



HAL
open science

L'autoévaluation des compétences en contexte : l'intime au service d'un apprentissage expansif

Sylvie Gruber Jost

► To cite this version:

Sylvie Gruber Jost. L'autoévaluation des compétences en contexte : l'intime au service d'un apprentissage expansif. Education. Université de Strasbourg, 2018. Français. NNT : 2018STRAG014 . tel-01895470

HAL Id: tel-01895470

<https://theses.hal.science/tel-01895470>

Submitted on 15 Oct 2018

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.

**ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES,
PERSPECTIVES EUROPEENNES.**

Unité de recherche du LISEC-EA2310

THÈSE présentée par :

Sylvie GRUBER JOST

soutenue le 22 juin 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**L'autoévaluation des compétences en
contexte :
L'intime au service d'un apprentissage
expansif.**

THÈSE dirigée par :

Monsieur VIEILLE-GROSJEAN Henri

Professeur Émérite, Université de Strasbourg.

RAPPORTEURS :

Madame AILINCAI Rodica

Maître de Conférences, habilitée à diriger des recherches,
Université de Polynésie Française.

Monsieur PEIRO Salvador

Professeur, Université d'Alicante, Espagne.

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Madame PACURAR Ecaterina

Maître de Conférences, habilitée à diriger des recherches,
Université de Strasbourg.

Monsieur JAILLET Alain

Professeur, Université de Cergy-Pontoise.

« A force d'obéir, vous devenez les traîtres de vous-mêmes. »

La Boétie

Remerciements

Faire une thèse est une expérience indescriptible. Arriver à l'aboutissement de la thèse, c'est un peu comme s'asseoir sur une pierre après avoir parcouru un long voyage et se remémorer les rencontres qui nous ont permis d'avancer malgré les obstacles.

C'est avec une grande émotion que je remercie Monsieur Henri Vieille-Grosjean. Je comprends aujourd'hui qu'il a mis en pratique sa modélisation de la relation pédagogique en m'accompagnant dans sa réflexion sans jamais me contraindre, avec un respect mutuel lors de nos échanges de points de vue. Cheminer à vos côtés fut pour moi un immense privilège.

Je remercie Madame Ecaterina Pacurar, sans qui je ne me serai sans doute pas lancée dans cette aventure. De notre rencontre est née cette thèse. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir fait confiance et encouragée dans cette voie.

Je remercie les membres de mon jury, Mesdames Rodica Ailincăi et Ecaterina Pacurar, Messieurs les professeurs Salvador Peiro et Alain Jaillet pour avoir accepté de porter de l'intérêt à ce travail et pour leur disponibilité.

J'exprime ma reconnaissance à mes amis et collègues rencontrés lors des ateliers de recherche, Mireille, Aurora, Gabriel, Désiré, Sunami, Vasiliki pour leur soutien, leur aide et les échanges que nous avons pu avoir. Je veux adresser une mention spéciale à Patrick, mon partenaire d'aventure doctorale, avec qui j'ai partagé les émotions de la recherche et de l'écriture, les nombreux doutes et les petites victoires. Merci à toi pour ton soutien, ton écoute, tes conseils et ta grande disponibilité. Nos discussions ont participé à la VAE (Valeur Ajoutée à l'Expérience) de ma thèse.

De nombreuses autres rencontres ont contribué à ce travail de thèse. Alors, merci à mes collègues et amis enseignants de m'avoir accueillie dans leur classe, de m'avoir relue, de m'avoir soutenue et encouragée: Sandra, Valérie, Guillaume, Simone, Olivier, Stéphanie, Lori, Laetitia, ...

Enfin je remercie ma famille et mes amis, pour qui je n'étais pas très présente ces derniers mois, pour leur compréhension et leur soutien et qui m'ont offert le temps de finir cette thèse. Merci à mes enfants pour leur patience, leurs petits mots et gestes quotidiens d'encouragements. Et puis, je n'aurai pas assez de mots pour remercier mon mari, ma colonne vertébrale ... Alors juste, merci pour tout.

Table des matières

PREAMBULE.....	11
INTRODUCTION.....	16
PREMIERE PARTIE : CONTEXTE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	21
CHAP.1/ Un passage par les définitions avant d’interroger les textes	22
1.1 Apprendre.....	22
1.2 Apprentissage	27
1.3 Enseigner.....	28
1.4 Instruire	29
1.5 Court-circuit enseignement