprenant.

Ainsi, le processus de co-évaluation semble favoriser le fonctionnement du MARCAA. Mais ces données présentent deux limites : (1) elles ne précisent pas le rôle de l'autonomisation dans l'auto-évaluation ; (2) ce processus de co-évaluation, s'il a des bénéfices pour l'autonomisation de l'apprenant, peut ne pas toujours être bien vécu. En effet, la donnée AUTO_INTER-2-4 évoque le poids du regard des autres apprenants plus performants sur un apprenant qui l'est moins. Cette donnée introduit la notion de comparaison qui peut être la cause d'un sentiment d'infériorité avant d'être à l'origine de l'activité évaluative (cf. Lecoite, p. 76) ou le moteur de l'auto-évaluation (cf. Saint-Pierre, p. 95).

Récapitulatif :

- 6 données sur 30 et exprimées par 5 interviewés sur 5

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La co-évaluation passe par l'évaluation d'une production puis sa correction.	Convergentes : AUTO_INTER-2-1 AUTO_INTER-2-2 AUTO_INTER-2-3 AUTO_INTER-2-5 AUTO_INTER-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent way) • LFI-T •
Le processus de co-évaluation participe à l'autonomisation de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_INTER-2-1 AUTO_INTER-2-2 AUTO_INTER-2-3 AUTO_INTER-2-5 AUTO_INTER-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T
La co-évaluation comme cause d'un sentiment d'infériorité.	Complémentaire : AUTO_INTER-2-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T

2.2.3 Sous-catégorie : autonomisation et ZPD

Cette sous-catégorie souligne l'importance de la ZPD dans le processus d'autonomisation et décrit le type d'interactions en jeu entre les élèves et leur enseignant.

Les données AUTO_INTER-3-3 et AUTO_INTER-3-9 nous montrent que ce dernier est « un guide, une aide, pour que l'étudiant avance dans la construction de son autonomie ». Deux notions paraissent importantes. D'abord, celle de « guidage » qui fait référence à la maïeutique dont l'un des buts est de trouver dans l'individu les connaissances utiles pour répondre à ses questions. Si la notion de guide connote toujours une idée de hiérarchie (le guidé en sait toujours moins que le guide), il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de contrôler les actions de ses apprenants mais plutôt de les accompagner dans leur apprentissage. Enfin, Scallon (cf. p.75) a insisté sur la fonction déterminante de l'évaluation dans les plans d'apprentissage et d'enseignement pour mener à bien ce processus de guidage alors que Vial (cf. p. 91) faisait du guidage de l'élève une manifestation du contrôle de l'enseignant dans le cadre d'une évaluation formative. Cette donnée ne retient pas ce dernier aspect de la question et met plutôt en avant la représentation d'un enseignement non-transmissif.

Ensuite, la notion d'« aide » que l'on retrouve aussi dans la donnée AUTO_INTER-3-5. Même si l'interviewé ne l'évoque pas directement, elle est collatérale à la notion de ZPD désignant un moment dans l'apprentissage où l'apprenant ne peut pas réaliser seul une tâche

et qui pour dépasser cette incapacité, a besoin de quelqu'un. Si l'aide est efficace, l'individu « sort » de cette zone d'incapacité pour se diriger vers un autre apprentissage. Au plus un individu pourra passer seul d'une zone de développement à une autre au plus il progressera dans son chemin vers l'autonomie. La demande d'aide survient le plus souvent lorsque l'apprenant ne trouve pas la solution à son problème (AUTO_INTER-3-4, AUTO_INTER-3-6) ou bien lorsqu'il a besoin d'un référent dans lequel il a confiance pour évaluer sa production (AUTO_INTER-3-1). Cependant le dépassement de cette aide est perçu comme un gage d'autonomie, (AUTO_INTER-3-7 et AUTO_INTER-3-8). La donnée AUTO_INTER-3-7 précise même que l'enseignant peut être un frein à la progression de l'apprenant.

Récapitulatif :

- 9 données sur 30 exprimées par 9 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation passe par une aide de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_INTER-3-1 AUTO_INTER-3-2 AUTO_INTER-3-3 AUTO_INTER-3-4 AUTO_INTER-3-5 AUTO_INTER-3-6 AUTO_INTER-3-7 AUTO_INTER-3-8 AUTO_INTER-3-9	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • Ecole primaire
Cette aide se manifeste par une question, l'impossibilité de résoudre seul un problème ou une demande d'évaluation.	Complémentaires : AUTO_INTER-3-1 AUTO_INTER-3-4 AUTO_INTER-3-5 AUTO_INTER-3-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique • LFI-T • Université privée
L'autonomisation passe par le dépassement de cette aide.	Convergentes: AUTO_INTER-3-7 AUTO_INTER-3-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)

2.2.4 Sous-catégorie : autonomisation et mimétisme

Les données de cette sous-catégorie nous ont paru intéressantes car provenant du même contexte, c'est-à-dire d'une école de langue utilisant la méthode Silent Way ; elles ne s'accordent pourtant pas sur l'importance de l'imitation dans le processus d'autonomisation. C'est que nous avons aussi repéré à la page 60 de la présente recherche en faisant de la mimésis une notion constructive (AUTO_INTER-4-1) mais aussi limitative de l'autonomie

(AUTO_INTER-4-2). Constructive parce que l'imitation se fait souvent dans une ZPD et qu'elle est un moyen d'en sortir et surtout parce qu'elle implique un processus de comparaison; limitative car elle affirme le pouvoir de l'enseignant sur l'apprenant, faisant du premier, un modèle pour le second. L'imitation est-elle donc limitation ?

Récapitulatif :

- 2 données sur 30 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'imitation comme facteur d'autonomisation	AUTO_INTER-4-1	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
L'imitation comme limitation du processus d'autonomisation.	Divergente : AUTO_INTER-4-2	Française	• Ecole de langue (Silent Way)

2.2.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et interactions »

2.2.5.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

L'analyse des données a permis de repérer deux facteurs pouvant favoriser le MARCAA, l'apostrophe évaluative et la co-évaluation, et de faire trois constats :

- Les processus en action dans la ZPD du point de vue de l'enseignant sont le guidage comme réponse à un besoin de l'apprenant puis son imitation, gage de réussite de la tâche ;
- Le processus de co-évaluation est un facteur d'autonomisation parce que d'abord, il favorise des prises de décisions et ensuite parce qu'il produit des jugements acceptés par tous les apprenants quand ils mènent à l'amélioration d'une production ;
- Le processus de co-évaluation peut être la cause d'un sentiment d'infériorité et parfois de démotivation.

2.2.5.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La ZPD est confirmée comme importante dans le fonctionnement du mécanisme à l'étude. La variable « activité évaluative » a été complétée car nous pouvons penser qu'elle comprend le processus d'évaluation mais aussi celui de co-évaluation, d'auto-évaluation et de correction. Par ailleurs, au plus cette activité sera prise en mains par l'apprenant au plus il

pourra avoir des comportements autonomes. Reste à découvrir s'ils ont des conséquences sur l'activité évaluative.

2.2.5.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et co-évaluation

- a. L'autonomisation passe par une aide de l'enseignant ;
- b. Cette aide se manifeste par une question, l'impossibilité de résoudre seul un problème ou une demande d'évaluation ;
- c. L'autonomisation passe par le dépassement de cette aide ;
- d. C'est par les questions qu'il pose à ses apprenants que l'enseignant construit leur autonomisation ;
- e. La co-évaluation passe par l'évaluation d'une production puis sa correction ;
- f. Le processus de co-évaluation participe à l'autonomisation de l'apprenant.

2.3 Catégorie : les représentations de l'autonomisation

2.3.1 Sous-catégorie : autonomisation comme notion positive

Il faut préciser que tous les interviewés ont une représentation positive de l'autonomisation mais que la formulation de l'idée comme telle n'est apparue que 6 fois. Chacun des interviewés souligne son importance dans la vie de l'individu (REP_AUTO-1-1) et la didactique (REP_AUTO-1-2, REP_AUTO-1-3, REP_AUTO-1-4, REP_AUTO-1-5, REP_AUTO-1-6 et REP_AUTO-1-7) et montre que l'autonomisation des apprentissages est valorisante. Or ce seront les mêmes enseignants qui selon la sous-catégorie suivante, en souligneront soit les limites, soit les difficultés d'organisation soit la mauvaise image.

Récapitulatif :

- 7 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le processus d'autonomisation est valorisant.	Convergentes : REP_AUTO-1-1 REP_AUTO-1-2 REP_AUTO-1-3 REP_AUTO-1-4 REP_AUTO-1-5 REP_AUTO-1-6 REP_AUTO-1-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Université privée

2.3.2 Sous catégorie : autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise

Les données de cette catégorie attestent une méconnaissance de la part des interviewés du sens (REP_AUTO-2-1 et REP_AUTO-2-3) ou des tenants et aboutissants de cette approche, (REP_AUTO-2-2, REP_AUTO-2-4). En ce sens, elles peuvent aussi expliquer pourquoi un enseignant ou une institution n'en font pas le choix.

Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le sens du mot n'est pas clairement saisi.	Convergentes : REP_AUTO-2-1 REP_AUTO-2-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique• Ecole primaire
La représentation du processus d'autonomisation est difficile.	Convergentes : REP_AUTO-2-2 REP_AUTO-2-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique• Lycée privé japonais.

2.3.3 Sous-catégorie : autonomisation comme processus difficile

Deux données montrent que l'autonomisation, selon les représentations et l'expérience qu'en ont eu les interviewés, n'a pas de résultats probants, (REP_AUTO-3-1, REP_AUTO-3-2). Les données REP_AUTO-3-5, REP_AUTO-3-6 et REP_AUTO-3-8 reflètent le manque de connaissances sur des pratiques qui pourraient développer l'autonomisation des apprenants d'où un sentiment de difficulté quant à leur mise en place (REP_AUTO-3-3). Cette impression de difficulté transparait aussi dans les propos de deux interviewés qui voient dans l'autonomisation un processus à long terme, (REP_AUTO-3-7 et REP_AUTO-3-4), rappelant ainsi comme le mentionne Louis Porcher (cf. p. 67) que l'autonomie n'est pas un prérequis et qu'elle se construit peu à peu sans pour autant se réaliser entièrement.

Enfin, une donnée (REP_AUTO-3-6) fait de l'autonomisation une approche difficile à mettre en place de part la mauvaise image de l'enseignant qu'elle pourrait renvoyer. Le contenu de cette donnée traduit aussi une représentation particulière de l'autonomisation. En effet, pour l'interviewé, l'autonomisation est liée au libre-arbitre, à la volonté sans limite de l'individu et à la démission de l'enseignant qui laisse apprendre ses élèves sans les guider, les conseiller ou les encadrer. Cette donnée fait référence à l'idée selon laquelle l'autonomie était parfois jugée comme le résultat d'une diminution du pouvoir de l'autorité, (cf. p. 60).

Un dernier groupe de données avance comme raison à ces difficultés les contraintes institutionnelles, (REP_AUTO-3-10 et REP_AUTO-3-13), l'obligation de suivre le programme (REP_AUTO-3-11 et REP_AUTO-3-12) ou l'organisation inhérente à la dite institution (REP_AUTO-3-9 et REP_AUTO-3-14). La donnée REP_AUTO-3-14 est aussi révélatrice en matière de représentation de l'autonomisation car la conception d'un cours visant l'autonomisation des apprenants ne peut pas se concevoir, selon l'interviewée, avant d'avoir rencontré les étudiants. Laisant entendre de cette manière que ce sont les apprenants qui décident du contenu et des objectifs d'apprentissage dans une approche aux visées autonomisantes.

Récapitulatif :

- 14 données sur 50 et exprimées par 10 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le processus d'autonomisation n'a pas de résultats probants.	Convergentes : REP_AUTO-3-1 REP_AUTO-3-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole élémentaire
Ignorance des pratiques qui peuvent mener à l'autonomisation.	Convergentes : REP_AUTO-3-5 REP_AUTO-3-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T)
Le processus d'autonomisation est difficile à mettre en place.	Complémentaire : REP_AUTO-3-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire
L'autonomisation est un processus difficile et à long terme.	Complémentaires : REP_AUTO-3-4 REP_AUTO-3-7	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée
L'autonomisation est un choix didactique qui peut véhiculer une mauvaise image d'un enseignant.	Complémentaire : REP_AUTO-3-6	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique
L'autonomisation peut ne pas être favorisée à cause de contraintes institutionnelles.	Convergentes : REP_AUTO-3-09 REP_AUTO-3-10 REP_AUTO-3-11 REP_AUTO-3-12 REP_AUTO-3-13 REP_AUTO-3-14	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Collège • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)

2.3.4 Sous catégorie : autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire

Les données (REP_AUTO-4-14, REP_AUTO-4-15, REP_AUTO-4-16, REP_AUTO-4-17, REP_AUTO-4-18, REP_AUTO-4-19, REP_AUTO-4-20 et REP_AUTO-4-21) font de l'institution un facteur important dans l'organisation de l'autonomisation des apprentissages et montrent qu'au Japon certaines ont fait ce choix. En effet, les établissements des enseignants interviewés présentent dans leur site internet des informations qui laissent entendre une certaine prise en compte du développement de l'autonomie des apprenants sauf en ce qui concerne l'université publique de Tokyo. Pourtant un de ses enseignants mentionne le fait selon lequel « certains départements de [son] université commencent à introduire une sorte d'autonomisation » des apprenants, (REP_AUTO-4-20). Pour finir, la donnée REP_AUTO-4-19, indique que dans des établissements plus traditionnels, l'autonomisation des apprenants n'a pas été une approche retenue : « Dans un autre établissement, plus typique, les choses pourraient se passer différemment. »

Il semble en effet que l'autonomisation des apprentissages ne soit pas une priorité dans le contexte d'enseignement où se trouvent certains interviewés. La première cause en serait selon eux l'institution qui n'a pris de mesures particulières pour mettre en place ce type d'approche en choisissant des manuels appropriés (REP_AUTO-4-2, REP_AUTO-4-6, REP_AUTO-4-9, REP_AUTO-4-10, REP_AUTO-4-12, REP_AUTO-4-22, REP_AUTO-4-23 et REP_AUTO-4-24) ou en organisant son cursus afin de dispenser un enseignement aux visées autonomisantes (REP_AUTO-4-5, REP_AUTO-4-8, REP_AUTO-4-13).

Pourtant certains précisent que les établissements dans lesquels ils enseignent laissent une grande liberté de choix et qu'en fait il n'y a aucune directive pour une autonomisation des apprentissages mais bien sûr aussi aucune contre. Ainsi, la cause pourrait en être les enseignants eux-mêmes qui ne sont pas intéressés ou qui ne partagent pas cette approche avec leurs collègues, (REP_AUTO-4-1, REP_AUTO-4-3, REP_AUTO-4-4, REP_AUTO-4-7 et REP_AUTO-4-25) ou encore, selon une dernière donnée, l'intérêt des apprenants pour le français (REP_AUTO-4-11).

Récapitulatif :

- 25 données sur 50 et exprimées par 17 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation peut être une approche retenue par des institutions.	Convergentes : REP_AUTO-4-14 REP_AUTO-4-15 REP_AUTO-4-16 REP_AUTO-4-17 REP_AUTO-4-18 REP_AUTO-4-19 REP_AUTO-4-20 REP_AUTO-4-21	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Université privée • Ecole élémentaire • Ecole primaire • Université publique
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des institutions.	Convergentes : REP_AUTO-4-2 REP_AUTO-4-5 REP_AUTO-4-6 REP_AUTO-4-8 REP_AUTO-4-9 REP_AUTO-4-10 REP_AUTO-4-12 REP_AUTO-4-13 REP_AUTO-4-22 REP_AUTO-4-23 REP_AUTO-4-24 REP_AUTO-4-25	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Lycée japonais
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des enseignants.	Convergentes : REP_AUTO-4-1 REP_AUTO-4-3 REP_AUTO-4-4 REP_AUTO-4-7	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des apprenants.	Complémentaire : REP_AUTO-4-11	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire

2.3.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'autonomisation »

2.3.5.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation.

Ces données apportent des éléments de réponse aux questions posées au regard de ce qui pouvait limiter l'action du MARCAA (cf. pp. 120-121). Ainsi, les institutions, les enseignants et les apprenants sont des vecteurs essentiels de l'autonomisation des apprentissages mais bien sûr aussi de toute approche didactique. De ce fait, pour que l'autonomisation des apprentissages soit en œuvre faudrait-il l'adhésion conjuguée de ces

trois facteurs à des pratiques favorisant l'autonomisation ? Si l'on en juge par les réponses des interviewés trois cas se dégagent :

- a. Cette approche constitue le choix didactique d'une institution qui implique l'adhésion des apprenants et des enseignants ;
- b. Cette approche peut être le choix didactique d'une institution, celui de ses enseignants mais ne pas être retenue par les élèves ;
- c. Cette approche est permise (ignorée ?) par une institution mais ne relève que des « préférences » des enseignants qui au travers de pratiques personnelles favorise l'autonomisation de leurs apprenants adhérant à leur approche.

Ainsi, dans ce troisième cas, nous avons vu que si un enseignant ne choisissait pas l'autonomisation malgré une représentation positive cela venait de 4 causes : l'absence de bénéfices concrets, l'ignorance des pratiques et de l'organisation du plan d'enseignement pour construire l'autonomie des apprenants, la longueur du processus et la mauvaise image qu'elle pouvait suggérer auprès des apprenants. Ces trois facteurs sont, quoiqu'il en soit, susceptibles de permettre ou limiter le fonctionnement du MARCAA.

2.3.5.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les variables confirmées sont l'auto-éco-organisation et la dimension « éco » de l'autoformation présentées dans le schéma de Tremblay. Cette dernière dimension entend une adhésion des institutions, des enseignants et des apprenants au projet d'autonomie pour que celui-ci se réalise.

2.3.5.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des institutions ;
- b. Le processus d'autonomisation n'a pas de résultats probants ;
- c. Le processus d'autonomisation est valorisant ;
- d. Le sens du mot n'est pas clairement saisi ;
- e. La représentation du processus d'autonomisation est difficile.

2.4. Catégorie : autonomisation et plan d'apprentissage

2.4.1 Sous-catégorie : autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage

L'ensemble des données de cette sous-catégorie (AUTO_PLA-1-1 et AUTO_PLA-1-2, AUTO_PLA-1-3 et AUTO_PLA-1-4) aborde le concept d'autonomisation du point de vue du plan d'apprentissage. L'autonomisation est vue, non pas comme un processus qui se construirait dans le temps, mais comme une aptitude à diagnostiquer ses acquis, ses objectifs et les moyens de les atteindre, (AUTO_PLA-1-1). Les données AUTO_PLA-1-2 et AUTO_PLA-1-4 apportent pourtant un autre éclairage dans la mesure où ce n'est plus l'apprenant qui va faire ces réflexions sur son apprentissage mais plutôt l'enseignant qui va lui indiquer ce qu'il a fait et ce qu'il aura à faire. Dans ce second cas, il semble important que les apprenants s'approprient les fins et les moyens et portent un regard sur le travail accompli, (AUTO_PLA-1-2). La donnée AUTO_PLA-1-2 contient un élément intéressant sur ce point puisqu'elle indique que les apprenants, dans le processus d'autonomisation, sont invités à évaluer le travail accompli par rapport à celui prévu par l'enseignant. Ces deux données se rejoignent pourtant dans le fait que l'autonomisation passe par une planification des apprentissages, qu'elle soit le fait de l'apprenant ou de l'enseignant.

La donnée AUTO_PLA-1-3, fait écho à la AUTO_PLA-1-1 d'abord parce que :

- a. le mot « responsable » implique un apprentissage entièrement produit et contrôlé par l'apprenant. Cette responsabilité porte-t-elle sur les contenus et les objectifs ? L'indication « responsable » ne permet pas de trancher mais laisse penser que l'apprenant est à l'origine de la réussite ou des échecs de ces/ses objectifs. Cette donnée fait référence à l'autonomie dans le monde du travail (cf. p. 53). Mais aussi dénote un aspect valorisant dans le processus d'autonomisation puisqu'être responsable c'est pouvoir prendre des décisions dans son apprentissage et ainsi s'engager sur la voie de l'émancipation, (cf. p.71);
- b. cette dernière donnée fait aussi de l'autonomisation non pas un processus mais un acquis avant l'apprentissage du sujet.

Ainsi, l'autonomisation est pour les interviewées un acquis qui permet aux apprenants de prendre en mains leur apprentissage, de le contrôler et d'en être les seuls responsables mais qui suppose aussi un engagement consenti dans une planification des savoirs à acquérir par l'enseignant et dont les résultats peuvent être soumis à leur évaluation.

Récapitulatif :

- 4 données sur 124 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est un état.	Convergentes : AUTO_PLA-1-1 AUTO_PLA-1-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation est un engagement consenti de l'apprenant dans un apprentissage dont les objectifs ont été décidés par un autre mais sur lequel il a un regard.	Complémentaire : AUTO_PLA-1-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T
L'autonomisation participe d'une hétéro-planification des objectifs de l'apprentissage.	Convergentes : AUTO_PLA-1-3 AUTO_PLA-1-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université privée
L'autonomisation fait de l'apprenant le responsable de son apprentissage qui de ce fait en contrôle l'ensemble.	Divergente : AUTO_PLA-1-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T

2.4.2 Sous catégorie : autonomisation et apprentissage hors-classe

Les interviewés s'accordent pour dire que l'autonomisation est un processus qui ne concerne pas que l'espace de la classe mais qui est aussi en jeu lorsque l'apprenant le quitte et sort donc d'un cadre académique d'acquisition des connaissances (AUTO_PLA-2-1 et AUTO_PLA-2-3). Ainsi, tous les apprentissages que fera l'apprenant en dehors de ce cadre relèvent de l'autonomisation et/ou de l'autonomie¹⁰⁷. On peut imaginer que ces apprentissages hors-classe se font sans le contrôle de l'enseignant ni la présence d'autres élèves et par là construisent l'indépendance voire la liberté de l'apprenant. Celle-ci semble se manifester dans le fait que les apprentissages hors-classe peuvent satisfaire une « envie d'en savoir plus » (AUTO_PLA-2-4). Ce désir de complément d'informations (nous présumons par rapport à celles dispensées durant la classe) est en fait une démarche où le choix et la décision s'exercent sans contraintes extérieures. Il apparaît ici et c'est une information qui est présente aussi dans la donnée AUTO_PLA-2-5, que l'autonomisation s'exerce en dehors des moments d'apprentissages en classe où l'apprenant n'a pas la liberté de les compléter. Par ailleurs, les

¹⁰⁷ Pour les interviewés, « autonomie » et « autonomisation » semblent des synonymes.

données AUTO_PLA-2-2 et AUTO_PLA-2-5 précisent que ces apprentissages en dehors de la classe peuvent se faire au moyen de ressources proposées par l'institution de l'apprenant. Dans le cas où les apprentissages hors-classes se font au moyen d'autres ressources que celles mises à la disposition d'un apprenant par l'institution dont il fait partie, ceux-ci peuvent alors relever de l'autodidaxie.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant étudie en dehors de la classe donc en dehors d'un cadre académique dont il s'émancipe.	Convergentes : AUTO_PLA-2-1 AUTO_PLA-2-3 AUTO_PLA-2-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée
L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant étudie en dehors de la classe donc d'un cadre académique mais en utilisant des ressources mises à sa disposition par une institution.	Convergentes : AUTO_PLA-2-2 AUTO_PLA-2-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique

2.4.3 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage non académiques/périscolaire

Les données AUTO_PLA-3-1 et AUTO_PLA-3-4, montrent que l'autonomisation des apprenants peut se construire lorsque les enseignants donnent un objectif (réaliser une pièce de théâtre, par exemple) et les outils nécessaires pour y parvenir (AUTO_PLA-3-4) et qu'ils délèguent aux apprenants l'organisation de sa réalisation. Il est possible de penser que dans ce moment de réalisation, des décisions ont été prises et acceptées par tous afin de ne pas empêcher les étapes de construction du projet. Cette remarque fait écho au cadre théorique de cette recherche où nous avons vu que l'autonomie de l'individu se réalisait aussi par le fait de faire siennes les décisions d'autrui.

Les données AUTO_PLA-3-5, AUTO_PLA-3-6 et AUTO_PLA-3-7, attirent l'attention sur l'importance de la décision dans le processus d'autonomisation qui sera analysé plus loin mais aussi sur le fait que les élèves peuvent déterminer des pratiques (chants et jeux)

ou des contenus qui ne concernent pas directement les savoirs académiques. Pour ces savoirs-là, la donnée AUTO_PLA-3-3 montre que laisser les apprenants se prononcer sur ces aspects de l'apprentissage n'est pas aisé.

Ainsi, l'autonomisation de l'apprenant est envisageable pour certains interviewés lorsqu'elle ne concerne pas l'acquisition de connaissances académiques ou faisant partie d'un programme décidé par une institution. On peut imaginer que les pratiques telles que monter une pièce de théâtre ou jouer permettent le réinvestissement ludique d'apprentissages fait en classe de manière plus transmissive. L'autonomisation semble donc réserver aux activités de production après l'acquisition de savoirs plutôt qu'à des activités dédiées à l'acquisition de ces mêmes savoirs.

Enfin, les données AUTO_PLA-3-2 et AUTO_PLA-3-8 laissent penser que l'autonomisation, comme le montre la sous-catégorie « Autonomisation et apprentissage hors classe », se construit par des pratiques concernant des apprentissages non académiques et qui touchent aussi les habitudes de vie de l'élève. Elle indique ainsi que pour qu'un élève soit autonome dans son apprentissage, il faut lui apprendre à être autonome dans son quotidien, en respectant par exemple les règles de vie de l'établissement où il est scolarisé.

Récapitulatif :

- 8 données sur 124 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est envisagée lorsque l'apprenant s'engage dans des pratiques dont l'objet n'est pas l'acquisition de savoirs académiques parce qu'elles sont moins soumises à des règles hétéronomes d'acquisition.	Convergentes : AUTO_PLA-3-1 AUTO_PLA-3-4 AUTO_PLA-3-5 AUTO_PLA-3-6 AUTO_PLA-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • LFI-T
L'autonomisation en ce qui concerne les savoirs académiques est plus difficile à mettre en place.	Complémentaire : AUTO_PLA-3-3	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire
L'autonomisation passe par des apprentissages qui touchent les habitudes de vie de l'élève et plus généralement de la personne.	Complémentaires : AUTO_PLA-3-2 AUTO_PLA-3-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • LFI-T

L'autonomisation est envisagée dans le processus de production plus que dans celui de l'acquisition d'un savoir académique.	Convergentes : AUTO_PLA-3-1 AUTO_PLA-3-4 AUTO_PLA-3-5 AUTO_PLA-3-6 AUTO_PLA-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • LFI-T
---	--	---------------------	--

2.4.4 Sous-catégorie : autonomisation et métacognition

Les données de cette catégorie peuvent être rassemblées en trois groupes. Les données qui font référence à ce que les interviewés nomment « la conscience » de l'apprenant (AUTO_PLA-4-1, AUTO_PLA-4-2, AUTO_PLA-4-3, AUTO_PLA-4-8, AUTO_PLA-4-10, AUTO_PLA-4-11, AUTO_PLA-4-16 et AUTO_PLA-4-17), celles qui insistent sur l'importance du regard de l'apprenant sur sa production (AUTO_PLA-4-4, AUTO_PLA-4-5, AUTO_PLA-4-7, AUTO_PLA-4-12 et AUTO_PLA-4-17) et finalement, celles qui laissent entendre que ce regard participe de l'activité évaluative telle qu'elle a été définie dans le cadre théorique de cette recherche (AUTO_PLA-4-6, AUTO_PLA-4-9, AUTO_PLA-4-13, AUTO_PLA-4-14, et AUTO_PLA-4-15).

Les données AUTO_PLA-4-1, AUTO_PLA-4-2 et AUTO_PLA-4-11 du premier groupe font référence à la méthode « Silent Way » créée par Cateb Gattegno. La particularité de cette méthode est qu'elle sollicite la « conscience » de l'apprenant lorsqu'il s'engage dans un processus d'apprentissage. Le terme de « conscience » désigne chez les interviewés l'attention de l'apprenant (AUTO_PLA-4-11 et AUTO_PLA-4-17), « ses dispositions physiques » (AUTO_PLA-4-16) mais aussi la première étape de l'apprentissage. Dans ce cas « conscience » signifie que l'apprenant réalise le besoin (AUTO_PLA-4-8), l'importance ou l'utilité (AUTO_PLA-4-9) d'apprendre une nouvelle connaissance afin de progresser ou de corriger une erreur. C'est ce que les premiers mots de la donnée AUTO_PLA-4-2 semblent signifier (« la prise de conscience de quelque chose à apprendre ») ainsi que la donnée AUTO_PLA-4-10 qui précise que l'autonomisation passe par le fait que les apprenants « puissent prendre conscience des problèmes qu'ils ont dans leur apprentissage pour pouvoir y réfléchir et les résoudre ». C'est cette seconde utilisation du mot « conscience » qui désigne le processus de métacognition faisant référence, entre autre, à la capacité de l'apprenant de discerner ce qui est utile ou non à son apprentissage. Les données AUTO_PLA-4-3 et AUTO_PLA-4-17 mettent en avant le rôle de l'enseignant qui peut indiquer les lacunes ou présenter les savoirs nécessaires, utiles, voire intéressants.

Le deuxième groupe de données éclaire l'analyse sur les moyens pour faire réaliser l'importance d'un apprentissage. Il y a en 2 : l'auto-évaluation (AUTO_PLA-4-5 et AUTO_PLA-4-17) et le questionnement (AUTO_PLA-4-4 et AUTO_PLA-4-12). Ceux-ci sont proposés par l'enseignant.

Enfin, le dernier groupe développe cette relation entre métacognition et activité évaluative. D'abord, la donnée AUTO_PLA-4-15 indique que l'auto-évaluation est constituante de la métacognition ; puis, les données AUTO_PLA-4-6, AUTO_PLA-4-9 et AUTO_PLA-4-13, que le processus de métacognition peut permettre à l'apprenant de juger la pertinence de sa production (AUTO_PLA-4-6), l'utilité d'une connaissance (AUTO_PLA-4-9) ou de porter un regard rétroactif sur le chemin parcouru par rapport à celui prévu (AUTO_PLA-4-13). Le processus de régulation rétroactive a été identifié comme un élément moteur du fonctionnement autopoïétique de l'autonomie.

Pourtant les données en question ne montrent pas clairement les relations entre les processus d'autonomisation et de métacognition même si cette prise de conscience a pour but l'autonomie des apprenants (« Pour être autonome... »), (AUTO_PLA-4-3). La donnée AUTO_PLA-14 pourrait être un élément de réponse dans la mesure où elle indique que c'est par la « possibilité » qu'a l'apprenant d'agir en adéquation avec les décisions prises après les effets liés du processus de métacognition et d'évaluation, que le processus d'autonomisation est engagé.

Récapitulatif :

- 17 données sur 124 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La métacognition s'exprime par la réalisation de l'importance ou de l'utilité d'une connaissance.	Complémentaires : AUTO_PLA-4-1 AUTO_PLA-4-2 AUTO_PLA-4-8 AUTO_PLA-4-9 AUTO_PLA-4-10 AUTO_PLA-4-17	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)
Le processus de métacognition est déclenché par l'enseignant.	Complémentaire : AUTO_PLA-4-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
Les moyens pour favoriser la métacognition : l'attention, l'action de l'enseignant, le	Complémentaires : AUTO_PLA-4-3 AUTO_PLA-4-4 AUTO_PLA-4-5 AUTO_PLA-4-11	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)

questionnement et l'activité évaluative.	AUTO_PLA-4-12 AUTO_PLA-4-16 AUTO_PLA-4-17		
L'autonomisation passe par la possibilité d'agir selon les résultats de l'action conjuguée de l'évaluation et de la métacognition.	Complémentaires : AUTO_PLA-4-6 AUTO_PLA-4-9 AUTO_PLA-4-13 AUTO_PLA-4-14 AUTO_PLA-4-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée • LFI-T

2.4.5 Sous-catégorie : autonomisation et contexte d'apprentissage

Pour les interviewés, l'autonomisation dépend à la fois de l'enseignant (AUTO_PLA-5-2) qui propose une organisation de son cours permettant de la favoriser mais aussi des apprenants qui peuvent ou pas adhérer à ce qui leur est proposé (AUTO_PLA-5-3). Un seul enseignant donne comme raison à l'adhésion ou au refus d'un enseignement aux visées autonomisantes : le « quotidien », (AUTO_PLA-5-4). Elle évoque la donnée AUTO_PLA-3-2 qui met en avant l'importance d'acquérir ou d'avoir acquis des comportements autonomes dans ses habitudes de vie. Ainsi, serait-il possible d'avancer qu'un apprenant peu autonome dans ses habitudes de vie quotidienne pourrait avoir peu d'intérêt pour un enseignement aux visées autonomisantes ? Cette hypothèse figure la notion d'habitus évoquée dans le cadre théorique de cette recherche pour montrer par quel phénomène les choix des individus pouvaient être influencés.

Pour finir, la donnée AUTO_PLA-3-1 précise que les comportements autonomes manifestés par le questionnement se repèrent le plus souvent dans une école de langue que dans une université et concernent donc un public non-captif. La raison en est que celui-ci est libéré (pour la plupart des personnes qui le compose) de toutes contraintes institutionnelles. En effet, nous avons vu (cf. p.36) que beaucoup d'apprenants de français de l'Institut français du Japon-Tokyo étudiaient pour leur plaisir.

Ainsi le processus d'autonomisation semble-t-il influencé par les choix didactiques de l'enseignant et les dispositions « culturelles » et/ou « sociales » de l'apprenant. Enfin, celui-ci peut être aussi influencé par le milieu dans lequel il apprend dans la mesure où il peut y trouver des opportunités d'apprentissage particulières pouvant le motiver. On retrouve ici les trois composantes « histo », « éco » et « auto » proposées par Tremblay et servant à décrire le processus d'autoformation, (cf. p.62).

Récapitulatif :

- 4 données sur 124 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation des apprenants est favorisée par les choix didactiques de l'enseignant.	Complémentaire : AUTO_PLA-5-2	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprenants est favorisée par les prédispositions des apprenants.	Convergentes : AUTO_PLA-5-2 AUTO_PLA-5-3 AUTO_PLA-5-4	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprenants est favorisée par le cadre institutionnel dans lequel se déroule l'apprentissage.	Complémentaire : AUTO_PLA-5-1	Française	• Université publique

2.4.6 Sous-catégorie : autonomisation et rythme d'apprentissage

Pour favoriser l'autonomisation, il est important de respecter le rythme d'apprentissage des apprenants et pour ce faire de leur laisser le temps nécessaire pour comprendre les nouvelles connaissances qu'ils abordent, (AUTO_PLA-6-1 et AUTO_PLA-6-2). Ces deux premiers constats concernent surtout le plan d'enseignement dans la mesure où c'est l'enseignant qui le plus souvent décide de donner du temps à l'apprenant et non pas l'apprenant qui décide de prendre le temps. La dernière donnée, AUTO_PLA-6-3, renforce cette fonction de l'enseignant puisque c'est lui qui peut décider du volume des connaissances à acquérir en un laps de temps donné. Ainsi, si respect du rythme d'apprentissage il y a, il s'applique à la gestion du temps d'apprentissage dans le temps de classe ou de formation dont l'élève ne décide pas la durée. C'est le propre de l'autoformation qui se fait dans des structures structurant les temps d'enseignement/apprentissage. Ce n'est que dans le cas de l'autodidaxie où l'apprenant est maître du temps d'apprentissage puisqu'il est le seul à en décider.

Récapitulatif :

- 3 données sur 124 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la gestion du temps d'apprentissage par l'apprenant.	Convergentes : AUTO_PLA-6-1 AUTO_PLA-6-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée• Ecole de langue (Silent Way)
L'autonomisation est favorisée par la gestion du temps d'apprentissage par l'enseignant.	Divergente : AUTO_PLA-6-3	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée

2.4.7. Sous-catégorie : autonomisation et apprendre à apprendre

Les données de cette sous-catégorie suggèrent les principes du CECR qui fait du projet « apprendre à apprendre » un des facteurs de l'acquisition de l'autonomie (cf. p.41) mais aussi le schéma de la « Galaxie de l'autoformation » proposé par Tremblay (cf. p.62) et selon lequel « apprendre à apprendre » relève de l'autoformation cognitive. Les interviewés font de la capacité d'apprendre à apprendre un élément important pour favoriser l'autonomisation et s'accordent pour dire qu'elle fait ou doit faire l'objet d'une formation (AUTO_PLA-7-1, AUTO_PLA-7-2 et AUTO_PLA-7-4) et qu'elle ne peut donc s'acquérir seul (AUTO_PLA-7-3). D'ailleurs, une enseignante indique que les apprenants japonais ne savent pas apprendre ; mais il est possible que cette remarque soit faite au regard de la conception de l'apprentissage de l'interviewée, (AUTO_PLA-7-1).

Les données AUTO_PLA-7-2 et AUTO_PLA-7-5 introduisent le but ultime de la capacité d'apprendre à apprendre à savoir l'autodidaxie. En effet, si « apprendre à apprendre » ne peut s'acquérir seul, le but de cette démarche est tout de même de permettre aux apprenants de mener avec succès d'autres apprentissages, peut-être différents de ceux dispensés en classe et d'accéder, selon le schéma de « La galaxie de l'autoformation », à un état d'autoformation intégral.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la capacité d'apprendre à apprendre qui fait l'objet d'une formation.	Convergentes : AUTO_PLA-7-1 AUTO_PLA-7-2 AUTO_PLA-7-3 AUTO_PLA-7-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université publique• Ecole élémentaire• Université privée
La capacité d'apprendre à apprendre sert à réussir seul d'autres apprentissages que ceux dispensés en classe.	Convergentes: AUTO_PLA-7-2 AUTO_PLA-7-5	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.8 Sous-catégorie : autonomisation opposée à la standardisation des apprentissages

Cette sous-catégorie ne comprend qu'une donnée sur les 124 exprimées dans la catégorie mais elle nous a paru importante dans la mesure où elle vient d'un contexte d'enseignement/apprentissage qui lors des observations de classe a permis de repérer la plupart des variables du MARCAA. Elle fait référence, pour s'y opposer, à la standardisation des apprentissages via les manuels de français le plus souvent utilisés dans les établissements observés. Rappelons que la donnée AUTO_PLA-8-1 est issue des propos du directeur d'une école qui enseigne le français par la méthode « Silent way ». Cette école est la seule à Tokyo¹⁰⁸ à proposer cette approche qui n'est pas standard dans la capitale.

Elle laisse entendre que l'autonomisation ne fait pas partie des approches communes en matière d'accès au savoir et que les manuels en sont, le plus souvent, un obstacle. Puisque nous avons montré que dans le plan d'enseignement, les choix didactiques et les procédés d'évaluation sont en relation, peut-on dire qu'un enseignement/apprentissage standardisé utilise des pratiques d'évaluations standardisées ? Il est cependant certain que celles observées dans deux classes ayant pour support la méthode « Silent Way » étaient particulières.

¹⁰⁸ Au 16 août 2016

Récapitulatif :

- 1 données sur 124 et exprimées par 1 interviewé sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation n'est pas favorisée par la standardisation des apprentissages dont les manuels sont la cause.	AUTO_PLA-8-1	Française	• Ecole de langue (Silent Way)

2.4.9 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissages en relation

Il ressort de ces données que l'autonomisation peut être favorisée par des relations. C'est ce que la réflexion d'Edgard Morin avait déjà permis de comprendre (cf. p.57) en proposant le concept de « complexe d'autonomie-dépendance » selon lequel un individu ne peut être autonome seul et qu'être autonome s'est être relation.

Les données font apparaître deux types de relation esquissés dans la définition de l'autonomisation suivante: « C'est le fait pour un apprenant de pouvoir apprendre par lui-même mais pas forcément avec l'enseignant » (AUTO_PLA-9-14). Il s'agit donc (1) des relations entre apprenants et (2) des relations entre apprenant(s)-enseignant. Le premier type se réalise lors des activités de groupe qui favorisent l'autonomie quasi naturellement car l'enseignant avoue ne pas avoir de « pratiques spécifiques » dans ce but, (la donnée AUTO_PLA-9-1). Ainsi, par le seul fait d'être en groupe, les apprenants peuvent faire l'expérience de comportements autonomes. Mais, il semble ici y avoir une contradiction dans les propos de la même personne qui précise ailleurs qu'elle apprend à apprendre à ses élèves, (donnée AUTO_PLA-7-4). Il est possible que l'apprentissage dont elle parle soit le fruit de conseils généraux plus que d'une ingénierie pédagogique dont le but serait de favoriser l'autonomisation des apprenants.

Dans ce premier type de relation entre apprenants favorisés par les activités de groupe, quelles sont les interactions envisagées ? :

- a. *L'entraide* (AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-4, AUTO_PLA-9-4 et AUTO_PLA-9-13). C'est un comportement déjà repéré dans l'analyse des données sur l'autonomie et qui laisse présager que l'autonomisation ait avoir avec le dépassement d'une ZPD (Zone de Proche Développement), dépassement que les apprenants ne peuvent faire sans l'aide d'une autre personne ;

- b. Le *feedback*, (AUTO_PLA_9-3). C'est une notion en lien avec celle de rétroaction régulatrice qui décrit le processus par lequel un individu fait une action, reçoit un retour de son action (feedback) et modifie seul ou avec l'aide de quelqu'un son action première si le retour est négatif. Il fait partie, selon les interviewés, du processus d'évaluation ;
- c. Les *échanges coopératifs et/ou collaboratifs* dans le cadre d'activités de groupe par exemple, favorisent l'autonomisation des apprenants, (données AUTO_PLA-9-8 et AUTO_PLA-9-11).

L'enseignant est aussi concerné par ces échanges dans la mesure où ils sont pertinents du point de vue du plan d'enseignement et ce afin de procéder à une évaluation « des attitudes », (AUTO_PLA-9-9). Par les données AUTO_PLA-9-19 et AUTO_PLA-9-13, on remarque que les activités en groupe sont par ailleurs des moments où l'enseignant laisse travailler (AUTO_PLA-9-9) les apprenants, autrement dit abandonne le contrôle de leurs actions. C'est en consentant à les libérer par le biais de ces activités que l'enseignant pense favoriser l'autonomisation puisque l'organisation des actions des apprenants lui échappe (AUTO_PLA-9-12). Pourtant, comme le précise la donnée AUTO_PLA-9-9, ils peuvent ne pas être pour autant livrés à eux-mêmes car ils sont observés et écoutés par leur professeur. En somme, les activités de groupe sont un cadre dans lequel les apprenants peuvent agir comme ils l'entendent mais nous imaginons que la finalité de ces actions obéit le plus souvent à des consignes précises données par l'enseignant en vue de la réalisation d'une tâche. La donnée AUTO_PLA-9-2 montre que la relation entre les apprenants peut dépasser celle du groupe qu'ils forment. Un apprenant peut être de cette manière en relation avec le groupe classe et lui demander son avis sur sa production.

Le second type de relation concerne les apprenants et l'enseignant. Pour une interviewée, ces relations sont au centre de la notion d'autonomisation (AUTO_PLA-9-5) et se manifestent par le questionnement (AUTO_PLA-9-12), la confiance (AUTO_PLA-9-6) ou l'aide (AUTO_PLA-9-13).

Ainsi, de ces deux types de relations possibles entre apprenants et apprenant(s)-enseignant naissent des interactions pouvant favoriser l'autonomisation. Ces interactions se font sous le mode de l'entraide et de la rétroaction régulatrice. La question est de savoir si des pratiques peuvent favoriser ces interactions ou bien sont-elles naturelles comme semble le suggérer 1.M : « La notion de feedback est essentielle [...]. Ce sont tout simplement les hommes qui apprennent comme cela. » (AUTO_PLA-9-4)

Pour finir, la donnée AUTO_PLA-9-15 propose une idée tout à fait différente car c'est dans l'absence de relation avec les autres que l'autonomie se construit. Pour cet enseignant, un comportement autonome « c'est quelqu'un qui peut répondre à une question sans avoir besoin du voisin ou de regarder sa voisine. » L'enseignant interviewé considère sans doute l'autonomie comme un état acquis et non en acquisition, relevant plutôt de l'indépendance que de la mise en relation des individus.

Récapitulatif :

- 15 données sur 124 et exprimées par 15 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par des interactions entre l'apprenant et le groupe ou l'apprenant en groupe.	Complémentaires: AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-2 AUTO_PLA-9-3 AUTO_PLA-9-4 AUTO_PLA-9-6 AUTO_PLA-9-7 AUTO_PLA-9-11 AUTO_PLA-9-12 AUTO_PLA-9-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T)
Les types d'interactions qui favorisent l'autonomisation sont l'entraide, le questionnement, l'acte d'évaluation, la collaboration et/ou coopération et le « feedback ».	Complémentaires : AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-2 AUTO_PLA-9-3 AUTO_PLA-9-4 AUTO_PLA-9-8 AUTO_PLA-9-9 AUTO_PLA-9-10 AUTO_PLA-9-12	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation est favorisée par la relation avec l'enseignant.	Convergentes: AUTO_PLA-9-5 AUTO_PLA-9-6 AUTO_PLA-9-12 AUTO_PLA-9-13 AUTO_PLA-9-14	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
L'autonomisation est favorisée par l'indépendance des élèves.	Divergente : AUTO_PLA-9-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Lycée privé japonais.

2.4.10 Sous-catégorie : autonomisation et représentation de l'apprentissage

Cette sous-catégorie comporte deux données. La première (AUTO_PLA-10-1) conclue des propos qui expliquent comment l'enseignante organise l'évaluation des apprentissages de ses élèves. Elle leur demande de corriger leur production à partir de ses

indications. Ainsi, aux yeux des apprenants, ce qui pouvait être une erreur connotant un échec ne l'est plus car elle a été corrigée le plus souvent par eux-mêmes. Cette évolution d'une erreur vers une bonne réponse produite par l'élève entend lui faire prendre conscience que les erreurs et les réussites sont des composantes de l'apprentissage. Par ailleurs, en prenant part à la réalisation de cette réussite, il semble que l'élève peut se rendre compte que l'apprentissage est un processus qu'il peut contrôler et dont il peut être responsable.

La seconde (AUTO_PLA-10-2) montre que le processus d'autonomisation peut ne pas s'accommoder d'une représentation de l'apprentissage sous tendue par des motivations hédoniques¹⁰⁹ et qu'il suppose un investissement sérieux de l'apprenant dans la langue cible faisant de celle-ci non pas une finalité en soi mais un moyen pour accéder à un objectif professionnel ou universitaire.

Récapitulatif :

- 2 données sur 124 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par une représentation de l'apprentissage qui en fait un processus dans lequel l'apprenant peut intervenir.	Complémentaire : AUTO_PLA-10-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T
L'autonomisation peut ne pas être favorisée par une représentation hédonique de l'apprentissage.	Complémentaire : AUTO_PLA-10-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.11 Sous-catégorie : autonomisation vs mémorisation des apprentissages

L'unique donnée de cette sous-catégorie a été produite par une enseignante en école primaire japonaise. Pour elle, sans autonomie, l'apprentissage se limite à la mémorisation de connaissances. De plus, l'autonomie permet l'acquisition de compétences transférables dans la vie quotidienne, soumise au hasard et aux imprévus. Cet usage du mot « compétence » renvoi à la définition proposée par Aude Bretegnier (cf. p.99) pour qui la notion de compétence est un processus complexe mettant en jeu, entre autre, un processus d'évaluation et de sélection qui sont aussi à l'œuvre dans un comportement autonome. Et pour Cosnefroy

¹⁰⁹ « Il s'agit de participer pour le plaisir aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. » (Carré, 2005, p.133)

(cf. p.101) une compétence acquise s'apparente à la routine donc à un comportement que l'on peut reproduire à l'identique. Ainsi, il est possible que l'interviewée ne fasse pas référence à cet aspect de l'acquisition d'une compétence et désigne par « mémorisation » l'apprentissage « par cœur » de connaissances à reproduire lors d'un examen, par exemple

Récapitulatif :

- 1 données sur 120 exprimées par 1 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La mémorisation (comme apprentissage par cœur de connaissances) ne favorise pas l'autonomisation.	AUTO_PLA-11-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire

2.4.12 Sous-catégorie : autonomisation et contrat didactique

Les données de cette sous-catégorie proviennent toutes de la même personne, titulaire de l'Education nationale. Elles mettent en avant l'importance du contrat didactique (AUTO_PLA-12-1, AUTO_PLA-12-2, AUTO_PLA-12-3) et montrent qu'il sert aux élèves à se projeter dans l'avenir (AUTO_PLA-12-1 et AUTO_PLA-12-2). Ces données sont à mettre en relation pour mieux les comprendre avec la notion de « pro-action » qui permet de réguler une action présente en fonction d'une production future et dont l'apprenant connaît les caractéristiques. Le processus de pro-action est sous-tendu par celui de rétroaction régulatrice puisque c'est ce dernier qui permet de modifier ou de valider les actions engagées vers un but final. En ce sens, le processus de pro-action participe à la fois du contrôle de soi (composante de la notion d'autonomie, (cf. p.109) et de l'activité évaluative puisque l'individu fait une comparaison entre ce qu'il a réaliser et ce qu'il doit réaliser.

La notion de « contrat » implique aussi celle de confiance et de partenariat entre l'enseignant et les élèves et montre encore une fois que l'autonomisation ne se construit pas seul.

Récapitulatif :

- 3 données sur 124 et exprimées par 1 interviewé sur 2

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
• L'autonomisation peut passer par un contrat didactique.	Convergentes : AUTO_PLA-12-1 AUTO_PLA-12-2 AUTO_PLA-12-3	Française	• LFI-T

2.4.13 Sous-catégorie : autonomisation et décisions de l'apprenant

Ces données se regroupent en quatre thématiques :

- a. Les décisions de l'apprenant sur le contenu de son apprentissage : AUTO_PLA-13-1, AUTO_PLA-13-3, AUTO_PLA-13-7, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-30, AUTO_PLA-13-31, AUTO_PLA-13-40 et AUTO_PLA-13-41;
- b. Les décisions de l'apprenant sur les objectifs de son apprentissage : AUTO_PLA-13-21, AUTO_PLA-13-27, AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-33 et AUTO_PLA-13-34) ;
- c. Les décisions de l'apprenant sur les stratégies à mettre en œuvre dans son apprentissage : AUTO_PLA-13-5, AUTO_PLA-13-8, AUTO_PLA-13-9, AUTO_PLA-13-12, AUTO_PLA-13-13, AUTO_PLA-13-14, AUTO_PLA-13-15, AUTO_PLA-13-16, AUTO_PLA-13-17, AUTO_PLA-13-18 et AUTO_PLA-13-20, AUTO_PLA-13-22 et AUTO_PLA-13-37.
- d. Le choix comme moyen pour l'autonomisation : AUTO_PLA-13-2, AUTO_PLA-13-4, AUTO_PLA-13-6, AUTO_PLA-13-10, AUTO_PLA-13-11, AUTO_PLA-13-19, AUTO_PLA-13-20, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-24, AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-32, AUTO_PLA-13-35, AUTO_PLA-13-36, AUTO_PLA-13-38, AUTO_PLA-13-41, AUTO_PLA-13-42, AUTO_PLA-13-43 et AUTO_PLA-13-39.

Les données AUTO_PLA-13-1, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-40 et AUTO_PLA-13-41 montrent que dans le cas où l'apprentissage a pour support un manuel, le contenu à enseigner ne peut être décidé par l'apprenant ni par l'enseignant d'ailleurs même si ce dernier a une certaine liberté d'adaptation. Par contre, il semble que si une conversation est proposée par l'enseignant, l'apprenant peut en choisir le thème. Il peut aussi intervenir sur

les conditions de son apprentissage tel que « demander de repasser le support enregistré » ou une diminution du « nombre des devoirs ». Enfin, la donnée AUTO_PLA-13-3, est concordante puisqu'elle décrit les mêmes procédures concernant la production écrite. Si le type de production est choisi par l'enseignant, son thème l'est par les apprenants. La donnée AUTO_PLA-13-31 indique que l'enseignant donne la possibilité de choisir des mots appris dans le cadre d'un cours dont il a décidé les objectifs et les contenus.

Il est intéressant de remarquer qu'en s'aidant de l'analyse lexicale, l'emploi du nom « contenu » dans les données AUTO_PLA-13-1 et AUTO_PLA-13-3. « Contenu » désigne les connaissances à acquérir listées dans un manuel (AUTO_PLA-13-1) et le thème d'une production écrite ou orale, (AUTO_PLA-13-3). Ainsi, pour les interviewés, « contenu » désigne à la fois les acquisitions fondamentales sur lesquelles repose la progression de l'apprentissage - car elles sont organisées dans un manuel (AUTO_PLA-13-1) ou un « cadre » (AUTO_PLA-13-3)- et « le thème » de la pratique d'une compétence langagière (AUTO_PLA-13-1 et AUTO_PLA-13-3).

La réponse négative des deux interviewés, en ce qui concerne les décisions sur le contenu des apprentissages par les apprenants, porte sur les acquisitions fondamentales et leur organisation ainsi que les pratiques langagières. Elle ne devient positive que lorsque le mot « contenu » désigne le thème de la pratique d'une activité langagière décidée par l'enseignant/le manuel.

Ainsi, selon ces données et dans le cadre des pratiques exprimées par les interviewés, l'apprenant ne peut pas décider ou proposer de contenus fondamentaux, c'est-à-dire, servant à la réalisation d'une production. Ces contenus sont organisés par l'enseignant ou par le manuel. Cette constatation laisse donc envisager une hétéronomie à deux niveaux. La première, où l'enseignant est obligé de suivre les contenus du manuel et oblige les apprenants à les suivre à leur tour ; la seconde, où l'enseignant oblige les apprenants à suivre les contenus qu'il a décidés, dans le cadre d'un cours sans manuel, (AUTO_PLA-13-3).

Enfin, si prise de décision il y a, elle a lieu dans la dernière phase de l'apprentissage, à savoir celle de production ou de réemploi. Dans la sous-catégorie « Autonomisation et apprentissage non académique/périscolaire » était déjà apparu que des comportements autonomes ne pouvaient être envisagés dans l'acquisition de savoirs académiques mais qu'au contraire, ils étaient possibles dans l'organisation et la réalisation d'un projet annexe.

En ce sens, les données AUTO_PLA-13-7 (la première phrase), AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-30 et AUTO_PLA-13-22, sont divergentes puisque

l'enseignant interviewé pratiquant la méthode « Silent Way » donne une large place aux désirs des apprenants afin de construire les contenu de son plan d'enseignement : « Mon but est aussi de leur faire produire le message qu'ils veulent donner et non pas celui proposé par un dialogue fictif entre deux personnes dans un café comme c'est souvent le cas dans des documents déclencheurs de certaines méthodes. » (AUTO_PLA-13-7). La prise en compte du « vouloir dire » de l'apprenant comme contenu de l'apprentissage renvoi à la notion d' « autorisation » proposée par Ardoino. Elle est un élément du processus de contrôle de soi et du processus production constitutifs de l'autonomisation (cf. p.110). Elle désigne, rappelons-le, le fait que l'apprenant puisse être auteur de son apprentissage (production) et s'autoriser des actions (contrôle de soi) afin de le mener à bien.

Pourtant, si ce contenu peut être décidé par les élèves, comme le suggère les données AUTO_PLA-13-25 et AUTO_PLA-13-26, il faut cependant préciser que les classes concernées par ces données¹¹⁰ ne constituent pas le « tronc commun » des apprentissages fondamentaux mais plutôt le groupe des matières optionnelles.

Deux interviewés ont évoqué une relation entre l'autonomisation et des décisions sur les objectifs d'apprentissage. La différence qu'ils semblent faire entre la notion de « contenu » et d'« objectif » est que la première est subordonnée à la seconde ; l'acquisition d'un « contenu » spécifique sert l'acquisition d'un objectif plus général. Mais il est entendu pour notre part qu'un « contenu » d'apprentissage est aussi un « objectif » d'apprentissage. Les données AUTO_PLA-13-21, AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-33 indiquent que le processus d'autonomisation invite l'apprenant à avoir une représentation claire de ses objectifs d'apprentissage et pour ce, de ses besoins : « Il sait se donner seul les défis dont il a besoin pour avancer dans sa connaissance [...] » (AUTO_PLA-13-21); « Il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler ». (AUTO_PLA-13-33)

Pourtant aucun des interviewés n'indiquent comment et si l'apprenant peut être aidé dans la formulation et réalisation de ses objectifs. Cette description de l'apprenant autonome se rapproche plus de l'autodidaxie définie par Tremblay (cf. p.61). Les données AUTO_PLA-13-27, AUTO_PLA-13-34 et AUTO_PLA-13-35 participent de cette représentation en mettant en avant la capacité de l'apprenant à se construire « un programme » et à savoir comment le réaliser seul.

¹¹⁰Ecole primaire japonaise

Certains ont évoqué la notion de stratégie d'apprentissage dans leur propos sur l'autonomisation. Les données AUTO_PLA-13-8 et AUTO_PLA-13-12, AUTO_PLA-13-17, AUTO_PLA-13-19, AUTO_PLA-13-20 confirment que des décisions concernant les stratégies de réalisation d'une production donnée peuvent être déléguées aux apprenants. Les données AUTO_PLA-13-14 et AUTO_PLA-13-15 font même de ces décisions la caractéristique d'un comportement autonome : « Pour être autonome, on doit pouvoir choisir des outils, des stratégies qui vont permettre de résoudre une tâche donnée. » (AUTO_PLA-13-14) ; [C'est la capacité¹¹¹ d'un élève qui est] « capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser pour continuer son apprentissage », (AUTO_PLA-13-15). Les données AUTO_PLA-13-16, AUTO_PLA-13-18, AUTO_PLA-13-5 et AUTO_PLA-13-22 indiquent que la décision peut ne plus simplement porter sur les stratégies en vue de la réalisation d'une production décidée par l'enseignant mais sur des stratégies d'acquisition d'un contenu.

Les données AUTO_PLA-13-9 et AUTO_PLA-13-37 donnent encore plus d'importance aux décisions des stratégies d'acquisition puisqu'elles pourraient ne plus seulement porter sur les contenus mais aussi sur l'acquisition de l'autonomie elle-même. En somme, l'autonomie serait le résultat d'une prise de décision de s'engager dans l'acquisition de stratégies d'autonomisation des apprentissages. Cette remarque fait écho à la notion d'« agentivité » proposée par Bandura pour désigner le processus en jeu quand une personne décide d'agir lorsqu'elle conçoit les bénéfices d'une action mais aussi lorsqu'elle évalue ses capacités de réussite. Ce processus est aussi lié au sentiment d'« efficacité personnelle », (Bandura) un processus constituant de la composante « auto », une des composantes en œuvre dans l'autoformation selon le schéma de Carré (cf. p.62).

Les données qui concernent les relations entre l'autonomisation et la possibilité de choix sont les plus nombreuses (20 sur 43). Elles envisagent ces relations comme possibles ou impossibles. Le groupe de données qui considère ces relations comme possibles contient le plus de données. En ce qui concerne ce premier groupe, les données AUTO_PLA-13-4, AUTO_PLA-13-14 font de la capacité des apprenants à faire des choix concernant leur plan d'apprentissage une caractéristique de l'autonomie. Les données AUTO_PLA-13-32 et AUTO_PLA-13-9 indiquent cependant que ces possibilités de décision ne s'exercent que dans des pratiques qui visent la réalisation d'une production donnée ou d'apprentissages de type optionnel (AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-11

¹¹¹ Réponse à la question 1, Que vous évoque l'expression « autonomisation des apprentissages »?

et AUTO_PLA-13-39). Le choix peut ainsi s'exercer sur les outils nécessaires à la réalisation de cette production mais sans pour autant constituer une autonomisation de l'apprenant, (AUTO_PLA-13-20).

Les données AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-35, AUTO_PLA-13-36 et AUTO_PLA-13-38 associent le choix à la motivation qui fait partie de la composante « auto » et qui selon Tremblay est un élément du processus d'autoformation. Mais, il nous semble que les propos de l'enseignante 8.IS vont au delà de la simple référence à la motivation. En effet, elle mentionne « un certain nombre d'étudiants *très motivés* qui essayent de *déterminer leurs propres objectifs* (DAPF ou DELF/DALF, par exemple) et qui réussissent à atteindre *un haut niveau*. » Dans sa phrase, l'interviewée veut différencier par la précision « très motivés » une motivation presque inhabituelle (l'adverbe « très ») qu'elle ne rencontre pas chez la plupart de ses étudiants. C'est la raison pour laquelle en indiquant qu'« un certain nombre » d'étudiants sont très motivés, elle semble dire que d'autres sont motivés, voire moins ou pas du tout. Elle établit ainsi des degrés dans la motivation. Il semble donc que cette capacité à faire des choix et à s'y tenir (nous pensons que s'engager dans l'acquisition de certains niveaux des certifications du DELF-DALF est un projet sur le long terme) relève d'une « grande » motivation et plus particulièrement de ce que Cosnefroy nomme « la volition » et qu'il caractérise par le fait de « se fixer un but ne garantit pas qu'il va être atteint ; la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège. » (Cosnefroys, 2011, p. 20). La volition est par là ce qui assure la continuité de la motivation dans le temps. La donnée AUTO_PLA-13-15 désigne aussi ce cas : elle décrit un apprenant capable de faire des choix parmi des possibles (« capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser ») et ce dans le désir de « continuer son apprentissage ». Ces données ont toute leur importance étant donné qu'elles font apparaître une nouvelle composante du MARCAA.

La donnée AUTO_PLA-13-6 complète cette relation en y ajoutant le processus d'évaluation. Ainsi, l'autonomie se reconnaît au fait qu'un individu peut évaluer ce qui est important dans son apprentissage et à partir de cette évaluation, faire des choix. Elle concerne, par ailleurs, un des aspects de cette recherche à savoir l'importance de l'évaluation dans le processus d'autonomisation et réciproquement. L'interviewé n'aborde pas ici la possible réciprocité entre autonomisation et évaluation que nous verrons dans l'analyse des données du thème « Les relations entre (auto)-évaluation et autonomisation ».

Enfin, ces données qui concernent la possibilité de faire des choix pour les apprenants sont à rapprocher de celles établissant une concordance entre décision et autonomisation et les complètent pour former le processus suivant représenté de la manière suivante :

Motivation → évaluation et choix → décision

La possibilité de décision étant aussi facteur de motivation (cf. Carré, p.94 de la présente recherche), tous les paramètres de ce processus sont alors en relation.

Pourtant, le second groupe de données réfute la possibilité de choix chez les apprenants japonais. D'abord pour des raisons culturelles et de respect de la hiérarchie qui dans le cadre de la classe est représentée par l'enseignant (AUTO_PLA-13-2 et AUTO_PLA-13-41). Les données AUTO_PLA-13-10 et AUTO_PLA-13-43 évoquent aussi le contexte d'apprentissage (respectivement, le collège et le lycée). On peut ainsi en déduire que la possibilité de faire des choix pour les apprenants dépend aussi des choix didactiques de l'établissement dans lequel ils étudient. Mais là ne sont pas les seules causes. L'utilisation d'un manuel peut en être une autre. C'est ce que suggèrent les données AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-24, AUTO_PLA-13-41 et AUTO_PLA-13-42. Mais elles indiquent cependant que le choix, dans le cadre de l'utilisation d'un manuel, peut parfois porter sur les documents que le livre propose si ceux-ci sont en nombre suffisant. Il semble que ce choix n'ait aucune conséquence sur le processus d'apprentissage et que donc dans cette situation les plans d'apprentissage et d'enseignement soient bien distincts.

Récapitulatif :

- 43 données sur 124 et exprimées par 18 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Autonomisation passe par la possibilité de décision.	Convergentes : AUTO_PLA-13-4 AUTO_PLA-13-13 AUTO_PLA-13-14 AUTO_PLA-13-15	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)
La possibilité de décision s'exerce sur des paramètres annexes de l'apprentissage ou le choix des thèmes d'une production et sur des projets annexes mais non sur les apprentissages fondamentaux.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-11 AUTO_PLA-13-19 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-28 AUTO_PLA-13-32	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • Ecole primaire • Université publique • Université privée • Lycée français international de Tokyo

L'autonomisation passe par des décisions sur les contenus d'apprentissage et non pas seulement sur leur gestion ou utilisation dans la réalisation d'une tâche.	Convergentes: AUTO_PLA-13-7 AUTO_PLA-13-22 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-30 AUTO_PLA-13-31	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Ecole élémentaire
L'autonomisation passe par une représentation claire des objectifs d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_PLA-13-21 AUTO_PLA-13-27 AUTO_PLA-13-29 AUTO_PLA-13-33 AUTO_PLA-13-34	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Université privée
L'autonomisation comprend la décision de la plupart des paramètres de l'apprentissage. (cf. autodidaxie)	Convergentes : AUTO_PLA-13-27 AUTO_PLA-13-34 AUTO_PLA-13-35	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée
L'autonomisation passe par la possibilité de décider des stratégies en vue de réaliser une production ou pour acquérir des connaissances nouvelles. Ce comportement est une caractéristique de l'autonomie.	Convergentes : AUTO_PLA-13-5 AUTO_PLA-13-8 AUTO_PLA-13-12 AUTO_PLA-13-14 AUTO_PLA-13-15 AUTO_PLA-13-16 AUTO_PLA-13-17 AUTO_PLA-13-18 AUTO_PLA-13-19 AUTO_PLA-13-20 AUTO_PLA-13-22	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée Lycée français international de Tokyo Ecole primaire Université publique Ecole de langue (Silent Way)
L'autonomisation ne passe pas forcément par le choix.	Divergente : AUTO_PLA-13-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université publique
Ces nouvelles connaissances peuvent être décidées par l'apprenant.	Convergentes : AUTO_PLA-13-7 AUTO_PLA-13-22 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-30	Japonaise/Française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Ecole primaire
La décision d'acquérir l'autonomie	Convergente : AUTO_PLA-13-9 AUTO_PLA-13-37	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée
Ces choix se portent sur la réalisation d'une production donnée ou des apprentissages de type optionnels.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-11 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-28 AUTO_PLA-13-39	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole élémentaire Ecole primaire Université privée LFI-T
Ces choix se portent sur les outils nécessaires à la réalisation d'une production.	Complémentaire : AUTO_PLA-13-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université publique

Le choix est associé à la motivation et à la volition.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-29 AUTO_PLA-13-35 AUTO_PLA-13-36 AUTO_PLA-13-38	Japonaise /française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée
Le choix est associé au processus d'évaluation.	Complémentaire : AUTO_PLA-13-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
Le choix ne va pas de soi. Les causes en sont la culture d'apprentissage, les choix didactiques et l'institution, et l'importance donnée au manuel dans le plan d'enseignement.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-1 AUTO_PLA-13-2 AUTO_PLA-13-3 AUTO_PLA-13-10 AUTO_PLA-13-23 AUTO_PLA-13-24 AUTO_PLA-13-40 AUTO_PLA-13-41 AUTO_PLA-13-42 AUTO_PLA-13-43	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole élémentaire • Ecole de langue (IFJ-T) • Collège • Ecole primaire • Université privée • Lycée privé japonais.

2.4.14 Sous-catégorie : autonomisation et action de l'apprenant

Tous les interviewés s'accordent pour dire que l'autonomisation de l'apprenant ne peut aller sans une participation active de celui-ci à son apprentissage. D'abord, l'élève apprend pour réaliser des actions dans la vie quotidienne (AUTO_PLA-14-1). C'est ce qu'indiquent aussi les données AUTO_PLA-14-2, AUTO_PLA-14-3, AUTO_PLA-14-4 et AUTO_PLA-14-5 qui contiennent les mots « acteur » et « active learning ». A noter que la donnée AUTO_PLA-14-2 limite cette possibilité d'action aux apprentissages non académiques. Quoiqu'il en soit, cette représentation de l'apprenant comme « acteur » de son apprentissage suggère la notion d'« acteur social » décrite dans les principes du CECR. Ceux-ci préconisent en effet une approche actionnelle car l'apprentissage d'une langue doit servir des individus dont la finalité est d'être des acteurs sociaux. Mais si tous les interviewés ont conscience que l'apprentissage passe par des actions de l'apprenant, il n'est pas certain que cette évidence donne lieu à des pratiques qui peuvent les favoriser.

En effet, si l'on considère qu'être acteur de son apprentissage c'est prendre des décisions, donc choisir et par là évaluer et s'auto-évaluer, les données AUTO_PLA-13-2 et AUTO_PLA-14-4 qui ont la même source, véhiculent un discours paradoxal. La première assure que faire des choix dans le contexte de l'enseignement/apprentissage au Japon n'est pas souvent réalisé et la seconde AUTO_PLA-14-4, indique que l'interviewé a connaissance d'une approche susceptible d'encourager un apprentissage actif.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Rendre l'apprenant acteur de son apprentissage favorise son autonomisation.	Convergentes : AUTO_PLA-14-1 AUTO_PLA-14-2 AUTO_PLA-14-3 AUTO_PLA-14-4 AUTO_PLA-14-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Ecole primaire• Université publique• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.15 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage solitaire

Selon les enseignants interviewés, l'autonomisation est un processus d'apprentissage solitaire. Il est caractérisé comme important par une interviewée (AUTO_PLA-15-4). A la lecture de ces données, la confusion entre les termes « autonomie » et « autonomisation » s'étend à la notion d'autodidaxie puisque c'est souvent dans ce cas que l'élève apprend seul et hors-contexte scolaire.

La donnée AUTO_PLA-15-1 indique qu'un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre et qui donc, nous pouvons l'imaginer, a appris à apprendre. Cette idée se retrouve dans la donnée AUTO_PLA-15-2 et AUTO_PLA-15-5. Ainsi, l'autonomie est acquise en milieu scolaire mais vise à mener des apprentissages seuls dans ou hors de ce milieu. En ce sens, l'autonomie est, comme toutes les compétences, transférable dans d'autres domaines.

Récapitulatif :

- 8 données sur 124 et exprimées par 7 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est le fait de mener des apprentissages seul.	Convergentes : AUTO_PLA-15-1 AUTO_PLA-15-2 AUTO_PLA-15-3 AUTO_PLA-15-4 AUTO_PLA-15-5 AUTO_PLA-15-6 AUTO_PLA-15-7 AUTO_PLA-15-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole primaire• Ecole de langue (Silent Way)• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)• Lycée privée japonais
L'autonomie est enseignée.	Convergentes : AUTO_PLA-15-1 AUTO_PLA-15-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole de langue (Silent Way)

2.4.16 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'apprentissage »

2.4.16.1 Paramètres du plan d'apprentissage sur lesquels peut porter le choix de l'apprenant selon les situations d'enseignement

Les paramètres du plan d'apprentissage et d'enseignement	Cours avec manuel	Cours sans manuel	Approche aux visées autonomisantes
Les objectifs	Non	Généralement « non » mais « oui », dans le cadre d'un cours optionnel, de type «club de français ».	Oui
Les contenus	Non	Non, sur les contenus qui permettent la réalisation d'une production finale. Oui, pour le thème de cette production finale; Oui, dans le cadre d'un cours optionnel, de type «Club de français ».	Oui
Les rythmes d'apprentissages	Non	Non	Oui
Stratégies d'acquisition des connaissances	Non	Oui, dans le cadre d'un cours optionnel, de type «club de français ».	Oui
Réalisation d'une production finale, d'une tâche	Oui	Oui	Oui

2.4.16.2. Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Les résultats de l'analyse des données sur l'autonomisation et le plan d'apprentissage ont apporté des éclairages notables sur le fonctionnement du MARCAA:

- a. Il semble pouvoir fonctionner à deux niveaux d'expertise. Le premier où l'apprenant va gérer la réalisation d'une production proposée par l'enseignant en choisissant les stratégies de réalisation les mieux appropriées et en utilisant les contenus abordés en classe ; le second où l'apprenant va se lancer dans l'acquisition de contenus dont il aura ressenti le besoin ou compris l'intérêt pour progresser dans un but qu'il aura lui-même défini afin de choisir ensuite les stratégies d'appropriation adéquates. Le premier niveau semble celui le plus souvent envisagé par les interviewés ;
- b. Il peut fonctionner dans le cadre de la classe ou en dehors ;

- c. Il est favorisé par la possibilité de décision donnée par l'institution ou l'enseignant, des habitudes de vie autonomes, les prédispositions de l'apprenant, la gestion du temps d'apprentissage par l'apprenant, les interactions avec les individus (apprenants et enseignant), une représentation de l'apprentissage comme un processus dans lequel l'apprenant peut intervenir, la présence d'un contrat didactique et une représentation claire des objectifs d'apprentissages ;
- d. Il peut être empêché par la standardisation et la mémorisation des apprentissages, le refus d'acquiescer des comportements autonomes, la culture d'apprentissage et le support utilisé.

2.4.16.3. Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'analyse des données de cette catégorie a permis de repérer dans le discours des interviewés les variables en jeu dans le MARCAA, à savoir : l'autorisation, la métacognition (pour décider des stratégies adéquates à la réalisation d'une activité, par exemple), l'évaluation et la notion d'entre-aide en relation avec la notion de ZPD. Elle a permis aussi de comprendre qu'une des variables importantes dans le fonctionnement de ce mécanisme était le « temps ». Comme tout processus, le MARCAA se poursuit sur le long ou court terme et le contexte d'une classe ou d'une formation limitée dans le temps n'est pas toujours propice au respect de la durée nécessaire à son accomplissement. Est-ce la raison pour laquelle, pour beaucoup d'interviewés, l'autonomisation est envisageable hors-classe, c'est-à-dire hors du temps et espace classe ?

2.4.16.4. Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage¹¹²

Liste des idées :

- a. L'autonomisation est un état ;
- b. L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant apprend en dehors de la classe donc en dehors d'un cadre académique dont il s'émancipe ;

¹¹² Ici ont été listées les idées communes aux deux cultures dans le but de se rendre compte de l'ampleur et du contenu du consensus dans le domaine de l'autonomisation des apprentissages. Il ne faut pas considérer les idées qui ont été données dans une culture et pas dans une autre comme autant de points de divergence ou de désaccord. Il est en effet tout simplement possible que les interviewés n'y est pas pensé au moment de l'entretien.

- c. L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant apprend en dehors de la classe donc d'un cadre académique mais en utilisant des ressources mises à sa disposition par l'institution où il étudie ;
- d. L'autonomisation est envisagée lorsque l'apprenant s'engage dans des pratiques dont l'objet n'est pas l'acquisition de savoirs académiques parce qu'elles sont moins soumises à des règles hétéronomes d'acquisition ;
- e. L'autonomisation passe par des apprentissages qui touchent les habitudes de vie de l'élève et plus généralement de la personne ;
- f. L'autonomisation est envisagée dans le processus de production plus que d'acquisition d'un savoir académique ;
- g. L'autonomisation est favorisée par la capacité d'apprendre à apprendre qui fait l'objet d'une formation ;
- h. L'autonomisation passe par la possibilité de décision ;
- i. La possibilité de décision s'exerce sur des paramètres annexes de l'apprentissage ou le choix des thèmes d'une production et sur des projets annexes mais non sur les apprentissages fondamentaux ;
- j. L'autonomisation passe par des décisions sur les contenus d'apprentissage et non pas seulement sur leur gestion ou utilisation ;
- k. L'autonomisation passe par une représentation claire des objectifs d'apprentissage ;
- l. L'autonomisation comprend la décision de la plupart des paramètres de l'apprentissage.
- m. L'autonomisation passe par la possibilité de décider des stratégies en vue de réaliser une production ou pour acquérir des connaissances nouvelles. Ce comportement est une caractéristique de l'autonomie ;
- n. Ces nouvelles connaissances peuvent être décidées par l'apprenant ;
- o. Ces choix se portent sur la réalisation d'une production donnée ou des apprentissages de type optionnels ;
- p. Le choix est associé à la motivation et à la volition ;
- q. Le choix ne va pas de soi. Les causes en sont la culture d'apprentissage, les choix didactiques et l'institution, et l'importance donnée au manuel dans le plan d'enseignement ;
- r. Rendre l'apprenant acteur de son apprentissage favorise son autonomisation.
- s. L'autonomisation est le fait de mener seul des apprentissages;

- t. L'autonomisation est favorisée par des interactions entre l'apprenant et le groupe ou l'apprenant en groupe ;
- u. Les types d'interactions qui favorisent l'autonomisation sont l'entraide, le questionnement, l'acte d'évaluation, la collaboration et/ou coopération et le *feedback*.

2.5 Catégorie : autonomisation et individualité de l'apprenant

2.5.1 Sous catégorie : autonomisation et expérience des apprenants

Quatre données précisent que l'autonomisation ne peut s'envisager quand les apprenants ont peu d'expérience et ce de par leur âge (AUTO_IND-1-4, AUTO_IND-1-5 et AUTO_IND-1-6). Les données AUTO_IND-1-3 et AUTO_IND-1-7 donnent comme raison à cela que les jeunes élèves « ne connaissent pas les conséquences de leur choix » ou qu'ils « sont encore dans l'instant et [qu'] ils ont du mal à se projeter » faisant ainsi de la possibilité de concevoir la planification des actions d'apprentissage tout comme leur conséquence ou leur finalité, un élément important de l'autonomisation. La donnée AUTO_IND-1-1 met plutôt en avant le manque d'expérience ou de maturité des étudiants dans l'apprentissage. Ces deux limites pouvant les empêcher de prendre de bonnes décisions. La donnée AUTO_IND-1-2 mentionne aussi l'importance de l'expérience mais pour l'interviewée l'acquisition des outils pour l'autonomie « doit commencer jeune ». Dans leur majorité, l'ensemble de ces données va à l'encontre de certaines approches non conventionnelles dont celle de Freinet ou de Montessori adressée en priorité aux enfants.

La donnée AUTO_IND-1-8, fait une relation entre le niveau de langue (et on peut imaginer d'expertise dans la matière enseignée) et l'autonomisation. Elle laisse entendre par là que l'autonomisation s'exerce surtout par le contrôle de l'apprenant sur les stratégies d'acquisition des aspects constitutifs d'une langue (syntaxe, lexique, etc.) et le choix des contenus.

A la lecture de ces données, l'autonomisation des apprenants ne pourrait donc être possible que quand ils ont une expérience d'apprentissage et un niveau de langue significatif. Cela n'est pas exprimé dans les propos des interviewés mais il est possible d'imaginer que pour eux le processus d'autonomisation des apprentissages n'est envisageable que lorsque les apprenants sont suffisamment formés et ont donc acquis des connaissances par d'autres moyens que ceux sous-tendus dans un plan d'enseignement aux visées autonomisantes et sans doute par des moyens hétéronomes.

Les données AUTO_IND-1-9 et AUTO_IND-10 s'opposent quelque peu à ce constat. La première montre que le respect des différences de niveau de langue est un aspect important pour l'autonomisation des apprenants ce qui signifie donc que pour l'interviewé, le niveau de langue n'est pas un facteur inhibiteur de l'autonomie. Ils n'ont pas besoin d'être experts en français pour avoir des comportements autonomes. La seconde, précise que l'autonomisation des apprentissages doit être entreprise « dès le début » donc sans pour autant que les élèves soient des experts en français.

Récapitulatif :

- 10 données sur 10 exprimées par 9 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation ne peut s'envisager si les apprenants sont jeunes ou peu expérimentés dans la matière d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_IND-1-3 AUTO_IND-1-4 AUTO_IND-1-5 AUTO_IND-1-6 AUTO_IND-1-7 AUTO_IND-1-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Université privée • Collège • Ecole élémentaire • Ecole primaire
L'autonomisation des apprentissages peut commencer jeune.	Divergentes : AUTO_IND-1-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège
Le niveau de langue n'est pas un facteur qui empêche l'autonomisation des apprentissages.	Divergentes : AUTO_IND-1-9 AUTO_IND-1-10	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent way) • Ecole de langue (IFJ-T)

2.5.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et individualité de l'apprenant »

2.5.1.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Selon ces données l'âge et l'expérience des apprenants sont des facteurs pouvant empêcher le processus d'autonomisation. Or ces remarques ne prennent pas en compte le fait que l'autonomisation peut concerner certains aspects de l'apprentissage que même des enfants peuvent être capables de gérer. C'est ce qu'ont mis en pratique certaines approches non conventionnelles (ou certaines écoles par leurs choix didactiques) qui entendent autonomiser les élèves dès leur plus jeune âge.

Ainsi, cette limite donnée au processus d'autonomisation est significative de la représentation que certains interviewés en ont à ,savoir qu'il n'est envisageable que lorsque

les apprenants ont une connaissance si poussée du français qu'il peuvent prendre seuls des décisions quant à son apprentissage et à l'apprentissage de nouveaux contenus. Ce qui n'est pas dit mais qui est virtuellement exprimé, est qu'un jeune apprenant n'ayant pas ou peu de connaissances en français ne peut pas prendre de décisions sur les contenus ou les objectifs permettant une acquisition efficace de la langue. Or, c'est d'abord penser que l'autonomisation des apprentissages ne concerne que les aspects pratiques de l'apprentissage (gestion du temps, organisation de la production d'une tâche, etc.) et pas les processus d'acquisition. En effet, l'autonomisation peut ne pas passer par le choix de l'apprenant sur le contenu d'un apprentissage mais par ses processus acquisition. Ensuite c'est oublier que l'apprenant, même jeune, peut faire des choix sur le contenu de son apprentissage s'il est aidé.

2.5.1.2. Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Le sentiment d'efficacité personnelle comme élément moteur du MARCAA ne dépend pas de l'âge de l'apprenant ni de son savoir dans la matière à apprendre. Il va dépendre plutôt de la possibilité qu'il aura de l'exprimer, possibilité donnée par le plan d'enseignement et/ou l'institution.

2.5.1.3. Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'autonomisation ne peut s'envisager si les apprenants sont jeunes ou peu expérimentés dans la matière d'apprentissage.

2.6. Catégorie : autonomisation et plan d'enseignement

2.6.1 Sous-catégorie : autonomisation et fonction de l'enseignant

Cette sous-catégorie met en avant le rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation de l'apprenant. Mais il faut avant tout que celui-ci ait fait ce choix didactique, (AUTO_PLE-1-9 et AUTO_PLE-1-27). Ensuite, il pourra par exemple, déléguer certains aspects du plan d'enseignement. La donnée AUTO_PLE-1-3 montre que l'enseignant (dans le cadre d'une production sur Internet) a décidé de laisser faire aux apprenants la mise en ligne et l'illustration de leur texte. Or, cette permission, on peut l'imaginer, n'a pas de grandes conséquences sur l'organisation du plan d'enseignement et concerne simplement une des étapes de production de la tâche. Elle rappelle par ailleurs les analyses antérieures des données ayant montré que c'est surtout dans le processus de production que les décisions des apprenants étaient le plus souvent permises ; au contraire, les décisions prises sur le contenu

étant le fait de l'enseignant. La donnée AUTO_PLE-1-22 participe de la même représentation de l'enseignant qui avant de penser à l'autonomisation doit installer son autorité et être le transmetteur des connaissances que l'institution lui demande de faire acquérir. Ce n'est donc que dans une autre étape (sans doute celle de production comme nous l'avons vu) du plan d'enseignement que l'enseignant peut envisager l'autonomisation de ses apprenants.

De l'analyse de ces deux données il ressort qu'un des rôles de l'enseignant dans le processus d'autonomisation est de déléguer certains aspects du plan d'enseignement concernant la production d'une tâche et de n'envisager ce processus que lorsque les apprenants ont suivi les directives de l'enseignant pour acquérir des connaissances nécessaires à sa réalisation.

L'auteur de la même donnée reconnaît pourtant dans son discours (AUTO_PLE-1-24) que l'enseignant doit faire acquérir l'autonomisation des apprentissages, faisant référence ainsi au projet « apprendre à apprendre » évoqué plus haut. Il est intéressant de remarquer que la possibilité d'utiliser les acquisitions de cet apprentissage de l'autonomie dans l'acquisition de savoirs plus académiques n'a pas été envisagée par l'interviewé. Il utilise pourtant le mot « compétence » qui renvoie, entre autre, à des savoir-faire transversaux.

Les données AUTO_PLE-1-25, AUTO_PLE-1-26 et AUTO_PLE-1-32 vont encore plus loin dans cette enseignement de l'autonomie puisqu'on peut y lire l'adjectif « formé », l'expression « travailler sur » et l'idée selon laquelle l'apprenant doit « faire l'apprentissage voulu par l'enseignant. » Ces termes connotent un pouvoir de l'enseignant qui va, comme à propos de l'évaluation formative, modeler l'apprenant selon ses objectifs d'enseignement et sans doute sa représentation de l'autonomie. Cette situation d'enseignement/apprentissage met donc au service de l'autonomisation de l'apprenant, l'hétéronomie du plan d'enseignement faisant de l'enseignant, le formateur à l'autonomie.

Cependant toutes les données ne vont pas dans ce sens. Certaines font de l'autonomie « un chemin » (AUTO_PLE-1-6 et AUTO_PLE-1-8) sur lequel va s'engager l'apprenant avec comme guide son enseignant (AUTO_PLE-1-10, AUTO_PLE-1-11 et AUTO_PLE-1-12). Pour filer la métaphore de l'autonomie comme un parcours, c'est ensemble qu'ils iront vers « la bonne réponse » (AUTO_PLE-1-18 et AUTO_PLE-1-19) et l'enseignant sera là pour éviter les erreurs de direction en modifiant les « attitudes » des apprenants (AUTO_PLE-1-23 et AUTO_PLE-1-12), en transmettant des techniques (AUTO_PLE-1-1 et AUTO_PLE-1-30) ou en donnant des explications (AUTO_PLE-1-14 et AUTO_PLE-1-16). Il devient donc

« responsable » du bon déroulement du cheminement (AUTO_PLE-1-20, AUTO_PLE-1-21 et AUTO_PLE-1-17) des élèves vers l'acquisition d'une connaissance.

Ces données qui dessinent l'image d'un apprenant guidé par son enseignant semblent différer de celles qui insistent sur sa responsabilité de l'apprenant dans le processus d'autonomisation, (cf. la catégorie « Autonomisation et plan d'apprentissage »). Mais pour l'interviewée 12.KU, c'est l'enseignant qui a aussi la charge de construire cette responsabilisation, (AUTO_PLE-1-2).

Les données AUTO_PLE-1-5 et AUTO_PLE-1-15 indiquent par ailleurs que l'aide apportée par l'enseignant peut prendre la forme d'une assistance en cas de problème ou de conseils pour permettre à l'apprenant d'arriver à son but (AUTO_PLE-1-28, AUTO_PLE-1-33 et AUTO_PLE-1-34). En ce sens, la donnée AUTO_PLE-1-5 est évocatrice : « le but du professeur est d'aider l'étudiant à aiguiser les outils dont j'ai parlé, ceux-là même qui *lui*¹¹³ permettront d'avancer seul¹¹⁴ ».

Cette libération de l'apprenant est une idée qui apparaît dans les données AUTO_PLE-1-4, AUTO_PLE-1-7, AUTO_PLE-1-13, AUTO_PLE-1-29 et AUTO_PLE-1-30 puisqu'elles indiquent la nécessité de l'effacement de l'enseignant ou tout au moins de ses fonctions transmissives des connaissances, fonctions qui le représentent et qui en construisent le statut dans et hors la classe.

Récapitulatif :

- 34 données sur 44 et exprimées par 13 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation dépend du choix didactique de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_PLE-1-9 AUTO_PLE-1-27	Japonaise/française	• Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation dépend du choix de déléguer certaines décisions importantes concernant le plan d'enseignement.	Complémentaire : AUTO_PLE-1-3	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprentissages est subordonnée au plan au plan d'enseignement.	Complémentaire : AUTO_PLE-1-22	Française	• Université publique

¹¹³ Corrigé par nous

¹¹⁴ Corrigé par nous

L'enseignant transmet les moyens de construire l'autonomie.	Convergentes : AUTO_PLE-1-22 AUTO_PLE-1-24 AUTO_PLE-1-25 AUTO_PLE-1-26 AUTO_PLE-1-32	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)
L'enseignant comme guide sert l'autonomisation des apprentissages.	Convergentes : AUTO_PLE-1-1 AUTO_PLE-1-6 AUTO_PLE-1-8 AUTO_PLE-1-10 AUTO_PLE-1-11 AUTO_PLE-1-12 AUTO_PLE-1-14 AUTO_PLE-1-16 AUTO_PLE-1-18 AUTO_PLE-1-19 AUTO_PLE-1-23	Japonaise / française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université privée • Ecole primaire • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Université publique
L'enseignant est responsable de l'autonomisation des apprenants.	Convergentes : AUTO_PLE-1-20 AUTO_PLE-1-21 AUTO_PLE-1-17	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique
L'autonomisation des apprentissages se construit grâce à l'aide et aux conseils de l'enseignant et peut responsabiliser l'apprenant	Complémentaires : AUTO_PLE-1-2 AUTO_PLE-1-5 AUTO_PLE-1-15 AUTO_PLE-1-28 AUTO_PLE-1-30 AUTO_PLE-1-33 AUTO_PLE-1-34	Japonaise / Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Ecole primaire • Lycée privé japonais
L'autonomisation des apprentissages est favorisée par l'effacement de l'enseignant comme transmetteur des connaissances.	Convergentes : AUTO_PLE-1-4 AUTO_PLE-1-7 AUTO_PLE-1-13 AUTO_PLE-1-29 AUTO_PLE-1-31	Japonaise / Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)

2.6.2. Sous catégorie : autonomisation et formation de l'enseignant

Les données de cette catégorie soulignent le manque de formation des enseignants en ce qui concerne la mise en pratique de l'autonomisation des apprentissages et rappelle l'échec de l'apprentissage intégré dans les établissements japonais dû aussi à un manque de formation des enseignants.

Récapitulatif :

- 6 données sur 44 exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages.	Convergentes : AUTO_PLE-2-1 AUTO_PLE-2-2 AUTO_PLE-2-3 AUTO_PLE-2-4 AUTO_PLE-2-5 AUTO_PLE-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université privée• Université publique

2.6.3 Sous catégorie : autonomisation et pédagogie de projet

Les données recueillies font référence aux notions de « tâche » et de « projet » présentes dans la pédagogie Freinet et identifiées comme des notions pouvant construire l'autonomie des apprenants. En effet, la réalisation d'un projet peut favoriser la mise en relation des personnes (enseignants/apprenants) et la conformité aux idées des autres pour les faire siennes pour garantir ainsi la bonne marche du processus de production. Par ailleurs, la notion de projet implique à la fois des actions de l'apprenant susceptibles de mettre en jeu les principes du MARCAA à savoir : l'auto-éco-organisation, l'autopoïésis, la co-construction, l'activité évaluative, l'autorisation et l'action des composantes de l'autonomisation que sont par exemple l'agentivité, la boucle de rétroaction, la pro-action et la métacognition. Pourtant, l'enseignement des langues par tâche ou projet peut ne pas fonctionner dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage, (la donnée AUTO_PLE-3-4).

Pour finir, l'analyse de ces données permet deux constats. D'abord, l'autonomisation des apprenants ne s'envisage souvent que dans des pratiques dont le but n'est pas d'acquérir des contenus académiques proposés dans un manuel. Néanmoins, les activités périscolaires sont propices à l'acquisition de comportements autonomes qui peuvent être réinvestis dans des pratiques visant à acquérir un contenu dit « académique ». Ensuite, la notion de projet est un nouvel élément de réponse aux interviewés qui se demandaient comment mettre en place l'autonomisation de leurs apprenants.

Récapitulatif :

- 4 données sur 44 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la notion de projet.	Convergentes : AUTO_PLE-3-1 AUTO_PLE-3-2 AUTO_PLE-3-3 AUTO_PLE-3-4	Française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)

2.6.4 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'enseignement »

2.6.4.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Au regard de l'analyse des données trois paramètres peuvent influencer le fonctionnement du MARCAA :

- a. Le contrôle plus ou moins complet du professeur sur le plan d'enseignement est un facteur important dans le fonctionnement du MARCAA. Au plus ce contrôle sera limité, au plus les variables du MARCAA pourront fonctionner. Une diminution de l'hétéronomie provoquant, de cette manière, l'émergence de comportements autonomes.
- b. Le choix didactique de l'enseignant qui décide de s'engager et d'engager ses élèves dans la voie de l'autonomisation, se transformant en « formateur à l'autonomie ». Dans ce nouvel aspect de sa fonction, l'enseignant partage le contrôle de l'acquisition/transmission des connaissances mais s'approprie celui de la transmission des savoir-faire qui conduisent à l'autonomisation des apprentissages. Ainsi, l'hétéronomie ne serait pas incompatible avec l'autonomisation des apprentissages.
- c. La formation de l'enseignant à des techniques spécifiques pouvant favoriser l'autonomisation des apprentissages et dont les interviewés n'ont pas connaissance. En somme, s'il faut former l'apprenant à apprendre, il faut aussi former les enseignants à favoriser l'autonomie de leurs apprenants.

2.6.4.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les variables confirmées sont encore une fois, l'auto-éco-organisation et la ZPD. La première, parce que l'autonomisation nécessite un environnement d'apprentissage propice à sa mise en œuvre. La seconde, car cet environnement peut être construit par l'enseignant ou

l'institution. Mais, il ne s'agit pas tant d'une réalisation matérielle qui passerait par des équipements et/ou des outils appropriés que d'un environnement produit par une modification des actions de l'enseignant tendant vers le contrôle par les apprenants des moyens d'acquisition autonomes des connaissances.

2.6.4.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'enseignant comme guide sert l'autonomisation des apprentissages ;
- b. L'autonomisation des apprentissages se construit grâce à l'aide et aux conseils de l'enseignant et peut responsabiliser l'apprenant ;
- c. L'autonomisation dépend du choix didactique de l'enseignant ;
- d. L'autonomisation des apprentissages est favorisée par l'effacement de l'enseignant comme transmetteur des connaissances ;
- e. Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages.

2.7. Catégorie : autonomisation et culture

2.7.1 Sous-catégorie : autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage

L'analyse des données montre que la culture d'enseignement/apprentissage partagée par les enseignants et les apprenants est un facteur pouvant limiter l'engagement des uns et des autres dans l'autonomisation des apprentissages. Les données AUTO_CULT-1-1 et AUTO_CULT-1-6, décrivent ce phénomène du point de vue de l'enseignant. La première dans une expression plus personnelle comme une critique de soi-même (car l'autonomisation semble être une approche qui intéresse l'interviewée) indique que la « manière d'enseigner » à entendre comme celle résultant de l'expérience d'apprentissage de l'enseignant, ajoutée à des contraintes institutionnelles de programme et de support est ce qui « empêche » de s'engager dans l'autonomisation. Pourtant la donnée AUTO_INGPEDA-2-8 proposait la possibilité de modifier certains aspects des consignes d'un manuel pour favoriser autant que faire se pouvait l'autonomie des apprenants. Face à cette possibilité, il semble bien que le facteur le plus déterminant entre le manuel et l'enseignant pour favoriser l'autonomie soit le second.

Les données AUTO_CULT-1-4 et AUTO_CULT-1-6 décrivent un contexte d'apprentissage particulier à la culture japonaise abordé dans le cadre théorique. Elles désignent comme objectifs d'enseignement en vigueur non pas les matières mais plutôt la réussite aux concours d'entrée des universités. Elles mettent aussi en avant une organisation de l'enseignement autour de professeurs japonais peu enclin au changement, soumis à des

relations hiérarchiques et assistés dans leurs pratiques par des enseignants français. Si l'on considère l'entretien et l'observation de classe, ces descriptions se sont avérées prégnantes. Il n'a pas été possible de vérifier si cette organisation se trouvait dans d'autres établissements du même type car certains lycées contactés nous ont fermé leurs portes. Ce qu'il est possible d'affirmer mais sans pour autant généraliser cette remarque est, qu'au Japon, se trouve un lycée où ces pratiques sont en vigueur. Quoiqu'il en soit cela montre par ailleurs comment un établissement a su répondre à une demande de parents désireux que leurs enfants réussissent les concours d'entrée aux universités les plus prestigieuses (Tokyo, Keio, Waseda et Sophia) afin d'obtenir un emploi prometteur. Il a ainsi su associer « demande sociale », « offre didactique » et « culture d'enseignement/apprentissage ».

Les données AUTO_CULT-1-7 et AUTO_CULT-1-9 montrent que dans deux établissements différents à savoir une école primaire japonaise qui entend favoriser l'autonomie et une université privée qui ne donne aucune directive particulière pour cela, le statut de l'enseignant et les contraintes institutionnelles peuvent ne pas favoriser l'autonomisation.

De l'analyse de ce groupe de données il faut retenir que la culture d'enseignement/apprentissage peut être un frein à l'autonomisation des apprentissages et expliquer pourquoi cette approche est écartée ou tout simplement ignorée par une institution ou un enseignant. Si les enseignants ou les institutions peuvent ne pas être séduits par des objectifs pédagogiques dédiés à l'autonomisation, les apprenants aussi. C'est ce que mettent en avant les données AUTO_CULT-1-3, AUTO_CULT-1-5 et AUTO_CULT-1-11. D'abord, selon la donnée AUTO_CULT-1-3 parce que les apprenants japonais auraient une culture d'apprentissage de l'anglais basée sur la « copie » et la mémorisation. Elle rappelle le traditionalisme de l'enseignement des langues étrangères dont parle M.Kato, (cf. Annexe 4) mais à propos du français. Il semble que l'on favorise plutôt cette approche traditionnelle qu'une approche pour l'autonomie. Or, selon Laurent Cosnefroy (cf. p.101), l'autonomie de l'action du sujet, dernier stade du développement d'une compétence, passe par l'émulation qui consiste à reproduire les gestes de l'expert puis celui de l'auto-contrôle où le sujet va reproduire seul les gestes appris avec l'expert. L'imitation est donc aussi un chemin vers l'autonomisation et la plupart des apprenants en ont fait l'expérience. Pourquoi, rien n'a été fait pour leur permettre de passer à un stade supérieur ? Selon la donnée AUTO_CULT-1-5, la cause en est un manque de motivation des apprenants et une image de l'enseignant comme source des savoirs et « maîtres » des connaissances. Cette représentation écarte de l'esprit des

apprenants l'idée d'apprendre en autonomie: « je me demande si mes étudiants attendent cela de moi » (AUTO_CULT-1-5) ; « il n'y a pas cette demande de la part des apprenants », (AUTO_CULT-1-11). Mais leur en a-t-on parlé ? Leur a-t-on décrit ce processus ? L'ont-ils expérimenté pour s'en faire une idée précise ? Il est parier que si aucune proposition n'est faite, les demandes ne peuvent s'exprimer.

La donnée AUTO_CULT-1-8 avance le fait que l'autonomie est une notion « européenne » et non pas asiatique mais cela n'a pas empêché certains enseignants japonais de s'intéresser à des pratiques d'apprentissage aux visées autonomisantes. Les données AUTO_CULT-1-10 et AUTO_CULT-1-2 nuancent aussi cette remarque dans la mesure où les maisons d'édition se sont intéressées à l'apprentissage de l'autonomie et certains enseignants japonais d'université peuvent déléguer l'organisation des cursus de leur département à des enseignants français sensibilisés à des processus d'autonomisation des apprentissages. Enfin, la donnée AUTO_CULT-1-12 indique que l'autonomisation des apprentissages n'est pas une notion étrangère si l'enseignant conserve une fonction de guide vers le savoir tout comme le maître d'art martial.

Récapitulatif :

- 12 données sur 12 exprimées par 10 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation peut être limitée par la culture d'enseignement/apprentissage de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_CULT-1-1 AUTO_CULT-1-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Collège
L'autonomisation peut être limitée ou favorisée par la culture d'enseignement/apprentissage dispensée par l'institution.	Convergentes : AUTO_CULT-1-4 AUTO_CULT-1-6 AUTO_CULT-1-7 AUTO_CULT-1-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège • Ecole primaire • Université privée
L'autonomisation peut être limitée par la culture d'apprentissage de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_CULT-1-3 AUTO_CULT-1-5 AUTO_CULT-1-11	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique
L'autonomie est une notion européenne ?	Complémentaires/divergentes : AUTO_CULT-1-2 AUTO_CULT-1-8 AUTO_CULT-1-10 AUTO_CULT-1-12	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole primaire • Ecole de langue (IFJ-T)

2.7.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et culture »

2.7.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Il ressort de l'analyse de ces données que la culture d'enseignement/apprentissage est un paramètre pouvant limiter le fonctionnement du MARCAA d'où l'importance de la composante « histo » dans le processus d'autoformation. L'enseignant n'en est pas le seul responsable puisque l'apprenant peut aussi par choix ne pas désirer s'engager dans l'autonomisation de ses apprentissages. Le cadre théorique de cette recherche a proposé comme moteur du choix de pratiques culturelles et comme source des représentations du monde le concept d'habitus de Bourdieu. Rappelons qu'il ne désigne pas un déterminisme social ou de pensée mais au contraire qu'il oriente l'individu vers des pratiques susceptibles de le faire évoluer. Il serait alors intéressant de faire expérimenter des pratiques d'autonomisation des apprentissages pour modifier peu à peu ce rapport au savoir basé sur la transmission des connaissances et issu d'une représentation particulière de l'enseignant. En somme, dans certains cas c'est la routine dans laquelle se sont installés certains enseignants et apprenants qui constitue un frein au MARCAA plus que la culture d'enseignement/apprentissage relevant certes de l'habitus mais restant modifiable et en évolution.

2.7.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les données de cette catégorie mettent en avant l'importance du caractère socio-cognitif de l'autonomisation ce qui en fait un processus de mise en relation entre les individus et leur environnement mais aussi leur histoire et leurs pratiques sociales. Aussi, la première variable confirmée est celle de l'auto-éco-organisation. La seconde est celle de la modification de la représentation de l'enseignement/apprentissage. Le fonctionnement du MARCAA en dépend fortement puisque les modalités d'acquisition des connaissances proposées étant différentes de celles auxquelles sont habitués les apprenants et les enseignants, il s'agit de modifier en conséquence les comportements et les rôles de chacun.

2.7.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique :

- a. L'autonomisation peut être limitée par la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- b. L'autonomie est-elle une notion européenne ?

2.8 Conclusion générale sur l'analyse des données

L'analyse des discours des interviewés concernant l'autonomisation permet de faire les constats suivants:

- a. La plupart des interviewés considèrent les termes « autonomisation », « autonomie » et « autodidaxie » comme synonymes et désignant une situation ou un état dans lesquels l'élève apprend seul ou en groupe, avec l'aide de ses camarades ou celui de son enseignant ;
- b. Beaucoup d'interviewés se représentent l'autonomie/autonomisation comme un objectif d'apprentissage important par les bénéfices qu'il peut apporter mais difficile à atteindre. Les apprenants, les enseignants les institutions peuvent aussi ne pas opter pour cet objectif. La cause en serait la culture d'enseignement/apprentissage des apprenants et des enseignants ou les contraintes institutionnelles, le temps d'apprentissage/enseignement que demande l'organisation d'un apprentissage aux visées autonomisantes mais aussi l'ignorance des pratiques qui peuvent favoriser l'autonomisation des apprentissages.
- c. L'autonomisation des apprenants ne passe pas seulement par des activités spécifiques permettant une acquisition systématique à court ou long terme de l'autonomie. Elle se construit peu à peu par une évolution du rôle et de la fonction de l'enseignant et de l'apprenant vers plus de possibilités de décision, de réflexion sur l'apprentissage et d'auto-observation.
- d. Or, les interviewés ont décrit des pratiques qui, selon eux, favorisaient l'autonomisation des apprentissages. Il s'agit de productions, de projets concluant un enseignement en hétéronomie ou d'activités de groupe. Ces productions ou projets sont réalisées le plus souvent en dehors de l'espace classe comme si l'autonomisation des apprenants passait par une émancipation de cet espace. Ainsi, selon eux, point d'autonomisation dans la classe.
- e. L'autonomisation ne peut, pour la plupart des interviewés, s'exercer par le choix des contenus et des objectifs de l'enseignement qui sont le fait de l'enseignant, du manuel ou de l'institution. Par contre, elle peut s'exprimer dans le processus de réalisation des productions.
- f. L'autonomisation doit faire l'objet à la fois d'une formation des apprenants. Ceci implique que l'autonomisation des apprentissages passe par l'hétéronomie.

- g. L'autonomisation se construit par des interactions entre apprenants et enseignant. Elles s'expriment par des questions, des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation, l'entraide (entre apprenants et enseignant) et l'imitation. Elles modifient le rôle de chacun dans l'acquisition et la transmission des connaissances.
- h. L'autonomisation est favorisée ou limitée par les supports (manuels, etc.) utilisés en classe et l'emploi qu'en font les apprenants et l'enseignant.
- i. L'autonomisation dépend du niveau d'expertise et de l'âge des apprenants.

L'analyse a permis aussi de repérer dans le discours des interviewés les composantes du MAARCA ce qui montre qu'elles sont bien en jeu dans les pratiques de classe des enseignants sollicités puisque c'est à partir de leurs propres expériences d'enseignement que chacun s'est exprimé. Si l'on se réfère aux schémas proposés pages 120 et 121, les composantes confirmées sont : l'autorisation, la métacognition, l'activité évaluative, la ZPD, la représentation de l'apprentissage et comme moteur du processus et le sentiment d'efficacité personnelle.

Chapitre 3 : analyse des données sur l'évaluation

3.1 Catégorie : les modalités de l'évaluation

3.1.1 Sous catégorie : évaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus

Les données EVA_MOD-1-5 et EVA_MOD-1-6 soulignent l'importance des critères dans l'évaluation. Les données EVA_MOD-1-1, EVA_MOD-1-2 et EVA_MOD-1-3 précisent qu'il est important pour sa clarté et son efficacité que les apprenants connaissent ces critères et le barème qui peut leur être associé.

Pourtant, la donnée EVA_MOD-1-4 souligne les limites d'une évaluation faite à partir de critères dans le cadre des épreuves du DELF et DALF. L'interviewé pense que l'intuition de l'enseignant peut mieux rendre compte d'une production qu'une grille critériée dont la finalité est un résultat objectif. En somme, il semble proposer de s'en remettre plutôt à son « ressenti » pour une évaluation sans critères objectifs exprimés et communiqués aux apprenants. Par « critères objectifs », il faut comprendre ceux dont parlent les quatre autres interviewés et qui sont peut-être formulés en termes de compétences, d'objectifs ou de contenus par rapport à un enseignement.

Récapitulatif :

- 6 données sur 50 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation est faite à partir de critères, objectifs, contenus et barème connus de l'apprenant.	Complémentaires : EVA_MOD-1-1 EVA_MOD-1-2 EVA_MOD-1-3 EVA_MOD-1-5 EVA_MOD-1-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université publique• LFI-T• Lycée privé japonais.
L'évaluation faite à partir de l'intuition de l'enseignant est plus à même de rendre compte d'une production.	Divergente : EVA_MOD-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée

3.1.2 Sous catégorie : évaluation et production des critères

Dans la sous-catégorie précédente, certains interviewés ont insisté sur l'importance d'une évaluation basée sur l'intuition. Mais même dans cette représentation de l'activité évaluative, les critères ne sont pas absents. Ils ne sont tout simplement pas issus d'une réflexion (relevant d'une approche positiviste) ayant listé les qualités (au sens de

« caractéristiques ») d'une production, d'un niveau, etc., et que l'évaluateur doit s'approprier (s'il n'en n'est pas l'auteur) pour évaluer ce qui sépare le référé du référent.

Les données présentes dans cette sous-catégorie soulignent dans l'activité évaluative l'importance de critères qui n'auraient pas pour seule origine l'enseignant. La donnée EVA_MOD-2-1 montre que ceux qui seraient définis par l'enseignant ne pourraient servir à l'apprenant dans son auto-évaluation. La donnée EVA_MOD-2-2 décrit un exemple de coopération entre les élèves et leur enseignant dans l'élaboration des critères pour la réussite d'une activité. Le « nous » comme sujet du verbe « appliquer » veut indiquer que les élèves participent aussi à leur évaluation et qu'ainsi ils s'auto-évaluent.

Or, du point de vue du plan d'enseignement, l'utilisation de critères subjectifs peut être comprise comme un comportement autonome de l'enseignant par rapport à des descripteurs qui ne pourraient pas être appliqués à une production particulière ou plus généralement comme un refus d'une certaine standardisation de l'évaluation. Ce comportement autonome est pris en compte dans la donnée EVA_MOD-2-3 mais du point de vue du plan d'apprentissage. L'interviewé pense en effet que l'apprenant doit se donner des critères servant à juger sa production et plus généralement à mieux évaluer ses capacités, (« Ça peut l'aider à connaître ses limites »). La donnée EVA_MOD-2-4 attire l'attention sur le fait que la production de critères par l'apprenant est « difficile ». Mais l'interviewée fait peut-être référence à des critères linguistiques et normatifs car la fin de ses propos contient une remarque sur d'autres types de critères plus subjectifs : « les seuls critères d'évaluation sont pour eux dans le fait de se sentir de plus en plus à l'aise en classe ». L'interviewée semble établir une hiérarchie qui minimisent ces critères par rapport aux premiers, faisant de l'évaluation avant tout une affaire d'expert en la matière enseignée. C'est une remarque aussi faite à propos de l'autonomisation des apprentissages.

Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La production commune des critères d'évaluation favorise l'auto-évaluation.	Complémentaire : EVA_MOD-2-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T
L'apprenant doit produire des jugements sur ses productions à partir de critères personnels afin de mieux se connaître.	Convergentes : EVA_MOD-2-1 EVA_MOD-2-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way)

La production de critères servant à l'évaluation est difficile en début d'apprentissage.	Complémentaire : EVA_MOD-2-4	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (IFJ-T)
--	------------------------------	-----------	---

3.1.3 Sous catégorie : évaluation comme pratique subjective

Les données de cette catégorie mettent en avant, pour trois d'entre elles, une évaluation basée sur une impression générale de la production de l'apprenant ou de l'apprenant lui-même. Par cela, elles rejoignent la donnée EVA_MOD-1-4 et peuvent donc être considérées comme témoignant d'une pratique évaluative en vigueur. Pourtant, la donnée EVA_MOD-3-2, propose une approche divergente dans la mesure où pour l'interviewée, l'évaluation basée sur la subjectivité est à écarter.

Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Pratique d'une évaluation subjective.	Convergentes : EVA_MOD-3-1 EVA_MOD-3-3 EVA_MOD-3-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université publique Université privée
L'évaluation subjective est à éviter.	Divergente : EVA_MOD-3-2	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> Université publique

3.1.4 Sous catégorie : évaluation et observation

Selon les interviewés, l'évaluation des apprenants peut se faire en les observant. L'attention de l'enseignant va porter sur leurs comportements durant le processus d'apprentissage (EVA_MOD-4-1 et EVA_MOD-4-4), leurs réactions (EVA_MOD-4-2), leurs performances (EVA_MOD-4-5) et occasionner une interrogation de sa part sur ses pratiques et les moyens d'aider les apprenants à s'améliorer, (EVA_MOD-4-3). Ces données montrent ainsi que les procédures d'évaluation ne passent par forcément par des tests mais aussi que le produit de l'activité évaluative ne se limite pas à une note ou une couleur qui sanctionne une performance ou un niveau. La seconde catégorie va permettre de réaliser que l'évaluation recourt aussi parfois un discours adressé à l'évaluataire.

Récapitulatif :

- 5 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation peut se faire par l'observation de l'apprenant.	Convergentes : EVA_MOD-4-1 EVA_MOD-4-2 EVA_MOD-4-4 EVA_MOD-4-5	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (Silent Way)• Ecole de langue (IFJ-T)• Ecole primaire
L'évaluation peut se faire par l'observation de l'apprenant et des pratiques d'enseignement du professeur.	Complémentaire : EVA_MOD-4-3	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique

3.1.5 Sous catégorie : évaluation et communication

Tous les interviewés s'accordent pour penser que l'évaluation s'exprime aussi par le discours de l'enseignant et de l'apprenant sur une production. Tous les interviewés ont évoqué spontanément comme objet de ce discours des productions orales. Peut-on imaginer que les commentaires des productions écrites sont écrits et non oralisés ? Non, si l'on en juge la première phrase de la donnée EVA_MOD-5-4 et de la donnée EVA_MOD-5-20. Quoiqu'il en soit, les données EVA_MOD-5-1, EVA_MOD-5-2 et EVA_MOD-5-4 montrent que ces commentaires peuvent s'adresser à l'apprenant, à un groupe d'apprenants ou au groupe-classe et qu'ils sont le plus souvent positifs (EVA_MOD-5-6). Cela signifie-t-il que les remarques négatives sont faites loin du regard des autres apprenants ? De part le contenu de la donnée EVA_MOD-5-4, il semblerait que oui. La donnée EVA_MOD-5-5 décrit ce huis-clos en mentionnant l'importance du discours de l'évaluation sur les stratégies et non plus seulement sur la production. Autrement dit, il s'agit de considérer ce qui en amont a pu faire qu'un apprenant n'ait pas réussi. L'interviewée précise que ce discours se fait en japonais alors elle a fait le choix, bien que japonaise, de s'exprimer en français lorsqu'elle s'adresse à ses élèves lorsqu'elle enseigne. Ainsi, afin d'être bien comprise, le japonais s'impose à l'enseignante comme condition du discours de l'évaluation qu'il faut prendre au sérieux et dont il faut saisir toute la portée. Sans doute que dans ce cas précis, au moment où l'enseignante s'exprime en japonais, l'apprenant anticipe-t-il l'importance du message à venir. Cette donnée pose enfin la question suivante : le discours de l'évaluation est-il avant tout un discours qui doit se référer à

des valeurs et utiliser des codes d'expression communs à l'évaluateur et l'évaluataire pour être efficace et entendu ?

Les commentaires de quelques natures qu'ils soient sont parfois désignés sous le terme de « feedback » par certains interviewés. Selon les données EVA_MOD-5-9 et EVA_MOD-5-10, il désigne le résultat d'un contrôle de la production par rapport à une norme connue de l'enseignant seul (EVA_MOD-5-15). Selon les données considérées dans le paragraphe précédent, le jugement portait sur la production et pouvait se résumer par des messages tels que « c'est bien » (EVA_MOD-5-8), « c'est très bien » (EVA_MOD-5-4) voire « ce n'était pas génial » (EVA_MOD-5-2) de la part de l'enseignant. Dans l'approche par « feedback » et selon la donnée EVA_MOD-5-10, c'est l'apprenant qui fera lui-même ces commentaires à partir des indications de l'enseignant. Selon les données EVA_MOD-5-19, le feedback peut être général et s'adresser donc au groupe-classe ; il est habituellement suivi d'une correction de la production en question par l'enseignant ou les apprenants. Ainsi, ce terme semble-t-il désigner le déclencheur des processus d'auto-évaluation, de co-évaluation, d'auto-correction et de co-correction.

Les feedbacks peuvent aussi être le fait des apprenants et concerner le plan d'enseignement. Cette réflexion sur la classe et le travail de l'enseignant est même susceptible de favoriser l'apprentissage en autonomie (EVA_MOD-5-18) dans la mesure où l'apprenant est amené à donner son avis sur ce qui a été fait en classe en terme d'activités ou de contenus et au final s'interroger sur leur utilité ou leur pertinence. Le discours de l'évaluation de l'apprenant vers l'enseignant passe aussi par des questions (EVA_MOD-5-16) afin de mieux comprendre ce qui est à modifier ou des remises en questions de la note attribuée, voire des plaintes, (EVA_MOD-5-17).

Par ailleurs le discours de l'évaluation ne s'adresse pas uniquement aux apprenants. Dans certains contextes d'apprentissage avant l'université, il concerne aussi les parents (EVA_MOD-5-3, EVA_MOD-5-7, EVA_MOD-5-8 et EVA_MOD-5-14). Ces données rappellent que ce discours n'est pas toujours un discours d'expert à expert en la matière étudiée et que donc les signifiants qui le composent doivent être accessibles. La donnée EVA_MOD-5-13 montre que cette simplicité d'expression doit également prendre en considération les apprenants.

Pour finir, les données EVA_MOD-5-11 et EVA_MOD-5-12 indiquent que le contenu de la communication visant à l'évaluation sert en outre à aider l'apprenant dans son apprentissage parce qu'elle peut contenir des recommandations. L'importance des

« conseils » a déjà été repérée lors de l'analyse des données concernant l'autonomisation des apprentissages. Ils constituent une première relation entre autonomisation et activité évaluative car si l'activité évaluative génère des conseils, ceux-ci peuvent aussi motiver une décision.

Récapitulatif :

- 20 données sur 50 et exprimées par 13 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le discours de l'évaluation s'adresse avec clarté aux apprenants et dans certains cas à leurs parents.	Complémentaires : EVA_MOD-5-1 EVA_MOD-5-2 EVA_MOD-5-3 EVA_MOD-5-4 EVA_MOD-5-6 EVA_MOD-5-7 EVA_MOD-5-8 EVA_MOD-5-12 EVA_MOD-5-14 EVA_MOD-5-16 EVA_MOD-5-17 EVA_MOD-5-20	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Université privée • Université publique • LFI-T • Lycée privé japonais.
Le discours de l'évaluation pour être bien compris doit-il se faire sur des codes linguistiques et culturels communs ?	Complémentaire : EVA_MOD-5-5	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)
Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'enseignant vers l'élève.	Convergentes : EVA_MOD-5-9 EVA_MOD-5-10 EVA_MOD-5-15 EVA_MOD-5-18 EVA_MOD-5-19	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique
Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'élève vers le plan d'enseignement.	Convergentes : EVA_MOD-5-16 EVA_MOD-5-17 EVA_MOD-5-18	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique
Les feedbacks en tant que réflexion sur le plan d'enseignement peuvent favoriser l'autonomie.	Complémentaire : EVA_MOD-5-18	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique
Les feedbacks favorisent l'auto-évaluation et l'autocorrection.	Complémentaire : EVA_MOD-5-19	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)
Le discours de l'évaluation est une aide à l'apprentissage.	Convergentes : EVA_MOD-5-11 EVA_MOD-5-13	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T

3.1.6 Sous catégorie : évaluation et symboles

L'évaluation, qu'elle soit faite ou pas à partir de critères explicites et relevant d'une réflexion approfondie sur les caractéristiques d'une production ou d'une connaissance, emploie des symboles : chiffres (EVA_MOD-6-2, EVA_MOD-6-3, EVA_MOD-6-4, EVA_MOD-6-5, EVA_MOD-6-6, EVA_MOD-6-7, EVA_MOD-6-8 et EVA_MOD-6-9), couleurs (EVA_MOD-6-1 et EVA_MOD-6-11) ou lettres (EVA_MOD-6-10).

Les données EVA_MOD-6-2 et EVA_MOD-6-3 proviennent respectivement d'une enseignante en école primaire japonaise et d'une enseignante au LFI-T. Elles soulignent l'importance accordée par les parents au symbole chiffré de l'évaluation. Le chiffre paraît plus significatif car sans doute, mais ce n'est pas précisé dans les propos des enseignantes, il correspond mieux à leur culture d'apprentissage. Rien n'est dit au sujet des élèves néanmoins on peut supposer la même représentation de leur part. La note chiffrée est une obligation pour des établissements dont le cursus suivi permet la délivrance d'un diplôme. C'est ce que rappellent les données EVA_MOD-6-6, EVA_MOD-6-7, EVA_MOD-6-8 et EVA_MOD-6-9. Pourtant, la donnée EVA_MOD-6-5 montre que certains enseignants peuvent répondre à cette demande tout en n'étant pas d'accord avec ses conséquences et adopter dans leur pratique de classe une évaluation leur permettant de confirmer ou infirmer l'acquisition des connaissances par d'autres moyens. Les données EVA_MOD-6-1 et EVA_MOD-6-11 donnent un exemple : une évaluation faite par des couleurs ou des ceintures de judoka. Elles ont sans doute pour effet de libérer l'évaluation chiffrée de son caractère hiérarchique qui sanctionne la réussite ou l'échec d'un élève, (EVA_MOD-6-3).

La donnée EVA_MOD-6-2, précise que lorsque l'enseignant adopte une évaluation qui n'est pas chiffrée il peut rencontrer des difficultés que nous pouvons imaginer, selon le contexte décrit (l'interviewée fait référence à des évaluation basées sur l'observation filmée des apprenants et donnant lieu à des commentaires écrits de quelques lignes), d'ordre organisationnel (installation de la caméra) ou temporel (temps pris pour la rédaction des commentaires).

Récapitulatif :

- 11 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation chiffrée ou par lettre a une valeur institutionnelle et sociale.	Convergentes : EVA_MOD-6-2 EVA_MOD-6-3 EVA_MOD-6-4 EVA_MOD-6-5 EVA_MOD-6-6 EVA_MOD-6-7 EVA_MOD-6-8 EVA_MOD-6-9 EVA_MOD-6-10 EVA_MOD-6-11	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique• Université privée• LFI-T• Ecole primaire
L'évaluation par les couleurs pour le processus d'apprentissage et son résultat.	Complémentaires : EVA_MOD-6-1 EVA_MOD-6-11	Française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T

3.1.7 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les modalités de l'évaluation »

3.1.7.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

L'analyse des données de cette catégorie a permis de comprendre l'importance des critères d'évaluation dans le fonctionnement du MARCAA car si le sentiment d'efficacité personnelle a été désigné comme le moteur de ce mécanisme, il a besoin pour se générer d'une représentation claire de la tâche à accomplir. La connaissance des critères de réalisation par l'apprenant peut aider cette représentation.

Par ailleurs, certains interviewés ont souligné l'importance d'une évaluation intuitive aussi désignée comme subjective et qui ne se fonde pas seulement sur des critères linguistiques ou de forme. L'enseignant comme l'apprenant peuvent avoir recours à ce type d'évaluation. Mais il peut produire un jugement pertinent ou erroné sur les actions (productions, apprentissages) accomplis. Aussi, comme chaque étape du MARCAA (Prise de décision → Processus de réalisation de la tâche → Production → jugement de valeur → décision d'un nouvel objectif d'apprentissage ou une amélioration de la production finale → modification ou confirmation des représentations de l'objectif d'apprentissage) est soumise à l'activité évaluative de l'apprenant sur son travail, il se peut que celui-ci ait un jugement plus intuitif qu'objectif pouvant interférer dans la production d'un résultat satisfaisant. C'est

une des limites de l'activité évaluative lorsqu'elle est envisagée du point de vue de l'apprenant, (cf. p.97).

De plus, il semble intéressant de reconnaître dans la notion de feedback, une des fonctions importantes de l'enseignant. Son aide (ZPD) dans la dernière étape du MARCAA consiste à confirmer ou infirmer l'apprentissage accompli. Or, cette aide peut être présente à chaque étape du mécanisme pour assister les apprenants dans leur activité évaluative et valider ou faire évoluer leurs jugements qui les décident à passer d'une étape à une autre. Par ailleurs, le feedback étant un discours de l'évaluation ou métalangage adressé à des apprenants, il devra être sans ambiguïtés. Pour ce, la communication pourrait se faire en langue maternelle ce qui donnerait au message une plus-value communicative et culturelle, voire affective. Il est aussi une invitation à l'action puisqu'il permet à l'apprenant de se corriger ou de corriger la production d'un autre. Enfin, il est une des interactions apprenant(s)-enseignant susceptible de favoriser l'autonomisation. Pour finir, les processus en jeu dans les feedback nous montre la possible action de l'activité évaluative sur les comportements autonomes de l'apprenant. Car au plus celui-ci répondra seul à ce type d'appréciation (venant de ses camarades ou de son enseignant) en prenant les décisions et en faisant les choix qui s'imposent, au plus il progressera dans son autonomie. Le fait de progresser dans l'autonomisation attestera de sa capacité à faire les bons choix grâce à une activité évaluative pertinente.

3.1.7.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les trois variables confirmées par l'analyse des données de cette première catégorie sont l'activité évaluative bien sûr mais aussi le processus de métacognition et la ZPD. L'activité évaluative prend place dans le processus de métacognition et ses résultats peuvent être produits conjointement entre apprenant(s)-enseignant dans une ZPD. Par ailleurs, il faut placer à l'origine du MARCAA le sentiment d'efficacité personnelle favorisé par une perception claire des caractéristiques de la tâche à réaliser.

3.1.7.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

Liste des idées :

- a. L'évaluation est faite à partir de critères, objectifs, contenus et barème connus de l'apprenant ;
- a. La production commune des critères d'évaluation favorise l'auto-évaluation ;
- b. L'évaluation chiffrée a une valeur institutionnelle et sociale ;

- c. Le discours de l'évaluation s'adresse avec clarté aux apprenants et dans certains cas à leurs parents ;
- d. Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'élève vers le plan d'enseignement.

3.2 Catégorie : évaluation et plan d'enseignement

3.2.1 Sous catégorie : évaluation et plan d'enseignement

Les données indiquent 3 fonctions de l'évaluation du point de vue du plan d'enseignement : faire un bilan, donner de la valeur et classer.

1. Faire un bilan : selon les données EVA_PLE-1-1, EVA_PLE-1-3, EVA_PLE-1-4, EVA_PLE-1-19 et EVA_PLE-1-6, cette fonction est une obligation dans des institutions relevant du Ministère de l'Education nationale. Les personnes interviewées sont des professeurs d'université d'où l'obligation institutionnelle de procéder à une évaluation des étudiants en fin d'année sous forme de tests notés. Une enseignante au niveau primaire parle d'un autre type bilan décrivant « le travail de l'élève pendant l'année » et qui n'a donc pas la même fonction que dans le système universitaire puisque le redoublement n'existe pas au Japon et ce jusqu'au lycée, (EVA_PLE-1-5). Ce bilan sert ainsi à faire un constat (EVA_PLE-1-2, EVA_PLE-1-15, EVA_PLE-1-17, EVA_PLE-1-7) mais aussi à produire un diagnostic (EVA_PLE-1-10 et EVA_PLE-1-18) voire un pronostique (EVA_PLE-1-14) des compétences de l'élève ou à l'engager dans une remédiation (EVA_PLE-1-15, EVA_PLE-1-8, EVA_PLE-1-11, EVA_PLE-1-13).
2. Donner de la valeur : cette fonction fait référence à l'étymologie du verbe « évaluer » et à une approche qualitative de l'activité évaluative. Elle a été mentionnée par une enseignante dans une école primaire (EVA_PLE-1-9) où ce qui semble le plus important est d'attester du travail accompli par l'élève puisque le processus d'apprentissage n'y est pas soumis à l'obtention de notes permettant l'accès à des niveaux supérieurs. Ici la valeur est donnée par l'enseignante. La donnée EVA_PLE-1-20 va dans le même sens puisque l'enseignant a voulu sensibiliser ses élèves au poids du processus d'apprentissage plutôt qu'à son évaluation institutionnelle. La donnée EVA_PLE-1-12 insiste d'ailleurs sur une prise de conscience par les apprenants de la valeur de leur apprentissage : « mon but n'est pas de les évaluer mais encore une fois de les mettre dans une situation

où ils vont pouvoir *faire l'expérience de l'optimisation des apprentissages* ». La partie en italique de la citation, laisse penser en effet que ce sont les apprenants qui vont évaluer l'efficacité de leurs savoirs.

3. Classifier : le classement évoqué ici (EVA_PLE-1-16) a pour effet un certain confort dans le déroulement du plan d'enseignement (éviter le groupement d'élèves de niveaux hétérogènes) mais il est jugé « impossible ». L'enseignant interviewé travaille à l'IFJ-T où l'inscription dans une classe dépend avant tout d'une auto-évaluation de l'apprenant et non pas de la réussite à un test de placement.

Récapitulatif :

- 20 données sur 57 et exprimées par 16 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation sert à faire un bilan pour un produire un constat, un diagnostic, un pronostique et une remédiation.	Complémentaires : EVA_PLE-1-1 EVA_PLE-1-2 EVA_PLE-1-3 EVA_PLE-1-4 EVA_PLE-1-5 EVA_PLE-1-6 EVA_PLE-1-7 EVA_PLE-1-8 EVA_PLE-1-10 EVA_PLE-1-11 EVA_PLE-1-13 EVA_PLE-1-14 EVA_PLE-1-15 EVA_PLE-1-17 EVA_PLE-1-18 EVA_PLE-1-19	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Ecole élémentaire • Université privée • Université publique • LFI-T • Ecole de langue (Silent Way)
L'évaluation sert à donner de la valeur.	Convergentes : EVA_PLE-1-9 EVA_PLE-1-12 EVA_PLE-1-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • Lycée privé japonais
L'évaluation sert à classer les apprenants.	Complémentaire : EVA_PLE-1-16	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)

3.2.2 Sous catégorie : évaluation organisée par les enseignants

Les interviewés s'accordent pour dire que l'évaluation revient à l'enseignant et par là fait partie intégrante du plan d'enseignement. Les professeurs contrôlent le choix des procédés et procédures d'évaluation. C'est par la maîtrise du processus d'évaluation qu'ils manifestent leur hétéronomie. L'activité évaluative réservée au professeur est une affirmation

de son pouvoir comme le soulignent Huver et Springer (cf. p.91). Cependant, les enseignants parlent-ils de l'évaluation certificative (cf. Scallon, p.87) qui donne droit à un diplôme ou à la poursuite des études ou bien d'une évaluation qualitative comme nous l'avons vu dans l'analyse des données précédentes ? Rien n'est précisé à ce sujet mais dans leurs discours spontanés on retrouve comme composants du champ lexical de l'évaluation les termes « test », « contrôle » et « note ». Les données de cette catégorie font aussi de l'enseignant la seule personne autorisée à attester de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage, il est le référent et le représentant de la norme.

Récapitulatif :

- 8 données sur 57 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Récapitulatif des idées			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation est un processus par lequel s'exprime l'hétéronomie de l'enseignant.	Convergentes : EVA_PLE-2-1 EVA_PLE-2-2 EVA_PLE-2-3 EVA_PLE-2-4 EVA_PLE-2-5 EVA_PLE-2-6 EVA_PLE-2-7 EVA_PLE-2-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • Université publique • Lycée privé japonais

3.2.3 Sous catégorie : Evaluation et contraintes institutionnelles

Ces données montrent que l'activité évaluative peut être soumise dans certains cas à des contraintes institutionnelles. Les interviewés enseignent dans des établissements relevant du ministère français et japonais de l'Education nationale. Ces obligations concernent les procédures d'évaluation (EVA_PLE-3-1), les domaines de l'apprentissage (EVA_PLE-3-3), la pondération (EVA_PLE-3-4 et EVA_PLE-3-7), la formulation de l'évaluation en chiffre (EVA_PLE-3-5) ou en lettre (EVA_PLE-3-7). Ces contraintes institutionnelles ne sont pas toujours bien acceptées par les enseignants car elles sont chronophages (EVA_PLE-3-6) ou véhiculent une image très négative, (EVA_PLE-3-9). L'enseignante interviewée et source des propos suivants compare l'organisation de l'évaluation dans son établissement à « une machine en marche » que l'on ne peut arrêter. Dans la sous-catégorie précédente, nous évoquons l'aspect mécanique de l'évaluation. Cette remarque va dans ce sens.

Mais, malgré le contexte institutionnel dans lequel l'activité évaluative prend place, elle peut être libérée de toute obligation et être prise en charge dans ses procédés et procédures par l'enseignant, (EVA_PLE-3-2 et EVA_PLE-3-9). Il faut cependant noter que l'enseignement dispensé par l'enseignante, source de la donnée EVA_PLE-3-2, ne fait pas partie du programme établi par le Ministère de l'Education nationale français, puisqu'il prend la forme d'une aide à l'apprentissage pour une mise à niveau en langue des enfants franco-japonais et pour leur meilleure intégration dans l'établissement. En ce qui concerne la seconde donnée, l'enseignante précise que l'apprentissage des langues (dont le français) n'est pas soumis à une évaluation officielle.

Récapitulatif :

- 9 données sur 57 et exprimées par 9 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les contraintes institutionnelles concernent, les procédures, les domaines d'apprentissage, la pondération, la formulation de la note.	Complémentaires : EVA_PLE-3-1 EVA_PLE-3-3 EVA_PLE-3-4 EVA_PLE-3-5 EVA_PLE-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • LFI-T • Université privée • Université publique
Les contraintes institutionnelles sont mal vécues.	Convergentes : EVA_PLE-3-6 EVA_PLE-3-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole élémentaire
Les contraintes institutionnelles peuvent ne pas exister quand l'enseignement dispensé n'est pas soumis à l'évaluation.	Convergentes : EVA_PLE-3-2 EVA_PLE-3-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • LFI-T

3.2.4 Sous catégorie : procédures d'évaluation

Ces données comme celles de la sous-catégorie suivante, vont permettre de comprendre comment est organisée l'évaluation dans les milieux enquêtés puisqu'elles mettent en avant certaines procédures d'évaluation et leurs avantages.

Les enseignants interviewés associent parfois une procédure à une représentation de l'enseignement ou bien encore à une approche pédagogique. Ainsi, il est fait une relation entre « concours » et « culture de la compétition » (EVA_PLE-4-4); les données EVA_PLE-4-5 et EVA_PLE-4-6 mentionnent les examens du DELF, lesquels « semblent plus logiques

et efficaces » (EVA_PLE-4-5) parce que plus en phase avec une conception libérale de l'apprentissage : « Dans notre école, on laisse les enfants libres de travailler. Dans les examens du DELF nous avons trouvé un peu l'aboutissement officiel de cette approche conceptuelle » (EVA_PLE-4-6) ; le fait de passer un examen tel que le DELF est vu comme l'objectif possible d'une démarche pour l'autonomisation des apprentissages et ses relations avec l'auto-évaluation, (EVA_PLE-4-4, EVA_PLE-4-3 et EVA_PLE-4-2¹¹⁵).

Les deux examens de français cités par les interviewés sont le DAPF et le DELF. Le premier propose des procédés d'évaluation en relation avec la culture d'apprentissage en vigueur au Japon. Cette culture est souvent basée, nous l'avons vu, à partir d'un certain niveau d'enseignement, sur la transmission et la reproduction des connaissances ce qui en soit n'est pas critiquable car l'imitation est facteur d'autonomisation si l'apprenant s'en émancipe et parvient à reproduire seul dans diverses situations ce qui lui a été transmis, faisant preuve ainsi d'un auto-contrôle. Cela revient à construire de véritables savoir-faire. C'est justement ce qu'entendent évaluer les épreuves du DELF. Le cadre théorique de cette recherche a montré que l'utilisation du CECR était source de polémiques au Japon notamment parce qu'il proposait une acquisition des connaissances pour l'acquisition de diverses compétences. En faisant le choix du DELF, les interviewés ont fait celui d'une procédure d'évaluation dont découle toute une logique de transmission et d'acquisition des connaissances plus en relation, pour eux, avec l'autonomisation des apprentissages. Ainsi, cela pourrait signifier que l'autonomisation ne passe pas uniquement par l'évaluation des connaissances (le DAPF est aussi cité comme objectif d'autonomisation dans la donnée EVA_PLE-4-2) mais aussi par celle des compétences. Dans ce dernier cas on parlera d'évaluation qualitative, (cf. p.99)

Pour finir, les procédures d'évaluation ont moins d'importance que les procédés quand il s'agit d'évaluer les apprenants, (EVA_PLE-4-7).

¹¹⁵ En réponse à la question 4 du questionnaire : Dans vos cours, pensez-vous favoriser l'autonomie de vos apprenants ? Si oui comment ? Si non, pensez-vous qu'il le faudrait ?

Récapitulatif :

- 7 données sur 57 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les procédures d'évaluation des compétences des apprenants favorisent l'autonomisation.	Convergentes : EVA_PLE-4-2 EVA_PLE-4-3 EVA_PLE-4-4 EVA_PLE-4-5 EVA_PLE-4-6 EVA_PLE-4-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)
Les procédures d'évaluation et les conceptions de l'enseignement/l'apprentissage sont en relation.	Convergentes : EVA_PLE-4-1 EVA_PLE-4-2 EVA_PLE-4-3 EVA_PLE-4-4 EVA_PLE-4-5 EVA_PLE-4-6 EVA_PLE-4-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège • Ecole primaire • Université privée • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)

3.2.5 Sous catégorie : procédés d'évaluation

Cette sous-catégorie nous renseigne sur les procédés utilisés dans l'évaluation. Les enseignants ont évoqué des exercices de type QCM ou de remise en ordre d'éléments d'une phrase, des activités (réception, production, interaction) à l'écrit ou à l'oral, des jeux mais aussi des dictées, et des traductions. Par ailleurs, seules quelques données précisent que ces procédés sont choisis (dans un manuel, un site internet, etc.) ou conçus par l'enseignant.

En ce qui concerne les QCM deux interviewés ont souligné leur importance (EVA_PLE-5-6 et EVA_PLE-5-10). D'abord parce que ce sont des procédés courants dans l'évaluation des langues au Japon et ce, semble-t-il, jusqu'aux concours d'entrée des universités. Ensuite, ils permettent une correction plus « facile et rapide ». Les procédés sont adaptés aux procédures choisies, elles-mêmes (et selon l'analyse des données de la sous-catégorie précédente) en relation avec une conception particulière de l'enseignement/apprentissage, (EVA_PLE-5-6).

Enfin, les QCM sont les garants d'une évaluation juste dans la mesure où ils limitent le nombre de réponses possibles. En ce sens, il est certain qu'une activité de production écrite ou orale demande une évaluation moins mécanique mais peut-être plus subjective, (EVA_PLE-5-9). Selon le tableau récapitulatif (cf. p.108) des deux aspects de l'activité évaluative (quantitatif et qualitatif) cet usage de l'évaluation relève d'un axe technique et se

fonde sur un paradigme de la connaissance. Ce même tableau indique des relations entre les deux aspects de l'évaluation. On remarque ainsi que l'axe technique à des relations avec l'axe éthique car s'est bien afin d'éviter les incertitudes et les limites inhérentes à une évaluation de type qualitative ou subjective que l'enseignant a recours à ce genre de procédé. Pour finir, les contenus de ces procédés sont bien sûr adaptés et adaptables au niveau des apprenants (EVA_PLE-11 et EVA_PLE-5-10) ce qui va dans le sens de la donnée EVA_PLE-4-7.

Un exercice et sa consigne, par exemple, ne sont pas les seuls procédés d'évaluation mis en œuvre par les interviewés. Ils ont aussi mentionné la révision des connaissances pour en constater l'acquisition suffisante ou insuffisante (EVA_PLE-5-1), la comparaison de la production d'un apprenant avec celle de son enseignant (EVA_PLE-5-2) et la communication entre apprenants et apprenant(s)-enseignant (EVA_PLE-5-4).

Récapitulatif :

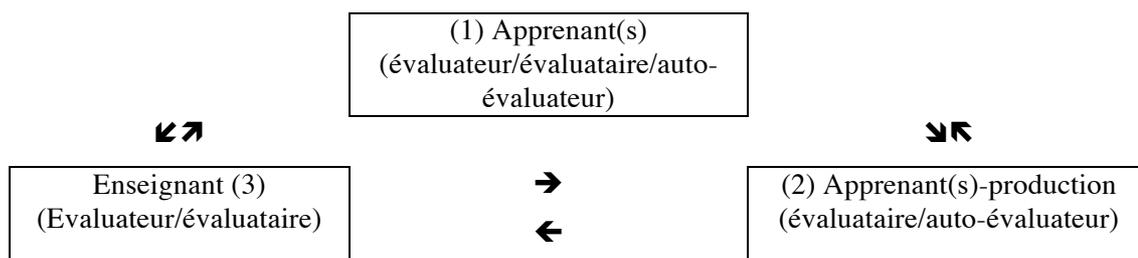
- 13 données sur 57 et exprimées par 12 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les procédés d'évaluation quantitatifs ne sont pas étrangers à l'aspect éthique de l'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-10	Japonaise	• Université publique
La révision comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-1	Française	• Ecole de langue (IFJ-T)
La comparaison comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-2	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
La communication comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-4	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
Les procédés d'évaluation sont en rapport avec les procédures d'évaluations elles-mêmes en relation avec les conceptions de l'enseignement-apprentissage.	Complémentaire : EVA_PLE-5-6	Française	• Collège
Les procédés d'évaluation sont choisis ou conçus par l'enseignant.	Complémentaires : EVA_PLE-5-3 EVA_PLE-5-8 EVA_PLE-5-10 EVA_PLE-5-11 EVA_PLE-5-12 EVA_PLE-5-13	Japonaise/française	• Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole élémentaire • Ecole primaire • Lycée privé japonais.

3.2.6 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'enseignement »

3.2.6.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Selon l'analyse des données de cette catégorie, l'autonomisation des apprentissages est liée à un partage de l'activité évaluative. En effet, c'est par le processus d'évaluation que l'enseignant assure son hétéronomie. Ce partage peut être schématisé de la façon suivante :



L'évaluation d'une production (donc d'un apprenant ou un d'un groupe d'apprenants) se fait par un apprenant ou plusieurs (1). Par l'évaluation de leur(s) camarade(s) (le feedback), le ou les évaluataire(s) (2) procède(nt) à une auto-évaluation et deviennent donc auto-évaluateur. L'évaluation de la même production peut être faite par l'enseignant-évaluataire (3) et ce avec la même conséquence pour (2). Ce faisant, il va confirmer ou infirmer l'évaluation de (1) qui a son tour procédera à une auto-évaluation. A noter que l'évaluation entre (1) et (3) peut aussi être le fait d'une enquête de satisfaction (formelle ou informelle). L'enseignant-évaluataire devient enseignant-évaluataire. Ainsi, on remarque deux nouvelles variables susceptibles de favoriser le fonctionnement du MARCAA :

1. Un plan d'enseignement où tour à tour enseignant et apprenants sont évaluateurs, évaluataires et auto-évaluateurs ;
2. Une co-construction du produit de l'évaluation (de la valeur) ce qui montre que tout comme l'autonomisation des apprentissages, l'évaluation n'est pas un processus solitaire.

3.2.6.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est l'activité évaluative ainsi que deux de ses formes : l'évaluation qualitative et l'auto-évaluation. Elles ne sont pas remises en cause dans leur rôle pour le fonctionnement du MARCAA mais il ne faut pas oublier que les jugements qu'elles

permettent de produire sont influencés par la subjectivité de l'évaluateur-enseignant ou de l'auto-évaluateur-apprenant, subjectivité qui fait partie intégrante du processus d'évaluation.

3.2.6.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

Liste des idées :

- a. L'évaluation sert à faire un bilan pour produire un constat, un diagnostic, un pronostique ou une remédiation ;
- b. L'évaluation est un processus par lequel s'exprime l'hétéronomie de l'enseignant ;
- c. Les procédures d'évaluation prenant en compte les compétences des apprenants favorisent l'autonomisation ;
- d. Les procédures d'évaluation et les conceptions de l'enseignement/ l'apprentissage sont en relation ;
- e. Les contraintes institutionnelles concernent, les procédures, les domaines d'apprentissage, la pondération, la formulation de la note ;
- f. Les procédés d'évaluation sont choisis ou conçus par l'enseignant.

3.3 Catégorie : évaluation et culture

3.3.1 Sous-catégorie : évaluation et culture d'enseignement/apprentissage

Les données de cette catégorie ont été produites par trois enseignants français. Même si elle ne contient que quelques données, elle atteste d'une rencontre culturelle sur le terrain de l'évaluation comme cela a été le cas avec la notion d'autonomisation (cf., la sous-catégorie « Autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage »). Cette rencontre passe d'abord par la représentation de la note et le message qu'elle transmet. Un des enseignants interviewés précise que ses élèves cachent leur note lorsqu'elles¹¹⁶ reçoivent de lui leur copie pour que leurs camarades ne la voient pas, (EVA_CULT-1-4).

Cette rencontre peut aussi être problématique comme dans le cas de cette enseignante désirant proposer une autre approche de l'évaluation en rapport avec les modes d'apprentissages de ses élèves (modes fondés sur la notion de « tâche ») dans un établissement privilégiant des pratiques d'apprentissage et d'évaluation certes traditionnelles mais adéquates pour les procédés utilisés dans les examens donnant droit à l'entrée dans une université de renom, (EVA_CULT-1-1).

¹¹⁶ Le lycée Caritas n'est pas mixte

Pourtant, si les examens d'entrée dans les universités japonaises relèvent d'une approche sommative et certificative de l'évaluation en utilisent le plus souvent des procédés de type QCM, une fois cette étape passée, les pratiques d'évaluation semblent changer, (EVA_CULT-1-2 et EVA_CULT-1-3). Un enseignant avoue, comme le font ses collègues, accorder l'unité de valeur à la plupart des étudiants. Pour lui, l'approche sommative/certificative « n'a pas beaucoup de sens » (EVA_CULT-1-3) dans le contexte universitaire japonais. C'est le même enseignant qui préférerait s'en remettre à son intuition pour produire une note. Sans généraliser cette manière de faire, on peut penser que d'autres enseignants adoptent la même démarche mais aussi que certains font usage d'une évaluation sommative aboutissant à une note chiffrée. Quoiqu'il en soit, l'activité évaluative comme processus d'autonomisation des apprentissages semblent devoir s'adapter au contexte culturel et d'enseignement/apprentissage dans lequel elle prend place.

Récapitulatif :

- 4 données sur 4 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative dépend du contexte culturel et d'enseignement/apprentissage.	Convergentes : EVA_CULT-1-1 EVA_CULT-1-2 EVA_CULT-1-3 EVA_CULT-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Collège • Lycée privé japonais

3.3.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et culture »

3.3.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Cette catégorie bien que peu riche en données a montré que l'évaluation devait s'adapter à la culture d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il serait important que l'enseignant ait une connaissance assez précise des habitudes d'apprentissage de son public afin d'éviter des incompréhensions dans les pratiques de l'évaluation, incompréhensions qui pourraient limiter le fonctionnement du MARCAA.

3.3.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Nous avons vu que l'apprenant devait modifier ses représentations de l'apprentissage si celles-ci ne s'adaptaient pas à l'approche autonomisante du MARCAA. Par l'analyse de ces

données, il semble qu'il doit aussi faire évoluer ses représentations pour concevoir une évaluation prenant en compte d'autres aspects de l'apprentissage. Mais ces deux efforts, s'ils ont lieu, ne doivent pas, être le seul fait de l'apprenant. L'enseignant a aussi une adaptation de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation à faire.

3.4. Catégorie : évaluation et plan d'apprentissage

3.4.1 Sous catégorie : évaluation et apprentissage

L'ensemble des données souligne l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. D'abord parce qu'elle en est une partie intégrante (EVA_PLA-1-7). Pour affirmer cela, l'interviewé fonde son raisonnement sur la notion de « feedback » qu'il assimile à un acte évaluation.

Ensuite parce que l'évaluation est une aide à l'apprentissage, (EVA_PLA-1-4). Comment ? Par l'explication des erreurs, (EVA_PLA-1-2). Dans le discours des interviewés qui ont abordé ce thème, l'enseignant est le plus souvent le seul maître de l'évaluation (cf. catégorie « Evaluation organisée par l'enseignant »). Ainsi, si l'évaluation est une aide à l'apprentissage, est-ce parce que l'enseignant assiste les apprenants ou bien parce que les apprenants font une analyse personnelle de leur performance afin de satisfaire ou bien de se convaincre d'une nécessaire remédiation ? Rien n'est précisé dans les propos des interviewés mais la donnée EVA_PLA-1-5 semble désigner une situation de remédiation où les élèves mis en groupe ont la possibilité de dépasser leurs erreurs pour progresser.

Enfin parce que l'évaluation peut être source de motivation pour l'apprenant, (EVA_PLA-1-1, EVA_PLA-1-3 et EVA_PLA-1-6). Deux enseignants font une relation entre la note et la motivation, (EVA_PLA-1-1, EVA_PLA-1-3) et de fait sa démotivation dans le cas d'une mauvaise note. La donnée EVA_PLA-1-6 montre plutôt une enseignante qui prend en compte les progrès des apprenants de quelques natures qu'ils soient et surtout sans les comparer pour les hiérarchiser au moyen d'une note. On comprend donc que la note est certes source de motivation ou de démotivation mais qu'elle prend en compte les progrès des apprenants et les leur faire réaliser. Comme le rappelle la donnée EVA_MOD-5-13, « l'évaluation doit rester positive ». D'ailleurs, la donnée EVA_PLA-1-8 montre que l'enseignante n'évalue que les progrès réalisés par ses élèves.

La donnée EVA_PLA-1-9 indique une dernière fonction de l'évaluation du point de vue du plan d'apprentissage : elle donne à l'apprenant une représentation de ses chances de réussite ou d'échec à un nouvel objectif. En ce sens elle influence l'agentivité et le sentiment

d'efficacité personnelle pour faire que l'apprenant change d'objectifs ou en définisse de moins ambitieux.

Récapitulatif :

- 9 données sur 13 et exprimées par 7 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage.	Complémentaire : EVA_PLA-1-7	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
L'évaluation est une aide à l'apprentissage.	Convergentes : EVA_PLA-1-2 EVA_PLA-1-4 EVA_PLA-1-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée japonaise • LFI-T
L'évaluation est source de motivation et doit être positive.	Convergentes : EVA_PLA-1-1 EVA_PLA-1-3 EVA_PLA-1-6 EVA_PLA-1-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
L'évaluation influence l'agentivité de l'apprenant.	Complémentaire : EVA_PLA-1-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Lycée privé japonais.

3.4.2 Sous catégorie : évaluation et métacognition

Selon les données recueillies, le processus d'évaluation implique une observation de soi, en action. Cette observation peut être faite en relation avec les autres apprenants. Dans ce cas précis, l'apprenant s'évalue au regard des observations de ses camarades qui évaluent sa production. Une interviewée parle d'un effet miroir, (EVA_PLA-4). Mais elle peut être aussi le fait d'une introspection qui va susciter un jugement des apprenants sur leurs lacunes, leurs points forts ou leurs désirs (EVA_PLA-2-1 et EVA_PLA-2-2) mais aussi leurs motivations (EVA_PLA-2-3). Ce jugement métacognitif participe d'une activité évaluative, (cf. p.96).

Deux sous-catégories précédemment analysées ont montré la relation entre l'autonomisation et la métacognition. De la première, « Autonomisation et métacognition » il est ressorti que l'évaluation était un moyen pour favoriser la métacognition et que l'autonomisation était le résultat conjugué de l'activité évaluative et de la métacognition ; de la seconde, « Autonomisation et décision de l'apprenant », que la possibilité de choix offerte à un apprenant était liée au processus d'évaluation et qu'elle était un facteur de motivation.

La présente catégorie fait de l'évaluation le lien entre « autonomisation », « métacognition » et « décision » de l'apprenant selon le schéma suivant :

Récapitulatif :

- 4 données sur 13 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation pour favoriser la métacognition.	Convergentes : EVA_PLA-2-1 EVA_PLA-2-2 EVA_PLA-2-3 EVA_PLA-2-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Collège • Université privée

3.4.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'apprentissage »

3.4.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Les données de la dernière sous-catégorie confirment l'importance de l'approche évaluative dans le plan d'enseignement, importance parfois relativisée par certains interviewés. L'évaluation doit être guidée par le désir d'aider les apprenants et par une attention particulière pour valoriser leurs acquis. C'est dans ces conditions que la motivation de l'apprenant pourra être maintenue. Et cela est essentiel puisque la motivation, en relation avec la notion d'agentivité de Bandura, est le moteur du MARCAA.

3.4.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

De ce fait, la motivation est une variable encore une fois identifiée. Mais elle n'est pas la seule. Nous avons aussi repéré l'activité évaluative et la métacognition. A cette étape de l'analyse il est possible de les mettre en relation et par là de confirmer le fonctionnement du mécanisme à vérifier. Ainsi, c'est bien par une activité évaluative favorisant la métacognition que l'apprenant pourra prendre des décisions sur son apprentissage. L'autonomisation sera favorisée si l'apprenant peut agir selon ses décisions. Et c'est en rendant de plus en plus pertinentes ces décisions (c'est-à-dire en se passant peu à peu de l'aide de l'enseignant) et par là son évaluation, que l'apprenant avancera dans son projet d'autonomie. Et en étant plus autonome, il pourra prendre plus fréquemment des décisions issues de l'activité évaluative.

3.4.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

Liste des idées

- a. L'évaluation est une aide à l'apprentissage ;
- b. L'évaluation est source de motivation et doit être positive.

3.5 Catégorie : les représentations de l'évaluation

3.5.1 Sous-catégorie : les représentations négatives de l'évaluation

L'évaluation est crainte car elle peut être un instrument de pression, de sélection et une cause de compétition entre les apprenants. Mais ces représentations réduisent l'acte d'évaluation à un processus de notation hiérarchisant. C'est à cet amalgame que les cinq enseignants interviewés se sont spontanément référés pour définir l'activité évaluative.

Récapitulatif :

- 5 données sur 12 exprimées par 5 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative est spontanément associée à processus de notation hiérarchisant.	Convergentes : EVA_REP-1-1 EVA_REP-1-2 EVA_REP-1-3 EVA_REP-1-4 EVA_REP-1-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université publique• Université privée• Lycée privé japonais

3.5.2 Sous-catégorie : évaluation comme jugement positif

Les données de cette catégorie montrent que l'évaluation, en tout cas en ce qui concerne certains niveaux d'enseignement/apprentissage (les classes du niveau primaire du LFI-T et une école élémentaire japonaise) ou contexte (l'IFJ-T), peut se concevoir comme un processus valorisant dont le but est de mettre en avant les aspects positifs du travail des élèves, plus que la note (EVA_REP-2-1). Car c'est bien ce symbole qui est source de représentations négative, (EVA_REP-2-5 et EVA_REP-2-7). Pour finir, un enseignant précise que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage et qu'elle peut le favoriser, (EVA_REP-2-6).

Récapitulatif :

- 7 données sur 12 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative peut être positive.	Convergentes : EVA_REP-2-1 EVA_REP-2-2 EVA_REP-2-3 EVA_REP-2-4 EVA_REP-2-5 EVA_REP-2-6 EVA_REP-2-7	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université privée• Ecole élémentaire• LFI-T• Lycée privé japonais

3.5.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'évaluation »

3.5.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Cette catégorie comporte très peu de données pour fournir des éléments probants ayant une influence possible dans le fonctionnement du MARCAA. Il est cependant possible de penser qu'une approche de l'évaluation favorisant le classement et la réussite véhicule des images négatives et peut être la cause d'une démotivation. Par ailleurs, les moments d'évaluation pendant et entre chaque étape du MARCAA semblent peu propices à l'application d'une évaluation de ce type. Elle pourrait cependant avoir lieu en dernière étape, c'est-à-dire celle où l'apprenant décide avec l'enseignant de poursuivre son apprentissage ou d'améliorer sa production.

3.5.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'activité évaluative est confirmée comme une variable du MARCAA mais elle doit rester dans une approche qualitative la plupart du temps afin de préserver la motivation de l'apprenant et attirer son attention sur les processus en jeu dans son apprentissage.

3.5.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. L'activité évaluative est spontanément associée à un processus de notation hiérarchisant.

3.6. Catégorie : les objets de l'évaluation

3.6.1 Sous-catégorie : évaluation et activités langagières

Afin de permettre une lecture de leur analyse plus aisée, les données ont été groupées en trois domaines correspondant à trois activités langagières¹¹⁷ (EVA_OBJ-1-1, EVA_OBJ -1-2, EVA_OBJ -1-3, EVA_OBJ-1-4, EVA_OBJ-1-5, EVA_OBJ-1-8 et EVA_OBJ-1-9) ; les compétences des apprenants (EVA_OBJ-1-6, EVA_OBJ-1-7, EVA_OBJ-1-12, EVA_OBJ-1-13, EVA_OBJ-1-14 et EVA_OBJ-1-15) et des paramètres annexes à l'apprentissage, (EVA_OBJ-1-10 et EVA_OBJ-1-11).

L'évaluation des activités langagières montre que les enseignants interviewés fondent leur pratique sur les principes du CECR dont le caractère polémique au Japon est connu puisqu'ils sont parfois en conflit avec les pratiques d'enseignement/apprentissage en vigueur. Cette évaluation a par ailleurs pour finalité de positionner l'apprenant sur une échelle de 6 niveaux de compétence. Toutefois, aucun enseignant ne précise que leur évaluation a cet objectif final. L'évaluation des activités langagières est-elle, dans leur pratique, séparée de l'évaluation des compétences ? Il semble que oui.

Les enseignants qui prennent pour objet de leur pratique d'évaluation les compétences de leurs élèves, s'attachent surtout à ce que leurs apprenants savent faire. En effet, pour ces enseignants une compétence est un savoir-faire ou un savoir linguistique acquis (EVA_OBJ-1-7) ce qui au regard de la notion de compétence (cf. pp.99-100) est réducteur.

Pour finir, deux enseignants ont mentionné l'assiduité de leurs étudiants comme objet de l'évaluation. Dans les universités au Japon, l'assiduité est très importante pour l'obtention du diplôme. Elle est aussi importante que le travail fournit en classe par l'étudiant. Ainsi, un étudiant peut-il se rendre en classe et dormir une bonne partie du cours mais en sachant que sa présence sera valorisée.

De l'analyse de ces données, il apparaît que les objets de l'évaluation sont fortement influencés par une approche par compétences mais dont les enseignants ont une représentation tronquée.

¹¹⁷ La réception, la production et l'interaction, à l'oral et à l'écrit pour les deux premières et uniquement oral pour la troisième.

Récapitulatif :

- 15 données sur 15 et exprimées par 11 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation concerne les activités langagières de production, réception et interaction.	Complémentaires : EVA_OBJ-1-1 EVA_OBJ-1-2 EVA_OBJ-1-3 EVA_OBJ-1-4 EVA_OBJ-1-5 EVA_OBJ-1-8 EVA_OBJ-1-9	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée• Université publique• Ecole élémentaire
L'évaluation porte sur les compétences.	Convergentes : EVA_OBJ-1-6 EVA_OBJ-1-7 EVA_OBJ-1-12 EVA_OBJ-1-13 EVA_OBJ-1-14 EVA_OBJ-1-15	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée japonaise• Ecole primaire• LIF-T• Ecole de langue (Silent Way)
L'évaluation porte sur l'assiduité.	Convergentes : EVA_OBJ-1-10 EVA_OBJ-1-11	Japonaise	<ul style="list-style-type: none">• Université privée• Université publique

3.6.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les objets de l'évaluation »

3.6.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Un paramètre influent dans le fonctionnement du MARCAA est le savoir de l'enseignant en matière d'évaluation. L'analyse de cette catégorie a révélé des pratiques d'évaluation qui entendent prendre en compte les compétences des apprenants mais qui semblent pourtant se limiter au contrôle de connaissances et de savoir-faire. Le rôle de l'enseignant, dans une évaluation basée sur le paradigme des compétences (cf. p. 83) est aussi de faire réfléchir l'apprenant sur ses lacunes et ses acquis pour lui en faire réaliser les mécanismes producteurs qu'il saura éviter ou reproduire.

3.6.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est l'activité évaluative mais cette fois-ci considérée du point de vue de l'enseignant. Dans le fonctionnement du MARCAA, l'apprenant n'est pas le seul à évaluer son travail. Dans une ZPD, c'est également l'enseignant qui va, selon les résultats de

son analyse (c'est-à-dire de son évaluation) donner les conseils qui s'imposent et/ou fournir l'aide adéquat.

3.6.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. L'évaluation porte sur les compétences.

3.7 Conclusion générale sur l'analyse des données

L'analyse des données issues des discours des interviewés concernant l'évaluation permet de faire les constats suivants :

- a. L'apprenant doit connaître les critères, contenus et objectifs qui fondent l'évaluation pour que soit favorisés les processus de pro-action, d'autorégulation et métacognition en jeu dans l'autonomisation ;
- b. La production de critères est difficile en début d'apprentissage ;
- c. L'évaluation intuitive et subjective peut être aussi efficace qu'une évaluation se fondant sur des critères linguistiques, de formes ou de fond mais elle peut être perçue comme moins juste et source de polémique ;
- d. La notation par chiffre ou lettre est si reconnue socialement, qu'elle est parfois confondue avec l'activité évaluative. Or celle-ci passe aussi par l'observation des apprenants et des pratiques d'enseignement du professeur et par le discours de l'évaluation qui ne devrait s'assimiler comme un discours d'expert à expert ;
- e. Le feedback comme un canal du discours de l'évaluation est facteur d'autonomisation ;
- f. L'évaluation atteste du pouvoir de l'enseignant. La déléguer ou la partager est facteur d'autonomie ;
- g. L'autonomisation passe par des procédures et des procédés d'évaluation appropriés ;
- h. L'importance des contraintes institutionnelles dans le processus d'évaluation ;
- i. L'évaluation comme aide à l'apprentissage ;
- j. L'évaluation doit soutenir la motivation en étant positive ;
- k. L'activité évaluative est influencée par le contexte socio-éducatif tout comme la représentation de l'autonomie ;
- l. La maîtrise des pratiques d'évaluation par l'enseignant est déterminante dans le processus d'apprentissage.

De manière générale, les données de cette catégorie confirment l'activité évaluative comme variable en jeu dans le MARCA mais elle peut être influencée par l'institution, la culture, les savoirs et les représentations des enseignants et des apprenants en la matière.

Chapitre 4 : analyse des données sur l'enseignement du français au Japon

4.1 Analyse synthétique des données

Les données qui composent ce thème ne sont pas toutes pertinentes au regard de notre recherche sur les relations entre l'autonomisation et l'évaluation des apprentissages. Pourtant, certaines éclairent ou viennent confirmer des analyses faites dans les thèmes et catégories précédents et surtout montrent que le fonctionnement du MARCAA est dépendant des habitudes culturelles d'enseignement/apprentissage. Aussi, plutôt que de donner à lire une analyse détaillée de chacune des données recueillies, une forme plus synthétique d'analyse sera proposée.

L'enseignement/apprentissage du français dans les universités est influencé, pour un enseignant, par le clientélisme : « Dans les universités japonaises on achète son diplôme. » (PUB-1-7). Ce fait pèse beaucoup sur les tenants et aboutissants de l'évaluation des apprentissages en milieu universitaire car elle perdrait sa fonction de sésame vers un niveau supérieur. Cette remarque est à rapprocher des enseignants d'université interrogés ayant souligné l'inutilité d'une évaluation de type sommatif dans leur pratique.

Il souffre aussi parfois d'une situation de précarité dans laquelle se trouvent certains enseignants non-titulaires (FR_ORG-2-1). Celle-ci est peut-être une cause ou une conséquence du niveau de formation peu élevé en didactique des langues de ces enseignants. Cet aspect est celui qui, avec la particularité de la culture d'apprentissage, a le plus souvent été évoqué par les enseignants interviewés comme une caractéristique propre de l'enseignement du français au Japon.

Ce manque de formation et donc peut-être de méthodologie, pourrait être la cause de la difficulté ressentie de son apprentissage. En effet, ce serait, pour une interviewée, les enseignants qui par leurs lacunes en didactique feraient du français une langue compliquée, (CHARACT-1-2 et CHARACT-1-6). Il se traduit aussi pour un enseignant par une absence de pédagogie et un certain immobilisme dans l'enseignement du français, (CHARACT-1-7). Pour d'autres, par la présence de méthodes d'enseignement encore traditionnelles (CHARACT-1-1, CHARACT-1-5) qui ne prennent pas toujours en compte les nouvelles avancées didactiques même si bien sûr rien n'interdit leurs applications (CHARACT-1-1 et PUB-1-6) et même si les enseignants ont conscience qu'il doivent se tenir informés de ces avancées (CHARACT-1-3).

Pourtant, un interviewé pense que cette situation est révolue et qu'aujourd'hui les enseignants japonais de français sont « formés aux nouvelles approches, notamment celles décrites dans le CECR. » (CHARACT-1-4). A ce propos, une enseignante en école primaire

précise que la direction de son école a choisi de faire passer les épreuves du DEFL-PRIM qui sous-tendent donc l'évaluation et l'acquisition de savoir-faire selon les principes du CECR, (PUB-2-2). Au regard de l'existence du réseau Colibri, ce choix n'est pas isolé. Un autre fait remarquer en ce qui concerne les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage, que l'approche neurolinguistique a été introduite il y a peu dans certaines universités par d'anciens stagiaires du DUFLE, (CHARACT-4-3).

Ces méthodes traditionnelles d'enseignement/apprentissage passent le plus souvent par une acquisition des contenus syntaxiques et lexicaux d'une langue. Une interviewée précise à ce sujet : « Nous abordons une langue par ses connaissances à acquérir et non par ses compétences. » (CULT-1-1). Ceci a pour conséquence de minimiser l'acquisition de savoir-faire au profit de savoir dire : « généralement parlant, l'apprentissage d'une langue n'est pas encore considérée comme étant un exercice physique avant tout et souffre d'une intellectualisation abusive notamment avec la théorisation de la langue à travers le méta-langage », (CULT-1-3) ; mais aussi de savoirs mémorisés dont l'application est mécanique, (CULT-1-6). Aussi, on ne peut effectivement pas parler d'acquisitions de savoirs au service de l'acquisition de compétences car ils ne sont produits et reproduits que dans des situations où les imprévus sont limités. Au niveau des procédés d'évaluation, il est donc normal que ces savoirs soient le plus souvent évalués par des QCM plutôt que par des tâches relevant par exemple de l'approche actionnelle. L'accent est mis sur l'écrit, la traduction, la lecture, la grammaire (CHARACT-3-1, CHARACT-3-3, CULT-1-7 et CHARACT-5-2) et peu sur l'expression orale (CHARACT-5-1 et CHARACT-3-2).

Par ailleurs, ces méthodes favorisent la passivité et le mimétisme de l'apprenant (CULT-1-2 et (CULT-1-4). Toutefois, le mimétisme n'est pas en soi une notion critiquable car l'autonomisation peut aussi passer par la reproduction des actions d'un expert. Mais dans un contexte d'accès à l'autonomie, le mimétisme n'est qu'un stade vers le développement de comportements autonomes. Dans les propos des interviewés, il semble bien que ce mimétisme ne soit pas un moyen pour l'autonomisation mais plutôt une finalité du plan d'apprentissage.

Cette situation fait que les enseignants qui ont été formés en didactique du français selon des cursus universitaires européens sont parfois démunis et ne savent pas comment utiliser ce qu'ils ont appris pour enseigner, (CULT-1-5). Pourtant l'un d'entre eux fait remarquer que vouloir dispenser un enseignement du français selon des conceptions et des finalités franco-françaises est peut-être une erreur dans la mesure où elles relèvent d'un idéal

qui ne correspondrait pas aux valeurs du français dans l'archipel, (CHARACT-2-1, CHARACT-2-2).

Mais quelles sont donc justement ces valeurs que véhicule le français au Japon ? Il est d'abord très apprécié (REP_FR-6-1) ; il est souvent associé au luxe (REP_FR-1-1, REP_FR-1-2 et REP_FR-1-3, REP_FR-3-2) ; ce sont le plus souvent les femmes qui en font l'apprentissage (REP_FR-3-1 et REP_FR-3-2) pour qui il est un passe-temps, (REP_FR-2-1). Pour beaucoup de Japonais il n'a pas d'utilité dans le monde du travail, (REP_FR-4-1 et REP_FR-4-2). Dans le milieu universitaire ces caractéristiques peuvent avoir une ascendance sur les motivations des étudiants, (PUB-1-2 et PUB-1-4) et faire que dans les écoles primaires ou les lycées il soit très peu enseigné, (PUB-2-1).

Pour finir, ces approches poussant au mimétisme et la passivité ne sont pas généralisées dans l'enseignement/apprentissage du français au Japon. Les méthodes d'enseignement, et nous avons pu le vérifier grâce aux observations de classes faites à plusieurs niveaux d'enseignements et dans deux types d'établissements (privé et public), sont plus fondée, avant le lycée, sur des approches non conventionnelles respectant « le rythme d'apprentissage des enfants et leurs centres d'intérêts. » (PUB-1-5).

Récapitulatif :

- 48 données sur 48 et exprimées par 20 interviewés sur 20

Idee(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Clientélisme influence le processus et la représentation du processus d'évaluation.	Complémentaire : PUB-1-7	Française	• Ecole de langue (IFJ-T)
Situation de précarité des enseignants non-titulaires.	Complémentaire : FR_ORG-2-1	Japonaise	• Université publique
Formation en didactique peu élevée des enseignants source de difficultés du point de vue du plan d'apprentissage.	Convergentes : CHARACT-1-2 CHARACT-1-6	Japonaise	• Ecole de langue (IFJ-T)
Immobilisme de l'enseignement du français au Japon.	Complémentaire : CHARACT-1-7	Française	• Ecole de langue (IFJ-T)
Traditionalisme des méthodes d'enseignement.	Complémentaires : CHARACT-1-1 CHARACT-1-5	Français	• Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)

Liberté dans le choix des méthodes d'enseignement.	Complémentaires : CARACT-1-1 PUB-1-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique
Aujourd'hui les enseignants sont intéressés par le CECR et de nouvelles approches. Ils ont aussi conscience qu'ils doivent se tenir au courant.	Complémentaires : CARACT-1-4 CARACT-1-3 CARACT-4-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole primaire • Ecole de langue (IFJ-T)
L'apprentissage d'une langue passe par l'acquisition de connaissances et de savoirs mémorisés que de compétences	Complémentaires : CULT-1-1 CULT-1-3 CULT-1-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée
L'écrit est prépondérant dans l'apprentissage du français par rapport à l'oral.	Complémentaires : CARACT-3-1 CARACT-3-2 CARACT-3-3 CARACT-5-1 CARACT-5-2 CULT-1-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole primaire • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)
Passivité et désir de mimétisme des apprenants.	Complémentaires : CULT-1-2 CULT-1-4	Japonaise/Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université privée
Inadéquation de la formation en didactique des universités françaises à la situation japonaise.	Convergentes : CULT-1-5 CARACT-2-1 CARACT-2-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)
Les Japonais adorent le français.	Complémentaire : REP_FR-6-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Lycée privé japonais
Le français véhicule une image de luxe.	Convergentes : REP_FR-1-1 REP_FR-1-2 REP_FR-1-3 REP_FR-3-2	Japonaise/Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • LIF-T
Féminisation du public.	Convergentes : REP_FR-3-1 REP_FR-3-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique
L'apprentissage du français comme passe-temps.	Complémentaire : REP_FR-2-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire
Le français n'a pas d'utilité pour le marché de l'emploi japonais.	Convergentes : REP_FR-4-1 REP_FR-4-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • Ecole primaire
Public universitaire peu motivé.	Convergentes : PUB-1-2 PUB-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique
Le français est peu enseigné avant	Complémentaire : PUB-2-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire

l'université.			
Respect des rythmes d'apprentissages et des besoins des élèves avant le lycée.	Complémentaire : PUB-1-5	Française	• Collège

4.2 Résultats généraux de l'analyse du thème « Enseignement du français au Japon »

4.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

La principale information est que le MARCAA semble tributaire des habitudes culturelles dans lesquelles il est mis en place et de la représentation de l'objet d'apprentissage sur lequel il porte.

4.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée au regard du schéma de Carré sur l'autoformation est celle de la représentation de l'enseignement/apprentissage et de la matière à apprendre.

4.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur l'enseignement du français au Japon

- a. Aujourd'hui les enseignants sont intéressés par le CECR et de nouvelles approches. Ils ont aussi conscience qu'ils doivent se tenir au courant ;
- b. L'apprentissage d'une langue passe par l'acquisition de connaissances et de savoirs mémorisés que de compétences ;
- c. L'écrit est prépondérant dans l'apprentissage du français par rapport à l'oral ;
- d. Passivité et désir de mimétisme des apprenants ;
- e. Le français véhicule une image de luxe.

4.3 Conclusion générale sur l'analyse des données

On retrouve dans le discours des enseignants interviewés lorsqu'ils réfléchissent à une représentation de l'enseignement des langues étrangères et du français en particulier, les mêmes remarques faites au sujet de l'évaluation et de l'autonomisation à savoir, l'importance des approches traditionnelles mais aussi des ouvertures et du libéralisme (voire du laisser-faire) ambiant à ce sujet ; les besoins de formation des enseignants, l'importance de l'écrit par rapport à l'oral, l'importance de l'acquisition des connaissances, l'influence de la culture d'apprentissage et de la motivation au regard de l'apprentissage du français. L'analyse de ces données a décrit aussi un contexte d'enseignement/apprentissage mettant en question l'utilité

de l'apprentissage du français. Cela fait référence à une approche utilitariste de l'éducation que nous faisons remarquer dans le cadre théorique de la présente recherche mais qui s'affirme encore aujourd'hui¹¹⁸.

¹¹⁸ Le Japon va fermer 26 facs de sciences humaines et sociales, pas assez « utiles », Le Monde.fr | 17.09.2015 à 10h58 • Mis à jour le 17.09.2015 à 12h28, par Matteo Maillard

Chapitre 5 : analyse des données sur l'auto-évaluation

5.1 Catégorie : auto-évaluation et apprenant

5.1.1 Sous catégorie : auto-évaluation et qualités de l'apprenant

Les enseignants interrogés pensent que trois conditions sont nécessaires pour qu'un apprenant puisse s'auto-évaluer : il ne doit pas être trop jeune, (AUTOEVA_AP-1-1), avoir une connaissance suffisante du français (AUTOEVA_AP-1-3) et posséder une formation académique d'enseignant de japonais (AUTOEVA_AP-1-2). Ces trois obligations semblent se référer à une auto-évaluation portant sur l'acquisition des connaissances et ne pouvant se faire que sur la base de bonnes connaissances didactiques. Il semble que ces enseignants (AUTOEVA_AP-1-1 et AUTOEVA_AP-3) se réfèrent à une logique du contrôle de l'acquisition de connaissances. Pourtant l'auto-évaluation peut porter sur d'autres aspects de l'apprentissage notamment son processus (cf. p.93) et plus généralement la formation dans laquelle ce processus s'inscrit, (Vial, 2001).

Récapitulatif :

- 3 données sur 11 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'auto-évaluation dépend de l'âge, des connaissances en langue cible et en didactique.	Complémentaires : AUTOEVA_AP-1-1 AUTOEVA_AP-1-2 AUTOEVA_AP-1-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• LIF-T

5.1.2 Sous catégorie : Auto-évaluation comme jugement personnel et connaissance de soi

Trois enseignants pensent que lorsqu'un apprenant donne son avis sur sa production et qu'il invite ses camarades à partager ou à commenter cet avis de manière synchrone (AUTOEVA_AP-2-1 et AUTOEVA_AP-2-3) ou que l'on peut imaginer asynchrone dans le cas décrit par la donnée AUTOEVA_AP-2-2¹¹⁹, il fait preuve d'auto-évaluation. Pour l'enseignant 1.EM pratiquant la méthode « Silent Way », lorsque les apprenants donnent leur avis, ils socialisent, (AUTOEVA_AP-2-6). Ce qui montre encore que l'évaluation et l'autonomisation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ne sont pas toujours des processus intimes mais au contraire complexes.

¹¹⁹ Les élèves peuvent poster en ligne des commentaires sur leur travail.

L'auto-évaluation peut aussi avoir pour sujet l'individu lui-même en tant qu'agent capable ou pas de réussir une action, (AUTOEVA_AP-2-7, AUTOEVA_AP-2-4 et AUTOEVA_AP-2-5). Une enseignante précise même que seul l'apprenant peut savoir s' « il est capable de faire ceci ou cela. » puis qu'une « prise de conscience personnelle de ses faiblesses » a plus de valeur que si elle était suscitée par une autre personne (AUTOEVA_AP-2-4 et AUTOEVA_AP-2-5). Cette affirmation est à nuancer car d'abord l'activité évaluative est un processus en interaction. Ensuite, il faut rappeler que la théorie de l'agentivité désigne une représentation de l'action à venir sous-tendue par le sentiment d'efficacité personnelle (cf. p.102). Et Bandura décrit celui-ci comme une auto-évaluation des capacités de l'individu, auto-évaluation dans laquelle l'avis des personnes importantes à ses yeux peut avoir du poids.

Récapitulatif :

- 8 données sur 11 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'auto-évaluation passe par la possibilité de l'apprenant à donner son avis sur sa production et donc à susciter celui-des autres.	Convergentes : AUTOEVA_AP-2-1 AUTOEVA_AP-2-2 AUTOEVA_AP-2-3 AUTOEVA_AP-2-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole primaire • LIF-T
L'auto-évaluation passe par un jugement sur ses capacités à faire une action.	Convergentes : AUTOEVA_AP-2-5 AUTOEVA_AP-2-6 AUTOEVA_AP-2-7 AUTOEVA_AP-2-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Ecole de langue (Silent Way) • Lycée privé japonais

5.1.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Auto-évaluation et apprenant »

5.1.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

L'analyse des données de la présente catégorie montre que l'activité évaluative est au cœur du MARCAA mais que ses effets sur l'autonomisation des apprentissages peuvent être limitées par l'âge et les connaissances en langue des apprenants. Ce sont des remarques qui avaient été aussi faites à propos de l'autonomisation des apprentissages.

5.1.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'activité évaluative et en particulier l'(auto-)évaluation sont des variables qui ont leur importance dans le fonctionnement du MARCAA. Elles sont à mettre en relation avec le sentiment d'efficacité personnelle qui en est le produit. De cette manière, si un apprenant s'engage dans la réalisation d'une tâche, c'est qu'il en a fait une évaluation positive. Mais aussi lorsque l'activité évaluative débouche sur un jugement négatif l'apprenant va abandonner, ou bien chercher de l'aide auprès de son enseignant ou de ses camarades et « entrer » dans une ZPD.

5.1.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. L'auto-évaluation dépend de l'âge, des connaissances en langue cible et en didactique.

5.2 Catégorie : les procédés d'auto-évaluation

5.2.1 Sous-catégorie : auto-évaluation et correction

Les données recueillies décrivent des procédés d'auto-évaluation que l'on peut classer en deux groupes : ceux visant à favoriser des interactions et ceux visant à favoriser des corrections. En ce qui concerne les procédés visant à favoriser les interactions, le premier cité est la comparaison de la production d'un apprenant avec un exemple donné par l'enseignant et servant de référence. Ce procédé sous-entend l'évaluation par l'apprenant de l'écart qui sépare sa production et cet exemple, (AUTOEVA_PROC-1-1). La comparaison peut se faire aussi par une « prise de conscience » (AUTOEVA_PROC-1-8). L'enseignante concernée semble indiquer que c'est en comparant ses performances à un temps X présent avec un temps Y passé, (par exemple la diminution des corrections manuscrites sur un devoir ou une participation plus active qu'avant dans les activités d'expression orale) que l'apprenant peut s'auto-évaluer.

Le second est l'effet que peut donner une production (orale dans ce cas) sur le destinataire. L'enseignante qui a fait cette remarque (AUTOEVA_PROC-1-1) précise que c'est par l'expression du regard de ses camarades qu'un apprenant peut évaluer sa production. Ce regard de l'autre sur une production est aussi celui de l'enseignant, (AUTOEVA_PROC-1-3). C'est en effet à partir de l'expression du visage du professeur que l'apprenant va comprendre qu'il a fait une erreur. La prise de conscience qui s'opère peut déclencher un processus de correction contrôlé par l'élève et aboutissant à une réponse satisfaisante. Cette donnée est d'autant plus intéressante qu'elle semble décrire un processus autopoïétique déjà

repéré dans l'analyse des données sur l'autonomisation. Nous écrivions à ce propos que le principe d'autopoïésis était la capacité d'un apprenant à modifier seul ses stratégies d'apprentissage selon le résultat de ses actions. Dans le cas décrit par la donnée EVA_PROC-1-3, l'apprenant a modifié sa production en mobilisant efficacement des connaissances. Cette évolution a été motivée par une réaction à ce que l'on peut appeler selon Varela, une « perturbation externe »¹²⁰ (l'expression du visage de l'enseignant) qu'il faut aussi considérer comme le point de départ de l'évaluation de l'apprenant. On remarque par ailleurs que les capacités d'évaluation et d'autorégulation d'un individu peuvent se lier dans la mesure où un constat personnel peut provoquer des décisions personnelles. C'est aussi par la possibilité de décider (possibilité donnée par l'enseignant ou par les connaissances de l'apprenant ou encore pour certains interviewés, par sa maturité) que l'autonomisation de l'apprenant se manifeste et se construit. Mais l'auto-évaluation est un processus interne motivé aussi bien par le regard d'un autre que celui de l'apprenant sur sa production, (AUTOEVA_PROC-9). Que peut-il se passer lorsque les deux points de vue ne sont pas convergents ?

Quant aux procédés favorisant la correction (que cette correction soit le fait de l'enseignant ou de l'apprenant), il est d'abord important de préciser qu'ils ne sont pas indépendants de l'action de comparer. Lorsque que l'apprenant se corrige, il va obligatoirement se référer à une connaissance ou une norme reconnue constituant des référents internes (ce qu'il sait) ou externes (ce que lui indique sont environnement – ses camarades, l'enseignant, des manuels, etc.). L'apprenant va ainsi comparer le référé avec le référent (cf. Hadji, p.86) et se corriger. Les données AUTOEVA_PROC-1-4, AUTOEVA_PROC-1-5, AUTOEVA_PROC-1-6 et AUTOEVA_PROC-1-7 décrivent des pratiques d'auto-correction synchrones ou asynchrones. Elles se font à partir des indications de l'enseignant qui en dernier lieu valide la correction de l'apprenant. Si un désaccord survient (cela constitue un élément de réponse à la question posée plus haut à propos d'évaluations divergentes) une remédiation est mise en place indiquant au passage que la référence (cf. Hadji, p.86) d'une activité évaluative en classe demeure le plus souvent l'enseignant. Lorsque celui-ci corrige (AUTOEVA_PROC-1-2) la production d'un apprenant, il est possible de penser que ce dernier va aussi mesurer l'écart qui sépare sa production de la référence. Mais existe-t-il des différences, en matière d'autonomisation des apprentissages, entre ces deux procédés de correction interne et externe? Il semble que dans le premier cas se soit le MARCAA qui produise la modification nécessaire. Dans le second, la correction de

¹²⁰ Cf. p. 63

l'enseignant peut être un élément déclencheur du MARCAA dans la mesure où l'apprenant peut réaliser qu'il a des progrès à faire (connaître les raisons de ses erreurs) ou qu'il peut passer à autre chose.

La donnée AUTOEVA_PROC-1-9, décrit un dernier procédé : l'enseignant pose des questions sur les savoirs que pensent avoir acquis les apprenants. On pense ici à la notion d'apostrophe évaluative développée par Anne Jorro et qui montre l'importance de l'enseignant dans le processus d'auto-évaluation.

Récapitulatif :

- 10 données sur 10 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'auto-évaluation passe par la comparaison de la production avec le référent et la référence.	Complémentaire : AUTOEVA_PROC-1-1	Française	• Université privée
L'auto-évaluation passe la comparaison entre une performance présente et passée.	Complémentaire : AUTOEVA_PROC-1-8	Japonaise	• Ecole de langue (IFJ-T)
L'auto-évaluation a pour origine le regard d'un autre sur la production d'un apprenant.	Convergentes : AUTOEVA_PROC-1-1 AUTOEVA_PROC-1-3	Française	• Université privée • Ecole de langue (Silent Way)
L'auto-évaluation a pour origine le regard de l'apprenant sur sa production.	Complémentaire : AUTOEVA_PROC-1-9	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
L'auto-correction comme résultante du MARCAA.	Convergentes : AUTOEVA_PROC-1-4 AUTOEVA_PROC-1-5 AUTOEVA_PROC-1-6 AUTOEVA_PROC-1-7	Française	• Ecole de langue (IFJ-T) • LIF-T
La correction de l'enseignant comme possible déclencheur du MARCAA.	Complémentaire : AUTOEVA_PROC-1-2	Japonaise	• Ecole de langue (IFJ-T)
L'apostrophe évaluative comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : AUTOEVA_PROC-1-10	Française	• Ecole de langue (IFJ-T)

5.2.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les procédés d'auto-évaluation »

5.2.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Le paramètre imprévu lors de la conception du MARCAA était l'importance du regard des autres (apprenants et enseignant) sur les productions et plus généralement les actions de l'apprenant. Cela permet de compléter la notion d'activité évaluative. Celle-ci est donc un processus à la fois externe et interne, portant sur sa propre production et/ou sur la production d'un autre. Lorsqu'il est interne et portant sur une production personnelle, on parlera d'auto-évaluation. Lorsqu'il est externe et portant sur la production d'un autre on parlera d'évaluation. En somme, durant un processus d'apprentissage, l'apprenant peut être non seulement évaluateur et évaluataire mais aussi auto-évaluateur. Il reste que l'efficacité du processus d'auto-évaluation ne peut être confirmé qu'au regard des actions entreprises par l'apprenant ou le résultat final de l'apprentissage. Du côté de l'enseignant, l'observation et le dialogue sont, semble-t-il, prépondérants afin de prévenir les jugements personnels erronés de l'apprenant.

5.2.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est la dimension « auto » de l'évaluation. L'analyse des données a permis de vérifier que l'auto-évaluation était un processus de regard interne sur un processus d'apprentissage ou son résultat final mais aussi pouvant être motivé par le jugement d'un autre sur ce processus ou ce résultat. Par ailleurs, l'amélioration de la production finale, lorsqu'elle est le fait de l'apprenant est une résultante du MARCAA désignée par le terme autocorrection ; lorsque cette amélioration est le fait de l'enseignant ou des autres apprenants, elle est désignée par le terme « correction » et peut favoriser le MARCAA si l'apprenant décide de prendre conscience des causes de l'imperfection de sa production.

5.3. Catégorie : les représentations de l'auto-évaluation

5.3.1 Sous catégorie : les limites de l'auto-évaluation

Il est intéressant de voir comment les limites de l'auto-évaluation sont conçues d'abord à partir d'une analogie entre auto-évaluation et auto-bilan voire évaluation sommative puis une connaissance partielle de ce processus. Pour une enseignante, l'auto-évaluation de type portfolio ou celle proposée dans certains manuels édités ailleurs qu'au Japon n'est pas toujours culturellement adaptée, (AUTOEVA_REP-1-1). Elle prend l'exemple d'une compétence pragmatique (faire des achats dans un magasin) sur laquelle un apprenant

japonais aurait des difficultés à se prononcer car « il n'y a pas de magasin français ici », précise-t-elle.

Bien qu'anecdotique, cette remarque montre d'abord que l'apprenant qui s'évalue a besoin, pour construire un jugement qui le satisfasse, que le référé (objet à évaluer) soit en relation avec un référent connu (le critère) et que l'apprenant ait une représentation claire de la référence (la représentation idéale de l'objet à évaluer), (cf. Hadji, p.86). Ce qui est important dans l'activité évaluative est une connaissance suffisante des référents et une conception claire de la référence. Lorsque cette connaissance et cette conception ne s'accordent pas entre deux évaluateurs, surviennent les différences de jugement dont nous parlions plus haut et rapportées par la donnée AUTOEVA_REP-1-2. Cette relation entre référent et référence peut aider à comprendre ce que les enseignants de la sous-catégorie AUTOEVA_AP-1 voulaient signifier en affirmant que s'évaluer nécessitait une maîtrise suffisante de l'objet étudié et que donc les étudiants peu experts en la matière ne pouvaient y parvenir. En effet, il semble que pour eux, seul un enseignant soit capable d'avoir une juste conception des référents et de la référence et soit donc à même de juger l'écart qui les sépare de la production de l'apprenant.

Cette remarque laisse entendre ensuite que l'auto-évaluation se réduit à une activité d'auto-bilan où l'apprenant a « une posture de contrôleur » (cf. Jorro, 2006) mais sans avoir une bonne connaissance de tous les critères puisqu'il n'a pas participé à leur conception. Cette limitation de la notion d'auto-évaluation explique les divers discours¹²¹ tenus par les interviewés. Pour une enseignante, l'expérience d'auto-évaluation n'a pas été pertinente (AUTOEVA_REP-1-3) ; pour une autre elle n'a pas sa place dans un contexte d'évaluation sommative et d'enseignement traditionnel des langues, (AUTOEVA_REP-1-5) ; pour un enseignant en université, l'auto-évaluation n'est pas une priorité et elle est empêchée par les contraintes institutionnelles ou bien est sans intérêt pour les étudiants (AUTOEVA_REP-1-4, AUTOEVA_REP-1-7 et AUTOEVA_REP-1-8) ; pour un de ses collègues, si l'enseignant demandait à ses étudiants de s'évaluer, ceux-ci penseraient qu'il est un « fainéant », (AUTOEVA_REP-1-6). Cette dernière remarque fait référence à la donnée AUTOEVA_REP-1-11 et traduit bien ce que l'ensemble des données de cette catégorie expriment, à savoir que pour les interviewés, l'auto-évaluation de l'apprenant relève des mêmes procédés que l'évaluation de l'enseignant. En somme, demander à l'apprenant de s'évaluer, reviendrait à lui demander de prendre sa place.

¹²¹ Deux enseignantes n'ont pas pu définir cette notion (AUTOEVA_REP-1-9 et AUTOEVA_REP-1-10).

Récapitulatif :

- 11 données sur 20 et exprimées par 9 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'auto-évaluation passe par une conception pertinente des référents et de la référence.	Convergentes : AUTOEVA_REP-1-1 AUTOEVA_REP-1-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • LIF-T
L'auto-évaluation est conçue comme un processus d'auto-bilan ou comme égale à l'évaluation de l'enseignant	Complémentaires : AUTOEVA_REP-1-1 AUTOEVA_REP-1-2 AUTOEVA_REP-1-3 AUTOEVA_REP-1-4 AUTOEVA_REP-1-5 AUTOEVA_REP-1-6 AUTOEVA_REP-1-7 AUTOEVA_REP-1-8 AUTOEVA_REP-1-11	Japonaise/ française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • LIF-T • Ecole élémentaire • Collège • Université publique • Lycée privé japonais
Absence de représentation de la notion d'auto-évaluation.	Convergentes: AUTOEVA_REP-1-9 AUTOEVA_REP-1-10	Japonaise/ française	<ul style="list-style-type: none"> • LIF-T • Ecole primaire

5.3.2 Sous catégorie : l'auto-évaluation et ses effets positifs pressentis

Les données présente l'auto-évaluation comme une pratique qui a beaucoup d'atouts au regard du plan d'apprentissage mais qui n'est pas toujours mise en place. Les raisons sont diverses : manque de connaissance des techniques de classes susceptibles de favoriser l'auto-évaluation (AUTOEVA_REP-2-1), manque de temps (AUTOEVA_REP-2-8) et absence de motivation des apprenants pour un projet d'étude autre que hédonique, (AUTOEVA_REP-1-7). Deux données sont particulièrement intéressantes. La première fait remarquer que l'auto-évaluation peut aussi concerner le plan d'enseignement dans la mesure où elle peut le modifier, (AUTOEVA_REP-2-6). La seconde (AUTOEVA_REP-2-9) attire l'attention pour deux raisons : d'abord parce qu'elle fait un lien entre auto-évaluation et prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Cela montre que l'auto-évaluation déterminerait tous les éléments qui construisent un apprentissage, éléments généralement prévus par une institution ou un enseignant. Elle fait aussi un lien avec la notion de responsabilisation, facteur de motivation et d'estime de soi. Ensuite parce qu'elle distingue l' « évaluation » définie comme une activité émanant d'une autorité institutionnelle et « l'auto-évaluation » présentée donc comme une activité favorisant l'autonomie. Mais il reste que si cette distinction est justifiable,

elle écarte le fait que l'évaluation et l'auto-évaluation peuvent venir de l'apprenant et qu'il peut donc être à la fois auto-évaluateur et évaluataire.¹²²

Récapitulatif :

- 9 données sur 20 et exprimées par 7 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'auto-évaluation est une pratique qui a la faveur des enseignants mais pas toujours choisie.	Convergentes : AUTOEVA_REP-2-1 AUTOEVA_REP-2-2 AUTOEVA_REP-2-3 ¹²³ AUTOEVA_REP-2-4 AUTOEVA_REP-2-5 AUTOEVA_REP-2-7 AUTOEVA_REP-2-8	Japonaise / française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique • Ecole primaire • Ecole de langue (IFJ-T)
L'auto-évaluation n'a pas été choisie par ignorance de son organisation, manque de temps et à cause des motivations hédoniques de l'apprentissage.	Complémentaires : AUTOEVA_REP-2-1 AUTOEVA_REP-2-7 AUTOEVA_REP-2-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique • Université privée
L'auto-évaluation concerne aussi l'enseignant	Complémentaire : AUTOEVA_REP-2-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LIF-T
L'auto-évaluation permet une prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant.	Complémentaire : AUTOEVA_REP-2-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée

5.3.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'auto-évaluation »

5.3.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Deux aspects sont marquants dans ce corpus de données. D'abord, les enseignants n'ont pas tous confiance en la qualité du jugement fait par les apprenants. Ce doute a deux causes :

¹²² Cf. Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'enseignement »

¹²³ Cette seule donnée est complémentaire car l'interviewée n'a pas exprimé de pratiques spécifiques pour l'auto-évaluation.

1. Les apprenants n'ont pas toujours la même conception du référent et de la référence et donc leur comparaison avec le référé peut être inexacte. Un des paramètres influant le MARCAA est une représentation par les apprenants aussi juste que faire se peut des critères de réalisation d'une tâche (référents) et de sa réalisation idéale (référence). Cela les aiderait à porter un jugement plus pertinent. Ce jugement, nous l'avons vu par l'analyse des données de la précédente catégorie, peut être nuancé par un dialogue avec l'enseignant ce qui fait de l'auto-évaluation comme de l'évaluation et de manière plus générale de l'activité évaluative, un processus en relation avec les autres. Il en est de même pour l'autonomie.
2. Les enseignants interviewés limitent l'auto-évaluation à une pratique d'auto-bilan, d'auto-contrôle final de qualité ou d'auto-correction. Aucun d'entre eux n'a pensé l'auto-évaluation comme une pratique pouvant aussi relever de la boucle de rétro-action désignant le fait qu'un apprenant peut corriger son action lorsque celle-ci ne répond pas (ou ne va pas répondre -on parlera alors de pro-action) aux critères qui définissent la production finale.

Ainsi, un des paramètres importants dans le fonctionnement du MARCAA est aussi l'évolution de la représentation de l'auto-évaluation par les enseignants. Elle pourrait les conduire à s'intéresser à des pratiques (décrites par Lise Saint Pierre, cf. p.95) visant à former les apprenant à s'évaluer. Par ailleurs, comme le précise Huver et Springer (cf. p.97) la modification de la représentation de l'activité évaluative dont l'évaluation et l'auto-évaluation font partie, implique aussi un changement de la représentation des rôles des apprenants et de l'enseignant dans la classe.

5.3.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'analyse de ces données n'a pas permis la confirmation de l'auto-évaluation (par l'apprenant seul ou aidé par l'enseignant) comme une évaluation des compétences et/ou des stratégies en jeu dans un apprentissage. Malgré cela, dans le système proposé, l'auto-évaluation ne saurait se limiter à cocher des critères sur une liste prédéfinie ou faire que l'apprenant soit la seule origine du jugement de valeur produit et par là prendre la place de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'un transfert de compétence.

5.3.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. L'auto-évaluation est une pratique qui a la faveur des enseignants mais pas toujours choisie ;

- b. L'auto-évaluation est conçue comme un processus d'auto-bilan ou comme égale à l'évaluation de l'enseignant ;
- c. Absence de représentation de la notion d'auto-évaluation.

5.4 Conclusion générale sur l'analyse des données

Il est intéressant de remarquer que l'analyse de ces données a produit quelques remarques similaires à celles faites pour les données concernant l'autonomisation. Ces remarques étaient :

- a. Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages, (AUTO_PLE-2-1, AUTO_PLE-2-2, AUTO_PLE-2-3, AUTO_PLE-2-4, AUTO_PLE-2-5 et AUTO_PLE-2-6) ;
- b. Ignorance des pratiques qui peuvent mener à l'autonomisation, (REP_AUTO-3-5 et REP_AUTO-3-8) ;
- c. Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages, (AUTO_PLE-2-1, AUTO_PLE-2-2, AUTO_PLE-2-3, AUTO_PLE-2-4, AUTO_PLE-2-5, AUTO_PLE-2-6) ;
- d. Le sens du mot n'est pas clairement saisi, (REP_AUTO-2-1 et REP_AUTO-2-3) ;
- e. La représentation du processus d'autonomisation est difficile, (REP_AUTO-2-2) ;
- f. L'autonomisation peut ne pas être favorisée par une représentation hédonique de l'apprentissage, (AUTO_PLA-10-2) ;
- g. Le processus d'autonomisation n'a pas de résultats probants, (REP_AUTO-3-1 et REP_AUTO-3-2) ;
- h. L'autonomisation peut ne pas être favorisée à cause de contraintes institutionnelles, (REP_AUTO-3-09, REP_AUTO-3-10, REP_AUTO-3-11, REP_AUTO-3-12, REP_AUTO-3-13 et REP_AUTO-3-14) ;
- i. L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des institutions, (REP_AUTO-4-2, REP_AUTO-4-5, REP_AUTO-4-6, REP_AUTO-4-8 et REP_AUTO-4-9, REP_AUTO-4-10, REP_AUTO-4-12, REP_AUTO-4-13, REP_AUTO-4-22 et REP_AUTO-4-24) ;
- j. L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des enseignants, (REP_AUTO-4-1, REP_AUTO-4-3, REP_AUTO-4-4 et REP_AUTO-4-7) ;
- k. L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des apprenants, (REP_AUTO-4-11) ;

- l. Le processus d'autonomisation est valorisant, (REP_AUTO-1-1, REP_AUTO-1-2, REP_AUTO-1-3, REP_AUTO-1-4, REP_AUTO-1-5, REP_AUTO-1-6 et REP_AUTO-1-7) ;
- m. L'autonomisation des apprentissages est subordonnée au plan au plan d'enseignement, (AUTO_PLE-1-22) ;
- n. Le processus d'autonomisation est difficile à mettre en place, (REP_AUTO-3-3)
- o. L'autonomisation ne peut s'envisager si les apprenants sont jeunes ou peu expérimentés dans la matière d'apprentissage, (AUTO_IND-1-4, AUTO_IND-1-3, AUTO_IND-1-5, AUTO_IND-1-6, AUTO_IND-1-7 et AUTO_IND-1-8) ;
- p. L'autonomisation est un choix didactique qui peut véhiculer une mauvaise image d'un enseignant, (REP_AUTO-3-6) ;

Cela montre que l'autonomisation et l'activité évaluative qui font de l'apprenant un évaluataire, un évaluateur, un co-évaluateur et un auto-évaluateur, semble soulever les mêmes problématiques. Cela montre aussi que la similarité de ces problématiques semble venir du fait que l'autonomie et l'évaluation ont les mêmes composantes constituant les mêmes processus au cœur de ces deux notions, comme nous le montrions dans le cadre théorique de cette recherche. Favoriser ou limiter l'une, c'est favoriser ou limiter l'autre. Reste à savoir si l'on peut parler d'une relation de co-construction entre les deux.

Chapitre 6 : analyse des données sur les relations entre (auto)-évaluation et autonomisation

6.1 Catégorie : limites

6.1.1 Sous catégorie : relations difficiles

Pour deux enseignants, les relations entre auto-évaluation et autonomisation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ne sont pas d'une représentation aisée parce que peu claires (RAE_A_L-1-5) ou bien parce les pratiques de classe qui pourraient la favoriser ne sont pas connues (RAE_A_L-1-1).

Pour trois autres enseignants, ces relations n'existent pas ou ne vont pas de soi. Le premier justifie sa remarque en précisant que malgré un système d'auto-évaluation mis en place¹²⁴, certains de ses élèves sont encore « passifs » et lui demandent toujours ce qu'ils doivent faire après une évaluation finale, (RAE_A_L-1-4). Le deuxième laisse penser que ces relations pourraient être source d'erreurs en dehors de la classe car un apprenant ne sait pas toujours sélectionner (donc évaluer) les supports d'apprentissage susceptibles de l'aider à progresser au regard de son niveau (donc s'auto-évaluer), (RAE_A_L-1-6). Le troisième exprime une vision similaire mais sans faire de distinction entre un apprenant dans et hors la classe (RAE_A_L-1-2 et RAE_A_L-1-3). La donnée RAE_A_L-1-2 réfute les relations entre autonomisation et auto-évaluation des apprentissages car en général un apprenant n'a pas assez de connaissances en didactique du français pour, par exemple, sélectionner seul les supports utiles selon ses besoins. La donnée RAE_A_L-1-3 contient deux informations marquantes. D'abord on peut y comprendre que des relations entre autonomisation et auto-évaluation existent mais qu'elles ne sont pas obligées. Ainsi, un élève peut être autonome sans pour autant savoir s'évaluer. Nous pensons en effet que cette distinction est possible si l'on limite l'auto-évaluation à un processus de contrôle. L'interviewée précise ensuite que lorsque ces deux caractéristiques se trouvent chez un élève, il sera possible de le qualifier « d'apprenant » : en somme pour cette enseignante, et c'est la seconde information, l'apprentissage est un processus mené par un individu autonome qui peut s'évaluer.

Les données RAE_A_L-1-2, RAE_A_L-1-3, RAE_A_L-1-4 et RAE_A_L-1-6 sont intéressantes dans la mesure où elles évoquent des remarques faites sur les résultats de l'analyse des propos des interviewés concernant l'autonomisation des apprentissages et qui faisaient de l'autonomie un état, un objet de formation et un processus solitaire.

¹²⁴ Cf. la donnée AUTOEVA_PROC-1-4

La donnée RAE_A_L-1-4 se réfère à une conception statique de l'autonomie. Selon cette donnée, la relation entre auto-évaluation et autonomisation ne se réalise pas toujours car certains élèves posent encore des questions sur les suites à donner à un apprentissage. Or, un élève qui pose des questions, est un élève qui a besoin d'aide pour avancer. Sa question, au regard de la notion de ZPD, est au contraire la manifestation d'un comportement autonome. Dans ce cas précis, l'élève a passé l'étape d'auto-évaluation de son apprentissage¹²⁵ puisque c'est l'enseignant qui a validé ses corrections. Il a donc eu besoin de son expertise. Ces échanges entre apprenants et enseignant font partie intégrante du MARCAA où chacune des étapes peut être franchie seul ou avec l'aide de l'enseignant. Mais, pour quelle raison le fait de poser une question afin d'entamer un nouvel apprentissage n'est-il pas la marque d'un comportement autonome? C'est parce que l'autonomie est vue comme un pré-requis et non comme un état en perpétuelle construction.

Les données RAE_A_L-1-2 et RAE_A_L-1-6 expriment l'idée selon laquelle l'autonomisation et l'auto-évaluation des apprentissages dépendent d'une formation en classe où la présence de l'enseignant semble déterminante. L'apprenant peut donc avoir besoin de l'aide et de l'expertise d'un enseignant afin de s'évaluer et faire les bons choix qui s'imposent s'il décide de poursuivre son apprentissage ou d'améliorer sa production. La donnée RAE_A_L-1-3 fait de l'apprenant autonome un apprenant solitaire, isolé, et quasiment autodidacte.

Récapitulatif :

- 6 données sur 7 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation n'existent pas ou ne vont pas de soi.	Complémentaires : RAE_A_L-1-2 RAE_A_L-1-3 RAE_A_L-1-4 RAE_A_L-1-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • LIF-T • Ecole de langue (Silent Way)
Les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation ne sont pas aisées à concevoir.	Convergentes : RAE_A_L-1-1 RAE_A_L-1-5	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire

¹²⁵ Cf. la donnée AUTOEVA_PROC-1-5

6.1.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Limites »

6.1.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Les enseignants interviewés, en considérant les possibilités de décision et de choix des apprenants comme sources d'erreurs possibles, confirment de ce fait que l'autonomisation des apprentissages participe bien de ces deux actions et qu'une activité évaluative y est en jeu. Mais, le peu de confiance qu'ils témoignent dans la justesse des jugements de leurs apprenants sur leur apprentissage vient d'une conception limitée des notions d'autonomie et d'auto-évaluation : la première est associée à l'autodidaxie et la seconde à l'évaluation faite par un expert. Ainsi, les deux paramètres influents sur le fonctionnement du MARCAA sont des représentations lacunaires de l'autonomisation et de l'activité évaluative.

6.1.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Dans le discours des enseignants interviewés, les variables indirectement confirmées du MARCAA sont le processus d'autorisation et l'activité évaluative.

6.1.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. Les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation n'existent pas ou ne vont pas de soi.

6.2 Catégorie : les relations envisagées

6.2.1 Sous-catégorie : le choix

Pour les enseignants interviewés, la relation entre auto-évaluation et autonomie se fait dans l'action de choisir. Le choix a déjà été identifié dans l'analyse des données sur l'autonomisation et l'évaluation¹²⁶ comme un facteur important dans ces processus. Certains ne vont pas au delà de cette évidence qui s'impose à leur esprit car ils n'ont sans doute pas les mots pour en décrire les tenants et aboutissants, (RAE_A_L-2-5, RAE_A_L-2-6 et RAE_A_L-2-8). Un seul rejoint dans certains de ses aspects l'analyse donnée¹²⁷ (RAE_A_L-2-1) et esquisse une description en proposant que l'autonomie peut se manifester par la possibilité de décision car pour décider quelque chose il faut savoir « s'évaluer », c'est-à-dire, connaître ses capacités. Le pronom réfléchi « se » a toute son importance dans les propos de

¹²⁶ Cf. le tableau « Bilan des données sur AUTO_PLA-13 ».

¹²⁷ Le fait de progresser dans l'autonomisation attestera d'une capacité à faire les bons choix et donc avoir une activité évaluative efficace qui permette de prendre les bonnes décisions et par là de construire peu à peu l'autonomie.

l'enseignant car il ne mentionne pas la possibilité que peuvent avoir les apprenants d'évaluer un support susceptible de les aider dans leur apprentissage ou bien la production d'un de leurs camarades. En ce sens il ne prend en compte qu'une partie de son activité évaluative. C'est la raison pour laquelle nous proposons une typographie du verbe « s'évaluer » et du substantif « auto-évaluation » avec parenthèse : « (s')évaluer » et « (auto-)évaluation ». Elle met en avant à la fois les processus d'évaluation tournés vers l'extérieur et les processus d'auto-évaluation plutôt intimes/internes.

Les autres enseignants ont tenté d'expliquer sur quoi pouvaient porter ces choix et là encore des correspondances s'établissent avec les analyses des données sur l'autonomisation. Ainsi, le choix porterait sur des « défis » que l'on peut assimiler à des objectifs (RAE_A_L-2-3). L'acte d'évaluation sert à les déterminer et ses critères relèvent de l'agentivité et de l'efficacité personnelle et pas uniquement d'un savoir acquis. Cette donnée ferait de l'auto-évaluation dans le domaine de l'apprentissage un savoir à acquérir et non pas inné puisque l'enseignant précise : « *Si l'apprenant ne sait pas s'auto-évaluer*, il ne peut conséquemment pas savoir quel défi lui sera le plus utile pour avancer. ». Ces propos font référence à une conception de l'auto-évaluation qui en fait une activité relevant de l'auto-contrôle des connaissances par l'apprenant et ne prend pas en compte ce qu'elle est avant tout, à savoir une activité naturelle et innée¹²⁸. Certes ces prédispositions naturelles ont besoin d'un encadrement (un dispositif de formation comprenant des acteurs et des supports) pour évoluer vers des compétences applicables dans un environnement éducatif par exemple. Mais leurs relations ne sont pas le produit d'une formation : c'est leur efficience qui l'est.

Le choix porterait ensuite sur des stratégies et des connaissances mobilisées pour résoudre un problème, (RAE_A_L-2-2 et RAE_A_L-2-7). Selon la première donnée, ces choix sont déterminés par l'évaluation et l'enseignante utilise à son tour la notion de savoir-faire pour qualifier le processus d'auto-évaluation et le choix des stratégies d'apprentissage. Le contenu de cette donnée a une corrélation avec le premier schéma du MARCAA puisque l'enseignante mentionne le cas d'un apprenant qui repère une lacune et qui la corrige. Il signifie aussi que l'(auto-)évaluation porte sur des connaissances et sur le choix des « méthodes » pertinentes pour les faire évoluer. Là s'arrêtent les similarités puisque rien n'est dit sur l'aide apportée par l'enseignant dans le choix des méthodes ou bien l'autonomisation de l'apprenant dont le choix des stratégies en est une manifestation, (cf. les données de la sous-catégorie « Autonomisation et décisions de l'apprenant »). La seconde

¹²⁸ Cf. Patrick Chardenet, pp.74-75

donnée, par contre, prend en compte le rôle de l'enseignant dans les relations que peuvent entretenir l'autonomisation et l'(auto-)évaluation dans un contexte d'enseignement/apprentissage puisque c'est lui qui va guider l'apprenant dans ses choix.

Ainsi, au regard de cette analyse les relations entre autonomisation et (auto-)évaluation s'actualisent lorsque l'apprenant peut choisir des objectifs, des stratégies, des supports et des connaissances pour les atteindre et lorsque l'enseignant est présent pour l'aider.

Pour finir, les données RAE_A_L-2-4 et RAE_A_L-2-9 insistent sur l'aspect intime du choix de l'apprenant dans les domaines des objectifs, des stratégies, des supports et des connaissances. Ces choix ne semblent que le concerner sans impliquer les autres apprenants. Or nous avons vu que l'autonomisation pouvait être favorisée par un apprentissage en groupe et des interactions entre apprenants¹²⁹.

Récapitulatif :

- 9 données sur 22 exprimées par 9 interviewés sur 20 :

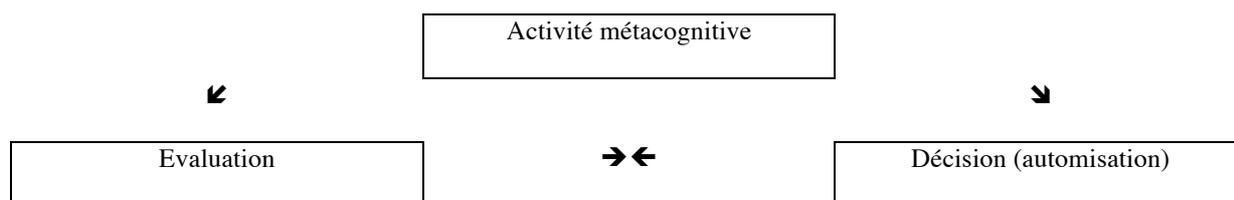
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les relations entre l'(auto-)évaluation et l'autonomisation s'actualisent par le choix.	Convergentes : RAE_A_L-2-5 RAE_A_L-2-6 RAE_A_L-2-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Lycée français international de Tokyo • Collège • Université privée
Les relations entre l'(auto-)évaluation et l'autonomisation s'actualisent par le choix des objectifs.	Complémentaire : RAE_A_L-2-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
Les relations entre l'(auto-)évaluation et l'autonomisation s'actualisent par le choix des stratégies et des outils.	Complémentaires : RAE_A_L-2-2 RAE_A_L-2-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • Ecole de langue (Silent Way)
Ces choix ne concernent que l'apprenant.	Convergentes : RAE_A_L-2-4 RAE_A_L-2-9	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique

¹²⁹ Cf. Les données de la sous-catégorie « Autonomisation et apprentissage en relation ».

6.2.2 Sous-catégorie : la métacognition

Cette activité mentale de l'apprenant est essentielle dans la relation entre la prise de décision facteur d'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Les données RAE_A_L-3-1, RAE_A_L-3-3, RAE_A_L-3-9 et RAE_A_L-3-10 mettent en avant cette importance et amènent à penser que l'(auto-)évaluation de l'apprenant relève du contrôle de la métacognition. On trouve ici une correspondance avec les travaux de Scallon pour qui auto-évaluation et métacognition sont deux activités conjointes. Ainsi, si l'(auto-)évaluation de l'apprenant est favorisée par son activité métacognitive, il est probable que le développement de l'une de ces deux activités ait un impact sur le développement de la seconde et qu'elles entretiennent ainsi des relations de co-construction.

Nous savons déjà que l'(auto-)évaluation d'un apprenant favorise et optimise ses prises de décision et par cela construit peu à peu son autonomie. Mais est-ce que l'autonomisation de cet apprenant a une influence sur son activité évaluative? Nous pouvons, au regard des résultats de l'analyse des données sur l'autonomisation répondre par l'affirmative. Comme tous choix didactiques, l'autonomisation a une influence sur les procédés d'évaluation car elle modifie les stratégies d'accès aux connaissances. Ainsi, l'autonomisation des apprentissages favorise-t-elle, l'(auto-)évaluation, la co-évaluation, la création de critères, le discours de l'évaluation et fait de l'apprenant un auto-évaluateur-évaluataire. Il est donc possible qu'un apprentissage aux visées autonomisantes favorise l'(auto-)évaluation de l'apprenant et par là construise peu à peu son autonomie. Le schéma suivant résumera ces propos :



Dans ce schéma, quel est le rôle de l'enseignant ? Nous avons évoqué dans les pages précédentes et à plusieurs reprises l'importance de sa fonction pour aider l'apprenant à franchir une ZPD. Deux données (RAE_A_L-3-6 et RAE_A_L-3-8) montrent aussi son utilité dans la réalisation des relations entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation de l'apprenant. En effet, c'est lui qui peut, si besoin est, évaluer le jugement de l'apprenant, donner de la valeur à cette valeur exprimée en appliquant de cette manière le principe de valorabilité, (Lecoite, 1997) pour le conduire vers de meilleurs choix et l'aider à prendre de meilleures décisions.

Les données RAE_A_L-3-4, RAE_A_L-3-5 et RAE_A_L-3-7 mettent l'accent sur des décisions erronées dont les causes ont été vues et qui peuvent donc être un frein aux relations entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation.

Une dernière donnée (RAE_A_L-3-2) invite à considérer la créativité comme un lien possible entre l'autonomisation et l'évaluation. Cette remarque est importante au regard des données obtenues à partir des observations de classe qui seront analysées plus loin. Que veut signifier l'enseignante en précisant cela ? En se référant aux approches non conventionnelles évoquées dans le cadre théorique de cette recherche, la créativité désigne non pas le fait pour un apprenant de faire ce que bon lui semble mais plutôt l'utilisation raisonnée d'outils dans un processus d'actions organisées et contrôlées en vue d'une production à évaluer. De cette manière le terme « créativité » indique un devenir où entre en jeu parmi d'autres, la notion de contrôle métacognitif qui passe par les boucles de rétro-action et de pro-action régulatrice de la réalisation identifiées comme des composantes du MARCAA.

Pour finir, cette remarque apporte un élément de réponse aux enseignants pour qui la mise en place d'activités favorisant l'autonomisation et l'(auto-)évaluation était chose complexe.

Récapitulatif :

- 10 données sur 22 et exprimées par 8 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La métacognition favorise l'auto-évaluation qui elle-même favorise l'autonomisation.	Convergentes : RAE_A_L-3-1 RAE_A_L-3-3 RAE_A_L-3-2 RAE_A_L-3-9 RAE_A_L-3-10	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège • Ecole de langue (IFJ-T) • Université privée • Lycée privé japonais
Les relations entre auto-évaluation et autonomisation sont aussi favorisées par l'action de l'enseignant sur l'activité métacognitive de l'apprenant.	Convergentes : RAE_A_L-3-4 RAE_A_L-3-5 RAE_A_L-3-6 RAE_A_L-3-8 RAE_A_L-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique

6.2.3 Sous-catégorie : la ZPD

D'une certaine manière, les données de cette sous-catégorie, confirment une partie des résultats de l'analyse des données de la sous-catégorie précédente puisque la plupart des enseignants est convaincue de leur rôle dans l'actualisation de ces relations. Elles confirment aussi que l'autonomisation et l'(auto-)évaluation sont bien des processus complexes mettant en relation l'apprenant avec le milieu éducatif (supports, personnes, espace) qui l'entoure. Dans la catégorie précédente, l'aide de l'enseignant n'intervenait qu'après une décision jugée peu pertinente ou inadéquate. En ce sens, l'apprenant avait déjà tenté de faire suivre l'(auto-)évaluation de sa performance, d'une décision. Mais est-ce l'apprenant qui demandait l'aide de son enseignant ou l'enseignant qui au travers du discours de l'évaluation ou de l'observation de ses apprenants, jugeait son intervention nécessaire ? Rien n'est précisé à ce sujet.

Dans cette sous-catégorie, la donnée RAE_A_L-4-2 décrit une autre situation dans laquelle un apprenant, qui malgré des difficultés à combler certaines de ses lacunes, ne demanderait pas l'aide de son enseignant. C'est donc le cas d'une personne qui par manque de motivation ou d'assurance dans son sentiment d'efficacité personnelle ne désire pas s'engager et dépasser une ZPD. Cela revient à dire que lorsque le contrôle métacognitif ne peut faire de relation pertinente entre (auto-)évaluation et prise de décision, un apprenant motivé demande de l'aide, (RAE_A_L-4-1). Ces deux données soulignent quoiqu'il en soit le rôle prépondérant de l'enseignant dans la prise de décision ou dans le processus d'(auto-)évaluation lorsqu'un apprenant le souhaite.

Ainsi, l'aide que peut apporter un enseignant dans l'activité métacognitive et ses résultats est soit décidée par lui soit demandée par l'apprenant. La donnée RAE_A_L-4-3 nous montre qu'elle peut être imposée aussi par un comportement hétéronome : « [...] les élèves font ce que leurs professeurs leur disent de faire afin de réussir les concours d'entrée dans les universités parce que leurs professeurs connaissent les conséquences des décisions qu'ils ont prises ».

Cela montre donc qu'au plus le contrôle métacognitif de l'apprenant visant à produire une évaluation de ses performances ou de ses actions débouchant vers des prises de décisions ou des demandes de conseil ne sera pas subordonné à celui de l'enseignant, au plus les relations entre autonomisation et (auto-)évaluation seront possibles.

Récapitulatif :

- 3 données sur 22 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'aide de l'enseignant est importante dans le cas où l'apprenant ne peut faire de relation entre l'(auto-)évaluation et une prise de décision.	Convergentes : RAE_A_L-4-1 RAE_A_L-4-2	Française	• Université publique
L'aide de l'enseignant dans l'établissement des relations entre l'(auto-)évaluation et une prise de décision dépend de l'apprenant.	Complémentaire : RAE_A_L-4-2	Française	• Université publique
Un comportement hétéronome annule les relations entre l'(auto-)évaluation.	Complémentaire : RAE_A_L-4-3	Française	• Collège

6.2.4 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les relations envisagées »

6.2.4.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Les paramètres influents révélés par l'analyse des données de cette catégorie ne sont certes pas nouveaux mais leur ascendance est confirmée. Il s'agit d'abord de l'environnement éducatif de l'apprenant qui lui permettra ou non de prendre des décisions ; mais aussi du rôle de l'enseignant désireux de favoriser le MARCAA par des pratiques mais aussi un comportement adapté ; et enfin, de la motivation de l'apprenant. Tous ces paramètres sont aussi susceptibles de contribuer aux relations entre l'(auto-)évaluation et l'autonomisation des apprentissages.

6.2.4.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les variables confirmés sont celles qui permettent de passer d'une étape à une autre du MARCAA à savoir : le contrôle métacognitif, l'activité évaluative, et l'autorisation. L'analyse des données de cette sous-catégorie a permis de comprendre que l'aide apportée par l'enseignant ne concernait pas seulement la modification ou la confirmation des représentations de l'objectif d'apprentissage mais était diffuse dans le mécanisme. En somme chaque étape et chaque processus peut placer l'apprenant dans une ZPD qu'il pourra dépasser,

s'il le souhaite, avec l'enseignant. D'où, et c'est la dernière variable confirmée, l'importance du sentiment d'efficacité personnelle, facteur de motivation.

6.2.4.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. Les relations entre l'(auto)-évaluation et l'autonomisation s'actualisent par le choix des stratégies et des outils ;
- b. Les relations entre (auto-)évaluation et autonomisation sont aussi favorisées par l'action de l'enseignant sur l'activité métacognitive de l'apprenant ;
- c. Ces choix ne concernent que l'apprenant.

6.3. Conclusion générale sur l'analyse des données

L'analyse des données de cette catégorie nous a permis de faire les constats suivants :

- a. Il existe des relations entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprenants sous certaines conditions ;
- b. L'enseignant peut avoir un rôle déterminant dans l'établissement des relations entre l'(auto-)évaluation et l'autonomisation considérées selon le plan d'apprentissage et prévenir ainsi des décisions inadaptées ;
- c. Les enseignants ont parfois une représentation limitée de l'autonomisation et du processus d'évaluation de l'apprenant ce qui limite la conception des relations possibles entre ces deux notions ;
- d. Un comportement hétéronome de l'enseignant pourrait annuler ces relations.

Par ailleurs, l'analyse des données de cette catégorie a permis de répondre par l'affirmative à la question que nous posions à la page 131 de la présente recherche : Existe-t-il une relation de co-construction entre l'acte d'évaluation et l'autonomisation des apprentissages ? Oui, car l'autonomie c'est pouvoir faire des choix et faire des choix c'est (s')évaluer. En (s')évaluant, l'apprenant fait donc des choix qui construisent peu à peu son autonomie. Par ailleurs, cette relation décrit un système autopoïétique dans la mesure où les décisions se veulent être des réponses adaptées aux besoins d'évolution d'une situation jugée erronée ou lacunaire. Ainsi toute désorganisation de l'apprentissage produit une réorganisation personnelle qui fait perdurer le processus. Dans le cas de l'autonomisation dans un cadre éducatif, les décisions et l'activité évaluative facteurs de cette réorganisation sont des processus complexes c'est-à-dire mettant l'apprenant en relation avec l'environnement éducatif dans lequel il évolue. Il est aussi intéressant à ce sujet de remarquer comment les notions de choix, de métacognition, de ZPD apparaissent dans le discours des

enseignants lorsqu'ils réfléchissent sur l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative séparément ou comme étant en relation.

Chapitre 7 : conclusion générale sur l'analyse des données des questionnaires

7.1 Occurrence des données

Les entretiens ont permis de récolter 555 données réparties en 5 thèmes, 22 catégories et 72 sous-catégories. Le tableau suivant présente un classement décroissant des thèmes selon leur nombre de données respectif¹³⁰ :

Thèmes	Nbre de données
L'autonomisation	288
L'évaluation	151
L'enseignement du français au Japon	47
L'auto-évaluation	41
Les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation	28

Les deux thèmes pour lesquels les interviewés ont été les plus productifs sont « L'autonomisation » et « L'évaluation » ce qui montre d'abord qu'au delà de la valeur didactique de leur propos, les enseignants avaient tous une représentation de ces deux notions venue ou non de pratiques professionnelles et/ou d'une réflexion théorique. Cela montre aussi que l'autonomisation et l'évaluation sont des processus faisant certes partie du domaine de l'enseignement/apprentissage mais aussi de l'existence de chacun. C'est pourquoi, se poser la question de pratiques dédiées à l'apprentissage de ces deux processus semble ne pas être toujours pertinent puisque chaque individu a pu en faire l'expérience dans sa vie. Ce qui pourrait être plus efficace, serait une pratique de ces deux processus permettant de les développer dans le contexte de l'enseignement/apprentissage et de construire ainsi des compétences. Les données des observations de classe proposées plus loin vont permettre d'esquisser des pistes à ce propos.

Le thème « Les relations entre l'autonomisation et l'évaluation » n'a pas donné lieu à de nombreux propos laissant penser que sa conceptualisation ne se fait pas aisément et que la plupart des enseignants n'y avait pas réfléchi.

Entre ces deux extrêmes se trouvent d'abord le thème « L'enseignement du français au Japon » puis « L'auto-évaluation ». Il est ainsi intéressant de voir comment l'activité évaluative lorsqu'elle est envisagée à partir de l'individu qui en parle comme d'un processus s'adressant à un autre, est plus aisée à concevoir que lorsqu'elle doit être envisagée à partir

¹³⁰ Cf Annexe 9

d'un autre individu qui s'évalue. La raison en est que pour les enseignants, il est parfois difficile de concevoir et d'imaginer comment un apprenant pourrait procéder à une (auto-)évaluation. Cela vient aussi du fait qu'ils n'ont pas tous réfléchi aux processus en action dans leur acte d'évaluation et que pour comprendre ce que pourrait être l'(auto-)évaluation d'un apprenant, ils appliquent les caractéristiques de leur évaluation. D'où, d'abord, le discours de certains assurant que leurs apprenants ne peuvent (s')évaluer puisqu'ils n'ont pas assez de maturité ou de connaissances en français, puis la difficulté ressentie de favoriser l'(auto-)évaluation au travers de pratique dédiées.

Le tableau qui suit complète le précédent en mettant en regard les thèmes, les catégories et les sous-catégories les plus représentés :

Thèmes	Nbre de données	catégories	Nbre de données	Sous-catégories	Nbre de données
L'autonomisation	288	Autonomisation et plan d'apprentissage	124	Autonomisation et décision de l'apprenant	43
				Autonomisation et fonctions de l'enseignant	34
L'évaluation	151	Evaluation et plan d'enseignement	57	Evaluation et communication	20
				Evaluation et plan d'enseignement	20
L'auto-évaluation	41	Les représentations de l'auto-évaluation	20	Limites de l'auto-évaluation	10
				Auto-évaluation et ses effets positifs pressentis	9
Les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation	28	Les relations envisagées	22	Relations métacognitives	10
				Choix en matière de stratégies d'apprentissage	9
L'enseignement du français au Japon	47	Caractéristique de l'enseignement apprentissage	19	Culture d'apprentissage	7
				Formation des enseignants	7

Ces données mises en regard nous permettent de faire les 5 constats suivants :

- a. L'autonomisation passe par la possibilité de décision des apprenants mais elle est dépendante des fonctions de l'enseignant, c'est-à-dire, de son rôle dans l'acquisition de comportements autonomes ;
- b. L'évaluation est un processus le plus souvent envisagé du point de vue de l'enseignant et qui s'adresse à l'apprenant ;

- c. L'auto-évaluation, bien qu'imaginée comme un processus susceptible d'apporter des bénéfices (mais qui n'ont jamais été clairement formulés), n'a pas toute la faveur des enseignants. Ce troisième constat peut s'expliquer par le premier ;
- d. Pour les interviewés, il existe des relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation ;
- e. Les deux particularités de l'enseignement du français au Japon sont la force de la culture d'apprentissage et le manque de formation des enseignants.

7.2 Constats sur les situations d'enseignement/apprentissage rencontrées

A partir de l'analyse des discours des enseignants sur les notions à l'étude à savoir l'évaluation, l'auto-évaluation, l'autonomisation et sur leurs relations possibles, le tableau récapitulatif des échantillons peut être complété de la manière suivante¹³¹ :

		Contextes	Enseignants	APM/DC/METH
1	Classes de Français	CONT ++	M, ENS +	METH+
			ELE, ENS +	METH+
2	Université Sophia	CONT +	BP, ENS +	APM +
3	Ecole Gyosei	CONT +	YK, ENS=	DC =
4	Caritas (primaire)	CONT +	MA, ENS +	APM +
			BB, ENS +	DC +
5	Caritas (collège)	CONT +	LS, ENS +	APM =
6	Caritas (lycée)	CONT +	RS, ENS =	APM +
7	LIF-T	CONT +	MJ, ENS +	DC +
			MB, ENS =	DC =
8	Université Keio	CONT =	VB, ENS =	DC +
			IS, ENS =	APM =
9	Université impériale	CONT =	AD, ENS =	APM +

¹³¹ Légende :

CONT ++: contexte d'enseignement/apprentissage où les notions à l'étude sont mises en pratique par une méthode, des pratiques de classe et une formation des enseignants.

CONT +: contexte d'enseignement/apprentissage favorable aux notions à l'étude (déontologie de l'établissement).

CONT = : contexte d'enseignement/apprentissage indifférent aux notions à l'étude.

ENS + : enseignant sensibilisé aux notions à l'étude.

ENS = : enseignant sensibilisé aux notions à l'étude mais se référant à des représentations sociales plus que professionnelles.

METH + : méthode favorisant les notions à l'étude.

APM + : approche du manuel annoncée comme favorisant les notions à l'étude.

APM = : approche du manuel indifférente aux notions à l'étude.

DC = : descriptif du cours indifférent aux notions à l'étude.

DC + : descriptif du cours favorisant les notions à l'étude.

	de Tokyo		HM, ENS =	DC =
10	Université de Waseda	CONT =	BF, ENS +	APM =
11	IFJ-T	CONT =	CP, ENS +	DC +
			DP, ENS =	APM +
			VP, ENS +	APM +
			KU, ENS =	APM +
			CL, ENS +	DC =
12	Ecole du lys blanc	CONT =	EL, ENS +	APM +

Les établissements visités constituent des contextes favorables ou indifférents à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation des apprentissages. De la même manière, les enseignants interviewés ne témoignent pas tous de représentations pertinentes et/ou de pratiques adaptées concernant ces notions. Mais dans un contexte favorable à l'autonomisation des apprentissages, certains enseignants peuvent avoir une représentation limitée voire inexistante de l'autonomisation des apprentissages et de leur (auto-)évaluation (cf. contextes 3, 6 et 7), alors que dans d'autres, les enseignants ont un discours qui montre une réflexion personnelle et des techniques pour les mettre en pratique (cf. contextes 1, 2, 4, 5 et 7.MJ). Par ailleurs, dans des contextes indifférents à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation des apprentissages, on remarque des enseignants qui en ont une représentation pertinente, positive (cf. contextes 10, 11 et 12), limitée ou parfois négative (cf. contextes 8 et 9).

Si dans un contexte favorable à l'autonomisation des apprentissages un enseignant n'aurait pas de représentation claire de cette notion, la raison peut être l'absence d'organisation pédagogique (supports, méthodes, formation des enseignants). L'autonomisation demeure de ce fait l'objectif d'enseignements généraux et théoriques. Une des raisons pourrait être le désintérêt des instances dirigeantes en la matière car les enseignants n'ont pas, dans les établissements publics ou privés mais sous contrôle du ministère japonais de l'Education nationale, de grandes libertés en ce qui concerne le choix des méthodes et des supports.

Ainsi, on peut dire que l'autonomisation des apprentissages et son évaluation ne se satisfont pas d'objectifs abstraits et généraux ; ils doivent être traduits par de véritables choix portés sur des méthodes d'acquisition de comportements autonomes en situation d'enseignement/apprentissage et sur la mise en place de formations idoines.

Nous avons aussi enquêté dans un contexte (cf. contexte 1) où des choix pour organiser l'autonomisation des apprenants avaient été faits. Dans ce lieu, l'autonomisation des apprenants et l'(auto-)évaluation constituent les approches uniques de

l'enseignement/apprentissage. Par ailleurs beaucoup de données en relation avec les notions d'autonomie et d'évaluation telles qu'elles ont été définies dans le cadre théorique de cette recherche, en sont issues.

Pour finir, dans certains contextes d'enseignement où les curricula n'ont pas pour objectifs particulier l'autonomisation et l'(auto-)évaluation, les enseignants ont pourtant toute la liberté d'organiser dans leurs classes des activités relevant de ces deux notions. On trouve ainsi dans les discours de certains, un intérêt réel. Nous avons vu que si le choix d'un apprentissage aux visées autonomisantes n'avait pas été fait dans les classes des enseignants en université, la cause en était le plus souvent, le manque de temps ou l'absence de connaissances dans les techniques permettant la construction de l'autonomie de l'apprenant et de ses compétences en (auto-)évaluation.

Le croisement des variables « contexte », « enseignant », « APM, DC, METH » permet aussi des remarques intéressantes. Nous appelons ces notions « variables » car les relations entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation dépendent de leurs plus ou moins fortes actualisations. De cette manière, il y a d'abord une cohérence entre ces variables (cf les contextes Classes de français, Université Sophia, Ecole du lys blanc, Caritas primaire, LIFT) : un établissement met en pratique des choix didactiques aux visées autonomisantes, que ce soit par les manuels ou les méthodes qu'il a choisis (ou a laissés aux enseignants la liberté de choisir), et / ou par ses enseignants dont les discours et les pratiques de classe attestent de ces préférences. A noter que les cas 9 et 10 attestent aussi une cohérence puisqu'il montre un établissement ne favorisant pas les notions à l'étude, ni par ses choix didactiques, ni par ses enseignants, ni par des manuels, des pratiques ou des méthodes.

Ensuite, ce croisement fait apparaître 6 situations paradoxales :

- a. L'Ecole Gyosei où, bien que l'autonomie des élèves soit un principe éducatif retenu par l'établissement, un enseignant peut ne pas être sensibilisé aux notions d'autonomisation et d'(auto-)évaluation. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	+
Enseignant	=
DC	=

- b. Le Lycée Caritas où un enseignant, bien qu'utilisant un manuel qui entend favoriser l'autonomisation des apprentissages, peut ne pas être sensibilisé aux notions d'autonomisation et d'(auto-)évaluation et donc ne pas proposer de

pratiques qui vont dans ce sens ou bien ne pas savoir appliquer les recommandations des auteurs ou encore mener efficacement les activités proposées dans le manuel. Cette situation peut être le fait de l'institution, de l'enseignant mais aussi du manuel car, et c'est le cas avec Taxi 1, l'autonomisation qui est annoncée dans son Guide pédagogique n'est en fait qu'une annonce éditoriale dans le sens où l'organisation générale des leçons de ce manuel n'en permettent pas la construction. Il n'y a donc pas de véritable parti pris ou engagement méthodologiques pour favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	+
Enseignant	=
APM	(+)

- c. Au LIF-T, les caractéristiques de la situation semblent similaires. Or, il s'agit simplement d'une enseignante pour qui les notions d'autonomisation et d'(auto-)évaluation ne sont pas pertinentes au regard de l'enseignement dont elle a la responsabilité. Il n'est pas, en effet, encadré ni régulé par les impératifs d'une politique éducative nationale. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	+
Enseignant	=
DC	+

- d. Le Collège Caritas, où une enseignante bien qu'intéressée par l'autonomisation et l'(auto-)évaluation et évoluant dans un contexte qui est favorable à leur construction, peut, à cause du manuel utilisé (et donc en opposition avec les principes éducatifs généraux annoncés), ne pas être en mesure de dispenser un enseignement en accord avec ses intérêts. A cela s'ajoute le fait que l'enseignante se trouve dans un contexte d'enseignement/apprentissage dédié à la formation des élèves aux tests qu'ils vont passer au lycée. Ces mêmes tests leur permettront d'intégrer une université réputée. Cela montre au final que les principes pédagogiques aux visées autonomisantes d'une institution peuvent d'abord ne pas concerner tous les niveaux d'enseignements (on a vu qu'ils étaient respectés au primaire) et s'effacer devant des impératifs pragmatiques

de réussite à des examens et de satisfaction des familles. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	+
Enseignant	+
APM	-

- e. L'université Keio, où un enseignant français désire favoriser par des pratiques personnelles l'autonomisation de ses apprenants dans un contexte indifférent qui ne l'oblige pas à le faire. Cette situation ressemble à celle rencontrée à l'université impériale de Tokyo sauf que dans la classe de l'enseignant français, le manuel utilisé entend développer des comportements autonomes et l'auto-évaluation des apprentissages. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	=
Enseignant	=
DC	+

- f. L'université de Waseda, où une enseignante est sensibilisée aux notions à l'étude mais dans un contexte et utilisant un manuel qui ne les favorise pas. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	=
Enseignant	+
APM	=

- g. L'Institut franco-japonais-Tokyo où l'autonomisation des apprentissages n'est pas une priorité et où des enseignants sensibilisés ou pas aux notions d'autonomisation et d'(auto-)évaluation peuvent, tout en utilisant des manuels qui entendent favoriser ces mêmes notions, ne pas savoir comment les mettre en pratique dans leur classe. Le tableau suivant fait un comparatif de l'actualisation des variables dans le contexte donné :

Contexte	=
Enseignant	+
DC	+

Contexte	=
Enseignant	=
APM	+

Contexte	=
Enseignant	+
APM	+

Contexte	=
Enseignant	=
APM	+

Contexte	=
Enseignant	+
DC	=

Enfin, les variables déterminées dans chaque contexte enquêté ont produit des comportements, paroles, pratiques, etc., dans les classes observées. L'analyse des données issues des observations de classe permettra d'en connaître non seulement la nature mais aussi d'établir, s'il y a lieu, un lien de causalité (un contexte, un enseignant, un manuel favorisant ou non les notions à l'étude et leur relation).

Pour terminer, ces paradoxes enseignent d'abord qu'une institution peut choisir l'autonomisation des apprentissages sans s'en donner les véritables moyens en matière d'ingénierie pédagogique et de formation des enseignants. Mais aussi qu'une institution n'ayant pas fait ce choix peut proposer, au travers des tendances et préférences pédagogiques de ses enseignants qu'elle laisse s'exprimer, des classes dont les activités et/ou les supports sont susceptibles d'encourager des comportements autonomes.

Puis, que l'autonomisation des apprentissages tout comme l'(auto-)évaluation ne peut se satisfaire des effets d'annonce d'un manuel ou d'objectifs pédagogiques abstraits. Il faut une ingénierie pédagogique qui, dans les faits, c'est-à-dire, ses activités proposées par exemple, ait pris pour réelle finalité la pratique et la construction de ces deux processus.

7.3 Confirmation des cinq principes du MARCAA

Les cinq principes du fonctionnement du MARCAA ont été confirmés :

- a. L'autopoïésis : phénomène selon lequel un organisme vivant sait répondre par une auto-réorganisation à une évolution déstabilisante du milieu dans lequel il se trouve et ce pour le maintien de son bon fonctionnement ; appliqué au processus d'autonomisation, il en montre toute la dynamique. En effet, l'autonomisation se construit par cette possibilité qu'a un apprenant de répondre, en sélectionnant des outils internes (métacognition) et/ou externes (ressources diverses : supports, camarades, enseignant, etc.), à une situation qui déstabilise son processus d'apprentissage (une erreur par exemple) ou la réalisation de sa production. Bien sûr, ce phénomène ne se réalise pas

seulement lorsqu'un problème survient. Il est aussi en jeu dans le désir de progresser, vécu comme la réalisation d'un manque ou d'un besoin. Dans ce cas, l'individu ne réagit plus face à une situation problématique. Il fait face à un constat selon lequel son état présent doit évoluer pour atteindre un autre objectif. C'est en réagissant à ce constat que l'autopoïésis fonctionne aussi dans la mesure où l'individu va sélectionner des outils internes et/ou externes susceptibles de l'aider à réaliser cet objectif qui une fois accompli, va être le moteur d'une réorganisation pour une évolution du processus d'apprentissage puisqu'il sera complété par ce nouveau savoir.

- b. L'auto-éco-organisation : l'environnement éducatif (classe, support, activité, enseignant, camarades) dans lequel l'apprenant évolue doit contenir les outils nécessaires et pertinents pour son évolution et a donc toute son importance. C'est la raison pour laquelle, l'autonomisation doit être un projet éducatif réfléchi ayant l'adhésion de tous. Ces outils sont à la fois des ressources matérielles mais aussi humaines. L'efficacité de ces dernières passe par la gestion et les caractéristiques des interactions qu'elles suscitent. On a vu que ces interactions étaient favorisées par la co-évaluation, l'apostrophe évaluative et l'entrée (pour son dépassement) dans une ZPD.
- c. L'autorisation : selon les situations analysées et rapportées par les propos des interviewés, ce processus semble prendre place dans la réalisation d'une production décidée par l'enseignant, ou bien, (plus rarement dans nos échantillons) dans un véritable parcours d'apprentissage décidé par l'apprenant. Le premier cas fait référence à un apprenant qui décide des stratégies et des moyens nécessaires pour réaliser la production demandée. Celle-ci appelle l'utilisation de contenus qu'il n'a pas choisis tout comme d'ailleurs les stratégies d'acquisition qui dépendent le plus souvent des choix de l'enseignant ou des auteurs du manuel étudié. Le second cas, fait référence à un apprenant qui aurait décidé à la fois d'un contenu à acquérir pour répondre à un besoin personnel et des stratégies pertinentes pour atteindre son objectif. Il est à préciser que cette dernière situation ne désigne pas un apprenant isolé et indépendant. Il peut être accompagné, s'il en a besoin, d'un enseignant et ce dans toutes les phases de décision, d'où l'importance des « Zones Proximales de Développement » (Vygostky). Ainsi, au plus l'apprenant pourra prendre des

décisions concernant son apprentissage, au plus il construira son autonomie. Il est certain que cette possibilité de décision ne peut se faire que si une modification de la représentation de l'acte d'apprendre comme de celui d'enseigner a été entreprise.

- d. L'activité évaluative : elle doit être partagée avec les apprenants. D'abord, en décidant de donner la possibilité de faire des choix concernant le processus d'apprentissage, l'enseignant favorise de fait l'(auto-)évaluation puisque faire des choix c'est (s')évaluer. De plus, en soumettant la production d'un apprenant au jugement de ses camarades, il peut alors favoriser le phénomène de co-évaluation qui a pour effet l'évaluation personnelle d'une production personnelle (auto-évaluation) à partir de l'évaluation d'une autre personne. Il est aussi avéré que l'intervention de l'enseignant est déterminante dans la validation du jugement porté. De cette manière et puisque l'activité évaluative est partagée, l'enseignant n'est plus le seul évaluateur dans la classe. Il est ainsi probable que la représentation de l'évaluation ne se limite plus à la crainte, la sanction ou le classement et qu'elle soit considérée comme un moyen d'apprentissage et un vecteur d'autonomisation.
- e. Le principe de co-construction : si l'évaluation permet l'autonomisation comme nous l'avons vu, l'autonomisation s'exprimant par la possibilité de décider favorise à son tour l'évaluation puisque pour décider, il faut évaluer.

7.4 L'autonomisation et l'évaluation, des notions culturelles ?

Les différents consensus exprimés par les deux cultures d'enseignement/apprentissage que représentent les enseignants japonais et français interviewés doivent être interprétés avec précaution car les enseignants ont pu ne pas penser au moment de l'entretien à un aspect exprimé par d'autres. Cependant, ces ententes montrent que malgré les différences marquées entre les deux systèmes éducatifs qui transparaissent notamment au travers des représentations quant au rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la classe, il existe des représentations similaires en matière d'évaluation et d'autonomisation. Pour nous, cet état de fait est dû à une sensibilité commune qui peut venir des effets d'une formation ou d'un intérêt pour la question. Ainsi, il ne faut pas considérer, dans certains contextes éducatifs japonais ou français, l'absence de pratiques visant à favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation comme la marque d'une donnée culturelle immuable ; elle est aussi le résultat de politiques éducatives générales (comprenant outre l'organisation d'un apprentissage dédié mais aussi

des formations), d'intérêts personnels ou commerciaux, comme dans le cas de l'IFJ-T. Une lecture attentive permet de repérer trois domaines consensuels :

1. L'enseignement du français qui souffre d'une approche traditionnelle encore en vigueur et d'un manque de formation des enseignants pour, peut-être, leur permettre de faire leur choix en toute connaissance de cause.
2. La formation des enseignants à l'(auto-)évaluation est lacunaire voire limitée. Limitée d'abord parce qu'elle ne leur permet que de concevoir l'évaluation outil de notation a utilité certificative et non pas comme relevant, plus généralement, de l'activité évaluative. Aussi, c'est sur les relations entre l'évaluation certificative et l'autonomisation des apprentissages que porte le consensus. De cette manière, les enseignants concernés pensent que l'apprenant doit s'appropriier les outils de l'évaluation (critères, barèmes, objectifs) pour s'engager dans l'autonomie et que l'évaluation doit porter sur les compétences plus que sur les connaissances. Il est reconnu aussi que l'évaluation est une aide à l'apprentissage, qu'elle passe par le discours (donc des interactions) mais le plus souvent entre apprenants et enseignant ; qu'elle est la chasse gardée de l'enseignant, ce dernier étant le représentant de l'institution dans la classe et qu'elle est donc par-là, la manifestation de son hétéronomie. Limitée aussi parce que souvent une comparaison est faite entre l'auto-évaluation et l'évaluation institutionnelle dont les enseignants sont les sujets. Ce qui leur fait penser qu'un apprenant n'étant pas, par définition un expert, les résultats de son évaluation seront forcément discutables. Si certains enseignants interviewés s'en méfient donc, il n'en ont pas pour autant une mauvaise image et aimeraient savoir comment traduire ces bénéfices qu'ils ressentent par des pratiques de classe.
3. L'autonomisation des apprentissages et ses bénéfices. Les enseignants concernés considèrent l'autonomisation des apprentissages comme une notion positive mais limitée par les choix des institutions, la culture et l'expérience des acteurs de l'éducation et la formation des enseignants. Beaucoup n'en ont pas une représentation claire et étendue, la confonde de ce fait à un état ou à l'autodidaxie, et ne trouvent pas cette notion pertinente pour leur situation d'enseignement. Ceci a pour conséquence de concevoir le processus d'autonomisation en dehors de la classe ou limité à la gestion de la réalisation d'une production basée sur des savoirs acquis de manière hétéronome. Certains par contre, parce qu'exerçant dans des

contextes favorables (méthodes, organisation de l'espace) ou fortement sensibilisés aux notions à l'étude, pensent que l'autonomie de l'apprenant peut se construire :

- a. par une formation pour apprendre à apprendre ;
- b. la possibilité de prendre des décisions sur son apprentissage (contenus, supports, stratégies, temps) ;
- c. une action particulière de l'enseignant qui passe par le guidage, des conseils et le questionnement ;
- d. des interactions entre apprenants dans le cadre d'un travail collaboratif ou coopératif mais aussi par le biais des processus de co-évaluation et d'(auto-)évaluation. Ce type d'interaction où entre en jeu l'évaluation permet de montrer que l'autonomisation se construit aussi par l'activité évaluative.

7.5 Perspectives

Il est possible de comprendre et d'évaluer la politique éducative d'une institution au travers du prisme des descriptifs de ses cours, du choix des manuels ou des méthodes et du discours de ses enseignants sur les divers aspects qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage. Dans toutes situations d'enseignement/apprentissage et pas uniquement celles dédiées à l'autonomisation, la cohérence doit être de mise entre ces éléments pour dispenser un enseignement efficace. Par « cohérence », il faut entendre une adéquation des moyens aux objectifs. Par « efficace », il faut comprendre des curricula élaborés pour répondre à des situations spécifiques d'enseignement/apprentissage.

Cette efficacité s'apprécie au regard des caractéristiques du public bénéficiaire. Dans les écoles primaires et élémentaires, les collèges, les lycées, et les universités visités, les curricula sont sous l'aval ou émis par le MEXT. C'est donc cette instance qui, ayant défini les besoins éducatifs du Japon, a élaboré en concertation avec les acteurs de l'éducation, des programmes destinés à y répondre. En somme, les programmes en vigueur dans ces établissements ont pour vocation de satisfaire les besoins du pays et correspondent à l'âge des élèves auxquels ils s'adressent. Parce que le développement de l'autonomisation n'est pas un objectif à atteindre, tous les établissements visités relevant de l'Education nationale japonaise ne la prennent pas en compte dans leur curricula. Par contre, on trouve dans ce qui fait parfois office de charte pédagogique de certains établissements privés, l'intention affirmée par de vagues préceptes de former des individus autonomes. Pourtant, souvent ces intentions ne sont pas toujours suivies de mesures concrètes. Et si dans ces établissements les enseignants

interviewés décrivent des pratiques visant à développer l'autonomie des apprenants, elles sont le résultat de leur intérêt personnel.

Selon le cadre théorique de cette recherche, l'autonomisation est un processus valorisant, de libération et de contrôle de soi. Au regard de ces aspects positifs, la situation de l'enseignement des matières académiques au Japon et plus particulièrement celle du français, doit-elle évoluer dans les établissements publics et privés relevant de l'Education Nationale japonaise, s'il était décidé de construire l'autonomisation des apprenants ? Les choix en matière d'ingénierie pédagogique, les manuels et les propos des enseignants de ces établissements attestent parfois d'un grand intérêt pour l'autonomisation et l'(auto-)évaluation, mais les pratiques décrites se limitent le plus souvent à une utilisation de savoirs acquis de manière hétéronome (à partir d'un manuel ou d'un programme) dans des activités, des productions voire plus largement des projets. Rien n'a été pensé afin de rendre possible le développement de l'autonomisation pour l'acquisition de ces savoirs et dans le choix de savoirs complémentaires. Il est important de comprendre que si les savoirs fondamentaux doivent être décidés par des experts (enseignants, auteurs de manuels, etc.) leurs stratégies d'acquisition peuvent être régies par les apprenants eux-mêmes et donc de manière autonome. C'est ce qui est appliqué au LIF-T. Il est aussi important de penser que ces stratégies d'acquisition doivent faire l'objet d'un enseignement et d'un encadrement spécifique.

Mais par ailleurs, serait-il possible et souhaitable de faire évoluer les politiques et les contenus des programmes de ces établissements pour qu'ils prennent en compte de manière plus concrète cet intérêt qu'ont certains enseignants pour l'autonomisation et l'(auto-)évaluation de leurs élèves ? La réponse ne saurait concerner l'ensemble des matières enseignées du niveau primaire au niveau supérieur et se limitera donc à l'enseignement/apprentissage du français. Certains établissements, comme Caritas, ou Le lys blanc, au travers des discours de leurs enseignants de français, semblent déjà avoir entamé ce chemin vers l'autonomisation des apprentissages ce qui signifie qu'une évolution est donc possible (encore faut-il que l'intérêt des enseignants rencontre l'adhésion de la direction, ce qui n'a pas été le cas par exemple, pour l'enseignante du collège Caritas). Si le choix de l'autonomisation a été fait c'est que les acteurs et décideurs de ces institutions en ont estimé les avantages et jugé que l'organisation de l'enseignement/apprentissage jusqu'alors en vigueur devait évoluer vers le mieux. Nous pensons ainsi que le besoin d'évolution des curricula ne peut se poser comme une évidence que si la situation d'enseignement/apprentissage n'est plus adaptée et ce pour diverses raisons. Parmi les choix

d'évolutions possibles, pourquoi faire celui de l'autonomisation ? Parce que, outre les aspects positifs rappelés plus haut, l'autonomisation prend en compte de manière prégnante la situation d'enseignement/apprentissage en considérant avec raison que la seule personne qui apprend est l'apprenant. L'enseignant ne peut pas apprendre à l'élève si celui-ci ne l'a pas décidé. Faire le choix de l'autonomisation, c'est considérer la situation d'apprentissage avec discernement : puisque seul l'apprenant peut apprendre, l'enseignant doit l'aider à apprendre en lui apprenant à apprendre ; faire le choix de l'autonomisation, c'est s'interroger sur la double construction du verbe apprendre, « apprendre quelque chose » et « apprendre à quelqu'un ». La première désigne l'apprentissage et la seconde l'enseignement. Or il semble qu'une confusion et une assimilation se soient produites. Enseigner, c'est transmettre une information. Apprendre, ne signifie pas écouter, répéter ou restituer cette information. Apprendre est une action interne au sujet qui face à un déséquilibre (ignorance, intérêt, besoin, etc.) va engager une réorganisation de ses comportements pour les faire évoluer et revenir à un équilibre. En ce sens, l'apprentissage est un processus autopoïétique et la fonction de l'enseignant est de favoriser et parfaire ce processus en apportant son aide pour parvenir à cet équilibre attestant que l'apprentissage a été fait.

Cette prise de conscience est certes nécessaire mais pas suffisante. Beaucoup d'interviewés ont en effet exprimé un besoin de formation afin de faire évoluer des pratiques jugées parfois trop traditionnelles et leur ignorance quant aux techniques pouvant favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Il y a au Japon deux formations didactiques importantes adressées aux enseignants japonais et français. La première est appelée Le stage de mars¹³². Elle s'adresse à des enseignants en activité ou futurs enseignants et dure 4 jours. La seconde est appelée DUFLE et que nous avons déjà présentée. Elle est faite en partenariat avec l'Université du Maine et l'IFJ-T. Aucune de ces formations ne contient dans son programme une sensibilisation théorique ou pratique à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation des apprentissages. Il y a donc ici un véritable oubli voire une mise sous silence de tout un courant didactique dont les fondements sont très anciens. Selon notre point de vue, un effort est à faire afin de compléter les contenus de ces programmes de formation. La finalité n'est pas de faire de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation les nouvelles panacées aux divers problèmes de l'enseignement du FLE au Japon mais de permettre aux acteurs d'élargir l'éventail des choix didactiques qui s'offrent à eux. Ainsi, la remarque que nous faisons pour les apprenants selon laquelle ils pouvaient manquer d'intérêt pour des pratiques

¹³² <http://www.ambafrance-jp.org/Stage-pedagogique-pour-professeurs> (Consulté le 28 juin 2016)

à visées autonomisantes à cause d'une ignorance de leurs particularités, est aussi valable pour les enseignants.

Les deux établissements privés (Ecole de français et IFJ-T) où nous avons enquêté ne sont pas régis par le Ministère japonais ou français de l'Education nationale. Les curricula sont donc décidés par la direction et sont adaptés aux lois de l'offre et de la demande. C'est la loi du marché qui définit ce qui est souhaitable ou pas en matière d'enseignement/apprentissage et non pas uniquement un intérêt particulier pour le développement de l'autonomisation de l'apprenant par exemple. Un des interviewés a même souligné le danger d'un tel intérêt s'il était suivi par une organisation didactique efficace : « [...] l'autodidaxie. C'est peut-être ça le but final de l'autonomie. Mais au niveau économique, pour une école, ce n'est sans doute pas la bonne solution... »¹³³. Pourtant, les enseignants ont, dans leur grande majorité, décrit des pratiques favorisant l'autonomisation mais qui demeurent cependant dans le cadre de la production finale d'une tâche, par exemple.

Reste une interrogation : quelles conséquences pourraient avoir ces observations pour les professionnels de l'éducation ? Ce qui a été observé chez les enseignants durant les entretiens est une prise de conscience de la méconnaissance des notions à l'étude. Ces entretiens leur ont aussi fait parfois réaliser que leurs pratiques pour construire l'autonomisation et favoriser l'(auto-)évaluation de leurs apprenants étaient encore limitées. De cette manière, des interrogations pourraient d'abord porter sur les pratiques en cours : elles s'installent de temps en temps dans la routine et ce serait l'occasion de les renouveler.

Ensuite sur les manuels et/ou les méthodes : dans les « avant propos » ou les guides pédagogiques des manuels, l'autonomie et l'auto-évaluation des apprenants sont souvent mises en avant mais une analyse des activités des leçons laissent un sentiment d'inachevé ou bien de ligne éditoriale à simple finalité commerciale. Aussi, si le choix de l'autonomisation est fait, celui des supports devrait être cohérent avec ce choix et les approches dont ils relèvent devraient aussi être fortement considérées et mises en pratique, au besoin, après une formation des enseignants. Car, comme les exemples de la mesure des « apprentissages intégrés » dans l'Education nationale japonaise ou l'utilisation du manuel Rond-Point à l'IFJ-T nous l'apprennent, la formation des acteurs de l'éducation est essentielle dans la réalisation d'une nouvelle décision portant sur l'enseignement/apprentissage qui de surcroît peut considérablement modifier les processus d'acquisition des connaissances tout comme les rôles des apprenants et des enseignants.

¹³³ Cf. Annexe 8, 12.VP.

CINQUIÈME PARTIE : analyse des données des observations de classe

Cette partie proposera une analyse des données issues des observations de classe afin de repérer dans des pratiques in situ, les divers types de manifestations phénoménologiques des variables du MARCAA.

1. Introduction

Le tableau récapitulatif des échantillons indique que les observations de classe ont été faites dans les situations suivantes : CONT=, ENS=, APM=, DC= d'une part et CONT+, ENS+, APM+, DC+ et METH+, d'autre part. Les contextes (CONT) restent invariables car ils désignent les choix didactiques d'une institution. Par contre des combinaisons sont possibles entre les enseignants (ENS), les approches des manuels (APM) ou les descriptifs de cours (DC) et une méthode (METH). Trois contextes (CONT++, CONT+ et CONT=), deux types d'enseignants (ENS+ et ENS=), deux types de descriptifs (DC+ et DC=) et deux types de manuel (APM+ et APM=) ont été dégagés. Par « méthode », nous entendons l'approche didactique utilisée uniquement dans le contexte 1. Cet établissement a en effet choisi comme support la méthode « Silent Way ». Ainsi, dans le CONT++, une seule combinaison est possible dans la mesure où l'école ne propose pas de cours avec manuel et forme tous ses enseignants à la méthode « Silent Way ». Cette combinaison est : CONT++, ENS+, METH+.

Dans les contextes favorables, 8 combinaisons sont possibles : CONT +, ENS+, DC+ ; CONT +, ENS+, APM+ ; CONT +, ENS=, DC= ; CONT +, ENS=, APM= ; CONT+, ENS=, APM+ ; CONT +, ENS=, DC+ ; CONT+, ENS+, APM= ; CONT+, ENS+, DC = ;

La combinaison « CONT +, ENS+, DC= » n'a pas été observée. Il est sans doute possible que dans un contexte favorable aux notions à l'étude, un enseignant lui-même sensibilisé à ces notions propose un cours qui y soit indifférent. Mais dans les classes observées, ce cas ne s'est pas présenté. Il semble par ailleurs tout aussi possible qu'un enseignant dont l'approche didactique influencée par les notions d'autonomisation et d'(auto-)évaluation élabore un cours dont il aurait l'entière liberté d'organisation (supports, contenus, approche, évaluation) selon ces notions qui auraient tout son intérêt et ce d'autant plus qu'il évoluerait dans un établissement dont les choix pédagogiques y seraient favorables. Dans un contexte indifférent (CONT=) il est possible que l'institution choisisse ou laisse le choix d'un manuel favorable aux notions à l'étude. Mais cette indifférence ne signifie pas, bien sûr, un rejet ou une interdiction de tout manuel visant à développer l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprentissages.

Pour les contextes indifférents aux variables à l'étude (CONT=), 8 combinaisons sont aussi possibles : CONT=, ENS +, APM = ; CONT=, ENS +, DC = ; CONT=, ENS =, APM = ; CONT=, ENS =, DC = ; CONT=, ENS =, APM+ ; CONT=, ENS =, DC + ; CONT=, ENS +, APM+ ; CONT=, ENS +, DC+. Elles ont toutes été observées.

Chapitre 1 : analyse des données des observations de classe en contextes indifférents

1.1 Analyse des données issues des observations de classe 10 (BF, CONT=, ENS +, APM =) et 12 (CL, CONT=, ENS +, DC =)

La classe 10 avait pour objet la présentation orale de plusieurs régions du Japon. Cette activité avait pour point de départ le thème d'une leçon du manuel utilisé¹³⁴ mais n'y était pas proposée. Ce cours a fait des étudiants les enseignants d'un moment dans la mesure où après l'exposé de chacun d'eux, leurs camarades avaient pour obligation de poser des questions sur son contenu afin d'avoir des informations supplémentaires. La situation qui s'est rapidement installée était proche de celle d'un cours magistral où les apprenants écoutent, prennent des notes puis posent des questions si nécessaire. Il n'y a eu aucune interaction entre les étudiants. L'enseignante posait aussi des questions et ce n'est que lorsqu'un apprenant avait des difficultés (linguistiques ou de culture générale) pour expliquer une information de son exposé que les autres intervenaient pour l'aider. Les moments des présentations et des questions terminés, l'enseignante faisait un récapitulatif des erreurs linguistiques entendues et en proposait la correction à l'ensemble de la classe.

Ces deux moments correspondent à deux processus d'acquisition des connaissances : transmissif et collaboratif. Dans le premier, la variable « activité évaluative » est apparue car l'apprenant présentant son travail pouvait l'évaluer au regard de sa performance mais aussi des questions qui lui étaient posées. Par ailleurs, ceux qui écoutaient pouvaient aussi comparer la performance de leur camarade à la leur.

Dans le second, quatre variables à l'étude ont été repérées: les processus de métacognition, d'activité évaluative, d'autorisation et de co-construction. Les apprenants proposaient et trouvaient seuls des solutions à leurs erreurs mais aussi à celles de leurs camarades (cas 1) ou bien interrogeaient leur enseignante sur la validité de leur production, (cas 2). Dans le cas 1, ces attitudes attestaient d'une activité métacognitive, évaluative et d'autorisation car des stratégies étaient choisies et appliquées dans le but de donner une meilleure réponse. Dans le cas 2, l'enseignante était une aide et une ressource permettant aux étudiants de faire évoluer la production déficiente. Ces deux cas se rejoignent dans le fait qu'ils actualisent une co-construction des connaissances.

Le travail collaboratif ne portait seulement que sur l'amélioration des productions finales puisque les apprenants avaient préparé leur présentation en dehors de la classe. Cette situation n'a pas permis d'observer de processus d'autorégulation concernant les étapes

¹³⁴ Amical 1

intermédiaires de réalisation d'une production. Pourtant, elle laisse supposer un important processus d'autorisation concernant l'organisation, le contenu de la tâche et les stratégies à mettre en œuvre pour l'accomplir.

Si l'on confronte les faits observés au discours de l'enseignante sur les variables à l'étude, on remarque que ses propos qui mettaient l'accent sur le travail en groupe, n'ont pas donné lieu à des pratiques de classe. N'aurait-il pas été pourtant possible de proposer la réalisation en binôme d'une présentation ?

Dans la classe 12 a été observé le même phénomène collaboratif actualisant les mêmes variables. Ce n'est en effet que lorsque l'enseignante a proposé à la classe de donner les réponses à un questionnaire de compréhension orale et écrite que des interactions entre apprenants se sont produites. Comme dans la classe 10, les apprenants ont échangé leurs réponses et en ont complété, corrigé ou refusé certaines. Ces actions se sont faites en collaboration, sous le contrôle de l'enseignante comme ressource, source des connaissances et aide) qui validait les réponses et les améliorations apportées par chacun.

La réalisation des tâches en groupe (répondre aux questions sur un document oral et écrit) a été le seul moment où les apprenants ont pu faire des choix. Ils ont porté sur les stratégies à mettre en œuvre pour comprendre les documents oraux et écrits. Cette étape a permis de favoriser les processus d'autorégulation, de métacognition, d'évaluation et de co-construction puisque les apprenants demandaient l'aide de leur enseignante et celle-ci les guidait parfois vers la bonne réponse.

Dans les deux observations on remarque qu'un contexte et/ou une approche didactique proposée dans un manuel (ou un enseignant dans le descriptif de son cours) peuvent être peu favorables aux variables à l'étude sans pour autant empêcher leur réalisation. Il semblerait donc que ces deux aspects de l'enseignement/apprentissage (manuel et approche personnelle de l'enseignant) qui font aussi partie de l'environnement éducatif de l'apprenant ne soient pas des variables déterminantes dans l'actualisation du MARCAA. Dans le cas de la classe 10, l'enseignante disait favoriser l'autonomie de ses apprenants par des pratiques mais l'activité proposée n'était pas en leur faveur. Dans le cas de l'observation 12.CL, les propos de l'enseignante laissaient entendre une sensibilisation à l'autonomie et l'auto-évaluation mais sans savoir comment les actualiser par des pratiques dédiées. Lors de l'observation des comportements autonomes et une activité évaluative de la part des apprenants ont pourtant été remarqués. Cette observation vient appuyer l'affirmation selon laquelle l'autonomisation et l'évaluation sont des processus constitutif de l'individu et qu'ils ne sont pas obligatoirement

actualisés par une pratique ou une ingénierie pédagogique dédiée. Ce qui est important semble plutôt de rendre ces processus existant chez la plupart des individus, efficaces dans et pour le cadre de l'enseignement/apprentissage.

1.1.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent :
Le travail collaboratif (corrections)	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).
Les activités de groupe travail coopératif (compréhension)		

1.2 Analyse des données issues des observations de classe 12.VP (CONT =, ENS +, APM +), 12.CP (CONT =, ENS +, DC +), 4.EL (CONT =, ENS +, APM +)

Lorsqu'un enseignant demande au groupe classe de donner une réponse à une question, les apprenants se trouvent dans un environnement collaboratif où chacun peut apporter sa production (une réponse) pour la réalisation finale de la tâche (l'activité décidée par l'enseignant). Par cette pratique, les apprenants trouvent seuls ou en collaboration des solutions (réponses) et posent des questions à l'enseignant sur la justesse de leur production. Il est probable aussi que ceux qui ne semblent pas participer comparent (et donc évaluent) sans s'exprimer la réponse qu'ils n'ont pas donnée (et ce pour diverses raisons que les concepts d'agentivité et d'efficacité personnelle pourraient aider à comprendre) avec celles exprimées par leurs camarades et acceptées ou refusées par l'enseignant. Cette pratique a donc l'avantage de ne plus faire de l'enseignant la seule source d'informations utiles à l'apprentissage. Il s'agit en fait de favoriser dans un premier temps les interactions entre apprenants puis dans un second temps, les interactions apprenant(s)-enseignant. Le premier type d'interaction peut aussi être obtenu dans un travail en petit groupe.

Par ailleurs, dans la classe 4 se trouvaient une enseignante francophone et une assistante japonaise chargée de s'assurer de la bonne compréhension des consignes de l'enseignante française. Il s'est avéré que son rôle ne se limitait pas à cela. Les apprenants testaient souvent sur elle la réponse qu'ils allaient donner à l'enseignante française ou lui demandaient ce qu'elle pensait de la réponse qu'ils allaient produire. Ses réactions invitant les apprenants à donner leur réponse ou bien à réfléchir encore un peu avant de s'exprimer, montrent que cette assistante avait une grande influence sur l'agentivité et l'efficacité personnelle des apprenants. Dans les classes 12, c'est l'enseignant francophone seul en charge de la classe qui a cette influence.

De manière générale, le rôle de l'enseignant est important dans la construction de ce sentiment. Dans des contextes favorables ou indifférents aux notions à l'étude mais où elles ont tout de même été repérées, l'enseignant est à la fois une source de connaissances, une ressource que les apprenants utilisent lorsqu'ils en ont besoin, un conseiller, une aide et un modèle. Ces cinq fonctions montrent qu'il est nécessaire pour les apprenants d'avoir à leur disposition un référent en matière de connaissance et/ou de validation des productions et des apprentissages. Il leur est aussi nécessaire de disposer d'une aide qui va leur permettre aux moyens d'explications, de conseils ou de modélisations de réaliser les tâches demandées.

Ainsi, un environnement éducatif susceptible de favoriser le fonctionnement du MARCAA doit être collaboratif c'est-à-dire privilégier les interactions entre apprenants et apprenant(s)-enseignant et avoir un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. De cette manière il se doit d'être un espace complexe qui mette en relation les individus dans un système d'autonomie-dépendance décrit par Edgar Morin, (cf.p.57).

Le groupe reste une organisation pédagogique déterminante pour permettre la réalisation d'interactions entre apprenants. Entre eux, ils peuvent prendre des décisions en ce qui concerne le processus de réalisation de la tâche donnée par l'enseignant et les stratégies pertinentes en vue de son accomplissement. Il est à noter que dans les milieux favorables ou indifférents aux notions à l'étude, les décisions des apprenants se sont le plus souvent limitées à ces deux domaines.

Les décisions prises peuvent parfois ne pas permettre d'aboutir aux objectifs et les apprenants se rendent compte alors que ce qu'ils sont en train de faire ne correspond pas (autorégulation) ou ne va pas correspondre (pro-action) à ce qui a été demandé. Dans ce cas, certains réagissent et trouvent eux-mêmes la solution qui libère la situation et permet l'avancement de la tâche. Ils peuvent aussi ne pas la trouver et demander de l'aide auprès de leur enseignant ou parfois des membres d'un autre groupe. Ces comportements montrent d'abord une réalisation empirique du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation car les apprenants ont évalué leur action et jugé qu'elle pouvait ne pas être adéquate. A partir de ce constat, ils ont pris des décisions seuls ou en collaboration, ont agi et jugé la nouvelle production plus adéquate. Ils ont donc bien fait preuve d'autonomie et d'(auto-)évaluation. Ils montrent ensuite que dans le cas où les apprenants en groupe ou l'apprenant seul demande(nt) l'aide de son enseignant ou de ses camarades, se réalise un processus de co-construction des apprentissages. Ce processus est rendu possible par un engagement dans une ZPD dont la finalité des interactions qui s'y font

est d'en sortir et ce afin de progresser dans la construction de l'autonomie. Il est à noter aussi que lorsque les apprenants s'engagent dans une ZPD avec leur enseignant, c'est ce dernier qui reprend le contrôle de l'évaluation des productions intermédiaires et finales en indiquant qu'elles sont adéquates ou bien encore inadaptées à l'objectif visé et ce par le moyen de l'apostrophe évaluative.

On remarque donc que même dans des contextes indifférents il existe un partage de l'activité évaluative qui favorise les notions à l'étude. Pour le favoriser, poser des questions à l'ensemble de la classe, proposer aux apprenants de travailler en groupe (pour la réalisation d'une tâche – jeux de rôle etc.) semblent être deux pratiques pertinentes et ce indépendamment du manuel, du support ou de la méthode utilisés. Les pratiques que nous avons observées venaient d'une initiative personnelle des enseignants.

La classe 12.CP¹³⁵ est organisée sous la forme d'un atelier où les apprenants font des activités de groupe créées par l'enseignant mais à partir de contenus (grammaire, phonétique, compréhension orale, etc.) choisis par eux avant la classe au moyen d'une enquête. Cette organisation a permis d'actualiser toutes les variables à l'étude et ce encore parce que les apprenants travaillaient en groupe, en collaboration ou en coopération, trouvaient et proposaient des solutions seul ou en groupe, posaient des questions à leur enseignant sur leurs stratégies de production ou la validité de leurs réponses. De son côté, l'enseignant a rempli toute les fonctions pouvant favoriser ces variables : ressource, source de connaissances (référent), conseiller, aide et modèle.

Mais, la différence avec les autres classes vient d'une plus grande place donnée au processus d'autorisation et de remédiation. L'activité de production écrite a donné lieu à l'expression de critères de réussite (schéma actantiel, langues, présentation, etc.) concernant la composition d'une histoire puis à une activité de groupe. Les processus d'autorisation et de co-construction des connaissances ont ainsi pu se réaliser. Le processus d'autorisation a été dans cette étape de l'apprentissage en relation avec celui de métacognition et d'autorégulation dans la mesure où les apprenants réalisant (par métacognition/(auto-)évaluation et pro-action) qu'ils étaient en train de faire une erreur ou de s'éloigner de l'objectif défini par la tâche et ses critères de réalisation ont pris des décisions (par autorisation) pour corriger leur action (par autorégulation et remédiation). Lorsqu'ils n'y sont pas parvenus, ils ont fait appel à l'enseignant qui les a aidés, s'engageant ainsi avec le groupe dans une ZPD. Cette activité a permis la réalisation du MARCAA. Pour finir, dans les groupes, les apprenants partageaient

¹³⁵ Au moment où ces lignes sont écrites, je suis chargé de ces cours.

leurs avis, leurs connaissances et co-évaluaient les productions intermédiaires dans le but de construire peu à peu la production finale.

1.2.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections)	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).
Les activités de groupe, le travail coopératif (jeux de rôle, création.)		
Définition commune des objectifs de la classe		
Définition commune des critères d'évaluation d'une production		

1.3 Analyse des données issues des observations de classe 12.KU (CONT=, ENS =, APM +) et 12.DP (CONT=, ENS =, APM +)

L'observation de la classe 12.KU a permis de réaliser l'importance du processus de mimétisme déjà repéré dans les données des entretiens. Nous avons aussi vu avec Cosnefroy (2011) que la reproduction d'une action faite par un expert constituait la seconde étape vers l'acquisition de comportements autonomes. La première étant l'observation et la dernière l'autocontrôle. Ce parti pris est celui proposé dans le manuel. L'enseignante avait ainsi demandé aux apprenants de mémoriser les deux dialogues de la leçon pour les réciter ensuite devant la classe. Puis, elle a attiré l'attention des apprenants sur les questions des dialogues et leurs réponses (syntaxe et lexique). Enfin, elle a demandé aux apprenants de lui poser ces questions. Ses réponses n'étaient pas les mêmes que celles écrites dans le dialogue d'origine. En effet, pour construire ces nouvelles réponses, elle s'est servie de la page du manuel suivant ces dialogues et qui donne des éléments supplémentaires de vocabulaire pour personnaliser les réponses alors que les questions demeurent similaires.

Enfin, les apprenants se sont posé en groupe les questions du dialogue et ont personnalisé leurs réponses grâce au vocabulaire donné en complément. Deux points nous ont paru importants à ce moment:

- a. Les apprenants n'ont pris des décisions que sur la gestion pratique de la tâche (temps et distribution des rôles). Les stratégies étant déjà dictées par les consignes et la modélisation de l'enseignante ; il suffisait de modifier le complément d'un verbe ou le prédicat d'un sujet pour construire une réponse plus personnelle.

- b. Les apprenants ont parfois sollicité leur enseignante sur des points de vocabulaire. Ce faisant, c'est qu'ils ont, par une activité métacognitive, jugé de leur lacune en la matière. Afin de poursuivre la tâche, l'aide de l'enseignante a été déterminante. Celle-ci en plus d'avoir été un modèle dans l'étape précédente s'est faite alors source des connaissances, ressource, conseillère et aide en précisant par exemple : « Vous devriez plutôt dire (...) que (...) ».

Une fois cette étape réalisée, les apprenants se sont posé les mêmes questions mais devant la classe. Cela a été l'occasion de favoriser l'étape d'observation pendant laquelle les apprenants ont évalué la performance de leur camarade mais aussi, par comparaison, la leur. Elle a aussi permis un retour critique de l'enseignante sur les productions. Celle-ci a parfois proposé aux apprenants de trouver des solutions à certains aspects erronés des réponses permettant ainsi un processus de co-évaluation et de co-construction des connaissances.

Cette observation a permis de repérer trois variables du MARCAA à savoir l'auto-éco-organisation (par le biais du manuel et de ses choix didactiques), la co-construction (avec l'importance donnée à l'aide et à la présence de l'enseignante pour prendre des décisions adéquates en vue de l'accomplissement d'une tâche ou l'évolution d'une production) et l'activité évaluative (dont ont fait preuve les apprenants pendant les activités de groupe ou la présentation des dialogues).

L'observation 12.DP a été faite dans un contexte différent. En effet, les apprenants étaient au niveau A2 et avaient donc des connaissances plus importantes pour pouvoir remédier à des productions erronées. C'est sans doute la raison pour laquelle, l'enseignant a pris pour habitude de soumettre aux apprenants au début de chacune de ses classes une liste des erreurs les plus fréquentes faites dans les devoirs donnés et d'en proposer la correction à l'ensemble de la classe. Il a favorisé ainsi un environnement collaboratif propice à une auto-éco-organisation où les apprenants grâce à une activité métacognitive et évaluative proposent des améliorations aux productions de leur camarades (ou parfois aux leurs). L'enseignant était là pour confirmer ou infirmer ces apports et se faisait par là source et ressource des connaissances, conseiller et aide.

Dans la troisième étape de la classe où l'enseignant a proposé aux apprenants d'imaginer la suite d'une situation que décrivaient des images, des groupes de travail se sont constitués. Cette pratique n'était pas une activité prévue dans la leçon du manuel. En ce qui concerne la variable autorisation, des décisions ont été prises pour les stratégies à mettre en œuvre et l'organisation de la réalisation de la tâche. Même si les apprenants n'avaient pas

choisi le contenu de cette tâche, ils avaient tout de même la possibilité de laisser libre cours à leur imagination. Et durant ce processus de création, la plupart des variables ont été actualisées dans la mesure où les apprenants prenaient des décisions, issues de choix (donc d'une activité évaluative) modifiaient leur production lorsque, par exemple, les éléments de l'histoire n'étaient pas assez intéressants, faisant preuve à ce moment-là d'autorégulation et d'une activité métacognitive indiquant par là le fonctionnement d'un processus autopoïétique. Les modifications étaient apportées avec ou sans l'aide de l'enseignant. Dans le premier cas, s'installait une ZPD favorisant la variable de co-construction des connaissances. Dans les deux cas, l'activité évaluative portant sur les productions intermédiaires en vue de l'accomplissement de l'histoire était partagée entre les apprenants et l'enseignant.

De manière générale, les propos de l'enseignant ne montraient pas une sensibilité particulière aux variables à l'étude mais pendant la classe et sans doute sans en l'avoir prévu il les a favorisées au moyen de deux pratiques. Ce constat nous amène à penser qu'il avait une représentation de l'auto-évaluation limitée à l'autocontrôle et de l'autonomie limitée à l'étude solitaire et que donc les pratiques pédagogiques in situ peuvent différer des discours sur ces pratiques.

1.3.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Les activités de groupe, le travail coopératif (jeux de rôle, création)	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)
Le travail collaboratif (corrections)		

1.4 Analyse des données issues des observations de classe 9.VB (CONT=, ENS =, DC +) et 10.AD (CONT=, ENS =, APM +)

Le contexte d'observation des classes 9.VB et 10.AD est différent de celui des classes 12. DP et 12.KU puisqu'il s'agit du milieu universitaire. La première partie de la classe 8.VB fait écho au déroulement de la classe 11.BF. Les étudiants ont dû préparer seuls en dehors des heures de cours un exposé sur un événement relié plus ou moins directement à la France (langue, culture, etc.) et ayant eu lieu à Tokyo, voire au Japon. Comme dans la classe 11.BF, les apprenants ont écouté leur camarade et leur ont posé ensuite des questions sur le contenu de leur exposé. La seule différence résidait dans le fait que ces exposés avaient été relus et corrigés par l'enseignant avant leur présentation. Lorsqu'une question ou une réponse étaient mal formulées, l'enseignant intervenait et corrigeait. L'organisation de cette première partie

de la classe a été proche, encore une fois, de celle d'un cours magistral et peu de comportements autonomes sont apparus car peu d'occasions de prendre des décisions (au regard de celles que nous avons déjà observées) n'y avaient été données.

En ce qui concerne l'activité évaluative, il est certain que les étudiants en ont fait preuve. En effet, les étudiants qui parlaient, pouvaient observer les « effets » de leur présentation sur leurs camarades et ces derniers pouvaient comparer la qualité de la présentation entendue à la leur, déjà produite ou à venir. Pour illustrer ce dernier cas, on a vu des étudiants qui allaient faire leur exposé, modifier leur présentation après avoir entendu certaines questions ou remarques. Ce travail de modification laisse voir une expression du MARCAA : les apprenants ont évalué leur travail, l'ont jugé insatisfaisant ou sujet à des améliorations diverses, ont choisi des outils adéquats pour le faire évoluer et ont renforcé de cette manière leur sentiment d'efficacité personnelle.

La troisième partie de la classe¹³⁶ a donné lieu à une activité de compréhension orale pendant laquelle les étudiants n'ont pas répondu au questionnaire en groupe mais ont pu gérer les modalités d'écoute (répétition du document autant de fois que nécessaire, arrêts et retours sur un passage jugé important, etc.) car ils avaient à leur disposition un ordinateur. Durant cette étape, ils ont posé des questions à leur enseignant afin d'avoir des explications supplémentaires sur le vocabulaire entendu dans le document et s'assurer ainsi que leur réponse était satisfaisante ; on peut aussi penser qu'ils ont mis en œuvre des stratégies de compréhension. Après le visionnage les étudiants ont donné les réponses aux questions que l'enseignant acceptait ou refusait. Il est possible de penser qu'à ce moment-là ils ont évalué leur réponse au regard de celles acceptées ou refusées par l'enseignant. Mais cette évaluation est restée introvertie dans la mesure où l'enseignant ne favorisait pas un travail collaboratif visant à améliorer une réponse donnée. Il est vrai que les étudiants étaient quelque peu passifs et attendaient parfois la bonne réponse de leur enseignant.

Malgré le descriptif du cours laissant espérer une réalisation prégnantes des variables à l'étude, il n'en a rien été et ce parce qu'aucune organisation collaborative ou coopérative de l'apprentissage passant par (comme cela l'a été observé dans d'autres classes) la correction de productions erronées ou le travail en groupe, n'avait été prévue. Ainsi, il est possible de penser que dans un contexte indifférent à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation des apprentissages où un enseignant peu sensibilisé organise par lui-même son plan

¹³⁶ La deuxième a été un exercice de traduction de mots vus la semaine précédente à l'occasion d'une activité de compréhension écrite.

d'enseignement (contenus, objectifs, supports, méthodes, évaluation), ces deux processus ont du mal à s'actualiser. Cela n'a pas été le cas pour la classe 12.KU car le support utilisé proposait des activités qui même si elles étaient organisées par un enseignant peu sensibilisé à l'autonomisation, pouvaient favoriser certaines variables à l'étude.

La classe 10.AD utilisait comme support le manuel Taxi 1 dont l'approche didactique entend permettre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprentissages. Ce support est le même que celui utilisé dans la classe 12.DP. Dans les deux cas, ce sont plus les enseignants que les activités du manuel qui ont permis l'actualisation des variables à l'étude et ce par l'organisation de leur classe et leur implication dans l'apprentissage des étudiants. L'enseignant de la classe 10.AD a d'abord posé une question (« Tu es d'où ? ») à laquelle il a donné un modèle de réponse (« Je suis de Paris »). Les apprenants ont ensuite pratiqué la question et le modèle mais en changeant le prédicat du sujet afin que la réponse soit plus personnelle. L'enseignant a ensuite fait écouter le dialogue de la leçon, livre fermé, et a posé oralement au groupe classe les questions écrites dans la leçon. Cette activité, qui n'était pas prévue par les auteurs du manuel a permis d'instaurer un processus collaboratif où les étudiants proposaient des réponses seuls ou à plusieurs et se corrigeaient. Le rôle de l'enseignant était de valider les bonnes réponses et/ou de faire évoluer celles qui lui paraissaient incomplètes. En ce sens, il était une source, une ressource, un conseiller et une aide pour les apprenants. Ainsi, comme nous l'avons déjà fait remarquer, un travail collaboratif dans lequel les apprenants et l'enseignant participent à la réalisation de la tâche en ayant des fonctions bien définies, favorise un environnement où peuvent apparaître les variables à l'étude.

Par ailleurs, cette activité a montré que l'enseignant n'hésitait pas à abandonner le déroulement d'une activité pour proposer une remédiation de quelques minutes s'il remarquait, par exemple, une prononciation imparfaite.

Durant la seconde étape de la classe, les apprenants ont réalisé des activités du manuel en groupe puis se sont déplacés jusqu'au tableau afin d'écrire les réponses. Le travail en groupe permet de penser que les étudiants ont pris des décisions sur les processus de réalisation de la tâche, ont évalué leur réponse, parfois en demandant l'aide de leur enseignant ce qui a eu pour effet de la modifier en actualisant un processus autopoïétique. Il y a eu aussi des comportements d'entraide, des enseignements mutuels (à propos du sens d'un mot, une explication de la syntaxe). Dans ces groupes, certains étaient silencieux mais il est possible que ce silence soit le fait d'un apprentissage vicariant. Ensuite, le fait de se rendre au tableau

et de proposer la réponse d'un groupe aux autres a permis de partager l'activité évaluative ((auto-)évaluation et co-évaluation) dans la mesure où certains groupes montraient leur accord ou désaccord et ce parfois sans attendre l'avis de l'enseignant.

1.4.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections, réponses à des questions, mise en commun de productions)	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)
Les activités de groupe et travail coopératif (réponses à des questions)		
Remédiation de l'enseignant		

1.5 Analyse des données issues des observations de classe 9.IS (CONT=, ENS =, APM =) et 10.HM (CONT=, ENS =, DC =)

Ces deux classes ont donné lieu à beaucoup d'observations similaires dans la mesure où l'enseignement/apprentissage s'est fait le plus souvent de manière transmissive. Dans les classes 9.IS et 10.HM le seul moment où les apprenants ont pu partager leur travail et peut-être (s')évaluer a été lorsque l'enseignante de la classe 9.IS leur a demandé de donner oralement les réponses aux exercices proposés dans le manuel et lorsque l'enseignant de la classe 10.HM interrogeait les étudiants sur la traduction d'une phrase ou d'un mot. Celui-ci validait ou rejetait ces réponses. Jamais les apprenants n'ont travaillé en groupe mais ce qui n'empêche pas qu'ils aient pu prendre des décisions quant aux stratégies pertinentes afin de réaliser les exercices demandés. Ils n'ont jamais posé de question, sauf dans la classe 10.HM, où l'enseignant leur donnait en réponse les explications nécessaires afin de comprendre les raisons pour lesquelles une réponse était insatisfaisante.

Dans ce contexte, les variables à l'étude sont-elles apparues? Non, car les apprenants travaillaient seuls. Dans un travail collaboratif ou coopératif, comme on a pu le voir durant d'autres observations, les apprenants proposent des réponses, des solutions et des stratégies qui sont acceptées ou refusées par les autres membres du groupe ou l'enseignant. On remarque aussi souvent dans ce type de travail l'expression d'une (auto-)évaluation, d'une co-évaluation et d'une entraide. Tout ceci fait que l'activité métacognitive est sollicitée. Dans un travail collaboratif ou coopératif, l'enseignant est souvent une aide et un conseiller dans la mesure où les apprenants lui demandent des précisions pour formuler une réponse ou bien son

avis sur une proposition dont le groupe n'est pas satisfait. Ainsi, les processus d'autorisation, d'autorégulation, de métacognition, de co-construction et d'activité évaluative se sont-ils exprimés de manière introvertie ? Peut-être, mais il reste que comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de cette recherche, l'autonomisation des apprentissages tout comme l'évaluation d'ailleurs, ne peuvent se construire seules. Ces deux processus sont dépendants des interactions que l'apprenant a avec son environnement éducatif constitué d'un support, de ses camarades et de l'enseignant. Les observations des classes 9.IS et 10.HM ne favorisaient guère les interactions entre enseignant-apprenant(s) et apprenants et donc vraisemblablement pas les variables dépendantes du MARCAA.

1.5.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent peut-être les variables	mais ne favorisent pas...
Les apprenants donnent oralement les réponses aux items d'un exercice ou la traduction d'une phrase	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)
Exercices extraits du manuel ou traduction réalisés seul		

1.6 Conclusion générale sur les données des observations des classes en contextes indifférents

Ces observations dans des établissements indifférents aux notions à l'étude ont permis de comprendre que :

- a. des enseignants, des supports ou des pratiques sont susceptibles malgré tout de les favoriser et que la culture d'enseignement/apprentissage n'avait pas d'effets inhibitoires notables. D'où l'importance dans le fonctionnement du MARCAA de l'enseignant (indépendamment de sa culture) mais aussi du support représenté par le manuel qu'il aura choisi ou que l'institution lui aura donné la liberté de choisir et/ou des activités qu'il aura créées.
- b. si un contexte est indifférent aux notions à l'étude, cela n'a aucune influence sur leur actualisation en classe. Mais, si un enseignant et son approche didactique ou le manuel utilisé sont indifférents, il y a peu de chance pour que les variables du MARCAA soient actualisées par des pratiques de classe. Si pourtant elles sont actualisées, cela peut être dû aux apprenants qui en tant qu'individu sont capables d'actions autonomes et d'évaluation. Dans le cas contraire, les variables à l'étude s'actualisent le plus

souvent. Si un enseignant est sensibilisé aux notions à l'étude mais qu'il utilise un manuel dont l'approche est indifférente, les variables dépendantes du MARCAA peuvent être ou non actualisées. Cela dépendra surtout de l'enseignant qui organisera ou non en marge de celles proposées par le manuel des activités personnelles susceptibles de favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Dans le cas contraire et si le manuel entend par une organisation de son contenu construire l'autonomisation des apprenants, les variables peuvent s'actualiser.

- c. plus que le manuel, c'est l'enseignant qui est à même de favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprentissages. En effet, l'analyse des données nous montre que les variables du MARCAA s'actualisent dans 4 cas :
 - i. quand l'enseignant favorise certaines pratiques de classe telles que la collaboration, la coopération où les apprenants peuvent s'entraider et où les connaissances n'ont pas pour seule source l'enseignant.
 - ii. quand il ne se limite pas à la fonction de source des connaissances mais élargi la palette de ses actions pour aider, conseiller ou être une ressource-outil dont l'utilisation dépendrait des besoins des apprenants.
 - iii. quand il donne aux apprenants la possibilité de prendre des décisions concernant le plan d'apprentissage et/ou le plan d'enseignement.
 - iv. quand il permet aux apprenants de prendre part à l'activité évaluative et de participer au processus de remédiation (c'est-à-dire, coopérer à la construction de son apprentissage selon ses besoins).
- d. les paramètres favorisant les variables à l'étude sont donc des variables indépendantes en relation avec les 5 variables dépendantes qui constituent les principes moteurs du MARCAA. Le tableau suivant se propose de synthétiser le jeu des influences décrit plus haut entre les variables indépendantes et dépendantes :

Variables indépendantes			Influence apparente sur les variables dépendantes		
	+	=	Positive	Négative	Nulle
Les choix didactiques d'un établissement		×			×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel		×		×	×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel	×		×		
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel	×	×	×		×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel		×	×		
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 (contenus, stratégies)	×		×		
Partage de l'activité évaluative ((auto-)évaluation, co-évaluation, élaboration commune des critères d'évaluation)	×		×		
Partage de la remédiation	×		×		
Entraide, enseignement mutuel	×		×		

e. malgré les propos de beaucoup d'enseignants persuadés que leurs apprenants ne prenaient pas de décisions dans leur apprentissage ou ne (s')évaluaient pas, les observations ont indiqué au contraire que ces derniers étaient capables de choisir des stratégies au regard de l'objectif proposé et d'évaluer la production d'un camarade ou bien la leur par comparaison avec le référent (le plus souvent le professeur). Certes les processus qui mènent à la prise d'une décision ou à une évaluation ne sont pas toujours visibles mais cela ne suffit pas à affirmer qu'ils ne se réalisent pas dans des situations d'enseignement/apprentissage même

indifférentes à l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. La cause en est une représentation limitée voire stéréotypée de ces deux processus : l'autonomisation comme indépendance et l'auto-évaluation comme la notation de l'apprenant par lui-même.

- f. les deux aspects d'un contexte éducatif où les apprenants peuvent faire l'expérience de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation sont le plan d'apprentissage et le plan d'enseignement. C'est le plus souvent dans le premier qu'elles se font et en particulier sur tout ce qui concerne le traitement et l'acquisition des informations à apprendre données par l'enseignant et/ou le support. Leurs actions se limitent donc souvent à réaliser des activités venant de représentations personnelles de l'apprentissage et de choix hétéronomes. Mais c'est justement dans la réalisation de ces activités que les apprenants peuvent faire l'expérience de l'autonomisation des apprentissages et de l'(auto-)évaluation. Il est cependant à noter que les processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation ne sont pas toujours réalisés par les consignes spécifiques de ces activités mais plutôt parce qu'ils sont des comportements acquis par l'expérience de l'individu, ce que Castoriadis appelle « une autonomie individuelle », (Castoriadis, 1998). Le fonctionnement du MARCAA (sauf dans la classe 12.CP) a souvent été limité à cette autonomie individuelle d'apprentissage.
- g. ce qui fait le plus souvent défaut dans les classes observées est une ingénierie pédagogique:
 - i. mobilisant des capacités à être autonome et à (s')évaluer dans des activités permettant de les mettre au service de l'apprentissage en étendant leurs actions au plan d'enseignement et plus particulièrement à ses paramètres de contenu, d'objectifs, de remédiation et d'évaluation.
 - ii. Faisant de ces capacités, des compétences. Mais cet objectif se situe sur le long terme puisque l'autonomie est un état en acquisition perpétuelle,
- h. l'âge et le niveau d'expertise des apprenants ne sont pas des obstacles évidents à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation.
- i. des comportements autonomes peuvent s'observer dans la classe, ce qui montre bien que l'autonomisation des apprentissages n'est pas obligatoirement un processus solitaire ou mené dans un centre de ressources.

1.7 Tableau récapitulatif par classe des items réalisés et non réalisés en contextes indifférents

	9.VB	9.IS	10.AD	10.HM	11.BF	12.CP	12.DP	12.VP	12.KU	12.CL	4.EL
Auto-éco-organisation											
Ils 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			■			☐					
Autorisation											
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						☐					
par le groupe seul						☐					☐
par l'enseignant(e) et l'apprenant					☐	☐	◇	☐	◇	☐	
par l'enseignant(e) et le groupe			■		☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
par l'enseignant(e)	■	☐	■	☐		☐	◇	☐	◇	☐	☐
Auto-observation						☐					
Réflexion sur l'apprentissage						☐					
Correction par l'apprenant	■		■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
Correction par l'enseignant(e) avec explication	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
Lorsqu'une nouvelle compétence est mobilisée, le processus de la tâche est modifié						☐	◇	☐			☐
la production finale ou intermédiaire a évolué	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐
l'évaluation a évolué	■		■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐

Co-construction											
Remédiation par AP-AP			■		▣	⊞		⊞	◇	▣	⊞
Remédiation par APS-AP					▣	⊞		⊞		▣	⊞
Remédiation par ENS-AP	■		■		▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation par ENS-APS	■	□	■	□	▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation de l'ENS acceptée		□	■	□	▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation de l'AP acceptée			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Enseignement mutuel			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
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.	■	□	■	□	▣	⊞		⊞		▣	⊞

Au regard de ce tableau on remarque que dans un contexte indifférent aux notions à l'étude des comportements autonomes se réalisent si :

- a. les apprenants proposent et/ou trouvent des solutions à un problème (une production erronée, une question de l'enseignant, etc.) ;
- b. les apprenants posent des questions à son enseignant sur la validité de sa production ;
- c. les apprenants travaillent en groupe ;
- d. les apprenants prennent des décisions concernant leur plan d'apprentissage (contenus, stratégies de réalisation, organisation) ;
- e. l'enseignant est non seulement une source et une ressource des connaissances mais aussi une aide. Il donne aussi des conseils ;
- f. les remédiations qui s'imposent sont décidées soit par l'enseignant seul, l'enseignant et l'apprenant ou l'enseignant et le groupe (ici, l'ensemble des élèves de la classe ou bien le groupe dans lequel les apprenants travaillent) ;
- g. la correction d'une production erronée est faite par les apprenants et/ou l'enseignant et grâce à cette remédiation, les productions finales ou intermédiaires ont évolué ;
- h. les savoirs se construisent en relation (enseignant-apprenant(s) et apprenants);
- i. l'activité évaluative est partagée entre les apprenants et l'enseignant.

Ainsi, lorsque les apprenants évoluent dans une auto-éco-organisation favorable (L'auto-éco-organisation ne désigne pas uniquement l'institution. Elle désigne aussi l'environnement immédiat d'apprentissage constitué par l'enseignant et ses pratiques ou celles du manuel et les autres apprenants. C'est en somme, la classe.), où ils peuvent prendre part au processus d'autorisation et d'évaluation, où ils ont une activité autorégulatrice et métacognitive et où les connaissances se construisent à partir d'un processus de co-construction, le processus d'autonomisation est engagé. Mais de manière plus générale, lorsque ils peuvent réagir selon un processus autopoïétique « à » et « avec » ce qui constitue leur environnement d'apprentissage (et dans le verbe « pouvoir » il faut comprendre d'abord que la possibilité leur en est donnée ensuite que pour ce faire ils ont évalué leur capacité à réagir de manière pertinente et ont décidé quelles stratégies étaient les plus efficaces pour le faire) le MARCAA est en action.

Pourtant, comme nous l'indiquons plus haut, le fonctionnement de ce mécanisme de décisions et d'actions se réalise le plus souvent dans le plan d'apprentissage et lorsque celui-ci est contrôlé par le plan d'enseignement comme dans le cas d'une production proposée par un enseignant ou un manuel. Or, pour que l'autonomisation des apprenants soit plus global, il faudrait que ce mécanisme concerne aussi :

- a. les stratégies pour apprendre et remédier à des productions insatisfaisantes afin de combler des lacunes ou répondre à des besoins ;
- b. les contenus d'enseignement et les critères d'évaluation des apprentissages.

et qu'il soit soutenu par une activité métacognitive portant sur l'auto-observation et une réflexion sur l'apprentissage. Pourquoi ? Parce que l'activité métacognitive permet (cf. Scallon, 2007) le processus d'(auto)-évaluation et si processus d'(auto)-évaluation il y a, il doit se faire à partir de critères de réussite d'objectifs produits de manière collégiale. Les critères produits actualisent le processus d'autorisation par lequel l'apprenant exprime son autonomie. Un comptage et une conversion en pourcentage des critères réalisés par classe observée pourront appuyer notre commentaire et mieux contraster les caractéristiques de chacune d'entre elle :

	ENS +, APM =, DC=		ENS +, APM +, DC+		
	11.BF	12.CL	12.VP	12.CP	4.EL
Auto-éco-organisation (13)	5 (38,5%)	8 (61,5%)	10 (77%)	13 (100%)	11 (84,5%)
Autorisation (7)	3 (43%)	1 (14%)	3 (43%)	7 (100%)	3(43%)
Autorégulation-Métacognition (12)	6 (50%)	7 (58%)	8 (66,5%)	12 (100%)	8 (66,5%)
Co-construction (7)	5 (71,5%)	7 (100%)	7 (100%)	7 (100%)	7 (100%)
Activité évaluative (9)	6 (66,5%)	9 (100%)	9 (100%)	9 (100%)	9 (100%)

	ENS =, APM +, DC+				ENS =, APM =, DC=	
	12.KU	12.DP	9.VB	10.AD	9.IS	10.HM
Auto-éco-organisation (13)	8(61,5%)	9 (69%)	3 (23%)	10 (77%)	4 (31%)	7 (53%)
Autorisation (7)	1 (14%)	2 (28,5%)	3 (43%)	2 (28,5%)	1 (14%)	1 (14%)
Autorégulation-Métacognition (12)	5 (41,5%)	8 (66,5%)	5 (41,5%)	6 (50%)	3 (25%)	5 (41,5%)
Co-construction (7)	6 (85,5%)	5 (71,5%)	2 (28,5%)	6 (85,5%)	2(28,5%)	2 (28,5%)
Activité évaluative (9)	8 (89%)	7 (77,5%)	5 (55,5%)	7 (77,5%)	3 (33%)	3 (33%)

De ces tableaux, nous pouvons faire les constats suivants :

- a. toutes les classes observées n'actualisent que très peu souvent le processus d'autorisation ;
- b. dans la plupart les classes observées, l'autorégulation et la métacognition ne sont pas favorisées par une remédiation construite par l'apprenant ou le groupe et ayant pour champ d'action le plan d'enseignement ;

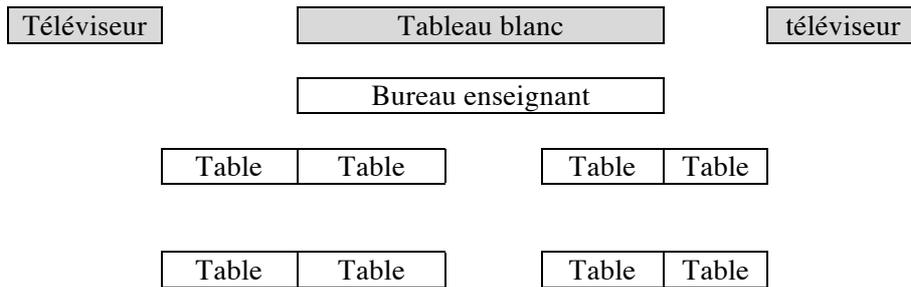
- c. la plupart des classes observées ne favorisent pas l'auto-observation et une réflexion sur l'apprentissage ;
- d. dans le cas « ENS +, APM =, DC= » : une auto-éco-organisation ne s'installe que partiellement car les apprenants ne s'interrogent pas sur la validité de leur stratégie d'exécution (d'où la fonction d'enseignant-conseiller non réalisée) bien que l'enseignant n'assure pas une fonction de modélisation. Par ailleurs, le plan d'enseignement n'a pas évolué selon les interactions du groupe classe malgré des erreurs ou des besoins repérables ;
- e. la plupart des classes observées favorisent une co-construction de l'apprentissage (donc au niveau du plan d'apprentissage) par le biais de remédiations faites par les couples ENS-AP(S) ou AP(S)-AP(S) dans le cas d'un enseignement mutuel lors d'activités de groupe par exemple ;
- f. dans le cas ENS =, APM =, DC= la plupart des critères ne sont pas réalisés. Il est à noter que la classe 8.VB, malgré un descriptif favorable obtient un résultat assez proche de ceux observés dans cette catégorie.

Chapitre 2 : analyse des données recueillies dans les observations de classe en contextes favorables.

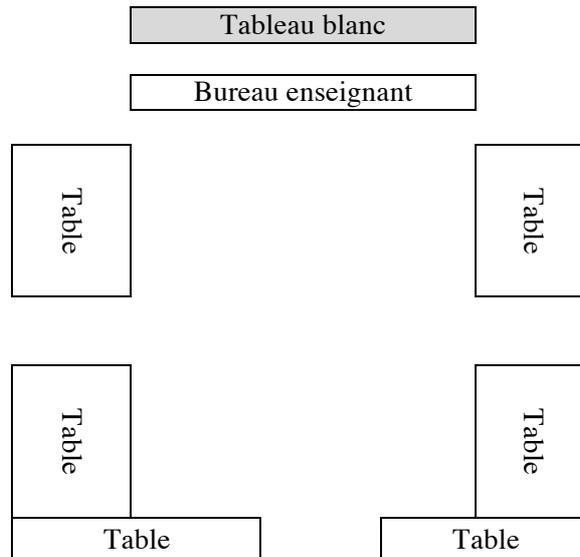
2.1 Analyse des données issues des observations de classe 3.YK (CONT+, ENS=, DC =) et 8.MB (CONT+, ENS=, DC =)

La particularité de la classe 3.YK est qu'elle a lieu dans le cadre de séances où les enfants apprennent le français au moyen de pratiques ludiques. Il ne s'agit pas d'un cours obligatoire. Dans les analyses des données en contextes indifférents, la plupart des classes observées proposait les ergonomies suivantes :

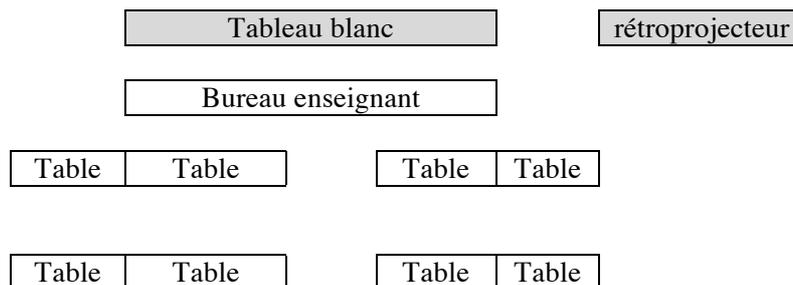
a. IFJ-T (table 1 place, côte à côte) :



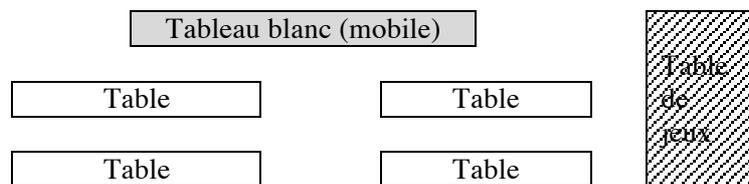
b. Waseda : (table deux places) :



c. Tokyo, Keio, Lys Blanc :



La séance s'est tenue dans un espace de la bibliothèque de l'école et avait pour organisation la structure suivante où l'on remarque un espace réservé sur laquelle étaient disposés des jeux :



La première des activités proposées était destinée à faire pratiquer comment dire l'heure. L'enseignante s'est placée devant les élèves avec une grande horloge dont elle variait la position des aiguilles pour demander ensuite : « Quelle heure est-il ? ». Durant cette pratique pendant laquelle l'enseignante s'adressait au groupe classe, les enfants ont pris part à l'activité évaluative puisqu'ils ont pu au regard des réponses acceptées ou refusées de leurs camarades, (s')évaluer et réagir aux erreurs et ce souvent avant l'enseignante. De cette manière, ils ont proposé et trouvé des solutions à des productions imparfaites et posé des questions lorsque leurs propositions d'amélioration étaient aussi refusées. Il faut noter par ailleurs que l'enseignante au cours de cette activité a tour à tour assuré les fonctions de modèle, d'aide, de source et de ressource des connaissances.

Ensuite, celle-ci a proposé aux élèves de venir devant le tableau pour manipuler les aiguilles de l'horloge et poser la même question à leurs camarades. Cette activité a permis aux enfants de quasiment mener la classe seuls et de ne s'adresser à l'enseignante que lorsqu'ils en avaient besoin et ce afin de valider une proposition. Des comportements d'entraide activant un processus de co-construction des savoirs s'est manifesté par des remarques entre apprenants soit en langue cible soit en langue maternelle.

Une seconde activité visait à faire reconnaître une personne représentée dans une image affichée sur le tableau, après la lecture à voix haute de sa description physique. Elle s'est aussi déroulée selon le même schéma de modélisation-répétition et avec les mêmes actualisations du processus d'(auto-)évaluation en jeu dans le MARCAA.

Ces deux activités ont aussi construit une auto-éco-organisation des apprentissages en mettant en relation les apprenants et en favorisant des interactions AP(S)-AP(S) et AP(S)-ENS. Celles-ci ont permis la réalisation d'un processus autopoïétique dans la mesure où les réponses ont évolué selon les remarques de l'enseignante ou des autres élèves. Ensuite, elles ont facilité le processus de mimétisme dont nous connaissons toute l'importance dans celui d'autonomisation. Finalement, elles ont favorisé les processus d'autorégulation et de métacognition puisque les

actions de remédiation ou de corrections d'une production insatisfaisante se faisaient de manière collégiale, incluant ainsi les élèves et l'enseignante.

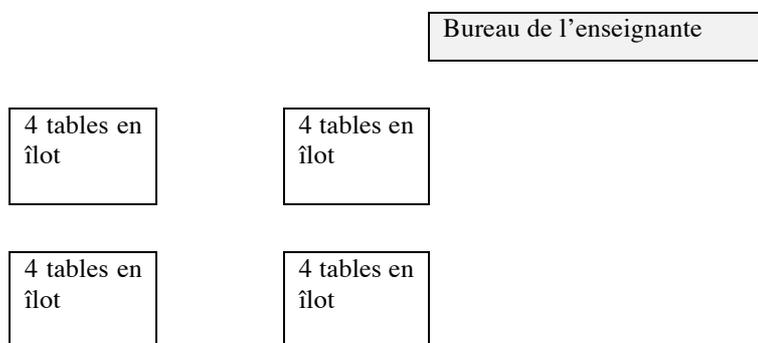
Dans la seconde partie de la classe, les élèves se sont déplacés vers la table de jeux. Cette étape a montré une réalisation intéressante de la variable d'autorisation. En effet, les apprenants ont dû choisir le jeu auquel toute la classe allait participer. Il a fallu donc trouver une solution qui satisfasse tout le monde et passer à un degré supérieur d'autonomie collective. C'est le seul cas observé d'une décision de ce type. Dans les contextes indifférents aux notions à l'étude, il s'agissait le plus souvent de décisions au niveau de l'individu ou du petit groupe d'individus.

Des cartes illustrant certaines actions de la vie quotidienne (regarder la télé, aller au musée, etc.) étaient éparpillées sur la grande table de jeux, les unes recouvrant les autres. L'enseignante lisait une phrase qui décrivait l'action dessinée sur une carte et les élèves, divisés en deux groupes, devaient la trouver au plus vite marquant de cette manière un point. Lors de ce jeu les élèves ont agi selon un processus de pro-action sous-tendu par celui de rétroaction régulatrice vers un but final. Ces deux processus font écho au concept de « protension » (Bourdieu, 1994) que Bourdieu applique, pour l'expliquer, au joueur. Celui-ci doit en effet se projeter dans l'avenir afin de conceptualiser l'effet de ses actions et user de stratégies pour parvenir à ces fins. C'est aussi dans le choix commun des stratégies pour réussir (car les élèves sont en équipe) que se construit l'autonomie collective et individuelle des élèves et se réalise l'autopoïésis. Ce concept a permis de comprendre que l'apprentissage autonome participait, entre autre, de la possibilité qu'avait un apprenant de choisir la/les réponse(s) à donner à une stimulation venant de l'environnement éducatif (questions de l'enseignant, réaction des camarades, activités, support, etc.) et ce à partir d'une (auto-)évaluation portant sur la stimulation elle-même et ses possibilités d'y fournir une réponse adaptée et donc satisfaisante.

Les cas observés où des apprenants avaient à réaliser une tâche en dehors du cadre de la classe (cf. les observations 9.VB et 11.BF) ont montré que l'autonomisation des apprentissages pouvait ne pas se construire dans le contexte de la classe. Mais ce qui est particulier à la séance observée est que l'environnement d'apprentissage des apprenants était compris dans un espace plus large (celui de la bibliothèque et non pas la classe traditionnelle) et que dans cette partie d'un espace plus étendu, se trouvait un autre « lieu » encore plus restreint, représenté par la table de jeux. Il semble qu'en se déplaçant dans la bibliothèque puis vers cette table, les élèves ont aussi changé d'environnement éducatif et par là d'auto-éco organisation produisant un jeu de décontextualisation-recontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Dans ce nouveau contexte, les « règles » n'étaient plus les mêmes puisque les élèves ne devaient plus pratiquer en imitant l'enseignante et l'autonomisation ne s'exprimait plus par des décisions à prendre sur les productions plus ou moins erronées des camarades. Elle s'exprimait plutôt dans le

choix collectif des stratégies collectives à mettre en œuvre ou à abandonner durant le jeu et ce dans le but de gagner la partie. Il restait cependant éducatif car l'équipe qui n'avait pu identifier la carte, apprenait du coup du lexique nouveau. Ainsi, le mode de transmission des savoirs était aussi passé du mimétique au ludique.

La classe 8.MB a aussi présenté un cas de décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Comme cela l'a été précisé dans la présentation des échantillons, l'enseignante a la charge de séances de remise à niveau en français langue de scolarisation. Son cours qui s'adresse à un public allant du primaire au lycée se situe en marge d'un tronc commun d'apprentissages décidés par l'Education nationale française et soumis à des évaluations institutionnalisées. La première particularité de cette classe réside dans le fait que les élèves y ont des âges et des besoins langagiers hétérogènes. La seconde est représentée par l'agencement du mobilier de la classe :



Les élèves sont réunis en groupe de besoins et ont des activités à réaliser pendant la séance ou à terminer chez eux. Cette classe (avec deux autres, 1.M et 1.ELE) fonde son contenu à partir des besoins des élèves. Dans le contexte de cette recherche, la notion de besoin est à mettre en relation avec les pédagogies Freinet et Montessori : elle y est le résultat de l'observation des élèves par l'enseignant. Dans la classe 8.MB, c'est à partir de ces besoins repérés par les enseignants des disciplines comprises dans le tronc commun des apprentissages fondamentaux que l'enseignante élabore ses programmes. Ainsi, dans cette pédagogie centrée sur l'apprenant, ses besoins deviennent des objectifs d'enseignement/apprentissage.

Les besoins étant différents, l'enseignante applique une pédagogie différenciée et ne s'adresse que très rarement au groupe classe. C'est sans doute la raison pour laquelle son bureau n'est pas situé de manière à ce que les regards des élèves puissent y converger et que la classe n'a pas de tableau. Mais lorsque les apprenants travaillent ensemble, elle circule et répond aux questions en s'asseyant avec eux. Cette attitude renvoie à ce qui a été dit à propos de la notion d'« assesment » (cf. p.79) et notamment comment elle contenait les dimensions communicative et interactive de l'évaluation. Le groupe a interagi avec l'enseignante qui s'est faite ressource et

sources des connaissances, conseillère, aide et modèle. Les membres du groupe proposaient aussi des solutions afin d'améliorer la réponse insatisfaisante. Lorsque les apprenants jugeaient qu'ils pouvaient continuer seuls les activités, l'enseignante se rendait à une autre table. Ce qui s'est passé dans ce groupe montre toute l'importance des ZPD dans le fonctionnement du MARCAA puisque c'est grâce à une aide extérieure qu'il peut reprendre lorsqu'il est interrompu par les lacunes des apprenants.

Par ailleurs ces interactions ont donné lieu à une modification du plan d'enseignement. Dans un groupe, l'enseignante et les apprenants ayant réalisé que les pratiques prévues avaient fait surgir d'autres besoins, ont décidé de manière collégiale de s'engager dans une nouvelle voie.

Lorsque les apprenants travaillaient en groupe, ils prenaient des décisions sur les stratégies pertinentes à appliquer afin de réussir la tâche, organisaient leur temps et parfois distribuaient les rôles afin d'accomplir un travail collaboratif. Par exemple, deux élèves faisaient une partie de la fiche d'activités et les deux autres le reste. Suivait ensuite une mise en commun des productions pendant laquelle les apprenants complétaient les exercices de la fiche qu'ils n'avaient pas faits. Durant cette phase, des comportements d'entraide et d'enseignement mutuel se sont réalisés, favorisant ainsi une co-construction des savoirs. Avant de soumettre leur travail à l'enseignante pour vérification, s'engageait une relecture et une évaluation des réponses de chacun. Les apprenants s'attribuaient l'activité évaluative qui s'exprimait par les processus d'(auto-)évaluation et de co-évaluation.

Au regard de ces deux observations et des entretiens qui les ont précédés, il est intéressant de voir comment des enseignantes qui dans leur propos ne manifestaient pas un grand intérêt voire une certaine méconnaissance des notions à l'étude, ont pu néanmoins par les pratiques mises en place, les favoriser. Cette remarque reproduit ce qui a été constaté lors de l'observation de la classe 12.DP.

Pourtant ce qui semble différent dans les classes 3.YK et 8.MB est le fait qu'elles se trouvent dans des environnements éducatifs décontextualisés puisqu'elles ne sont pas intégrées dans le tronc commun des apprentissages dispensés dans l'établissement. La participation à la classe 3.YK est basée sur le volontariat ; celle de la classe 8.MB sur les conseils des enseignants mais qui n'ont pas valeur d'obligation. Les supports utilisés sont choisis ou élaborés par les enseignantes.

Il semble ainsi que ce soit la situation de ces classes qui guide les pratiques. En effet, dans le cas de la classe 3.YK, la motivation intrinsèque des apprenants est fondée sur l'envie et le plaisir. L'enseignante, pour prendre en compte ces besoins hédoniques, a porté son choix sur des pratiques ludiques. Dans le cas de la classe 8.MB, les besoins des apprenants correspondants

à des motivations intrinsèques ou extrinsèques étant différents, la solution la plus appropriée pour les satisfaire a été d'appliquer une pédagogie différenciée et un travail en groupes de besoin.

Ainsi, si les variables à l'étude se sont manifestées, ce n'est certes pas sous l'effet d'une décision ad hoc des enseignantes mais bien parce que les apprentissages se font dans des environnements éducatifs décontextualisés qui guident, d'une certaine manière, le choix des enseignants vers des pratiques favorisant l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Si les variables à l'étude sont apparues, c'est qu'elles dépendent d'environnements éducatifs fondés sur la motivation intrinsèque et la prise en compte des besoins des apprenants et où le plan d'enseignement respectent ces deux aspects.

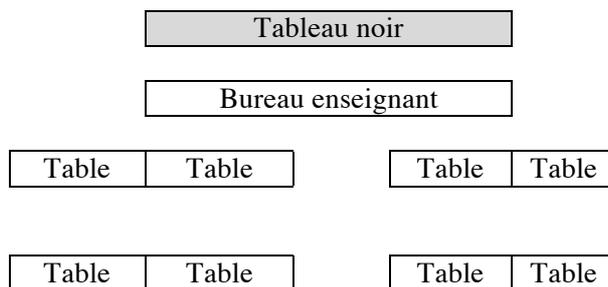
Pour finir, l'organisation de la classe 8.MB rappelle ce que le cadre théorique de cette recherche précisait à propos des besoins du citoyen. Celui-ci peut parfois considérer que l'Etat dans lequel il vit ne peut répondre à ses objectifs personnels et donc se sentir attiré par une aide de proximité que sont à même de lui fournir les divers mouvements associatifs. Le lien ne semble pas si éloigné entre cette remarque relevant du domaine social et la situation de la classe 8.MB, relevant de l'éducation. Dans les deux cas, une instance supérieure (l'Etat ou l'Education nationale) a fait des choix hétéronomes du point de vue de l'individu (le citoyen ou l'apprenant) mais dédiés au plus grand nombre. Ainsi, ces choix ne peuvent ou ne veulent, pour diverses raisons, répondre à tous les objectifs spécifiques d'où l'importance d'une structure restreinte (association, pédagogie différenciée) afin d'apporter une aide pour les atteindre.

2.1.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	Qui favorisent...
Le mimétisme, les activités ludiques, les déplacements (changement d'espace), le travail de groupe, les groupes de besoins et la pédagogie différenciée	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)
Décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage		

2.2 Analyse des données issues des observations de la classe 7.RS (CONT+, ENS=, APM =)

L'observation s'est faite dans une classe où l'équipement et l'immobilier étaient traditionnellement agencés :



Après l'écoute du dialogue livre fermé, l'enseignant a posé des questions de compréhension générale au groupe-classe ce qui a favorisé les échanges entre apprenantes permettant du coup d'installer une activité fondée sur le principe d'auto-éco-organisation. En effet, les élèves, par un processus de co-construction des connaissances, affinaient leur compréhension du dialogue en avançant des hypothèses ou en proposant des réponses que l'enseignant confirmait ou infirmait. L'information avait donc des sources diverses et complexes. Et à partir des informations produites par tous, chacun construisait sa propre compréhension. Durant cette production complexe des connaissances, les élèves interrogeaient aussi leur enseignant qui assurait ainsi les rôles de ressource et sources des connaissances mais aussi de référent pour le processus d'évaluation des réponses de chacun.

Dans la troisième étape de la classe, les apprenantes ont répondu par écrit à un questionnaire de compréhension détaillée portant sur un document audio. Dans le manuel, les questions sur le dialogue suivant directement sa transcription, l'enseignant les avait photocopiées pour ne pas que les élèves soient tentées de lire plutôt que d'écouter. Pendant cette activité, il est possible d'imaginer que des décisions aient été prises concernant les stratégies à mettre en œuvre dans le but de répondre aux questions. Mais comme les apprenantes ne travaillaient pas en groupe, aucune expression de ces stratégies (par le langage ou la distribution des rôles) n'a pu être observée.

L'enseignant a ensuite (quatrième étape) demandé aux élèves de répondre à tour de rôle aux questions. La remédiation des réponses inappropriées a été personnelle (une apprenante corrigeait seule grâce aux indications de l'enseignant) ou collégiale (les autres apprenantes réagissant avec l'enseignant à une réponse inadéquate) mais attestant d'abord du fonctionnement du MARCAA dans la mesure ou après une activité métacognitive et un processus d'autorégulation, la production finale a évolué ; puis d'un partage de l'activité évaluative (évaluation et co-évaluation).

La classe s'est terminée par une dictée (cinquième étape). Les apprenantes ne travaillaient toujours pas en groupe. L'enseignant a écrit les phrases dictées au tableau et a demandé aux élèves de corriger les leurs. Cette activité, suivies d'explications lorsque des questions étaient posées était intéressante car elle a responsabilisé les élèves (l'activité d'auto-correction) et a amené un processus de comparaison très important dans l'(auto-)évaluation puisque l'évaluation se fait le plus souvent par rapport à un référent et une référence, (cf. Hadji, 2012).

Comme dans le cas des classes 12.DP, 8.MB et 3.YK, si les variables à l'étude ont été observées c'est parce que leur actualisation ne dépendait pas obligatoirement d'une organisation pédagogique dédiée et que des pratiques classiques telles que des questions posées à la classe et une recherche-découverte collégiale des informations suffisent. Mais il est vrai que l'autonomisation et l'(auto-)évaluation n'ont pas dépassé le cadre de ces pratiques et n'ont pas eu de conséquences observables sur le contrôle des plans d'enseignement et d'apprentissage.

2.2.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

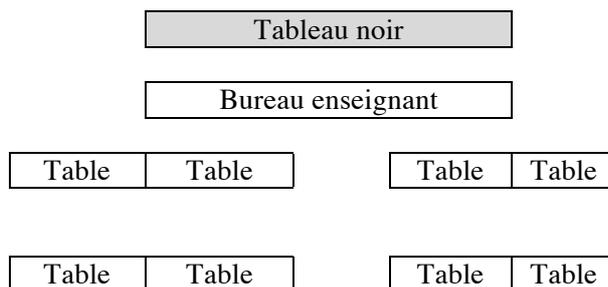
	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections, auto-corrections réponses à des questions, mise en commun de productions)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
L'auto-correction		
Remédiation ENS-AP(S)		

2.3 Analyse des données issues de l'observations de classe 6.LS (CONT+, ENS+, APM=)

Durant l'entretien, l'enseignante a montré une relative connaissance des processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation. Mais, rappelons-le, elle intervient au niveau du collège et dans un établissement où les objectifs sont de former au mieux les élèves pour qu'ils réussissent leurs études au niveau du lycée, études qui détermineront l'avenir universitaire et donc professionnel de chacun d'eux. Aussi, le support a-t-il été composé par les enseignants japonais de l'Institution Caritas pour habituer les élèves au format d'apprentissage des leçons (dialogue, questionnaire de compréhension, élément de syntaxe, exercices structuraux écrits en rapport avec le point de syntaxe) qu'ils retrouveront dans les manuels utilisés au lycée conçus, eux-mêmes, selon le format des tests qu'ils auront à passer. Cela montre comment à un mode d'enseignement particulier correspond un mode d'évaluation approprié.

Les termes « habituer » et « format » sont utilisés dans le dessein de préciser que dès le collège, il s'agit manifestement de changer les habitudes d'enseignement/apprentissage du

primaire et de former les élèves à de nouvelles méthodes jugées plus efficaces pour leur avenir universitaire. L'organisation spatiale de la classe était la suivante, similaire à celle de la classe 6 :



Durant la deuxième étape du cours, l'enseignante a fait écouter le dialogue de la leçon, livre ouvert, puis en a fait répéter les répliques. Ensuite, elle a donné une photocopie de la page de la leçon sans le dialogue transcrit, ne contenant que les questions de compréhension orale. Les élèves, en groupe, ont répondu à ces questions. Comme à chaque fois que des activités de groupe ont été organisées, les variables « autorisation » (stratégie pour réaliser la tâche, distribution des rôles), « co-construction » des connaissances (par le biais de l'enseignement mutuel notamment), « autorégulation-métacognition » et « activité évaluative » ont été actualisées. La troisième étape a été celle d'une mise en commun des réponses où l'enseignante confirmait ou infirmait les propositions des groupes se faisant ainsi source des connaissances.

L'étape suivante a été consacrée à des explications grammaticale et lexicale des questions-réponses du dialogue. Puis les élèves se sont posé ces questions en groupe et ont personnalisé leur réponse. L'enseignante a aussi proposé un modèle en demandant à une élève de lui poser une question. Il faut noter que cette activité n'était pas prévue par le manuel. Lorsque le vocabulaire manquait ou bien que la réponse était jugée inadéquate par le groupe, les apprenantes se posaient des questions, cherchaient dans leur dictionnaire ou bien interrogeaient leur enseignante qui les aidait. La réponse s'en trouvait alors modifiée.

Pour terminer les apprenantes ont fait, en groupe, les exercices de grammaire. La correction s'est faite au tableau où une élève rapporteuse de chaque groupe venait écrire les réponses produites. Cette activité a non seulement favorisé un processus d'auto-correction mais aussi une participation à l'activité évaluative et des interactions diverses entre apprenante(s)-enseignant qui se sont produites lorsque des désaccords survenaient. L'enseignante avait pour habitude de demander : « Vous ne pensez pas que cette réponse-là n'est pas satisfaisante ? ». Cette question favorisait la prise en main par les élèves du processus de remédiation mais toujours dépendant des confirmations de l'enseignante qui avait ainsi la fonction de référent.

Les classes 6.LS et 7.RS traitées séparément dans cette analyse ont été observées dans un même établissement mais à des niveaux différents, respectivement au collège et au lycée. Les caractéristiques de ces classes sont opposées : dans la classe 6.LS, l'enseignante est sensibilisée

aux notions à l'étude mais le manuel ne les favorisent pas ; dans la classe 7.RS, l'enseignant n'est pas sensibilisé et le support (Taxi 1) propose certes une construction de l'autonomisation et de l'auto-évaluation mais relevant plus de l'annonce éditoriale que d'un parti pris méthodologique assumé des auteurs¹³⁷. Pourtant, les variables du MARCAA ont été actualisées. Ceci montre encore une fois que c'est l'enseignant qui par ses pratiques dont il peut avoir (classe 6.LS) ou non (classe 7.RS) une représentation claire des effets sur les processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation de ses apprenants, influence et modifie le principe d'auto-éco organisation des apprentissages afin de construire (consciemment ou pas) un milieu favorable à l'émergence de comportements autonomes et au partage de l'activité évaluative.

Ces deux classes indiquent par ailleurs comment dans un établissement favorable à la construction de l'autonomie, peuvent se trouver des enseignants et des supports correspondants moins à cet objectif. L'analyse des classes en contextes indifférents a donné le même constat (cf. classes 11, 12.CP, et 12.VP). Dans le premier cas, la raison en est que l'autonomisation des élèves n'a pas fait l'objet d'une réflexion pédagogique destinée à choisir des supports dédiés ou à former les enseignants. Ainsi, si des comportements autonomes se manifestent dans ces situations d'enseignement/apprentissage, ils sont dus parfois simplement à des dispositions constituantes de la personne ou parfois sont favorisées par les pratiques de l'enseignant.

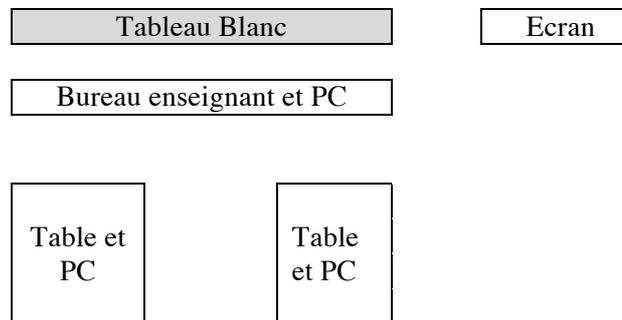
2.3.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe (corrections, réponses à des questions, mise en commun de productions)	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 ENS-AP(S)		

¹³⁷ C'est pourquoi il est codé : APM=.

2.4 Analyse des données issues de l'observations des classes 2.BP (CONT+, ENS+, APM+), 5.MA (CONT+, ENS+, APM+), 5.BB (CONT+, ENS+, DC+) et 8.MJ (CONT+, ENS+, DC+)

2.4.1 La classe 2.BP



La classe observée s'est déroulée dans un laboratoire de langue. Avant le début du cours, les étudiants étaient assis autour de deux grandes tables équipées d'ordinateurs. Lorsque la classe a commencé, l'enseignant leur a demandé de se déplacer avec leur chaise et de se regrouper devant son bureau. Il a d'abord pointé sur un tableau des couleurs correspondant à des sons¹³⁸. Les élèves prononçaient le son désigné et l'enseignant, sans donner d'exemple, validait ou infirmait la prononciation d'un apprenant interrogé. Dans le second cas, il interrogeait un autre apprenant jusqu'à ce que la prononciation correcte soit réalisée. La prononciation de cet apprenant servait ainsi de référent pour le son désigné et les autres tentaient de la reproduire.

De cette manière ils étaient amenés à décider de la bonne stratégie à adopter afin de reproduire le son entendu et ce jusqu'à ce que l'enseignant valide leur production. Ils progressaient dans la réalisation de leur production par un processus d'essais-erreurs favorable au fonctionnement du MARCAA et à l'actualisation de ses variables. En effet, afin de produire un son, les apprenants faisaient preuve d'une activité métacognitive mettant en jeu l'activité évaluative. Celle-ci permettait le choix de stratégies pertinentes à appliquer et qui étaient soumises aux processus de rétroaction et de pro-action afin de réguler leurs effets en fonction de la production future, à savoir le son demandé. La production finale était confirmée ou infirmée par l'enseignant. La seule variable qui faisait défaut était l'aide de l'enseignant qui ne s'est jamais engagé dans une ZPD avec un des ses apprenants. Pourtant, s'ils ne recevaient aucune assistance de leur professeur sur la manière de prononcer le son désigné, ils avaient pour repère la prononciation référente de leurs camarades et parfois les conseils de ceux dont la prononciation avait été acceptée et qui donnaient de temps en temps leur approbation avant le jugement de l'enseignant. Celui-ci attendait que l'apprenant remédie seul ou avec l'aide de ses camarades à une prononciation insatisfaisante, lui/leur laissant ainsi le contrôle total du

¹³⁸ Il s'agit d'un support pour la méthode « Silent Way ».

processus de remédiation. De cette manière toutes les variables à l'étude ont été actualisées. En effet, les apprenants avaient à découvrir la prononciation adéquate en faisant évoluer la position de langue, la forme de la bouche, etc., rendant ainsi observables les effets du MARCAA en matière de processus métacognitif, d'autorisation, d'auto-évaluation et d'autorégulation de l'action.

Cette activité avait pour but de faire prononcer les sons de la phrase « C'est où la Bretagne ? » mais sans la lire. L'enseignant a ensuite affiché une carte de France sur le grand écran et a demandé aux apprenants de lui poser la question : « C'est où la Bretagne ? ». La réponse de l'enseignant a été expliquée et développée par des éléments de syntaxe et de lexique de la leçon du manuel Taxi 1. Les étudiants se sont ensuite posé la même question en utilisant les éléments de vocabulaire vus précédemment et le nom de différentes villes inscrits sur la carte de France affichée. Durant cette deuxième activité, les apprenants étaient en groupe de deux ou plus favorisant encore les processus suivants : l'autorisation, l'autorégulation-métacognition, l'activité évaluative et la co-construction des connaissances.

En ce qui concerne l'auto-éco-organisation de la classe plusieurs remarques sont à faire. D'abord, sur les apprenants qui étaient assis sur leur chaise devant l'enseignant, sans table pour écrire, avec le manuel sur les genoux formant ainsi un « grand » groupe. Cette plus grande promiscuité rendue possible par l'absence de table rappelle que l'autonomisation est un processus complexe mettant l'individu en relation afin que ces mêmes relations puissent peu à peu lui permettre de réaliser l'objectif qu'il aura choisi ou fait sien. Par ailleurs, Carré, cité par Tremblay, a montré que l'autoformation avait une dimension sociale dans la mesure où l'élève apprend dans, par et du groupe. Dans ce groupe observé qui formait quasiment une communauté, les apprenants s'écoutaient, s'observaient et reproduisaient le son (validé par l'enseignant) de l'un d'eux. Dans leur effort de reproduction, ils ont fait l'expérience du concept d'interaction spéculaire (cf. Vullierme 1999) par lequel l'individu se construit à partir de la représentation qu'il a des autres et de lui-même au travers des autres. Il s'agit ici de l'importance des autres dans la formation de soi. En effet, l'enseignant a désigné un référent (source de représentation positive) à partir duquel les apprenants ont produit le son demandé et ont évalué leur performance (construisant ainsi une représentation d'eux-mêmes au travers de l'autre). Il s'agit certes d'un acte de mimésis mais que nous savons être une étape vers l'autonomisation. Pour finir, le support (les tableaux de couleurs associées à des sons) a permis de concentrer les étudiants sur ce qu'ils avaient à faire (prononcer des sons) sans les gêner par d'autres activités cognitives de lecture ou de compréhension. Cette centration de l'apprenant sur lui-même, comme on parle de la centration de l'enseignant sur l'apprenant, lui permet de développer une activité métacognitive favorable au fonctionnement du MARCAA.

Ensuite sur l'enseignant. Il se posait moins en modèle et source des connaissances qu'en véritable ressource et aide au service de chacun des apprenants. Car bien qu'étant en groupe, il les considérait dans leur individualité et ne s'adressait que très rarement au groupe-classe sauf pour donner les consignes d'une activité. Ses interventions se limitaient le plus souvent à valider ou demander de faire évoluer les propositions de chacun. Pour ce faire, il guidait les étudiants par des remarques. Cette manière de faire évoque le concept de la maïeutique selon lequel, c'est l'individu qui est la source de ses propres connaissances et de ses propres règles. Certes, les étudiants interrogeaient parfois l'enseignant sur la validité de leur prononciation mais plus avec le regard qu'avec des mots et celui-ci répondait par des mimiques d'approbation ou de refus voire des remarques très brèves. Cela vient du fait que le plus souvent ce sont les étudiants qui ont trouvé la solution pour améliorer leur prononciation, contrôlant ainsi les processus de remédiation, d'autorégulation-métacognition et s'appropriant la plus grande partie du temps l'activité évaluative. Si nous avons vu que l'enseignant était un référent permettant aux étudiants de (s')évaluer, l'enseignant de la classe 2.PB faisait, lui, office de référence. Cela montre aussi que (s')évaluer, comme le fait remarquer Vial (2001), n'est pas se soustraire à l'héréto-évaluation mais au contraire s'en servir.

L'espace d'apprentissage, enfin. Comme pour les observations 3.YK et 8.MB, le positionnement des apprenants a favorisé une décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Les élèves se trouvaient certes en classe mais leur manière d'apprendre était modifiée par leur position assise quelque peu inattendue au regard de l'ergonomie de la classe. Cette remarque s'éclairera à la lecture des commentaires suivants.

La dernière partie de la classe a été consacrée à la rédaction de la présentation d'une ville ou d'une région du Japon. Pour cette activité, les apprenants se sont réinstallés à leur table par groupe de deux devant un ordinateur qu'ils ont utilisé pour rechercher des informations. Ce déplacement a montré qu'il existait bien un espace d'apprentissage et un espace de pratique-production. Étant en groupe dans cet espace virtuel, ils ont pu faire l'expérience des processus d'autorisation, de régulation-métacognition, de co-construction des connaissances et d'évaluation dans une activité de production.

De manière générale, l'observation de cette classe indique que l'autonomisation et l'(auto-)évaluation sont des processus dont l'apprenant peut faire l'expérience pour apprendre et qui favorisent ses capacités à être la source de ses connaissances. Elle rappelle, en somme, que le MARCAA décrit un processus d'apprentissage autonome. Ce processus ne se limite donc pas uniquement à réaliser une production finale, résultante d'un enseignement hétéronome comme nous l'avons vu dans les classes en contextes indifférents. Ensuite qu'un support peu adapté dans les faits (mais annoncé comme l'étant) à une construction de l'autonomisation des

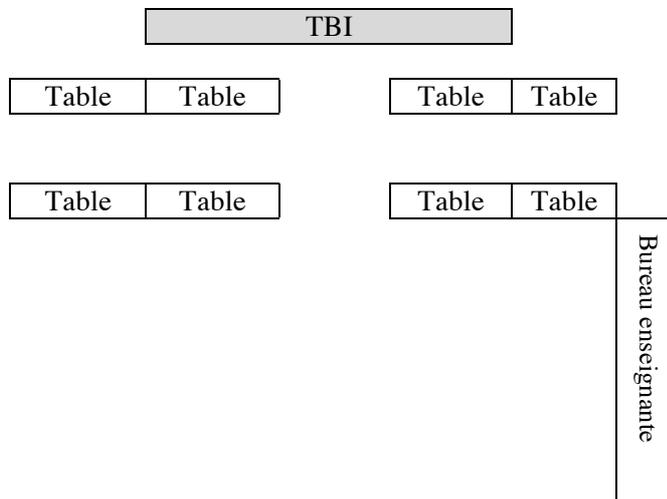
apprenants peut être complété par une approche plus en adéquation avec les préférences de l'enseignant (à savoir la méthode « Silent Way »). Comme le soulignent Carette et Holec (2001) un support inadapté est avant tout un support adaptable à la situation d'enseignement/apprentissage et aux besoins des apprenants.

2.4.1.1 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 par AP(S)		
Faire de l'apprenant un référent pour les autres		
Décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage		
Pratiques émanant d'une autre approche que celles proposées dans le manuel		
Effacement de l'enseignant		

2.4.2 La classe 5 M.A

L'espace de la classe était organisé de cette manière :



L'activité TBI a produit les mêmes constats observés dans d'autres classes: le travail collaboratif ou coopératif favorise l'autorisation parce qu'il construit une auto-éco-organisation des apprentissages propice ainsi que l'autorégulation-métacognition, la co-construction des connaissances et le partage de l'activité évaluative. Par ailleurs, comme à chaque fois les apprenantes ont pu faire des propositions acceptées ou refusées par l'enseignant, s'entraider et (s')évaluer en comparant leurs réponses à celles de leurs camarades.

Mais elle pose la question de l'utilisation des supports interactifs dans l'acquisition de comportements autonomes et la pratique de l'(auto-)évaluation. En effet, durant cette les interactions ne se faisaient plus uniquement avec les autres apprenants qui faisaient part de leur proposition pour une couleur ou pour un objet à déplacer dans le cartable. Elles se faisaient aussi avec la machine. Le TBI, à la place de l'enseignante alors quasiment absente, (à la différence de la classe 3 Y.K où c'était la professeure qui évaluait les réponses des élèves) validait ou confirmait par un message qui s'affichait, les réponses des élèves. L'enseignante avait pris soin de composer le document en concevant des activités dont la correction ne produirait pas d'interrogation de la part des apprenantes. Mais si elle n'en avait pas la forme, l'activité visant à faire déplacer les objets entendus dans le cartable, s'apparentait à un exercice de type VRAI/FAUX.

Le premier constat qui s'impose à partir de cette observation est que les technologies interactives permettent de déléguer l'évaluation et la correction pour ne plus faire que l'enseignant en soit la seule origine. Ce qui est important aussi réside dans le fait que comme la machine ne communique pas avec les apprenants, ceux-ci sont obligés à une activité (auto-)évaluative. En effet, afin d'analyser leur erreur et d'en comprendre les causes, ils n'ont que la possibilité, dans l'immédiat, d'un processus métacognitif.

Le deuxième est que les activités ludiques ont un rôle à jouer dans la construction de l'autonomisation et de la capacité à (s')évaluer car elles permettent de solliciter ces processus et les principes qui les sous-tendent dans un contexte (ludique) pour être ensuite, peut-être, réutilisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Dans ces deux activités ludiques observées, la présence de l'enseignante n'était pas pertinente. Les élèves ont organisé les équipes, manipulé le TBI et déclenché la lecture du document sonore ce qui a favorisé des comportements autonomes et sollicité une activité évaluative puisqu'il leur fallait faire des choix.

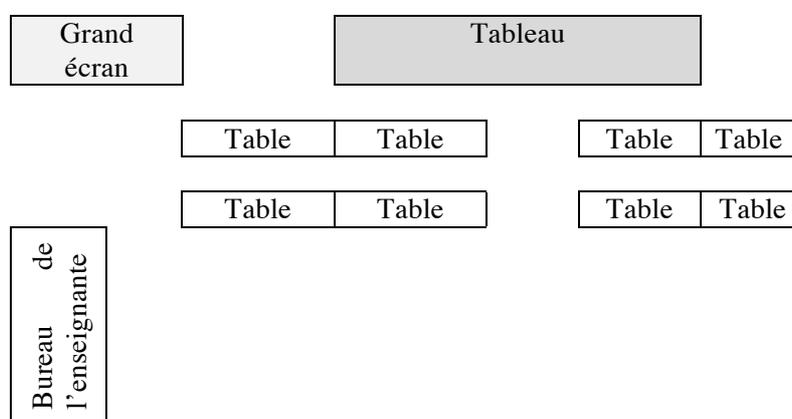
Le dernier demeure dans l'importance de l'ingénierie pédagogique pour l'actualisation des variables à l'étude car, à la différence de la classe 3.YK, les effets des activités ludiques ont été planifiées par l'enseignante puisqu'elles n'étaient pas prévues dans l'organisation de la leçon du manuel. Le résultat a certes était le même mais pourtant plus prégnant au regard des variables à l'étude car ce sont les enfants seuls qui géraient cette activité.

2.4.2.1 Les pratiques de classe favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe.	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)
Activité ludique gérée par ordinateur.		
Remédiation ENS-AP(S)		

2.4.3 La classe 8 M.J

La position décentrée du bureau de l'enseignante par rapport aux points de convergence de l'attention que sont le grand écran (projetant l'écran de l'ordinateur de l'enseignante) et le tableau noir, constitue un contexte d'apprentissage particulier :



En début de classe, l'enseignante a demandé à une élève de venir au tableau et d'écrire l'emploi du temps de la journée avec les objectifs d'apprentissage mais aussi les moments de récréation et la pause déjeuner. Cette étape peut sembler anodine mais a un rôle dans la construction de l'auto-éco-organisation de la situation d'enseignement/apprentissage et ce parce que :

- l'autonomisation des individus en général et des apprenants en particulier, passe par l'acceptation et l'appropriation des décisions (objectifs) que l'on juge profitables pour soi. Le fait que ce soit l'élève et non l'enseignant qui écrive les objectifs, favorise ces processus.
- la connaissance des objectifs d'apprentissage est importante pour le processus d'(auto-)évaluation.
- l'agentivité, ce concept qui désigne l'engagement d'une personne dans une activité dont elle conçoit les bénéfices, s'en trouve favorisée. Il en découle, selon la théorie de Bandura, une croyance d'efficacité personnelle et un sentiment de motivation facilitant l'apprentissage.

- d. elle dessine le contrat didactique du jour favorisant ainsi la mobilisation des connaissances et des stratégies à mettre en œuvre et met en jeu le principe de production.

En somme, on remarque comment ce préambule incite les élèves à se préparer à des comportements autonomes et à convoquer leur capacité d'(auto-)évaluation.

Ensuite les élèves ont travaillé en groupe sur des exercices de conjugaison. Ces exercices terminés, l'un des membres du groupe s'est déplacé jusqu'au bureau de l'enseignante pour faire valider les réponses. La réussite de ces exercices permet d'emmagasiner des points qui donneront la possibilité de passer un test en vue de l'obtention d'une « ceinture de compétences » (une ceinture de judoka). Lorsque qu'une réponse n'est pas validée, l'élève en rend compte au groupe qui doit faire une seconde proposition. Quand l'élève rapporteur rencontre l'enseignante, il l'interroge afin d'avoir des conseils pour améliorer la réponse. De cette manière, les apprenants posent des questions, se posent des questions (puisqu'ils sont en groupe) sur la validité de leur production et proposent des solutions. Si la bonne réponse est trouvée par le groupe, elle atteste du fonctionnement du MARCA (cas1) et de ses principes selon les étapes suivantes : jugement de valeur négatif → décision d'un objectif pour améliorer la production → prise de décision et entrée en action → réalisation → nouvelle production soumise à l'évaluation → jugement de valeur positif → nouvel objectif d'apprentissage décidé par l'enseignante (continuation du programme de la journée).

Dans le cas où la seconde proposition n'est toujours pas satisfaisante, l'enseignante donne la réponse, l'explique et propose une remédiation à faire aux moyens des exercices disponibles via les tablettes. Les résultats de ces exercices ne seront pas comptabilisés pour passer la ceinture de compétences. Un nouvel objectif d'apprentissage est ainsi décidé par l'enseignante et le groupe selon le schéma du MARCAA(cas 2) : jugement de valeur négatif → décision d'un objectif pour améliorer la production → prise de décision → réalisation → nouvelle production soumise à l'évaluation → jugement de valeur négatif → nouvel objectif d'apprentissage décidé par l'enseignante et le groupe (choix des exercices sur la tablette).

Mais cet objectif est en marge de celui retenu pour l'ensemble de la classe. Se forment alors des groupes de niveaux gérés selon le mode de la pédagogie différenciée, comme dans la classe 8.MB.

Durant cette étape, l'enseignante a le rôle de source et ressource des connaissances, donne des conseils mais rarement se pose en modèle. Ses actions ont plutôt favorisé une co-construction des connaissances (déjà repérée dans les groupes entre apprenants) et surtout un partage de l'activité évaluative dans la mesure où les élèves devaient évaluer leurs réponses avant de les montrer pour validation et évaluer ainsi les moyens de remédier à une réponse

inadéquate, actualisant les processus de co-évaluation et d'auto-évaluation. Il est à noter aussi que le processus de co-évaluation s'est réalisé entre les groupes. En effet, dans la file d'attente, devant le bureau de l'enseignante, les rapporteurs échangeaient leur avis et parfois certains quittaient la file pour faire part à leurs camarades de nouvelles propositions émanant d'un autre groupe.

Ensuite, l'enseignante a favorisé l'activité métacognitive fortement liée à l'(auto-)évaluation (cf. Scallon 2007), puisque le processus de métacognition sert à sélectionner les moyens dont l'apprenant dispose pour arriver à l'objectif souhaité. Cette activité a été favorisée par des questions telles que : « Pourquoi tu as fait cet exercice ? », « Pourquoi tu as corrigé ici ? ». Elles avaient pour but de faire exprimer les causes d'un jugement et par ces causes, révéler la réflexion en amont d'où pouvait surgir une représentation erronée de l'objectif ou d'autres lacunes. Ces échanges évoquent la notion d'apostrophe évaluative (cf. Jorro, 2006) qui invite les apprenants à se poser des questions sur les objets et les objectifs de leurs apprentissages mais aussi les moyens mis en œuvre pour les réaliser et apparaît donc comme une dynamique essentielle du processus métacognitif. Ces échanges attestent aussi d'un engagement de l'enseignante et/ou du groupe dans une ZPD.

Dans la dernière partie de la classe, les élèves ont fait une dictée préparée via un blog listant les adjectifs, les noms et les verbes à apprendre. Ainsi, connaissaient-ils les critères de réussite de leur tâche, à savoir la bonne orthographe lexicale et syntaxique des mots listés. On remarque aussi toute l'importance des technologies de l'information dans l'organisation de la pédagogie inversée à permettre des comportements autonomes. En effet, il est possible d'imaginer que les enfants aient eu à prendre des décisions (choix du moment, stratégies de mémorisation) dans le but de préparer cette activité.

La procédure d'évaluation de la dictée a été la même que celle mise en place pour les exercices de conjugaison. Comme dans la seconde partie de la classe, les élèves devaient parfois, après correction, faire des exercices autocorrectifs sur des tablettes afin de travailler un aspect insatisfaisant de leur dictée. Ils pouvaient les choisir dans une catégorie (accord, conjugaison, orthographe, masculin-féminin, etc.) prédéfinie. Celle-ci était arrêtée après une discussion avec l'enseignant. Cette possibilité de choix a permis de favoriser l'expression du processus d'autorisation portant ici non plus sur les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, comme cela a été le cas dans la deuxième étape de la classe, mais sur le contenu du plan d'enseignement/apprentissage.

Deux choses sont à retenir de cette observation :

1. les variables à l'étude sont favorisées par une ingénierie pédagogique réfléchie et dédiée, qui passe par des choix didactiques, des supports et des comportements

idoines de l'enseignant ; ce qui suppose chez ce dernier une réflexion sur les actes d'apprentissage et d'enseignement.

2. si une institution ou un enseignant désirent favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation, il sera utile de partager l'activité évaluative en faisant évoluer les représentations de l'évaluation, de ses procédures et de la notion d'erreur. Dans cette classe, l'enseignante n'a jamais évalué ni corrigé seule les productions des élèves. L'évaluation s'est faite par le biais d'interactions verbales visant à mettre en relief les aspects à améliorer d'une réponse. Une fois ce discours entendu, les apprenants étaient souvent capables de corriger seuls. De cette manière, il est possible que pour eux l'évaluation soit devenue un processus familier, pas toujours sanctionné par une note, ne portant pas uniquement sur le résultat d'un apprentissage et surtout dont le résultat est sujet à évolution. Il est finalement possible qu'une modification de la représentation de l'évaluation entraîne une modification de la représentation de l'apprentissage et par là des fonctions de chacun dans ce processus. Ce qui est certain est que les élèves de la classe 8.MJ, avaient des comportements plus en adéquation avec les 5 principes du MARCAA durant leur apprentissage que ceux observés chez des élèves étudiants dans des contextes indifférents, montrant ainsi que l'évaluation et l'autonomisation peuvent être liées. C'est en tout cas l'organisation particulière de l'évaluation qui permet des comportements autonomes dans cette classe.

2.4.3.1 Les pratiques de classe favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif et/ou coopératif (exercices)	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)
La pédagogie différenciée		
La pédagogie inversée		
Faire rappeler les objectifs d'apprentissage par les apprenants		
Connaissances des critères d'évaluation d'une production		
Choix des activités du plan d'apprentissage		
La remédiation ENS-AP		
Auto-correction		

2.4.4 La classe 5.BB

La classe 5.BB présente une ergonomie intéressante et liée à la notion de décontextualisation décrite à propos des classes 3.YK et 8.MB. La différence demeure dans le fait que l'enseignante semble plus sensibilisée aux notions à l'étude, selon les données de son entretien.

Tableau interactif

Pouf				Pouf
Pouf	Pouf	Pouf	Pouf	Pouf

Pour enseigner, elle a choisi des activités ludiques servies par l'agencement de la classe qui facilite les déplacements. La séance a commencé par une chanson dansée afin de créer une dynamique de groupe et une bonne humeur favorisant le plaisir, facteur de motivation et donc essentiel pour que les enfants s'engagent dans une activité. Une deuxième étape a été consacrée à l'acquisition du vocabulaire des activités du week-end (faire du sport, aller au musée, etc.). Les enfants, en groupe de 5, avaient deux activités écrites sur une feuille. Le but du jeu était de faire deviner par des mimes ces activités aux autres groupes. Au tableau interactif étaient affichées des images qui illustraient les phrases mimées. Lorsque le membre d'un groupe repérait une action, il allait cliquer sur l'image correspondante et marquait un point si le choix était correct. Comme dans la classe 5.MA, la correction était le fait de la machine et les enfants géraient le jeu sans l'intervention de l'enseignante.

Une fois toutes les activités découvertes et leur sens compris, l'enseignante a écrit la question suivante sur le TBI : « Qu'est-ce que vous faites le week-end ? » et a demandé aux enfants de la lire. Elle a ensuite répondu en utilisant une phrase vue dans les cartes. C'est en reproduisant cet échange que les enfants l'ont ensuite pratiqué en groupe. L'enseignante circulait dans l'espace central et répondait aux questions. Parfois les enfants s'enseignaient une expression dont certains vérifiaient la validité auprès de leur enseignante. Pendant cette activité, elle s'est faite modèle, source et ressource des connaissances permettant la réalisation du schéma

d'actions décrit par Cosnefroy (2011) souvent repéré dans les observations et favorisant l'autonomisation : observation de l'expert → émulation → feedback de l'expert. Le feedback est à entendre comme une possibilité d'auto-évaluation donnée aux élèves.

Dans la dernière partie de la classe, les élèves ont fait du coloriage favorisant ainsi leur créativité. L'analyse des données issues des entretiens a montré l'importance de cette capacité dans la pratique du processus métacognitif en jeu dans l'autonomisation à savoir notamment les boucles de pro-action et de rétroaction régulatrice mais aussi l'autorisation et l'activité (auto-)évaluative.

Si les enfants n'ont pas pris de décisions pouvant influencer le plan d'enseignement décidé par l'enseignante, le processus d'autorisation a été actualisé lors des activités ludiques et de coloriage. Ces activités, on l'a vu, favorisent une pratique des processus en œuvre dans des comportements autonomes qui peuvent par la suite être utilisés dans le domaine de l'apprentissage. Mais, l'observation des classes 6.LS et 7.RS a montré que l'institution concernée n'entendait pas poursuivre cette voie au niveau du collège et du lycée.

2.4.4.1 Les pratiques de classe favorisant les variables à l'étude :

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail de groupe	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)
Créer une dynamique favorisant la motivation		
Activité ludique		
Activité créative		
Remédiation ENS-AP(S)		
Le feedback		

2.4.5 Les classes 1.ELE et 1.M

Ces observations ont été faites dans un contexte très favorables aux notions à l'étude car l'établissement concerné a fait des choix didactiques (support et formation des enseignants) dédiés à l'autonomisation des apprentissages. Ces choix favorisent le principe d'auto-éco-organisation actualisé aussi par l'agencement de l'immobilier des classes :

Tableau Silent Way	Tableau Silent Way	Tableau Silent Way
--------------------	--------------------	--------------------

chaise

Tableau mobile

chaise		chaise
chaise	chaise	chaise

Les tableaux de la méthode « Silent Way » représentent des couleurs auxquelles sont associés les sons, mais aussi certaines graphies de sons, certaines conjugaisons, certains éléments de vocabulaire et les déterminants du français. Les élèves de la classe 1.ELE n'avaient que 60 heures de français et ceux de la classe 1.M, environ 100. L'enseignant de la classe 1.ELE a commencé par une activité de prononciation telle que nous l'avons observée dans la classe 2.BP et ce avec les mêmes constats au regard des notions à l'étude. Ensuite, comme cela s'est passé dans la classe 2.BP, l'enseignant a pointé des sons formant la phrase : « Demain soir, il y a la fête de fin de trimestre. » Dans la classe 1.M, d'un niveau plus avancé, l'enseignant a commencé par la question : « Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? ». Ces deux entrées en matière ont fait référence au vécu des élèves et n'avaient pas pour but, comme dans la classe 5.BP, d'introduire le contenu de la leçon d'un manuel. Elles avaient pour finalité de prendre en compte les besoins des apprenants de s'exprimer dans un contexte immédiat et non pas à partir de la situation d'un dialogue d'un manuel. Cette prise en compte des besoins, comme nous l'avons vu dans la classe 8.MB, favorise la motivation et construit une auto-éco-organisation de l'environnement d'apprentissage favorable à l'actualisation des variables à l'étude notamment celle d'efficacité personnelle identifiée comme élément moteur du MARCAA.

La considération des besoins des apprenants se traduit aussi par le fait qu'ils peuvent agir sur le contenu du plan d'enseignement. Un apprenant de la classe 1.ELE a ainsi posé une question en langue maternelle ; traduite en français par l'enseignant, elle a donné lieu à une pratique pour dire l'heure.

Lorsque les apprenants des deux classes s'exprimaient, leur petit nombre favorisait les interactions AP(S)-AP(S). Quand l'enseignant refusait une réponse (actualisant ainsi la notion de

feedback), tous essayaient de trouver une solution. Ainsi, dans la classe 1.M, les apprenants se sont souvent posé les questions : « Est-ce que tu penses que ce que j'ai dit est correct ? » ou « Tu sais pourquoi c'est faux ? ». Le « feedback » ne venant plus seulement de l'enseignant, s'engageait alors un processus de co-évaluation et de co-construction des savoirs d'où l'enseignant était absent puisque son rôle n'était pas de transmettre des connaissances mais de servir de référence à la valeur de l'évolution apportée par un camarade (ou le groupe) à une de leur production.

Si jamais les enseignants n'ont donné la réponse à une production insatisfaisante qui n'avait pu être corrigée ou donné un modèle de réponse, ils ont au contraire guidé les apprenants vers la solution et favorisé de cette manière non seulement l'autoproduction des savoirs mais aussi mis en évidence le fonctionnement du MARCAA. Le groupe a en effet dû évaluer une production insatisfaisante et sélectionner les stratégies utiles pour déclencher le processus de modification vers une nouvelle proposition. Ces deux actions relèvent du processus de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation qualitative (cf. pp 101-102).

Les deux enseignants ont très souvent invité les apprenants à porter un jugement sur ce qu'ils disaient ou écrivaient au tableau permettant ainsi une (auto-)évaluation par le regard de l'autre sur soi. Cette situation a montré que comme l'autonomisation, l'évaluation est un processus complexe et qui peut s'exprimer par le « feedback » mais encore faut-il que l'apprenant ait les moyens linguistiques de remédier aux erreurs de sa production.

Ils les ont invités aussi à réfléchir sur leur apprentissage par des amorces de questions telles que « Pourquoi pensez-vous que... ? » faisant écho encore une fois à la notion d'apostrophe évaluative définie par Anne Jorro, notion qui déclenche chez l'apprenant la prise de conscience de la nécessité de certaines évolutions concernant son apprentissage.

Les observations ont indiqué que lorsqu'un contexte était favorable à l'autonomisation des apprentissages, le processus d'évaluation était déclenché par l'enseignant ou l'apprenant qui réagissait à une production mais aussi que le résultat de ce processus, à savoir la construction d'une production satisfaisante était toujours produit par l'apprenant seul ou avec l'aide de ses camarades. L'enseignant va être celui qui indique l'erreur, valide les propositions d'amélioration et guide vers la solution. Son évaluation est avant une évaluation-bilan et il sert ainsi de référence. Les processus de construction des propositions (à savoir l'activité métacognitive et évaluative) sont fortement sollicités et liés dans leur déroulement car pour choisir une stratégie adéquate il faut l'évaluer et en l'évaluant l'apprenant fait un choix qui construit son autonomisation.

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 au 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 avantagé 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.

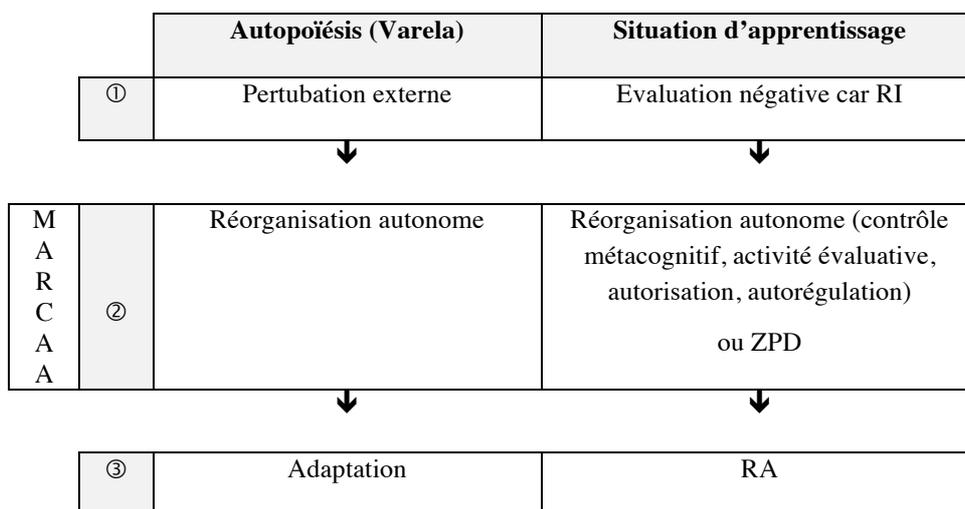
Il l'est enfin par une nouvelle représentation de l'erreur en jeu dans le processus de remédiation, dans les activités ludiques et de groupe. Dans les moments de remédiation partagée, l'erreur n'est plus le résultat figé d'une action. Elle est sujette à évolution et ce par les effets de l'apprentissage. 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
Auto-éco-organisation										
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		■							◇	◇
Autorisation										
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 les 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
Auto-éco-organisation (13)	9 (69%)	10 (77%)
Autorisation (7)	4 (57%)	3 (42%)
Autorégulation-Métacognition (12)	8 (66,5%)	8 (66,5%)
Co-construction (7)	7 (100%)	7 (100%)
Activité évaluative (9)	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
Auto-éco-organisation (13)	9 (69%)
Autorisation (7)	1 (14%)
Autorégulation-Métacognition (12)	7 (58 %)
Co-construction (7)	4 (57%)
Activité évaluative (9)	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
Auto-éco-organisation (13)	10 (77%)
Autorisation (7)	3 (43%)
Autorégulation-Métacognition (12)	8 (66,5 %)
Co-construction (7)	6 (85,7 %)
Activité évaluative (9)	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
Auto-éco-organisation (13)	5 (38,5%)	7 (54%)	9 (69%)	9 (64%) ¹³⁹
Autorisation (7)	2 (28,5%)	2 (28,5%)	6 (85,5%)	3 (43%)
Autorégulation-Métacognition (12)	5 (41,5%)	5 (41,5%)	9 (76,5%)	8 (61,5%) ¹⁴⁰
Co-construction (7)	7 (100%)	6 (86%)	6 (86%)	7 (100%)
Activité évaluative (9)	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
Auto-éco-organisation (14)	11 (78,5%) ¹⁴³	11 (78,5%) ¹⁴³
Autorisation (7)	4 (57%)	4 (57%)
Autorégulation-Métacognition (13)	11 (75%) ¹⁴⁴	11 (75%) ¹⁴⁴
Co-construction (7)	7 (100%)	7 (100%)
Activité évaluative (9)	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"> - Des ZPD pour assurer la pérennité de l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle - Un enseignant comme référence de la valeur des productions et des apprentissages - Un enseignant-aide, un enseignant-conseiller, un enseignant-source, un enseignant-ressource, un enseignant-modèle - Un enseignant autonome dans son enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Des décisions collégiales au niveau du contenu du plan d'apprentissage et engageant le groupe-classe dans son ensemble - Des décisions concernant la réalisation d'une tâche (stratégies, organisation) - Une autoproduction des connaissances - Une co-construction des connaissances - Une implication plus importante (voire exclusive) des apprenants dans le processus de remédiation des apprentissages

¹³⁹ Pourcentage sur 14 critères

¹⁴⁰ Pourcentage sur 13 critères

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

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

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= :

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

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

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

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

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

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

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

e. CONT+, ENS+, MTH+ :

	1.M	1.ELE
Auto-éco-organisation	78,5%	78,5%
Autorégulation-métacognition	75%	75%

f. CONT+, ENS+, MTH+ :

	2.BP
Auto-éco-organisation	64%
Autorégulation-métacognition	61,5%

g. CONT+, ENS=, DC:

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

a. CONT+, ENS+, DC+:

	8.MJ
Auto-éco-organisation	69%
Autorégulation-métacognition	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.

SIXIÈME PARTIE : conclusion sur les analyses des données issues des entretiens et des observations de classe

Chapitre 1 : 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 particulière¹⁴⁸, des technologies numériques, des supports¹⁴⁹, 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/apprentissage¹⁵¹ aussi bien que la culture d'enseignement/apprentissage¹⁵² influent sur l'autonomisation des apprentissages¹⁵³ et leur (auto-)évaluation¹⁵⁴.

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 nipponne 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		

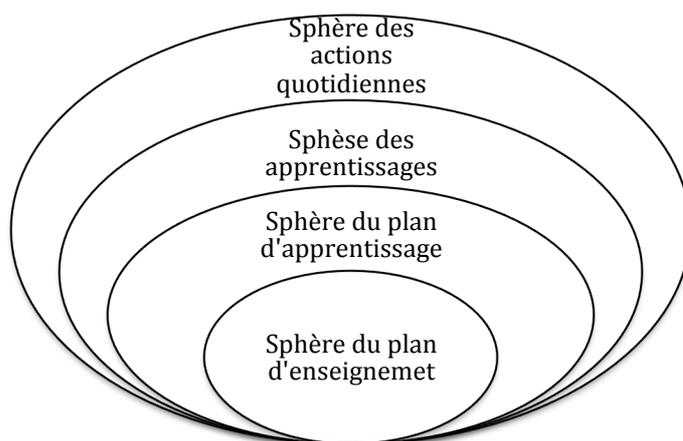
IS (JP)	HM(JP)
13/48	18/48
KU (JP)	YK (JP)
28/48	38/48
MA (JP)	
24/48	

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

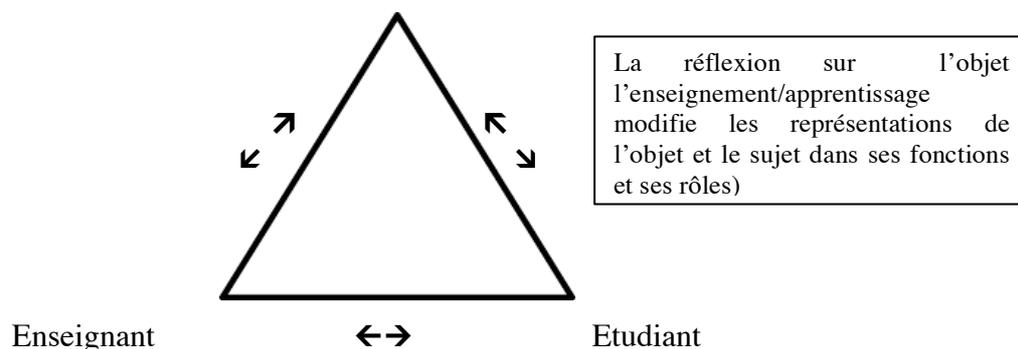
Un contexte éducatif favorable au MARCAA est ainsi un contexte où les représentations de l'autonomisation et de l'évaluation ne s'appauvrissent pas selon les sphères où elles sont envisagées mais plutôt s'y adaptent, s'y et s'en enrichissent au travers d'interactions multiples. Ces adaptations et enrichissements 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 bénéficiaires 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.

Bilan

1. Autonomisation et évaluation

Ce travail a permis de mettre en regard les représentations de certains enseignants de français au Japon à propos de l'évaluation en lien avec l'autonomie et l'autonomisation dans les apprentissages, et des significations scientifiquement construites dans les champs de la philosophie, de la sociologie et de la didactique. Les résultats des analyses des données des entretiens ont montré que certains en limitaient le sens ou avaient des conceptions étroites de ces processus et de leur place dans l'enseignement/apprentissage, peu de connaissance sur des pratiques selon lesquelles actionner ces dynamiques et peu conscience des implications possibles dans leurs pratiques. Ce résultat pourrait-il être obtenu dans un contexte socio-culturel et éducatif différent ? Il serait hasardeux de répondre par l'affirmative mais il est probable, par exemple, que l'autonomie dans l'apprentissage soit souvent associée de manière intuitive à l'indépendance de l'apprenant ou à l'apprentissage solitaire.

Pourtant l'autonomisation et l'activité évaluative ne sont jamais absentes en situation d'enseignement/apprentissage. Elles se retrouvent aussi dans d'autres domaines car ces deux processus sont à l'œuvre dans les actions quotidiennes des individus. La raison en est que l'activité métacognitive présente en chacun de nous, outre l'âge et les connaissances, les régit. L'intérêt réside dans une prise en considération plus grande du rôle de la métacognition dans l'enseignement/apprentissage et de l'application plus adaptée de ces deux capacités qui la constituent et ce afin de les rendre efficace pour les apprenants. L'enjeu est par ailleurs de faire de l'autonomisation et de l'évaluation des compétences construites pour et par l'apprentissage car c'est en acquérant des savoirs que l'apprenant pourra mettre à profit et à l'épreuve ses capacités métacognitives.

L'autonomisation et l'évaluation peuvent ne pas faire systématiquement l'objet d'une formation. Elles peuvent se pratiquer et en se pratiquant, se co-construire pour étendre leurs champs d'actions à divers domaines et gagner en justesse. Notre intention n'est pas de s'opposer à une formation des apprenants à l'autonomisation ou à l'évaluation. Nous pensons que cette formation peut être acquise durant l'apprentissage et non pas obligatoirement le précéder. De plus, l'enseignant et son institution, s'ils ont fait le choix de l'autonomisation des apprentissages pour répondre à des besoins, doivent élaborer des pratiques visant à donner une plus grande place à la métacognition. La finalité étant que, peu à peu, cet autocontrôle soit de moins en moins sollicité signifiant ainsi le passage d'une action régulée, constamment surveillée par le monitoring métacognitif et/ou exécutée avec l'aide d'un autre, à une routine.

C'est à cet ultime stade que l'autonomie s'apparente à une dépendance limitée ; limitée car l'individu n'est jamais totalement auto-suffisant donc totalement indépendant et autonome pour agir. Aussi, viser l'autonomie semble un objectif de longue haleine et, au regard des sphères sociale, économique et environnementale qui constituent l'existence de l'individu, il paraît plus réaliste de se donner le projet de limiter peu à peu ses dépendances et dans certains domaines constituants de ces sphères. Selon l'objet de notre travail touchant le domaine de l'enseignement/apprentissage, connaître les mécanismes qui rendent possible cette érosion de la dépendance de l'apprenant à l'enseignant en connaître aussi ses variables et leur fonctionnement pourrait rendre plus efficace un enseignement et servir un apprenant qui aurait choisi un tel objectif.

Par ailleurs, nous avons montré que l'autonomisation et l'évaluation ont une relation de co-construction dans la mesure où un apprenant autonome peut et sait prendre des décisions pertinentes et que pour prendre ces décisions (et par là affirmer son autonomie) il doit être capable de (s')évaluer. La capacité évaluative que les apprenants vont développer peut être distincte des critères selon lesquels les enseignants évaluent de manière sommative ou formative les compétences de leurs apprenants. Ainsi, l'évaluation des apprenants peut ne pas utiliser pas les mêmes outils et références que celle des enseignants ou de l'institution à laquelle ils appartiennent.

La compétence évaluative de l'apprenant réside aussi dans la conscience de lui-même, de ce qu'il fait et de ce qu'il produit ; dans le jugement par lui et les autres de ses capacités, de ses compétences et de ses stratégies au service de productions diverses. Par « conscience », il faut comprendre un apprenant :

- a. qui a conscience (par proaction) de commettre une erreur et qui va modifier ses stratégies en conséquence ;
- b. qui réalise avoir commis une erreur (à la fin d'une production par exemple) et qui utilise des stratégies, des connaissances, des supports, etc., pour faire évoluer sa production ;
- c. un apprenant qui comprend la nécessité ou l'utilité d'un savoir indiqué par son enseignant pour combler un manque ;
- d. un apprenant qui constate un manque et qui va entreprendre, selon une démarche personnelle, d'acquérir un savoir pour compenser ce manque.

Il s'agit concrètement d'une (auto-)évaluation qualitative. Dans un contexte éducatif favorable, le rôle de l'enseignant est parfois de « faire prendre conscience » des besoins ou des objectifs à atteindre, si l'apprenant ne le fait pas ou ne peut pas le faire seul. Puis de

l'aider à faire évoluer sa production, à remédier à une erreur ou à répondre à un besoin, si l'apprenant n'y arrive pas seul. L'enseignant est aussi celui qui pourra confirmer et valider l'accomplissement de ces objectifs mais aussi la pertinence des stratégies mises en œuvre pour les réaliser. Cette conscience doit aussi prendre en compte les effets psychologiques de l'évaluation (effet de Halo, etc.) pouvant influencer le jugement de l'apprenant et de l'enseignant. Les connaître est déjà une mise en garde mais l'élaboration de critères d'évaluation (qui n'interdisent pas eux aussi des interprétations diverses) et l'apostrophe évaluative pourraient les atténuer.

Dans ce contexte, l'évaluation de l'enseignant pourra porter certes sur le résultat d'une action dans un apprentissage mais aussi sur les outils et stratégies auxquels l'apprenant aura eu recours et plus généralement sur ses compétences métacognitives. Ces champs possibles de l'évaluation n'ont jamais été évoqués par les enseignants de notre corpus. Pourtant ils s'avèrent importants puisqu'ils offrent la possibilité de ne plus simplement indiquer à un apprenant, une fois que le processus de production est accompli, qu'une erreur a été commise et de lui en expliquer les causes. Leur prise en compte oblige l'enseignant à observer voire à participer au processus de réalisation d'une tâche. Cette proposition amène au moins trois questions :

1. observer et/ou participer n'est-ce pas uniquement possible dans le cas de tâches qui invitent l'apprenant ou les apprenants à produire en groupe ? En effet, comment observer ou participer aux processus en jeu dans la simple réponse orale à une question ? Certes la chose est difficile et l'analyse des causes d'une réponse fautive sera souvent asynchrone. Aussi, elle pourra donner lieu à une rencontre entre l'apprenant et l'enseignant par le vecteur d'une apostrophe évaluative encourageant ainsi l'apprenant à réfléchir sur ses modes opératoires en matière d'apprentissage et de production.
2. comment, dans le cas de classes à effectif important, observer ou participer au processus de création ? Ici encore l'exercice n'est pas sans difficulté mais l'enseignant pourrait dans ce cas privilégier l'observation et l'écoute afin d'intervenir lorsque les apprenants n'ont pas conscience de commettre ou d'avoir commis une erreur ; il pourrait aussi les inviter à demander de l'aide lorsque le processus de création est bloqué ou bien lorsque la remédiation autonome à une erreur leur est difficile.
3. par « participation » faut-il comprendre que l'enseignant fasse l'activité avec les apprenants ? C'est une option qui ne peut être écartée tant les situations

d'enseignement sont diverses. Par exemple, il pourrait être pertinent que l'enseignant participe à la création d'un objet avec des élèves en bas âge. Mais, la participation à laquelle il est fait allusion demeure aussi dans la réalisation avec les apprenants ou l'apprenant d'une action qui pose problème afin de permettre la continuité du processus de production.

Cette observation et/ou participation à l'activité devrait aider l'enseignant à repérer les divers éléments du processus de réalisation qui sont susceptibles au final de provoquer une production insatisfaisante. Il semble important de signifier à l'apprenant (lors d'une activité ou d'une tâche par exemple) qu'il est en train de se tromper et non plus uniquement qu'il s'est trompé. La focalisation sur l'erreur commise a de grandes chances de limiter le discours à une explication de l'erreur au regard de la norme (pour quelle(s) raison(s) la production est erronée) et de ne pas la compléter par une explication des causes de l'erreur (comment l'apprenant a produit cette production erronée).

L'adverbe « uniquement » souligné veut attirer l'attention sur le fait que cette proposition peut souffrir d'une pratique difficile dans le quotidien de l'enseignant dans sa classe et qu'elle peut ne pas être applicable à toutes les situations d'enseignement/apprentissage. Mais elle n'a pas valeur d'injonction. Elle veut simplement montrer qu'une autre forme d'évaluation complémentaire à celles déjà retenues par un enseignant ou une institution est possible.

Appliquer donc, autant que faire se pourrait, ce type d'évaluation aurait comme effet une évolution chez certains apprenants de la représentation de l'erreur, de l'ignorance et de l'apprentissage, comme cela l'avait été indiqué dans l'analyse des données des entretiens. L'erreur et l'ignorance prennent la forme d'une invitation à l'apprentissage et l'apprentissage devient leur point de départ. L'apprentissage est souvent perçu comme un processus visant à acquérir des connaissances proposées par d'autres sur le mode de l'hétéronomie. Ces connaissances ne sont pas des manques ou des besoins ressentis par l'apprenant. Dans le cas du Français Langue Etrangère, les contenus syntaxiques, lexicaux, culturels, etc. des manuels sont des objectifs d'apprentissages externes auxquels les apprenants doivent adhérer s'ils veulent atteindre un niveau de français correspondant à leurs besoins.

Encore une fois, le but n'est pas de proposer un enseignement qui ne favoriserait qu'un apprentissage fondé sur des méconnaissances ou des erreurs mais plutôt de rappeler qu'apprendre c'est aussi désirer trouver une réponse à des besoins personnels et des erreurs et que permettre ce type d'apprentissage peut avoir une influence sur la volition, ce processus ayant pour effet de faire perdurer la motivation. Nous mentionnions plus haut que le nombre

des élèves de certaines écoles de français était en baisse. Les causes sont diverses mais leur abandon peut être aussi dû parfois à un défaut de considération des besoins des apprenants par les personnes en charge des curricula.

Ce qui est proposé dans ces lignes, sont (du côté de l'enseignant) des compétences et des pratiques évaluatives complémentaires qui s'ajouteraient ainsi à celles peut-être déjà présentes. Il ne s'agit pas de faire table rase des procédures en place mais de proposer un autre objet à l'évaluation de l'enseignant à savoir : les processus d'acquisition d'une compétence au service de l'apprentissage de savoirs divers. Ces mêmes savoirs pouvant devenir des compétences utiles à l'assimilation d'autres savoirs, etc.

Ce type d'évaluation pourrait avoir le mérite de redonner toute son importance à la notion d'apprentissage entendue comme le processus qui permet l'acquisition de connaissances et/ou de savoir-faire au moyen de diverses compétences, construites aussi par le processus d'apprentissage. Mais il ne s'agit pas pour autant de faire de tout acte d'apprentissage un objet d'évaluation scolaire avec des procédés et des procédures définies de type tests ou examens. Dans nos propos, « évaluation » est aussi à comprendre comme un simple retour de l'enseignant sur l'observation d'un apprenant et de son travail.

Si la question des procédés d'évaluation se pose aussi dans cette approche, ceux-ci nous semblent plutôt relever de l'application de techniques visant à créer par exemple des exercices ou des pratiques dédiées à ce type d'évaluation. Dans le cas du Français langue étrangère au Japon (mais cette remarque pourrait être pertinente pour d'autres matières et d'autres pays) les formations proposées aux enseignants devraient mettre l'accent sur l'apprentissage et l'enseignement pour que les futurs enseignants aient à la fois des connaissances sur les mécanismes psychologiques de l'apprentissage et bien sûr les divers canaux d'enseignement possibles d'une matière dont ils doivent aussi maîtriser les contenus. Ainsi, l'enseignant devrait savoir comment et qu'enseigner mais aussi comment ses élèves apprennent c'est-à-dire connaître les processus qui permettent d'acquérir des connaissances.

2. L'enseignement du français dans les milieux enquêtés

Ce travail a mis en avant plusieurs remarques en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage au Japon et a attiré l'attention sur sa tradition éducative transmissive passée et contemporaine. Celle-ci résiste-t-elle aux observations de terrains qui ont été faites ? Dans la plupart des classes observées, les enseignants japonais ou français transmettaient directement des savoirs ou étaient les intermédiaires-transmetteurs de ceux proposés dans un manuel. Si donc, « transmissif » désigne le fait que l'enseignant et

seulement lui (même en étant un intermédiaire) transmet les savoirs, en effet, l'enseignement demeure plutôt à caractère transmissif. Mais, ce n'est pas le seul fait des enseignants japonais. Ensuite, durant les activités de groupe, les apprenants ont pu acquérir des connaissances par un autre canal que l'enseignant ou le manuel. Ainsi, ce n'est plus l'enseignant le seul transmetteur des savoirs et l'enseignement se fait moins transmissif. Aussi, la nature transmissive d'un enseignement dépend plus, semble-t-il, de l'organisation d'activités de groupe (tâches, jeux, etc.). Dans les établissements des niveaux primaire et élémentaire mais aussi dans les deux écoles de langues visitées, le travail collaboratif ou coopératif a été systématiquement favorisé ; dans les universités, moins. De manière générale, dans le système éducatif japonais, les pratiques favorisant l'autonomisation ou l'auto-évaluation sont plus fréquentes avant le collège qu'après. Aussi, le caractère transmissif de l'enseignement ne saurait se généraliser à l'ensemble du système éducatif nippon et encore moins dépendre de la culture éducative de l'enseignant. Ce travail a permis, il faut l'espérer, de penser que les pratiques visant l'autonomisation des apprenants ne sont pas obligatoirement le fruit de la culture d'apprentissage des enseignants qui, en quelques sortes, les prédisposerait et au-delà que les pratiques d'enseignement ne résultent pas seulement et directement, dans une relation de détermination causale, des cultures éducatives des enseignants. L'enjeu pourrait être au final d'indiquer une seconde voie épistémologique et montrer que les principes méthodologiques d'une culture d'enseignement/apprentissage transmissive et d'une « culture » d'enseignement/apprentissage autonomisante peuvent se compléter pour les besoins des apprenants.

Nous avons aussi mentionné le besoin de formation des enseignants japonais en didactique du Français Langue Etrangère et peut-être des langues étrangères en général. Pourtant, les entretiens et les observations de classe n'ont pas laissé entrevoir une plus grande expertise didactique chez les enseignants francophones. Une formation à l'enseignement du Français Langue Etrangère de type Master pourrait être bénéfique aux enseignants japonais comme français. Nous insistons bien sur cette valeur hypothétique de la formation car il faut avant tout que celle-ci corresponde à un besoin et que ce besoin vienne des personnes ou des institutions.

La passivité et le peu de motivation des étudiants japonais ont été finalement évoqués. Les observations de classe nous amènent à penser que ces deux critiques sont souvent justifiées au niveau universitaire mais ne concernent pas les classes des établissements (primaire, élémentaire, collège et lycée) observés. Il serait hasardeux d'avancer des causes qui pourraient ne pas toutes être imputables aux apprenants. Ce constat ne serait-il pas aussi une

conséquence de la place du français comme langue seconde non obligatoire dans les curricula des universités ou bien dans des approches didactiques qu'il faudrait désormais faire évoluer ? Donner une place plus importante au français dans les universités (cf. Annexe 4) et faire évoluer les méthodes d'enseignement en langues étrangères pour favoriser les besoins des apprenants semblent deux pistes à explorer.

Perspectives

L'enseignement de l'anglais est dominant au Japon mais si les décideurs désirent des individus susceptibles de participer activement à des échanges commerciaux, diplomatiques, culturels, éducatifs, scientifiques et autres, plus étendus, il faudra que les institutions prennent en considération les problématiques d'enseignement/apprentissage issues des cultures cibles. En ce qui concerne le français et l'Europe, une voie a été ouverte par l'intérêt de certains enseignants pour le CECR et ses principes notamment en matière d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre théorique de cette recherche, nous avons rappelé l'un d'entre eux : « apprendre à apprendre ». Il pourrait être le vecteur de cette considération et le point de départ d'une méthode épistémologique complémentaire basée sur la connaissance et l'application des principes en jeux dans le MARCAA. Il ne s'agit pas d'affirmer que les enseignants français seraient mieux armés que leurs collègues japonais pour réaliser pleinement ce principe. Nous l'avons dit, les uns comme les autres ont des besoins de formation dans le domaine de l'autonomisation planifiée des apprentissages. Il faudrait que les praticiens intéressés et toutes nationalités confondues travaillent de concert pour se former et trouver les meilleures voies d'applications possibles.

Cette perspective est-elle réalisable ? Dans les établissements publics et privés du niveau primaire (donc où la scolarisation n'est pas obligatoire) et relevant du MEXT, il est possible d'initier les élèves à l'apprentissage de l'autonomie car, si les contenus d'enseignement sont certes orientés par des directives du Ministère de l'Education, les approches pédagogiques sont décidées par les directions de ces établissements. A partir de l'école élémentaire jusqu'au lycée cela paraît plus audacieux. La raison en est que depuis l'échec des apprentissages intégrés, l'Education Nationale japonaise a décidé d'élever le niveau académique des élèves et pour cela de revenir à des pratiques plus transmissives des connaissances afin de gagner en temps et en efficacité. La finalité est d'améliorer les performances aux tests de connaissances nationaux et internationaux (cf. PISA). Il ne semble donc pas prévu de faire évoluer l'enseignement/apprentissage du contenu des disciplines académiques telles que les mathématiques, la biologie, la physique, etc. vers des pratiques

jugées, peut-être, plus coûteuses en temps et si nécessaire en formation. Il semblerait que le gouvernement ait choisi de favoriser l'acquisition des connaissances au détriment des compétences, de la mémorisation au détriment de l'acquisition et plus généralement ait cédé aux normes injonction modernes de l'immédiateté et de la rapidité.

Mais elle pourrait trouver une réalisation empirique dans l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais (souvent requis lors des tests d'entrée dans la plupart des universités et surtout dans celles qui donneront accès à des postes de responsabilités à savoir Tokyo, Waseda, Keio, Sophia) de l'école maternelle jusqu'au lycée et dans les écoles de langue privées ou publiques car il n'est pas soumis aux contrôles du MEXT. Cette situation a permis une marge de manœuvre dont ont profité certains établissements comme Caritas, Le Lys Blanc ou Gyosei en rejoignant le réseau Colibri, en préparant leurs élèves aux épreuves du DELF en collaboration avec l'Institut français du Japon et en organisant des classes où l'autonomisation et l'(auto-)évaluation sont favorisées. Il faut encourager ces démarches collaboratives même si elles ne sont pas privilégiées dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les écoles de langue, leur offre de cours pour débutants est fortement influencée par les manuels des Maisons d'édition françaises. Celles-ci façonnent des habitudes d'apprentissage selon une approche privilégiée (actionnelle, communicative, neurolinguistique, etc.) mais qui, réduite au suivi à la lettre d'applications strictes des consignes d'un manuel, est forcément peu propice à la construction de l'autonomie. Celle-ci suppose par exemple une participation de l'apprenant aux objectifs et contenus des apprentissages et la possibilité d'exprimer ces besoins. Par ailleurs, l'étude obligée d'un certain nombre de leçons en un temps limité (le plus souvent un trimestre) ne respecte pas le rythme d'apprentissage des élèves. La question serait ainsi de savoir dans quelle mesure l'offre correspond à la demande des apprenants. Pour que cela soit réalisable, il faudrait une ingénierie pédagogique plus souple et plus adaptable qui pourrait avoir la forme des Ateliers de français ou celle d'un centre de ressources.

Au regard de ces remarques, les chances de prise en compte du MARCAA pour construire une organisation de l'enseignement/apprentissage idoines des disciplines académiques dans les établissements scolaires privés ou publics du MEXT ou pour enseigner le français dans les écoles de langue semblent pour le moment limitées. En effet, seules deux écoles (Classes de Français et Comme les Français¹⁸⁴) à Tokyo ont organisé, au moment où nous écrivons ces lignes, leur enseignement afin de favoriser l'autonomisation et l'(auto-

¹⁸⁴ <http://www.comme-les-francais.com> (consulté le 30 août 2016)

)évaluation des apprenants. Mais, les observations de classe ont aussi montré qu'il n'existait pas de dispositifs d'apprentissage totalement transmissifs ou au contraire ayant pour unique but de développer l'autonomie des apprenants. Dans la réalité de la classe, la séparation n'est pas toujours nette et il s'agit bien souvent de séquences d'apprentissage plus ou moins longues ou plus ou moins fréquentes. Ainsi, comme le fait remarquer Francis Carton :

Tout dispositif d'enseignement/apprentissage peut donc être plus ou moins hétéro-dirigé, plus ou moins autodirigé, en fonction de la part de liberté donnée à celui qui apprend (ou que celui-ci s'octroie). Plus le dispositif est hétéro-dirigé, moins l'apprenant décide des conditions de son apprentissage. Plus il est autodirigé, plus l'apprenant partage et assume les décisions relatives à son apprentissage. (Carton, 2009, p.3)

Par ailleurs, il est aussi probable qu'un enseignement hétéronome puisse rendre possible des comportements autonomes. En effet, en ce qui concerne les langues étrangères, l'étude et l'acquisition hétéronomes des différents aspects et contenus peuvent permettre ensuite à un individu d'agir de manière autonome en situation, dans le pays cible par exemple.

De plus, cette recherche visant à décrire les relations de co-construction entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation a montré l'importance du rôle de la métacognition dans le fonctionnement du MARCAA et donc dans celui de l'apprentissage. S'intéresser à la métacognition, semble un des moyens pour permettre à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage et d'y avoir une présence participative plus importante. C'est aussi admettre la possibilité d'autonomie du sujet pour l'appliquer au domaine de l'enseignement/apprentissage et ce afin d'en optimiser les effets. Nous avons montré que le contrôle métacognitif (monitoring) pouvait être la source de décisions diverses prises après une évaluation du sujet, par exemple, sur son action à venir, en cours ou finale. Par ailleurs, lors des entretiens, deux enseignants ont invoqué la notion de conscience dans l'apprentissage. Elle nous semble à la source de l'activité métacognitive mais aussi ce qui en assure la dynamique. L'apprentissage peut être considéré comme une prise de conscience de besoins, de difficultés mais aussi de facilités et de connaissances à mettre au service de l'acquisition de nouveaux objectifs. Nous connaissons aussi toute l'efficacité du rôle et de l'activité évaluative de l'enseignant dans cette prise de conscience. Plusieurs d'entre eux ont aussi mentionné l'importance de l'attention dans l'apprentissage. Celle-ci peut être volontaire ou susciter par l'environnement éducatif ce qui implique encore l'action de l'enseignant.

Il paraît donc important de développer la métacognition, de favoriser la prise de conscience et d'entraîner l'attention des apprenants afin d'optimiser le fonctionnement du MARCAA. En ce sens, notre travail se veut être en relation avec les domaines de la psychologie cognitive et de la neuroscience et pourrait modestement proposer une description du fonctionnement des processus en jeu quand l'apprentissage est considéré par ces domaines de recherche et du point de vue du sujet. Notre désir a été de proposer une approche complexe et édictée de l'enseignement/apprentissage et des processus qui le soutiennent afin d'en élargir les représentations et par là les possibles en matière d'efficacité, d'adaptation et d'interactions.

Pour finir, il pourrait être intéressant que le mécanisme d'acquisition de l'autonomie dont nous avons tenté de décrire le fonctionnement soit analysé dans des contextes d'enseignement/apprentissage moins « confortables » afin de comprendre si de tels environnements pourraient avoir une quelconque influence. En effet, cette recherche a été menée au Japon, un riche pays démocratique, et dans des établissements (écoles, collèges et universités) sélectifs par les frais de leur scolarité ou la difficulté de leur concours d'entrée. Disposant de moyens humains, matériel et didactiques importants, l'enseignement y est généralement de qualité et s'adresse à un public le plus souvent issu des couches aisées voire très aisées de la société nipponne. Les conclusions auxquelles ce travail est parvenu auraient-elles été les mêmes, s'il avait été fait dans des établissements moins favorisés ou bien dans un pays où le système éducatif ne dispose pas de moyens financiers et de formation des enseignants comparables? Auraient-elles été les mêmes, s'il avait été fait dans des contextes d'enseignement/apprentissage plus contraignants notamment en matière de discipline ou de directives ministérielles et plus diversifiés en matière d'origine sociale et ethnique des élèves ?

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (2000)**, Les avatars de l'éducation : problématique et notions en devenir. Paris : PUF, 270 p.
- Bandura, A. (2003)**, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck Université, 859 p.
- Becker H.S. et M.M. McCall (1990)**, Symbolic interaction and cultural studies. Chigago : University of Chicago Press, 296 p.
- Bérard, E. (1991)**, L'approche communicative. Théorie et pratiques. Coll. Techniques de classe. Paris : Clé International, 126 p.
- Berbaum, J. (1991)**, Développer la capacité d'apprentissage. Paris : ESF. 191 p.
- Besse H., Porquier R., 1991 [1984]**, Grammaire et didactique des langues. Paris : CREDIF-Hatier, Collection LAL, 286 p.
- Blay, M. (2003)**, (sous la direction de), 2003, Grand Dictionnaire de Philosophie. Paris : Larousse – CNRS- Editions, 1137 p.
- Bourdieu, P. (1989)**, Le Sens pratique. Paris : Les Éditions de Minuit, 474 p.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.D. (1992)**, Réponse. Paris : Seuil, 267 p.
- Bourdieu, P. (1994)**, Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Seuil, 256 p.
- Bourguignon, C. & Narcy-Combes, J-P.(2003)**, Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation. *ASP*, (consulté le 08/07/ 2016) <https://asp.revues.org/1377>
- Bretegner, A. (2011)**, « Compétence : savoir agir en contexte, et en relation, Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s) », *Collection « Transversales »*, (28),161-175.
- Bruner, J.S. (1983)**, Le développement de l'enfant, savoir faire et savoir dire. Paris : PUF, 314 p.
- CECRL, (2011)**, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier, 187 p.
- Capelle, G. et Guédon, P. (2009)**, Taxi 1 Guide pédagogique. Paris : Hachette Livre, 161 p.
- Carré, P., (2005)**, L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod, 212 p.
- Carette, E., Holec, H. (2001)**, « Quels matériels pour les centres de ressources ? ». *Mélanges, CRAPEL*, n°26, pp 86-94
- Carton, F. (2011)**, L'autonomie, un objectif de formation, *HAL*, (consulté le 4 août 2016) <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00576652/document>
- Castoriadis, C. (1989)**, L'héritage de la chouette, par Chris Marker, *La Sept (Arte-France)*.

- Castoriadis, C. (1998a)**, De l'autonomie en politique : L'individu privatisé, *Le Monde Diplomatique*, Février 1998, (consulté le 08/07/ 2016) <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIADIS/3528>
- Castoriadis, C. (1998b)**, Le Monde morcelé. Les Carrefours du labyrinthe. Paris : Seuil, 348 p.
- Caumières, P. (2007)**, Le projet d'autonomie selon Cornelius Castoriadis. Thèse de doctorat: philosophie, Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. Paris, 381 p.
- Chardenet, P. (1999)**, De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation. Paris : L'Harmattan, 160 p.
- Chirkov, V.I. (2009)**, A cross-cultural analysis of autonomy in education. A self-determination theory perspective. *University of Saskatchewan, Saskatoon, SK, Canada Theory and Research in Education*, (consulté le 11 juillet 2016) https://www.researchgate.net/publication/249634084_A_cross-cultural_analysis_of_autonomy_in_education_A_self-determination_theory_perspective
- Ciekanski, M. (2009)**, L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. Thèse de doctorat en didactique des langues. Nancy : Université de Nancy 2, 365 p.
- Cosnefroy, L. (2011)**, L'apprentissage autorégulé : entre cognition et volition. Grenoble: PUG, 186 p.
- Crépieux, G., Massé, O., Rouse, J-P., (2013)** , Interactions 1, guide pédagogique. Paris : Clés-International, 93 p., (consulté le 11 juillet 2016) <http://extranet.editis.com/ityonixweb/images/330/art/doc/0/0c47036d5c3133373330323535383638313230.pdf>
- Creswell, J-W, (2007)**, Qualitative inquiry and research design Choosing Among Five Approaches. Londres : SAGE Publications, 414 p.
- Cuq, J.P. (2007)**, La problématique de l'évaluation en didactique des langues, *Journées de réflexion. L'évaluation du français*, (consulté le 11 juillet 2016) <http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/conference-JP-Cuq.pdf>
- Dépelteau, F. (2010)**, La démarche d'une recherche en sciences humaines, De la question de départ à la communication des résultats. Laval : De Boeck, 430 p.
- Denisot, H., Capouet, M., (2013)** , Les Loustics 1, Guide d'apprentissage. Paris : Hachette Livre, 184 p.
- Denyer, M., (2005)**, Nouveau Rond-Point 2, Guide pédagogique. Barcelone : Maison des langues, 101 p.
- DeRose, K. (1992)**, Contextualism and Knowledge Attributions, *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 52, No. 4., (onsulté le 13 juillet 2016) <http://cas.uchicago.edu/workshops/wittgenstein/files/2007/10/DeRose-Contextualism-and-knowledge-attributions.pdf>

- Descartes, R. (1637)**, Discours de la méthode. Paris : Fayard, 475 p.
- Dewey, J., Woodbury Small, A. (1897)**, My pedagogic creed. New York, Chicago: E.L. Kellogg & co, 36 p.
- Dictionnaire de Didactique du Français, (2003)**, sous la direction de Jean-Pierre Cuq. Paris : Clé international, 303 p.
- Dortier, J-F. (2010)**, Les trois âges de l'autonomie au travail. *Sciences Sociales*, N° 220, np¹⁸⁵.
- Durkheim, E. (1890-1900)**, Leçons de sociologie, physique des mœurs et du droit, *Les classiques des sciences sociales*, (consulté le 13 juillet 2016)
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/lecons_de_sociologie/Lecons_socio.pdf
- Durkheim, E. (1893)**, De la division du travail social, Livres II et III, *Les classiques des sciences sociales*, (consulté le 13 juillet 2016)
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf
- Ehrenberg, A. (2010)**, France-Etats-Unis, deux conceptions de l'autonomie. *Sciences Sociales*, N° 220, n.p¹⁸⁵
- Freinet, C. (1928)**, La discipline parmi les écoliers in Internationale des Travailleurs de l'Enseignement : journées pédagogiques de Leipzig. *Edition de l'internationale des travailleurs de l'enseignement*, (consulté le 14 juillet 2016) <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29028>
- Freinet, C. (1964)**, Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne, n°25*, (consulté le 14 juillet 2016) <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353>
- Freinet, C. (1969)**, Pour l'école du peuple. Paris : Edition Maspéro, 181 p.
- Freire, P. (2010)**, *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Eres, 168 p.
- Galan, C. (2005)**, Immigration, langue, école et citoyenneté au Japon : l'école japonaise face à la scolarisation des enfants d'immigrants. *Revue française de pédagogie*, n° 153, pp. 109-119
- Galisson R. & Coste, D. (1976)**, Dictionnaire de Didactique des Langues. Paris : Hachette, 612 p.
- Gendron, E. (1985)**, « "L'allégorie de la caverne" : République en petit », *Laval théologique et philosophique*, vol. 41, n° 3, p. 329-343.
- Giordano, Y, Jolibert, A. (2012)**, Spécifier l'objet de la recherche. Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion. Montreuil: Pearson Education, pp.47-86, 2012.
- Gremmo, M-J. & Riley, P. (1995)**, Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée, *SYSTEM*, Vol. 23, n0 2, pp.151-164.
- Goupil, L. (2015)**, Developing a reflective mind.Thèse de doctorat en neurosciences

¹⁸⁵ Acheté en ligne.

cognitives. Paris : Université Pierre et Marie Curie, 213 p.

Guskey, T-R. (2005), Formative Class room Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, College of Education University of Kentucky Lexington*, (consulté le 15 juillet 2016), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>

Hadji, G. (2012), Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Paris : De Boeck, 320 p.

Hoffe, O. (1985), Introduction à la philosophie pratique de Kant, la morale, le droit et la religion. Paris : Librairie philosophique J.VRIN, 329 p.

Holec, H. (1990), Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, n° 20, (consulté le 16 juillet 2016), <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>

Holec, H. (1991), Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, n° 107, (consulté le 16 juillet 2016)
http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf

Huver, E. & Springer, C. (2011), Evaluation en langues. Paris : Didier, 352 p.

Hymes, Dell H., (1984), Vers la compétence de communication. Paris, Hatier-Crédif, 219 p.
– Collection : « Langues et apprentissage des langues »

Ikawa, T. (2007), CECR, il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite!, *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2007*, (consulté le 16 juillet 2016)
http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/021/020_024_ikawa.pdf

Jorro, A. (2006), L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question. Paris : De Boeck, 180 p.

Kant, E. (1785), Fondements de la métaphysique des mœurs. Traduit de l'Allemand en français par Victor Delbos (1862-1916) à partir de l'édition de 1792. [En ligne], (consulté le 16 juillet 2016),
http://classiques.uqac.ca/classiques/kant_emmanuel/fondements_meta_moeurs/fondem_meta_moeurs.pdf

Kant, E. (1803), Traité de pédagogie, traduction de Jean Barni. BNF Gallica. [en ligne], (consulté le 16 juillet 2016) gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k943071/f5.item

Kayashima, N. (1989), Le développement de l'éducation au cours de l'ère *Meiji* (1867-1912) : modernisation et montée du nationalisme au Japon. *Cahiers de l'IPE*, n°78, (consulté le 17 juillet 2016) <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000866/086676fo.pdf>

Larmore, C. (1997), L'autonomie de la morale. *Philosophiques*, vol. 24, n°2, (consulté le 17 juillet 2016) <http://id.erudit.org/iderudit/027453ar>; DOI: 10.7202/027453ar

Le Coadic, R. (2006), L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, volume cxxi, juillet-décembre, pp. 317-340.

Lecoite, M. (1997), Les enjeux de l'évaluation. L'harmattan, 240 p.

Lévy, P. (1997), L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La Découverte/Poche, 302 p.

- Linard, M. (2010)**, Du gouvernement de soi à l'outil de management. In Albero, B. & Poteaux, N. , Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme, 268 p.
- Linard, M. (2002)**, Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero B. (sous la dir. de), Autoformation et enseignement supérieur. Paris : Hermès, 316 p.
- Loacker, G. (1995)**, Le développement des capacités et l'assessment. *Pédagogie collégiale*, octobre, Vol. 9 n° 1, (consulté le 18 juillet 2016)
http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/loacker_09_1.pdf
- Marquet , P. et Poteaux, N. (2010)**, « Profil d'apprenants, profil d'usage et contexte de travail en CRL », . In Albero, B. & Poteaux, N. , Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme, 268 p.
- Marchois, C.(2008)**, Guide d'apprentissage Ludo et ses amis 2. Paris : Editions Didier, 216 p.
- Maeschalck, M. (1990)**, La fondation de l'autonomie chez Descartes. Lecture entre Brunschvicg et Derrida. *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, Tome 88, N°77, pp. 25-47.
- Maxwell, J.A. (1999)**, *La modélisation de la recherche qualitative: une approche interactive*. Fribourg : Edition Saint-Paul, Fribourg, 202 p.
- Morin, E. (1981)**, Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol. LXXI, pp 257-267.
- Morin, E. (2005)**, Complexité restreinte, complexité générale. Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique, CCIC, 26 juin 2005, Cerisy-La-Salle, 27 pages.
- Montessori, M. (1948)**, The discovery of the child. Delhi: Aakar Books, (2004), 375 p.
- Murata, E. (2010)**, C'était ma 13^{ème} RIDEF. La Revue du Mouvement de l'Ecole Moderne Japon, No 69 (consulté le 18 juillet 2016) <http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1206>
- Nishiyama, N. (2009)**, L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, vol.4, n. 1, Etudes didactiques. pp-54-70
- Nunziati, G. (1990)**, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* n° 280, pp 47-64
- Oba, J. (2015)**, L'organisation du système éducatif japonais. Hiroshima : RIHE, Université de Hiroshima. [en ligne]
http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme_educatif_japonais2015.pdf
- Oshima, M. (2008)**, L'enseignement du français à l'extrême-fin du gouvernement de Tokugawa. In La France et le Japon au miroir de l'éducation, sous la direction de Jean-François Sabouret et Daisuke Sonoyama. Paris : CNRS édition, 337 p.

Palmira Alves, M. (2010), Les tensions entre l'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation, l'autonomie et l'hétéronomie : des points aveugles dans l'évaluation des dispositifs. In Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, [en ligne], (consulté le 18 juillet 2016)

<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/les-points-aveugles-dans-l2019evaluation-des-dispositifs-d2019education-et-de-formation/Les%20tensions.pdf>

Perrenoud, Ph. (1997) , Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. [En ligne], (consulté le 18 juillet 2016)

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html

Pillonel, M. & Rouiller, J. (2001), L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. In *Educateur*, n.15, [en ligne], (consulté le 18 juillet 2016)

<http://www.revue-educateur.ch/articles/lauto-évaluation-une-pratique-prometteuse-mais-paradoxe>

Platon (T1), Œuvres complètes, Tome 1. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1448 p.

Platon (T2), Œuvres complètes, Tome 2. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1671 p.

Poisson, Y. (1991), La Recherche Qualitative en Éducation. Québec : Presse de l'université du Québec, 190 p.

Poisson-Quinton, S., Siréjols, E. (2011), Amical 1. Paris : Clé International, 143 p.

Porcher, L. (1981), Les chemins de la liberté. In André, B. (sous la direction de) *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier / Hatier, 159 p.

Puren, C. (2013), De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives, *Conférence lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, 31 mai 2013*, document sonore, [en ligne], <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/>

Puren, C. (2009), La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, coordonné par Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria. Paris : Maison des langues, 285p.

Ravestien, J., Ph. Jonnaert, Ph. (1999), *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Paris : De Boeck, 136 p.

Reza Sakar Arani, M. & Fukuya, K., Lassegard, J. (2010), Lesson Study as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Japan Review*, n° 22, pages 171–200

Rousseau, J-J. (1754), Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. n ligne : <http://eet.pixel-online.org/files/etranslation/original/Rousseau%20JJ%20Discours%20sur.pdf>

Rousseau, J-J. (1762), Du contrat social ou principe du droit politique, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.

[En ligne]: http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/Contrat_social.pdf

Rousseau, J-J. (1764), Lettres écrites de la montagne. [En ligne] :
http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/rousseau_lettres_de_la_montagne.pdf

Sabouret, J-F. (2009), Le système éducatif japonais en question. Université Libre de Bruxelles. [En ligne], (consulté le 18 juillet 2016) <http://civilisations.revues.org/1654>

Sabouret, J-F. (2005), La dynamique du Japon. Paris : Edition Saint-Simon, 432 p.

Saint-Pierre, L., (2004), L'habileté d'auto-évaluation : pourquoi et comment la développer ? Pédagogie collégiale, vol.18, (consulté le 19 juillet 2016)
http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf

Salvat, C. (2007), Autonomie morale et autorité ou la question de la volonté chez Rousseau. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy* 2007/2 (n° 53), p. 73-90.
[En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-economie-politique-2007-2-page-73.htm>

Scallon, G. (2000), L'évaluation formative. Paris : De Boeck, 449 p.

Scallon, G. (2007), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Paris : De Boeck, 342 p.

Schlemminger, G. (2003) , La pédagogie Freinet et le travail en projet. *Les langues modernes*, 2003, n°3, pp 47-57

Sommer, S. (2010) , La nécessaire interaction entre évaluation et processus d'apprentissage en langues. *ASP* [en ligne], (consulté le 19 juillet 2016) <http://asp.revues.org/1706>

Sourisseau, J. (2003), Bonjour/Konichiwa : Pour une meilleure communication entre Japonais et Français. Paris : L'Harmattan, 266 p.

Springer, C. (2001) , Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ? *ASP* [en ligne], (consulté le 19 juillet 2016) <http://asp.revues.org/1706>

Tagliante, C. (2011) , L'évaluation et le cadre européen. Paris : Nathan, 205 p.

Takehara, Y. (2011), Japon et Russie : L'Histoire d'un conflit de frontière aux Iles Kouriles. Paris : L'Harmattan, 334 p.

Takagaki, Y., (2014) , Le FLE et les applications des études de corpus au Japon. *Journal of language and culture, Culture and information*, Vol.9, School of Humanities and Social Sciences, Osaka Prefecture University, (consulté le 19 juillet 2016)
<http://repository.osakafu-u.ac.jp/dspace/bitstream/10466/14277/1/2014000147.pdf>

Tremblay, N.A. (2003), Autoformation pour apprendre autrement. Montréal : Presse Universitaire de Montréal, 335 p.

Tsuneyoshi, R. (2014) , Des modèles de scolarisation à l'ère mondiale : le cas du Japon. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux?, (consulté le 19 juillet 2016) <http://ries.revues.org/3857>

- Tsuneyoshi, R. (2012)**, Tokkatsu, The Japanese Approach to Whole Child Education, (A Guidebook for Teachers). Tokyo : University of Tokyo, (consulté le 19 juillet 2016)
http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/cms/wp-content/uploads/2016/03/the_world_of_tokkatsu.pdf
- Uehara, S. (2008)** , Comparaison nippo-française de l'enseignement des langues étrangères., In La France et le Japon au miroir de l'éducation, sous la direction de Jean-François Sabouret et Daisuke Sonoyama. Paris : CNRS édition, 337 p.
- Vallejo-Gomez, N. (2008)**, La pensée complexe : antidote pour les pensées unique, Entrevue avec Edgard Morin, *Synergies Monde*, no4, p249-262.
- Varela, J. F. (1989)**, Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant. Paris : Éditions Du Seuil., 247 p.
- Vial, M. (1997)**, L'auto-évaluation comme auto-questionnement. Les Cahiers, n°12, pp 143-200
- Vial, M. (2001)**, Se former pour évaluer, se donner une problématique pour élaborer des concepts. Paris : De boeck, 280 p.
- Vullierme, J-L. (1999)**, Le concept de système politique. Paris : PUF, coll. Politique d'aujourd'hui, 576 p.
- Vygotsky, L. (1933)**, La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement . In sous la direction de Yvon F., et Zinchenko, Y., Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation, Recueil de textes et commentaires. Traduction de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève. Moscou : MGU 2012, 432 p.
- Wegmuller, E. (2002)**, L'autoévaluation pour développer l'autonomie. *Résonances*, 1, pp. 10-12

ANNEXES

Annexe 1 : descripteur associé à une activité

Annexe 2 : exemple de leçon d'un manuel japonais pour l'enseignement du français.

Annexe 3 : exemple d'épreuve de l'examen japonais de français niveau 2, 2011
Annexe 1 :
Descripteur associé à une activité

Annexe 4 : entretien avec M. Haruhisa KATO, Professeur émérite de l'Université impériale de Tokyo, pensionnaire étranger à l'Ecole Normale Supérieure de Paris, rue d'ULM de 1961 à 1964. Le 13 mars 2013.

Annexe 5 : entretien avec M. Jun OBA

Annexe 6 : article dans le Français dans le monde, n° 397, janvier-février 2015

Annexe 7 : questionnaire

Annexe 8 : verbatims et encodages des entretiens

Annexe 9 : données des entretiens par thèmes, catégories et sous-catégories

Annexe 10 : fréquence des catégories et sous-catégories des thèmes des entretiens

Annexe 11 : les grilles d'observations

Annexe 1 : descripteurs niveau A1, « Lire pour s'orienter »

« Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger. » (CECRL, 2001, p.58)

Exemple d'épreuve DELF en compréhension écrite, tout public, niveau A2 :

EXERCICE 1

5 points

1 point par réponse



Retrouvez le sens de ces panneaux d'interdiction.
Indiquez dans le tableau la lettre correspondante.
Attention, il y a 6 panneaux et 5 réponses.

❶ Interdit aux véhicules polluants.	
❷ Ne pas fumer.	
❸ Passage interdit aux vélos.	
❹ Eau non potable.	
❺ Merci d'éteindre vos téléphones portables.	

Annexe 2 : exemple de leçon d'un manuel japonais pour l'enseignement du français

Pierre-Gilles Delorme et Etsuko Yasuda, *Si je t'aime*, Daisan Shobo, 2000.



Makoto : Non, c'est impossible.

Juliette : Il y a un problème entre Makoto et Sayoko?

Clémence : Oui, il y a de l'eau dans le gaz.

Juliette : C'est drôle, cette expression.

Et pourquoi pas : il y a du gaz dans l'eau?

Clémence : Parce que de l'eau avec du gaz, c'est une boisson et c'est bon.

Juliette : Ils sont fâchés?

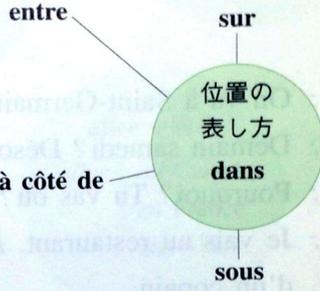
Clémence : Peut-être. Il n'y a pas de fumée sans feu.

Il y a
Il y a un chat.

Il n'y a pas de chat.


avec と sans
 **une dame avec un sac**
 **une dame sans sac**

部分冠詞
 男性 **du pain**
de l'argent
 女性 **de la viande**



A NOUS!

1. il y a du, de la, des または Il n'y a pas de のどちらか適切な表現を書き入れましょう。
 - 1) gaz dans le coca-cola.
 - 2) voiture dans la classe.
 - 3) eau dans la mer.
 - 4) café dans la bière.
 - 5) problèmes entre les USA et la Chine.
2. avec または sans を入れて文を完成させましょう。
 - 1) Le vin est une boisson gaz.
 - 2) elle, il est triste.
 - 3) Juliette est toujours Clémence.
 - 4) Mon chien est calme moi.
 - 5) Il n'y a pas de parents enfants.

Annexe 3 : exemple d'épreuve de l'examen japonais de français niveau 2, 2011¹⁸⁶

2012 年度 2 級公式問題集

1 次の (1) ~ (4) の () 内に入れるのに最も適切なものを、下の ① ~ ⑧ のなかから 1 つずつ選び、解答欄のその番号にマークしてください。ただし、同じものを複数回用いることはできません。(配点 4)

- (1) Henri a réservé une chambre () un faux nom.
(2) Ils leur ont servi () boire.
(3) Il y avait une bonne entente () les étudiantes.
(4) Vous nous enverrez une photo prise () face.

- ① à ② de ③ derrière ④ entre
⑤ pour ⑥ sous ⑦ sur ⑧ vers

2 次のフランス語の文 (1) ~ (5) が、それぞれあたえられた日本語の文が表す意味になるように、() 内に入れるのに最も適切な語 (各 1 語) を解答欄に書いてください。(配点 10)

- (1) Ce n'est un secret pour ().
それはみんなが知っていることだよ。
(2) De nos (), il existe encore des maladies qui ne peuvent pas être guéries.
いまでも、まだ不治の病が存在する。
(3) Elle est () d'être gentille.
彼女は親切なんかじゃないよ。
(4) On se () là ?
あそこに座りましょうか。
(5) Si on () une voiture ?
レンタカーにしない？

¹⁸⁶ Source : <http://apefdapf.org>

Annexe 4 : entretien avec M.Haruhisa KATO, Professeur émérite de l'Université impériale de Tokyo, pensionnaire étranger à l'Ecole Normale Supérieure de Paris, rue d'ULM de 1961 à 1964.

Quel regard avez-vous sur l'enseignement du français au Japon ?

En 1990, dans un journal mensuel de la faculté, destiné aux enseignants et aux étudiants, se trouvait une série d'articles sur l'enseignement des langues. Parmi ces articles, il y en avait un de mes jeunes collègues, spécialiste de Rimbaud, qui exposait une conception tout à fait archaïque de l'enseignement du Français selon laquelle on enseigne pas le français pour apprendre à communiquer mais plutôt pour apprendre à penser au travers des textes littéraires par exemple. J'ai alors écrit un article pour le critiquer et dire que l'on pouvait enseigner le français de tous les jours et la culture. J'ai aussi proposé quelques réformes

Que proposiez-vous ?

Conserver cette manière d'enseigner en tant que partie des sciences humaines, classer les étudiants selon leurs compétences, aménager des filières, intensives, etc.

Les réformes que vous avez proposées ont été suivies ?

Non. Dans l'université où je travaille, ils sont toujours prisonniers de cette conception de l'enseignement du français pour sa culture et cela vient peut-être aussi du fait que l'approche communicative est difficile à mettre en place avec une quarantaine d'élèves par classe. Le problème s'est aussi que beaucoup d'enseignants ne s'intéressent pas à de nouvelles méthodes d'enseignement. Ils se considèrent comme des chercheurs.

Mais vous-mêmes êtes spécialiste de Bourdieu. Alors, pourquoi cette différence ?

Dans les années 80, les étudiants ont changé. Il faut d'abord savoir que l'enseignement universitaire s'est démocratisé au Japon dans les années 60 où toutes les universités appliquaient le même programme établi par le Ministère de l'Education Nationale. Dans celui-ci, l'étude d'une seconde langue étrangère en plus de l'anglais. Mais dans les années 80, le Ministère a permis aux étudiants de ne pas étudier une seconde langue étrangère à l'université. Il fallait donc que les départements de langue amènent les étudiants à s'inscrire dans leurs filières. Il fallait donc faire la différence et j'ai pensé qu'elle pouvait se faire dans la manière d'enseigner.

Est-ce qu'aujourd'hui il y a toujours cette opposition entre ces deux approches de l'enseignement ?

Dans les universités privées, on est passé à un enseignement plus communicatif et ce pour s'adapter à la demande des étudiants qui ne sont plus intéressés par la littérature. Ils souhaitent utiliser le français pour communiquer. Dans les universités publiques impériales, dont l'université de Tokyo et Osaka font partie par exemple, les personnes sont plus conservatrices. Les étudiants qui, dans ces universités, veulent maîtriser la langue, trouvent d'autres voies et s'inscrivent dans des écoles de langue comme l'Institut.

Est-ce que ces départements ont bien réussi à s'adapter ?

Oui, des efforts ont été faits mais le vrai problème est qu'il n'y a pas de débouchée. Les entreprises françaises installées au Japon demandent souvent à leur personnel des compétences en anglais. De plus, en quatre ans, peu d'étudiants peuvent être efficaces en français. Ils ne peuvent souvent pas réussir des examens tels que le Fustuken ou le DELF et DALF. Le problème est que les enseignants ne se mettent pas d'accord sur les compétences à faire acquérir au bout de quatre ans. Le niveau n'est pas suffisant. En maîtrise aussi, il faudrait avoir des objectifs précis, par exemple, former des traducteurs, comme la plupart des universités coréennes le font. En Corée, les grandes entreprises implantées en Afrique, recrute des interprètes et des traducteurs. Les dirigeants d'entreprises japonaises sont en retard sur ce point. Pour le moment, personne ne s'aperçoit de cela et je le regrette car cela pourrait redynamiser l'enseignement du français au Japon. A mon avis, c'est la seule voie de survie pour ces départements.

Que pensez-vous des épreuves du DELF et DALF et du Fustuken ?

Le Fustuken existe depuis 1981 et ses sujets ont été préparés en fonction de la pratique réelle du français dans les universités. Donc, c'est un examen mieux adapté au public japonais. Les épreuves du DELF et DALF ont toujours surpris mes étudiants. Certains ne pouvaient pas répondre à des questions élémentaires des épreuves du niveau A2, par exemple. Je pense que ces épreuves permettent aux étudiants de développer leurs aptitudes de communication. Ce qu'il manque à ces certifications françaises, se sont des épreuves de thème ou de version.

Généralement, les candidats du fustuken ont un meilleur niveau en grammaire...

Oui, vous avez raison, parce que généralement on enseigne la grammaire. Je pense qu'enseigner la grammaire en tant que telle, c'est efficace mais comme moyen ou outil de communication, je suis plus réservé. Pour les Japonais, l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la grammaire.

Pour quelle raison ?

C'est une raison historique. A l'époque d'Edo le pays était fermé mais le gouvernement Tokugawa faisait traduire des documents étrangers par des spécialistes. Il n'y avait pas de contact direct avec les étrangers. En ce qui concerne, le français, il y avait à cette époque beaucoup de textes français qui ont été traduits en japonais à partir de la traduction hollandaise. La prononciation ne comptait pas. Il fallait déchiffrer les écrits. Et ce que font toujours nos élèves. Ils déchiffrent ou plutôt le professeur déchiffre pour eux. Une dernière précision, les Japonais ont inventé une méthode pour lire les textes écrits en chinois à partir de la grammaire japonaise. Parfois, les apprenants appliquent les règles de la grammaire japonaise pour comprendre le français... Aujourd'hui au Japon, au collège ou au lycée, cette approche est toujours en vigueur.

Malgré la publication du CECRL?

Vous savez, c'est un long document et je pense que peu d'enseignants japonais de français l'on lu...

Aucune influence aussi du CECRL dans la publication des manuels de français au Japon ?

Certains dialogues de manuels de français édités en France, comporte des références culturelles inconnues des étudiants japonais. Et puis, le manuel est adapté à l'enseignement de la langue et aux examens des universités ou du futsuken. Pour en changer, il faudrait changer l'approche de l'enseignement. Certaines universités ont commencé cela, je pense à l'université de Keio. D'ailleurs leurs étudiants passent en majorité les examens du DELF et DALF.

Annexe 5 : entretien avec M. Jun Oba, Maître de conférences à L'Institut de recherche pour l'enseignement supérieur, Université de Hiroshima.

Au Japon, l'Education nationale a mis en place des mesures dont le but était d'alléger et de rendre plus libéral l'apprentissage. Ces mesures n'ont pas connu un franc succès du côté des parents et des professeurs. J'aimerais savoir quelles sont les causes de ce désintérêt ?

Aux primaire et secondaire, le gouvernement a continuellement baissé le temps d'apprentissage. En outre, en 1998, a été mise en place, la mesure dite « d'apprentissage intégré », au détriment de l'enseignement traditionnel, afin de donner plus d'autonomie aux enseignants et aux écoles. Durant ce temps d'apprentissage, les écoles peuvent proposer ce qu'elles désirent en fonction des besoins des élèves ou de la situation locale. L'idéal de cette mesure était surtout d'adapter l'enseignement aux enfants d'une école, dans une société qui évolue de plus en plus rapidement, en particulier en offrant plus de possibilités de créer des pratiques en phase avec les besoins immédiats des enfants.

Au départ, les autorités éducatives (conseils de l'éducation) comme les parents étaient favorables à cette mesure mais pas les enseignants, surtout dans les collèges. Je comprends assez bien cette attitude. Pour les enseignants, les réticences étaient dues au fait que cela leur donnait plus de travail et que, plus essentiellement, ils n'étaient pas certains de l'efficacité de cette mesure. Pour les parents, la satisfaction venait du fait qu'ils pouvaient trouver plus de propositions de choix d'apprentissage pour leurs enfants et de ce fait espérer une amélioration de l'éducation.

Mais après quelques années, on s'est aperçu que ce temps consacré à l'apprentissage intégré n'était pas bien utilisé.

Pour quelles raisons ? Les méthodes n'étaient pas clairement définies par le gouvernement ? La formation des professeurs pas suffisante ?

Il y a plusieurs raisons. Dans un premier temps, le Ministère de l'Education nationale ne voulait pas préciser les programmes et les méthodes qui devaient constituer le contenu et les moyens de la mise en place de cette mesure car l'objectif était de donner plus d'autonomie aux acteurs de l'éducation. S'il avait donné des exemples, toutes les écoles auraient suivi et on serait tombé dans le conformisme que voulait atténuer, et c'est là aussi un autre idéal, cette mesure. Ensuite, c'est la formation des professeurs qui est en cause. A mon avis, il fallait d'abord former les enseignants avant d'introduire ce temps d'apprentissage intégré.

Il existe d'autres raisons à mes yeux. Une première vient de l'industrie éducative qui a utilisé ce manque et entretenu cet échec. Il faut savoir que les mass-médias et de nombreux professeurs d'université ont critiqué cette mesure du temps d'apprentissage en disant qu'elle allait faire baisser le niveau académique. En effet, la place du Japon dans les classements internationaux, tels que le PISA de l'OCDE, a continué à baisser après l'introduction de cette mesure. Même si la révision des programmes scolaire n'était pas entièrement responsable de cette baisse, l'industrie éducative a bien profité de ce discours et cette situation en disant qu'il fallait envoyer les enfants dans des 塾 (juku)¹⁸⁷ ou utiliser d'autres moyens d'apprentissage. Les écoles privées qui n'avaient pas suivi le gouvernement de manière stricte dans la mise en place de cette mesure (dispenser des cours disciplinaires pour la préparation aux concours d'entrée, par exemple) ont également tiré un gain de cette circonstance.

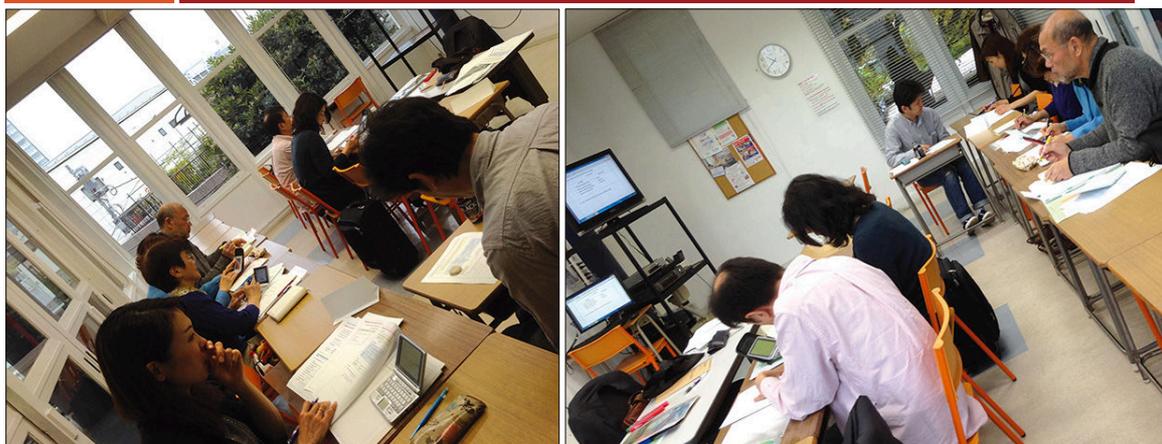
Face à cet échec et la manipulation, la représentation de cette mesure – l'image de l'école publique également – par les parents s'est elle aussi dégradée. La majorité des parents aisés des grandes métropoles comme Tokyo, Nagoya et Osaka, avaient déjà envoyé leurs enfants aux écoles privées dans le désir de leur faire réussir le concours d'entrée des écoles et des universités. Cette baisse d'image a amené les parents des classes moyennes à inscrire davantage leurs enfants aux écoles privées. Ce mouvement vers le secteur privé a entraîné la dégradation du niveau dans les écoles publiques et elles aussi ont donc peu à peu diminué la nécessité de l'apprentissage intégré dans leur cursus pour concentrer leur enseignement sur les fondamentaux. Par ailleurs, comme indiquent certains chercheurs¹⁸⁸, il y a eu une perte de motivation envers l'apprentissage auprès des élèves, notamment ceux des familles moins favorisées, dans le contexte où l'éducation scolaire n'assurait plus l'insertion professionnelle dans une économie de plus en plus mondiale. Il faut chercher une autre raison du côté des syndicats d'enseignants qui ont vu dans cette mesure des accents de néolibéralisme. Ils ont critiqué toutes les mesures dites « néolibérales ». Toutefois, l'influence des syndicats a beaucoup diminué ces dernières années, et il ne faut pas surestimer ce facteur.

Cette mesure de l'apprentissage intégré a été abandonnée ?

Non, elle existe toujours mais le temps alloué à ces apprentissages a diminué. Ainsi, alors que le volume horaire total d'apprentissage a augmenté au primaire aussi bien qu'au secondaire, dans la révision des programmes scolaires en 2008, la part du temps d'apprentissage intégré a beaucoup reculé.

¹⁸⁷ Ecole de cours privé (Traduit par nous)

¹⁸⁸ Yamada, M. (2010). Quand la réussite scolaire ne suffit plus. *Cahiers pédagogiques*, 479, 50-52.



▲ Dans les salles de cours de l'Institut français de Tokyo (Japon).

Des ateliers pour s'autoévaluer

L'autonomie des apprenants ne se décrète pas, elle se construit en collaboration. Grâce à des ateliers mis en place à l'Institut français de Tokyo, étudiants et enseignants produisent ensemble des outils d'autoévaluation et d'autonomisation.



Christian Pelissero est enseignant à l'Institut français de Tokyo et doctorant à l'université du Maine.

Par Christian Pelissero

A l'Institut Français du Japon de Tokyo, des cours nommés « Ateliers de français » sont nés d'un fort intérêt pour les relations de co-construction entre l'autonomisation des apprentissages et l'autoévaluation. Ils ont quatre fondements didactiques. D'abord, leur intitulé, est emprunté à N. A. Tremblay qui définit le concept d'atelier de cette manière : « Réunion d'un petit nombre de personnes en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun [...] et de favoriser le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative. Le contenu même du cours doit se prêter au travail en atelier, les apprenants doivent également se rejoindre au niveau de

leurs intérêts et de leurs besoins. » En deuxième lieu, les recherches de G. Scallon qui montre que pour qu'il y ait une véritable autoévaluation, il faut plus qu'une simple liste de critères à cocher donnée par l'enseignant ou le manuel car, dans ce cas, on parle plutôt d'autocorrection ou d'autobilan.

Ensuite, la notion d'« apostrophe évaluative » empruntée à A. Jorro et qui désigne le questionnement des savoirs à acquérir (Comment ? Pourquoi ?) et des tâches à réaliser (Quelles sont leurs particularités ? Comment les décrire ? Quelles sont

Être autonome, c'est l'être grâce aux autres et c'est là toute la particularité des ateliers, centrés avant tout sur le travail de groupe

les étapes qui mènent à leur réalisation ?). Cette apostrophe évaluative est menée en classe par l'enseignant qui pour entamer la réflexion pose aux apprenants une question telle que : « Savez-vous ce qu'est un résumé de texte ? »

Autonome grâce aux autres

C'est aussi par le questionnement des qualités de la production à réaliser que se définissent les critères de réussite. Ces critères sont proposés, justifiés et acceptés par l'ensemble de la classe, enseignant compris. Cette réflexion est importante dans la mesure où elle constitue un véritable moment d'autonomie. En effet, comme le rappelle son étymologie, « autonomie » désigne la capacité d'une personne à se donner des règles, à faire siennes celles produites par le plus grand nombre

La production finale est évaluée par les apprenants qui jugent de leur réussite

ou encore le simple fait de recevoir d'une autorité la possibilité de gérer certains aspects de son existence. Battant ainsi en brèche toutes les conceptions de l'autonomie comme démarche d'apprentissage solitaire. Être autonome, c'est l'être grâce aux autres et c'est là toute la particularité des ateliers, centrés avant tout sur le travail de groupe. Le dernier fondement est celui de l'autorégulation qui désigne la capacité d'un apprenant à modifier son action afin qu'elle corresponde mieux aux critères retenus pour la tâche. Il existe plusieurs façons de procéder : les apprenants demandent l'avis de l'enseignant sur l'étape en cours ou comparent les résultats de leur étape avec un autre groupe. Il s'ensuit non seulement un apprentissage vicariant⁽¹⁾, très important au Japon, mais une possible coévaluation des résultats des étapes.

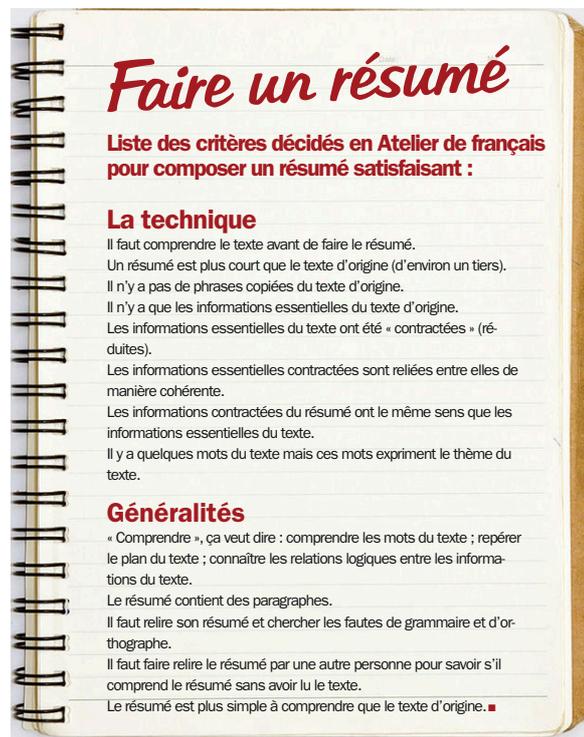
Aider pour débloquer

Concrètement, les contenus du premier cours sont choisis par l'en-

seignant puis, avant une nouvelle session, ils sont proposés par les apprenants au moyen d'une enquête qui pose une simple question du type : « Que désirez-vous étudier le trimestre prochain ? » Les résultats sont collectés et les besoins les plus récurrents retenus. Les besoins ne correspondant pas au niveau des apprenants sont écartés.

À partir de ce corpus, l'enseignant élabore des pratiques à réaliser en groupe : compréhension d'un texte, compréhension d'un document vidéo, résumé, présentation orale, etc. Dans le cas d'une compréhension de texte par exemple, les apprenants doivent répondre en groupe à des questions créées par l'enseignant ou élaborer eux-mêmes des questions qu'ils poseront aux autres groupes. Dans le cas d'un résumé, les séances commencent comme précisé plus haut par une question visant à savoir si les apprenants connaissent déjà cet exercice. Cette étape est suivie par une phase de découverte et de comparaison entre un résumé et son texte d'origine. À partir de cette comparaison, des critères de qualité sont produits par les apprenants et l'enseignant afin de décrire au mieux ce que doit être un résumé (voir ci-contre).

Enfin, s'engage une réflexion sur les stratégies et les étapes qui mènent à sa réalisation. Durant les phases de réalisation, les apprenants, toujours en groupe, ont la possibilité de se référer à ces stratégies utiles et aux critères finaux décrivant la production idéale attendue, tout en demandant l'avis de leur enseignant. Celui-ci le donne, valide les étapes ou bien aide les groupes. Cette aide a pour finalité de débloquer une situation qui freine la réalisation de la tâche. Son but n'est pas de faire à la place de l'apprenant mais de faire avec l'apprenant, et se situe dans la Zone de proche développement décrite par L. Vygotski comme une période où un individu ne peut accomplir une tâche sans l'aide d'un autre plus expérimenté. Cette période peut être limitée dans le temps.



Faire un résumé

Liste des critères décidés en Atelier de français pour composer un résumé satisfaisant :

La technique

- Il faut comprendre le texte avant de faire le résumé.
- Un résumé est plus court que le texte d'origine (d'environ un tiers).
- Il n'y a pas de phrases copiées du texte d'origine.
- Il n'y a que les informations essentielles du texte d'origine.
- Les informations essentielles du texte ont été « contractées » (réduites).
- Les informations essentielles contractées sont reliées entre elles de manière cohérente.
- Les informations contractées du résumé ont le même sens que les informations essentielles du texte.
- Il y a quelques mots du texte mais ces mots expriment le thème du texte.

Généralités

- « Comprendre », ça veut dire : comprendre les mots du texte ; repérer le plan du texte ; connaître les relations logiques entre les informations du texte.
- Le résumé contient des paragraphes.
- Il faut relire son résumé et chercher les fautes de grammaire et d'orthographe.
- Il faut faire relire le résumé par une autre personne pour savoir s'il comprend le résumé sans avoir lu le texte.
- Le résumé est plus simple à comprendre que le texte d'origine. ■

Bibliographie

- Anne Jorro, *L'Enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck, 2006.
- Maria Palmira Alves, « Les Tensions entre l'hétéroévaluation et l'autoévaluation, l'autonomie et l'hétéronomie : des points aveugles dans l'évaluation des dispositifs », in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, 2010.
- Gérard Scallon, *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, 2007.
- Nicole Anne Tremblay, *L'Autoformation. Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.
- Lev Vygotski, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978

L'autre comme un miroir

La production finale est évaluée par les apprenants qui jugent de leur réussite. Elle est ensuite soumise à l'enseignant car, comme le précise M. Palmira Alves, on a besoin de l'autre comme un miroir dans lequel se regarder et par là même mieux s'évaluer. Cette évaluation débouche sur une remédiation qui fait aussi l'objet d'une discussion avec le groupe-classe ou quelques apprenants, ce qui permet de constituer des sous-groupes, appelés « groupe d'intérêts », travaillant sur un aspect particulier de la tâche alors que les autres avancent dans sa réalisation. Les résultats de ces processus de remédiation sont alors à nouveau évalués et décision est prise de poursuivre la tâche ou d'entamer une

autre remédiation. Au terme de cette pratique, on se rend compte que plus les apprenants auront appris à exprimer des critères, à se poser des questions sur leur apprentissage (en tant que finalité ou processus), à autoévaluer leurs stratégies, leurs compétences et leurs savoirs, plus ils auront développés une autonomisation qu'ils réinvestissent dans la capacité à s'autoévaluer. Ce processus est aussi une marque d'autonomie, puisqu'un dispositif autonome est un dispositif autopoïétique, c'est-à-dire qui produit les moyens de sa propre réalisation. ■

1. Ce que l'étudiant peut apprendre en marge du discours de l'enseignant proprement dit : en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent faire.

Annexe 7 : questionnaire

Autonomisation des apprentissages

1. Que vous évoque l'expression « autonomisation des apprentissages »?
2. L'établissement où vous travaillez vous semble-t-il prendre en compte dans le choix de ses méthodes par exemple l'autonomisation des apprentissages ?
3. Si oui comment est-elle mise en place ? Si non, pensez-vous que c'est un manque ?
4. Dans vos cours, pensez-vous favoriser l'autonomie de vos apprenants ? Si oui comment ? Si non, pensez-vous qu'il le faudrait ?
5. Pensez-vous que dans vos classes, les apprenants aient la possibilité de prendre des décisions sur leur apprentissage ? Si oui avez-vous des exemples ?

Activité évaluative

6. Pour vous, quelles sont les fonctions de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement ?
7. Est-ce vous qui organisez et pratiquez l'évaluation en classe ou avez-vous des obligations venant de votre direction ?
8. Comment sont-ils évalués ?
9. On entend parfois parler d'auto-évaluation. Qu'en pensez-vous ?

Relation entre autonomisation des apprentissages et activité évaluative

10. Dans le domaine de l'apprentissage, faites-vous des relations entre autonomie et évaluation ? Par exemple, pensez-vous qu'un apprenant autonome est un apprenant qui sait choisir des supports, des solutions, des stratégies pendant son apprentissage et donc évaluer ce qu'il convient de faire ou pas. Et à partir de cette évaluation, prendre des décisions qui s'imposent, seul ou avec l'aide de son enseignant.

Conclusion

11. Quels regards avez-vous sur l'enseignement du français au Japon à partir de vos pratiques ?

Modalités des entretiens :

- a. Laisser la plus grande liberté aux personnes interviewées afin qu'elles puissent exprimer la réalité de leurs pratiques avec leurs propres mots, mais en ne perdant pas de vue les variables de l'hypothèse de recherche et leur fonctionnement.
- b. Les questions prévues ne seront pas toutes posées. Cela dépendra des réponses et des directions que prendront les propos de la personne.
- c. Le questionnaire n'a pas été communiqué aux personnes avant l'entrevue.
- d. Le verbatim de l'entretien a été donné à relire à l'interviewé qui en a validé le contenu.

Annexe 8 : verbatims et encodages des entretiens¹⁸⁹

M, Ecole de français

1. **(AUTO_PLE-1 : Pour moi, c'est libérer le plus rapidement possible les étudiants de la tutelle du professeur. Pour moi, c'est évident. Le rôle du professeur, et ça c'est très lié à l'autonomie, c'est d'avoir le plus petit rôle dans une classe. Ce n'est pas souvent le cas).** Je compare souvent une classe avec un groupe d'étrangers qui savent skier mais qui veulent skier dans les montagnes françaises. Pour ce, il s vont engager un guide, qui va leur indiquer les dangers et les manières de les éviter. Mais ce guide, bien sûr, ne leur apprendra pas à skier. Les étudiants de français, sont des personnes qui savent déjà apprendre une langue car ils ont appris la leur. Ils ont déjà fait un certains nombres d'apprentissages qu'ils peuvent transférer. **(AUTO_PLE-1 : Le rôle de l'enseignant, n'est pas d'enseigner mais de servir de guide en disant par exemple que telle ou telle stratégie est bonne ou pas pour dépasser un obstacle donné.) (AUTO_PLA-13 : Pour moi, mon but est de leur faire dire en bon français ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils savent dire dans leur langue). (AUTO_INTER-3 : Donc, l'enseignant est un guide, une aide pour que l'étudiant avance dans la construction de son autonomie) (REP_AUTO-3 : mais ce chemin n'est pas facile). (AUTO_INGPEDA-2 : Il faut des outils appropriés). (AUTO_PLA-8 : Les manuels n'en sont pas dans la mesure où ils imposent un rythme est une standardisation de l'apprentissage et des connaissances. Tout le monde apprend la même chose, en même temps).** Or, on sait très bien que lors de la première classe, pour des grands débutants, qui a priori sont donc tous au même niveau, des différences apparaissent dès les cinq premières minutes ! Ces différences sont, comment dire, physiologiques et sont en relation, pourquoi pas avec les capacités intellectuelles et physiques de chacun. Donc, les manuels débutent et prolongent leur progression à partir d'un niveau que les auteurs se représentent comme fixé mais qui en fait est rapidement caduque. Mais chacun est obligé de se conformer à la progression définie à partir de ce niveau « idéal ».

(AUTO_IND-1: L'autonomie, c'est aussi laisser travailler les étudiants à leur niveau sans chercher à combler les différences de niveau ou les écarts par rapport à une progression qui se veut inscrite dans le marbre. Ici, les étudiants, bons et moins bons s'expriment comme ils le peuvent). Ils ont tous leur place, non pas toute la place mais en tous cas ce n'est pas l'enseignant qui a la plus grande.

¹⁸⁹ Les propos en gras sont ceux qui ont été sélectionnés en tant que données pertinentes au regard des objectifs de recherche.

2. et 3 : (AUTO_INGPEDA-2 : Oui par la méthode Gattegno qui leur permet d'utiliser un code de couleurs qu'ils se sont appropriés et qui les rend autonomes par rapport à l'enseignant). (AUTO_INTER-2 : Ils s'auto-corrigent. Mon rôle est de faire prendre conscience de ce qui est bien ou pas. Leur rôle est de se corriger en s'aidant de mes indications et des indications de leurs camarades). (AUTO_INTER-4 : Dans une classe qui a pour support un manuel, l'enseignant est obligé de montrer l'exemple et le gros problème est aussi que les situations de communications sont désincarnées). Moi, ce que je désire est qu'ils parlent d'eux ou qu'ils parlent de ce qu'il y a dans la classe. Bien sûr on peut aborder des sujets divers mais ils les touchent toujours de près ou de loin. Sans ce souci d'incarner la communication, on ne peut arriver à une certaine rétention.

4. Je commence par leur faire prononcer des sons du tableau des couleurs pour les mettre en condition, pour qu'ils se replongent dans l'univers du français. C'est un travail d'échauffement. (AUTO_PLE-1 , AUTO_INTER-1 : Puis, je pose une question et j'attends la réponse. Quand ils se trompent, je signale qu'il y a un problème mais à aucun moment je ne fais leur travail. Et comme cela que je construis leur autonomie.) (AUTO_PLA-6 : A aucun moment, je n'interviens dans leur processus de prise de conscience pour le rendre plus rapide ou l'arrêter en leur donnant la solution.)

5. (AUTOEVA_AP-2: Oui. Ils peuvent donner leur avis sur ce qu'ils ont fait ou dit.) C'est une façon d'instaurer la présence de l'étudiant sur ce qu'il est en train de faire. Cette présence à ce qu'il fait favorise la prise de conscience. L'apprenant doit être au contact de ce qu'il dit ou de ce qu'il écrit. (AUTO_INTER-2, EVA_PLE-5, AUTOEVA_AP-2: Il écrit au tableau, il regarde sa phrase, la juge. Puis, je lui pose alors la question : « Que pensez-vous de ce que vous avez écrit ? ». Ensuite, ce sont ses camarades qui vont s'exprimer en disant, « Je suis d'accord » ou « Je ne suis pas d'accord parce que... ».) (EVA_MOD-4 : De mon côté, leurs réactions me permettent de savoir où ils en sont car tous peuvent être d'accord sur une production qui comporte une erreur). (AUTO_PLA-13, AUTO_PLA-4, AUTOEVA_AP-2: Ce regard objectif sur le travail qui est fait en classe, la possibilité de le faire évoluer, s'il comporte des erreurs, la possibilité de choisir des outils et des solutions pour le faire évoluer ; tout ceci permet la construction de leur autonomie.) (AUTO_PLA-13 : Je pense que l'autonomie est liée à la présence car on est concerné par ce qui se passe et alors, on est à même de prendre des décisions et de donner son avis. Mon but est aussi de leur faire produire le message qu'ils veulent donner et non pas celui proposé par un dialogue fictif entre deux personnes dans un café comme c'est souvent le cas dans des documents déclencheurs de certaines méthodes.)

6, 7 et 8 : **(EVA_MOD-5: L'évaluation passe dans mes classes par le « feedback ». C'est une chose qui est primordiale. Pour les débutants, les « feedback » sont impossibles. Ce n'est que le professeur qui peut en donner).** En effet, ils ne peuvent pas inventer la langue. Mais on évite de sanctionner leur travail par des mots du type « C'est bien » ou « Bravo ! ». **(EVA_MOD-5 : Les feedback sont un regard que l'enseignant porte sur la production d'un élève mais sans lui dire qu'elle est mauvaise ou bonne. C'est l'apprenant qui fera cette analyse).** **(EVA_MOD-5: L'enseignant va dire « on ne dit pas comme ça » ou signaler avec les doigts de la main, un élément de la phrase qui pose problème ou bien dire « Je comprends » ou « Je suis d'accord moi aussi ». Ces feedback doivent permettre aux apprenants de savoir où ils en sont).** Par ailleurs, on ne donne pas de devoirs dans cette méthode car, quand ils sont seuls à la maison ils n'ont pas toujours quelqu'un à qui adresser un message écrit ou oral et donc, ils n'ont aucun feedback ou bien il est désincarné. **(EVA_PLA-1 : On apprend parce qu'on a un « feedback » : production, évaluation-validation et correction. Ce sont les étapes qui mènent à l'apprentissage. Et pour compléter votre première question, je dirais que l'autonomisation, c'est aussi apprendre aux élèves à utiliser ce « feedback »)**

9. C'est important et c'est la raison pour laquelle on les invite à dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont fait. Mais aussi, si un élève dit : « Je ne connais pas comment on écrit le mot monsieur ». Dans cette phrase, il y a une erreur. Je demande donc à l'élève de redire la phrase pour voir s'il ne s'agit pas d'une erreur d'attention. **(AUTOEVA_PROC-1 : Parfois, la reformulation est bonne et cela signifie donc que l'élève s'est auto-évalué, dans mon regard ou l'expression de mon visage en se disant « Tiens, j'ai dû faire une erreur ». Il trouve lui-même cette erreur, la corrige et produit une bonne phrase).** **(AUTO_PLA-4, EMETA, AUTOEVA_PROC-1 : Pour moi, l'auto-évaluation, participe de la conscience qu'à l'élève de sa production, de sa présence, de son contrôle et de son jugement au travers de son environnement dont l'enseignant fait partie, et est une partie.)**

(Moi) : J'ai l'impression que les apprentissages se font surtout par des interactions : les apprenants vous regardent, se regardent, vous écoutent et s'écoutent et à partir de ces observations régulent leur apprentissage.

(AUTO_PLA-9 : Oui, je suis d'accord. Ce qui montre bien qu'être autonome, ce n'est pas être seul. La notion de feedback dont je parlais est essentielle dans ce sens et elle est au cœur de l'apprentissage. Ce n'est pas la méthode Gattegno qui nous enseigne cela. Ce sont tout simplement les hommes qui apprennent comme cela.)

10. Oui, c'est une relation qui existe. Dans mes classes, je demande souvent aux élèves de changer des parties de leur production. Souvent, je leur dis : « C'est correct mais est-ce que vous pouvez changer ça ? » ou bien « Est-ce que vous pouvez dire différemment ? ». **(RAE_A_L-2 : Dans ce cas précis, ils sont obligés de faire des choix dans leurs connaissances et d'évaluer les éléments à leur disposition et choisir celui qui semble le plus adapté à mon indication.)**

11. **(FR_ORG-1 : Au plan politique, il n'y a pas de projets communs entre les différents établissements pour faire rayonner la langue française. La plupart des établissements d'enseignement du français perdent des étudiants et j'avais proposé aux écoles que je connaissais de faire une publicité commune. Mais je n'ai eu que des refus. Le but n'était pas de ne parler que de Classes de français ou que de l'Institut français mais du français en général.) (CHARACT-5: Au niveau de l'apprentissage, je pense que les apprenants commencent à comprendre que la grammaire n'est pas l'unique voie d'apprentissage d'une langue. Il faut aussi passer par la communication. Il est primordial que les professeurs connaissent bien la grammaire. Parfois, les étudiants ne savent même pas ou ont oublié ce qu'est un pronom relatif dans leur langue mais cela ne les empêche pas de les utiliser. Je pense qu'une langue n'est pas un exercice intellectuel. Il faut la vivre !)**

1. L'autonomisation des l'apprentissages, je l'entends comme étant le fait de rendre ses élèves autonomes dans leurs apprentissage. (AUTO_PLA-15 : **C'est-à-dire que l'apprenant sait apprendre tout seul.**) (AUTO_PLA-13 : **Il sait se donner seul les défis dont il a besoin pour avancer dans sa connaissance et son degré de pratique de la langue**) et surtout, (AUTO_INTER-1: **il sait aller chercher seul des feed-backs pour savoir si ce qu'il dit est correct ou pas**). (AUTO_PLE-1 : **Pour arriver à cela, le professeur doit travailler sur l'élève afin de lui donner des outils qui lui permettront par la suite de savoir aller chercher seul les feed-back dont il a besoin.**)

(AUTO_PLA-4: **Pour rendre ses élèves autonomes, le professeur doit d'abord les rendre conscient de leur production.**) En effet, on peut diviser les locuteurs en deux catégories : ceux qui privilégient le message (et font par conséquent beaucoup de fautes mais s'en accommodent du moment que le message passe) et ceux qui privilégient la forme, à savoir la syntaxe et la prononciation. On constate que la majorité des élèves qui entrent dans l'école où je travaille appartiennent à la seconde catégorie. Il faut alors les sensibiliser à ce problème qui est de privilégier la forme sur le fond. (AUTO_PLA-4, EVA_PLA-2, AUTO_INTER-1, AUTO_PLA-13 : **Pour ça, il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler**). La grande majorité des élèves répondent qu'ils souhaitent parler un bon français joli à entendre et en s'entendant dire ça, cette grande majorité se met dans une position qui favorisera les apprentissages dans le sens où ils viennent d'avoir (AUTO_PLA-4, EVA_PLA-2 : **un regard sur leur propre français.**)

On s'aperçoit d'ailleurs quand on fait ce travail, que beaucoup d'apprenants dans les classes n'écoutent pas ce qu'ils disent quand ils parlent. Il suffit de leur demander de répéter exactement deux fois la même chose pour se rendre compte que certains ont beaucoup de mal à le faire, voire en sont incapables.

Ensuite, si le professeur veut rendre ses élèves autonomes dans leur apprentissage, il devra leur apprendre à réfléchir en terme de point de vue. Ce sont les points de vue que l'on peut adopter dans une situation donnée qui dicte la façon de dire et non la règle de grammaire. (AUTO_PLA-4, AUTO_PLA-13 : **Les élèves doivent non seulement être conscients de ce qu'ils disent, mais avant ça, ils doivent être conscients de ce qu'ils veulent dire, et c'est en fonction du message qu'ils voudront donner qu'ils choisiront la façon de dire adéquate.**)

En corollaire, le professeur doit habituer ses élèves à travailler avec la notion de « même », car (AUTO_INTER-4 : c'est cette notion qui leur permettra d'installer des critères. Je sais que si je veux dire ça dans ma langue, je dois le dire comme ça dans la langue que j'apprends. C'est cette notion de « même » qui permettra aussi aux élèves de comparer leur parler avec celui des natifs.)

(EVA_PLE-5: Le fait de savoir si ce qu'on dit est correct ou pas et le fait de comparer son parler avec celui des natifs sont deux conditions qui feront que l'apprenant pourra évoluer seul et aller chercher les feed-backs dont il a besoin sans avoir à demander toutes les cinq minutes si ce qu'il a dit est correct ou pas.)

2. (REP_AUTO-4: L'établissement où je travaille fait de l'autonomisation des apprentissages son objectif principal), dans le sens où (AUTO_PLE-1 : le but du professeur est d'aider l'étudiant à aiguiser les outils dont j'ai parlé, ceux-là même qui leur permettront d'avancer seuls.)

3. Pour que l'autonomisation des apprentissages devienne possible, le professeur dispose de toute une palette de consignes qui aideront les élèves à utiliser (AUTO_INTER-1, AUTO_PLA-4 : les outils comme la présence, le pouvoir de discrimination, l'évocation, etc. Par exemple, si le professeur veut travailler sur la présence des étudiants, il peut leur demander ou faire demander des choses du style « Qu'est-ce que tu penses de ce que tu as dit ? », « Redis ce que tu as dit mais ne change pas. » ou même plus simplement « Problème ! »). Le simple fait de dire « problème » amène les élèves à revenir sur leur production. Pour travailler sur la notion de même, le professeur peut bien sur mettre en circulation des choses comme « C'est la même chose ? », « Je n'ai pas écrit la même chose que toi. », etc. (AUTO_INTER-1, AUTO_INTER-2, AUTO_PLA-4, AUTO_PLA-9 : À côté de ça, le professeur peut mettre en place des phases de classes. C'est-à-dire des moments où les élèves se posent des questions en rapport avec ce qui a été dit ou écrit pendant la classe. « Ça va ? », pour les niveaux les plus faibles, puis « C'est correct ? », « Est-ce que tu penses que c'est correct ? », « Est-ce que tu penses que ce que j'ai écrit est correct ? », « Est-ce que tu as compris ce que j'ai dit ? », etc.) (AUTOEVA_AP-2: Ces questions ont plusieurs avantages, d'abord elles forcent la présence des étudiants, elles leur permettent de se parler et de retenir les prénoms de chacun. Elles favorisent d'une certaine façon la prise d'initiative dans le sens où ce genre de phrase montre que chacun à voix au chapitre et que les étudiants non-seulement peuvent, mais sont encouragés à donner leur avis.)

5. Je vous ai dit que professeur encourageait la prise de parole de la part des élèves, que ce soit pour dire quelque chose ou pour poser une question plus spécifique comme demander la différence entre deux mots proches ou pour dire qu'il ne sait pas comment fonctionne tel ou tel point de grammaire. (AUTO_PLA-13 : **À partir du moment où l'élève prend la parole et qu'il fait attention à ce qu'il va dire, non sur le fond mais sur la forme, on peut considérer que l'étudiant se met seul en situation d'apprentissage et que quand ils font part de leur incompréhension quant à tel ou tel chose, ils prennent une décision sur leur apprentissage.**)

6. (Pour moi, les fonctions de l'évaluation sont très simples: (EVA_PLE-1 : **l'évaluation permet de savoir où en est l'apprenant dans son parcours et donc de savoir lui donner le défi adéquat qui lui permettra d'avancer d'un pas de plus sur le chemin de la maîtrise du français.**)

7. (EVA_PLE-4 : **Dans l'école où je travaille, l'évaluation du niveau des élèves ne se fait pas par système de contrôles, d'examens ou même de charte remplie par le professeur. Les élèves sont évalués en permanence par le professeur suivant différents critères.**)

8. (EVA_OBJ-1: **Ils sont évalués par rapport à leurs compétences réelles : En gros, par rapport à ce qu'ils sont capables de dire plus que par rapport à ce qu'ils connaissent).** Pour cela, le professeur dispose d'une grille d'analyse. (EVA_OBJ-1: **Cette grille d'analyse des compétences des élèves sont les quatre phases de l'apprentissage qui sont décrites dans le paradigme dont découle l'approche pédagogique que nous utilisons.**) (AUTO_PLA-4 : **Ces quatre phases sont la prise de conscience qu'il y a quelque chose à apprendre ; l'exploration de la chose en question. L'apprenant cherche à comprendre comment on utilise tel ou tel mot ou comment fonctionne tel ou tel système grammatical. Cette phase se termine lorsque la compréhension est déclenchée. Commence alors la phase suivante. La phase de pratique qui s'achèvera avec l'automatisation du point étudié. Cette automatisation permettra le transfert. C'est-à-dire que ce qui a été automatisé pourra être utilisé fin de servir un nouvel apprentissage.**) (EVA_MOD-4 : **C'est grâce à cette grille d'analyse que le professeur peut évaluer ses élèves aussi bien dans la globalité que dans le détail. Dans la globalité, c'est quand je constate que l'élève parle de façon plus fluide, qu'il commence à avoir des automatismes, que la qualité de sa prononciation s'améliore, etc. Et dans le détail, ça peut être par exemple quand un débutant qui sait dire « j'ai » de façon fluide et automatique à encore besoin d'un petit temps de réflexion quand il veut dire « nous avons ». Dans cette situation, je peux me dire que cet étudiant est dans la phase quatre pour ce qui est de « j'ai » et qu'il a encore**

besoin de pratique pour ce qui est de « nous avons ».)

9. L'auto-évaluation est un problème épineux en effet, dans le sens où il est difficile pour un apprenant en langue de savoir précisément où il en est dans son apprentissage. Nous avons régulièrement des élèves qui disent qu'ils ne savent pas s'ils progressent ou non. Je parle ici des élèves qui ont déjà plus de deux cents heures au compteur. Je pense néanmoins que l'auto-évaluation est quelque chose de possible mais pour ça, il faut deux choses : **(EVA_MOD-2 : être au contact de ce que l'on dit quand on parle et savoir se donner des critères. C'est-à-dire que je sais si ce que je dis est correct ou pas. Ainsi, l'apprenant a une bonne idée de ce qu'il sait dire ou non. Ça peut l'aider à connaître ses limites.)**

10. **(RAE_A_L-2 : Il y a une relation évidente entre l'autonomie et l'auto-évaluation, car si l'apprenant ne sait pas s'auto-évaluer, il ne peut conséquemment pas savoir quel défi lui sera le plus utile pour avancer.)****(RAE_A_L-1 : En dehors de la classe, il est nettement plus difficile pour l'étudiant de choisir le support qui leur fera faire des progrès. J'entends par là, combien d'étudiants qui sont capables de lire des romans mais incapables de faire une phrase en français sans faire de fautes avons-nous déjà rencontrés ?)**

Pour moi, les supports ne sont pas des moteurs d'apprentissages. Ils sont au mieux des compléments. Je ne parle pas de manuels scolaires ou de livres de grammaire. Je parle seulement des romans, bande dessinée, magazine, films, radio, etc. Un apprenant autonome est donc pour moi quelqu'un qui écoute ce qu'il dit, qui est capable de reconnaître le vrai du faux, par conséquent qui sait ce qu'il dit est correct et qui est capable d'aller chercher les feedbacks seul.) **(AUTO_PLA-13 : Après, peu importe le support dans le sens où un apprenant autonome saura évaluer ce qu'il peut prendre et ce qu'il doit laisser pour plus tard.)**

11. L'enseignement du français souffre à mon sens du préjuger tenace qui veut que beaucoup s'imaginent qu'il suffit d'être français de langue maternelle pour pouvoir enseigner le français. **(CULT-1 : Généralement parlant, l'apprentissage d'une langue n'est pas encore considérée comme étant un exercice physique avant tout et souffre d'une intellectualisation abusive notamment avec la théorisation de la langue à travers le métalangage.)**

1. Pour moi, il y a le discours académique, didactique et ce que je vis en classe. Je fais toujours cette dichotomie. Le didactique, pour moi, c'est la préparation du cours qui concerne le matériel (le manuel, le cahier d'exercices, le programme). Et puis il y a le pédagogique qui concerne tout ce qu'il y a en classe. Et en lisant les articles de didactique, j'en lis de moins en moins parce qu'ils m'intéressent de moins en moins, on remarque une approche qui ferait comme si l'autonomie était innée, décrétée. **(REP_AUTO-3 : Or pour moi, ce n'est pas le cas. C'est petit à petit que l'autonomie va s'acquérir).** **(AUTO_PLA-13 : Dans ma pratique, c'est toujours l'élève qui va déclencher son autonomie, ce n'est pas moi).** Si par exemple, je lui donne la bonne réponse, je ne vais rien déclencher. **(AUTO_PLE-1 : C'est en lui donnant des indices que je vais l'attirer vers la bonne réponse. C'est ce chemin guidé vers la bonne réponse qui va construire l'autonomie).** C'est ma représentation de l'autonomie lorsque je considère les étudiants de première année. Avec eux, je travaille sur des détails de langue.

En parlant de « détail », j'aimerais aussi préciser que dans l'enseignement des langues, en général, aucun rapport n'est fait entre le détail et le global. Certaines méthodes placent les actes de parole qu'elles proposent dans des contextes très éloignés du quotidien des étudiants : par exemple, se présenter dans le cadre d'un entretien d'embauche. Cette opposition, est pour moi celle que l'on retrouve entre la didactique et la pédagogie. La première place sa réflexion très en dehors des préoccupations et des besoins immédiats d'un élève. **(AUTO_PLA-5 : Ainsi, l'autonomisation est-elle fondamentale mais au quotidien elle est tributaire de l'action pédagogique du professeur et du public auquel elle s'adresse.)** Il faut par ailleurs distinguer deux activités opposées dans l'enseignement des langues. Il y a le temps de classe lorsque l'apprenant est en présentiel et le temps à l'extérieur (lorsque l'apprenant n'est pas avec son professeur). En l'absence du professeur, l'apprenant ne peut qu'écouter son CD et répéter après celui-ci en espérant le faire bien (en général, cela se passe bien, même si l'impact mémoriel est moindre – si l'on demande immédiatement après nous de répéter un mot, une phrase à un étudiant, il le répètera parfaitement ; si on lui redemande dix minutes plus tard la même chose, il y aura un gros pourcentage d'échecs –). En l'absence du professeur, la parole-répétition de l'apprenant est seconde. En présentiel, la parole de l'apprenant devrait être première. **(AUTO_PLE-1 : Le professeur doit être un guide : par des moyens divers (j'utilise des tableaux synoptiques pour la prononciation, les graphies, différents points de grammaire, etc.), le professeur donne des indices aux étudiants qui peu à peu arrivent à la bonne réponse).** **(CULT-1 : L'étudiant japonais aime répéter**

haut et fort après le professeur, mais si on lui explique les méfaits de cette pratique,) il comprend très vite les avantages de séparer les deux activités et de les réserver chacune selon qu'il est ou non avec son professeur. Ce n'est pas une remarque valable que pour l'enseignement au Japon. Dans l'enseignement en France, on n'est pas toujours très éloignés de ce système de la répétition.

2 et 3 Les Japonais n'aiment pas manier des termes abstraits et préfèrent rester dans le concret. Sur les huit professeurs qui composent la section de français, trois sont français, ce qui est très rare au Japon. **(REP_AUTO-4: Tous trois, nous sommes dans la même perspective, ce qui n'a pas toujours été le cas. Cette perspective est celle de l'autonomie des étudiants).** Cela commence dès la première année. Ainsi, ils viennent de partir en camp d'orientation et on ne s'est occupé de rien, ils ont tout organisé. En effet, ce sont les étudiants de 3^e année qui accueillent les étudiants de première année, qui leur expliquent le fonctionnement de l'université, la manière de choisir ses cours, etc. **(AUTO_PLE-1, AUTO_INTER-3 : Les professeurs sont responsables : ils supervisent les actions des étudiants, les aident à résoudre un problème).** **(AUTO_PLA-2, AUTO_PLA-3, AUTO_PLA-13 : Auparavant, ils avaient fait une pièce de théâtre ; je les ai aidés pour la prononciation mais l'écriture, la traduction, la mise en scène, la distribution des rôles, tout à été fait par eux. Ainsi, l'autonomie n'est pas seulement en classe mais aussi en dehors de la class. L'autonomie n'est pas imposée, elle est induite.)**

(AUTO_CULT-1 : J'aimerais aussi dire que les professeurs japonais nous font aujourd'hui confiance en ce qui concerne l'élaboration du programme de la section de français et aujourd'hui, on peut dire qu'ils ont légèrement changé dans leur méthode. Je le sais parce que je m'occupe aussi de stagiaires étrangers, étudiants en didactique des langues étrangères, qui viennent observer certaines classes, dont les miennes et celles de certains enseignants japonais. Leur retour à propos de ces classes où le professeur est japonais est tout à fait positif. Il y a peu, les enseignants japonais n'acceptaient pas d'observateur dans leurs classes). C'est un signe et je peux dire que je suis vraiment heureux de cette évolution.

(REP_AUTO-3 : La cause en est, je crois le changement à la tête du département d'une direction plus traditionnelle qui mettait l'accent sur la transmission des connaissances. Cette direction était incarnée par un enseignant qui appelé à de plus hautes fonctions, a quitté l'université). **(AUTO_PLA-6 : Depuis, un nouveau style, plus souple s'est mis en place. Ainsi, on n'étudie plus que deux manuels au lieu de trois en trois ans.)**

4. Oui. Par exemple, par la méthode du Silent Way. J'aime beaucoup cette approche qui a changé totalement mes pratiques. (AUTO_INGPEDA-2: Je ne la pratique pas telle quelle mais je me sers du tableau de couleurs pour faire travailler la prononciation. Dans le Silent Way, une image est un son. Et par ce petit tableau, les apprenants se rendent compte du nombre et de la qualité des sons de la langue française et c'est rassurant. Tous les sons du français sont sur ce tableau et il n'y en a pas d'autres. Ce tableau synoptique leur permet de naviguer entre le détail (un son particulier) et l'ensemble du système sonore du français. Ils me le disent tous les jours : ils sont rassurés car ils peuvent aussi analyser les sons.)

(AUTO_PLA-4 : Le Silent Way est une approche qui fonctionne en terme de conscience, de prise de conscience. On apprend en conscience. Si on n'est pas conscient, on ne peut pas apprendre. Je ne fais pas la guerre aux étudiants qui ~~dorment~~ dorment dans mes classes. S'ils dorment, c'est qu'ils en ont besoin. S'ils ne retiennent qu'une partie du cours mais en pleine possession de leur moyen, cela me suffit. C'est à eux de gérer leur attention. Je ne peux pas le faire pour eux. Quand ils dorment, je leur dis qu'ils n'apprennent pas et que cela va poser un problème dans la compréhension du cours mais aussi dans leur motivation, puisqu'ils vont assister à un processus d'enseignement ou participer à un processus d'apprentissage dont ils ont une représentation incomplète.)

(AUTO_PLA-4 : La conscience dans l'apprentissage dépend des dispositions physiques. Mes étudiants dorment le plus souvent parce qu'ils font de petits boulots afin de compléter l'aide que peut leur apporter leurs parents, qui à l'université de Sophia, sont généralement aisés. Ceux qui ne sont pas intéressés font autre chose ou ne viennent pas. Ainsi, pour ces étudiants qui travaillent, leur apprentissage est en relation directe avec des obligations professionnelles). (AUTO_PLA-5 : Cet aspect de la vie estudiantine montre que la conscience dans l'apprentissage est fortement influencée par l'environnement et qu'un apprentissage, en l'occurrence, celui de l'autonomie l'est aussi. Je suis parfois donc face à des apprenants qui n'ont pas envie d'apprendre qui ne sont pas prêts à faire les efforts nécessaires pour acquérir un comportement autonome.)

(AUTO_PLA-4 : Le Silent Way met à l'épreuve la conscience de chacun dans ses apprentissages). (AUTO_PLE-1, AUTO_PLA-13 : Je favorise cette autonomie mais seul eux peuvent en prendre le chemin). (AUTO_PLA-5 : Et cette décision est influencée par leur quotidien.)

5. Oui. (AUTO_IND-1: Moins avec les premières années car ils ont besoin d'être dirigés. Avec les deuxièmes et troisièmes années, je pense leur donner la chance de prendre des décisions). (AUTO_PLE-3 : Avec les étudiants de troisième année, je pratique une pédagogie de projet. Je leur demande de faire un commentaire de texte ou d'une photo dans un clip vidéo). (AUTO_PLA-1 : Je désire aussi qu'ils aient une approche académique de l'exercice donc je leur donne différentes étapes à respecter : d'abord, présenter l'image qu'ils ont choisie et les raisons pour lesquelles ils l'ont choisie ; ensuite l'analyse personnelle de cette photo ; puis, finalement, je leur dit qu'ils doivent présenter toutes ces informations en vidéo comme si elle allait être diffusée sur la NHK). (AUTO_PLE-1 : J'interviens durant la réalisation de la vidéo sur des questions techniques (minutages, montages, etc.) et je leur rappelle l'importance des sous-titre en français lorsqu'ils parlent en japonais). (AUTO_PLA-13 : De manière générale, ils ont la plus grande partie du travail à faire et donc la possibilité de prendre des décisions.)

6, 7 et 8 : (EVA_REP-1 : L'évaluation, c'est ce que j'aime le moins). (EVA_MOD-5: Bien sûr, j'évalue un étudiant en lui disant ce qui va ou ne va pas dans sa production). (EVA_PLE-3 : Vous savez, notre institution nous invite à des quotas de A, B, C ou D. Je suis allé négocier avec l'administration en leur expliquant que mon travail, dans le cas de la classe qui produit ces vidéos, ne pouvait être évalué de cette manière car je travaille avec eux pour arriver à un bon résultat. Tant que la production n'est pas satisfaisante, ils doivent la refaire. Donc, au final, chacun, avec plus ou moins de rapidité et d'essai, fait la chose que je demande et obtient un A.) Bien sûr, certains viennent peu souvent ou ne prennent pas les choses sérieusement et ils n'arrivent pas à un produit final. C'est le cas d'une petite minorité.

(Moi : Savez-vous pourquoi on vous invite à respecter ces quotas ?)

Je ne les ai peut-être pas comprises, si elles ont été données... Je pense que l'université doit avoir une certaine légitimité. Si elle donne des A à tout le monde, les gens vont dire que c'est une université facile et que, donc, c'est une université de rang inférieur. En ce qui me concerne, je poursuis des objectifs pédagogiques, pas politiques. (EVA_PLE-1, EVA_OBJ-1 : En ce qui concerne les premières années, où nous utilisons un manuel, nous sommes plusieurs professeurs et il y a toute une série de tests. En ce qui me concerne, je fais des tests oraux et d'expression écrite. Certains professeurs font des tests de grammaire.)

9. L'auto-évaluation, on l'apprend et je dirais même on l'apprend toute une vie ! Je parlais de travailler en conscience ce qui est un aspect de l'apprentissage qui est ignoré de la didactique

pure. Et j'ajouterais à cette conscience, le cœur. C'est fondamental. (: AUTO_PLA-4 Pour moi la conscience est fortement liée au cœur, c'est-à-dire que si on n'a pas envie d'aller en classe, il vaut mieux ne pas venir. Je parle ici de l'enseignant aussi. Je parle du cœur et de la conscience car l'auto-évaluation implique que les étudiants comme l'enseignant porte un regard sur eux-mêmes. L'apprentissage d'une langue devient alors presque une discipline spirituelle qui nous oblige à des questions du type : « Pourquoi j'ai dit ça ? » ; « Pourquoi j'ai fait ça ? » ;)

10 (RAE_A_L-2 : Oui, bien sûr. A partir du moment où on peut s'évaluer on accède à l'autonomie car être autonome s'est prendre des décisions, faire des choix et s'évaluer c'est prendre aussi des décisions sur ce qu'on est capable ou pas de faire.)

11 (CULT-1 : Les Japonais aiment reproduire des structures, des expressions qu'ils ont apprises et qui fonctionnent systématiquement, sans surprise. C'est un apprentissage mécanique qui marque un manque de prise de risque et la peur de faire une faute et qui privilégie un apprentissage en inconscience. C'est culturel, je crois) (CHARACT-4 : Mais si on leur explique simplement en leur donnant des exemples précis, ils comprennent parfaitement et souvent leur adhésion est complète.)

1. A l'université, à Paris et à Tokyo, il y a 40 ans. Pour entretenir mon français, je lis, j'écris, je prononce et je parle.

2. **(CARACT-3 : Pour nous, le plus important dans l'apprentissage d'une langue, c'est lire. C'est-à-dire, lire exactement : on écrit « Bonjour », et on lit « Bonjour ». D'abord quelqu'un enseigne comment on lit « Bonjour » puis on répète. Et ensuite, je peux lire moi-même « Bonjour ». Et puis, en lisant, je comprends le sens des phrases et je peux utiliser ces phrases dans la vie).** Le principe c'est d'abord en écoutant lire a voix haute. Avec l'autonomisation, n'importe qui peut apprendre, je crois. **(REP_AUTO-2 : En fait, je ne suis pas certaine de bien comprendre ce que signifie ce mot « autonomisation ».)**

3. **(REP_AUTO-4 : Les méthodes que nous choisissons sont choisies en relation avec les intérêts de nos élèves qui ont 9, 10 ou 11 ans et pas dans celui de l'autonomisation.)**

4. Nous essayons de faire apprendre aux enfants des phrases qu'ils peuvent utiliser dans la vie quotidienne. Mais, je ne sais pas si certains iront en France et s'ils pourront utiliser ces phrases seuls. **(REP_AUTO-4 : Je pense qu'il n'y pas d'organisation de l'autonomisation dans notre établissement. Est-ce que c'est un manque ? Je ne sais pas...)**

5 et 6. **(AUTO_PLA-3 : Ils peuvent exprimer leur désir en disant : « je veux jouer à ce jeu ! ». Pendant qu'ils jouent, je les aide s'ils en ont besoin. Souvent, ces moments de liberté sont à la fin de la classe. D'abord, il faut étudier quelque chose, n'est-ce pas ? La conjugaison des verbes puis la composition de phrases avec ces verbes. Et puis après, on s'amuse !)**

7. **(EVA_PLE-2 : Je pense que c'est le travail de l'enseignant.)** Evaluer c'est donner un niveau pour **(EVA_MOD-5 : renseigner les parents sur le travail de leur enfant).**

8 et 9. **(EVA_PLE-2 : En fait, ce sont les professeurs de français qui décident de l'organisation de l'évaluation).** **(EVA_PLE-3 : La direction nous oblige à un examen par trimestre).** **(EVA_MOD-6 : L'examen est sur 100 points et il faut avoir au moins 70 pour réussir.)** **(EVA_PLE-5 : Si une élève ne réussit pas à avoir 70 points, on lui permet de repasser l'examen jusqu'à ce qu'il ait les 70 points. Bien sûr, l'examen est à chaque fois différent et à chaque fois un peu plus facile).** **(EVA_PLE-5 : Les exercices sont très simples : on demande aux élèves de traduire en japonais, de choisir une bonne réponse, d'écrire sous la dictée de l'enseignant, remettre les mots d'une phrase dans l'ordre. Il n'y a pas d'exercices pour la compréhension orale.**

10. **(AUTOEVA_REP-1 : Auto-évaluation, ça veut dire que les élèves s'évaluent seuls ? Mais comment peuvent-ils le faire ? Je ne comprends pas.)****(RAE_A_L-1 : C'est une**

question un peu compliquée. Non, je ne vois pas comment autonomie et évaluation pourraient être liées.)

11. (PUB-2 : Je pense qu'il faut préparer les élèves au quotidien de la France. Ca les intéresse beaucoup. C'est pourquoi nous avons choisi de les préparer aux épreuves du DELF PRIM. Parce que les exercices des épreuves présentes des situations de la quotidienne des jeunes français qui ont le même âge que nos élèves. Mais comme nous ne savions pas trop comment faire pour les préparer, nous vous avons demandé de nous expliquer.) Donc, je pense aussi que **(CHARACT-1 : les professeurs doivent se tenir au courant de ce qui se fait de nouveau dans l'enseignement.)**

1. (AUTO_PLA-15, AUTO_PLA-7: Pour moi, ça signifie apprendre à apprendre. Donner les moyens à une personne d'apprendre quelque chose pour qu'elle puisse ensuite apprendre autre chose seule.)
2. (REP_AUTO-4: L'un des buts de l'enseignement de l'établissement dans lequel je travaille est de donner aux élèves les premiers outils pour être autonomes et efficaces dans leurs études (suivre un cours de bout en bout, s'exercer, être évalué, revenir sur ses erreurs, les comprendre et les corriger, progresser, mais aussi préparer ses affaires, gérer son temps, etc.)
3. (AUTO_PLA-3 : Dès le CP, les enfants sont impliqués dans le bon fonctionnement de la vie de classe et des cours à travers un travail de délégué. Avant chaque cours, les élèves préparent ce dont elles ont besoin et rangent tout le reste. C'est aux déléguées de veiller à ce que toutes soient prêtes à temps pour le cours. Elles apprennent ainsi à se préparer physiquement et mentalement sans attendre les directives d'un professeur. Il y a aussi des « semaines sans sonnerie » pour que les élèves apprennent à gérer leur temps. Je pense qu'elles prennent ainsi très tôt de bonnes habitudes pour un apprentissage efficace et autonome.)
4. (AUTO_IND-1 : Au niveau primaire, en français, nous ne pensons pas encore tout à fait à leur apprendre à apprendre une langue étrangère.) Nous essayons surtout de leur donner envie d'apprendre. Les élèves n'ont pas l'occasion de pratiquer le français dans leur vie quotidienne. (REP_AUTO-4 : Je ne sais pas s'il le faudrait car elles ne trouvent pas forcément un intérêt à l'apprentissage du français (surtout que nous ne faisons aucune évaluation notée, ce qui reste malheureusement le but le plus concret pour les enfants). Nous essayons donc de leur montrer qu'il y a un monde en dehors du Japon, avec des gens qui parlent une autre langue que le japonais, qui ont une autre culture et que cette autre culture est intéressante et amusante. Nous essayons aussi de multiplier les échanges avec la France (avec les enfants du Lycée Français, des étudiantes en échange, des invités, chefs, acteurs, etc.)
5. (AUTO_PLA-13 : Les enfants n'ont guère la possibilité de prendre des décisions sur leur apprentissage en classe de français. Les élèves qui choisissent de rentrer dans le club de français ont plus de liberté ; elles choisissent les jeux, en inventent, montent une pièce de théâtre en français.) Les 6^{ème} ont aussi le choix de passer le DELF prim A1.

6. (EVA_PLE-1 : L'évaluation permet à l'élève comme au professeur de savoir ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas et donc ce qu'il faut retravailler).
7. (EVA_PLE-3 : Nous n'avons aucune obligation d'évaluation venant de notre direction. Il n'y a pas de contrôle de connaissances notées en français.)
8. (EVA_PLE-5, EVA_OBJ-1: L'évaluation se fait à travers des jeux et des exercices. Elle porte principalement sur la compréhension et la production orale ; écouter un dialogue, entourer la bonne réponse, compléter un texte (sans demande de connaissances orthographiques, les mots à utiliser sont toujours écrits au dessus du texte), faire des enquêtes, des jeux de cartes ou jeux de rôle.) (EVA_OBJ-1, EVA_PLE-5 : Au niveau CM1, CM2 et 6^{ème}, nous commençons les évaluations sur la compréhension et production écrite ; comprendre un document authentique, répondre à des questions. Nous faisons aussi quelques dictées de mots simples (plus pour faire découvrir les règles (les simples ! b+a =ba) d'orthographe que pour l'évaluation).
9. (REP_AUTO-3, AUTOEVA_REP-1 : Nous essayons parfois de laisser les élèves s'auto-évaluer, mais il faut avouer que l'expérience n'a pas été très concluante jusqu'ici.) (EVA_REP-2 : Que les élèves réussissent ou pas les activités, elles estiment toujours avoir fait un sans faute ! Effectivement, nous ne les laissons pas sur un échec. Nous les aidons jusqu'à ce qu'elles y arrivent.)
10. (RAE_A_L-2 : Un élève qui sait s'évaluer est un élève qui sait reconnaître ses lacunes et choisir une méthode pour les corriger.)
11. (REP_FR-4 : Il n'est pas facile de démontrer l'utilité de l'enseignement du français dans les écoles au Japon. Il est clair qu'il est devenu indispensable d'apprendre deux langues étrangères pour faire face au monde actuel, mais pourquoi le français et pas le chinois ou une autre langue des pays voisins ?)

1. (AUTO_PLA-15 et AUTO_PLA-2 : L'autonomisation, c'est quand les élèves apprennent chez eux en utilisant le manuel de la classe). Par exemple, l'enseignant leur dit : (AUTO_PLE-1 : « Jusqu'à telle date tu dois terminer ça » ; ou bien pour passer l'examen tu dois avoir acquis ce genre de technique ou compétence). Et, l'élève comme il a bien compris travaille selon (AUTO_PLE-1 : le chemin indiqué). C'est la manière dont je comprends le terme « autonomisation ». Mais dans l'éducation japonaise, (AUTO_CULT-1 : cette notion n'existe pas. L'élève est toujours dépendant du professeur.) (AUTO_INGPEDA-1 : Et vous remarquez que dans cette classe, les tables sont rangées en ligne devant le tableau.) Donc les élèves écoutent, prennent des notes, mémorisent pour l'examen. (AUTO_PLA-14 : Pour moi l'autonomie, c'est la possibilité de se servir du français dans la vie quotidienne.) Aujourd'hui, on apprend souvent uniquement dans le but de réussir un examen ou un concours mais pas dans le but de vivre.

2 Et 3

4. Oui, selon notre école et même le discours du Ministère japonais de l'Education, (AUTO_PLA-15, REP_AUTO-1 : c'est une chose très importante que de travailler seul et de devenir autonome). (REP_AUTO-4: La tradition de notre école est de faire réfléchir par eux-mêmes les élèves et de leur donner la possibilité d'agir de manière autonome.) Dans la classe de « SOGO », qui est une année de « tronc commun », (AUTO_PLA-13 : les enfants ont la possibilité de choisir ce qu'ils vont faire pendant une année, en plus des matières communes à tous). Ici, les classes qui concernent ces matières choisies par les élèves ont lieu trois fois par semaine. (AUTO_PLA-13 : Dans ces classes, se sont les enfants qui décident ce qu'ils veulent faire et comment le faire.) (AUTO_PLE-1 : L'enseignant est là pour les guider et les conseiller.) Et cette approche influence l'apprentissage du français et des autres langues étrangères dans cette école. (EVA_PLE-4 : Normalement, c'est l'enseignant qui prend l'initiative et les enfants sont très sages : ils écoutent le professeur. Mais dans notre école, on laisse les enfants libres de travailler. Dans les examens du DELF nous avons trouvé un peu l'aboutissement officiel de cette approche conceptuelle.)

Moi : Cette approche se retrouve aussi dans des matières plus académiques comme les mathématiques ou la géographie par exemple ?

(AUTO_PLA-3 : On essaye de le faire.)

5. Dans les classes de français, non. (AUTO_PLA-13 : **Ils ne prennent aucune décision quant au contenu de leur apprentissage**) mais ils posent souvent des questions auxquelles je n'ai pas toujours le temps de répondre : « Pourquoi un et pas une ? », « Madame, si on faisait ça ? »
6. Donner des points ? Mais ici, on ne donne pas de note. (EVA_MOD-5 : **Ce sont plutôt des messages d'encouragement sur les performances générales des élèves.**) A partir des dernières années du primaire, on évalue les quatre compétences : écrire, parler, lire et écouter mais toujours sous la forme d'un commentaire. (EVA_MOD-6 : **Le système est différent dans les autres matières comme les mathématiques où les notes sont « A », « B » ou « C ».**)
7. EVA_PLE-2 : **Non, c'est nous qui organisons l'évaluation de nos élèves. L'administration nous demande une note à transmettre aux parents.**
8. Généralement, (EVA_OBJ-1 : **l'examen porte sur les compétences à l'écrit des élèves.**) (EVA_PLE-4 : **mais nous essayons de plus en plus de copier nos évaluations sur celles du DELF PRIM parce qu'elles nous semblent plus logique et efficace.**)
9. (AUTOEVA_REP-2 : **Je pense qu'il faut le faire. Cela peut les motiver à apprendre. Je pense que la motivation est très importante. Cela leur donne le désir d'apprendre, de progresser. L'auto-évaluation leur permet de réaliser leur point fort ou faible et de pratiquer les deux. Le premier pour le plaisir de réussir et le second pour progresser.**)
10. (RAE_A_L-1 : **Oui, je crois mais je ne vois pas vraiment comment traduire cela dans des pratiques de classe.**) (AUTO_IND-1 : **Vous savez nos élèves sont si jeunes qu'ils ne peuvent souvent rien décider par eux-mêmes.**)
11. Je n'ai aucune connaissance de FLE mais je travaille à Caritas depuis 27 ans. Depuis 5 ans nous travaillons avec l'Ambassade de France sur le DELF PRIM. Au départ, il y avait 10 candidats, mais cette année on en a 38 ! L'école est très contente de faire passer le DELF et de travailler avec l'Ambassade ou l'Institut français du Japon car avant, on ne savait pas quoi faire. Au Japon, le français est spécial. L'anglais est la première langue étrangère mais au niveau primaire se posaient deux questions : Pourquoi et comment enseigner le français ? Bien sûr que l'on enseigne le français parce que cette école a été fondée par des missionnaires canadiens francophones mais dans quels buts éducatifs, on ne savait pas pourquoi. Avec le DELF PRIM, nous avons trouvé la réponse. Jusqu'à l'année dernière, le français était réservé aux filles et l'anglais aux garçons car, après l'école primaire, les garçons doivent quitter Caritas. Le collège de Caritas n'est pas mixte. Aussi, l'accent était mis sur l'anglais, plus utile

pour les concours d'entrée dans d'autres collèges. C'était une séparation des langues et des sexes.

Moi : Ce changement a été motivé par quoi ?

C'est le gouvernement alerté par nos collègues et les parents. Mais aujourd'hui, ils apprennent deux langues étrangères ensemble et c'est un succès. Par ailleurs, les Japonais, intellectuellement, sont très bons selon les résultats des tests internationaux comme PISA mais du point de vue des langues étrangères nous ne sommes pas si bons et ce parce que **(CULT-1 : nous abordons une langue par ses connaissances à acquérir et non par ses compétences.)** Enfin, on remarque dans notre école que les papas sont souvent contents que leur enfant apprenne deux langues étrangères mais pas les mamans. La raison en est que les papas travaillent et sont plus en phase avec les réalités du monde du travail que leur femme qui sont souvent des femmes au foyer. Connaître deux langues sera un avantage pour les concours d'entrée des lycées, des universités et sur le marché de l'emploi. Il faudrait faire évoluer l'image du français. **(REP_FR-1 : D'une image de luxe à une image d'utilité.)**

1 et 2 (AUTO_PLA-15 : C'est la capacité d'un élève qui peut travailler seul), qui est (AUTO_PLA-13 : capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser pour continuer son apprentissage) (AUTO_PLA-2 : en dehors des cours). Par ailleurs, je pense que l'autonomie, c'est plutôt (AUTO_CULT-1 : une notion européenne.) Ce que j'aimerais, c'est que les élèves s'intéressent à autre chose. En classe, on donne une base. (AUTO_PLA-2 : J'aimerais que les élèves sortent de ma classe en ayant envie d'en savoir plus.)

2 et 3

4 (AUTO_PLA-3 : Oui, par exemple, en troisième année, nous avons fait une pièce de théâtre dont l'organisation reposait complètement sur l'autonomisation des élèves. On leur a donné des CD sur lesquels était enregistrée ma voix, le script. On les a fait travailler par groupe. Et alors, les groupes se sont organisés avec l'apparition par exemple dans certains leader ou de discussions sur les choix de la mise en scène à construire.) (AUTO_PLE-1 : L'enseignant était là pour orchestrer l'ensemble tout de même. L'autonomisation, nécessite d'être guidé.) (REP_AUTO-4: La tradition éducative de cette école permet ce genre de réalisation. Dans un autre établissement, plus typique, les choses pourraient se passer différemment.)

5. En ce qui concerne la pièce de théâtre, oui, mais pas dans les classes de français. (AUTO_PLA-3 : On écoute leur proposition quand ils en ont. Ainsi, si des enfants veulent chanter une chanson, on les aide à le faire : on leur donne les paroles, on leur montre la vidéo. Puis les enfants commencent à chanter. En règle générale on n'a peu de temps dans les classes pour laisser cette liberté aux enfants.) (AUTO_IND-1: Pour les plus petits, je pense que si on leur demandait de dire ce qu'ils voudraient faire, sans doute qu'ils n'auraient pas d'idées. Par contre quand une chanson leur plaît, ils demandent souvent que l'on y passe plus de temps). (AUTO_INTER-3 : Pour les plus grands, il arrive parfois que certains demandent la correction d'un texte qu'ils ont composé et qui n'était pas une demande de l'enseignant.)

6. (EVA_MOD-5: On écrit des commentaires sur le travail des élèves du type : « Elle est timide mais elle fait des efforts »). (EVA_PLE-1 : On va plutôt en règles générales faire ressortir ce qui est positif dans chaque élève). Chez nous, l'évaluation est très personnalisée. Ces évaluations ne sont pas chiffrées et il n'y a pas de sanction du type « Tu passes » ou « Tu ne passes pas ». (EVA_PLE-1: C'est une sorte de bilan du travail de l'élève pendant l'année.)

7 Et 8

(EVA_MOD-4: C'est par l'observation des élèves durant leur apprentissage. Comme nous avons des classes de 40 élèves et peu de cours pendant l'année, l'évaluation personnalisée dont je vous parlais est un peu complexe. Mais pour cela, on les filme lorsque par exemple les élèves chantent devant leur classe. A partir de ces observations, j'écris un commentaire de quelques lignes). **(EVA_MOD-6: C'est plus difficile de faire ces évaluations que d'apporter une appréciation chiffrée mais c'est beaucoup plus parlant pour les parents dans la mesure où ils peuvent se dire que leur enfant a vraiment été observé par l'enseignant).** Au collège, ils ont des tests, tous les mois. Pendant cette période, il n'y a pas de cours. Tous les élèves de toutes les classes du collège font des tests. **(EVA_MOD-6 : Là on est dans le système japonais typique avec une note sur 100.)** C'est très complexe de faire un examen sur 100 points car ayant peu de cours pendant l'année, le contenu des examens n'est parfois pas assez riche. En ce qui concerne l'oral, ils sont évalués sur la base de dialogues mémorisés.

9. **(AUTOEVA_REP-2 : C'est important mais au collège on n'a pas mis en place l'auto-évaluation.) (AUTOEVA_AP-2 : Je pense que ce n'est pas au professeur de juger si un élève est capable faire ceci ou cela).** Si l'élève se sent en confiance, je pense que c'est ça qui est important. L'auto-évaluation permet de voir ses points faibles. **(AUTOEVA_AP-2 : Une prise de conscience personnelle de ses faiblesses est plus importante que leur indication par une autre personne.) (REP_AUTO-3 : Pourtant, je pense que ce n'est pas facile à mettre en place.)**

10 **(AUTO_PLA-11 : Sans autonomie de la part de l'élève, l'évaluation portera sur des connaissances mémorisées mais pas sur des compétences qui pourraient être utiles dans la vie de tous les jours.)**

11. Quand je suis arrivée au Japon, j'ai eu l'impression que **(REP_FR-2 : le français était un passe-temps pour les femmes)** qui ont envie de passer quelques jours à Paris pour faire des achats ou en relation avec un passe-temps comme la cuisine, la danse, la musique. Dans les universités dites de jeunes filles, les étudiantes ne sont pas là pour étudier mais plutôt pour avoir une culture générale leur permettant de se socialiser. **(PUB-1 : Le français y a un grand succès mais le niveau des élèves y est souvent bas.) (PUB-2 : Dans les écoles, l'enseignement du français est assez rare).** **(REP_FR-4 : Dans le monde du travail, il y a très peu d'opportunités pour utiliser le français).** **(REP_FR-1, REP_FR-3 : Je pense que l'étude du français au Japon est cantonnée dans une image de luxe et que cette étude est souvent le fait des femmes plutôt que des hommes. Le français au Japon survit sur cette image qui n'est plus vraiment d'actualité.)**

1. Pour moi l'autonomie a une relation avec l'expérience. (AUTO_PLA-13 : Pour être autonome, on doit pouvoir choisir des outils des stratégies qui vont permettre de résoudre une tâche donnée). (AUTO_IND-1: Mais aussi pour avoir de l'expérience, il faut être adulte. L'acquisition de ses outils par contre doit commencer jeune. En fait, il faut faire une relation entre l'autonomie et l'âge.)

2 et 3 (AUTO_CULT-1 : Il faut se rendre compte de la culture d'apprentissage de l'école où je travaille. On est vraiment dans une culture car l'approche pédagogique retenue est acceptée par tous les professeurs sans exception. Seul moi joue le rôle de garde-fou. Lorsqu'on enseigne au collège/lycée Caritas, il y a deux objectifs. Le premier c'est de préparer les élèves à l'évaluation finale qui est sert à décider quel concours d'entrée de quelle université pourront préparer les élèves. On les prépare à cette évaluation. Quand je dis « on », je me trompe. Je devrais plutôt dire « le professeur japonais » car le département de français repose bien sur les professeurs japonais qui enseignent la grammaire et qui souvent ne savent faire que ça et selon la méthode et le découpage proposés dans les manuels édités et conçus par l'école. Le second objectif est de durer. Les professeurs veulent durer et veulent que ça dure. Parce que c'est leur gagne-pain. Beaucoup d'enseignants et enseignantes sont d'anciens élèves de Caritas. Ils font partie des murs et ne connaissent et ne veulent connaître que cet environnement professionnel. Par ailleurs le travail se fait en groupe. Les professeurs francophones sont les satellites de ces groupes. La décision finale appartiendra toujours aux enseignants japonais. Je dois dire que la fonction principale des enseignants de français francophones n'est pas de prendre des décisions au niveau de l'organisation de l'enseignement mais plutôt de pallier aux lacunes linguistiques de leurs collègues japonais... On n'est pas là pour apprendre la conversation. On ne peut pas faire de la conversation avec les manuels de l'école. Ils ne sont pas faits pour ça. Ils sont faits pour passer le test final. Vous savez quand on met le pied dans l'enseignement japonais au niveau du collège ou lycée, on ne demande pas aux professeurs ni aux élèves d'ailleurs de penser. L'éducation est organisée de telle sorte que les élèves et les professeurs obéissent à ce qu'on leur dit. A partir du moment où on commence à penser seul, on risque de foutre l'organisation en l'air.) L'actuel directeur vient d'une école préparatoire aux examens d'entrée des grandes universités comme Keio, Waseda ou l'université impériale de Tokyo. La plupart des élèves qui ont suivi les cours de préparation aux examens d'entrée rentre à l'Université impériale de Tokyo. Elle est donc très prisée des parents. (EVA_PLE-4, REP_AUTO-3 : Ce directeur a

donc ramené ici, cette culture de la compétition et de l'apprentissage pour réussir un concours.)

(Moi : Cette absence d'autonomie est-elle un manque ?)

Un manque si on réfléchit ! Mais quand on ne réfléchit pas non, bien sûr.

4. (AUTO_CULT-1 : Comment parler de l'autonomie des élèves, vouloir l'organiser alors qu'elle n'existe pas au sein même des enseignants. Toutes les décisions se font en groupe et la prise de décision est très verticale, du haut vers le bas. Avoir suivi la formation du DUFLE m'a permis de mettre en place des activités pouvant inciter les élèves à plus de participation active mais peut-on parler d'activités visant à les mener sur le chemin de l'autonomie, je ne crois pas...) (AUTO_INGPEDA-2 : Et puis avec ce manuel, ce n'est pas possible. Le but de ce manuel est de préparer les évaluations qui ont lieu toutes les six semaines et pas de construire l'autonomie des élèves.)

5. (AUTO_PLA-13 : Dans ce contexte, aucune. On leur demande d'apprendre par cœur, de passer les tests et de réussir. Peut-être dans le fait d'avoir choisi le français mais en ce qui concerne la manière de l'apprendre, les supports, les contenus, etc. non.)

6,7 et 8 Dans le contexte que je vous ai décrits, s'il n'y en avait pas, les choses se passeraient mieux. **(EVA_PLE-3 : Pendant quatre jours, après 6 semaines de cours, l'établissement vit au rythme des évaluations. La machine se met en marche et rien ne doit venir l'arrêter. Pour moi l'évaluation a une image très négative.)** Chaque département préparer ses tests. **(EVA_CULT-1: J'ai essayé de faire bouger les choses quant aux exercices proposés dans ces tests mais on m'a dit non car ce que l'on travaille en classe sera évalué à l'examen les types d'exercices proposés seront les mêmes. J'ai récupéré les élèves de Mme Asada, formé à la préparation du DELF Prim en première année de collège et j'ai proposé un autre manuel que celui utilisé par l'école et que je jugeais plus en phase avec des pratiques par tâches. La direction a accepté l'idée du manuel mais à refusé de faire passer le test que j'avais préparé selon la progression de ce nouveau manuel car les modes d'évaluation n'étaient pas les mêmes que ceux proposés dans les autres test.)** **(EVA_PLE-5 : Ces tests proposent le plus souvent des QCM et des dictées. Parce que ce sont les deux types d'exercices qui sont le plus souvent proposés dans les concours d'entrée dans les universités japonaises pour tester le niveau de langue. Devant le nombre de copies à corriger, les QCM sont des procédés qui permettent une correction plus facile et plus rapide).** L'école m'a demandé de faire un autre test mais j'ai refusé en leur disant de prendre leur responsabilité. Ce qui leur importe est la faisabilité des tests.

9. La seule auto-évaluation que je connaisse est celle qui est organisée par l'école sous la forme d'une enquête. (EVA_PLA-2 : Les élèves doivent évaluer leur manière d'apprendre, par exemple « Est-ce que vous pensez être motivé dans vos apprentissages ? ») et la manière de travailler de l'enseignant. (AUTOEVA_REP-1 : Mais dans la classe, il n'y a aucune pratique d'auto-évaluation.)

10. (RAE_A_L-3 : Oui, bien sûr. Quelqu'un qui est autonome aura à rendre des comptes à lui ou aux autres donc, oui, l'autonomie et l'évaluation vont ensemble). (RAE_A_L-2 : Il y a une relation, c'est sûr je crois que c'est le choix. Le problème est de savoir quelles seront les conséquences de ce choix.) (AUTO_IND-1 : et les enfants ne connaissent pas toujours les conséquences de leur choix. Pour les adultes, parfois aussi.) (RAE_A_L-4 : Aussi, au collège Caritas, les élèves font ce que leurs professeurs leur disent de faire afin de réussir les concours d'entrée dans les universités parce que leurs professeurs connaissent les conséquences des décisions qu'ils ont prises.)

11. (PUB-1 : Comme je ne connais que cette école...je dirais que l'enseignement du français est dépendant des politiques d'enseignement des écoles avant l'université. Généralement, je pense que les méthodes d'enseignement au primaire sont plus respectueuses du rythme d'apprentissage des enfants, de leurs centres d'intérêts, etc.)

1.(REP_AUTO-2 : C'est quoi exactement l'autonomie ?) (AUTO_PLA-9 : C'est quelqu'un qui peut répondre à une question sans avoir besoin du voisin ou de regarder sa voisine. Dans mes classes les élèves se regardent souvent avant de répondre pour avoir la réponse. Elles se tournent vers une élève plus forte et du regard lui demande la réponse...)

2. (AUTO_PLE-1: Oui au niveau de la production orale. Lorsqu'une élève se tourne vers sa copine, je lui dis : « Regardez-moi, s'il vous plaît et essayez de répondre par vous-mêmes ». (REP_AUTO-4 : Mais le lycée ne va pas choisir un manuel parce qu'il permet d'acquérir des comportements autonomes. On a choisi le manuel Adosphère mais sans se poser cette question.)

3 et 4. (AUTO_PLE-1:). Comme je le disais, je mets l'accent sur une production sans aide de l'élève (AUTO_PLA-15 : Pour moi, l'autonomie passe par la possibilité de faire quelque chose sans aide. Donc, dans mes classes, je les invite à se passer des autres pour produire quelque chose.) (REP_AUTO-4 : Mais honnêtement, ce n'est pas ma priorité. Ce que je veux c'est qu'elles aient une bonne prononciation, qu'elles parlent assez fort, que leurs réponses soient justes au niveau de la syntaxe et du vocabulaire.)

5. (AUTO_PLA-13 : Non, au lycée non. Elles n'ont pas le droit de décider ce qu'elles veulent faire ou pas. On leur impose le livre et la manière de faire de chaque enseignant.)

6. L'évaluation passe par la participation active de chaque élève. Lorsque je remarque une élève qui ne participe pas assez, je la sollicite souvent. (EVA_REP-1 : Evaluer, ça sert la compétition. Il faut avoir une meilleure note que la copine). (EVA_CULT-1 : Lorsque je remets les copies, mes élèves cachent leur note, bonne ou mauvaise d'ailleurs). (EVA_REP-2 : Ce que je fais maintenant, c'est faire une expression du visage qui va laisser imaginer la note. Je le fais un peu à la française pour dédramatiser ce moment de remise des copies. Je ne peux pas dire la note autrement elles iraient se plaindre à la direction. Si je pouvais, je les obligerais à ne plus cacher leur note. Je les obligerais à les partager. Je leur dis qu'elles sont dans un système d'enseignement où on leur demande d'emmagasiner les explications données par leur professeur et ces explications viennent de diverses matières. Ainsi, une élève mauvaise en français, sera sans doute bonne dans une autre matière. Un échec ne fait pas oublier une réussite. Je leur dis aussi de ne pas se comparer). (EVA_PLA-1 : Ici l'évaluation sert aussi à savoir à quelle université les

élèves peuvent prétendre. Si les tests mensuels sont bons, les élèves pourront s'essayer à des universités prestigieuses comme Waseda, Keio ou Sophia.)

7 et 8. (EVA_PLE-2 : C'est moi qui organise l'évaluation dans mes classes seul ou avec mes collègues. Je leur donne aussi des devoirs à faire.) (EVA_MOD-5, EVA_MOD-1: Dans le cas de productions écrites, je fais un barème et des critères, comme pour le DELF ! Je ne fais pas de commentaires développés sur les copies mais parfois à l'oral si). (EVA_PLE-5 : Parfois, je leur demande d'apprendre par cœur un dialogue et de le jouer devant la classe. Je leur ai donné dernièrement un devoir). (EVA_PLE-1 : Je ne leur ai pas dit que la note compterait pour l'évaluation finale. Lorsque je leur ai dit, elles ont toutes voulu reprendre leur devoir pour le remanier. Moi, je voulais savoir si elles travaillaient pour la note ou pour apprendre. J'ai eu la réponse.) Et puis l'année prochaine, je vais instaurer une note de participation.

9. (AUTOEVA_REP-1 : C'est-à-dire que l'élève se note elle-même. On ne fait pas ça ici) mais je pense (AUTOEVA_AP-2 : qu'elles savent si elles sont fortes ou faibles même si elles ne connaissent pas les notes de leurs camarades. L'auto-évaluation c'est peut-être un élève qui peut prendre conscience de ce qu'il sait ou pas faire.)

10. (RAE_A_L-3 : Peut-être... J'ai des élèves qui savent qu'elles ne sont pas bonnes dans un domaine, donc elles abandonnent et se concentre sur un autre. Par exemple, certaines savent qu'elles ne sont pas bonnes en compréhension orale ou expression orale aussi elles se consacrent à l'étude de la grammaire.)

11. (REP_FR-6 : L'enseignement du français est positif au Japon ! C'est un pays qui adore la France ! Je suis étonné du nombre de gens qui parlent français ici.)

1. (AUTO_PLA-12 : C'est le fait de passer un contrat avec les élèves pour qu'ils sachent exactement ce qu'ils étudient, pour quoi faire, pour apprendre quoi et qu'ils se prennent en charge dans l'idée de savoir jusqu'où ils où ils doivent aller dans une compétence). (AUTO_INTER-1 : Que s'ils n'arrivent pas à acquérir cette compétence, qu'ils soient capables de demander, de dire : « Je n'ai pas compris ». « J'ai besoin de plus d'explications ») ; (EVA_REP-2 : et que quand ils n'arrivent pas à faire une tâche qu'ils aillent jusqu'au bout de la tâche. Une fois qu'ils ont l'évaluation, qu'ils comprennent que ce n'est pas une évaluation « sanction » mais qu'étant en processus d'apprentissage, ils ont besoin de s'entraîner plus ou de refaire des exercices ou de manipuler à nouveau. Et que de toute manière il y aura une évaluation qui leur permettra de juger s'ils ont fait des progrès ou pas.)

(Moi) Quand vous dites « allez jusqu'au bout de la tâche », cela signifie quoi exactement ?

Quand ils font un exercice on explique les consignes. Par exemple dans le cas de l'accord de l'adjectif on sait que cet accord va demander de maîtriser plusieurs choses comme « être capable de repérer l'adjectif puis le nom auquel il se rapporte, si ce nom est masculin ou féminin, singulier ou pluriel ». (AUTO_PLA-13, AUTO_PLE-1, : En fait, on travaille en explicitant des méthodes qui permettent d'aller au bout de la tâche. Ces méthodes sont les miennes ou celles trouvées par les élèves). (AUTOEVA_PROC-1 : Si dans l'exercice on a raté quelque chose, j'entoure l'erreur mais je ne la corrige jamais. Je leur dit là tu t'es trompé parce que....) (AUTO_PLE-1, EVA_MOD-5: Je peux aussi donner une indication sur le type d'erreur pour l'aider à comprendre pourquoi il s'est trompé). (AUTOEVA_PROC-1 : Et donc l'enfant va reprendre son cahier et il pourra corriger lorsqu'il a terminé, soit chez lui, soit lorsqu'il a le temps en classe, soit lorsque je donne des temps, soit en travaillant avec un camarade, soit en utilisant le dictionnaire. Il va corriger, puis il me redonne sa production. Au final, soit c'est bon et je valide ses corrections pour continuer. Soit ce n'est pas bon et on retravaille la notion par petits groupes.) (AUTO_PLA-10 : L'idée est que l'enfant comprenne qu'on est dans un processus d'apprentissage, que rien n'est figé). (AUTO_PLA-13, AUTO_PLA-1 : Pour moi l'autonomisation, c'est cela, c'est se dire, j'en suis là et il faut que j'en arrive jusque-là. Je sais ou j'en suis, je sais où je dois arriver et je sais comment le faire.)

2 et 3 (REP_AUTO-4 : Oui. Nous venons par exemple de suivre un stage pour tous les enseignants de CM2 et 6^e sur la situation complexe. Mettre les élèves devant une

situation complexe c'est accepter de les laisser construire eux-mêmes leur apprentissage, en groupe, en utilisant leur savoir-faire, leur connaissance, les moyens documentaires ou informatiques et en organisant leur travail). En langue japonaise et anglaise, nous avons 5 parcours différents avec 2 options supplémentaires « EMILE anglais ou japonais en plus » pour que les enfants se construisent par rapport à leur propre histoire. Le choix est proposé aux familles dans la mesure des possibilités de l'enfant mais il n'est pas fixe d'une année sur l'autre.) (AUTO_INGPEDA-2, AUTO_PLE-3 : L'établissement met aussi en œuvre les moyens matériels nécessaires (achats de tablettes, et soutien des projets).

4. (AUTO_PLA-1, AUTO_PLA-4, AUTO_PLA-12 : D'abord, je leur dis toujours quelle est la compétence que l'on va travailler, où est-ce qu'on en est. Chaque leçon commence par un rappel de ce qui a été fait avant et une annonce de ce que l'on va apprendre aujourd'hui. Enfin de séance, on vérifie si on a avancé ou pas rapport à ce qui avait été prévu.)

5. (AREM, AUTO_PLA-13 : Oui. Si un élève ou un groupe a terminé un exercice, ils peuvent prendre une tablette et continuer à travailler la notion sur la tablette ou un autre domaine dans lequel, il a davantage besoin de travailler (la résolution de problème ou la lecture, le calcul mental, les erreurs commises dans les autres exercices qui sont notées par des post-it). (AUTOEVA_PROC-1 : Les post-it c'est très visuel pour les élèves. Ils savent repérer ce qui leur reste à corriger et à retravailler dans les cahiers). (EVA_MOD-6: On a aussi des systèmes de « ceintures de compétence ». Par exemple, en calcul mental, on a des couleurs de ceintures du blanc jusqu'au noir, comme chez les judoka. Si un élève ou un groupe d'élèves n'a pas réussi une ceinture, il peut ou ils peuvent me demander de la repasser lorsqu'il se sent ou se sentent prêt(s) à le faire. (AUTO_INGPEDA-2 : Ils ont une banque d'exercices en ligne et des vidéos pour renforcer leur travail. Leur progression est donc différenciée et aussi le nombre d'exercices n'est pas le même pour tous. Ceux qui sont en difficultés en font moins que ceux qui sont performants, des moins difficiles mais la compétence travaillée est la même pour tous Mais il n'y a aucun jugement de valeur par rapport à cela.

6. (EVA_MOD-6, EVA_OBJ-1: Bien sûr, il y a l'évaluation formative et sommative. Cette dernière est essentiellement, ici, pour les parents. Elle prend la forme des bulletins qui jouent une fonction de repère. Toutes les sept semaines ils ont un relevé des compétences de leur enfant. Cela leur permet de constater leur progrès plus régulièrement. Ils signent aussi les évaluations. Dans l'année on va travailler plusieurs

fois la même compétence et au travers des notes données, réaliser l'évolution de son acquisition.) En ce qui me concerne, je suis plutôt dans l'évaluation formative. (EVA_MOD-6 : La notation se fait aussi par des couleurs : rouge, orange, vert clair et vert foncé. Tout le monde part du rouge parce qu'on ne sait pas mais on doit tous aller vers le vert foncé. Cela ne veut pas dire qu'ils ont rouge à la première évaluation bien sûr !) (EVA_REP-2 : Je leur dis aussi que ce n'est pas grave d'avoir un rouge, car on est à l'école pour apprendre. Je leur dis aussi que ce qui compte ce n'est pas la note mais ce qu'ils ont compris dans leur tête et dans leur savoir-faire. C'est cela qui reste pour la vie, les notes on les oublie.) (EVA_PLA-1 : Par contre quand on a un rouge, il faut comprendre pourquoi. Parce que si l'enfant a eu un rouge et qu'il ne sait pas pourquoi il a eu un rouge, il ne pourra pas avancer.) (EVA_PLA-1 : Les élèves qui ont eu des rouges peuvent se mettre en groupe et ils essaient d'aller vers l'orange ou le vert clair). (EVAP_PLA-1, EVA_MOD-5 : Je fais aussi des évaluations de classe qui se font par un constat. Par exemple, dans la classe, on a eu 10 « rouge » et trois « orange » et deux « verts » seulement. Je leur montre, s'il y a des évolutions, que la classe s'améliore ou non. Cela crée une émulation qui donne l'idée que l'on progresse tous ensemble. Qu'il n'y a pas qu'une évaluation liée à l'enfant mais aussi une évaluation liée au groupe et à la maitresse. Du coup, cela favorise l'entraide pour faire évoluer le groupe. Je leur dis aussi que sur une notion où on a eu beaucoup de rouge, c'est sans doute que l'on n'a pas assez travaillé et qu'il faut recommencer autrement, différemment pour mieux comprendre. (AUTOEVA_REP-2 : C'est aussi dans ce cas que j'ai méjugé leur compréhension et que j'ai donné l'évaluation trop tôt. Cela m'arrive de les « mettre à la poubelle » et de recommencer l'ensemble du processus autrement. C'est aussi moi que j'évalue.) (EVA_MOD-5, EVA_REP-2: Dans les bulletins, il y a aussi un commentaire qui valorise l'élève et lui donne les conseils de travail. J'essaie de le leur dire aussi personnellement. L'évaluation doit être positive.) (EVA_SUJ-1, EVA_MOD-1 : Il y a aussi l'évaluation critériée en dictée ou en production d'écrits par exemple. Pour une dictée, ils ont l'ensemble des mots et ils savent que je noterai la compétence demandée « l'accord des adjectifs » par exemple et les compétences que nous avons travaillées depuis le début de l'année. Pour chaque dictée, ils ont une grille de correction avec le nombre de verbe, le nombre d'adjectif, le nombre de mots invariable et chaque point (environ 5) sera noté par le code couleur.) (EVA_MOD-2 : En poésie c'est la même chose : pour bien réciter il faut... Nous avons établi la liste des critères ensemble et nous l'appliquons le jour de l'évaluation.) Au cours du trimestre la règle peut devenir plus

difficile aussi : 3 erreurs de copie au premier trimestre, 2 au deuxième et 1 au troisième. (EVA_PLE-1 : Nous avons aussi l'évaluation utilisée dans les évaluations nationales du MEN que nous utilisons en début d'année pour l'évaluation bilan. Cette évaluation est notée avec des codes 1, 2, 3, 7, 8, 9, 0. Le code 1 correspond à une réponse juste. Le 2 et le 3 à des types d'erreurs ou des réponses partielles qui ne sont pas entièrement fausses, les codes 7 et 8 correspondent à des types d'erreurs et le code 9 à une réponse fausse. Le 0 est l'absence de réponse.) (EVA_PLE-1 : Ce type d'évaluation permet de cibler les groupes de besoin pour les activités personnalisées complémentaires ou les contrats individualisés en mathématiques et en lecture.)

7. (EVA_PLE-3 : Oui, l'évaluation est une pratique obligatoire institutionnalisée et nous devons rendre toutes les 7 semaines un bilan des compétences évaluées (l'ensemble des compétences est établie par le ministère) avec un commentaire au période 2, 4 et 5. L'évaluation doit être positive. Nous avons aussi une obligation de rendre une évaluation sur le socle commun de compétences à la fin de chaque cycle (CE1 et CM2) jusqu'ici. Il s'agit là de valider les paliers du socle pour chaque grand domaine. Nous avons aussi des paliers en langues (anglaise et japonaise) qui correspondent au cadre européen commun de référence pour les langues.)

8. (EVA_MOD-5 : Les couleurs ont un intérêt particulier, car comme tous les parents ne sont pas francophones, lorsque nous mettons des notes, ils avaient du mal à comprendre le système de note. En ce qui concerne la description de la compétence, ils ont parfois du mal à la comprendre...) (EVA_MOD-1 : Bien sûr, les critères d'une tâche sont aussi toujours donnés et expliqués et ils savent que l'évaluation se fera à partir de ces critères). (EVA_MOD-6 : Certains collègues continuent à mettre des notes. Pour moi cela n'a aucun intérêt. Je ne cherche pas à savoir qui est le meilleur de la classe mais à savoir si mes élèves savent faire ce que je suis sensée leur enseigner. La comparaison entre eux n'a pas non plus d'intérêt à mon sens.)

9. (AUTOEVA_REP-1 : J'ai essayé plusieurs fois et cela peut avoir des effets assez étonnants. Ainsi, des élèves ont parfois tendance à se sous-évaluer ou se sur-évaluer. Ainsi, aux premiers on devrait dire qu'ils sont meilleurs qu'ils ne le pensent et pour les seconds le contraire et donc ce n'est pas très positif pour les seconds.) (AUTO_INTER-3 : Ce qui est intéressant pour moi est plutôt dans le fait de leur donner une grille rassemblant des choses à faire, dans le cas d'une production écrite par exemple, et de cocher les choses qu'ils ont faites. S'ils jugent qu'ils n'ont pas fait une chose listée dans cette grille, je vérifie et je les aide.) (AUTOEVA_AP-1 : Leur demander de se noter,

c'est un peu difficile pour eux au niveau du primaire. Ensuite, peut-être, ils peuvent y arriver.)

10. (RAE_A_L-1 : Je ne pense pas, car il y a des enfants qui réussissent bien mais qui sont très passifs et quand on leur demande de faire quelque chose, s'ils ont un problème, ils ne vont pas demander. Certains élèves sont toujours en demande et me disent, à propos des ceintures, par exemple, « Quand est-ce qu'on passe la suivante ? ». (AUTO_IND-1: Cette différence ne vient pas à mon avis, d'une envie de réussir qui serait présente chez les uns et pas chez les autres. Je pense que cela vient plutôt d'une gestion du temps et de l'espace qui est encore difficile, car les élèves du primaire sont encore dans l'instant et ils ont du mal à se projeter.) (AUTO_PLA-12 : Je pense que l'autonomisation passe davantage par le contrat. Il faut aller jusque-là. Et le système des ceintures ou des post-it est très visuel et les aide beaucoup.)

11. (PUB-2 : Je pense que le niveau d'exigence que nous avons au lycée peut mettre certains enfants en souffrance, car on ne leur demande pas d'apprendre le français mais en français quand cette langue n'est pour eux qu'une langue de scolarisation. On sait que certains échoueront et retourneront dans le système japonais ou anglais par manque de fréquentation de la langue française mais on ne valorise pas assez leur acquis dans l'absolu. Ce sont des enfants qui apprennent une langue mieux que beaucoup d'adultes et pourtant ils le perçoivent comme un échec. Pour ceux-là, il serait bon de leur donner un vrai diplôme de FLE. Pour les autres, c'est une chance fantastique d'acquérir un plurilinguisme et une multiculturalité.)

1. (AUTO_INTER-1, AUTO_PLA-9 : Pour l'autonomisation c'est lorsque je vois qu'un enfant en grande section de maternelle est capable de me poser une question ou de discuter avec ses copains en disant « Mais non, c'est pas ça, tu n'as pas compris ! ». (AUTO_INTER-1 : C'est aussi voir des choses qui leur permettent de poser des questions), (AUTO_INTER-3 : de demander de l'aide) et de (AUTO_PLA-3 : se débrouiller dans la vie quotidienne de l'école. Ceci pour les petits.)

2 et 3 Dans le mot méthode, je comprends d'abord « manuel ». En ce sens, je n'ai pas de méthode proposée ou imposée par l'administration du lycée. Par ailleurs, les élèves qui viennent dans mes sessions ne restent pas très longtemps, quelques semaines parfois aussi, il serait inutile de leur faire acheter un manuel. Je préfère leur proposer des exercices de mon cru. C'est comme cela que je comprends aussi le mot « méthode » dans le sens de manière de faire. Alors, je ne sais pas si ces exercices favorisent l'autonomie de mes élèves et je me demande même si c'est mon rôle en tant que responsable des cours de français langue de scolarisation. Mon but est avant tout de leur permettre de suivre les cours en français et de leur permettre de vivre dans l'établissement et de pouvoir communiquer avec le personnel d'encadrement. (REP_AUTO-4 : Par contre si mes collègues responsables des cours, c'est-à-dire, responsables des matières et des contenus décidés par l'Education Nationale le font pas, ce serait un problème.). (AUTO_INGPEDA-2 : Je sais que certains professeurs utilisent des tablettes en classe pour faire faire des exercices en autonomie.)

4. (REP_AUTO-3 : Je ne m'étais jamais vraiment posé la question, il me semble que oui mais je ne mets pas en place d'activités précises ayant ce but). (AUTO_PLA-3, AUTO_PLA-14 : Les jeux peut-être ? Avec les petits, je travaille souvent avec des jeux. A ce moment-là ils peuvent choisir et devenir acteurs de leurs apprentissages.) (AUTO_INTER-1 : Mais généralement, ils sont très dirigés puisque c'est moi qui pose les questions, décide du tour de table, etc.)

5. (AUTO_INTER-2 : Oui, car étant en petit groupe, ils ont moins impressionnés par le regard que peuvent voir les autres qui parlent mieux.) Ils ont la possibilité de dire : « Est-ce qu'on peut faire ce jeu ? » (AUTO_INGPEDA-1 : Je crois que c'est le contexte qui favorise cette attitude. Dans ma classe, l'espace est différent. Les tables ne sont pas rangées de la même manière que dans les autres classes. Lorsqu'ils arrivent dans la classe, les enfants eux-mêmes savent que cela va être différent) et (AUTO_INTER-1 : ils n'hésitent pas à me poser des questions). Je ne sais pas si l'on peut parler d'autonomie mais (AUTO_PLA-9 : je crois qu'une certaine confiance s'est installée.) (AUTO_INGPEDA-

2 : Depuis cette année, j'utilise davantage l'informatique en petits groupes. Les exercices permettent à mes élèves de travailler à leur rythme indépendamment des autres tout en étant actif.)

6, 7 et 8 :**(EVA_PLE-1 : Je fais une évaluation de départ et puis... En fait, j'en fais très peu). (EVA_PLA-1 : Elles se font plutôt dans la classe en fonction des progrès réalisés). Par ailleurs, comme mes fonctions sont particulières par rapport aux autres enseignants, (EVA_MOD-5: je me contente de faire une évaluation sous la forme d'un commentaire écrit dans le bulletin, 3 fois par an. En classe, je fais des évaluations orales, en disant « C'est bien ! »). A mon avis, l'évaluation se fait dans la classe, quand le maître s'aperçoit des progrès réalisés par l'enfant qui est venu ici. Pour moi, (EVA_REP-2 : l'évaluation, c'est plutôt exprimer la valeur de quelque chose.) (EVA_PLE-3 : En ce qui me concerne, je n'ai aucune obligation de la part de ma direction.)**

9. (AUTOEVA_REP-1 : Donnez-moi un exemple...)

Moi : Par comparaison avec une autre production, un apprenant peut réaliser ses forces et ses faiblesses. On parle aussi des portfolios.

Je ne vois pas trop... **(EVA_OBJ-1: En phonétique, oui, je pense que l'auto-évaluation se fait. En ce qui concerne les portfolios, j'en fais mais c'est moi qui coche les descripteurs de compétences en discutant avec eux. Il s'agit plutôt de « Fiche-bilan »).** J'utilise aussi AUDACITY. **(AUTOEVA_AP-2 : Ce logiciel leur permet d'enregistrer leur voix et de laisser un commentaire sur ce qu'ils ont fait, sur la classe.)**

10. (RAE_A_L-2 : Par l'intermédiaire du choix, oui, je crois. Mais il ne faut pas oublier que nous sommes dans une école avec des objectifs très précis en termes de compétences à acquérir. La possibilité de choix est donc plutôt restreinte.

11. (Rires). **(CHARACT-6 : Je pense que l'enseignement du français reste éloigné de la France). (REP_FR-1 : Les élèves auxquels j'enseignais autrefois étaient des dames intéressées par la cuisine, la mode, etc.) (REP_FR-5 : Je suis aussi étonnée par le nombre d'écoles de langue qui proposent le français comme enseignement. Je me demande si toutes ces écoles fonctionnent.)**

1.(AUTO_PLA-14 : Faire que les étudiants deviennent les acteurs de leur apprentissage.) (AUTO_PLA-4 : C'est-à-dire qu'ils soient conscients de l'acte d'apprentissage, des enjeux de l'apprentissage, qu'ils puissent prendre conscience des problèmes qu'ils ont dans leur apprentissage pour pouvoir y réfléchir et les résoudre.)

2. et 3 (REP_AUTO-4 : A partir de mon point de vue, car je n'ai pas une vision globale des cours proposés dans le département de langue française¹⁹⁰ où j'enseigne. Il faut savoir que mes cours ne sont pas pensés par l'université qui me donne une totale liberté, en dehors de l'intitulé. Si autonomie il y a des étudiants, c'est dans la possibilité de choisir ce cours plutôt qu'un autre. Je pense que la mise en place de l'autonomisation des apprentissages n'est pas une priorité, une préoccupation du département, pas du tout. Je rappelle qu'il n'y a pas de directives.)

4. Je n'ai jamais réfléchi à mes pratiques pédagogiques sur ce point mais j'ai introduit une activité que je ne faisais pas avant et qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. (AUTO_PLA-13 : Ainsi, je demande aux étudiants de choisir, d'une semaine à l'autre, dans le vocabulaire qui est sorti en cours, 10 mots qui leur semblent importants dans leur apprentissage de la langue. Je leur demande de me dire le mot en français et sa traduction en japonais.) Cela me permet de me rendre compte s'ils n'ont pas choisi, en japonais, une mauvaise acceptation du mot. Dans une autre université, d'autres étudiants apprenaient des phrases entières – plus ou moins de leur propre initiative, ce n'était pas une contrainte ; je leur avais seulement suggéré, s'ils le souhaitaient, d'apprendre des mots en contexte et si possible en contexte à partir des documents étudiés en classe – non pas à partir des phrases d'exemple des dictionnaires franco-japonais. C'est donc dans le choix de ces mots que je leur donne une certaine liberté. (AUTO_PLA-4 : Dans cette pratique, ce qui m'intéresse c'est la démarche de l'étudiant qui va réaliser selon son niveau l'importance d'un mot par rapport à un autre. Faire la différence, par exemple, entre un mot relevant du vocabulaire technique et un autre d'un domaine plus commun.) (AUTO_INGPEDA-2 : Je travaille dans des salles multimédia, les étudiants ont chacun un ordinateur à leur disposition.) (AUTO_PLA-6 : Dans ce cas, leur autonomie réside dans le fait qu'ils peuvent écouter à leur rythme le document sonore que je leur ai proposé). (AUTO_PLA-

¹⁹⁰ Il s'agit en fait d'un département de littérature française ; sans que l'initiative en revienne au département lui-même (il s'agissait d'une initiative du département de littérature chinoise), il avait été question il y a quelques années de devenir un « département de langue et littérature françaises ». La grande majorité des enseignants titulaires du département s'était montrée franchement hostile à un tel changement de désignation.

13 : Je distribue aussi maintenant aux étudiants la transcription des documents audiovisuels que nous étudions en classe ; je leur conseille de ne pas regarder dans un premier temps le document pour répondre aux questions de compréhension et de l'utiliser que s'ils trouvent le travail d'écoute vraiment trop dur. Autrefois, je distribuais le document uniquement après le travail d'écoute et on le lisait en fin de séquence pour vérifier la compréhension ou l'affiner. Il s'agissait de contraindre les étudiants à vraiment « écouter ». Maintenant je leur laisse la liberté de recourir au document écrit pour « aider » leur écoute.) (AUTO_INGPEDA-2 : Par ailleurs, je ne sais pas si cela à avoir avec l'autonomie, mais dans une classe où les niveaux des étudiants sont hétérogènes (pas nécessairement, mais c'est vrai que c'est en particulier utile pédagogiquement dans les classes où les étudiants sont hétérogènes), j'utilise des documents très visuels, avec peu de texte pour que chacun, selon son niveau, puisse s'exprimer.) Donc leur autonomie passe par le choix des mots et la découverte et compréhension d'un document à leur rythme et à leur niveau.

5. (AUTO_PLA-13 : Dans une de mes classes, les élèves ont à choisir un événement culturel français ou francophone qui se passe dans la région de Tokyo et doivent, après y avoir assisté, en parler à toute la classe sous la forme d'un exposé illustré par un PowerPoint.) Le contenu de ce document est corrigé par moi. Je leur laisse la liberté (ou plutôt je leur conseille et leur demande de le faire) de traduire certains mots en japonais. Ils peuvent donc choisir le thème de leur exposé. Ensuite cet exposé est transformé en un article bilingue qui est édité sur un blog. Au départ, c'est moi qui faisais tout (du travail de mise en ligne et d'illustration du document). (AUTO_PLE-1 : Puis peu à peu j'ai délégué cette opération de transfert d'un support à un autre.)

Moi : Est-ce que vous donnez des indications à vos élèves sur la manière de composer l'article d'un blog ?

Non. En fait, je n'ai jamais réfléchi à ça. Dans l'ensemble, ils reprennent le texte qu'ils ont lu dans l'exposé. En fait, lors de la présentation devant leur camarade, ils utilisent un document PowerPoint et un texte. J'aimerais bien qu'ils fassent une intervention sans texte mais leur niveau ne le leur permet pas. La phase de production écrite est une étape de leur travail que je ne privilégie pas. L'importance est plutôt mise sur l'acte de communication à l'oral lors de l'exposé : regarder leurs camarades pour faire que cet exposé soit un véritable acte de communication ; poser des questions sur les exposés.

6, 7 et 8 (EVA_REP-1 : **Globalement, je n'évalue pas parce que dans le système des universités japonaises et notamment à Keio, les étudiants sont passés par un examen d'entrée très difficile. La plupart des étudiants sont des étudiants sérieux. Lorsque j'étais enseignant de Lettres Classiques en France en lycée, l'évaluation était un moyen de pression sur les élèves. Cette nécessité n'existe pas par rapport aux élèves que j'ai actuellement.**) Quand je leur demande d'apprendre du vocabulaire, ce n'est pas pour ensuite vérifier s'ils ont appris ou pas, mais plutôt pour les mettre dans une situation qui va les inciter à apprendre du vocabulaire. (EVA_MOD-5 : **Quand le vocabulaire n'est pas bien appris, je leur dit : « Cette fois-ci, ce n'était pas génial ! », c'est tout.**)

Moi : Mais, cette remarque est une évaluation aussi, non ?

Si, bien sûr. Mais je m'exprimais à partir d'une conception traditionnelle de l'évaluation. (EVA_PLE-1 : **Quoiqu'il en soit mon but n'est pas d'évaluer mais encore une fois de les mettre dans une situation où ils vont pouvoir faire l'expérience de l'optimisation des apprentissages. Je veux leur donner envie d'apprendre et non pas donner une valeur à leur apprentissage sur une échelle préalable.**) (EVA_OBJ-1, EVA_PLE-5, EVA_MOD-3 : **Ceci dit, il est vrai que je donne des productions écrites à réaliser pendant l'année dont l'objectif est de leur faire produire quelque chose sur leurs goûts ou un parallèle entre la France et le Japon. Ce travail est évalué, mais ils ont tous « A ». Je me base sur mes impressions générales.**) (EVA_MOD-3 : **Puis enfin d'année, je fais une évaluation finale « à vue de nez ».**) Mais je sais que je vais donner l'unité de valeur à tous. Je connais l'évaluation, j'ai été jury au BAC en France, ici au Japon, je suis jury au DAPF. (EVA_MOD-1 : **Je connais aussi cette évaluation basée sur des grilles de critères au DELF et DALF mais j'ai d'énormes réticences. Si la grille est mauvaise, on va arriver à un résultat objectif parce que la grille est chiffrée mais qui pourra être en complète contradiction avec ton évaluation intuitive.**) Lorsque je dis cela, certains collègues me regardent bizarrement. Mais j'ai confiance dans mon intuition.)

9. (AUTOEVA_REP-2 : **Je pense que c'est bien mais je ne la pratique pas. Je ne réfléchis pas souvent à mes pratiques pédagogiques aussi je ne sais pas trop comment je pourrais l'intégrer dans mes pratiques déjà en place et comment je pourrais inciter les étudiants à le faire.**) (EVA_CULT-1 : **En fait, malgré ce que j'ai dit avant, l'évaluation m'intéresse mais c'est son côté sommatif qui me gêne et qui dans le contexte japonais universitaire n'a pas beaucoup de sens.**) (EVA_PLE-3 : **Je me souviens d'une université où je travaillais et dont l'administration m'obligeait à un pourcentage « A », « B » et**

« C » ; c'est surtout la note moyenne sur 100 de la classe qui était définie préalablement et il fallait obtenir un résultat très proche de cette note, ce qui obligeait à toute une sorte de « trucages » et de « bidouillages ». Dans certains examens de français au Japon, on est aussi obligé à une certaine moyenne.) (EVA_CULT-1 :Tout ceci fait que, par honnêteté avec moi-même et pour être en phase avec les pratiques qui se font autour de moi, je donne l'examen à tous les étudiants, exception faite de ceux qui affichent un désintéret évident, ce qui est franchement très rare.)

10. Si l'évaluation est vue comme une pression institutionnelle, une façon de se situer dans un groupe, elle ne doit pas favoriser l'autonomie. (RAE_A_L-2 : Quand je pense aux enfants et aux diverses approches pédagogiques qui leur laisse faire des choix (Montessori, etc.), je pense que l'évaluation est un aspect de l'autonomie. Quand on est capable d'évaluer, on est autonome dans son apprentissage.) (AUTOEVA_REP-2 : Mais dans ce cas, je préfère utiliser le terme d'auto-évaluation. Je pense qu'il est important et même essentiel de distinguer l'évaluation comme une contrainte extérieure imposée par le cadre institutionnel et l'auto-évaluation qui est un élément fondamental dans la prise en charge de son apprentissage par l'apprenant.)

11. Au Japon, j'ai assisté dans un lycée à une classe modèle d'anglais. En France, je suis notamment professeur de latin. (CARACT-3, CARACT-5: Dans les classes de latin, on lit le texte, on le traduit, on fait un commentaire sur le contenu et on passe à la page suivante. J'ai vu la même chose avec l'enseignement de l'anglais.) Quand je suis arrivé au Japon, j'ai voulu les faire parler. Mais à la réflexion, pour quoi apprennent-ils le français ? Cela leur servira à quoi ? Alors, des enseignants qui leur font lire un texte, découvrir un contenu d'ordre plus culturel et où la langue est plus un vecteur qu'une finalité. (CARACT-2 : Je suis partagé entre une exaspération devant une approche traditionnelle mais aussi devant des objectifs d'enseignement du français qui me semblent idéaux. En somme, quelles sont les finalités de notre enseignement ?)

1. Pour réaliser l'autonomisation de l'apprentissage, (AUTO_PLA-13 : il faut la spontanéité des apprenants, il faut qu'ils soient motivés. Ils doivent aussi déterminer eux-mêmes leurs propres objectifs aussi bien que le programme et la manière d'apprentissage.)
2. (EVA_PLE-4: Dans notre établissement, certains professeurs (pas tous les professeurs) prennent compte de l'autonomisation d'apprentissage : encourager des étudiants à passer les examens du DAPF, par exemple.)
3. (REP_AUTO-1 : Je pense que c'est intéressant d'appliquer une méthode qui respecte l'autonomie des étudiants.) (AUTO_PLA-13 : Mais pour mener à bien cette méthode d'enseignement-apprentissage, il faudra commencer avec des étudiants très motivés.)
4. 5. (AUTO_PLA-13 : Oui, à part des devoirs « obligatoires », je donne des devoirs « supplémentaires et facultatifs » aux étudiants pour les inciter à étudier spontanément le français. Mais je crains que ce ne soit pas « l'autonomisation » de l'apprentissage au sens stricte du terme, parce que c'est moi qui détermine le programme et le contenu d'apprentissage.) (EVA_PLE-4 : Sinon, j'encourage mes étudiants à passer les examens du DAPF et ceux du DELF/DALF.)
6. (EVA_PLA-1 : À mon avis, l'évaluation a pour fonction de soutenir les élèves dans l'acquisition des connaissances ou dans le développement de leurs compétences.)
7. (EVA_PLE-2 : C'est moi qui organise et pratique l'évaluation.)
8. (EVA_PLE-1: Je leur donne des notes en tenant compte des résultats aux examens finaux) et (EVA_OBJ-1: je tiens compte aussi de leur assiduité.)
9. (EVA_PLE-4: Je pense que l'auto-évaluation est indissociable de l'autonomie de l'apprenant. Pour le français, le DAPF ou le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues permettent aux apprenants d'évaluer leur niveau d'apprentissage.)
10. Je pense qu'il y a une relation étroite entre autonomie et évaluation. (AUTO_IND-1 : Les apprenants qui atteignent au haut niveau de compétence linguistique sont ceux qui peuvent déterminer le programme et la manière d'apprentissage.)
11. (AUTO_CULT-1, REP_AUTO-3: Dans les universités japonaises, ce sont les professeurs qui déterminent le programme et le contenu d'apprentissage : ils sont obligés de remettre des « syllabus » très détaillés quelques mois avant la rentrée. Dans cette situation, il est parfois difficile de développer l'autonomie de l'apprenant,) mais heureusement, il y a toujours (AUTO_PLA-13 : un certain nombre d'étudiants très

motivés qui essayent de déterminer leurs propres objectifs (DAPF ou DELF/DALF, par exemple) et qui réussissent à atteindre un haut niveau.)

(AUTO_CULT-1 : Au Japon, il y a beaucoup de manuels de grammaire ou de lecture qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences par l'apprentissage « autonome »). (CHARACT-3 : Par contre, il n'existe pas de manuels ni d'occasions suffisants qui leur permettent de développer leurs compétences orales.)

1. (REP_AUTO-2 : Pas grand-chose a priori. Je connais le terme. Entre autonomie et autonomisation, je ne suis même pas sûr de voir la différence). (AUTO_PLE-1 : L'autonomisation me fait penser à une compétence, un savoir-faire à faire acquérir à l'apprenant.) (AUTO_PLE-2 : Pourtant, je ne pense pas avoir été formé au cours de mon master de FLE là-dessus.) En ce qui concerne l'auto-apprentissage, il y a une nébuleuse de termes qui y correspondent plus ou moins chez moi. Comme exemple d'autonomisation je pourrais dire : (AUTO_PLE-1 : renseigner les apprenants sur ce qu'il y a dans leur manuel, la bonne façon d'utiliser un dictionnaire. Quand je donnais des cours de traduction, je disais par exemple, « Quand on traduit, il ne faut pas prendre le premier mot de la liste ». Oui, c'est donner de petits indices de pratique, la bonne façon de travailler avec un modèle, les familiariser avec les outils qu'ils ont sous les mains.)

2. Le manuel est la seule chose qui soit choisie par l'Institution. Les professeurs travaillent de manière plus ou moins indépendante. Il n'y a pas que je sache de comité pédagogique qui se réunisse et travaille sur la façon d'harmoniser les pratiques. Mais puisqu'il faut choisir un manuel, il y a une réflexion poussée en amont sur « Quel est l'intérêt du manuel ? » ; « Qu'est-ce qui fait qu'on va le prendre ou pas le prendre ? ». Par exemple, je sais que concernant le manuel Taxi, les DVD et les CD sont mis à la disposition des étudiants s'ils en font la demande. (AUTO_INGPEDA-1, AUTO_PLA-2 : Il y a un laboratoire de langue où ils peuvent se rendre et avoir directement accès aux ressources). (AUTO_PLE-2 : Il y a aussi un programme sur l'apprentissage de la conjugaison qui a été fait selon la méthode « Silent Way » et qui est mis à la disposition des apprenants. Or, il se trouve que les professeurs n'ont pas été formés à l'utilisation de ce programme). Personne, à ma connaissance, ne l'utilise, ni même ne sait qu'il existe. (AUTO_PLE-1 : Donc, au niveau matériel, il y a un certain nombre de choses pensées mais pas de véritable encadrement. Personne n'est là pour superviser ou indiquer comment utiliser telle ou telle ressource). Dernière précision, les ressources que j'ai citées se trouvent dans des locaux où il n'y a que très peu de copies : 3 ou 4 pour quelques centaines d'étudiants. Il les empruntent, peuvent les utiliser dans un laboratoire ou à la maison.

3. (REP_AUTO-4 : Non, car l'effort fourni pour l'autonomisation est très réduit par rapport à ce qu'est ou ce que devrait être la demande. Tous les professeurs ne disent pas que les ressources existent. Et puis dire qu'il y a une ressource, ce n'est pas assez). (AUTO_PLE-1 : Tel que je comprends l'autonomisation, il faudrait que ce soit encadré, formé.) (AUTO_PLA-7 : On n'apprend pas à apprendre tout seul). Je ne sais pas si c'est

un manque. Il y en a d'autres. (REP_AUTO-1 : L'autonomisation fait partie des manques que je déplore) (REP_AUTO-4 : mais ce serait plutôt le dernier étage de la fusée.) (AUTO_PLE-1 : Il faudrait déjà qu'en classe, pendant que les étudiants sont physiquement présents, qu'ils fassent tous ce que le professeur leur demande de faire : les devoirs, l'attention en classe, la participation. Il y a tout un panel de compétences, de savoir-faire qui n'est pas acquis alors que l'institution demande de le faire). (AUTO_CULT-1: Par ailleurs, il n'y a pas cette demande de la part des apprenants), (REP_AUTO-3 : par classe, les effectifs sont importants. Il y a des activités que l'on voudrait faire mais qui ne sont pas possibles à cause de contraintes institutionnelles. Engager les apprenants sur la voie de l'autonomisation, n'est pas possible à cause de ces contraintes institutionnelles). (REP_AUTO-4 : L'autonomisation n'est pas une priorité pour cette université.) Une fois de plus, il n'y a pas d'encadrement pédagogique sauf peut-être dans le fait que les professeurs s'entendent sur le choix d'un manuel qui sera utilisé dans les cours commun à tous les professeurs. Pour les classes dont je suis le seul responsable, je choisis les manuels qui seront utilisés en fonction de mon expérience avec le manuel en question. (REP_AUTO-1: La possibilité d'une autonomisation de l'apprenant au travers d'une méthodologie appliquée dans un manuel est importante, mais ce n'est pas pour moi le premier critère de choix.)

4. (AUTO_INTER-1 : Dans les cours de thème, je donne lors du premier cours des explications méthodologiques sur « Qu'est-ce qu'une traduction ? », « Qu'est-ce qu'il faut faire ? », « Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire ? », « Comment utiliser Google, à quoi ça sert ? », « Pourquoi Google image est plus révélateur qu'une traduction qu'on peut avoir ? ». Pendant les examens, ils ont droit à tous les outils, connexion Internet, smartphone.) (AUTO_INGPEDA-2 : Moi, je les juge sur leur capacité à penser et à utiliser l'outil. Je forme des traducteurs. Dans cet esprit-là, je suis obligé de leur donner les moyens d'utiliser à bon escient les outils qu'ils ont à leur disposition.)

(Moi) Ainsi, l'autonomisation dans vos classes passe par l'apprentissage de l'utilisation d'outils permettant d'avoir des connaissances ?

(AUTO_PLA-9 : Par exemple, oui. J'essaie aussi de les faire travailler par deux ou trois, il y a une notion d'entre-aide qui est importante. (AUTO_PLA-13 : Et au niveau de l'organisation par exemple, les étudiants avaient prévu, avant un examen oral, la répartition des tâches sans que j'intervienne dans ce sens.)

5. Non. Si mes étudiants ont une marge de manœuvre, elle n'est pas conçue à l'origine. Mais, quand on découvre un texte par exemple, (AUTO_PLA-9 : je les mets en binôme pour qu'ils puissent lire le document). (AUTO_PLA-13 : Pendant ce moment, certains cherchent les mots qu'ils ne comprennent pas dans le dictionnaire. Je ne l'interdis pas, même si cela ne fait pas partie des consignes que j'ai données. Je leur laisse la possibilité de faire ce choix, qui est pourtant mauvais selon moi. C'est une liberté, mais pas une autonomisation, que je leur laisse ici.)

6. (EVA_MOD-4: Dans son sens général, elle est ponctuelle, répétée. C'est une activité de chaque instant en classe. Je corrige, je fais corriger, conformément à l'approche que je choisis, mais je suis toujours en train de me dire : « Qu'est-ce qu'ils savent du français ? » ; « Pourquoi est-ce que la faute est survenue ? » ; « Qu'est-ce que je dois faire pour les aider ? » ou au contraire « Qu'est-ce que je ne dois pas faire ? ») ; (EVA_PLE-2 : pour moi, l'évaluation, c'est le travail de l'enseignant.)

(Moi) Durant la classe, donc.

(Interviewé)

Oui, principalement durant la classe.

7 et 8 Au niveau de l'évaluation administrative, (EVA_PLE-1, EVA_MOD-6: il y a une obligation à la fin de chaque semestre : je dois leur donner une note.) (EVA_PLE-2, EVA_PLE-5 : Je peux choisir les modalités du contrôle : en continu, les supports, les types d'activité). (EVA_MOD-3 : Je peux aussi leur donner une note sur mon ressenti du personnage). (EVA_PLE-2 : Je peux choisir de faire des micro-tests, de manière échelonnée). J'ai toute liberté donc dans ces modalités. Par exemple, dans une classe que j'ai pendant la totalité de l'année universitaire, je vais leur donner deux notes. Pour être sûr qu'ils soient évalués sur les deux grandes compétences, pendant le premier semestre, (EVA_OBJ-1 : je fais un examen écrit, du type devoir sur table, et il y a de l'écoute, de la production écrite et des exercices structuraux). (EVA_OBJ-1 : A la fin du second semestre, ils sont notés sur la production orale lors d'un entretien, en groupe de deux ou trois sur un thème choisi, sur le mode de la conversation.)

(Moi) En ce qui concerne les critères de ces évaluations ?

Les critères sont donnés avant l'examen et ils sont censés savoir sur quoi ils vont être évalués. (EVA_MOD-6: Comme je dois leur donner une note sur 100, il y a toujours au minimum 10% pour la présence et les devoirs.) Restent 80 points répartis entre les critères

des évaluations écrite et orale. (EVA_MOD-1 : **Je leur donne les critères mais aussi le barème**). Par contre, je ne leur donne pas la note tout de suite. Il la découvre lors de la publication officielle des résultats.

9. Il existe des portfolios. (AUTOEVA_REP-2 : **C'est une entreprise très pieuse, que je salue**). (AUTOEVA_REP-1, EVA_PLE-3 : **Le fait est que toujours pour revenir aux contraintes institutionnelles, on n'a pas hélas assez de temps de faire ce que l'on voudrait faire**). (AUTOEVA_REP-2: **Ca fait partie des choses très bien pensées, très intelligemment conçues**) (AUTOEVA_REP-1, : **que personnellement je ne fais pas par manque de temps et aussi parce que je sais qu'il n'y aura pas beaucoup de demande en face. Tous les étudiants ne sont pas là pour apprendre à parler français. Ils sont là pour passer l'examen et avoir une note. Ils ne sont pas, à mon sens, assez motivés pour se prendre en mains et faire l'effort de s'intéresser à ce que c'est qu'apprendre une langue. C'est peut-être un jugement très hâtif de ma part**). (AUTOEVA_REP-1 : **Cela fait donc partie des choses que je voudrais faire mais que je ne fais pas car j'ai d'autres priorités d'enseignement.**)

10. (RAE_A_L-4 : **Pour moi, le premier pas vers les relations entre l'autonomisation et l'évaluation, c'est demander de l'aide**). Ainsi, on a tous dit en classe : « Avez-vous des questions ? », en sachant que si on a posé la question, c'est qu'on se doutait qu'il y avait des problèmes. Or très souvent, ceux qui posent des questions, sont ceux qui au contraire n'avaient pas de problème ; et ceux qui étaient en difficulté ne saisissaient pas l'occasion pour s'exprimer. (RAE_A_L-4 : **Je pense que quand on donne aux gens la possibilité de demander de l'aide et qu'ils ne la saisissent pas, j'avoue avoir du mal à comprendre et à imaginer une situation dans laquelle ils feraient leur propre réflexion et seraient à la fois le témoin de leur impuissance et de leurs problèmes et un participant actif à la recherche de solutions**). (AUTO_INTER-3 : **Dans l'autonomie, je vois quelqu'un qui n'est pas seul mais qui réfléchit seul ; quitte à demander de l'aide mais qui déjà prendrait l'initiative de la recherche de solution par lui-même. Et au final, qui dirait, « Excusez-moi, j'ai un problème avec ce mot, qu'est-ce que je peux faire ? »**). (AUTO_PLA-5 : **Par contre, c'est beaucoup plus le cas dans les écoles de langues où les gens viennent très souvent demander, « Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer sa prononciation ? ». Il y a cette demande qui existe.**)

(EVA_MOD-5 : **L'autre perche que je tends à mes étudiants, c'est le « feedback ». Je fais un feedback à la fin de la première classe, en milieu de parcours et avant l'examen. Certains me disent que ma classe était intéressante et d'autres me disent ne pas avoir**

compris la finalité ou la pertinence d'une activité. Donner la possibilité aux étudiants de s'exprimer là-dessus, c'est les intéresser sur l'apprentissage et sur l'apprentissage en autonomie.)

11. Les publics sont différents. Dans les écoles de langues, **(REP_FR-3 : le public est principalement féminin)**, adulte, cultivé, intéressé, etc. **(PUB-1 : C'est un public de choix. A l'université, il y a des gens tout aussi intelligents, bien que clairement moins motivés, mais beaucoup plus modernes, parce que moins dans un rapport vertical par rapport à l'enseignant).** **(PUB-1 : Quand on est professeur étranger, les rapports sont beaucoup plus détendus).** **(PUB-1 : Ensuite, parmi les étudiants, certains ont choisi le français parce qu'il n'y avait plus de places ailleurs).** **(PUB-1: Mais comme on a beaucoup moins d'obligations de résultats que dans les écoles de langues où les gens veulent à la fois apprendre et se faire plaisir, on est beaucoup plus libre de ses pratiques, on a beaucoup moins de compte à rendre. L'absence d'encadrement pédagogique que je déplorai au début de cet entretien, joue en la faveur de l'enseignant qui peut essayer des choses.**

1. (AUTO_PLA-14 : Récemment, on parle beaucoup de ce qu'on appelle « active learning », qui consiste à maximaliser la participation active des apprenants. Il me semble que l'autonomisation des apprentissages y est incluse.). (AUTO_PLA-9 : Pour moi, aussi, l'autonomisation passe par les activités de groupe car souvent les apprenants peuvent s'organiser comme ils le veulent.)
2. (REP_AUTO-4: Oui, dans le cadre de cette approche dont je parlais, certains départements de notre université commencent à introduire une sorte d'autonomisation en sollicitant donc la participation active des étudiants). (REP_AUTO-4 : Mais je ne peux pas dire que l'université de Tokyo ait choisi comme ligne directrice dans sa manière d'enseigner toutes les matières qu'elles proposent, l'autonomie. Dans notre département de français aussi, je crois qu'aucun manuel choisi pour l'enseignement du français ou de la grammaire, ne propose une approche pour l'autonomisation des étudiants.)
3. (AUTO_PLA-9 : Ce que j'en sais en ce qui concerne les autres départements que la littérature française, cette approche de l' « active learning » se fait surtout dans certains séminaires de sciences naturelles portant, par exemple, sur l'expérimentation scientifique, où on travaille en petit groupe). C'est donc au travers de cette organisation en groupe que l'autonomisation est mise en place. Pour le département de français, aucune consigne n'a été donnée et je ne suis pas vraiment au courant de ce que font mes autres collègues dans leur classe. Est-ce que c'est un manque ? Je ne sais pas... (REP_AUTO-2 : Je ne vois pas très bien encore quels pourraient être les objectifs de l'autonomisation ni comment la mettre en place dans mes classes) mais puisque vous faites des recherches sur ce thème, (REP_AUTO-1 : je sens que cela semble important...)
4. Dans mon cours de langue française, qui se limite à une classe de grammaire pour les débutants couplée à une autre classe dont le responsable est un enseignant français, je pense tenter de proposer des activités de groupe. Par exemple, je leur demande de faire des exercices ensemble, de répondre à (AUTO_INTER-1 : des questions sur un problème de grammaire ensemble. Par exemple : « Dans la phrase Elle est allée au cinéma, le verbe « aller » au passé composé s'écrit « A.L.L.É.E ». Pourquoi ? ») Je le fais de temps en temps mais pas de manière systématique donc pour moi ce n'est pas une obligation et puis (AUTO_CULT-1 : je me demande si mes étudiants attendent cela de moi... parfois d'ailleurs plutôt que de chercher, ils attendent que je leur donne la solution et finalement c'est une perte de temps.)

5. Quelles décisions pourrait-il prendre ? Les seules décisions qu'ils peuvent prendre, c'est de choisir mon cours puis d'y venir ou pas. (REP_AUTO-3 : Vous savez, si je leur demandais : « Que voulez-vous étudier aujourd'hui ? » cela ne serait pas sérieux et cela donnerait l'image d'un professeur qui n'a pas préparé son cours, non? Dans ma classe, c'est donc moi qui décide de tout car en plus, je dois préparer mes cours avant que les cours ne commencent. L'université nous demande un descriptif qui est ensuite publié dans une brochure et sur le site internet de l'université. Je ne peux pas attendre l'avis des étudiants.)

(Moi : je vois. Je pensais aussi en vous posant cette question à par exemple, laisser la possibilité à un étudiant ou des étudiants de faire un exercice plutôt qu'un autre ou bien d'utiliser son dictionnaire ou son téléphone portable pour chercher des informations utiles, ou encore de déplacer dans la classe pour poser une question à ses camarades.)

(AUTO_INGPEDA-2 : Pour les exercices, les étudiants font les exercices du livre et il n'y en a pas beaucoup de différents sur le même thème donc la possibilité de choix est restreinte. Ensuite pour l'utilisation du dictionnaire ou le fait de se déplacer dans la classe, ils peuvent le faire bien sûr. Quant au téléphone portable, pourquoi pas.)

6. Il y a pour moi deux visions de l'évaluation : idéale et réelle. (EVA_PLA-1, EM : Idéalement, les fonctions de l'évaluation pourraient être de motiver les apprenants : faire de mieux en mieux, voir son travail récompensé par une bonne note. On a tous eu ce sentiment non ?) ; (EVA_PLE-1 : ensuite, et ça c'est pour l'enseignant de, connaître leur besoin : par exemple, l'enseignant fait un test, le corrige et se rend compte que ses étudiants n'ont pas compris. Il peut alors refaire une classe sur le même thème ou bien donner des exercices complémentaires.) (EVA_REP-1 : Ça c'est dans l'idéal mais dans la réalité, l'évaluation sert surtout à sélectionner les gens et à leur donner une unité de valeur ou un diplôme.)

7 .et 8 (EVA_PLE-1 : J'organise et pratique l'évaluation. Je fais des tests tous les mois sur une leçon du manuel étudié ou la partie d'un cours plus général comme dans un cours de littérature). (EVA_OBJ-1: Ils sont aussi évalués sur leur assiduité.) (EVA_MOD-6, EVA_PLE-3 : Ces différentes notes sont ensuite additionnées et j'obtiens une note sur 100 point. Cette note sur 100 est une obligation de l'université.) (EVA_PLE-1 : Il y a aussi un examen final mais il est réservé aux étudiants qui n'ont pas pu passer tous les tests ou qui ont souvent été absents pendant l'année pour des raisons diverses.)

(EVA_PLE-5 : Pour les cours de grammaires, ces tests proposent des QCM ou des exercices à trous ; pour les cours de traduction, cela dépend le niveau mais je donne des mots, des phrases ou des extraits d'article à traduire. J'essaie de ne pas proposer des exercices différents de ceux que nous avons pratiqué en classe. Ce ne serait pas juste. J'essaie aussi de faire que les possibilités de réponses ne soient pas trop grandes afin de faire une évaluation la plus juste possible) et (EVA_MOD-5 : éviter les remarques des étudiants qui pourraient me demander ou demander à l'administration de justifier sa note par rapport à celle d'un de ses camarades.). Je sais que c'est difficile d'évaluer de manière juste une traduction mais (EVA_MOD-3 : j'essaie de limiter les possibles et en tout cas de faire une évaluation trop subjective.)

9. Il vaudrait la peine de l'introduire au moins partiellement. **(AUTOEVA_REP-1 : Je dis « partiellement » car je ne sais d'abord pas trop comment mettre en place ce genre d'évaluation puis je me demande si les étudiants que j'ai, pourraient et voudraient s'auto-évaluer car je me demande, encore une fois, si cela ne leur donnerait pas l'impression d'un professeur un peu fainéant...)** Je pense cependant que l'auto-évaluation serait intéressante dans le cas d'exercices à trous ou des QCM, car les étudiants n'ont pas besoin de moi pour savoir si leur réponse est bonne ou pas. On pourrait leur donner le corrigé directement. **(EVA_MOD-5 : Ensuite, s'ils ne comprennent pas, ils peuvent me poser des questions).** Pour d'autres exercices comme la traduction ou la composition, je suis un peu sceptique.

10. **(AUTO_PLA-13 : Oui, un apprenant autonome doit être quelqu'un qui pourrait prendre des décisions nécessaires).** **(RAE_A_L-3 : Mais, il faudrait d'abord qu'il connaisse bien ses problèmes et ensuite que je sois d'accord avec ces décisions car on ne peut pas faire n'importe quoi...)** **(RAE_A_L-2 : Je pense aussi que la prise de décision d'un étudiant en ce qui concerne son apprentissage par exemple pourrait se faire dans le cadre d'une individualisation de l'enseignement. Dans mon cas, et avec des classes de 20 personnes, je ne suis pas sûr que toute la classe puisse ou veuille accepter la décision d'un seul étudiant.)** **(AUTO_PLA-13: Même s'ils sont deux ou trois. Vous savez, au Japon, si une personne n'est pas en position de décider ou n'a pas été choisi pour cela, il attendra les ordres de la personne référence et la personne référence dans la classe, c'est moi.)**

11. **(CHARACT-1 : Autrefois, c'étaient principalement les profs « littéraires », comme moi, qui enseignaient le français et qui n'étaient pas bien formés aux nouvelles approches, notamment celle décrite dans le CECRL).** Mais aujourd'hui, **(CHARACT-4 : il**

y a pas mal de jeunes enseignants, bien sensibilisés en FLE, et les méthodes d'enseignement semblent avoir beaucoup évolué.) (FR_ORG-2 : Par contre, il y a de moins en moins de postes titulaires d'enseignement du français, ce qui fait que les jeunes enseignants travaillent souvent dans les situations précaires. Que faire ? Je n'ai pas une réponse définitive.)

1. (AUTO_PLA-15 : Cela signifie rendre l'apprenant capable d'étudier lui-même d'une façon efficace.) (AUTO_PLA-13 : Cela inclut aussi l'idée de motivation de l'apprenant.)
2. (REP_AUTO-4 : Non, pas vraiment mais il donne une certaine liberté au professeur.) (AUTO_PLA-13 : Dans un cours optionnel, un enseignant peut faire ce qu'il veut et développer une autonomisation de ses apprenants.) (REP_AUTO-4 : Les manuels que j'utilise ne prennent pas en compte cette approche.)
3. (REP_AUTO-4 : Du moment que l'institution donne de la liberté au professeur, s'il en a envie, de développer l'autonomie de ses apprenants, je pense que ce n'est pas un manque. D'un autre côté, ces pratiques, si elles existent, ne sont pas encore considérées par les décideurs du département dans lequel je travaille. Dans ce cas, il y aurait un manque dans la communication des enseignants entre eux qui n'arrivent pas à faire reconnaître leur pratique ou ne s'intéressent pas à celles des autres.) (AUTO_PLE-2 : Je pense que certains enseignants ne sont pas encore conscients des bénéfices d'un enseignement à visée autonomisante, je n'ai pas l'impression que tous les professeurs connaissent ce domaine et pour cela, je pense aussi que c'est un manque.)
4. (AUTO_PLA-7 : Je pense que oui. Je leur apprend à travailler et à faire eux-mêmes le travail.) (AUTO_PLA-9 : Ce que je fais aussi, c'est de valoriser le travail à deux, même les devoirs car, pour moi, l'autonomie, ce n'est pas uniquement être seul ; elle passe par les relations avec les autres. Etre autonome, c'est chercher soi-même de dont on a besoin pour apprendre mais c'est aussi avec l'aide de différents supports ou de l'entourage. Donc c'est par ce travail de groupe que je favorise l'autonomie dans mes classes mais je n'ai pas de pratiques spécifiques pour la développer.)
5. (AUTO_PLA-13 : Oui, de ne pas travailler ! Mais sur leur apprentissage, concernant son contenu, non, pas vraiment. Cependant, je donne un espace de parole mais aussi la possibilité de choisir les thèmes des productions écrites, par exemple. En fait, je pose un cadre, la production écrite et dans ce cadre ils peuvent choisir les thèmes.)
6. Elle sert à passer à une classe supérieure ; (EVA_PLA-1 : elle sert aussi à motiver les apprenants en leur faisant réaliser leur progrès et ce qu'ils doivent travailler plus). (EVA_PLA-2 : Dans mes classes, je fais des évaluations qui vont remettre en question l'apprenant par rapport à sa place dans la classe. Par exemple, j'évalue des jeux de rôle faits devant la classe, sur une sorte de scène. Après la présentation du jeu de rôle, je pose des questions à ceux qui regardent. Donc ceux qui jouent sont évalués, et ils sont évalués

eux-mêmes par leurs camarades. Ce miroir est pour moi intéressant ainsi que le lien qui se crée entre les apprenants de la classe.)

7. (EVA_PLE-1 : J'évalue avec 3 autres professeurs, parce que nous sommes en intensif, 4 professeurs pour chaque classe. Chacun donne une note finale à la fin du trimestre, et on fait une moyenne des notes en en discutant entre nous.)

8. (EVA_OBJ-1 : Par des jeux de rôle, des productions écrites et des productions orales mais aussi des exercices de compréhension écrite et orale. Dans le cas de la production écrite, il me la donne et je la corrige.)

9. (AUTOEVA_REP-1 : Je ne connais pas bien cette pratique et donc je ne m'y intéresse pas beaucoup. Dans les manuels, c'est plutôt fait pour les Européens ou les Occidentaux. Pour les Japonais, c'est peut-être plus difficile parce que par exemple pour le critère « je sais acheter dans un magasin », comme il n'y pas de magasin français ici, c'est un peu compliqué de dire que je sais le faire ou pas, non ?) (AUTOEVA_PROC-1 : Dans mes classes, je pratique une auto-évaluation particulière dans la mesure où je leur donne un exemple de production et ils peuvent comparer leur production à cet exemple mais aussi dans le fait de produire quelque chose devant leurs camarades va au travers du regard de leur camarades sur leur production favoriser une auto-évaluation de leur production. Par exemple, si leurs amis rient, et bien le « feedback » sera positif, non ?)

10. (RAE_A_L-3 : Je donne souvent comme examen oral et écrit, une certaine liberté d'expression : que ce soit à travers un jeu de rôle, des questions de compréhension ou de production écrite etc. Pour l'autonomisation, je donne des 'outils' aux apprenants pour essayer d'apprendre eux-mêmes, recherche sur internet, exercices à faire... Et j'essaye aussi d'amener une réflexion personnelle et une projection dans une 'réalité' virtuelle (car nous sommes au Japon) Au Japon, je trouve que souvent le côté 'imagination' de l'enseignement, le fait de se projeter dans une autre réalité, semble moins exploitée, et c'est sur ce point que j'essaye de mettre mes efforts en tant qu'enseignante. En évaluant, les faisant s'auto-évaluer par la mise en commun de leur travail dans la classe, et en leur donnant des exercices de créations d'histoires, de Bd etc.. je pense pouvoir dire qu'il y a un lien entre l'évaluation et l'autonomisation de l'apprentissage, à travers la créativité même de l'apprenant..)

11. (CHARACT-1 : Le système d'enseignement des langues est un peu ancien mais à la fois ouvert aux nouvelles approches dans la mesure où chaque enseignant peut appliquer les méthodes qu'il désire. Ici, je crois qu'on est à l'écoute de ce qui est nouveau à l'intérieur de l'enseignement.)

1. (AUTO_PLE-1: C'est faire en sorte que l'apprenant puisse apprendre par lui-même. Le mettre devant certaines situations un peu comme dans l'approche actionnelle, lui donner un objectif et tous les outils pour qu'ensuite il puisse de lui-même faire l'apprentissage voulu par l'enseignant. (AUTO_PLE-3 : Je parle en tant qu'enseignant dans une école de langue et je pense que l'approche actionnelle (je fais partie d'une génération où elle n'existait pas) est très intéressante. Donc ma réponse concerne l'apprenant en classe et pas en auto-apprentissage à la maison ou ailleurs). (AUTO_PLA-15 : A la maison, je pense que l'autonomie désigne un apprentissage en solitaire.)
2. (REP_AUTO-4 : Non. Les manuels que nous utilisons ne sont pas tous créés autour d'une méthodologie pensée et organisée pour l'autonomisation des apprentissages. On est souvent dans des méthodes « prêt à porter » qu'il faut consommer très vite...)
3. (REP_AUTO-1 : C'est un manque pour moi car je pense qu'avec la méthode Rond-point les élèves avaient cette opportunité). (AUTO_PLE-3 : Elle n'a pas fonctionné ici. Pourquoi, je ne sais pas. On peut invoquer la culture d'apprentissage, la motivation des élèves ou encore la formation des enseignants.)
4. (AUTO_PLA-4 : Ça dépend de beaucoup de choses : des cours, des personnes. J'essaie dans certaines classes d'attirer leur attention en faisant, par exemple, un document qui rassemble les erreurs significatives que j'ai trouvées lors de la correction des devoirs à faire à la maison. Je projette ce document par les téléviseurs. Je ne sais pas si on peut parler d'autonomisation mais au moins de prise de conscience qui peut être un déclencheur.) (AUTO_PLA-9 : J'organise aussi des activités de groupes. Par exemple, les apprenants doivent remplir les cases d'un tableau en se posant des questions. Ils vont donc se retrouver face à face, sans moi. Mon travail sera de superviser leur travail et de les aider si besoin était. Je préfère les travaux de groupe aux tâches finales que proposent certains manuels, comme Rond-Point dont je parlais. A l'Institut, les apprenants ne sont pas toujours prêts ou motivés pour ce genre d'exercice. Donc, je privilégie les activités de groupe.)
5. (AUTO_PLA-13 : Non. Je suis le chef d'orchestre des activités que je prépare. Je ne laisse pas beaucoup de liberté de décision à mes élèves car je pense qu'ils ne comprendraient pas pourquoi. Ils attendent de moi que je sache quoi faire et comment. Et puis, dans le cas d'un cours avec un manuel, quelles décisions seraient-elles possibles ?)

6. EVA_PLE-1 : L'évaluation sert à savoir si les connaissances enseignées ont été acquises ou pas. Dans mes classes je reviens souvent sur ce qui a été fait la dernière fois. Et c'est une forme d'évaluation dans la mesure où je m'aperçois si les choses ont été comprises ou pas. Et en fonction de cela, il se pourrait que l'on revienne encore sur ces connaissances afin de les acquérir.)

7Et 8. Non, je n'ai aucune obligation de l'Institut. (EVA_PLE-1, EVA_PLE-5 : Elle se fait par les révisions qui me permettent de savoir si les choses ont été acquises ou par des mises en pratique. Je fais un constat.)

9. (AUTOEVA_REP-2 : Je pense que l'auto-évaluation avec des « je peux faire cela » est très claire. Ce serait censé de le faire à la fin d'un cours mais je ne le fais pas parce que je n'ai pas le temps.)

10. (RAE_A_L-3 : Oui bien sûr. Si on est en auto-apprentissage à la maison, il est important de réaliser ce qu'on a appris. Certains manuels proposent des Portfolios. Cela me semble intéressant mais il faudrait traduire en japonais car tous les apprenants ne sont pas capables de comprendre les compétences listées).

(AUTOEVA_PROC-1 : Dans une classe de débutant, je fais cette pratique. Je leur demande de me dire ce qu'ils sont capables de faire : saluer, se présenter, etc.)

(AUTOEVA_REP-2 : Cela motive et cela renseigne sur ce que l'apprenant a fait, sur ce qu'il doit encore faire. Ceci dit, ce n'est pas une chose que les apprenants demandent spontanément, l'auto-évaluation. Donc, je me demande si cela les intéresse. Beaucoup de mes élèves n'iront pas en France pour étudier mais plutôt pour voyager, ils ne viennent qu'une fois par semaine. Si j'étais avec des apprenants ayant un projet professionnel ou universitaire défini, je ferais plus d'efforts pour leur auto-évaluation.)

11. (CHARACT-4 : L'enseignement évolue dans le bon sens. Dernièrement, l'approche neurolinguistique est arrivée au Japon et elle est utilisée dans des universités par des enseignants français issus du DUFLE, je crois.) (Je pense que l'organisation de l'enseignement y est ouverte ou en tout cas permissive. Rien, n'est imposé car rien n'est décidé, donc tout est permis !)

(CULT-1 : Pour continuer sur cette approche, je pense que faire construire un dialogue, sans permettre aux apprenants de l'écrire est un handicap car les Japonais ont besoin d'écrire. Or quand on écrit, c'est un autre aspect de la langue.) (CHARACT-2 : Je pense aussi que beaucoup de méthodes qui sont utilisées au Japon sont faites pour des personnes qui ont envie d'étudier voire de vivre en France, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup de Japonais.)

1. (AUTO_PLA-9 : C'est le fait pour un apprenant de pouvoir apprendre par lui-même mais pas forcément sans enseignant). (AUTO_PLE-1 : Un apprenant autonome est un apprenant qui n'a pas besoin d'être tout le temps dirigé dans chaque étape d'une séquence pédagogique) (AUTO_PLA-14 : C'est un apprenant qui est acteur de son apprentissage). (AUTO_INTER-3 : Lorsque je n'avais pas vraiment entendu parler de l'autonomisation, je pensais que l'autonomisation était le fait d'apprendre tout seul. Aujourd'hui, je pense que l'autonomie a besoin d'un guide). (AUTO_PLA-7 : Sans guide, on en arrive à l'autodidaxie. C'est peut-être ça le but final de l'autonomie. Mais au niveau économique, pour une école, ce n'est sans doute pas la bonne solution...) (AUTO_CULT-1 : Je crois qu'au Japon, la représentation de l'enseignement/apprentissage est contraire au processus d'autonomisation. Il faut un maître. Par contre si l'autonomie de l'apprenant préserve la fonction de guide de l'enseignant, je pense que cela peut fonctionner. Depuis très longtemps, au Japon, les arts martiaux se transmettent de cette manière : le maître montre puis guide le disciple pour le conduire à la perfection du geste.)

2. et 3 (REP_AUTO-4 : Non et d'abord pour la simple et bonne raison qu'on ne s'intéresse pas du tout à cela. Ça n'a jamais été une question soulevée). (AUTO_PLA-10 : Dans le cadre d'un apprentissage idéal, oui car si ce système serait en place, il n'y aurait pas les problèmes que nous avons à savoir par exemple, faire cours dans une classe où les apprenants n'ont pas du tout le niveau requis. On se retrouve parfois à faire cours dans une classe de niveau B1 où la plupart des élèves ne maîtrisent pas les contenus du niveau A2. Ils viennent ici pour se détendre, pour le plaisir. J'ai voulu proposer il y a quelques années à une classe, une sorte de test final lors de la dernière classe. Il s'agissait de jouer des situations imposées qui correspondaient exactement à celles que nous avons étudiées en classe. Beaucoup ont vu d'un mauvais œil cette idée. Ce type d'approche, l'autonomisation, demande peut-être un investissement trop important qui ne pourrait correspondre à mon avis qu'à des personnes ayant un projet professionnel, par exemple. Donc pour ces personnes c'est un manque mais pour les autres, je ne crois pas.)

4. (AUTO_PLE-1 : En ce qui concerne la compréhension orale, je leur donne des sources où ils peuvent trouver des documents à écouter. Je leur conseille souvent des podcasts. Je leur donne aussi des conseils sur les stratégies à appliquer pour améliorer leur compréhension en mettant en avant l'importance de la transcription du document avec

laquelle ils peuvent vérifier leurs hypothèses et apprendre parfois du nouveau vocabulaire. Dans le cadre d'un cours avec manuel, je leur explique comment il faut travailler avec, je leur donne des devoirs mais la plupart ne les font pas...)

5. (AUTO_PLA-13 : Celle donc de ne pas faire les devoirs... De temps en temps mais pas souvent, lorsque la méthode est riche en documents, nous décidons parfois ensemble de ceux que nous allons travailler. Dans un cours de conversation professionnelle, je leur demande aussi quels thèmes ils voudraient travailler mais très peu ont émis des désirs précis. Mais depuis 5 ans que je fais ce cours, je n'ai eu que deux personnes qui ont exprimé des désirs).

6. (EVA_PLE-1 : Pour connaître le niveau de l'apprenant en tenant compte du CECR, ce qui éviterait d'avoir des classes hétérogènes mais c'est une chose impossible. Pour moi, l'évaluation devrait conditionner la répartition des élèves dans les classes.)

7 et 8 (EVA_REP-1 : La plupart sont réfractaires à des évaluations de type test, etc.) (EVA_MOD-5: Mais, je fais des évaluations en classe, quand je passe dans les groupes et que j'entends quelque chose qui ne va pas, j'arrête le travail de groupe et je fais un feedback général pour les faire se corriger entre eux. Je dis que nous allons écouter tel groupe puis je mets en avant le point qui me semble à améliorer. Il m'arrive de corriger moi-même car c'est parfois des choses qu'ils ne savent pas.)

9. (AUTOEVA_AP-1 : C'est pas mal, mais il y a un problème avec les profs. Nous avons une formation académique qui nous permet de nous évaluer si on apprend une langue étrangère. Par exemple, moi, je peux m'auto-évaluer en japonais, parce que ma formation académique d'enseignant de français me le permet. Aussi, je pense qu'il faudrait enseigner l'auto-évaluation dans un programme pour apprendre à apprendre. Je vois souvent des candidats durant les épreuves du DELF et DALF qui ne sont pas au niveau de l'épreuve choisie parce qu'ils ne savent pas s'auto-évaluer. Pourtant, ils choisissent de la passer. On se demande s'ils ont du bon sens. Pour moi, l'évaluation, c'est une chose qui n'est pas naturelle. Il faut l'apprendre.)

10. (RAE_A_L-3 : Oui car seuls les apprenants autonomes peuvent s'évaluer, car il faut avoir développé des compétences métacognitives qui permettent de prendre du recul et l'évaluation d'une personne qui n'est pas autonome dans ses apprentissages dépend du prof.)

11. (PUB-1 : D'abord, beaucoup de Japonais ont une méconnaissance du système d'évaluation français et s'engagent parfois dans des formations payantes en France. Et ils pensent que parce qu'elles le sont, cela leur assure la réussite. Dans les universités

japonaises ont acheté son diplôme.) (CHARACT-1 : Ensuite, pour rester dans le domaine de l'université, je pense que la pédagogie y est absente. Les enseignants vont « faire » la leçon sans se soucier de faire acquérir des compétences. Ils se focalisent sur les connaissances. Mais, il se peut que les étudiants auxquels s'adressent ces cours soient un jour enseignants et alors ils calqueront leur manière d'enseigner sur ce modèle transmissif. Malgré les congrès ou les réunions pédagogiques diverses, j'ai l'impression que les choses n'avancent pas.) (CHARACT-5 : La grammaire reste toujours prépondérante dans le discours des enseignants japonais).

1. Ma réponse sera assez banale. (AUTO_PLA-1 : L'apprenant est responsable de son apprentissage) et (AUTO_PLE-1 : l'enseignant est là pour l'aider à être responsable.) (AUTO_PLA-7 : Au début de leur apprentissage, les apprenants japonais – on ne peut pas vraiment les appeler « apprenant » car les Japonais, lorsqu'ils commencent l'apprentissage du français, ne savent pas apprendre). (AUTO_CULT-1 : La plupart des Japonais ont un mauvais souvenir de l'enseignement de l'anglais. Ils n'apprennent pas d'eux-mêmes et surtout ils copient plutôt qu'ils n'imitent. Ils mémorisent, c'est tout). (REP_AUTO-3 : Alors ceux qui sont plutôt « autonomes » apprennent mal le français, car ils apprennent seulement le sens d'une phrase en ne faisant pas attention à sa forme : prononciation des sons, prosodie, graphie, structure de la phrase. Les moins autonomes ne mémorisent que les phrases sans réfléchir à ce qu'elles expriment. Dans les deux cas, ils auront des problèmes dans leur apprentissage, surtout en production.) Il est vrai que chacun peut avoir sa façon d'apprendre. (AUTO_PLE-1 : Toutefois, l'enseignant doit amener l'apprenant sur une bonne voie, sinon son apprentissage ne pourra pas être poursuivi. Ne quittant pas la grande ligne, l'enseignant devrait proposer à chaque élève des possibilités adéquates à son apprentissage pour qu'il devienne un véritable apprenant. Il faut modifier cette attitude pour qu'ils deviennent de véritables apprenants.)
2. (REP_AUTO-4 : Je ne crois pas. Les manuels choisis à l'Institut le sont sur d'autres critères.) (AUTO_INGPEDA-2, AUTO_PLE-2 : En fait, en ce qui concerne l'autonomisation des apprentissages, je ne compte pas trop sur le manuel car comme c'est l'enseignant qui utilise le manuel il se peut que le manuel prévoit l'autonomisation des apprenants mais que l'enseignant ne sache pas mettre en pratique les principes à partir desquels le manuel a été écrit.)
3. C'est un manque ? Oui et Non. (AUTO_PLE-1 : Comme je l'ai dit, l'autonomisation des apprentissages doit plus à la méthode de l'enseignant qu'à celle du manuel). AUTO_PLE-1 : L'idéal est que j'arrive dans la classe, je ne dis rien, je me mets dans un coin, j'observe tout le monde et ils se débrouillent.) (AUTO_PLA-9: ils cherchent des problématiques entre eux, ils en discutent et ils cherchent des solutions). Pour moi, c'est l'idéal de l'autonomie parce que (AUTO_PLE-1 : le professeur n'intervient pas mais les élèves apprennent en discutant et s'entraînant.)

4. (AUTO_INGPEDA-2 : J'essaie de les mettre dans des situations libres : En suivant les exercices du manuel, les uns à la suite des autres, les élèves deviennent passifs). Je fais tous les exercices du manuel mais j'en change un peu les consignes pour qu'ils puissent s'exprimer plus librement. Au début, c'est un peu difficile pour eux car ils n'ont jamais travaillé comme ça, avec un enseignant qui ne suit pas exactement les consignes des exercices proposés dans leur manuel... En fait, ils suivent ma consigne comme je le veux.)

5. (AUTO_INGPEDA-2, AUTO_PLA-13 : Sur le contenu, non, car comme on utilise un manuel, celui-ci est choisi et organisé. Il faut respecter ce contenu et cette organisation qui est comme un fil conducteur. S'en éloigner, posera des problèmes dans la progression des apprentissages. Par contre pour un thème de conversation, ils peuvent le choisir ou à tout moment, ils peuvent intervenir pour me demander de repasser le support enregistré, me poser des questions ou à leur camarade ou encore dire qu'il faut diminuer le nombre des devoirs...)

6 et 7 (EVA_PLA-1 : La principale fonction de l'évaluation et de faire continuer l'apprentissage.) Je n'ai pas besoin de noter les élèves. Mon but est de leur donner envie de continuer leur apprentissage, de les rendre conscients de leurs progrès). (AUTOEVA_PROC-1 : Pour cela, il faut des évaluations qui passent par les devoirs dont je fais la correction). (AUTOEVA_PROC-1 : Ils peuvent se rendre compte que peu à peu il y a de moins en moins de « rose », la couleur que j'utilise afin de leur donner une impression moins scolaire. Cette évaluation passe aussi par une prise de conscience personnelle dans le fait qu'ils comprennent peu à peu ce que j'explique, dans le fait que durant les activités de groupe ils n'arrivaient pas à mener une conversation entre eux) (AUTO_INTER-3 : mais que peu à peu mes aides deviennent moins fréquentes). (EVA_MOD-5 : Dans le cas d'un élève qui ne progresserait pas, je communique avec lui en japonais. Je lui pose des questions sur ses stratégies d'apprentissage qui peut être ne sont pas bonnes, dégagerais les problèmes afin de lui proposer la modification de ses actes d'apprentissage.

8. (EVA_PLE-5 : Je donne comme devoirs, les exercices proposés par le manuel ou les exercices du cahier d'exercices ou quelque fois des exercices inventés par moi-même en fonction de leur difficultés rencontrées en cours. Je fais attention au type des exercices pour ne pas leur travailler toujours la même technique ou la même compétence.)

9. (EVA_MOD-2, AUTOEVA_AP-1 : C'est difficile au début car les élèves n'ont pas de critères d'évaluation sur leur apprentissage, puisqu'ils ne connaissent pas le français). Pendant les quelques mois qui suivent le début de leur apprentissage, les seuls critères d'évaluation sont pour eux dans le fait de se sentir de plus en plus à l'aise en classe. Ils disent toujours que le français est difficile mais ils continuent. Donc cela veut dire qu'ils s'en sentent capables.). (AUTO_INTER-2 : Je crois donc que la capacité d'auto-évaluation est liée aux compétences de l'élève et parfois ils en arrivent à évaluer leurs camarades.)

10. (RAE_A_L-1 : L'apprenant décrit dans votre question est un apprenant idéal. Toutefois, les élèves n'ont pas fait d'études spécialisées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ils peuvent donc se tromper dans leur choix des supports, des solutions et des stratégies.) A la table d'orientation pour les nouveaux élèves de l'Institut, quelques élèves déjà inscrits, pas les miens, me demandent parfois des conseils. (RAE_A_L-3 : Ils étaient toujours sûrs de leur choix concernant les cours à prendre, mais un jour ils se sont demandé pourquoi ils ne faisaient pas de progrès. En parlant avec eux, j'ai constaté que ce qu'ils pensaient nécessaire pour eux ne l'étaient pas vraiment et qu'ils devraient avoir une autre vision sur leur apprentissage.) (RAE_A_L-1 : Bien sûr, il y a des relations entre autonomie et évaluation. Mais ce n'est pas parce qu'un élève est autonome qu'il sait s'auto-évaluer. A mon avis, au moment où un élève arrive à évaluer « correctement » son apprentissage, on peut dire qu'il est autonome, et donc on peut l'appeler « apprenant ».)

11. (CHARACT-1 : Je pense que la formation des enseignants laisse à désirer. Les élèves disent que le français est difficile, ils ont raison, mais cette difficulté n'est pas intrinsèque au français. Je pense qu'elle vient du fait que leur enseignant complique l'apprentissage.) (CULT-1 : A partir de mes pratiques... je rencontre parfois des « résistances » de la part de mes nouveaux élèves. Ils sont surpris, embarrassés ou soupçonneux de ce que je leur demande de faire. A ce moment-là, ils doivent comparer mes pratiques à l'enseignement qu'ils ont reçu jusqu'alors : ils ont certainement l'idée sur l'enseignement/apprentissage très différente de la mienne. Dans l'enseignement japonais, traditionnellement, le professeur explique et un bon élève note et mémorise ce que dit le professeur : on favorise une attitude passive. Ainsi, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves répètent les mots ou phrases prononcés par le professeur, ils les traduisent en japonais pour montrer qu'ils ont « bien compris » ou encore mémorisent la « bonne traduction » faite par le professeur. Mon

cours ne correspond pas du tout à ce cours « modèle ».) (CARACT-1 : Je crois qu'il est urgent de former des enseignants de FLE au Japon. Les élèves disent que le français est difficile, ils ont raison, puisque rien n'est facile quand on veut apprendre quelque chose. Mais leur apprentissage est d'autant plus difficile car c'est leur professeur qui le complique. Par exemple, beaucoup d'élèves se découragent à cause de la complexité de la prononciation et de l'orthographe françaises que leur professeur traite d'un seul coup au début de l'apprentissage, voire au premier cours. L'enseignant doit comprendre qu'il y a une progression dans l'apprentissage de la prononciation et de l'orthographe comme dans le cas de la grammaire. Il doit aussi être conscient que « enseigner la grammaire » et « enseigner le français » sont deux choses différentes et que la traduction est un exercice qui demande beaucoup de connaissances dans les deux langues.)

1. Cela me fait penser à un processus qui concerne l'étudiant et qui vise à aller vers l'autonomie. Il concerne aussi le professeur. Pour moi cette expression fait référence à la fois aux élèves et **(AUTO_PLE-1 : au professeur qui peut leur donner des techniques et les conduire vers l'autonomie)**. Je crois que **(AUTO_PLA-9 : la relation « professeur-élèves » est au centre de cette expression.)**
2. Dans le choix des manuels, parfois. Mais je sais qu'ici, **(REP_AUTO-4 : l'autonomisation de l'apprenant n'est pas un critère qui motive le choix d'un manuel)**. Je sais aussi que dans certaines méthodes, l'autonomie est sous-entendue, puisque certaines proposent des portfolios ou des activités, je pense à Interactions, dont le but semble être l'autonomisation de l'apprenant. Mais encore une fois, aucune méthode choisie ici n'a pour approche unique l'autonomisation des élèves. Ce n'est pas un choix de l'institution et je dirais même dans les pratiques de mes collègues puisqu'**(AUTO_PLE-2 : on n'a jamais eu de consensus ni de formation d'ailleurs sur la notion d'autonomisation qui aurait produit une ligne directrice d'enseignement/apprentissage commune.)**
3. Oui, je pense car malgré les manuels dont je parlais et qui, par moment entendent construire l'autonomisation des apprenants, **(AUTO_PLE-1 : beaucoup d'enseignants comme moi, sont encore trop directifs dans leur enseignement afin de maîtriser tous les tenants et aboutissants de l'enseignement de la langue)**. **(REP_AUTO-1 : Il y a un bénéfice à mettre en place l'autonomisation des apprenants mais je ne sais pas vraiment de quelle manière)**. Je n'ai jamais eu de formation ou d'exemples précis de pratiques qui pourraient conduire les élèves à l'autonomisation. **(REP_AUTO-3 : C'est une notion pour laquelle chacun a sa définition, a un discours sur la notion mais peu de pratiques à proposer.)**
4. **(REP_AUTO-3, AUTO_CULT-1 : Je crois avoir un gros effort à faire là-dessus. Ce qui m'en empêche c'est l'obligation de respecter le programme, ma manière d'enseigner et le manuel.)** **(AUTO_IND-1 : Je pense qu'il faudrait mettre en place ces pratique dès le début pour donner la possibilité aux étudiants de progresser plus rapidement)**. **(AUTO_INTER-1 : Je vois que mes étudiants me posent encore des questions sur la manière de progresser plus rapidement. Cela veut dire que je ne favorise pas leur autonomisation, sinon, ils ne me poseraient pas ce genre de question.)** **(AUTO_PLE-2 : Il faut que j'intègre ça mais je ne sais pas trop comment...)**

5. (AUTO_PLA-13, REP_AUTO-3: Non à cause du programme imposé. Pour mes classes sans manuel, ce ne sont pas les étudiants qui construisent leurs apprentissages ou leur parcours d'apprentissage.) (AUTO_PLA-13 : Parfois, je leur donne le choix des documents qu'ils voudraient travailler. Lorsque je suis prise par le temps et lorsque le manuel est suffisamment riche pour le faire, je propose aux élèves de choisir un document parmi ceux qu'il nous reste à traiter en leur disant que puisque nous n'aurons pas le temps de tout traiter, il faut choisir.)

6 et 7. (EVA_PLE-1 : Je la vois, du côté de l'enseignant, comme un moyen de constater les progrès des élèves et leur compréhension par rapport aux objectifs du programme). (AUTOEVA_PROC-1 : Il m'arrive de corriger moi-même leurs devoirs ou de souligner l'erreur pour qu'ils puissent revenir sur ces erreurs et découvrir pourquoi ils ont fait des erreurs). (AUTO_PLA-9, EVA_MOD-4 : Dans la classe, le travail qu'ils font en groupe me permet d'évaluer une partie de leur apprentissage. Je le fais par le biais de l'observation. Lorsqu'ils sont en groupe, il m'arrive de les laisser travailler, je me trouve alors derrière le bureau, mais je les écoute et les observe toujours. Ça me permet aussi d'évaluer leur attitude). (AUTO_INTER-3 : Il y en a qui n'ont pas besoin de moi à côté d'eux pour que je leur dise ce qui est bien ou pas au moment où ils le font. J'imagine qu'ils doivent se sentir à l'aise et c'est pour moi une première forme d'auto-évaluation. Par contre, je remarque d'autres élèves qui ont besoin de ma présence et ce sont souvent ceux qui me posent le plus de questions sur la manière de progresser. Je pense que ma présence freine leur progression car ils attendent beaucoup de moi.)

8. (EVA_REP-2 : Les appréciations sur les copies se résument à « bien », « très bien ») sinon, je mets des appréciations sur ce à quoi ils doivent faire attention la prochaine fois. (EVA_MOD-5 : Si dans les devoirs qui suivent, je remarque la même erreur indiquée dans les appréciations antérieures, je vais voir la personne pour lui faire remarquer que rien n'a encore évolué en ce qui concerne cet aspect de son travail. A l'oral, je leur dit « c'est très bien » ou je vais un commentaire à valeur générale sur la production d'un groupe qui aurait fait une production.) (AUTO_INTER-2 : Je demande aussi l'avis des autres groupes sur une production en leur demandant, par exemple, comment on aurait pu dire autrement ce qu'un de leur camarade a dit.)

9. (EVA_MOD-1 : Elle nécessite des critères objectifs. Si au départ, elle est guidée ou accompagnée de certains critères.) (EVA_MOD-2 : Mais en fait on ne pas parler d'auto-évaluation car ils se serviraient de mes critères pour s'auto-évaluer...)

10. Pour les étudiants, l'évaluation vient du professeur. (RAE_A_L-3 : Pour le professeur, l'évaluation vient après une réflexion de l'apprenant sur les buts et les stratégies à mettre en œuvre dans ses apprentissages.) (RAE_A_L-2 : Cette réflexion doit aboutir à des choix par rapport à leur personnalité, leur désir, etc.) (RAE_A_L-3 : Il faut donc que l'élève se connaisse bien ce qui n'est pas souvent le cas des apprenants japonais). (RAE_A_L-3 : Dès que je le peux, j'amène les élèves à réfléchir sur leurs buts, leurs désirs, etc. Cela passe donc le plus souvent par le dialogue. Pour moi ce qui pose la question de savoir comment progresser, ce sont des étudiants qui ont réfléchi et qui ont pris conscience d'un problème. Il y a ici, à mon avis, une forme d'auto-évaluation qui est présente. Ensuite, je discute avec eux pour clarifier le problème et les aider à mieux l'exprimer pour essayer de trouver des solutions adaptées ensemble.)

11. (CHARACT-1 : L'enseignement du français s'appuie sur un passé qui ne prend toujours pas en compte aujourd'hui la formation didactique. Les professeurs japonais d'université sont parfois de bons étudiants en français, qui sont arrivés premiers d'une promotion mais qui ne savent pas comment enseigner. En ce qui concerne les Français, quelques enseignants le sont devenus parce qu'ils n'avaient pas d'autres travaux à faire au Japon et se sont rendus compte qu'il ne suffisait pas de parler une langue pour l'enseigner). (CULT-1 : Pour ceux qui sont diplômés en FLE, certains font face aux difficultés particulières de l'enseignement du français au Japon, car ce qu'ils ont étudié ne peut pas s'appliquer tel quel. Il leur faut une meilleure connaissance des habitudes d'enseignement/apprentissage.)

Annexe 9 : données des entretiens par thèmes, catégories et sous-catégories

Thème : autonomisation

Catégorie : autonomisation et ingénierie pédagogique

Sous-catégorie : autonomisation et espace de classe (AUTO_INGPEDA-1)

1. Et vous remarquez que dans cette classe, les tables sont rangées en ligne devant le tableau. (MA)
2. Je crois que c'est le contexte qui favorise cette attitude. Dans ma classe, l'espace est différent. Les tables ne sont pas rangées de la même manière que dans les autres classes. Lorsqu'ils arrivent dans la classe, les enfants eux-mêmes savent que cela va être différent. (MB)
3. Il y a un laboratoire de langue où ils peuvent se rendre et avoir directement accès aux ressources. (AD)

Sous-catégorie : autonomisation et outils du plan d'enseignement (AUTO_INGPEDA-2)

1. Je sais que certains professeurs utilisent des tablettes en classe pour faire faire des exercices en autonomie. (MB)
2. Depuis cette année, j'utilise davantage l'informatique en petits groupes. Les exercices permettent à mes élèves de travailler à leur rythme indépendamment des autres tout en étant actif. (MB)
3. L'établissement met aussi en œuvre les moyens matériels nécessaires (achats de tablettes, et soutien des projets. (MJ)
4. Ils ont une banque d'exercices en ligne et des vidéos pour renforcer leur travail. Leur progression est donc différenciée et aussi le nombre d'exercices n'est pas le même pour tous. Ceux qui sont en difficultés en font moins que ceux qui sont performants, des moins difficiles mais la compétence travaillée est la même pour tous Mais il n'y a aucun jugement de valeur par rapport à cela. (MJ)
5. Je travaille dans des salles multimédia, les étudiants ont chacun un ordinateur à leur disposition. (VB)
6. Moi, je les juge sur leur capacité à penser et à utiliser l'outil. Je forme des traducteurs. Dans cet esprit-là, je suis obligé de leur donner les moyens d'utiliser à bon escient les outils qu'ils ont à leur disposition.) (AD)
7. Par ailleurs, je ne sais pas si cela à avoir avec l'autonomie, mais dans une classe où les niveaux des étudiants sont hétérogènes (pas nécessairement, mais c'est vrai que c'est

en particulier utile pédagogiquement dans les classes où les étudiants sont hétérogènes), j'utilise des documents très visuels, avec peu de texte pour que chacun, selon son niveau, puisse s'exprimer. (VB)

8. J'essaie de les mettre dans des situations libres : En suivant les exercices du manuel, les uns à la suite des autres, les élèves deviennent passifs. Je fais tous les exercices du manuel mais j'en change un peu les consignes pour qu'ils puissent s'exprimer plus librement. Au début, c'est un peu difficile pour eux car ils n'ont jamais travaillé comme ça, avec un enseignant qui ne suit pas exactement les consignes des exercices proposés dans leur manuel... En fait, ils suivent ma consigne comme je le veux. (KU)
9. Pour les exercices, les étudiants font les exercices du livre et il n'y en a pas beaucoup de différents sur le même thème donc la possibilité de choix est restreinte. Ensuite pour l'utilisation du dictionnaire ou le fait de se déplacer dans la classe, ils peuvent le faire bien sûr. Quant au téléphone portable, pourquoi pas. (HM)
10. Je ne la pratique pas telle quelle mais je me sers du tableau de couleurs pour faire travailler la prononciation. Dans le Silent Way, une image est un son. Et par ce petit tableau, les apprenants se rendent compte du nombre et de la qualité des sons de la langue française et c'est rassurant. Tous les sons du français sont sur ce tableau et il n'y en a pas d'autres. Ce tableau synoptique leur permet de naviguer entre le détail (un son particulier) et l'ensemble du système sonore du français. Ils me le disent tous les jours : ils sont rassurés car ils peuvent aussi analyser les sons. (BP)
11. En fait, en ce qui concerne l'autonomisation des apprentissages, je ne compte pas trop sur le manuel car comme c'est l'enseignant qui utilise le manuel il se peut que le manuel prévoit l'autonomisation des apprenants mais que l'enseignant ne sache pas mettre en pratique les principes à partir desquels le manuel a été écrit. (KU)
12. Sur le contenu, non, car comme on utilise un manuel, celui-ci est choisi et organisé. Il faut respecter ce contenu et cette organisation qui est comme un fil conducteur. S'en éloigner, posera des problèmes dans la progression des apprentissages. (KU)
13. Et puis avec ce manuel, ce n'est pas possible. Le but de ce manuel est de préparer les évaluations qui ont lieu toutes les six semaines et pas de construire l'autonomie des élèves. (LS)
14. Il faut des outils appropriés. (M)
15. Oui par la méthode Gattegno qui leur permet d'utiliser un code de couleurs qu'ils se sont appropriés et qui les rend autonomes par rapport à l'enseignant. (M)

Catégorie : autonomisation et interactions

Sous-catégorie : autonomisation et questionnement (AUTO_INTER-1)

1. Je vois que mes étudiants me posent encore des questions sur la manière de progresser plus rapidement. Cela veut dire que je ne favorise pas leur autonomisation, sinon, ils ne me poseraient pas ce genre de question. (CL)
2. Pour l'autonomisation c'est lorsque je vois qu'un enfant en grande section de maternelle est capable de me poser une question ou de discuter avec ses copains en disant « Mais non, c'est pas ça, tu n'as pas compris ! ». (MB)
3. C'est aussi voir des choses qui leur permettent de poser des questions. (MB)
4. Mais généralement, ils sont très dirigés puisque c'est moi qui pose les questions, décide du tour de table, etc. (MB)
5. ils n'hésitent pas à me poser des questions. (MB)
6. Puis, je pose une question et j'attends la réponse. Quand ils se trompent, je signale qu'il y a un problème mais à aucun moment je ne fais leur travail. Et comme cela que je construis leur autonomie. (M)
7. Que s'ils n'arrivent pas à acquérir cette compétence, qu'ils soient capables de demander, de dire : « Je n'ai pas compris ». « J'ai besoin de plus d'explications ». (MJ)
8. il sait aller chercher seul des feed-backs pour savoir si ce qu'il dit est correct ou pas. (ELE)
9. Pour ça, il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler. (ELE)
10. les outils comme la présence, le pouvoir de discrimination, l'évocation, etc. Par exemple, si le professeur veut travailler sur la présence des étudiants, il peut leur demander ou faire demander des choses du style « Qu'est-ce que tu penses de ce que tu as dit ? », « Redis ce que tu as dit mais ne change pas. » ou même plus simplement « Problème ! ». (ELE)
11. À côté de ça, le professeur peut mettre en place des phases de classes. C'est-à-dire des moments où les élèves se posent des questions en rapport avec ce qui a été dit ou écrit pendant la classe. « Ça va ? ». (ELE)
12. Dans les cours de thème, je donne lors du premier cours des explications méthodologiques sur « Qu'est-ce qu'une traduction ? », « Qu'est-ce qu'il faut faire ? », « Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire ? », « Comment utiliser Google, à quoi ça

sert ? », « Pourquoi Google image est plus révélateur qu'une traduction qu'on peut avoir ? ». (AD)

13. des questions sur un problème de grammaire ensemble. Par exemple : « Dans la phrase Elle est allée au cinéma, le verbe « aller » au passé composé s'écrit « A.L.L.É.E ». Pourquoi ? ». (HM)

Sous-catégorie : autonomisation et co-évaluation (AUTO_INTER-2)

1. À côté de ça, le professeur peut mettre en place des phases de classes. C'est-à-dire des moments où les élèves se posent des questions en rapport avec ce qui a été dit ou écrit pendant la classe. « Ça va ? ». (ELE)
2. Je demande aussi l'avis des autres groupes sur une production en leur demandant, par exemple, comment on aurait pu dire autrement ce qu'un de leur camarade a dit. (CL)
3. Je crois donc que la capacité d'auto-évaluation est liée aux compétences de l'élève et parfois ils en arrivent à évaluer leurs camarades. (KU)
4. : Oui, car étant en petit groupe, ils ont moins impressionnés par le regard que peuvent voir les autres qui parlent mieux. (MB)
5. Ils s'auto-corrigent. Mon rôle est de faire prendre conscience de ce qui est bien ou pas. Leur rôle est de se corriger en s'aidant de mes indications et des indications de leurs camarades. (M)
6. : Il écrit au tableau, il regarde sa phrase, la juge. Puis, je lui pose alors la question : « Que pensez-vous de ce que vous avez écrit ? ». Ensuite, ce sont ses camarades qui vont s'exprimer en disant, « Je suis d'accord » ou « Je ne suis pas d'accord parce que... ». (M)

Sous-catégorie : autonomisation et ZPD (AUTO_INTER-3)

1. Pour les plus grands, il arrive parfois que certains demandent la correction d'un texte qu'ils ont composé et qui n'était pas une demande de l'enseignant. (BB)
2. de demander de l'aide. (MB)
3. Donc, l'enseignant est un guide, une aide pour que l'étudiant avance dans la construction de son autonomie. (M)
4. Dans l'autonomie, je vois quelqu'un qui n'est pas seul mais qui réfléchit seul ; quitte à demander de l'aide mais qui déjà prendrait l'initiative de la recherche de solution par lui-même. Et au final, qui dirait, « Excusez-moi, j'ai un problème avec ce mot, qu'est-ce que je peux faire ? ». (AD)

5. Ce qui est intéressant pour moi est plutôt dans le fait de leur donner une grille rassemblant des choses à faire, dans le cas d'une production écrite par exemple, et de cocher les choses qu'ils ont faites. S'ils jugent qu'ils n'ont pas fait une chose listée dans cette grille, je vérifie et je les aide. (MJ)
6. Les professeurs sont responsables : ils supervisent les actions des étudiants, les aident à résoudre un problème. (BP)
7. Il y en a qui n'ont pas besoin de moi à côté d'eux pour que je leur dise ce qui est bien ou pas au moment où ils le font. J'imagine qu'ils doivent se sentir à l'aise et c'est pour moi une première forme d'auto-évaluation. Par contre, je remarque d'autres élèves qui ont besoin de ma présence et ce sont souvent ceux qui me posent le plus de questions sur la manière de progresser. Je pense que ma présence freine leur progression car ils attendent beaucoup de moi. (CL)
8. mais que peu à peu mes aides deviennent moins fréquentes. (KU)
9. Lorsque je n'avais pas vraiment entendu parler de l'autonomisation, je pensais que l'autonomisation était le fait d'apprendre tout seul. Aujourd'hui, je pense que l'autonomie a besoin d'un guide. (VP)

Sous-catégorie : autonomisation et mimétisme (AUTO_INTER-4)

1. c'est cette notion qui leur permettra d'installer des critères. Je sais que si je veux dire ça dans ma langue, je dois le dire comme ça dans la langue que j'apprends. C'est cette notion de « même » qui permettra aussi aux élèves de comparer leur parler avec celui des natifs. (ELE)
2. : Dans une classe qui a pour support un manuel, l'enseignant est obligé de montrer l'exemple et le gros problème est aussi que les situations de communications sont désincarnées. (M)

Catégorie : représentation de l'autonomisation

Sous-catégorie : Autonomisation comme notion positive (REP_AUTO-1)

1. c'est une chose très importante que de travailler seul) et de devenir autonome. (MA)
2. Je pense que c'est intéressant d'appliquer une méthode qui respecte l'autonomie des étudiants. (IS)
3. je sens que cela semble important... (HM)
4. L'autonomisation fait partie des manques que je déplore (AD)

5. La possibilité d'une autonomisation de l'apprenant au travers d'une méthodologie appliquée dans un manuel est importante, mais ce n'est pas pour moi le premier critère de choix. (AD)
6. Il y a un bénéfice à mettre en place l'autonomisation des apprenants mais je ne sais pas vraiment de quelle manière. (CL)
7. C'est un manque pour moi car je pense qu'avec la méthode Rond-point les élèves avaient cette opportunité. (DP)

Sous-catégorie : autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise (REP_AUTO-2)

1. En fait, je ne suis pas certaine de bien comprendre ce que signifie ce mot « autonomisation ». (YK)
2. Je ne vois pas très bien encore quels pourraient être les objectifs de l'autonomisation ni comment la mettre en place dans mes classes. (HM)
3. Pas grand-chose a priori. Je connais le terme. Entre autonomie et autonomisation, je ne suis même pas sûr de voir la différence. (AD)
4. C'est quoi exactement l'autonomie ? (RS)

Sous-catégorie : autonomisation comme processus difficile (REP_AUTO-3)

1. Nous essayons parfois de laisser les élèves s'auto-évaluer, mais il faut avouer que l'expérience n'a pas été très concluante jusqu'ici. (EL)
2. Alors ceux qui sont plutôt « autonomes » apprennent mal le français, car ils apprennent seulement le sens d'une phrase en ne faisant pas attention à sa forme : prononciation des sons, prosodie, graphie, structure de la phrase. Les moins autonomes ne mémorisent que les phrases sans réfléchir à ce qu'elles expriment. Dans les deux cas, ils auront des problèmes dans leur apprentissage, surtout en production. (KU)
3. Pourtant, je pense que ce n'est pas facile à mettre en place. (BB)
4. mais ce chemin n'est pas facile. (M)
5. C'est une notion pour laquelle chacun a sa définition, a un discours sur la notion mais peu de pratiques à proposer. (CL)
6. Vous savez, si je leur demandais : « Que voulez-vous étudier aujourd'hui ? » cela ne serait pas sérieux et cela donnerait l'image d'un professeur qui n'a pas préparé son cours, non? Dans ma classe, c'est donc moi qui décide de tout car en plus, je dois préparer mes cours avant que les cours ne commencent. L'université nous demande un

descriptif qui est ensuite publié dans une brochure et sur le site internet de l'université.

Je ne peux pas attendre l'avis des étudiants. (HM)

7. Or pour moi, ce n'est pas le cas. C'est petit à petit que l'autonomie va s'acquérir. (BP)
8. Je ne m'étais jamais vraiment posé la question, il me semble que oui mais je ne mets pas en place d'activités précises ayant ce but. (MB)
9. par classe, les effectifs sont importants. Il y a des activités que l'on voudrait faire mais qui ne sont pas possibles à cause de contraintes institutionnelles. Engager les apprenants sur la voie de l'autonomisation, n'est pas possible à cause de ces contraintes institutionnelles. (AD)
10. La cause en est, je crois le changement à la tête du département d'une direction plus traditionnelle qui mettait l'accent sur la transmission des connaissances. Cette direction était incarnée par un enseignant qui appelé à de plus hautes fonctions, a quitté l'université. (BP)
11. c'est l'obligation de respecter le programme. (CL)
12. Non à cause du programme imposé. Pour mes classes sans manuel, ce ne sont pas les étudiants qui construisent leurs apprentissages ou leur parcours d'apprentissage. (CL)
13. : Ce directeur a donc ramené ici, cette culture de la compétition et de l'apprentissage pour réussir un concours. (LS)
14. Dans les universités japonaises, ce sont les professeurs qui déterminent le programme et le contenu d'apprentissage : ils sont obligés de remettre des « syllabus » très détaillés quelques mois avant la rentrée. Dans cette situation, il est parfois difficile de développer l'autonomie de l'apprenant. (IS)

Sous-catégorie : autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire (REP_AUTO-4)

1. Non, pas vraiment mais il donne une certaine liberté au professeur. (BF)
2. Les manuels que j'utilise ne prennent pas en compte cette approche. (BF)
3. Du moment que l'institution donne la liberté au professeur, s'il en a envie, de développer l'autonomie de ses apprenants, je pense que ce n'est pas un manque. D'un autre côté, ces pratiques, si elles existent, ne sont pas encore considérées par les décideurs du département dans lequel je travaille. Dans ce cas, il y aurait un manque dans la communication des enseignants entre eux qui n'arrivent pas à faire reconnaître leur pratique ou ne s'intéressent pas à celles des autres. (BF)

4. Non, car l'effort fourni pour l'autonomisation est très réduit par rapport à ce qu'est ou ce que devrait être la demande. Tous les professeurs ne disent pas que les ressources existent. Et puis dire qu'il y a une ressource, ce n'est pas assez. (AD)
5. mais ce serait plutôt le dernier étage de la fusée. (AD)
6. Mais je ne peux pas dire que l'université de Tokyo ait choisi comme ligne directrice dans sa manière d'enseigner toutes les matières qu'elles proposent, l'autonomie. Dans notre département de français aussi, je crois qu'aucun manuel choisi pour l'enseignement du français ou de la grammaire, ne propose une approche pour l'autonomisation des étudiants. (HM)
7. A partir de mon point de vue, car je n'ai pas une vision globale des cours proposés dans le département de langue française¹⁹¹ où j'enseigne. Il faut savoir que mes cours ne sont pas pensés par l'université qui me donne une totale liberté, en dehors de l'intitulé. Si autonomie il y a des étudiants, c'est dans la possibilité de choisir ce cours plutôt qu'un autre. Je pense que la mise en place de l'autonomisation des apprentissages n'est pas une priorité, une préoccupation du département, pas du tout. Je rappelle qu'il n'y a pas de directives. (VB)
8. L'autonomisation n'est pas une priorité pour cette université. (AD)
9. l'autonomisation de l'apprenant n'est pas un critère qui motive le choix d'un manuel. (CL)
10. : Je ne crois pas. Les manuels choisis à l'Institut le sont sur d'autres critères. (KU)
11. Je ne sais pas s'il le faudrait car elles ne trouvent pas forcément un intérêt à l'apprentissage du français (surtout que nous ne faisons aucune évaluation notée, ce qui reste malheureusement le but le plus concret pour les enfants). Nous essayons donc de leur montrer qu'il y a un monde en dehors du Japon, avec des gens qui parlent une autre langue que le japonais, qui ont une autre culture et que cette autre culture est intéressante et amusante. Nous essayons aussi de multiplier les échanges avec la France (avec les enfants du Lycée Français, des étudiantes en échange, des invités, chefs, acteurs, etc. (EL)
12. Les méthodes que nous choisissons sont choisies en relation avec les intérêts de nos élèves qui ont 9, 10 ou 11 ans et pas dans celui de l'autonomisation. (YK)

¹⁹¹ Il s'agit en fait d'un département de littérature française ; sans que l'initiative en revienne au département lui-même (il s'agissait d'une initiative du département de littérature chinoise), il avait été question il y a quelques années de devenir un « département de langue et littérature françaises ». La grande majorité des enseignants titulaires du département s'était montrée franchement hostile à un tel changement de désignation.

13. Je pense qu'il n'y pas d'organisation de l'autonomisation dans notre établissement.
Est-ce que c'est un manque ? Je ne sais pas. (YK)
14. L'établissement où je travaille fait de l'autonomisation des apprentissages son objectif principal. (ELE)
15. Oui. Nous venons par exemple de suivre un stage pour tous les enseignants de CM2 et 6^e sur la situation complexe. Mettre les élèves devant une situation complexe c'est accepter de les laisser construire eux-mêmes leur apprentissage, en groupe, en utilisant leur savoir-faire, leur connaissance, les moyens documentaires ou informatiques et en organisant leur travail). En langue japonaise et anglaise, nous avons 5 parcours différents avec 2 options supplémentaires « EMILE anglais ou japonais en plus » pour que les enfants se construisent par rapport à leur propre histoire. Le choix est proposé aux familles dans la mesure des possibilités de l'enfant mais il n'est pas fixe d'une année sur l'autre. (MJ)
16. Tous trois, nous sommes dans la même perspective, ce qui n'a pas toujours été le cas.
Cette perspective est celle de l'autonomie des étudiants. (BP)
17. L'un des buts de l'enseignement de l'établissement dans lequel je travaille est de donner aux élèves les premiers outils pour être autonomes et efficaces dans leurs études (suivre un cours de bout en bout, s'exercer, être évalué, revenir sur ses erreurs, les comprendre et les corriger, progresser, mais aussi préparer ses affaires, gérer son temps, etc (EL)
18. La tradition de notre école est de faire réfléchir par eux-mêmes les élèves et de leur donner la possibilité d'agir de manière autonome. (MA)
19. La tradition éducative de cette école permet ce genre de réalisation. Dans un autre établissement, plus typique, les choses pourraient se passer différemment. (BB)
20. Oui, dans le cadre de cette approche dont je parlais, certains départements de notre université commencent à introduire une sorte d'autonomisation en sollicitant donc la participation active des étudiants. (HM)
21. Par contre si mes collègues responsables des cours, c'est-à-dire, responsables des matières et des contenus décidés par l'Education Nationale le font pas, ce serait un problème. (MB)
22. Non et d'abord pour la simple et bonne raison qu'on ne s'intéresse pas du tout à cela.
Ça n'a jamais été une question soulevée. (VP)

23. Non. Les manuels que nous utilisons ne sont pas tous créés autour d'une méthodologie pensée et organisée pour l'autonomisation des apprentissages. On est souvent dans des méthodes « prêt à porter » qu'il faut consommer très vite... (DP)
24. Mais le lycée ne va pas choisir un manuel parce qu'il permet d'acquérir des comportements autonomes. On a choisi le manuel Adosphère mais sans se poser cette question. (RS)
25. Mais honnêtement, ce n'est pas ma priorité. Ce que je veux c'est qu'elles aient une bonne prononciation, qu'elles parlent assez fort, que leurs réponses soient justes au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. (RS)

Catégorie : autonomisation et plan d'apprentissage

Sous-catégorie : autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage (AUTO_PLA-1)

1. Pour moi l'autonomisation, c'est cela, c'est se dire, j'en suis là et il faut que j'en arrive jusque-là. Je sais où j'en suis, je sais où je dois arriver et je sais comment le faire. (MJ)
2. D'abord, je leur dis toujours quelle est la compétence que l'on va travailler, où est-ce qu'on en est. Chaque leçon commence par un rappel de ce qui a été fait avant et une annonce de ce que l'on va apprendre aujourd'hui. Enfin de séance, on vérifie si on a avancé ou pas rapport à ce qui avait été prévu. (MJ)
3. L'apprenant est responsable de son apprentissage. (KU)
4. Je désire aussi qu'ils aient une approche académique de l'exercice donc je leur donne différentes étapes à respecter : d'abord, présenter l'image qu'ils ont choisie et les raisons pour lesquelles ils l'ont choisie ; ensuite l'analyse personnelle de cette photo ; puis, finalement, je leur dit qu'ils doivent présenter toutes ces informations en vidéo comme si elle allait être diffusée sur la NHK. (BP)

Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage hors classe. (AUTO_PLA-2)

1. Ainsi, l'autonomie n'est pas seulement en classe mais aussi en dehors de la classe. (BP)
2. L'autonomisation, c'est quand les élèves apprennent chez eux en utilisant le manuel de la classe. (MA)
3. En dehors des cours. (BB)
4. J'aimerais que les élèves sortent de ma classe en ayant envie d'en savoir plus. (BB)

5. Il y a un laboratoire de langue où ils peuvent se rendre et avoir directement accès aux ressources. (AD)

Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage non académiques ou périscolaire.
(AUTO_PLA-3)

1. Auparavant, ils avaient fait une pièce de théâtre ; je les ai aidés pour la prononciation mais l'écriture, la traduction, la mise en scène, la distribution des rôles, tout à été fait par eux. Ainsi, l'autonomie n'est pas seulement en classe mais aussi en dehors de la classe. L'autonomie n'est pas imposée, elle est induite. (BP)
2. Dès le CP, les enfants sont impliqués dans le bon fonctionnement de la vie de classe et des cours à travers un travail de délégué. Avant chaque cours, les élèves préparent ce dont elles ont besoin et rangent tout le reste. C'est aux déléguées de veiller à ce que toutes soient prêtes à temps pour le cours. Elles apprennent ainsi à se préparer physiquement et mentalement sans attendre les directives d'un professeur. Il y a aussi des « semaines sans sonnerie » pour que les élèves apprennent à gérer leur temps. Je pense qu'elles prennent ainsi très tôt de bonnes habitudes pour un apprentissage efficace et autonome. (EL)
3. On essaye de le faire. (MA)
4. Oui, par exemple, en troisième année, nous avons fait une pièce de théâtre dont l'organisation reposait complètement sur l'autonomisation des élèves. On leur a donné des CD sur lesquels était enregistrée ma voix, le script. On les a fait travailler par groupe. Et alors, les groupes se sont organisés avec l'apparition par exemple dans certains leader ou de discussions sur les choix de la mise en scène à construire. (BB)
5. On écoute leur proposition quand ils en ont. Ainsi, si des enfants veulent chanter une chanson, on les aide à le faire : on leur donne les paroles, on leur montre la vidéo. Puis les enfants commencent à chanter. En règle générale on n'a peu de temps dans les classes pour laisser cette liberté aux enfants.) (BB)
6. Ils peuvent exprimer leur désir en disant : « je veux jouer à ce jeu ! ». Pendant qu'ils jouent, je les aide s'ils en ont besoin. Souvent, ces moments de liberté sont à la fin de la classe. D'abord, il faut étudier quelque chose, n'est-ce pas ? La conjugaison des verbes puis la composition de phrases avec ces verbes. Et puis après, on s'amuse ! (YK)
7. Les jeux peut-être ? Avec les petits, je travaille souvent avec des jeux. A ce moment-là ils peuvent choisir et devenir acteurs de leurs apprentissages. (MB)

8. se débrouiller dans la vie quotidienne de l'école. Ceci pour les petits. (MA)

Sous-catégorie : autonomisation et métacognition (AUTO_PLA-4)

1. Le Silent Way met à l'épreuve la conscience de chacun dans ses apprentissages. (BP)
2. Ces quatre phases sont la prise de conscience qu'il y a quelque chose à apprendre ; l'exploration de la chose en question. L'apprenant cherche à comprendre comment on utilise tel ou tel mot ou comment fonctionne tel ou tel système grammatical. Cette phase se termine lorsque la compréhension est déclenchée. Commence alors la phase suivante. La phase de pratique qui s'achèvera avec l'automatisation du point étudié. Cette automatisation permettra le transfert. C'est-à-dire que ce qui a été automatisé pourra être utilisé fin de servir un nouvel apprentissage. (ELE)
3. Pour rendre ses élèves autonomes, le professeur doit d'abord les rendre conscient de leur production. (ELE)
4. À côté de ça, le professeur peut mettre en place des phases de classes. C'est-à-dire des moments où les élèves se posent des questions en rapport avec ce qui a été dit ou écrit pendant la classe. « Ça va ? » (ELE)
5. les outils comme la présence, le pouvoir de discrimination, l'évocation, etc. Par exemple, si le professeur veut travailler sur la présence des étudiants, il peut leur demander ou faire demander des choses du style « Qu'est-ce que tu penses de ce que tu as dit ? », « Redis ce que tu as dit mais ne change pas. » ou même plus simplement « Problème ! ». (ELE)
6. Pour ça, il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler. (ELE)
7. un regard sur leur propre français. (ELE)
8. Les élèves doivent non seulement être conscients de ce qu'ils disent, mais avant ça, ils doivent être conscients de ce qu'ils veulent dire, et c'est en fonction du message qu'ils voudront donner qu'ils choisiront la façon de dire adéquate. (ELE)
9. Dans cette pratique, ce qui m'intéresse c'est la démarche de l'étudiant qui va réaliser selon son niveau l'importance d'un mot par rapport à un autre. Faire la différence, par exemple, entre un mot relevant du vocabulaire technique et un autre d'un domaine plus commun. (VB)

10. C'est-à-dire qu'ils soient conscients de l'acte d'apprentissage, des enjeux de l'apprentissage, qu'ils puissent prendre conscience des problèmes qu'ils ont dans leur apprentissage pour pouvoir y réfléchir et les résoudre. (VB)
11. Le Silent Way est une approche qui fonctionne en terme de conscience, de prise de conscience. On apprend en conscience. Si on n'est pas conscient, on ne peut pas apprendre. Je ne fais pas la guerre aux étudiants qui dorment dans mes classes. S'ils dorment, c'est qu'ils en ont besoin. S'ils ne retiennent qu'une partie du cours mais en pleine possession de leur moyen, cela me suffit. C'est à eux de gérer leur attention. Je ne peux pas le faire pour eux. Quand ils dorment, je leur dis qu'ils n'apprennent pas et que cela va poser un problème dans la compréhension du cours mais aussi dans leur motivation, puisqu'ils vont assister à un processus d'enseignement ou participer à un processus d'apprentissage dont ils ont une représentation incomplète. (BP)
12. Pour moi la conscience est fortement liée au cœur, c'est-à-dire que si on n'a pas envie d'aller en classe, il vaut mieux ne pas venir. Je parle ici de l'enseignant aussi. Je parle du cœur et de la conscience car l'auto-évaluation implique que les étudiants comme l'enseignant porte un regard sur eux-mêmes. L'apprentissage d'une langue devient alors presque une discipline spirituelle qui nous oblige à des questions du type : « Pourquoi j'ai dit ça ? » ; « Pourquoi j'ai fait ça ? » ; (BP)
13. D'abord, je leur dis toujours quelle est la compétence que l'on va travailler, où est-ce qu'on en est. Chaque leçon commence par un rappel de ce qui a été fait avant et une annonce de ce que l'on va apprendre aujourd'hui. Enfin de séance, on vérifie si on a avancé ou pas rapport à ce qui avait été prévu. (MJ)
14. Ce regard objectif sur le travail qui est fait en classe, la possibilité de le faire évoluer, s'il comporte des erreurs, la possibilité de choisir des outils et des solutions pour le faire évoluer ; tout ceci permet la construction de leur autonomie. (M)
15. Pour moi, l'auto-évaluation, participe de la conscience qu'à l'élève de sa production, de sa présence, de son contrôle et de son jugement au travers de son environnement dont l'enseignant fait partie, est une partie. (M)
16. La conscience dans l'apprentissage dépend des dispositions physiques. Mes étudiants dorment le plus souvent parce qu'ils font de petits boulots afin de compléter l'aide que peut leur apporter leurs parents, qui à l'université de Sophia, sont généralement aisés. Ceux qui ne sont pas intéressés font autre chose ou ne viennent pas. Ainsi, pour ces étudiants qui travaillent, leur apprentissage est en relation directe avec des obligations professionnelles. (BP)

17. Ça dépend de beaucoup de choses : des cours, des personnes. J'essaie dans certaines classes d'attirer leur attention en faisant, par exemple, un document qui rassemble les erreurs significatives que j'ai trouvées lors de la correction des devoirs à faire à la maison. Je projette ce document par les téléviseurs. Je ne sais pas si on peut parler d'autonomisation mais au moins de prise de conscience qui peut être un déclencheur. (DP)

Sous-catégorie : autonomisation et contexte d'apprentissage (AUTO_PLA-5)

1. Par contre, c'est beaucoup plus le cas dans les écoles de langues où les gens viennent très souvent demander, « Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer sa prononciation ? ». Il y a cette demande qui existe. (AD)
2. Ainsi, l'autonomisation est-elle fondamentale mais au quotidien elle est tributaire de l'action pédagogique du professeur et du public auquel elle s'adresse. (BP)
3. Cet aspect de la vie estudiantine montre que la conscience dans l'apprentissage est fortement influencée par l'environnement et qu'un apprentissage, en l'occurrence, celui de l'autonomie l'est aussi. Je suis parfois donc face à des apprenants qui n'ont pas envie d'apprendre. (BP)
4. Et cette décision est influencée par leur quotidien. (BP)

Sous-catégorie : autonomisation et rythme d'apprentissage (AUTO_PLA-6)

1. A aucun moment, je n'interviens dans leur processus de prise de conscience pour le rendre plus rapide ou l'arrêter en leur donnant la solution. (M)
2. Dans ce cas, leur autonomie réside dans le fait qu'ils peuvent écouter à leur rythme le document sonore que je leur ai proposé. (VB)
3. Depuis, un nouveau style, plus souple s'est mis en place. Ainsi, on n'étudie plus que deux manuels au lieu de trois en trois ans. (BP)

Sous-catégorie : autonomisation et apprendre à apprendre (AUTO_PLA-7)

1. Au début de leur apprentissage, les apprenants japonais – on ne peut pas vraiment les appeler « apprenant » car les Japonais, lorsqu'ils commencent l'apprentissage du français, ne savent pas apprendre. (KU)
2. Pour moi, ça signifie apprendre à apprendre. Donner les moyens à une personne d'apprendre quelque chose pour qu'elle puisse ensuite apprendre autre chose seule. (ED)
3. On n'apprend pas à apprendre tout seul. (AD)
4. Je pense que oui. Je leur apprend à travailler et à faire eux-mêmes le travail. (BF)

5. Sans guide, on en arrive à l'autodidaxie. C'est peut-être ça le but final de l'autonomie. Mais au niveau économique, pour une école, ce n'est sans doute pas la bonne solution... (VP)

Sous-catégorie : autonomisation vs standardisation des apprentissages (AUTO_PLA-8)

1. Les manuels n'en sont pas dans la mesure où ils imposent un rythme est une standardisation de l'apprentissage et des connaissances. Tout le monde apprend la même chose, en même temps. (M)

Sous-catégorie : autonomisation et apprentissages en relation (AUTO_PLA-9)

1. Ce que je fais aussi, c'est de valoriser le travail à deux, même les devoirs car, pour moi, l'autonomie, ce n'est pas uniquement être seul ; elle passe par les relations avec les autres. Être autonome, c'est chercher soi-même de dont on a besoin pour apprendre mais c'est aussi avec l'aide de différents supports ou de l'entourage. Donc c'est par ce travail de groupe que je favorise l'autonomie dans mes classes mais je n'ai pas de pratiques spécifiques pour la développer. (BF)
2. À côté de ça, le professeur peut mettre en place des phases de classes. C'est-à-dire des moments où les élèves se posent des questions en rapport avec ce qui a été dit ou écrit pendant la classe. « Ça va ? pour les niveaux les plus faibles, puis « C'est correct ? », « Est-ce que tu penses que c'est correct ? », « Est-ce que tu penses que ce que j'ai écrit est correct ? », « Est-ce que tu as compris ce que j'ai dit ? », etc. (ELE)
3. Oui, je suis d'accord. Ce qui montre bien qu'être autonome, ce n'est pas être seul. La notion de feedback dont je parlais est essentielle dans ce sens et elle est au cœur de l'apprentissage. Ce n'est pas la méthode Gattegno qui nous enseigne cela. Ce sont tout simplement les hommes qui apprennent comme cela. (M)
4. Par exemple, oui. J'essaie aussi de les faire travailler par deux ou trois, il y a une notion d'entre-aide qui est importante. (AD)
5. la relation « professeur-élèves » est au centre de cette expression. (CL)
6. je crois qu'une certaine confiance s'est installée. (MB)
7. Ce que j'en sais en ce qui concerne les autres départements que la littérature française, cette approche de l'« active learning » se fait surtout dans certains séminaires de sciences naturelles portant , par exemple, sur l'expérimentation scientifique, où on travaille en petit groupe. (HM)
8. je les mets en binôme pour qu'ils puissent lire le document. (AD)

9. Dans la classe, le travail qu'ils font en groupe me permet d'évaluer une partie de leur apprentissage. Je le fais par le biais de l'observation. Lorsqu'ils sont en groupe, il m'arrive de les laisser travailler, je me trouve alors derrière le bureau, mais je les écoute et les observe toujours. Ça me permet aussi d'évaluer leur attitude. (CL)
10. ils cherchent des problématiques entre eux, ils en discutent et ils cherchent des solutions. (KU)
11. : Pour moi, aussi, l'autonomisation passe par les activités de groupe car souvent les apprenants peuvent s'organiser comme ils le veulent. (HM)
12. Pour l'autonomisation c'est lorsque je vois qu'un enfant en grande section de maternelle est capable de me poser une question ou de discuter avec ses copains en disant « Mais non, c'est pas ça, tu n'as pas compris ! ». (MB)
13. J'organise aussi des activités de groupes. Par exemple, les apprenants doivent remplir les cases d'un tableau en se posant des questions. Ils vont donc se retrouver face à face, sans moi. Mon travail sera de superviser leur travail et de les aider si besoin était. Je préfère les travaux de groupe aux tâches finales que proposent certains manuels, comme Rond-Point dont je parlais. A l'Institut, les apprenants ne sont pas toujours prêts ou motivés pour ce genre d'exercice. Donc, je privilégie les activités de groupe. (DP)
14. C'est le fait pour un apprenant de pouvoir apprendre par lui-même mais pas forcément avec l'enseignant. (VP)
15. C'est quelqu'un qui peut répondre à une question sans avoir besoin du voisin ou de regarder sa voisine. Dans mes classes les élèves se regardent souvent avant de répondre pour avoir la réponse. Elles se tournent vers une élève plus forte et du regard lui demande la réponse... (RS)

Sous-catégorie : autonomisation et représentation de l'apprentissage (AUTO_PLA-10)

1. L'idée est que l'enfant comprenne qu'on est dans un processus d'apprentissage, que rien n'est figé. (MJ)
2. Dans le cadre d'un apprentissage idéal, oui car si ce système serait en place, il n'y aurait pas les problèmes que nous avons à savoir par exemple, faire cours dans une classe où les apprenants n'ont pas du tout le niveau requis. On se retrouve parfois à faire cours dans une classe de niveau B1 où la plupart des élèves ne maîtrisent pas les contenus du niveau A2. Ils viennent ici pour se détendre, pour le plaisir. J'ai voulu proposer il y a quelques années à une classe, une sorte de test final lors de la dernière

classe. Il s'agissait de jouer des situations imposées qui correspondaient exactement à celles que nous avons étudiées en classe. Beaucoup ont vu d'un mauvais œil cette idée. Ce type d'approche, l'autonomisation, demande peut-être un investissement trop important qui ne pourrait correspondre à mon avis qu'à des personnes ayant un projet professionnel, par exemple. Donc pour ces personnes c'est un manque mais pour les autres, je ne crois pas. (VP)

Sous-catégorie : autonomisation vs mémorisation des apprentissages (AUTO_PLA-11)

1. Sans autonomie de la part de l'élève, l'évaluation portera sur des connaissances mémorisées mais pas sur des compétences qui pourraient être utiles dans la vie de tous les jours. (BB)

Sous-catégorie : autonomisation et contrat didactique (AUTO_PLA-12)

1. C'est le fait de passer un contrat avec les élèves pour qu'ils sachent exactement ce qu'ils étudient, pour quoi faire, pour apprendre quoi et qu'ils se prennent en charge dans l'idée de savoir jusqu'où ils où ils doivent aller dans une compétence. (MJ).
2. Je pense que l'autonomisation passe davantage par le contrat. Il faut aller jusque-là. Et le système des ceintures ou des post-it est très visuel et les aide beaucoup. (MJ)
3. D'abord, je leur dis toujours quelle est la compétence que l'on va travailler, où est-ce qu'on en est. Chaque leçon commence par un rappel de ce qui a été fait avant et une annonce de ce que l'on va apprendre aujourd'hui. Enfin de séance, on vérifie si on a avancé ou pas rapport à ce qui avait été prévu. (MJ)

Sous-catégorie : autonomisation et décision de l'apprenant (AUTO_PLA-13)

1. Sur le contenu, non, car comme on utilise un manuel, celui-ci est choisi et organisé. Il faut respecter ce contenu et cette organisation qui est comme un fil conducteur. S'en éloigner, posera des problèmes dans la progression des apprentissages. Par contre pour un thème de conversation, ils peuvent le choisir ou à tout moment, ils peuvent intervenir pour me demander de repasser le support enregistré, me poser des questions ou à leur camarade ou encore dire qu'il faut diminuer le nombre des devoirs... (KU)
2. Vous savez, au Japon, si une personne n'est pas en position de décider ou n'a pas été choisi pour cela, il attendra les ordres de la personne référence et la personne référence dans la classe, c'est moi. (HM)
3. Oui, de ne pas travailler ! Mais sur leur apprentissage, concernant son contenu, non, pas vraiment. Cependant, je donne un espace de parole mais aussi la possibilité de choisir les thèmes des productions écrites, par exemple. En fait, je pose un cadre, la

- production écrite et dans ce cadre ils peuvent choisir les thèmes. (BF)
4. Oui, un apprenant autonome doit être quelqu'un qui pourrait prendre des décisions nécessaires. (HM)
 5. Pour moi l'autonomisation, c'est cela, c'est se dire, j'en suis là et il faut que j'en arrive jusque-là. Je sais ou j'en suis, je sais où je dois arriver et je sais comment le faire. (MJ)
 6. Après, peu importe le support dans le sens où un apprenant autonome saura évaluer ce qu'il peut prendre et ce qu'il doit laisser pour plus tard. (ELE)
 7. Je pense que l'autonomie est liée à la présence car on est concerné par ce qui se passe et alors, on est à même de prendre des décisions et de donner son avis. Mon but est aussi de leur faire produire le message qu'ils veulent donner et non pas celui proposé par un dialogue fictif entre deux personnes dans un café comme c'est souvent le cas dans des documents déclencheurs de certaines méthodes.(M)
 8. Auparavant, ils avaient fait une pièce de théâtre ; je les ai aidés pour la prononciation mais l'écriture, la traduction, la mise en scène, la distribution des rôles, tout à été fait par eux. Ainsi, l'autonomie n'est pas seulement en classe mais aussi en dehors de la classe. L'autonomie n'est pas imposée, elle est induite. (BP)
 9. Je favorise cette autonomie mais seul eux peuvent en prendre le chemin. (BP)
 10. : Dans ce contexte, aucune. On leur demande d'apprendre par cœur, de passer les tests et de réussir. Peut-être dans le fait d'avoir choisi le français mais en ce qui concerne la manière de l'apprendre, les supports, les contenus, etc. non. (LS)
 11. Les enfants n'ont guère la possibilité de prendre des décisions sur leur apprentissage en classe de français. Les élèves qui choisissent de rentrer dans le club de français ont plus de liberté ; elles choisissent les jeux, en inventent, montent une pièce de théâtre en français. (EL)
 12. De manière générale, ils ont la plus grande partie du travail à faire et donc la possibilité de prendre des décisions. (BP)
 13. À partir du moment où l'élève prend la parole et qu'il fait attention à ce qu'il va dire, non sur le fond mais sur la forme, on peut considérer que l'étudiant se met seul en situation d'apprentissage et que quand ils font part de leur incompréhension quant à tel ou tel chose, ils prennent une décision sur leur apprentissage. (ELE)
 14. Pour être autonome, on doit pouvoir choisir des outils des stratégies qui vont permettre de résoudre une tâche donnée. (MA)
 15. capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser pour continuer son

- apprentissage. (BB)
16. Ce regard objectif sur le travail qui est fait en classe, la possibilité de le faire évoluer, s'il comporte des erreurs, la possibilité de choisir des outils et des solutions pour le faire évoluer ; tout ceci permet la construction de leur autonomie.(M)
 17. : En fait, on travaille en explicitant des méthodes qui permettent d'aller au bout de la tâche. Ces méthodes sont les miennes ou celles trouvées par les élèves. (MJ)
 18. Je distribue aussi maintenant aux étudiants la transcription des documents audiovisuels que nous étudions en classe ; je leur conseille de ne pas regarder dans un premier temps le document pour répondre aux questions de compréhension et de l'utiliser que s'ils trouvent le travail d'écoute vraiment trop dur. Autrefois, je distribuais le document uniquement après le travail d'écoute et on le lisait en fin de séquence pour vérifier la compréhension ou l'affiner. Il s'agissait de contraindre les étudiants à vraiment « écouter ». Maintenant je leur laisse la liberté de recourir au document écrit pour « aider » leur écoute. (VB)
 19. Et au niveau de l'organisation par exemple, les étudiants avaient prévu, avant un examen oral, la répartition des tâches sans que j'intervienne dans ce sens. (AD)
 20. Pendant ce moment, certains cherchent les mots qu'ils ne comprennent pas dans le dictionnaire. Je ne l'interdis pas, même si cela ne fait pas partie des consignes que j'ai données. Je leur laisse la possibilité de faire ce choix, qui est pourtant mauvais selon moi. C'est une liberté, mais pas une autonomisation, que je leur laisse ici. (AD)
 21. Il sait se donner seul les défis dont il a besoin pour avancer dans sa connaissance et son degré de pratique de la langue. (ELE)
 22. Les élèves doivent non seulement être conscients de ce qu'ils disent, mais avant ça, ils doivent être conscients de ce qu'ils veulent dire, et c'est en fonction du message qu'ils voudront donner qu'ils choisiront la façon de dire adéquate. (ELE)
 23. Non à cause du programme imposé. Pour mes classes sans manuel, ce ne sont pas les étudiants qui construisent leurs apprentissages ou leur parcours d'apprentissage. (CL)
 24. Parfois, je leur donne le choix des documents qu'ils voudraient travailler. Lorsque je suis prise par le temps et lorsque le manuel est suffisamment riche pour le faire, je propose aux élèves de choisir un document parmi ceux qu'il nous reste à traiter en leur disant que puisque nous n'aurons pas le temps de tout traiter, il faut choisir. (CL)
 25. Dans ces classes, se sont les enfants qui décident ce qu'ils veulent faire et comment le faire. (MA)
 26. les enfants ont la possibilité de choisir ce qu'ils vont faire pendant une année, en plus

- des matières communes à tous. (MA)
27. Ils doivent aussi déterminer eux-mêmes leurs propres objectifs aussi bien que le programme et la manière d'apprentissage. (IS)
28. Oui. Si un élève ou un groupe a terminé un exercice, ils peuvent prendre une tablette et continuer à travailler la notion sur la tablette ou un autre domaine dans lequel, il a davantage besoin de travailler (la résolution de problème ou la lecture, le calcul mental, les erreurs commises dans les autres exercices qui sont notées par des post-it. (MJ)
29. un certain nombre d'étudiants très motivés qui essaient de déterminer leurs propres objectifs (DAPF ou DELF/DALF, par exemple) et qui réussissent à atteindre un haut niveau. (Inoue Sakurako)
30. Pour moi, mon but est de leur faire dire en bon français ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils savent dire dans leur langue. (M)
31. Ainsi, je demande aux étudiants de choisir, d'une semaine à l'autre, dans le vocabulaire qui est sorti en cours, 10 mots qui leur semblent importants dans leur apprentissage de la langue. Je leur demande de me dire le mot en français et sa traduction en japonais. (VB)
32. Dans une de mes classes, les élèves ont à choisir un événement culturel français ou francophone qui se passe dans la région de Tokyo et doivent, après y avoir assisté, en parler à toute la classe sous la forme d'un exposé illustré par un PowerPoint.) Le contenu de ce document est corrigé par moi. Je leur laisse la liberté (ou plutôt je leur conseille et leur demande de le faire) de traduire certains mots en japonais. Ils peuvent donc choisir le thème de leur exposé. Ensuite cet exposé est transformé en un article bilingue qui est édité sur un blog. Au départ, c'est moi qui faisais tout (du travail de mise en ligne et d'illustration du document. (VB)
33. Pour ça, il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler. (ELE)
34. : Oui, à part des devoirs « obligatoires », je donne des devoirs « supplémentaires et facultatifs » aux étudiants pour les inciter à étudier spontanément le français. Mais je crains que ce ne soit pas « l'autonomisation » de l'apprentissage au sens stricte du terme, parce que c'est moi qui détermine le programme et le contenu d'apprentissage. (IS)
35. il faut la spontanéité des apprenants, il faut qu'ils soient motivés. (IS)

36. Mais pour mener à bien cette méthode d'enseignement-apprentissage, il faudra commencer avec des étudiants très motivés. (IS)
37. Dans ma pratique, c'est toujours l'élève qui va déclencher son autonomie, ce n'est pas moi. (BP)
38. Cela inclut aussi l'idée de motivation de l'apprenant. (BF)
39. Dans un cours optionnel, un enseignant peut faire ce qu'il veut et développer une autonomisation de ses apprenants. (BF)
40. Ils ne prennent aucune décision quant au contenu de leur apprentissage. (MA)
41. Non. Je suis le chef d'orchestre des activités que je prépare. Je ne laisse pas beaucoup de liberté de décision à mes élèves car je pense qu'ils ne comprendraient pas pourquoi. Ils attendent de moi que je sache quoi faire et comment. Et puis, dans le cas d'un cours avec un manuel, quelles décisions seraient-elles possibles ? (DP)
42. Celle donc de ne pas faire les devoirs... De temps en temps mais pas souvent, lorsque la méthode est riche en documents, nous décidons parfois ensemble de ceux que nous allons travailler. Dans un cours de conversation professionnelle, je leur demande aussi quels thèmes ils voudraient travailler mais très peu ont émis des désirs précis. Mais depuis 5 ans que je fais ce cours, je n'ai eu que deux personnes qui ont exprimé des désirs. (VP)
43. Non, au lycée non. Elles n'ont pas le droit de décider ce qu'elles veulent faire ou pas. On leur impose le livre et la manière de faire de chaque enseignant. (RS)

Sous-catégorie : autonomisation et action (AUTO_PLA-14)

1. Pour moi l'autonomie, c'est la possibilité de se servir du français dans la vie quotidienne. (MA)
2. Les jeux peut-être ? Avec les petits, je travaille souvent avec des jeux. A ce moment-là ils peuvent choisir et devenir acteurs de leurs apprentissages. (MB)
3. Faire que les étudiants deviennent les acteurs de leur apprentissage. (VB)
4. Récemment, on parle beaucoup de ce qu'on appelle « active learning », qui consiste à maximaliser la participation active des apprenants. Il me semble que l'autonomisation des apprentissages y est incluse. (HM)
5. C'est un apprenant qui est acteur de son apprentissage. (VP)

Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage solitaire (AUTO_PLA-15)

1. C'est-à-dire que l'apprenant sait apprendre tout seul. (ELE)
2. Pour moi, ça signifie apprendre à apprendre. Donner les moyens à une personne d'apprendre quelque chose pour qu'elle puisse ensuite apprendre autre chose seule. (EL)
3. L'autonomisation, c'est quand les élèves apprennent chez eux en utilisant le manuel de la classe. (MA)
4. C'est une chose très importante que de travailler seul de devenir autonome. (MA)
5. C'est la capacité d'un élève qui peut travailler seul, capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser pour continuer son apprentissage. (BB)
6. Cela signifie rendre l'apprenant capable d'étudier lui-même d'une façon efficace. (BF)
7. [...] je pense que l'autonomie désigne un apprentissage en solitaire. (DP)
8. Pour moi, l'autonomie passe par la possibilité de faire quelque chose sans aide. Donc, dans mes classes, je les invite à se passer des autres pour produire quelque chose. (RS)

Catégorie : autonomisation et individualité de l'apprenant

Sous-catégorie : autonomisation et expérience des apprenants (AUTO_IND-1)

1. Moins avec les premières années car ils ont besoin d'être dirigés. Avec les deuxièmes et troisièmes années, je pense leur donner la chance de prendre des décisions. (BP)
2. Mais aussi pour avoir de l'expérience, il faut être adulte. L'acquisition de ses outils par contre doit commencer jeune. En fait, il faut faire une relation entre l'autonomie et l'âge. (LS)
3. et les enfants ne connaissent pas toujours les conséquences de leur choix. Pour les adultes, parfois aussi. (LS)
4. Au niveau primaire, en français, nous ne pensons pas encore tout à fait à leur apprendre à apprendre une langue étrangère. (EL)
5. Vous savez nos élèves sont si jeunes qu'ils ne peuvent souvent rien décider par eux-mêmes. (MA)
6. Pour les plus petits, je pense que si on leur demandait de dire ce qu'ils voudraient faire, sans doute qu'ils n'auraient pas d'idées. Par contre quand une chanson leur plaît, ils demandent souvent que l'on y passe plus de temps. (BB)
7. Cette différence ne vient pas à mon avis, d'une envie de réussir qui serait présente chez les uns et pas chez les autres. Je pense que cela vient plutôt d'une gestion du

temps et de l'espace qui est encore difficile, car les élèves du primaire sont encore dans l'instant et ils ont du mal à se projeter. (MJ)

8. Les apprenants qui atteignent au haut niveau de compétence linguistique sont ceux qui peuvent déterminer le programme et la manière d'apprentissage. (IS)
9. L'autonomie, c'est aussi laisser travailler les étudiants à leur niveau sans chercher à combler les différences de niveau ou les écarts par rapport à une progression qui se veut inscrite dans le marbre. Ici, les étudiants, bons et moins bons s'expriment comme ils le peuvent. (M)
10. Je pense qu'il faudrait mettre en place ces pratique dès le début pour donner la possibilité aux étudiants de progresser plus rapidement. (CL)

Catégorie : autonomisation et plan d'enseignement

Sous-catégorie : autonomisation et fonctions de l'enseignant (AUTO_PLE-1)

1. au professeur qui peut leur donner des techniques et les conduire vers l'autonomie. (CL)
2. l'enseignant est là pour l'aider à être responsable. (KU)
3. Puis peu à peu j'ai délégué cette opération de transfert d'un support à un autre. (VB)
4. Pour moi, c'est libérer le plus rapidement possible les étudiants de la tutelle du professeur. Pour moi, c'est évident. Le rôle du professeur, et ça c'est très lié à l'autonomie, c'est d'avoir le plus petit rôle dans une classe. Ce n'est pas souvent le cas. (M)
5. le but du professeur est d'aider l'étudiant à aiguiser les outils dont j'ai parlé, ceux-là même qui leur permettront d'avancer seuls. (ELE)
6. Je favorise cette autonomie mais seul eux peuvent en prendre le chemin. (BP)
7. le professeur n'intervient pas mais les élèves apprennent en discutant et s'entraînant. (KU)
8. le chemin indiqué. (MA)
9. Comme je l'ai dit, l'autonomisation des apprentissages doit plus à la méthode de l'enseignant qu'à celle du manuel. (KU)
10. L'enseignant est là pour les guider et les conseiller. (MA)
11. L'enseignant était là pour orchestrer l'ensemble tout de même. L'autonomisation, nécessite d'être guidé. (BB)

12. Le rôle de l'enseignant, n'est pas d'enseigner mais de servir de guide en disant par exemple que telle ou telle stratégie est bonne ou pas pour dépasser un obstacle donné. (M)
13. Puis je pose une question et j'attends la réponse. Quand ils se trompent, je signale qu'il y a un problème mais à aucun moment je ne fais leur travail. Et comme cela que je construis leur autonomie. (M)
14. En fait, on travaille en explicitant des méthodes qui permettent d'aller au bout de la tâche. Ces méthodes sont les miennes ou celles trouvées par les élèves (Jaffrès Muriel)
15. Je peux aussi donner une indication sur le type d'erreur pour l'aider à comprendre pourquoi il s'est trompé. (MJ)
16. renseigner les apprenants sur ce qu'il y a dans leur manuel, la bonne façon d'utiliser un dictionnaire. Quand je donnais des cours de traduction, je disais par exemple, « Quand on traduit, il ne faut pas prendre le premier mot de la liste ». Oui, c'est donner de petits indices de pratique, la bonne façon de travailler avec un modèle, les familiariser avec les outils qu'ils ont sous les mains. (AD)
17. Donc, au niveau matériel, il y a un certain nombre de choses pensées mais pas de véritable encadrement. Personne n'est là pour superviser ou indiquer comment utiliser telle ou telle ressource. (AD)
18. C'est en lui donnant des indices que je vais l'attirer vers la bonne réponse. C'est ce chemin guidé vers la bonne réponse qui va construire l'autonomie. (Bruno Peyron)
19. Le professeur doit être un guide : par des moyens divers (j'utilise des tableaux synoptiques pour la prononciation, les graphies, différents points de grammaire, etc.), le professeur donne des indices aux étudiants qui peu à peu arrivent à la bonne réponse. (BP)
20. Les professeurs sont responsables : ils supervisent les actions des étudiants, les aident à résoudre un problème. (BP)
21. J'interviens durant la réalisation de la vidéo sur des questions techniques (minutages, montages, etc.) et je leur rappelle l'importance des sous-titre en français lorsqu'ils parlent en japonais. (BP)
22. Il faudrait déjà qu'en classe, pendant que les étudiants sont physiquement présents, qu'ils fassent tous ce que le professeur leur demande de faire : les devoirs, l'attention en classe, la participation. Il y a tout un panel de compétences, de savoir-faire qui n'est pas acquis alors que l'institution demande de le faire. (AD)

23. Toutefois, l'enseignant doit amener l'apprenant sur une bonne voie, sinon son apprentissage ne pourra pas être poursuivi. Ne quittant pas la grande ligne, l'enseignant devrait proposer à chaque élève des possibilités adéquates à son apprentissage pour qu'il devienne un véritable apprenant. Il faut modifier cette attitude pour qu'ils deviennent de véritables apprenants. (KU)
24. L'autonomisation me fait penser à une compétence, un savoir-faire à faire acquérir à l'apprenant. (AD)
25. Tel que je comprends l'autonomisation, il faudrait que ce soit encadré, formé. (AD)
26. Pour arriver à cela, le professeur doit travailler sur l'élève afin de lui donner des outils qui lui permettront par la suite de savoir aller chercher seul les feed-backs dont il a besoin. (ELE)
27. beaucoup d'enseignants comme moi, sont encore trop directifs dans leur enseignement afin de maîtriser tous les tenants et aboutissants de l'enseignement de la langue. (CL)
28. « Jusqu'à telle date tu dois terminer ça » ; ou bien pour passer l'examen : « tu dois avoir acquis ce genre de technique ou compétence ». (MA)
29. L'idéal est que j'arrive dans la classe, je ne dis rien, je me mets dans un coin, j'observe tout le monde et ils se débrouillent. (KU)
30. En ce qui concerne la compréhension orale, je leur donne des sources où ils peuvent trouver des documents à écouter. Je leur conseille souvent des podcasts. Je leur donne aussi des conseils sur les stratégies à appliquer pour améliorer leur compréhension en mettant en avant l'importance de la transcription du document avec laquelle ils peuvent vérifier leurs hypothèses et apprendre parfois du nouveau vocabulaire. Dans le cadre d'un cours avec manuel, je leur explique comment il faut travailler avec, je leur donne des devoirs mais la plupart ne les font pas...(VP)
31. Un apprenant autonome est un apprenant qui n'a pas besoin d'être tout le temps dirigé dans chaque étape d'une séquence pédagogique. (VP)
32. C'est faire en sorte que l'apprenant puisse apprendre par lui-même. Le mettre devant certaines situations un peu comme dans l'approche actionnelle, lui donner un objectif et tous les outils pour qu'ensuite il puisse de lui-même faire l'apprentissage voulu par l'enseignant. (DP)
33. Oui au niveau de la production orale. Lorsqu'une élève se tourne vers sa copine, je lui dis : « Regardez-moi, s'il vous plaît et essayez de répondre par vous-mêmes » (RS)
34. Comme je le disais, je mets l'accent sur une production sans aide de l'élève. (RS)

Sous-catégorie : autonomisation et formation de l'enseignant (AUTO_PLE-2)

1. Je pense que certains enseignants ne sont pas encore conscients des bénéfices d'un enseignement à visée autonomisante, je n'ai pas l'impression que tous les professeurs connaissent ce domaine et pour cela, je pense aussi que c'est un manque. (BF)
2. Il faut que j'intègre ça mais je ne sais pas trop comment...(CL)
3. On n'a jamais eu de consensus ni de formation d'ailleurs sur la notion d'autonomisation qui aurait produit une ligne directrice d'enseignement/apprentissage commune. (CL)
4. Il y a aussi un programme sur l'apprentissage de la conjugaison qui a été fait selon la méthode Silent Way et qui est mis à la disposition des apprenants. Or, il se trouve que les professeurs n'ont pas été formés à l'utilisation de ce programme. (AD)
5. Pourtant, je ne pense pas avoir été formé au cours de mon master de FLE là-dessus. (AD)
6. En fait, en ce qui concerne l'autonomisation des apprentissages, je ne compte pas trop sur le manuel car comme c'est l'enseignant qui utilise le manuel il se peut que le manuel prévoit l'autonomisation des apprenants mais que l'enseignant ne sache pas mettre en pratique les principes à partir desquels le manuel a été écrit. (KU)

Sous-catégorie : autonomisation et pédagogie de projet (AUTO_PLE-3)

1. L'établissement met aussi en œuvre les moyens matériels nécessaires (achats de tablettes, et soutien des projets. (MJ)
2. Avec les étudiants de troisième année, je pratique une pédagogie de projet. Je leur demande de faire un commentaire de texte ou d'une photo dans un clip vidéo). (VB)
3. Je parle en tant qu'enseignant dans une école de langue et je pense que l'approche actionnelle (je fais partie d'une génération où elle n'existait pas) est très intéressante. Donc ma réponse concerne l'apprenant en classe et pas en auto-apprentissage à la maison ou ailleurs. (DP)
4. Elle n'a pas fonctionné ici. Pourquoi, je ne sais pas. On peut invoquer la culture d'apprentissage, la motivation des élèves ou encore la formation des enseignants. (DP)

Catégorie : autonomisation et culture

Sous-catégorie : autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage (AUTO_CULT-1)

1. Je crois avoir un gros effort à faire là-dessus. Ce qui m'en empêche c'est l'obligation de respecter le programme ma manière d'enseigner et le manuel. (CL)
2. J'aimerais aussi dire que les professeurs japonais nous font aujourd'hui confiance en ce qui concerne l'élaboration du programme de la section de français et aujourd'hui, on peut dire qu'ils ont légèrement changé dans leur méthode. Je le sais parce que je m'occupe aussi de stagiaires étrangers, étudiants en didactique des langues étrangères, qui viennent observer certaines classes, dont les miennes et celles de certains enseignants japonais. Leur retour à propos de ces classes où le professeur est japonais est tout à fait positif. Il y a peu, les enseignants japonais n'acceptaient pas d'observateur dans leurs classes. (BP)
3. La plupart des Japonais ont un mauvais souvenir de l'enseignement de l'anglais. Ils n'apprennent pas d'eux-mêmes et surtout ils copient plutôt qu'ils n'imitent. Ils mémorisent, c'est tout. (KU)
4. Il faut se rendre compte de culture d'apprentissage de l'école où je travaille. On est vraiment dans une culture car l'approche pédagogique retenue est acceptée par tous les professeurs sans exception. Seul moi joue le rôle de garde-fou. Lorsqu'on enseigne au collège/lycée Caritas, il y a deux objectifs. Le premier c'est de préparer les élèves à l'évaluation finale qui sert à décider quel concours d'entrée de quelle université pourront préparer les élèves. On les prépare à cette évaluation. Quand je dis « on », je me trompe. Je devrais plutôt dire « le professeur japonais » car le département de français repose bien sur les professeurs japonais qui enseignent la grammaire et qui souvent ne savent faire que ça et selon la méthode et le découpage proposés dans les manuels édités et conçus par l'école. Le second objectif est de durer. Les professeurs veulent durer et veulent que ça dure. Parce que c'est leur gagne-pain. Beaucoup d'enseignants et enseignantes sont d'anciens élèves de Caritas. Ils font partie des murs et ne connaissent et ne veulent connaître que cet environnement professionnel. Par ailleurs le travail se fait en groupe. Les professeurs francophones sont les satellites de ces groupes. La décision finale appartiendra toujours aux enseignants japonais. Je dois dire que la fonction principale des enseignants de français francophones n'est pas de prendre des décisions au niveau de l'organisation de l'enseignement mais plutôt de pallier aux lacunes linguistiques de leurs collègues japonais... On n'est pas là pour

apprendre la conversation. On ne peut pas faire de la conversation avec les manuels de l'école. Ils ne sont pas faits pour ça. Ils sont faits pour passer le test final. Vous savez quand on met le pied dans l'enseignement japonais au niveau du collège ou lycée, on ne demande pas aux professeurs ni aux élèves d'ailleurs de penser. L'éducation est organisée de telle sorte que les élèves et les professeurs obéissent à ce qu'on leur dit. A partir du moment où on commence à penser seul, on risque de foutre l'organisation en l'air. (LS)

5. je me demande si mes étudiants attendent cela de moi... parfois d'ailleurs plutôt que de chercher, ils attendent que je leur donne la solution et finalement c'est une perte de temps. (HM)
6. Comment parler de l'autonomie des élèves, vouloir l'organiser alors qu'elle n'existe pas au sein même des enseignants. Toutes les décisions se font en groupe et la prise de décision est très verticale, du haut vers le bas. Avoir suivi la formation du DUFLE m'a permis de mettre en place des activités pouvant inciter les élèves à plus de participation active mais peut-on parler d'activités visant à les mener sur le chemin de l'autonomie, je ne crois pas... (LS)
7. cette notion n'existe pas. L'élève est toujours dépendant du professeur. (MA)
8. une notion européenne. (BB)
9. Dans les universités japonaises, ce sont les professeurs qui déterminent le programme et le contenu d'apprentissage : ils sont obligés de remettre des « syllabus » très détaillés quelques mois avant la rentrée. Dans cette situation, il est parfois difficile de développer l'autonomie de l'apprenant. (IS)
10. Au Japon, il y a beaucoup de manuels de grammaire ou de lecture qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences par l'apprentissage « autonome ». (IS)
11. Par ailleurs, il n'y a pas cette demande de la part des apprenants. (AD)
12. Je crois qu'au Japon, la représentation de l'enseignement/apprentissage est contraire au processus d'autonomisation. Il faut un maître. Par contre si l'autonomie de l'apprenant préserve la fonction de guide de l'enseignant, je pense que cela peut fonctionner. Depuis très longtemps, au Japon, les arts martiaux se transmettent de cette manière : le maître montre puis guide le disciple pour le conduire à la perfection du geste. (VP)

Thème : évaluation

Catégorie : les modalités de l'évaluation

Sous-catégorie : évaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus (EVA_MOD-1)

1. Il y a aussi l'évaluation critériée en dictée ou en production d'écrits par exemple. Pour une dictée, ils ont l'ensemble des mots et ils savent que je noterai la compétence demandée « l'accord des adjectifs » par exemple et les compétences que nous avons travaillées depuis le début de l'année. Pour chaque dictée, ils ont une grille de correction avec le nombre de verbe, le nombre d'adjectif, le nombre de mots invariable et chaque point (environ 5) sera noté par le code couleur. (MJ)
2. Je leur donne les critères mais aussi le barème. (AD)
3. Bien sûr, les critères d'une tâche sont aussi toujours donnés et expliqués et ils savent que l'évaluation se fera à partir de ces critères. (MJ)
4. Je connais aussi cette évaluation basée sur des grilles de critères au DELF et DALF mais j'ai d'énormes réticences. Si la grille est mauvaise, on va arriver à un résultat objectif parce que la grille est chiffrée mais qui pourra être en complète contradiction avec ton évaluation intuitive). Lorsque je dis cela, certains collègues me regardent bizarrement. Mais j'ai confiance dans mon intuition. (VB)
5. Elle nécessite des critères objectifs. Si au départ, elle est guidée ou accompagnée de certains critères. (CL)
6. Dans le cas de productions écrites, je fais un barème et des critères, comme pour le DELF ! Je ne fais pas de commentaires développés sur les copies mais parfois à l'oral si. (RS)

Sous-catégorie : évaluation et production des critères (EVA_MOD-2)

1. Mais en fait on ne pas parler d'auto-évaluation car ils se serviraient de mes critères pour s'auto-évaluer... (CL)
2. En poésie c'est la même chose : pour bien réciter il faut... Nous avons établi la liste des critères ensemble et nous l'appliquons le jour de l'évaluation. (MJ)
3. être au contact de ce que l'on dit quand on parle et savoir se donner des critères. C'est-à-dire que je sais si ce que je dis est correct ou pas. Ainsi, l'apprenant a une bonne idée de ce qu'il sait dire ou non. Ça peut l'aider à connaître ses limites (ELE)
4. C'est difficile au début car les élèves n'ont pas de critères d'évaluation sur leur apprentissage, puisqu'ils ne connaissent pas le français). Pendant les quelques mois

qui suivent le début de leur apprentissage, les seuls critères d'évaluation sont pour eux dans le fait de se sentir de plus en plus à l'aise en classe. Ils disent toujours que le français est difficile mais ils continuent. Donc cela veut dire qu'ils s'en sentent capables. (KU)

Sous-catégorie : évaluation comme pratique subjective (EVA_MOD-3)

1. Puis enfin d'année, je fais une évaluation finale « à vue de nez ». (VB)
2. J'essaie de limiter les possibles et en tout cas de faire une évaluation trop subjective. (HM)
3. Je peux aussi leur donner une note sur mon ressenti du personnage. (AD)
4. Ceci dit, il est vrai que je donne des productions écrites à réaliser pendant l'année dont l'objectif est de leur faire produire quelque chose sur leurs goûts ou un parallèle entre la France et le Japon. Ce travail est évalué, mais ils ont tous « A ». Je me base sur mes impressions générales. (VB)

Sous-catégorie : évaluation et observation (EVA_MOD-4)

1. C'est par l'observation des élèves durant leur apprentissage. Comme nous avons des classes de 40 élèves et peu de cours pendant l'année, l'évaluation personnalisée dont je vous parlais est un peu complexe. Mais pour cela, on les filme lorsque par exemple les élèves chantent devant leur classe. A partir de ces observations, j'écris un commentaire de quelques lignes). (BB)
2. De mon côté, leurs réactions me permettent de savoir où ils en sont car tous peuvent être d'accord sur une production qui comporte une erreur. (M)
3. Dans son sens général, elle est ponctuelle, répétée. C'est une activité de chaque instant en classe. Je corrige, je fais corriger, conformément à l'approche que je choisis, mais je suis toujours en train de me dire : « Qu'est-ce qu'ils savent du français ? » ; « Pourquoi est-ce que la faute est survenue ? » ; « Qu'est-ce que je dois faire pour les aider ? » ou au contraire « Qu'est-ce que je ne dois pas faire ? ». (AD)
4. Dans la classe, le travail qu'ils font en groupe me permet d'évaluer une partie de leur apprentissage. Je le fais par le biais de l'observation. Lorsqu'ils sont en groupe, il m'arrive de les laisser travailler, je me trouve alors derrière le bureau, mais je les écoute et les observe toujours. Ça me permet aussi d'évaluer leur attitude. (CL)
5. C'est grâce à cette grille d'analyse que le professeur peut évaluer ses élèves aussi bien dans la globalité que dans le détail. Dans la globalité, c'est quand je constate que l'élève parle de façon plus fluide, qu'il commence à avoir des automatismes, que la

qualité de sa prononciation s'améliore, etc. Et dans le détail, ça peut être par exemple quand un débutant qui sait dire « j'ai » de façon fluide et automatique à encore besoin d'un petit temps de réflexion quand il veut dire « nous avons ». Dans cette situation, je peux me dire que cet étudiant est dans la phase quatre pour ce qui est de « j'ai » et qu'il a encore besoin de pratique pour ce qui est de « nous avons ».) (ELE)

Sous-catégorie : évaluation et communication (EVA_MOD-5)

1. Bien sûr, j'évalue un étudiant en lui disant ce qui va ou ne va pas dans sa production. (BP)
2. Quand le vocabulaire n'est pas bien appris, je leur dit : « Cette fois-ci, ce n'était pas génial ! », c'est tout. (VB)
3. renseigner les parents sur le travail de leur enfant. (YK)
4. Si dans les devoirs qui suivent, je remarque la même erreur indiquée dans les appréciations antérieures, je vais voir la personne pour lui faire remarquer que rien n'a encore évolué en ce qui concerne cet aspect de son travail. A l'oral, je leur dit « c'est très bien » ou je vais un commentaire à valeur générale sur la production d'un groupe qui aurait fait une production. (CL)
5. Dans le cas d'un élève qui ne progresserait pas, je communique avec lui en japonais. Je lui pose des questions sur ses stratégies d'apprentissage qui peut être ne sont pas bonnes, dégagerais les problèmes afin de lui proposer la modification de ses actes d'apprentissage. (KU)
6. Ce sont plutôt des messages d'encouragement sur les performances générales des élèves. (MA)
7. On écrit des commentaires sur le travail des élèves du type : « Elle est timide mais elle fait des efforts ». (BB)
8. je me contente de faire une évaluation sous la forme d'un commentaire écrit dans le bulletin, 3 fois par an. En classe, je fais des évaluations orales, en disant « C'est bien ! ». (MB)
9. Les feedback sont un regard que l'enseignant porte sur la production d'un élève mais sans lui dire qu'elle est mauvaise ou bonne. C'est l'apprenant qui fera cette analyse. (M)
10. L'enseignant va dire « on ne dit pas comme ça » ou signaler avec les doigts de la main, un élément de la phrase qui pose problème ou bien dire « Je comprends » ou « Je suis d'accord moi aussi ». Ces feedback doivent permettre aux apprenants de

savoir où ils en sont. (M)

11. Je peux aussi donner une indication sur le type d'erreur pour l'aider à comprendre pourquoi il s'est trompé. (MJ)
12. Je fais aussi des évaluations de classe qui se font par un constat. Par exemple, dans la classe, on a eu 10 « rouge » et trois « orange » et deux « verts » seulement. Je leur montre, s'il y a des évolutions, que la classe s'améliore ou non. Cela crée une émulation qui donne l'idée que l'on progresse tous ensemble. Qu'il n'y a pas qu'une évaluation liée à l'enfant mais aussi une évaluation liée au groupe et à la maitresse. Du coup, cela favorise l'entraide pour faire évoluer le groupe. Je leur dis aussi que sur une notion où on a eu beaucoup de rouge, c'est sans doute que l'on n'a pas assez travaillé et qu'il faut recommencer autrement, différemment pour mieux comprendre. (MJ)
13. Dans les bulletins, il y a aussi un commentaire qui valorise l'élève et lui donne les conseils de travail. J'essaie de le leur dire aussi personnellement. L'évaluation doit être positive. (MJ)
14. Les couleurs ont un intérêt particulier, car comme tous les parents ne sont pas francophones, lorsque nous mettons des notes, ils avaient du mal à comprendre le système de note. En ce qui concerne la description de la compétence, ils ont parfois du mal à la comprendre. (MJ)
15. L'évaluation passe dans mes classes par le « feedback ». C'est une chose qui est primordiale. Pour les débutants, les « feedback » sont impossibles. Ce n'est que le professeur qui peut en donner. (M)
16. Ensuite, s'ils ne comprennent pas, ils peuvent me poser des questions. (HM)
17. éviter les remarques des étudiants qui pourraient me demander ou demander à l'administration de justifier sa note par rapport à celle d'un de ses camarades.) (HM)
18. L'autre perche que je tends à mes étudiants, c'est le « feedback ». Je fais un feedback à la fin de la première classe, en milieu de parcours et avant l'examen. Certains me disent que ma classe était intéressante et d'autres me disent ne pas avoir compris la finalité ou la pertinence d'une activité. Donner la possibilité aux étudiants de s'exprimer là-dessus, c'est les intéresser sur l'apprentissage et sur l'apprentissage en autonomie. (AD)
19. Mais, je fais des évaluations en classe, quand je passe dans les groupes et que j'entends quelque chose qui ne va pas, j'arrête le travail de groupe et je fais un feedback général pour les faire se corriger entre eux. Je dis que nous allons écouter tel groupe puis je mets en avant le point qui me semble à améliorer. Il m'arrive de

corriger moi-même car c'est parfois des choses qu'ils ne savent pas. (Vincent Piriou)

20. Dans le cas de productions écrites, je fais un barème et des critères, comme pour le DELF ! Je ne fais pas de commentaires développés sur les copies mais parfois à l'oral si. (RS)

Sous-catégorie : évaluation et symboles (EVA_MOD-6)

- 1 La notation se fait aussi par des couleurs : rouge, orange, vert clair et vert foncé. Tout le monde part du rouge parce qu'on ne sait pas mais on doit tous aller vers le vert foncé. Cela ne veut pas dire qu'ils ont rouge à la première évaluation bien sûr !) (MJ)
- 2 C'est plus difficile de faire ces évaluations que d'apporter une appréciation chiffrée mais c'est beaucoup plus parlant pour les parents dans la mesure où ils peuvent se dire que leur enfant a vraiment été observé par l'enseignant. (BB)
- 3 L'examen est sur 100 points et il faut avoir au moins 70 pour réussir. (YK)
- 4 Bien sûr, il y a l'évaluation formative et sommative. Cette dernière est essentiellement, ici, pour les parents. Elle prend la forme des bulletins qui jouent une fonction de repère. Toutes les sept semaines ils ont un relevé des compétences de leur enfant. Cela leur permet de constater leur progrès plus régulièrement. Ils signent aussi les évaluations. Dans l'année on va travailler plusieurs fois la même compétence et au travers des notes données, réaliser l'évolution de son acquisition. (MJ)
- 5 Certains collègues continuent à mettre des notes. Pour moi cela n'a aucun intérêt. Je ne cherche pas à savoir qui est le meilleur de la classe mais à savoir si mes élèves savent faire ce que je suis sensée leur enseigner. La comparaison entre eux n'a pas non plus d'intérêt à mon sens. (MJ)
- 6 Ces différentes notes sont ensuite additionnées et j'obtiens une note sur 100 points. Cette note sur 100 est une obligation de l'université. (HM)
- 7 il y a une obligation à la fin de chaque semestre : je dois leur donner une note. (AD)
- 8 Comme je dois leur donner une note sur 100, il y a toujours au minimum 10% pour la présence et les devoirs. (AD)
- 9 Là on est dans le système japonais typique avec une note sur 100. (BB)
- 10 Le système est différent dans les autres matières comme les mathématiques où les notes sont « A », « B » ou « C ». (MA)
- 11 On a aussi des systèmes de « ceintures de compétence ». Par exemple, en calcul mental, on a des couleurs de ceintures du blanc jusqu'au noir, comme chez les judoka.

Si un élève ou un groupe d'élèves n'a pas réussi une ceinture, il peut ou ils peuvent me demander de la repasser lorsqu'il se sent ou se sentent prêt(s) à le faire. (MJ)

Catégorie : évaluation et plan d'enseignement

Sous-catégorie : évaluation et plan d'enseignement (EVA_PLE-1)

1. Il y a une obligation à la fin de chaque semestre : je dois leur donner une note. (AD)
2. J'organise et pratique l'évaluation. Je fais des tests tous les mois sur une leçon du manuel étudié ou la partie d'un cours plus général comme dans un cours de littérature. (HM)
3. Il y a aussi un examen final mais il est réservé aux étudiants qui n'ont pas pu passer tous les tests ou qui ont souvent été absents pendant l'année pour des raisons diverses. (HM)
4. Je leur donne des notes en tenant compte des résultats aux examens finaux. (IS)
5. C'est une sorte de bilan du travail de l'élève pendant l'année. (BB)
6. J'évalue avec 3 autres professeurs, parce que nous sommes en intensif, 4 professeurs pour chaque classe. Chacun donne une note finale à la fin du trimestre, et on fait une moyenne des notes en en discutant entre nous. (BF)
7. Elle se fait par les révisions qui me permettent de savoir si les choses ont été acquises ou par des mises en pratique. Je fais un constat. (DP)
8. L'évaluation sert à savoir si les connaissances enseignées ont été acquises ou pas. Dans mes classes je reviens souvent sur ce qui a été fait la dernière fois. Et c'est une forme d'évaluation dans la mesure où je m'aperçois si les choses ont été comprises ou pas. Et en fonction de cela, il se pourrait que l'on revienne encore sur ces connaissances afin de les acquérir. (DP)
9. On va plutôt en règles générales faire ressortir ce qui est positif dans chaque élève. (BB)
10. Nous avons aussi l'évaluation utilisée dans les évaluations nationales du MEN que nous utilisons en début d'année pour l'évaluation bilan. Cette évaluation est notée avec des codes 1, 2, 3, 7, 8, 9, 0. Le code 1 correspond à une réponse juste. Le 2 et le 3 à des types d'erreurs ou des réponses partielles qui ne sont pas entièrement fausses, les codes 7 et 8 correspondent à des types d'erreurs et le code 9 à une réponse fausse. Le 0 est l'absence de réponse. (MJ)

11. Ce type d'évaluation permet de cibler les groupes de besoin pour les Activités personnalisées complémentaires ou les contrats individualisés en mathématiques et en lecture. (MJ)
12. Quoiqu'il en soit mon but n'est pas d'évaluer mais encore une fois de les mettre dans une situation où ils vont pouvoir faire l'expérience de l'optimisation des apprentissages. Je veux leur donner envie d'apprendre et non pas donner une valeur à leur apprentissage sur une échelle préalable. (VB)
13. ensuite, et ça c'est pour l'enseignant de, connaître leur besoin : par exemple, l'enseignant fait un test, le corrige et se rend compte que ses étudiants n'ont pas compris. Il peut alors refaire une classe sur le même thème ou bien donner des exercices complémentaires. (HM)
14. l'évaluation permet de savoir où en est l'apprenant dans son parcours et donc de savoir lui donner le défi adéquat qui lui permettra d'avancer d'un pas de plus sur le chemin de la maîtrise du français. (ELE)
15. L'évaluation permet à l'élève comme au professeur de savoir ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas et donc ce qu'il faut retravailler. (EL)
16. Pour connaître le niveau de l'apprenant en tenant compte du CECR, ce qui éviterait d'avoir des classes hétérogènes mais c'est une chose impossible. Pour moi, l'évaluation devrait conditionner la répartition des élèves dans les classes. (VP)
17. Je la vois, du côté de l'enseignant, comme un moyen de constater les progrès des élèves et leur compréhension par rapport aux objectifs du programme. (CL)
18. Je fais une évaluation de départ et puis... En fait, j'en fais très peu. (MB)
19. En ce qui concerne les premières années, où nous utilisons un manuel, nous sommes plusieurs professeurs et il y a toute une série de tests. En ce qui me concerne, je fais des tests oraux et d'expression écrite finaux. Certains professeurs font des tests de grammaire. (BP)
20. Je ne leur ai pas dit que la note compterait pour l'évaluation finale. Lorsque je leur ai dit, elles ont toutes voulu reprendre leur devoir pour le remanier. Moi, je voulais savoir si elles travaillaient pour la note ou pour apprendre. J'ai eu la réponse. (RS)

Sous-catégorie : évaluation organisée par les enseignants (EVA_PLE-2)

1. C'est moi qui organise et pratique l'évaluation. (IS)
2. Je pense que c'est le travail de l'enseignant. (YK)

3. En fait, ce sont les professeurs de français qui décident de l'organisation de l'évaluation. (YK)
4. pour moi, l'évaluation, c'est le travail de l'enseignant. (AD)
5. Je peux choisir les modalités du contrôle : en continu, les supports, les types d'activité. (AD)
6. Je peux choisir de faire des micro-tests, de manière échelonnée. (AD)
7. Non, c'est nous qui organisons l'évaluation de nos élèves. L'administration nous demande une note à transmettre aux parents. (MA)
8. C'est moi qui organise l'évaluation dans mes classes seul ou avec mes collègues. Je leur donne aussi des devoirs à faire. (RS)

Sous-catégorie : évaluation et contraintes institutionnelles (EVA_PLE-3)

1. La direction nous oblige à un examen par trimestre. (YK)
2. En ce qui me concerne, je n'ai aucune obligation de la part de ma direction. (MB)
3. Oui, l'évaluation est une pratique obligatoire institutionnalisée et nous devons rendre toutes les 7 semaines un bilan des compétences évaluées (l'ensemble des compétences est établie par le ministère) avec un commentaire au période 2, 4 et 5. L'évaluation doit être positive. Nous avons aussi une obligation de rendre une évaluation sur le socle commun de compétences à la fin de chaque cycle (CE1 et CM2) jusqu'ici. Il s'agit là de valider les paliers du socle pour chaque grand domaine. Nous avons aussi des paliers en langues (anglaise et japonaise) qui correspondent au cadre européen commun de référence pour les langues. (MJ)
4. Je me souviens d'une université où je travaillais et dont l'administration m'obligeait à un pourcentage « A », « B » et « C » ; c'est surtout la note moyenne sur 100 de la classe qui était définie préalablement et il fallait obtenir un résultat très proche de cette note, ce qui obligeait à toute une sorte de « trucages » et de « bidouillages ». Dans certains examens de français au Japon, on est aussi obligé à une certaine moyenne. (VB)
5. Ces différentes notes sont ensuite additionnées et j'obtiens une note sur 100 point. Cette note sur 100 est une obligation de l'université. (HM)
6. Le fait est que toujours pour revenir aux contraintes institutionnelles, on n'a pas hélas assez de temps de faire ce que l'on voudrait faire. (AD)
7. Vous savez, notre institution nous invite à des quotas de A, B, C ou D. Je suis allé négocier avec l'administration en leur expliquant que mon travail, dans le cas de la

classe qui produit ces vidéos, ne pouvait être évalué de cette manière car je travaille avec eux pour arriver à un bon résultat. Tant que la production n'est pas satisfaisante, ils doivent la refaire. Donc, au final, chacun, avec plus ou moins de rapidité et d'essai, fait la chose que je demande et obtient un A. (BP)

8. Pendant quatre jours, après 6 semaines de cours, l'établissement vit au rythme des évaluations. La machine se met en marche et rien ne doit venir l'arrêter. Pour moi l'évaluation a une image très négative. (LS)
9. Nous n'avons aucune obligation d'évaluation venant de notre direction. Il n'y a pas de contrôle de connaissances notées en français. (EL)

Sous-catégorie : procédures d'évaluation (EVA_PLE-4)

1. Ce directeur a donc ramené ici, cette culture de la compétition et de l'apprentissage pour réussir un concours. (LS)
2. Sinon, j'encourage mes étudiants à passer les examens du DAPF et ceux du DELF/DALF. (IS)
3. Je pense que l'auto-évaluation est indissociable de l'autonomie de l'apprenant. Pour le français, le DAPF ou le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues permettent aux apprenants d'évaluer leur niveau d'apprentissage. (IS)
4. Dans notre établissement, certains professeurs (pas tous les professeurs) prennent compte de l'autonomisation d'apprentissage : encourager des étudiants à passer les examens du DAPF, par exemple. (IS)
5. mais nous essayons de plus en plus de copier nos évaluations sur celles du DELF PRIM parce qu'elles nous semblent plus logique et efficace. (MA)
6. Normalement, c'est l'enseignant qui prend l'initiative et les enfants sont très sages : ils écoutent le professeur. Mais dans notre école, on laisse les enfants libres de travailler. Dans les examens du DELF nous avons trouvé un peu l'aboutissement officiel de cette approche conceptuelle. (MA)
7. Dans l'école où je travaille, l'évaluation du niveau des élèves ne se fait pas par système de contrôles, d'examens ou même de charte remplie par le professeur. Les élèves sont évalués en permanence par le professeur suivant différents critères. (ELE)

Sous-catégorie : procédés d'évaluation (EVA_PLE-5)

1. Elle se fait par les révisions qui me permettent de savoir si les choses ont été acquises ou par des mises en pratique. Je fais un constat. (DP)

2. Le fait de savoir si ce qu'on dit est correct ou pas et le fait de comparer son parler avec celui des natifs sont deux conditions qui feront que l'apprenant pourra évoluer seul et aller chercher les feed-backs dont il a besoin sans avoir à demander toutes les cinq minutes si ce qu'il a dit est correct ou pas. (ELE)
3. Je peux choisir les modalités du contrôle : en continu, les supports, les types d'activité. (AD)
4. Il écrit au tableau, il regarde sa phrase, la juge. Puis, je lui pose alors la question : « Que pensez-vous de ce que vous avez écrit ? ». Ensuite, ce sont ses camarades qui vont s'exprimer en disant, « Je suis d'accord » ou « Je ne suis pas d'accord parce que... » (M)
5. Si une élève ne réussit pas à avoir 70 points, on lui permet de repasser l'examen jusqu'à ce qu'il ait les 70 points. Bien sûr, l'examen est à chaque fois différent et à chaque fois un peu plus facile. (YK)
6. Ces tests proposent le plus souvent des QCM et des dictées. Parce que ce sont les deux types d'exercices qui sont le plus souvent proposés dans les concours d'entrée dans les universités japonaises pour tester le niveau de langue. Devant le nombre de copies à corriger, les QCM sont des procédés qui permettent une correction plus facile et plus rapide. (LS)
7. L'évaluation se fait à travers des jeux et des exercices. Elle porte principalement sur la compréhension et la production orale ; écouter un dialogue, entourer la bonne réponse, compléter un texte (sans demande de connaissances orthographiques, les mots à utiliser sont toujours écrits au dessus du texte), faire des enquêtes, des jeux de carte ou jeux de rôle. (EL)
8. Au niveau CM1, CM2 et 6^{ème}, nous commençons les évaluations sur la compréhension et production écrite ; comprendre un document authentique, répondre à des questions. Nous faisons aussi quelques dictées de mots simples (plus pour faire découvrir les règles (les simples ! $b+a = ba$) d'orthographe que pour l'évaluation. (EL)
9. Ceci dit, il est vrai que je donne des productions écrites à réaliser pendant l'année dont l'objectif est de leur faire produire quelque chose sur leurs goûts ou un parallèle entre la France et le Japon. Ce travail est évalué, mais ils ont tous « A ». Je me base sur mes impressions générales. (VB)
10. Pour les cours de grammaires, ces tests proposent des QCM ou des exercices à trous ; pour les cours de traduction, cela dépend le niveau mais je donne des mots, des

phrases ou des extraits d'article à traduire. J'essai de ne pas proposer des exercices différents de ceux que nous avons pratiqué en classe. Ce ne serait pas juste. J'essaie aussi de faire que les possibilités de réponses ne soient pas trop grandes afin de faire une évaluation la plus juste possible. (HM)

11. Je donne comme devoirs, les exercices proposés par le manuel ou les exercices du cahier d'exercices ou quelque fois des exercices inventés par moi-même en fonction de leurs difficultés rencontrées en cours. Je fais attention au type des exercices pour ne pas leur travailler toujours la même technique ou la même compétence. (KU)
12. Les exercices sont très simples : on demande aux élèves de traduire en japonais, de choisir une bonne réponse, d'écrire sous la dictée de l'enseignant, remettre les mots d'une phrase dans l'ordre. Il n'y a pas d'exercices pour la compréhension orale. (YK)
13. Parfois, je leur demande d'apprendre par cœur un dialogue et de le jouer devant la classe. Je leur ai donné dernièrement un devoir. (RS)

Catégorie : évaluation et culture

Sous-catégorie : évaluation et culture d'enseignement/apprentissage (EVA_CULT-1)

1. J'ai essayé de faire bouger les choses quant aux exercices proposés dans ces tests mais on m'a dit non car ce que l'on travaille en classe sera évalué à l'examen les types d'exercices proposés seront les mêmes. J'ai récupéré les élèves de Mme Asada, formé à la préparation du DELF Prim en première année de collège et j'ai proposé un autre manuel que celui utilisé par l'école et que je jugeais plus en phase avec des pratiques par tâches. La direction a accepté l'idée du manuel mais à refusé de faire passer le test que j'avais préparé selon la progression de ce nouveau manuel car les modes d'évaluation n'étaient pas les mêmes que ceux proposés dans les autres test. (LS)
2. Tout ceci fait que, par honnêteté avec moi-même et pour être en phase avec les pratiques qui se font autour de moi, je donne l'examen à tous les étudiants, exception faite de ceux qui affichent un désintérêt évident, ce qui est franchement très rare. (VB)
3. En fait, malgré ce que j'ai dit avant, l'évaluation m'intéresse mais c'est son côté sommatif qui me gêne et qui dans le contexte japonais universitaire n'a pas beaucoup de sens. (VB)
4. Lorsque je remets les copies, mes élèves cachent leur note, bonne ou mauvaise d'ailleurs. (RS)

Catégorie : évaluation et plan d'apprentissage

Sous-catégorie : évaluation et apprentissage (EVA_PLA-1)

1. elle sert aussi à motiver les apprenants en leur faisant réaliser leur progrès et ce qu'ils doivent travailler plus. (BF)
2. Par contre quand on a un rouge, il faut comprendre pourquoi. Parce que si l'enfant a eu un rouge et qu'il ne sait pas pourquoi il a eu un rouge, il ne pourra pas avancer. (MJ)
3. Idéalement, les fonctions de l'évaluation pourraient être de motiver les apprenants : faire de mieux en mieux, voir son travail récompenser par une bonne note. On a tous eu ce sentiment non ? (HM)
4. À mon avis, l'évaluation a pour fonction de soutenir les élèves dans l'acquisition des connaissances ou dans le développement de leurs compétences. (Inoue Sakurako)
5. Les élèves qui ont eu des rouges peuvent se mettre en groupe et ils essaient d'aller vers l'orange ou le vert clair. (MJ)
6. La principale fonction de l'évaluation est de faire continuer l'apprentissage. Je n'ai pas besoin de noter les élèves. Mon but est de leur donner envie de continuer leur apprentissage, de les rendre conscients de leurs progrès. (KU)
7. On apprend parce qu'on a un « feedback » : production, évaluation-validation et correction. Ce sont les étapes qui mènent à l'apprentissage. Et pour compléter votre première question, je dirais que l'autonomisation, c'est aussi apprendre aux élèves à utiliser ce « feedback ». (M)
8. Elles se font plutôt dans la classe en fonction des progrès réalisés. (MB)
9. Ici l'évaluation sert aussi à savoir à quelle université les élèves peuvent prétendre. Si les tests mensuels sont bons, les élèves pourront s'essayer à des universités prestigieuses comme Waseda, Keio ou Sophia. (RS)

Sous-catégorie : évaluation et métacognition (EVA_PLA-2)

1. un regard sur leur propre français. (ELE)
2. Pour ça, il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler). (ELE)
3. Les élèves doivent évaluer leur manière d'apprendre, par exemple « Est-ce que vous pensez être motivé dans vos apprentissages ? » (LS)

4. Dans mes classes, je fais des évaluations qui vont remettre en question l'apprenant par rapport à sa place dans la classe. Par exemple, j'évalue des jeux de rôle faits devant la classe, sur une sorte de scène. Après la présentation du jeu de rôle, je pose des questions à ceux qui regardent. Donc ceux qui jouent sont évalués, et ils sont évalués eux-mêmes par leurs camarades. Ce miroir est pour moi intéressant ainsi que le lien qui se crée entre les apprenants de la classe. (BF)

Catégorie : les représentations de l'évaluation

Sous-catégorie : représentation négative de l'évaluation (EVA_REP-1)

1. Globalement, je n'évalue pas parce que dans le système des universités japonaises et notamment à Keio, les étudiants sont passés par un examen d'entrée très difficile. La plupart des étudiants sont des étudiants sérieux. Lorsque j'étais enseignant de Lettres Classiques en France en lycée, l'évaluation était un moyen de pression sur les élèves. Cette nécessité n'existe pas par rapport aux élèves que j'ai actuellement. (VB)
2. L'évaluation, c'est ce que j'aime le moins. (BP)
3. Ça c'est dans l'idéal mais dans la réalité, l'évaluation sert surtout à sélectionner les gens et à leur donner une unité de valeur ou un diplôme. (HM)
4. La plupart sont réfractaires à des évaluations de type test, etc. (VP)
5. Evaluer, ça sert la compétition. Il faut avoir une meilleure note que la copine. (RS)

Sous-catégorie : évaluation comme jugement positif (EVA_REP-2)

1. l'évaluation, c'est plutôt exprimer la valeur de quelque chose. (MB)
2. Dans les bulletins, il y a aussi un commentaire qui valorise l'élève et lui donne les conseils de travail. J'essaie de le leur dire aussi personnellement. L'évaluation doit être positive. (MJ)
3. Les appréciations sur les copies se résument à « bien », « très bien ». (CL)
4. Que les élèves réussissent ou pas les activités, elles estiment toujours avoir fait un sans faute ! Effectivement, nous ne les laissons pas sur un échec. Nous les aidons jusqu'à ce qu'elles y arrivent. (EL)
5. Je leur dis aussi que ce n'est pas grave d'avoir un rouge, car on est à l'école pour apprendre. Je leur dis aussi que ce qui compte ce n'est pas la note mais ce qu'ils ont compris dans leur tête et dans leur savoir-faire. C'est cela qui reste pour la vie, les notes on les oublie. (MJ)
6. et que quand ils n'arrivent pas à faire une tâche qu'ils aillent jusqu'au bout de la tâche. Une fois qu'ils ont l'évaluation, qu'ils comprennent que ce n'est pas une évaluation

« sanction » mais qu'étant en processus d'apprentissage, ils ont besoin de s'entraîner plus ou de refaire des exercices ou de manipuler à nouveau. Et que de toute manière il y aura une évaluation qui leur permettra de juger s'ils ont fait des progrès ou pas. (MJ)

7. Ce que je fais maintenant, c'est faire une expression du visage qui va laisser imaginer la note. Je le fais un peu à la française pour dédramatiser ce moment de remise des copies. Je ne peux pas dire la note autrement elles iraient se plaindre à la direction. Si je pouvais, je les obligerais à ne plus cacher leur note. Je les obligerais à les partager. Je leur dis qu'elles sont dans un système d'enseignement où on leur demande d'emmagasiner les explications données par leur professeur et ces explications viennent de diverses matières. Ainsi, une élève mauvaise en français, sera sans doute bonne dans une autre matière. Un échec ne fait pas oublier une réussite. Je leur dis aussi de ne pas se comparer. (RS)

Catégorie : les objets de l'évaluation

Sous-catégorie : évaluation et activités langagières (EVA_OBJ-1)

1. Par des jeux de rôle, des productions écrites et des productions orales mais aussi des exercices de compréhension écrite et orale. Dans le cas de la production écrite, il me la donne et je la corrige. (BF)
2. A la fin du second semestre, ils sont notés sur la production orale lors d'un entretien, en groupe de deux ou trois sur un thème choisi, sur le mode de la conversation. (AD)
3. L'évaluation se fait à travers des jeux et des exercices. Elle porte principalement sur la compréhension et la production orale ; écouter un dialogue, entourer la bonne réponse, compléter un texte (sans demande de connaissances orthographiques, les mots à utiliser sont toujours écrits au dessus du texte), faire des enquêtes, des jeux de carte ou jeux de rôle. (EL)
4. En ce qui concerne les premières années, où nous utilisons un manuel, nous sommes plusieurs professeurs et il y a toute une série de tests. En ce qui me concerne, je fais des tests oraux et d'expression écrite. Certains professeurs font des tests de grammaire. (BP)
5. Au niveau CM1, CM2 et 6^{ème}, nous commençons les évaluations sur la compréhension et production écrite ; comprendre un document authentique, répondre à des questions. Nous faisons aussi quelques dictées de mots simples (plus pour faire découvrir les règles (les simples ! b+a = ba) d'orthographe que pour l'évaluation). (EL)
6. L'examen porte sur les compétences à l'écrit des élèves. (MA)

7. Il y a aussi l'évaluation critériée en dictée ou en production d'écrits par exemple. Pour une dictée, ils ont l'ensemble des mots et ils savent que je noterai la compétence demandée « l'accord des adjectifs » par exemple et les compétences que nous avons travaillées depuis le début de l'année. Pour chaque dictée, ils ont une grille de correction avec le nombre de verbe, le nombre d'adjectif, le nombre de mots invariable et chaque point (environ 5) sera noté par le code couleur. (MJ)
8. Ceci dit, il est vrai que je donne des productions écrites à réaliser pendant l'année dont l'objectif est de leur faire produire quelque chose sur leurs goûts ou un parallèle entre la France et le Japon. Ce travail est évalué, mais ils ont tous « A ». Je me base sur mes impressions générales. (VB)
9. je fais un examen écrit, du type devoir sur table, et il y a de l'écoute, de la production écrite et des exercices structuraux. (AD)
10. je tiens compte aussi de leur assiduité. (IS)
11. Ils sont aussi évalués sur leur assiduité. (HM)
12. Ils sont évalués par rapport à leurs compétences réelles : En gros, par rapport à ce qu'ils sont capables de dire plus que par rapport à ce qu'ils connaissent. (ELE)
13. Cette grille d'analyse des compétences des élèves sont les quatre phases de l'apprentissage qui sont décrites dans le paradigme dont découle l'approche pédagogique que nous utilisons. (ELE)
14. En phonétique, oui, je pense que l'auto-évaluation se fait). En ce qui concerne les portfolios, j'en fais mais c'est moi qui coche les descripteurs de compétences en discutant avec eux. (MB)
15. Bien sûr, il y a l'évaluation formative et sommative. Cette dernière est essentiellement, ici, pour les parents. Elle prend la forme des bulletins qui jouent une fonction de repère. Toutes les sept semaines ils ont un relevé des compétences de leur enfant. Cela leur permet de constater leur progrès plus régulièrement. Ils signent aussi les évaluations. Dans l'année on va travailler plusieurs fois la même compétence et au travers des notes données, réaliser l'évolution de son acquisition. (MJ)

Thème : enseignement du français au Japon

Catégorie : public

Sous-catégorie : le français dans les universités (PUB-1)

1. Le français y a un grand succès mais le niveau des élèves y est souvent bas. (BB)
2. C'est un public de choix. A l'université, il y a des gens tout aussi intelligents, bien que clairement moins motivés, mais beaucoup plus modernes, parce que moins dans un rapport vertical par rapport à l'enseignant). (AD)
3. Quand on est professeur étranger, les rapports sont beaucoup plus détendus. (AD)
4. Ensuite, parmi les étudiants, certains ont choisi le français parce qu'il n'y avait plus de places ailleurs. (AD)
5. Comme je ne connais que cette école...je dirais que l'enseignement du français est dépendant des politiques d'enseignement des écoles avant l'université. Généralement, je pense que les méthodes d'enseignement au primaire sont plus respectueuses du rythme d'apprentissage des enfants, de leurs centres d'intérêts, etc.) (LS)
6. Mais comme on a beaucoup moins d'obligations de résultats que dans les écoles de langues où les gens veulent à la fois apprendre et se faire plaisir, on est beaucoup plus libre de ses pratiques, on a beaucoup moins de compte à rendre. L'absence d'encadrement pédagogique que je déplorai au début de cet entretien, joue en la faveur de l'enseignant qui peut essayer des choses. (AD)
7. D'abord, beaucoup de Japonais ont une méconnaissance du système d'évaluation français et s'engagent parfois dans des formations payantes en France. Et ils pensent que parce qu'elles le sont, cela leur assure la réussite. Dans les universités japonaises on achète son diplôme. (VP)

Sous-catégorie : le français dans les écoles élémentaires, collèges et lycées. (PUB-2)

1. Dans les écoles, l'enseignement du français est assez rare. (BB)
2. Je pense que le niveau d'exigence que nous avons au lycée peut mettre certains enfants en souffrance, car on ne leur demande pas d'apprendre le français mais en français quand cette langue n'est pour eux qu'une langue de scolarisation. On sait que certains échoueront et retourneront dans le système japonais ou anglais par manque de fréquentation de la langue française mais on ne valorise pas assez leur acquis dans l'absolu. Ce sont des enfants qui apprennent une langue mieux que beaucoup d'adultes et pourtant ils le perçoivent comme un échec. Pour ceux-là, il serait bon de leur donner

un vrai diplôme de FLE. Pour les autres, c'est une chance fantastique d'acquérir un plurilinguisme et une multiculturalité.) (MJ)

3. Je pense qu'il faut préparer les élèves au quotidien de la France. Ca les intéresse beaucoup. C'est pourquoi nous avons choisi de les préparer aux épreuves du DELF PRIM. Parce que les exercices des épreuves présentes des situations de la quotidienne des jeunes français qui ont le même âge que nos élèves. Mais comme nous ne savions pas trop comment faire pour les préparer, nous vous avons demandé de nous expliquer. (YK)

Catégorie : culture d'apprentissage

Sous-catégorie : culture d'apprentissage (CULT-1)

1. nous abordons une langue par ses connaissances à acquérir et non par ses compétences. (MA)
2. A partir de mes pratiques... je rencontre parfois des « résistances » de la part de mes nouveaux élèves. Ils sont surpris, embarrassés ou soupçonneux de ce que je leur demande de faire. A ce moment-là, ils doivent comparer mes pratiques à l'enseignement qu'ils ont reçu jusqu'alors : ils ont certainement l'idée sur l'enseignement/apprentissage très différente de la mienne. Dans l'enseignement japonais, traditionnellement, le professeur explique et un bon élève note et mémorise ce que dit le professeur : on favorise une attitude passive. Ainsi, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves répètent les mots ou phrases prononcés par le professeur, ils les traduisent en japonais pour montrer qu'ils ont « bien compris » ou encore mémorisent la « bonne traduction » faite par le professeur. Mon cours ne correspond pas du tout à ce cours « modèle » (KU)
3. généralement parlant, l'apprentissage d'une langue n'est pas encore considérée comme étant un exercice physique avant tout et souffre d'une intellectualisation abusive notamment avec la théorisation de la langue à travers le méta-langage. (ELE)
4. L'étudiant japonais aime répéter haut et fort après le professeur, mais si on lui explique les méfaits de cette pratique. (BP)
5. Pour ceux qui sont diplômés en FLE, certains font face aux difficultés particulières de l'enseignement du français au Japon, car ce qu'ils ont étudié ne peut pas s'appliquer tel quel. Il leur faut une meilleure connaissance des habitudes d'enseignement/apprentissage. (CL)

6. Les Japonais aiment reproduire des structures, des expressions qu'ils ont apprises et qui fonctionnent systématiquement, sans surprise. C'est un apprentissage mécanique qui marque un manque de prise de risque et la peur de faire une faute et qui privilégie un apprentissage en inconscience. C'est culturel, je crois. (BP)
7. Pour continuer sur cette approche, je pense que faire construire un dialogue, sans permettre aux apprenants de l'écrire est un handicap car les Japonais ont besoin d'écrire. Or quand on écrit, c'est un autre aspect de la langue. (DP)

Catégorie : caractéristiques de l'enseignement/apprentissage

Sous-catégorie : formation des enseignants (CARACT-1)

1. Le système d'enseignement des langues est un peu ancien mais à la fois ouvert aux nouvelles approches dans la mesure où chaque enseignant peut appliquer les méthodes qu'il désire. Ici, je crois qu'on est à l'écoute de ce qui est nouveau à l'intérieur de l'enseignement. (BF)
2. Je crois qu'il est urgent de former des enseignants de FLE au Japon. Les élèves disent que le français est difficile, ils ont raison, puisque rien n'est facile quand on veut apprendre quelque chose. Mais leur apprentissage est d'autant plus difficile car c'est leur professeur qui le complique. Par exemple, beaucoup d'élèves se découragent à cause de la complexité de la prononciation et de l'orthographe françaises que leur professeur traite d'un seul coup au début de l'apprentissage, voire au premier cours. L'enseignant doit comprendre qu'il y a une progression dans l'apprentissage de la prononciation et de l'orthographe comme dans le cas de la grammaire. Il doit aussi être conscient que « enseigner la grammaire » et « enseigner le français » sont deux choses différentes et que la traduction est un exercice qui demande beaucoup de connaissances dans les deux langues. (KU)
3. les professeurs doivent se tenir au courant de ce qui se fait de nouveau dans l'enseignement. (YK)
4. Autrefois, c'étaient principalement les profs « littéraires », comme moi, qui enseignaient le français et qui n'étaient pas bien formés aux nouvelles approches, notamment celle décrite dans le CECRL. (HM)
5. L'enseignement du français s'appuie sur un passé qui ne prend toujours pas en compte aujourd'hui la formation didactique. Les professeurs japonais d'université sont parfois de bons étudiants en français, qui sont arrivés premiers d'une promotion mais qui ne savent pas comment enseigner. En ce qui concerne les Français, quelques enseignants

le sont devenus parce qu'ils n'avaient pas d'autres travail à faire au Japon et se sont rendus compte qu'il ne suffisait pas de parler une langue pour l'enseigner. (CL)

6. Je pense que la formation des enseignants laisse à désirer. Les élèves disent que le français est difficile, ils ont raison, mais cette difficulté n'est pas intrinsèque au français. Je pense qu'elle vient du fait que leur enseignant complique l'apprentissage. (KU)
7. Ensuite, pour rester dans le domaine de l'université, je pense que la pédagogie y est absente. Les enseignants vont « faire » la leçon sans se soucier de faire acquérir des compétences. Ils se focalisent sur les connaissances. Mais, il se peut que les étudiants auxquels s'adressent ces cours soient un jour enseignants et alors ils calqueront leur manière d'enseigner sur ce modèle transmissif. Malgré les congrès ou les réunions pédagogiques diverses, j'ai l'impression que les choses n'avancent pas. (VP)

Sous-catégorie : idéalisation des objectifs d'enseignement (CARACT-2)

1. Je suis partagé entre une exaspération devant une approche traditionnelle mais aussi devant des objectifs d'enseignement du français qui me semblent idéaux. En somme, quelles sont les finalités de notre enseignement ? (VB)
2. Je pense aussi que beaucoup de méthodes qui sont utilisées au Japon sont faites pour des personnes qui ont envie d'étudier voire de vivre en France, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup de Japonais. (DP)

Sous-catégorie : enseignement basé sur l'écrit, la lecture et la traduction (CARACT-3)

1. Dans les classes de latin, on lit le texte, on le traduit, on fait un commentaire sur le contenu et on passe à la page suivante. J'ai vu la même chose avec l'enseignement de l'anglais. (VB)
2. Par contre, il n'existe pas de manuels ni d'occasions suffisants qui leur permettent de développer leurs compétences orales. (IS)
3. Pour nous, le plus important dans l'apprentissage d'une langue, c'est lire. C'est-à-dire, lire exactement : on écrit « Bonjour », et on lit « Bonjour ». D'abord quelqu'un enseigne comment on lit « Bonjour » puis on répète. Et ensuite, je peux lire moi-même « Bonjour ». Et puis, en lisant, je comprends le sens des phrases et je peux utiliser ces phrases dans la vie. (YK)

Sous-catégorie : évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage (CARACT-4)

1. il y a pas mal de jeunes enseignants, bien sensibilisés en FLE, et les méthodes d'enseignement semblent avoir beaucoup évolué. (HM)
2. Mais si on leur explique simplement en leur donnant des exemples précis, ils comprennent parfaitement et souvent leur adhésion est complète. (BP)
3. L'enseignement évolue dans le bon sens. Dernièrement, l'approche neurolinguistique est arrivée au Japon et elle est utilisée dans des universités par des enseignants français issus du DUFLE, je crois. Je pense que l'organisation de l'enseignement y est ouverte ou en tout cas permissive. Rien, n'est imposé car rien n'est décidé, donc tout est permis ! (DP)

Sous-catégorie : apprentissage du français et grammaire (CARACT-5)

1. Au niveau de l'apprentissage, je pense que les apprenants commencent à comprendre que la grammaire n'est pas l'unique voie d'apprentissage d'une langue. Il faut aussi passer par la communication. Il est primordial que les professeurs connaissent bien la grammaire. Parfois, les étudiants ne savent même pas ou ont oublié ce qu'est un pronom relatif dans leur langue mais cela ne les empêche pas de les utiliser. Je pense qu'une langue n'est pas un exercice intellectuel. Il faut la vivre ! (M)
2. La grammaire reste toujours prépondérante dans le discours des enseignants japonais. (VP)
3. Dans les classes de latin, on lit le texte, on le traduit, on fait un commentaire sur le contenu et on passe à la page suivante. J'ai vu la même chose avec l'enseignement de l'anglais. (VB)

Sous-catégorie : enseignement éloigné du contexte français (CARACT-6)

1. Je pense que l'enseignement du français reste éloigné de la France. (MB)

Catégorie : représentation du français

Sous-catégorie : le français et le luxe (REP_FR-1)

1. Je pense que l'étude du français au Japon est cantonnée dans une image de luxe et que cette étude est souvent le fait des femmes plutôt que des hommes. Le français au Japon survit sur cette image qui n'est plus vraiment d'actualité. (BB)
2. Les élèves auxquels j'enseignais autrefois étaient des dames intéressées par la cuisine, la mode, etc. (MB)
3. D'une image de luxe à une image d'utilité. (MA)

Sous-catégorie : le français comme passe-temps (REP_FR-2)

1. le français était un passe-temps pour les femmes. (BB)

Sous-catégorie : le français, langue des femmes (REP_FR-3)

1. Le public est principalement féminin. (AD)
2. Je pense que l'étude du français au Japon est cantonnée dans une image de luxe et que cette étude est souvent le fait des femmes plutôt que des hommes. (BB)

Sous-catégorie : le français et utilité (REP_FR-4)

1. Il n'est pas facile de démontrer l'utilité de l'enseignement du français dans les écoles au Japon. Il est clair qu'il est devenu indispensable d'apprendre deux langues étrangères pour faire face au monde actuel, mais pourquoi le français et pas le chinois ou une autre langue des pays voisins ? (EL)
2. Dans le monde du travail, il y a très peu d'opportunités pour utiliser le français. (BB)

Sous-catégorie : le français et marché des langues (REP_FR-5)

1. Je suis aussi étonnée par le nombre d'écoles de langue qui proposent le français comme enseignement. Je me demande si toutes ces écoles fonctionnent. (MB)

Sous-catégorie : une passion pour le français (REP_FR-6)

1. L'enseignement du français est positif au Japon ! C'est un pays qui adore la France ! Je suis étonné du nombre de gens qui parlent français ici. (RS)

Catégorie : son organisation

Sous-catégorie : son organisation en réseau (FR_ORG-1)

1. Au plan politique, il n'y a pas de projets communs entre les différents établissements pour faire rayonner la langue française. La plupart des établissements d'enseignement du français perdent des étudiants et j'avais proposé aux écoles que je connaissais de faire une publicité commune. Mais je n'ai eu que des refus. Le but n'était pas de ne parler que de Classes de français ou que de l'Institut français mais du français en général. (M)

Sous-catégorie : enseignement du français et précarité (FR_ORG-2)

1. Par contre, il y a de moins en moins de postes titulaires d'enseignement du français, ce qui fait que les jeunes enseignants travaillent souvent dans les situations précaires. Que faire ? Je n'ai pas une réponse définitive. (HM)

Thème : auto-évaluation

Catégorie : auto-évaluation et apprenant

Sous-catégorie : auto-évaluation et qualités de l'apprenant (AUTOEVA_AP-1)

1. Leur demander de se noter, c'est un peu difficile pour eux au niveau du primaire. Ensuite, peut-être, ils peuvent y arriver. (MJ)
2. C'est pas mal, mais il y a un problème avec les profs. Nous avons une formation académique qui nous permet de nous évaluer si on apprend une langue étrangère. Par exemple, moi, je peux m'auto-évaluer en japonais, parce que ma formation académique d'enseignant de français me le permet. Aussi, je pense qu'il faudrait enseigner l'auto-évaluation dans un programme pour apprendre à apprendre. Je vois souvent des candidats durant les épreuves du DELF et DALF qui ne sont pas au niveau de l'épreuve choisie parce qu'ils ne savent pas s'auto-évaluer. Pourtant, ils choisissent de la passer. On se demande s'ils ont du bon sens. Pour moi, l'évaluation, c'est une chose qui n'est pas naturelle. Il faut l'apprendre. (VP)
3. C'est difficile au début car les élèves n'ont pas de critères d'évaluation sur leur apprentissage, puisqu'ils ne connaissent pas le français). Pendant les quelques mois qui suivent le début de leur apprentissage, les seuls critères d'évaluation sont pour eux dans le fait de se sentir de plus en plus à l'aise en classe. Ils disent toujours que le français est difficile mais ils continuent. Donc cela veut dire qu'ils s'en sentent capables. (KU)

Sous-catégorie : auto-évaluation comme jugement personnel et connaissance de soi (AUTOEVA_AP-2)

1. Oui. Ils peuvent donner leur avis sur ce qu'ils ont fait ou dit. (M)
2. Ce logiciel leur permet d'enregistrer leur voix et de laisser un commentaire sur ce qu'ils ont fait, sur la classe. (MB)
3. Il écrit au tableau, il regarde sa phrase, la juge. Puis, je lui pose alors la question : « Que pensez-vous de ce que vous avez écrit ? ». Ensuite, ce sont ses camarades qui vont s'exprimer en disant, « Je suis d'accord » ou « Je ne suis pas d'accord parce que... ». (M)
4. Je pense que ce n'est pas au professeur de juger si un élève est capable faire ceci ou cela. (BB)
5. Une prise de conscience personnelle de ses faiblesses est plus importante que leur indication par une autre personne. (BB)

6. Ces questions ont plusieurs avantages, d'abord elles forcent la présence des étudiants, elles leur permettent de se parler et de retenir les prénoms de chacun. Elles favorisent d'une certaine façon la prise d'initiative dans le sens où ce genre de phrase montre que chacun à voix au chapitre et que les étudiants non-seulement peuvent, mais sont encouragés à donner leur avis. (ELE)
7. qu'elles savent si elles sont fortes ou faibles même si elles ne connaissent pas les notes de leurs camarades. L'auto-évaluation c'est peut-être un élève qui peut prendre conscience de ce qu'il sait ou pas faire. (RS)
8. Ce regard objectif sur le travail qui est fait en classe, la possibilité de le faire évoluer, s'il comporte des erreurs, la possibilité de choisir des outils et des solutions pour le faire évoluer ; tout ceci permet la construction de leur autonomie. (M)

Catégorie : procédés d'auto-évaluation

Sous-catégorie : auto-évaluation et correction (AUTOEVA_PROC-1)

1. Dans mes classes, je pratique une auto-évaluation particulière dans la mesure où je leur donne un exemple de production et ils peuvent comparer leur production à cet exemple mais aussi dans le fait de produire quelque chose devant leurs camarades va au travers du regard de leur camarades sur leur production favoriser une auto-évaluation de leur production. Par exemple, si leurs amis rient, et bien le « feedback » sera positif, non ? (BF)
2. Pour cela, il faut des évaluations qui passent par les devoirs dont je fais la correction. (KU)
3. Parfois, la reformulation est bonne et cela signifie donc que l'élève s'est auto-évalué, dans mon regard ou l'expression de mon visage en se disant « Tiens, j'ai dû faire une erreur ». Il trouve lui-même cette erreur, la corrige et produit une bonne phrase. (M)
4. Les post-it c'est très visuel pour les élèves. Ils savent repérer ce qui leur reste à corriger et à retravailler dans les cahiers. (MJ)
5. Et donc l'enfant va reprendre son cahier et il pourra corriger lorsqu'il a terminé, soit chez lui, soit lorsqu'il a le temps en classe, soit lorsque je donne des temps, soit en travaillant avec un camarade, soit en utilisant le dictionnaire. Il va corriger, puis il me redonne sa production. Au final, soit c'est bon et je valide ses corrections pour continuer. Soit ce n'est pas bon et on retravaille la notion par petits groupes. (MJ)
6. Il m'arrive de corriger moi-même leurs devoirs ou de souligner l'erreur pour qu'ils puissent revenir sur ces erreurs et découvrir pourquoi ils ont fait des erreurs. (CL)

7. Si dans l'exercice on a raté quelque chose, j'entoure l'erreur mais je ne la corrige jamais. Je leur dit là tu t'es trompé parce que... (MJ)
8. Ils peuvent se rendre compte que peu à peu il y a de moins en moins de « rose », la couleur que j'utilise afin de leur donner une impression moins scolaire. Cette évaluation passe aussi par une prise de conscience personnelle dans le fait qu'ils comprennent peu à peu ce que j'explique, dans le fait que durant les activités de groupe ils n'arrivaient pas à mener une conversation entre eux. (KU)
9. Pour moi, l'auto-évaluation, participe de la conscience qu'à l'élève de sa production, de sa présence, de son contrôle et de son jugement au travers de son environnement dont l'enseignant fait partie, est une partie. (M)
10. Dans une classe de débutant, je fais cette pratique. Je leur demande de me dire ce qu'ils sont capables de faire : saluer, se présenter, etc. (DP)

Catégorie : les représentations de l'auto-évaluation

Sous-catégorie : les limites de l'auto-évaluation (AUTOEVA_REP-1)

1. Je ne connais pas bien cette pratique et donc je ne m'y intéresse pas beaucoup. Dans les manuels, c'est plutôt fait pour les Européens ou les Occidentaux. Pour les Japonais, c'est peut-être plus difficile parce que par exemple pour le critère « je sais acheter dans un magasin », comme il n'y pas de magasin français ici, c'est un peu compliqué de dire que je sais le faire ou pas, non ? (BF)
2. J'ai essayé plusieurs fois et cela peut avoir des effets assez étonnants. Ainsi, des élèves ont parfois tendance à se sous-évaluer ou se sur-évaluer. Ainsi, aux premiers on devrait dire qu'ils sont meilleurs qu'ils ne le pensent et pour les seconds le contraire et donc ce n'est pas très positif pour les seconds. (MJ)
3. Nous essayons parfois de laisser les élèves s'auto-évaluer, mais il faut avouer que l'expérience n'a pas été très concluante jusqu'ici. (EL)
4. Cela fait donc partie des choses que je voudrais faire mais que je ne fais pas car j'ai d'autres priorités d'enseignement. (AD)
5. Mais dans la classe, il n'y a aucune pratique d'autoévaluation. (LS)
6. Je dis « partiellement » car je ne sais d'abord pas trop comment mettre en place ce genre d'évaluation puis je me demande si les étudiants que j'ai, pourraient et voudraient s'auto-évaluer car je me demande, encore une fois, si cela ne leur donnerait pas l'impression d'un professeur un peu fainéant. (HM)

7. Le fait est que toujours pour revenir aux contraintes institutionnelles, on n'a pas hélas assez de temps de faire ce que l'on voudrait faire. (AD)
8. que personnellement je ne fais pas par manque de temps et aussi parce que je sais qu'il n'y aura pas beaucoup de demande en face. (AD)
9. Auto-évaluation, ça veut dire que les élèves s'évaluent seuls ? Mais comment peuvent-ils le faire ? Je ne comprends pas. (YK)
10. Donnez-moi un exemple... (MB)
11. C'est-à-dire que l'élève se note elle-même. On ne fait pas ça ici. (RS)

Sous-catégorie : l'auto-évaluation et ses effets positifs pressentis (AUTOEVA_REP-2)

1. Je pense que c'est bien mais je ne la pratique pas. Je ne réfléchis pas souvent à mes pratiques pédagogiques aussi je ne sais pas trop comment je pourrais l'intégrer dans mes pratiques déjà en place et comment je pourrais inciter les étudiants à le faire. (VB)
2. Ca fait partie des choses très bien pensées, très intelligemment conçues. AD)
3. Je pense qu'il faut le faire. Cela peut les motiver à apprendre. Je pense que la motivation est très importante. Cela leur donne le désir d'apprendre, de progresser. L'auto-évaluation leur permet de réaliser leur point fort ou faible et de pratiquer les deux. Le premier pour le plaisir de réussir et le second pour progresser. (MA)
4. C'est une entreprise très pieuse, que je salue. (AD)
5. C'est important mais au collège on n'a pas mis en place l'auto-évaluation. (BB)
6. C'est aussi dans ce cas que j'ai méjugé leur compréhension et que j'ai donné l'évaluation trop tôt. Cela m'arrive de les « mettre à la poubelle » et de recommencer l'ensemble du processus autrement. C'est aussi moi que j'évalue. (MJ)
7. Cela motive et cela renseigne sur ce que l'apprenant a fait, sur ce qu'il doit encore faire. Ceci dit, ce n'est pas une chose que les apprenants demandent spontanément, l'auto-évaluation. Donc, je me demande si cela les intéresse. Beaucoup de mes élèves n'iront pas en France pour étudier mais plutôt pour voyager, ils ne viennent qu'une fois par semaine. Si j'étais avec des apprenants ayant un projet professionnel ou universitaire défini, je ferais plus d'efforts pour leur auto-évaluation. (DP)
8. Je pense que l'auto-évaluation avec des « je peux faire cela » est très claire. Ce serait censé de le faire à la fin d'un cours mais je ne le fais pas parce que je n'ai pas le temps. (DP)
9. Mais dans ce cas, je préfère utiliser le terme d'auto-évaluation. Je pense qu'il est important et même essentiel de distinguer l'évaluation comme une contrainte

extérieure imposée par le cadre institutionnel et l'auto-évaluation qui est un élément fondamental dans la prise en charge de son apprentissage par l'apprenant. (VB)

Thème : relation entre (auto-)évaluation et autonomisation

Catégorie : limites

Sous-catégorie : relations difficiles (RAE_A_L-1)

1. Oui, je crois mais je ne vois pas vraiment comment traduire cela dans des pratiques de classe. (MA)
2. L'apprenant décrit dans votre question est un apprenant idéal. Toutefois, les élèves n'ont pas fait d'études spécialisées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ils peuvent donc se tromper dans leur choix des supports, des solutions et des stratégies. (KU)
3. Bien sûr, il y a des relations entre autonomie et évaluation. Mais ce n'est pas parce qu'un élève est autonome qu'il sait s'auto-évaluer. A mon avis, au moment où un élève arrive à évaluer « correctement » son apprentissage, on peut dire qu'il est autonome, et donc on peut l'appeler « apprenant » (KU)
4. Je ne pense pas, car il y a des enfants qui réussissent bien mais qui sont très passifs et quand on leur demande de faire quelque chose, s'ils ont un problème, ils ne vont pas demander. Certains élèves sont toujours en demande et me disent, à propos des ceintures, par exemple, « Quand est-ce qu'on passe la suivante ? ». (MJ)
5. C'est une question un peu compliquée. Non, je ne vois pas comment autonomie et évaluation pourraient être liées. (YK)
6. En dehors de la classe, il est nettement plus difficile pour l'étudiant de choisir le support qui leur fera faire des progrès. J'entends par là, combien d'étudiants qui sont capables de lire des romans mais incapables de faire une phrase en français sans faire de fautes avons-nous déjà rencontrés ? (ELE)

Catégorie : les relations envisagées

Sous-catégorie : le choix (RAE_A_L-2)

1. Oui, bien sûr. A partir du moment où on peut s'évaluer on accède à l'autonomie car être autonome s'est prendre des décisions, faire des choix et s'évaluer c'est prendre aussi des décisions sur ce qu'on est capable ou pas de faire. (BP)
2. Un élève qui sait s'évaluer est un élève qui sait reconnaître ses lacunes et choisir une méthode pour les corriger. (EL)
3. Il y a une relation évidente entre l'autonomie et l'auto-évaluation, car si l'apprenant ne sait pas s'auto-évaluer, il ne peut conséquemment pas savoir quel défi lui sera le plus utile pour avancer. (ELE)

4. Cette réflexion doit aboutir à des choix par rapport à leur personnalité, leur désir, etc. (CL)
5. Par l'intermédiaire du choix, oui, je crois. Mais il ne faut pas oublier que nous sommes dans une école avec des objectifs très précis en termes de compétences à acquérir. La possibilité de choix est donc plutôt restreinte. (MB)
6. Il y a une relation, c'est sûr je crois que c'est le choix. Le problème est de savoir quelles seront les conséquences de ce choix. (LS)
7. Dans ce cas précis, ils sont obligés de faire des choix dans leurs connaissances et d'évaluer les éléments à leur disposition et choisir celui qui semble le plus adapté à mon indication. (M)
8. Quand je pense aux enfants et aux diverses approches pédagogiques qui leur laisse faire des choix (Montessori, etc.), je pense que l'évaluation est un aspect de l'autonomie. Quand on est capable d'évaluer, on est autonome dans son apprentissage. (VB)
9. Je pense aussi que la prise de décision d'un étudiant en ce qui concerne son apprentissage par exemple pourrait se faire dans le cadre d'une individualisation de l'enseignement. Dans mon cas, et avec des classes de 20 personnes, je ne suis pas sûr que toute la classe puisse ou veuille accepter la décision d'un seul étudiant. (HM)

Sous-catégorie : la métacognition (RAE_A_L-3)

1. Oui, bien sûr. Quelqu'un qui est autonome aura à rendre des comptes à lui ou aux autres donc, oui, l'autonomie et l'évaluation vont ensemble. (LS)
2. Je donne souvent comme examen oral et écrit, une certaine liberté d'expression : que ce soit à travers un jeu de rôle, des questions de compréhension ou de production écrite etc. Pour l'autonomisation, je donne des 'outils' aux apprenants pour essayer d'apprendre eux-mêmes, recherche sur internet, exercices à faire... Et j'essaie aussi d'amener une réflexion personnelle et une projection dans une 'réalité' virtuelle (car nous sommes au Japon) Au Japon, je trouve que souvent le côté 'imagination' de l'enseignement, le fait de se projeter dans une autre réalité, semble moins exploitée, et c'est sur ce point que j'essaie de mettre mes efforts en tant qu'enseignante. En évaluant, les faisant s'auto-évaluer par la mise en commun de leur travail dans la classe, et en leur donnant des exercices de créations d'histoires, de Bd etc.. je pense pouvoir dire qu'il y a un lien entre l'évaluation et l'autonomisation de l'apprentissage, à travers la créativité même de l'apprenant... (BF)

3. Oui car seuls les apprenants autonomes peuvent s'évaluer, car il faut avoir développé des compétences métacognitives qui permettent de prendre du recul et l'évaluation d'une personne qui n'est pas autonome dans ses apprentissages dépend du prof. (VP)
4. Ils étaient toujours sûrs de leur choix concernant les cours à prendre, mais un jour ils se sont demandé pourquoi ils ne faisaient pas de progrès. En parlant avec eux, j'ai constaté que ce qu'ils pensaient nécessaire pour eux ne l'étaient pas vraiment et qu'ils devraient avoir une autre vision sur leur apprentissage. (KU)
5. Mais, il faudrait d'abord qu'il connaisse bien ses problèmes et ensuite que je sois d'accord avec ces décisions car on ne peut pas faire n'importe quoi... (HM)
6. Pour le professeur, l'évaluation vient après une réflexion de l'apprenant sur les buts et les stratégies à mettre en œuvre dans ses apprentissages. (CL)
7. Il faut donc que l'élève se connaisse bien ce qui n'est pas souvent le cas des apprenants japonais. (CL)
8. Dès que je le peux, j'amène les élèves à réfléchir sur leurs buts, leurs désirs, etc. Cela passe donc le plus souvent par le dialogue. Pour moi ce qui pose la question de savoir comment progresser, ce sont des étudiants qui ont réfléchi et qui ont pris conscience d'un problème. Il y a ici, à mon avis, une forme d'auto-évaluation qui est présente. Ensuite, je discute avec eux pour clarifier le problème et les aider à mieux l'exprimer pour essayer de trouver des solutions adaptées ensemble. (CL)
9. Oui bien sûr. Si on est en auto-apprentissage à la maison, il est important de réaliser ce qu'on a appris. Certains manuels proposent des Portfolios. Cela me semble intéressant mais il faudrait traduire en japonais car tous les apprenants ne sont pas capables de comprendre les compétences listées. (DP)
10. Peut-être... J'ai des élèves qui savent qu'elles ne sont pas bonnes dans un domaine, donc elles abandonnent et se concentre sur un autre. Par exemple, certaines savent qu'elles ne sont pas bonnes en compréhension orale ou expression orale aussi elles se consacrent à l'étude de la grammaire. (RS)

Sous-catégorie : relation par ZPD (RAE_A_L-4)

1. Pour moi, le premier pas vers l'autonomisation et l'évaluation, c'est demander de l'aide. (AD)
2. Je pense que quand on donne aux gens la possibilité de demander de l'aide et qu'ils ne la saisissent pas, j'avoue avoir du mal à comprendre et à imaginer une situation dans laquelle ils feraient leur propre réflexion et seraient à la fois le témoin de leur

impuissance et de leurs problèmes et un participant actif à la recherche de solutions).
(AD)

3. Aussi, au collège Caritas, les élèves font ce que leurs professeurs leur disent de faire afin de réussir les concours d'entrée dans les universités parce que leurs professeurs connaissent les conséquences des décisions qu'ils ont prises. (LS)

Annexe 10 : fréquence des catégories et sous-catégories des thèmes des entretiens

Thèmes	Catégories	Sous-catégories	Fréquences	Totaux
Autonomisation	<u>Autonomisation</u> et <u>ingénierie pédagogique</u>	Autonomisation et espace de classe	3	18
		Autonomisation et outils du plan d'enseignement.	15	
	Autonomisation interactions et	Autonomisation et questionnement	13	30
		Autonomisation et co-évaluation	6	
		Autonomisation et ZPD	9	
		Autonomisation et mimétisme	2	
	<u>Représentations</u> de <u>l'autonomisation</u>	Autonomisation comme notion positive	7	50
		Autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise	4	
		Autonomisation comme processus difficile	14	
		Autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire	25	
	<u>Autonomisation</u> et <u>plan</u> d'apprentissage.	Autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage	4	124
		Autonomisation et apprentissage hors classe.	5	
		Autonomisation et apprentissage non académiques/périscolaire.	8	
		Autonomisation et métacognition	17	
Autonomisation et contexte d'apprentissage		4		
Autonomisation et rythme d'apprentissage		3		
Autonomisation et apprendre à apprendre		5		
Autonomisation opposée à la standardisation des apprentissages	1			

		Autonomisation et apprentissages en relation	15	
		Autonomisation et représentation de l'apprentissage	2	
		Autonomisation vs mémorisation des apprentissages	1	
		Autonomisation et contrat didactique	3	
		Autonomisation et décision de l'apprenant	43	
		Autonomisation et action de l'apprenant	5	
		Autonomisation et apprentissage solitaire	8	
	<u>Autonomisation et individualité de l'apprenant</u>	Autonomisation et expérience des apprenants	10	10
	<u>Autonomisation et plan d'enseignement</u>	Autonomisation et fonctions de l'enseignant	34	44
		Autonomisation et formation de l'enseignant	6	
		Autonomisation et pédagogie de projet	4	
	<u>Autonomisation et culture</u>	Autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage	12	12
Total général				288

Thèmes	Catégories	Sous-catégories	Fréquences	Totaux
Evaluation	<u>Les modalités de l'évaluation</u>	Evaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus	6	50
		Evaluation et production des critères	4	
		Evaluation comme pratique subjective	4	
		Evaluation et observation	5	
		Evaluation et communication	20	
		Evaluation et symbole	11	
	<u>Evaluation et plan d'enseignement</u>	Evaluation et plan d'enseignement	20	57
		Evaluation organisée par les enseignants	8	
		Evaluation et contraintes institutionnelles	9	
		Procédures d'évaluation	7	
		Procédés d'évaluation	13	
	<u>Evaluation et culture</u>	Evaluation et culture d'enseignement/apprentissage	4	4
	<u>Evaluation et plan d'apprentissage</u>	Evaluation et apprentissage	9	13
		Evaluation et métacognition	4	
	<u>Les représentations de l'évaluation</u>	Représentations négatives de l'évaluation	5	12
Evaluation comme jugement positif		7		
	<u>Les objets de l'évaluation</u>	Evaluation et activités langagières	15	15
Total général				151

Thèmes	Catégories	Sous-catégories	Fréquences	Totaux
Enseignement du français au Japon	<u>Public</u>	Le français dans les universités	7	10
		Le français dans les écoles élémentaires, collèges et lycées.	3	
	<u>Culture d'apprentissage</u>	Culture d'apprentissage	7	7
	<u>Caractéristique de l'enseignement/apprentissage</u>	Formation des enseignants	7	19
		Idéalisation des objectifs d'apprentissage	2	
		Enseignement basé sur l'écrit, la lecture et la traduction.	3	
		Evolution des méthodes d'enseignement apprentissage.	3	
		Apprentissage du français et grammaire	3	
		Enseignement éloigné du contexte français	1	
	<u>Représentations du français</u>	Le français et le luxe	3	9
		Le français comme passe-temps	1	
		Le français, langue des femmes	2	
		Le français et utilité	2	
		Le français et le marché des langues	1	
	<u>Son organisation</u>	Son organisation en réseau	1	2
Enseignement du français et précarité		1		
Total général				47

Thèmes	Catégories	Sous-catégories	Fréquences	Totaux
Auto-évaluation	<u>Auto-évaluation et apprenant</u>	Auto-évaluation et qualités de l'apprenant	3	11
		Auto-évaluation comme jugement personnel et connaissance de soi	8	
	<u>Procédés d'auto-évaluation</u>	Auto-évaluation et correction	10	10
	<u>Les représentations de l'auto-évaluation</u>	Les limites de l'auto-évaluation	11	20
		L'auto-évaluation et ses effets positifs pressentis	9	
Total général				41

Relation entre (auto-) évaluation et autonomisation	<u>Limites</u>	Relations difficiles	6	6
	Relations envisagées	Le choix	9	22
		La métacognition	10	
		Relation par ZPD	3	
Total général				28

Annexe 11 : les grilles d'observations

Enseignant : 1.M	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Ecole de langue, établissement privé (Classes de français)</i>
Nombre des apprenants :	<i>6</i>
Niveau des apprenants :	<i>100 heures de français</i>
Age des apprenants :	<i>de 30 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Méthode Gattegno.</i>
Approche du manuel :	<i>MTH +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Les apprenants sont assis sur des chaises disposées en demi-cercle ; il n'y a pas de table. L'enseignant est assis en face des apprenants. Sur les murs des tableaux de couleurs listant les sons du français, les articles, certains verbes, etc.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant propose une question (Qu'est-ce que vous avez fait samedi dernier?) que les apprenants répètent en cœur ; travail de la prononciation : correction, rythme. Deuxième étape : écriture de la question au tableau. Troisième étape : réponse à la question écrite au tableau. Quatrième étape : travail de la conjugaison du passé composé avec les tableaux de conjugaison accrochés au mur.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production ; ils se posent des questions sur la validité de leur production. Les apprenants se posent la question suivante: « Est-ce que tu penses que ce que j'ai dit est correct ? »</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>La classe constitue un grand groupe où tous les apprenants sont en relation.</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Les connaissances abordées le sont pour dire quelque chose. L'observation a été faite une semaine après la fête de l'école. Il n'y a pas de programme ni de progression établis à l'avance comme dans un manuel. L'enseignant peut avoir en tête une question ou bien développer la classe autour de la phrase d'un apprenant.</i>

Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Oui et c'est la particularité de la méthode. Des erreurs peuvent constituer une nouvelle étape dans le cours. Par exemple sur l'accord du participe passé.</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'enseignement ; le plan d'apprentissage : contenu ; la tâche à accomplir : Les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; Pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat ; participation aux choix des objectifs. Remarques : Les apprenants peuvent proposer des phrases afin de compléter la réponse possible à la question de l'enseignant. Ces phrases sont parfois à corriger et la correction d'une production constitue parfois le type de tâche demandé pendant la classe. Dans ce cas, ce sont les apprenants qui améliorent ensemble la production de l'un de leur camarade. En participant aux choix des contenus de la classe, ils participent aussi à ces objectifs.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul ; l'enseignant(e) et l'apprenant ; l'enseignant(e) et le groupe</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Oui puisque parfois des discussions s'engagent en japonais sur les difficultés rencontrées à prononcer un mot ou à utiliser une expression. Les apprenants et l'enseignant apportent leur commentaire et/ou aide. Les apprenants s'observent et s'écoutent et peuvent ainsi par exemple comparer leur prononciation.</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Oui. Il fait souvent le lien entre langage et corps en disant : « Quand on utilise le bon mot, c'est son corps qui parle ».</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement). Remarque: Les étudiants ne sont pas toujours les auteurs de cette évolution.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS ; autre : L'enseignant pose la question suivante : « Vous pensez que c'est correct ce que votre camarade a écrit ? » ; Parfois les apprenants pose la question, « Est-ce que c'est correct ? » à l'enseignant mais celui-ci répond souvent : « Pourquoi vous me posez cette question ? Vous n'êtes pas sûr(e) ? ».</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car la décision de l'adéquation d'une production est toujours commune.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui dans la mesure où les apprenants évaluent leurs productions, cherchent et trouvent des solutions ensemble.</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral (« non », « oui », « je ne comprends pas ») ou expression du visage de l'enseignant et des apprenants.</i>

Enseignant : 1.ELE	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Ecole de langue, établissement privé (Classes de français)</i>
Nombre des apprenants :	<i>3</i>
Niveau des apprenants :	<i>60 heures de français</i>
Age des apprenants :	<i>de 30 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Méthode Gattegno.</i>
Approche du manuel :	<i>MTH +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Les apprenants sont assis sur des chaises disposées en demi-cercle ; il n'y a pas de table. L'enseignant est assis en face des apprenants. Sur les murs des tableaux de couleurs listant les sons du français, les articles, certains verbes, etc.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant point des couleurs sur un tableau et les apprenants prononce le son qui correspond ; travail de la prononciation : liaisons, enchaînements, nasales. Deuxième étape : l'enseignant pointe des sons et l'ensemble constitue une phrase : « Demain soir, il y a la fête de fin de trimestre. ». Troisième étape : dire l'heure. L'enseignant dispose des réglettes pour former une horloge. Il modifie la position des aiguilles et demande : « Quelle heure est-il ? ». Quatrième étape : travail de la conjugaison avec les tableaux de conjugaison accrochés au mur.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent des solutions seuls ou en collaboration ; Ils trouvent des solutions seuls ou en collaboration ; ils posent des questions à leur enseignant sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>La classe constitue un grand groupe où tous les apprenants sont en relation.</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Les connaissances abordées le sont pour dire quelque chose. L'observation a été faite une semaine après la fête de l'école. Il n'y a pas de programme ni de progression établis à l'avance comme dans un manuel. L'enseignant peut avoir en tête une question ou bien développer la classe autour de la phrase d'un apprenant.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Oui et c'est la particularité de la méthode. Des erreurs peuvent constituer une nouvelle étape dans le cours. Par exemple sur l'accord du participe passé.</i>

AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'enseignement ; le plan d'apprentissage : contenu ; les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat ; participation aux choix des objectifs. Remarques : Les apprenants peuvent proposer des phrases afin de compléter la réponse possible à la question de l'enseignant. Ces phrases sont parfois à corriger et la correction d'une production constitue parfois le type de tâche demandé pendant la classe. Dans ce cas, ce sont les apprenants qui améliorent ensemble la production de l'un de leur camarade. En participant aux choix des contenus de la classe, ils participent aussi à ces objectifs.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul ; l'enseignant(e) et l'apprenant ; l'enseignant(e) et le groupe</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Oui puisque parfois des discussions s'engagent en japonais sur les difficultés rencontrées à prononcer un mot ou à utiliser une expression. Les apprenants et l'enseignant apporte leur commentaire et/ou aide. Les apprenants s'observent et s'écoutent et peuvent ainsi par exemple comparer leur prononciation.</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Oui. Il pose souvent la question en japonais : « Pourquoi pensez-vous que c'est difficile ? » ; « Pourquoi dites-vous XXX ? » ou fait des remarque du type « Je vous conseille de XXX » ;</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS ;</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car la proposition est toujours validée par l'enseignant.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui dans la mesure où les apprenants jugent leurs productions, cherchent et trouvent des solutions</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral ou expression du visage de l'enseignant et des apprenants.</i>

Enseignant : 2.BP	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Université de Sophia, Université privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>23</i>
Niveau des apprenants :	<i>1^{ère} année</i>
Age des apprenants :	<i>19 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Taxi 1 et Silent way</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Un laboratoire ; les apprenants sont devant des ordinateurs personnels ; l'enseignant possède aussi un ordinateur dont l'écran est affiché par un projecteur ; des tableaux de couleurs listant les sons du français</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : les étudiants quittent leur table équipée d'un ordinateur et se regroupent avec leur chaise devant le tableau ; exercice de prononciation avec les tableaux de couleurs ; les sons forment peu à peu une phrase : « C'est où la Bretagne ? ». Deuxième étape : l'enseignant affiche une carte de France et demande aux apprenants de lieu poser la question : C'est où la Bretagne ? » L'enseignant répond ; travail avec le manuel des éléments de vocabulaire pour localiser une ville ou une région. Troisième (étape compréhension orale) : l'enseignant affiche la carte de France et demande aux apprenants: C'est où Marseille ? » Les apprenants répondent puis ils se posent la même question.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils se posent des questions sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>La classe constitue un grand groupe où tous les apprenants sont en relation.</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : le contenu (mais pas le type de tâche); les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) Remarques : les étudiants n'ont pas eu de tâche particulière à faire pendant les 60 premières</i>

	<i>minutes de la classe. Les 30 minutes restantes ont été consacrées à la composition de la présentation écrite d'une région ou d'une ville du Japon. C'est à ce moment-là que le processus d'autorisation est apparu.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant et l'apprenant Remarque : L'enseignant aide les apprenants à corriger leur production par des indications en japonais ou des gestes comme ceux indiquant qu'il faut placer l'adjectif avant le nom dans « La Bretagne, c'est une jolie région ».</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement) ; Remarque: Les étudiants ne sont pas toujours les auteurs de cette évolution.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Elle vient le plus souvent de l'enseignant, donc elle est acceptée.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui. Ils sont assis sur leur chaise, groupés devant le tableau. Certains soufflent la réponse à leur camarade interrogé.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant; co-évaluation (Lorsque les étudiants répondent aux questions de l'enseignant qui leur demandent de situer une ville ou une région sur la carte de France, il est possible qu'ils comparent leur réponse à celle de leur camarade validée ou non par l'enseignant).</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 3.YK	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Lys Blanc, établissement privé</i>
Nombre des apprenants :	8
Niveau des apprenants :	<i>5 ans de français en raison de 45 minutes par semaine jusqu'à 8 ans et 2 heures par semaines jusqu'à 12 ans ;</i>
Age des apprenants :	<i>11 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Japonaise</i>
Supports :	<i>Images, cartes et jeux</i>
Approche du manuel :	<i>DC =</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS =</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>La classe a lieu dans la bibliothèque de l'école. Les enfants sont assis à de grandes tables en face d'un tableau blanc.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignante demande aux enfants de compter de 0 à 100. Deuxième étape : l'enseignante a une horloge dont elle fait varier la position des aiguilles et pose la question : « Quelle heure est-il ? » ; les élèves viennent devant le tableau et font la même manipulation que l'enseignante et pose la même question. Troisième étape : activité de lecture d'un court texte décrivant une personne. L'enseignante traduit le texte lu. Quatrième étape : l'enseignant pose sur le tableau blanc des images de personnes nommées « Pierre », « Jacques », « Paul » et « Jean ». Chaque élève vient devant le tableau et lit la description d'une personne. Les autres élèves doivent deviner de qui il s'agit. Cinquième étape : l'enseignante indique que la classe va bientôt se terminer et que c'est le moment de jouer. Le jeu est choisit par les élèves. Sur une des tables sont éparpillés des cartes sur lesquelles sont inscrites des légendes, par exemple : « Aller au cinéma ». L'enseignante lit la légende en japonais et les enfants doivent rechercher la carte correspondante.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarque : Durant toutes les étapes du cours car les activités sont ludiques.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>

AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : le contenu; la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) Remarque : Les élèves ont pu choisir le jeu dans la dernière étape du cours.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant(e) et l'apprenant ; l'enseignant(e) et le groupe ; l'enseignant(e)</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement) ; Remarque: Les étudiants ne sont pas toujours les auteurs de cette évolution.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car l'enseignante et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, car ils travaillent en groupe!</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral. de l'enseignante et des élèves car les activités sont ludiques.</i>

Enseignant : 4.EL	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Gyosei, Ecole catholique privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>35</i>
Niveau des apprenants :	<i>Dernière année, école élémentaire (90 heures de français effectuées)</i>
Age des apprenants :	<i>10 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française et assistante japonaise</i>
Supports :	<i>Ludo et ses amis 2 et fiches d'activités créées par l'enseignante à partir des notions abordées dans la leçon du jour</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Dans une classe; un grand écran pour afficher celui de l'ordinateur dont dispose l'enseignant ; un rétroprojecteur ; tables individuelles placées côte à côte ; une enseignante-assistante japonaise est là pour assister l'enseignante française.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : Les objets de la classe. L'enseignant(e) dit le nom d'objets que les enfants possèdent sur leur table ou dans leur cartable et ils doivent les montrer avant un décompte jusqu'à 3. Deuxième étape : écoute du dialogue de la leçon. L'enseignante donne une feuille sur laquelle sont dessinés des objets que l'on peut trouver dans une classe et les élèves écoutent le document de la leçon sonore qui liste certains de ces objets. Les élèves entourent ceux qu'ils ont entendus mentionnés dans le document. Troisième étape : Coloriage. Les élèves colorient les objets cités dans l'enregistrement. Quatrième étape : pratique de la structure « Je voudrais un/lune/des (...) s'il vous plaît. » ; l'enseignante montre l'image d'un objet de la classe avec une couleur (stylo/bleu) et les élèves doivent produire : « Je voudrais un stylo bleu » ; jeu des 7 familles avec les objets de la classe.</i>
Les apprenants	
	<i>ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignante sur la validité de leur production. Remarques : Durant les première et quatrième étapes de la classe, les élèves se corrigent seuls en voyant les objets montrés par le plus grand nombre de leur camarade. Les élèves posent parfois des questions en japonais à l'enseignante-assistante pour vérifier si leur réponse est juste.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Le travail en groupe n'est pas une consigne donnée par l'enseignante française dans les première et quatrième partie (a) de la classe mais les activités proposées sont faites</i>

	<i>spontanément à deux, parfois quatre car les tables sont rangées en ligne par deux. ; travail en groupe durant le jeu.</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; conseillère ; modèle. Remarque : C'est surtout l'enseignante-assistante japonais qui est considérée comme une « ressource », une « aide » ou une « conseillère ».</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) Remarque : Lorsque les étudiants ont joué au jeu des 7 familles.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul (pendant les activités de groupe) ; l'enseignante Remarque : « L'enseignante » désigne ici l'enseignante-assistante japonaise.</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement) ; Remarque: Les étudiants ne sont pas toujours les auteurs de cette évolution.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; ENS-AP ; ENS-APS Remarque : « ENS » désigne les deux enseignantes.</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui si la réponse proposée par un autre élève est confirmée par l'enseignant ou l'enseignante-assistante.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, car ils travaillent en groupe</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'apprenant</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 5.MA	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Caritas, école primaire privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>35</i>
Niveau des apprenants :	<i>2 ans de français</i>
Age des apprenants :	<i>De 7 à 8 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Japonaise</i>
Supports :	<i>Les Loustics 1 et activités TBI</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tableau Blanc Interactifs : fichier Notebook, vidéo, son, images ; petites tables individuelles disposées côte à côte .</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Activité TBI : un dé tourne et s'arrête sur une couleur que les élèves doivent dire. Le nom des couleurs n'est pas inscrit sur les faces du dé ; l'écran TBI affiche des affaires de classe (cahier, crayons, etc.) et un cartable. L'enseignante fait écouter un document sonore. C'est une mère qui demande à son enfant s'il n'a pas oublié ces affaires de classe. Les apprenants viennent ensuite devant le TBI pour déplacer et déposer les objets entendus dans le cartable.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent des solutions seuls ou en collaboration ; Ils trouvent des solutions seuls ou en collaboration.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non, mais co-évaluation et groupe classe pour trouver la réponse à une question ou lors d'une activité avec le TBI</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir ; les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; Remarque : durant les activités TBI</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignante</i>

Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>Le processus de la tâche est modifié ; la production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Lorsqu'elle est faite par un autre enfant, elle est acceptée mais après vérification auprès de l'enseignante.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui. Lors d'un jeu¹⁹² les apprenants s'expliquent langue maternelle les raisons pour lesquelles une réponse n'était pas acceptable.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ;</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

¹⁹² Les apprenants en binôme ont une image qu'ils cachent et se posent des questions pour découvrir ce qu'elle représente.

Enseignant : 5.BB	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Caritas, école primaire privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>35</i>
Niveau des apprenants :	<i>2 ans de français</i>
Age des apprenants :	<i>De 7 à 8 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Activités TBI et feuilles de coloriage</i>
Approche du manuel :	<i>METH +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tableau Blanc Interactifs : fichier Notebook, vidéo, son, images ; sièges disposés en cercle ; pas de table.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Chanson et danse ; les élèves lisent des phrases et viennent mimer devant leur camarade les actions décrites dans ces phrases ; les élèves n'ont pas de cahier: tout se fait sur le mode de la mémorisation ; l'enseignante pose des questions aux apprenants ; activités de coloriage avec consigne en français : « Vous prenez le crayon vert et vous coloriez les feuilles de l'arbre ».</i>
Les apprenants	
	<i>Ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non, mais les groupes se forment seuls lors des activités de coloriage.</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; conseillère ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Non</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; Remarque : durant les activités TBI</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignante</i>

Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>Le processus de la tâche est modifié ; la production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Lorsqu'elle est faite par un autre enfant, elle est acceptée mais après vérification auprès de l'enseignante.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, lors des activités de coloriage ou de mime.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 6.LS	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Etablissement privé, collège Caritas</i>
Nombre des apprenants :	<i>15</i>
Niveau des apprenants :	<i>2^{ème} année</i>
Age des apprenants :	<i>12-13 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Manuel de français édité par Caritas</i>
Approche du manuel :	<i>APM =</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables individuelles placées côte à côte; un tableau noir ; petites tables individuelles disposées côte à côte.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignante présente les objectifs de la leçon. Deuxième étape : l'enseignante fait écouter le dialogue de la leçon livre ouvert ; l'enseignante fait répéter les phrases du dialogue et traduit certains mots si nécessaires. Troisième étape (activités de compréhension orale du manuel : un questionnaire) : le manuel est fermé et l'enseignante a distribué le questionnaire. Les activités sont faites en groupe. Quatrième étape : mise en commun des réponses et correction si nécessaire. L'enseignante fait ensuite remarquer certaines questions et réponses du dialogue. Elle explique ces questions/réponses (syntaxe, lexicale). Elle fait pratiquer en groupe ces questions/réponses puis de groupe à groupe. Cinquième étape : explication des points grammaticaux de la leçon et exercices correspondants du manuel. Remarque : la quatrième étape n'était pas prévue dans l'organisation de la leçon du manuel.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignante sur la validité de leur production. Remarque : durant la troisième étape.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>En groupe et en inter-groupe</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>

AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>La tâche à accomplir ; les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) Remarque : durant la troisième étape.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul ; l'enseignante et l'apprenant ; l'enseignante et le groupe ; l'enseignante ; Remarques : durant la troisième étape, certains apprenants modifient leur réponse après concertation ou avoir entendu la réponse des membres des autres groupes ; durant la quatrième étape, l'enseignante corrige parfois les réponses (syntaxe, lexicale) ou la prononciation.</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Lorsqu'elle est faite par un autre enfant, elle est acceptée mais après vérification auprès de l'enseignante.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, dans les activités de groupe ou de mise en commun des réponses au questionnaire.</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 7.RS	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Etablissement privé, Lycée Caritas</i>
Nombre des apprenants :	<i>10</i>
Niveau des apprenants :	<i>1^{ère} année</i>
Age des apprenants :	<i>15-16 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Taxi 1</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS =</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables individuelles placées côte à côte; un tableau noir ; petites tables individuelles disposées côte à côte.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant présente les objectifs de la leçon. Deuxième étape : l'enseignant fait écouter le dialogue de la leçon livre fermé ; l'enseignante pose des questions de compréhension générale sur le dialogue ; les apprenant répondent. Troisième étape : activités de compréhension détaillée ; l'enseignant distribue le questionnaire du manuel ; deuxième écoute du dialogue ; les apprenants ne travaillent pas en groupe. Quatrième étape : correction en groupe ; l'enseignant fait répéter les phrases du dialogue livre ouvert. Cinquième étape : l'enseignant dicte des phrases composées par lui et contenant des mots nouveaux et extraits du dialogue. Remarque : la cinquième étape n'était pas prévue dans l'organisation de la leçon du manuel.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ls trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarque : durant la deuxième et quatrième étape.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non</i>
L'enseignant(e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>

AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant et l'apprenant ; l'enseignant(e) et le groupe ; l'enseignant</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Lorsqu'elle est faite par un autre enfant, elle est acceptée mais après vérification auprès de l'enseignant/</i>
Enseignement mutuel :	<i>Non car il n'y a pas de travail en groupe.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant.</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>Remarque : l'enseignant n'intervient pas jusqu'à la production de la réponse finale</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 8.MJ	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Lycée de l'Education nationale française.</i>
Nombre des apprenants :	<i>18</i>
Niveau des apprenants :	<i>CE1</i>
Age des apprenants :	<i>7 à 8 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Française et franco-japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Les manuels choisis par l'Education nationale.</i>
Approche du manuel :	<i>DC +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS+</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Des tables individuelles côte à côte et rangée en ligne. Les élèves sont assis par deux ; un tableau blanc et un rétroprojecteur qui affiche l'écran de l'ordinateur de l'enseignante ; des tablettes numériques.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : un élève écrit la date au tableau ; l'enseignante fait produire l'emploi du temps de la journée par les élèves. Deuxième étape : travail des conjugaisons ; les élèves sont en groupe et font des exercices de conjugaison. Une fois l'exercice terminé, les élèves viennent faire valider leurs réponses par l'enseignante. Les bonnes réponses sont comptabilisés et permettent de passer un test en vue de l'obtention d'une ceinture de couleur, attestant d'un niveau. Afin d'obtenir cette ceinture les élèves peuvent s'entraîner chez eux ou sur les tablettes. Troisième étape : la dictée ; le grand écran affiche un blog qui regroupe les verbes, noms et adjectifs de la dictée du jour. Les élèves ont accès à ce blog en dehors de la classe et peuvent donc préparer la dictée. La dictée est dite par l'enseignante. Les élèves sont en groupe et vont ensuite faire valider leur dictée par l'enseignante.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarque : Dans la troisième étape, l'enseignante souligne les erreurs et se sont les élèves qui doivent proposer une solution qui si elle n'est pas trouvée est donnée par l'enseignante.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseillère ; aide ; modèle Remarque : L'enseignante se place à côté d'un élève en difficulté, lui explique, vérifie s'il</i>

	<i>écrit correctement,</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignante et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui, car les élèves sont capables de donner l'emploi du temps de la journée et ce qu'ils vont étudier. L'enseignante, lorsqu'une activité est terminée annonce la suivante et annonce comment la première sera complétée le lendemain.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non mais l'enseignante note les erreurs de ses élèves et organise la classe qui suit selon ces erreurs ou bien constitue des groupes de besoins appliquant ainsi une pédagogie différenciée.</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir ; les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; les critères de réussite de cette tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) ; pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat ; choix des activités à réaliser ; participation aux choix des objectifs Remarques : Les élèves savent avant de faire la dictée que celle-ci sera évaluée selon la bonne orthographe des mots listé dans le blog ; pendant les activités de conjugaison ou la dictée, les élèves travaillent en groupe ce qui leur permet d'utiliser des stratégies personnelles pour trouver la solution ; les exercices de conjugaison et la dictée sont d'abord contrôlés par l'enseignante qui indique les erreurs. Les élèves doivent corriger ces erreurs. Là encore, ils mobilisent des stratégies personnelles. L'utilisation des tablettes leur permet de faire le choix d'améliorer leur production et de choisir les activités pour le faire. Enfin, les élèves peuvent choisir de passer le test pour nouvelle ceinture.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignante et l'apprenant ; l'enseignante</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Discussion avec l'enseignante dans les moments d'évaluation.</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Oui, dans la mesure où elle pose les questions : « Pourquoi tu as fait cet exercice ? » ; « Pourquoi tu as corrigé ici ? »</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement) Remarque : Les élèves corrigent leur réponse si nécessaire selon les indications de l'enseignante.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>

Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car l'enseignant et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui car ils travaillent en groupe</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; co-évaluation Remarques : Avant d'accepter la proposition finale de l'élève l'enseignante lui dit : « Vérifie » ; la co-évaluation se fait dans la file d'attente devant le bureau de l'enseignante.</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; l'enseignante ; le groupe ; Remarque : la co-évaluation se fait dans la file d'attente devant le bureau de l'enseignante.</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante ; l'enseignante demande aux élèves de réfléchir sur leurs erreurs et de trouver des solutions ; l'enseignante indique le nombre d'erreurs qu'il faut trouver (la correction devient ludique) ; les élèves font la queue devant le bureau de l'enseignante pour attendre de la rencontrer et avoir son évaluation.</i>

Enseignant : 8.MB	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Lycée de l'Education nationale française.</i>
Nombre des apprenants :	<i>10</i>
Niveau des apprenants :	<i>hétérogène</i>
Age des apprenants :	<i>De 8 à 9 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Franco-japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Fiches d'activités</i>
Approche du manuel :	<i>DC =</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Les tables sont en îlots de trois places</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Favorables aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Les élèves ont un cahier et des photocopies sur lesquelles il y a des activités de français à réaliser ; application de la pédagogie différenciée : chaque îlot correspond à des besoins particuliers et dans ces groupes, les besoins de chaque élève sont aussi considérés ; jeu de l'oie didactisé.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui. L'agencement des tables les invite à travailler ensemble et faisant les mêmes activités, s'engage un travail coopératif et parfois collaboratif suivi d'une mise en commun des réponses.</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseillère ; aide ; modèle</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Non</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>L'enseignant n'a pas présenté au groupe les objectifs de la séance mais elle a un dossier sur chaque élève dans lequel sont spécifiés les besoins spécifiques.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Oui, car l'enseignante applique une pédagogie différenciée qui lui permet d'interrompre une activité qu'est en train de faire un élève pour lui en proposer une autre plus appropriée.</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; les critères de réussite de cette tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres).</i>

AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul ; l'enseignant(e).</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>Le processus de la tâche est modifié ; la production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Lorsqu'elle est faite par un autre enfant, elle est acceptée mais après vérification (regards ou question) auprès de l'enseignante.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, lors des activités</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante.</i>

Enseignant : 9.VB	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Keio, université privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>10</i>
Niveau des apprenants :	<i>3^{ème} et 4^{ème} année.</i>
Age des apprenants :	<i>21 à 22 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Support des élèves : Power Point ; support de l'enseignant : video et questionnaire papier</i>
Approche du manuel :	<i>DC+</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Un laboratoire de langue; les apprenants sont devant des ordinateurs personnels ; deux téléviseurs pour afficher l'écran de l'enseignant.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : Exposé. Les étudiants, aidés par le Power Point corrigé par l'enseignant, présentent le contenu d'un exposé sur un aspect intéressant de Tokyo en relation avec la francophonie ; les étudiants se posent des questions sur le contenu des exposés. Deuxième étape: vocabulaire. L'enseignant dit un mot en français et les étudiants traduisent. Troisième étape : compréhension orale ; visionnage d'une video avec un questionnaire ; la transcription est donnée ; les étudiants écoutent la video avec un casque et ne communiquent pas. Les réponses sont données à l'oral par les étudiants.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils posent des questions à leur enseignant sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; modèle</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant ne parle pas japonais.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : contenu (mais pas le type de tâche) ; la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche. Remarque : Les étudiants ont préparé leur exposé en dehors de la classe ; ils en ont choisi le sujet ; lorsque les étudiants regardent la vidéo, ils mettent en œuvre des stratégies de compréhension.</i>

AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant(e)</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication. Remarque : Les étudiants cherchent à savoir pourquoi leur production n'est pas satisfaisante mais l'enseignant laisse trop peu de temps de réflexion et donne la réponse sans vraiment attendre.</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; L'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement) Remarque : Les étudiants ne sont pas souvent les auteurs de cette évolution.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Elle vient le plus souvent de l'enseignant, donc elle est acceptée.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Non car pas de travail en groupe.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; co-évaluation Lorsque les étudiants donnent les réponses aux questions de compréhension orale, ceux qui écoutent peuvent se faire une idée de leur performance en comparant leur réponse à celle de leur camarade)</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral.</i>

Enseignant : 9.IS	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Keio, université privée</i>
Nombre des apprenants :	8
Niveau des apprenants :	<i>3^{ème} et 4^{ème} année ; débutant</i>
Age des apprenants :	<i>21 à 22 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Japonaise</i>
Supports :	<i>Manuel pour apprendre le français rédigé en japonais</i>
Approche du manuel :	<i>APM=</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Des tables individuelles côte à côte et rangée en ligne. Chaque étudiant est assis séparément ; un tableau blanc, un rétroprojecteur.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignante écrit au tableau les verbes dont l'auxiliaire est « être » au passé composé ; l'enseignante écrit au tableau la conjugaison du verbe « sortir », les élèves la copient dans leur cahier ; l'enseignante écrit au tableau la conjugaison du verbe « dîner », les élèves la copient dans leur cahier ; l'enseignante fait remarquer l'accord dans le premier cas et l'accent aigu sur le « e » pour le second. Deuxième étape : l'enseignante fait répéter aux étudiants la conjugaison des verbes « sortir » et « dîner » ; l'enseignante complète ses explications en présentant la forme interrogative et négative. Elle donne deux exemples dont l'un est « Ai-je dîné ? » ; l'enseignante fait répéter les conjugaisons avec les formes négative et interrogative. Troisième étape : les étudiants font des exercices écrits d'application sur l'accord du participe passé avec « être », la forme interrogative et négative. Quatrième étape : correction des exercices ; traduction des phrases des exercices ; répétition des phrases des exercices.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions Remarque : Dans la quatrième étape, l'enseignante demande aux étudiants de donner la réponse aux exercices. La réponse vient toujours d'un seul étudiant.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignante et les élèves s'expriment en japonais.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non, mais une leçon du manuel correspond à un cours.</i>

Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche. Remarque : Les étudiants utilisent le dictionnaire pour traduire.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant(e)</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué Remarque : Les élèves corrigent leur réponse si nécessaire selon les indications de l'enseignante.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car seul l'enseignante fait des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Non car pas de travail en groupe.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante.</i>

Enseignant : 10.AD	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Université Impériale de Tokyo</i>
Nombre des apprenants :	<i>40</i>
Niveau des apprenants :	<i>1^{ère} année</i>
Age des apprenants :	<i>29 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Taxi 1</i>
Approche du manuel :	<i>APM+</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Dans un laboratoire de langue ; un grand écran pour afficher celui de l'ordinateur dont dispose l'enseignant ; un rétroprojecteur.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première partie : Pratique de la question « Tu es d'où ? ». L'enseignant donne un exemple de réponse puis les étudiants pratiquent à deux. Deuxième partie : écoute du dialogue de la leçon ; l'enseignant pose des questions au groupe-classe ; lecture à deux de la transcription du dialogue en binôme ; lecture ensuite devant leurs camarades. Troisième partie : Les activités proposées dans le manuel ; les activités se font à deux ; un étudiant va écrire les réponses des activités au tableau</i>
Les apprenants	
	<i>ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant sur la validité de leur production ; Remarques : Lorsqu'ils travaillent en binôme, les étudiants cherchent les réponses ensemble ; lorsqu'ils sont au tableau pour écrire les réponses aux questions des activités, ils demandent confirmation à l'enseignant ou bien parfois leurs camarades réagissent spontanément.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui.</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseiller ; aide ; modèle</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>Oui</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Lorsque l'enseignant remarque que la prononciation est mauvaise, il propose une pratique en guise de remédiation.</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir ; les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas</i>

	<i>d'un travail par groupe, autres)</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Le groupe seul ; l'enseignant</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui si la réponse proposée par un autre étudiant est confirmée par l'enseignant</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; le groupe ; co-évaluation (Lorsque les étudiants écrivent les réponses des activités, ceux qui écoutent peuvent se faire une idée de leur performance en comparant leur réponse à celle de leur camarade).</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante.</i>

Enseignant : 10.HM	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Université Impériale de Tokyo</i>
Nombre des apprenants :	<i>7</i>
Niveau des apprenants :	<i>2^{ème} année</i>
Age des apprenants :	<i>20 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Japonaise</i>
Supports :	<i>Photocopies d'articles de la presse française.</i>
Approche du manuel :	<i>DC=</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Des tables individuelles côte à côte et rangée en ligne. Chaque étudiant est assis séparément. Un tableau blanc, un ordinateur pour l'enseignant et un rétroprojecteur.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>L'enseignant fait l'appel puis distribue l'article du jour. Il lit le texte en français et traduit. Il pose des questions sur les traductions possibles d'un mot ou d'une phrase et invite donc les étudiants à s'exprimer. Il demande parfois la traduction d'une phrase qui est ensuite corrigée en commun. Il ne se déplace pas.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production ;</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non. Ils écoutent les traductions de leurs camarades et celles de l'enseignant</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant et les élèves s'expriment en japonais.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche. Remarque : Les étudiants utilisent le dictionnaire pour traduire.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les	<i>Non</i>

autres apprenants) :	
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car seul l'enseignante fait des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Non car pas de travail en groupe.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante.</i>

Enseignant : 11.BF	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>Waseda, université privée</i>
Nombre des apprenants :	<i>11</i>
Niveau des apprenants :	<i>2^{ème} année</i>
Age des apprenants :	<i>20 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Amical 2</i>
Approche du manuel :	<i>APM=</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS+</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>De longues tables de trois places, disposées en rectangle, un tableau blanc.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première partie : Présentation d'une région, d'une ville visitée par les étudiants ; à partir du thème de la leçon étudiée pendant les cours précédents, l'enseignante avait demandé une semaine avant l'observation de composer la présentation d'une région ou d'une ville visitée et de la dire. Deuxième partie : Test écrit sur les connaissances de la leçon ; l'enseignante a donné un test dont la note comptera pour l'évaluation finale.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarques : Le texte lu par les étudiants n'avait pas été corrigé avant par l'enseignante. Parfois les étudiants aident leur camarade à expliquer un détail culturel de la présentation que l'enseignante n'a pas compris</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Non. Ils écoutent les productions de leurs camarades.</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; aide.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignante et les élèves s'expriment en français et en anglais.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'apprentissage : contenu (mais pas le type de tâche) ; la tâche à accomplir : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres)</i>

	Remarque : Les étudiants ont pu choisir la région ou la ville à présenter et les techniques pour présenter cette région mais le type de présentation.
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>Il est possible que cette remédiation apparaisse après la correction des présentations par l'enseignante.</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (les élèves expriment leur contentement).</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP ; ENS-APS Remarque : L'enseignante écrit au tableau les parties de la phrases qui sont à corriger et le groupe peut participer à la correction.</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Acceptée lorsqu'elle est validée par l'enseignante</i>
Enseignement mutuel :	<i>Non car pas de travail en groupe. Mais les étudiants se posent des questions sur les présentations des régions ou villes entendues pour en savoir plus et apportent des compléments d'explication lorsqu'un des leurs a du mal a expliqué un détail culturel à l'enseignante qui elle aussi pose des questions.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'apprenant</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>L'apostrophe évaluative, confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante ; attitude des autres apprenants et de l'enseignante pendant la présentation</i>

Enseignant : 12.CP	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>IFJ-T, Institut relevant du MAE</i>
Nombre des apprenants :	<i>15</i>
Niveau des apprenants :	<i>B1</i>
Age des apprenants :	<i>de 35 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Feuilles d'activités créées par l'enseignant</i>
Approche du manuel :	<i>DC +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS+</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables à une place, disposées côte à côte ; deux téléviseurs qui affichent l'écran de l'ordinateur dont dispose l'enseignant.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant présente les objectifs de la séance. Deuxième étape : remise des devoirs corrigé et commentaire général sur les devoirs. Troisième étape : l'enseignant donne une fiche d'activités sur l'utilisation du futur avec des activités de compréhension écrite, de pratique de la syntaxe, de production orale et écrite. Quatrième étape : toutes les activités sont réalisées en groupe. la correction de ces activités est commune.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production ; Ils se posent des questions sur la validité de leur production. Remarque : L'enseignant laisse les apprenants travailler en groupe et n'intervient que si un groupe ou un apprenant le demande, ou bien s'il remarque un groupe en difficulté. Lors des activités visant à pratiquer un point de syntaxe (ici il s'agissait des nuances du futur), les apprenants sont amenés à découvrir ces nuances, à les expliciter et à les reproduire dans des phrases personnelles. Ils posent ainsi parfois des questions sur leurs stratégies de production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseiller ; aide ; modèle</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non mais les erreurs sont listés et peuvent faire l'objet d'une remédiation générale le cours suivant.</i>

AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Le plan d'enseignement ; le plan d'apprentissage : les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres) ; pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat ; choix des activités à réaliser ; participation aux choix des objectifs Remarques: Les apprenants peuvent demander à l'enseignant de préparer des activités pour pratiquer la syntaxe, le lexique, l'écrit, etc. qui n'étaient pas prévues au programme du cours ; pour l'activité de production écrite (raconter une histoire à partir d'une image), les apprenants et l'enseignant ont défini les critères de composition de cette histoire ; la correction de l'enseignant est plutôt faite d'indication de correction. Ces ont les apprenants qui corrigent véritablement</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'apprenant seul ; le groupe seul ; l'enseignant et l'apprenant ; l'enseignant et le groupe ; l'enseignant</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Toutes les réponses des activités sont communes et favorisent donc l'auto-observation. Par ailleurs, des discussions s'engagent avec l'enseignant sur la manière d'améliorer une production.</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Oui, surtout au moment des commentaires des devoirs.</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant(e) avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>Le processus de la tâche est modifié ; a production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Acceptée car l'enseignant et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui car ils travaillent en groupe</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation (Durant la quatrième étape)</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; l'enseignant ; le groupe ;</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante et des apprenants.</i>

Enseignant : 12.DP	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>IFJ-T, Institut relevant du MAE</i>
Nombre des apprenants :	<i>11</i>
Niveau des apprenants :	<i>A2</i>
Age des apprenants :	<i>de 35 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Taxi 1</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS=</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables à une place, disposées côte à côte ; deux téléviseurs qui affichent l'écran de l'ordinateur dont dispose l'enseignant.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant présente à travers les téléviseurs un document Power Point listant les erreurs les plus fréquentes commises dans les devoirs remis une semaine avant l'observation. Deuxième étape : rappel de ce qui a été vu une semaine avant dans le manuel à savoir, raconter un événement au futur ; conjugaison de certains verbes au futur simple ; écoute du dialogue de la leçon et réponse aux questions du questionnaire qui le suit. Troisième étape : l'enseignant distribue une feuille sur laquelle il y a des images qui représentent des personnages dans une situation particulière. Ils demandent aux apprenants d'imaginer ce qui va se passer pour ces personnages. Quatrième étape : les apprenants racontent leur histoire et se posent des questions pour avoir plus de détails.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarque : surtout durant la première étape de la classe.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseiller ; aide.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Non mais les apprenants savent qu'ils vont continuer la leçon commencée une semaine avant.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la</i>

	<i>tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres). Remarque: Les apprenants peuvent choisir les stratégies adéquates afin de produire l'histoire demandée dans la troisième étape.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant et l'apprenant ; l'enseignant et le groupe ; l'enseignant Remarques : pendant la préparation du jeu de rôles, l'enseignant se déplace et va proposer son aide aux binômes. Il intervient aussi spontanément lorsqu'il entend une production erronée ; la remédiation générale des jeux de rôle est faite pendant la quatrième partie.</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Les apprenants peuvent prendre conscience des erreurs commises dans leur devoir mais aucune discussions ne s'engage.</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui, car l'enseignant et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui. Durant la troisième étape, l'enseignant conseille de poser des questions aux membres des autres groupes comblent une lacune en vocabulaire.</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation (Durant la quatrième étape)</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; le groupe ;</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante et des apprenants.</i>

Enseignant : 12.VP	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>IFJ-T, Institut relevant du MAE</i>
Nombre des apprenants :	<i>15</i>
Niveau des apprenants :	<i>A2</i>
Age des apprenants :	<i>de 35 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Interactions 3</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables à une place, disposées côte à côte ; deux téléviseurs qui affichent l'écran de l'ordinateur dont dispose l'enseignant.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignant pose des questions sur un document du manuel afin d'en déterminer le type. Il s'agit d'un email d'invitation à une fête d'anniversaire ; les apprenants répondent aux questions. Deuxième étape : l'enseignant propose un jeu de rôle sur le thème de l'invitation. Pour cela il demande aux apprenants quelles expressions on peut utiliser en français afin d'inviter quelqu'un, de refuser ou d'accepter une invitation. L'enseignant aide les apprenants à trouver des phrases. Troisième étape : l'enseignant fait pratiquer ces phrases d'invitation entre quelques apprenants ; les apprenants construisent en binôme un dialogue plus développé ; les apprenants mémorisent ce dialogue et le jouent devant la classe. Quatrième étape : feedback sur les dialogues (lexique, syntaxe)</i>
Les apprenants	
	<i>Ils posent des questions sur la validité de leurs stratégies de production ; ils proposent seuls ou en collaboration des solutions ; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarques : pendant les première et deuxième étapes, lorsque les apprenants proposent des expressions, toutes ne sont pas pertinentes et l'enseignant demande parfois de les modifier ; les apprenants demandent aussi parfois : « Est-ce qu'on peut dire XXX ? » ; durant le jeu de rôle, les apprenants posent des questions pour savoir si ce qu'ils sont en train de faire correspond à ce qui a été demandé.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseiller ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui, dans la mesure où les apprenants ont une classe par semaine, ils savent à quelle</i>

	<i>activité de la leçon la classe s'est arrêtée et donc où elle va reprendre.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche ; l'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres). Remarque : durant la composition du jeu de rôle.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignant et l'apprenant ; l'enseignant et le groupe ; l'enseignant Remarques : pendant la préparation du jeu de rôles, l'enseignant se déplace et va proposer son aide aux binômes. Il intervient aussi spontanément lorsqu'il entend une production erronée ; la remédiation générale des jeux de rôle est faite pendant la quatrième partie.</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignant avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>Le processus de la tâche est modifié ; la production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS Remarque : durant les première et deuxième étape lors de la mise en commun des réponses les apprenants commentent les réponses de leur camarade.</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui, car l'enseignant et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, car travail en groupe et mise en commun des réponses dans les première et deuxième étape.</i>
ACTIVITÉ EVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignant ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante et des apprenants.</i>

Enseignant : 12.KU	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>IFJ-T, Institut relevant du MAE</i>
Nombre des apprenants :	<i>6</i>
Niveau des apprenants :	<i>A1</i>
Age des apprenants :	<i>de 35 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Japonaise</i>
Supports :	<i>Interactions 1</i>
Approche du manuel :	<i>APM +</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS =</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables à une place, disposées côte à côte ; un téléviseur équipé d'un lecteur MD et DVD ; un TBI.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignante commence par une révision des points de syntaxe et de communication abordés lors de la classe précédente ; l'enseignante a demandé aux apprenants de mémoriser les dialogues de la leçon. Ils les récitent ; parfois les apprenants s'aident lorsque l'un d'entre eux a oublié un passage. Deuxième étape : écoute du nouveau dialogue de la nouvelle leçon ; répétition du dialogue à deux. Troisième étape : l'enseignante attire l'attention des apprenants sur les questions utilisées dans les dialogues ; elle demande à un apprenant de lui poser ces questions ; elle demande aux apprenants de se poser ces questions en binôme. Quatrième étape : l'enseignante donne des conseils sur la prononciation de certains mots, indique les erreurs de syntaxe.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ls trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; conseillère ; aide ; modèle.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignant et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui, dans la mesure où les apprenants ont une classe par semaine, ils savent à quelle activité de la leçon la classe s'est arrêtée et donc où elle va reprendre.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>L'organisation de la production de la tâche (temps, distribution des rôles dans le cas d'un travail par groupe, autres)</i>

	Remarque : <i>Les apprenants n'ont qu'à utiliser les structures des dialogues et changer le prédicat des verbes.</i>
AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignante et l'apprenant ; l'enseignante et le groupe ; l'enseignante</i> Remarque : <i>pendant la quatrième étape</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>L'enseignante fait une évaluation bilan et pas durant le processus de réalisation de la tâche.</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i> Remarques : <i>le travail en groupe favorise les interactions AP-AP dans la troisième étape ; l'enseignante se déplace dans la classe et peut intervenir lorsqu'elle remarque un problème (ENS-AP) ; la quatrième étape favorise les interactions ENS-APS.</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui, car l'enseignante et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, parfois les apprenants se posent des questions sur le sens d'un mot</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante et des apprenants.</i>

Enseignant : 12.CL	
CONTEXTE	
Statut de l'établissement :	<i>IFJ-T, Institut relevant du MAE</i>
Nombre des apprenants :	<i>9</i>
Niveau des apprenants :	<i>B2</i>
Age des apprenants :	<i>de 35 à 50 ans</i>
Culture d'apprentissage des apprenants :	<i>Japonaise</i>
Culture d'apprentissage de l'enseignant :	<i>Française</i>
Supports :	<i>Feuilles d'activités créées par l'enseignante.</i>
Approche du manuel :	<i>DC=</i>
Enseignant(e) :	<i>ENS +</i>
AUTO-ÉCO-ORGANISATION	
Le milieu	
Quelles sont les caractéristiques spatiales (mobilier, équipements) de la classe ?	<i>Tables à une place, disposées côte à côte ; un téléviseur équipé d'un lecteur MD et DVD ; un TBI.</i>
Quels sont les choix didactiques de l'établissement ?	<i>Indifférents aux notions à l'étude.</i>
Les supports ou méthodes peuvent-ils favoriser l'émergence des variables à l'étude? (selon le descriptif des cours, l'approche des manuels, les pratiques didactiques décrites et observées)	<i>Première étape : l'enseignante pose la questions suivantes aux apprenants : « Quoi de neuf ? » et chaque personnes expliquent ce qui s'est passé de particulier pendant la semaine. Deuxième étape : activité de compréhension orale à partir d'un document sonore qui présente Le Moulin Rouge. Troisième étape : questionnaire sur un texte décrivant Le Moulin Rouge.</i>
Les apprenants	
	<i>Ils proposent seuls ou en collaboration des solutions; ils trouvent seuls ou en collaboration des solutions ; ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production. Remarque : Lors des deuxième et troisième étapes, l'enseignante demandent aux apprenants de donner les réponses aux questions. Si l'enseignante n'est pas d'accord avec la proposition d'un apprenant, les autres proposent une autre réponse.</i>
Les apprenants travaillent-ils en groupe ?	<i>Oui</i>
L'enseignant (e) comme	<i>Ressource ; source des connaissances ; aide.</i>
La langue maternelle est acceptée en classe comme métalangue :	<i>L'enseignante et les élèves s'expriment en français.</i>
Les objectifs de la classe sont définis :	<i>Oui, dans la seconde étape.</i>
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe :	<i>Non</i>
AUTORISATION	
Les apprenants prennent des décisions sur :	<i>Les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche. Remarque : Les apprenants peuvent choisir les stratégies de compréhension orale ou écrite leur permettant de faire les activités proposées dans les deuxième et troisième étapes.</i>

AUTORÉGULATION-MÉTACOGNITION	
La remédiation à donner à une stratégie peu efficace ou une production générale déficiente est décidée par :	<i>L'enseignante et l'apprenant ; l'enseignante et le groupe ; l'enseignante</i> <i>Remarque : pendant la quatrième étape</i>
Auto-observation (journal de bord, discussion avec l'enseignant ou les autres apprenants) :	<i>Non</i>
L'enseignant invite les étudiants à une réflexion sur l'apprentissage :	<i>Non</i>
Correction par :	<i>L'apprenant qui cherche à découvrir ce qui est incorrect ; l'enseignante avec explication</i>
Lorsque de nouvelles compétences sont mobilisées :	<i>La production finale a évolué ; l'évaluation a évolué (Les élèves expriment leur contentement)</i>
CO-CONSTRUCTION	
Lors d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise la remédiation se fait par les couples :	<i>AP-AP ; APS-AP ; ENS-AP ; ENS-APS</i>
Attitude de l'AP ou des APS face à la remédiation proposée :	<i>Oui car l'enseignante et les élèves font des propositions de correction.</i>
Enseignement mutuel :	<i>Oui, car ils travaillent en groupe.</i>
ACTIVITÉ ÉVALUATIVE	
L'évaluation de la production finale est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
L'évaluation d'une production intermédiaire est faite par :	<i>L'enseignante ; l'apprenant ; le groupe ; co-évaluation</i>
Quels sont les procédés et procédures retenus pour cette évaluation ?	<i>Confirmation ou infirmation de la réponse par commentaire oral de l'enseignante et des apprenants.</i>

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
Remerciements.....	5
PREMIERE PARTIE : l'émergence d'une problématique.....	6
Chapitre 1 : l'éducation japonaise.....	7
1.1 Ses caractéristiques.....	7
1.2 Un intérêt réel pour des pédagogies nouvelles.....	10
1.3 Conclusion :.....	20
Chapitre 2 : l'apprentissage des langues.....	21
2.1 La tradition.....	21
2.2 Les débuts de l'enseignement du français au Japon.....	23
2.3 L'enseignement du français dans le Japon moderne.....	25
2.4 L'importance de la grammaire.....	29
2.5 L'influence des principes du CECRL dans les certifications et l'enseignement du français au Japon.....	31
2.6 Conclusion :.....	39
DEUXIÈME PARTIE : les relations entre l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative.....	42
Chapitre 1 : l'autonomie dans les apprentissages.....	43
1.1 Eclairage pluridisciplinaire de la notion d'autonomie.....	43
1.2 Les apports de l'approche philosophique dans la représentation de la notion d'autonomie.....	43
1.3 Conclusion.....	51
1.4 Les apports de l'approche sociologique dans la représentation de l'autonomie.....	52
1.5 Conclusion.....	60
1.6 Les apports de la didactique dans la représentation de l'autonomie.....	61
1.7 Conclusion.....	69
1.8 Récapitulatif des processus en jeu dans l'autonomie.....	71
Chapitre 2 : l'évaluation.....	74
2.1 Les caractéristiques de l'activité évaluative.....	75
2.2 Evaluation et enseignement/apprentissage.....	79
2.3 L'enseignant comme sujet évaluant.....	84
2.4 L'évaluation sommative.....	86

2.5 L'évaluation formative	88
2.6 L'auto-évaluation	92
2.6.1 Première Définition	92
2.6.2 Essai d'une définition complétée	93
2.7 L'évaluation qualitative.....	99
2.8 Conclusion.....	108
Chapitre 3 : 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.....	111
3.1 Présupposés théoriques à cette relation	111
3.2 Hypothèse sur les composantes en relation entre l'activité évaluative et l'autonomie	114
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	116
3.4 Analyse des schémas et hypothèses sur leur fonctionnement.....	118
3.5 Formulation des questions de la problématique de recherche.....	120
TROISIEME PARTIE : Description du dispositif de terrain de la recherche	122
Chapitre 1 : méthodologie de la recherche et recueil de données	123
1.1 Propositions méthodologiques	123
1.1.1 La démarche de recherche.....	123
1.1.2 L'approche qualitative.....	124
1.1.3 Les perspectives d'analyse	125
1.2 Présentation de l'enquête : outils de collecte et d'analyse des données.....	128
1.3 Les contextes de la recherche.....	130
Chapitre 2 : présentation des terrains de récoltes des données	132
2.1 L'Institut Français du Japon-Tokyo (IFJ-T).....	132
2.1.2 Récapitulatif de l'échantillon « IFJ-T »	134
2.2 Classes de français.	134
2.2.1 Récapitulatif de l'échantillon « Classes de français ».....	136
2.3 L'université Keio.....	137
2.3.1 Récapitulatif de l'échantillon « Keio »	138
2.4 L'université impériale de Tokyo	138
2.4.1 Récapitulatif de l'échantillon « Université impériale de Tokyo, campus de Komaba »	139
2.5 L'université Sophia	139

2.5.1 Récapitulatif de l'échantillon Université Sophia	140
2.6 Gyosei, (L'école de l'étoile du matin)	140
2.6.1 Récapitulatif de l'échantillon « Gyosei »	141
2.7 Le Lys Blanc	141
2.7.1 Récapitulatif de l'échantillon « le Lys Blanc »	142
2.8 Ecole Caritas	142
2.8.1 Récapitulatif de l'échantillon « Caritas »	144
2.9 Le Lycée international français de Tokyo (LIF-T)	144
2.9.1 Récapitulatif de l'échantillon « Le Lycée international français de Tokyo »	146
2.10 L'université de Waseda	147
2.10.1 Récapitulatif de l'échantillon « Waseda »	148
2.11 Récapitulatif général des échantillons :	149
QUATRIÈME PARTIE : analyse des données des entrevues	150
Chapitre 1 : présentations des enseignants à partir des données récoltées dans les entretiens	151
1.1 Classes de Français	151
1.2 L'université de Sophia	151
1.3 Gyosei	152
1.4 Le lys blanc	152
1.5 Caritas	152
1.6 Le LIF-T	153
1.7 L'université Keio	154
1.8 L'université impériale de Tokyo :	154
1.9 L'université de Waseda	155
1.10 L'IFJ-T :	155
Chapitre 2 : analyse des données sur l'autonomisation	157
2.1. Catégorie : autonomisation et ingénierie pédagogique	157
2.1.1 Sous-catégorie : autonomisation et espace de classe	157
2.1.2 Sous-catégorie : autonomisation et outils du plan d'enseignement	158
2.1.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et ingénierie pédagogique »	160
2.2 Catégorie : autonomisation et interactions	161
2.2.1 Sous-catégorie : autonomisation et questionnaire	161
2.2.2 Sous catégorie : autonomisation et co-évaluation	162

2.2.3 Sous-catégorie : autonomisation et ZPD.....	164
2.2.4 Sous-catégorie : autonomisation et mimétisme.....	165
2.2.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et interactions »	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Catégorie : les représentations de l'autonomisation.....	167
2.3.1 Sous-catégorie : autonomisation comme notion positive.....	167
2.3.2 Sous catégorie : autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise	168
2.3.3 Sous-catégorie : autonomisation comme processus difficile	168
2.3.4 Sous catégorie : autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire.....	170
2.3.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'autonomisation ».....	171
2.4. Catégorie : autonomisation et plan d'apprentissage.....	173
2.4.1 Sous-catégorie : autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage..	173
2.4.2 Sous catégorie : autonomisation et apprentissage hors-classe	174
2.4.3 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage non académiques/périscolaire	175
2.4.4 Sous-catégorie : autonomisation et métacognition.....	177
2.4.5 Sous-catégorie : autonomisation et contexte d'apprentissage.....	179
2.4.6 Sous-catégorie : autonomisation et rythme d'apprentissage.....	180
2.4.7. Sous-catégorie : autonomisation et apprendre à apprendre.....	181
2.4.8 Sous-catégorie : autonomisation opposée à la standardisation des apprentissages	182
2.4.9 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissages en relation	183
2.4.10 Sous-catégorie : autonomisation et représentation de l'apprentissage.....	185
2.4.11 Sous-catégorie : autonomisation vs mémorisation des apprentissages	186
2.4.12 Sous-catégorie : autonomisation et contrat didactique.....	187
2.4.13 Sous-catégorie : autonomisation et décisions de l'apprenant.....	188
2.4.14 Sous-catégorie : autonomisation et action de l'apprenant.....	195
2.4.15 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage solitaire.....	196
2.4.16 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'apprentissage.....	197
2.5 Catégorie : autonomisation et individualité de l'apprenant	200
2.5.1 Sous catégorie : autonomisation et expérience des apprenants.....	200
2.5.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et individualité de l'apprenant ».....	201
2.6. Catégorie : autonomisation et plan d'enseignement	202

2.6.1 Sous-catégorie : autonomisation et fonction de l'enseignant.....	202
2.6.2. Sous catégorie : autonomisation et formation de l'enseignant.....	205
2.6.3 Sous catégorie : autonomisation et pédagogie de projet	206
2.6.4 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'enseignement ».....	207
2.7. Catégorie : autonomisation et culture.....	208
2.7.1 Sous-catégorie : autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage	208
2.7.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et culture » ...	211
2.8 Conclusion générale sur l'analyse des données	212
Chapitre 3 : analyse des données sur l'évaluation.....	214
3.1 Catégorie : les modalités de l'évaluation	214
3.1.1 Sous catégorie : évaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus....	214
3.1.2 Sous catégorie : évaluation et production des critères	214
3.1.3 Sous catégorie : évaluation comme pratique subjective.....	216
3.1.4 Sous catégorie : évaluation et observation	216
3.1.5 Sous catégorie : évaluation et communication	217
3.1.6 Sous catégorie : évaluation et symboles.....	220
3.1.7 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les modalités de l'évaluation »	221
3.2 Catégorie : évaluation et plan d'enseignement	223
3.2.1 Sous catégorie : évaluation et plan d'enseignement.....	223
3.2.2 Sous catégorie : évaluation organisée par les enseignants	224
3.2.3 Sous catégorie : Evaluation et contraintes institutionnelles	225
3.2.4 Sous catégorie : procédures d'évaluation.....	226
3.2.5 Sous catégorie : procédés d'évaluation	228
3.2.6 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'enseignement ».....	230
3.3 Catégorie : évaluation et culture.....	231
3.3.1 Sous-catégorie : évaluation et culture d'enseignement/apprentissage	231
3.3.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et culture ».....	232
3.4. Catégorie : évaluation et plan d'apprentissage.....	233
3.4.1 Sous catégorie : évaluation et apprentissage.....	233
3.4.2 Sous catégorie : évaluation et métacognition.....	234
3.4.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'apprentissage ».....	235
3.5 Catégorie : les représentations de l'évaluation.....	236

3.5.1 Sous-catégorie : les représentations négatives de l'évaluation	236
3.5.2 Sous-catégorie : évaluation comme jugement positif	236
3.5.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'évaluation».....	237
3.6. Catégorie : les objets de l'évaluation	238
3.6.1 Sous-catégorie : évaluation et activités langagières	238
3.6.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les objets de l'évaluation »....	239
3.7 Conclusion générale sur l'analyse des données	240
Chapitre 4 : analyse des données sur l'enseignement du français au Japon	242
4.1 Analyse synthétique des données	242
4.2 Résultats généraux de l'analyse du thème « Enseignement du français au Japon »	246
4.3 Conclusion générale sur l'analyse des données	246
Chapitre 5 : analyse des données sur l'auto-évaluation	248
5.1 Catégorie : auto-évaluation et apprenant.....	248
5.1.1 Sous catégorie : auto-évaluation et qualités de l'apprenant	248
5.1.2 Sous catégorie : Auto-évaluation comme jugement personnel et connaissance de soi	248
5.1.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Auto-évaluation et apprenant »	249
5.2 Catégorie : les procédés d'auto-évaluation	250
5.2.1 Sous-catégorie : auto-évaluation et correction	250
5.2.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les procédés d'auto-évaluation »	253
5.3. Catégorie : les représentations de l'auto-évaluation	253
5.3.1 Sous catégorie : les limites de l'auto-évaluation.....	253
5.3.2 Sous catégorie : l'auto-évaluation et ses effets positifs pressentis.....	255
5.3.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'auto-évaluation »	256
5.4 Conclusion générale sur l'analyse des données	258
Chapitre 6 : analyse des données sur les relations entre (auto)-évaluation et autonomisation	260
6.1 Catégorie : limites	260
6.1.1 Sous catégorie : relations difficiles	260
6.1.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Limites ».....	262
6.2 Catégorie : les relations envisagées.....	262
6.2.1 Sous-catégorie : le choix	262

6.2.2 Sous-catégorie : la métacognition	265
6.2.3 Sous-catégorie : la ZPD.....	267
6.2.4 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les relations envisagées»	268
6.3. Conclusion générale sur l'analyse des données	269
Chapitre 7 : conclusion générale sur l'analyse des données des questionnaires	271
7.1 Occurrence des données	271
7.2 Constats sur les situations d'enseignement/apprentissage rencontrées.....	273
7.3 Confirmation des cinq principes du MARCAA.....	278
7.4 L'autonomisation et l'évaluation, des notions culturelles ?.....	280
7.5 Perspectives	282
CINQUIÈME PARTIE : analyse des données des observations de classe	286
Chapitre 1 : analyse des données des observations de classe en contextes indifférents	288
1.1 Analyse des données issues des observations de classe 10 (BF, CONT=, ENS +, APM =) et 12 (CL, CONT=, ENS +, DC =)	288
1.2 Analyse des données issues des observations de classe 12.VP (CONT =, ENS +, APM +), 12.CP (CONT =, ENS +, DC +), 4.EL (CONT =, ENS +, APM +).....	290
1.3 Analyse des données issues des observations de classe 12.KU (CONT=, ENS =, APM +) et 12.DP (CONT=, ENS =, APM +)	293
1.4 Analyse des données issues des observations de classe 9.VB (CONT=, ENS =, DC +) et 10.AD (CONT=, ENS =, APM +).....	295
1.5 Analyse des données issues des observations de classe 9.IS (CONT=, ENS =, APM =) et 10.HM (CONT=, ENS =, DC =).....	298
1.6 Conclusion générale sur les données des observations des classes en contextes indifférents	299
1.7 Tableau récapitulatif par classe des items réalisés et non réalisés en contextes indifférents	303
Chapitre 2 : analyse des données recueillies dans les observations de classe en contextes favorables.	309
2.1 Analyse des données issues des observations de classe 3.YK (CONT+, ENS=, DC =) et 8.MB (CONT+, ENS=, DC =)	309
2.1.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude.....	314
2.2 Analyse des données issues des observations de la classe 7.RS (CONT+, ENS=, APM =).....	315
2.2.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude.....	316
2.3 Analyse des données issues de l'observations de classe 6.LS (CONT+, ENS+, APM=).....	316

2.4 Analyse des données issues de l'observations des classes 2.BP (CONT+, ENS+, APM+), 5.MA (CONT+, ENS+, APM+), 5.BB (CONT+, ENS+, DC+) et 8.MJ (CONT+, ENS+, DC+)	319
2.4.5.1 Les pratiques de classe favorisant les variables à l'étude	332
3. Conclusion sur les observations de classe.....	332
3.1 Le cadre	332
3.2 Les supports et les contenus	334
3.3 Les approches	335
3.4 L'enseignement	335
3.5 L'apprentissage	336
3.6 L'actualisation du MARCAA	337
3.7 Tableau complété des variables indépendantes (grisées) influençant les variables dépendantes du MARCAA.....	339
3.8 Tableau récapitulatif par classe des items réalisés et non réalisés en contextes favorables :	341
3.9 Groupement par domaines des facteurs propices au fonctionnement du MARCAA en contextes indifférent et favorable	346
3.10 Confirmation des cinq variables du MARCAA	347
3.11 Perspectives	350
SIXIÈME PARTIE : conclusion sur les analyses des données issues des entretiens et des observations de classe	353
Chapitre 1 : synthèse sur le fonctionnement du MARCAA par le croisement des données issues des entretiens et des observations de classe.....	354
1.1 Autonomisation et évaluation, principes du vivant.....	354
1.2 L'enseignant et ses pratiques.....	355
1.3 Synthèse sur la confirmation des variables du MARCAA.....	356
1.4 L'importance du contexte d'enseignement /apprentissage	356
1.5 Réalisation des représentations limitées de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation	358
1.6 Les discours sur l' (auto)-évaluation et leurs diverses réalisations	359
1.7 Les fonctions de l'enseignant	360
1.8 Les interactions	362
1.9 Les moyens de l'autonomisation et de l'auto-évaluation.....	365
2. Conclusion sur le croisement des données des entretiens et des observations.....	366
2.1 Eléments complémentaires au MARCAA	366
2.2 Données des entretiens et observations de classe.....	370

Conclusion générale	373
Bilan	382
Perspectives	388
BIBLIOGRAPHIE	392
ANNEXES	400
Annexe 1 : descripteurs niveau A1, « Lire pour s'orienter »	401
Annexe 2 : exemple de leçon d'un manuel japonais pour l'enseignement du français .	402
Annexe 3 : exemple d'épreuve de l'examen japonais de français niveau 2, 2011.....	404
Annexe 4 : entretien avec M.Haruhisa KATO, Professeur émérite de l'Université impériale de Tokyo, pensionnaire étranger à l'Ecole Normale Supérieure de Paris, rue d'ULM de 1961 à 1964.	405
Annexe 5 : entretien avec M. Jun Oba, Maître de conférences à L'Institut de recherche pour l'enseignement supérieur, Université de Hiroshima.	408
Annexe 6 : article dans le Français dans le monde, n° 397, janvier-février 2015.....	410
Annexe 7 : questionnaire.....	412
Annexe 8 : verbatims et encodages des entretiens	414
Annexe 9 : données des entretiens par thèmes, catégories et sous-catégories	477
Annexe 10 : fréquence des catégories et sous-catégories des thèmes des entretiens	535
Annexe 11 : les grilles d'observations	540

Thèse de Doctorat

Christian PELISSERO

Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon

Title of thesis The relations between the evaluative activity and empowering learning

Résumé

Bien que traditionnellement fondé sur une approche transmissive des connaissances et sur leur évaluation le plus souvent sommative, le contexte éducatif japonais n'est pas hermétique aux approches didactiques non-conventionnelles (Freinet, Montessori, Dewey) qui ont pris pour objectif l'autonomisation des apprenants, ni aux principes du CECR, plus contemporains, qui prônent une approche actionnelle de l'enseignement favorable à l'autonomisation des apprenants, à leur auto-évaluation et à l'évaluation de leurs compétences plus que de leurs connaissances. Ce constat met en relation les processus d'enseignement/apprentissage transmissifs et/ou autonomisants avec l'activité évaluative et la culture d'enseignement/apprentissage. La recherche ici présentée a voulu décrire et faire comprendre le processus fondateur de cette relation. Pour cela, l'hypothèse d'un Mécanisme Autopoïétique des Relations de Co-construction entre l'Autonomisation et l'(Auto-)évaluation (MARCAA) a été mise à l'épreuve de l'observation (dans 21 classes de 12 établissements) et confrontée aux représentations sur l'autonomie et l'évaluation de 21 enseignants. Il en ressort que l'autonomisation et l'évaluation ont une relation de co-construction par les possibilités de choix et de décisions qui sont données à l'apprenant durant son apprentissage.

Mots clés : autonomisation, évaluation, auto-évaluation, activité évaluative, métacognition, autopoïésis, autorisation, éducation au Japon.

Abstract

Traditionally based on a transmissible approach to knowledge and on their assumptive evaluation, the Japanese educational context is not, nevertheless hermetic in the non-conventional didactic approaches (Freinet, Montessori, Dewey) whose objective was the empowerment of the learners, or in the principles of the CECR. A more contemporary style, that advocates an action-oriented approach to the education favorable to the empowerment of the learners, to their self-assessment and to the evaluation of their skills more than their knowledge. This work is put in relation the processes of transmissible or education/learning and/or empowerment, the evaluation and the culture of education/learning kept in mind. In this research I would like to highlight and help to understand the fundamental process of this relation. For that purpose, the hypothesis for a Autopoietic Mechanism of Co-construction between the Empowerment and the (Self-) assessment (MARCAA, in french) was put to the test through observations (in 21 classes of 12 establishments) and representations on the autonomy and the evaluation of 21 teachers. As a result, the empowerment and the evaluation have a relation of co-construction by the possibilities of choice and decisions which are given to the learner during their study.

Key Words : empowrment, assessment, self-assessment, metacognition, autopoïésis.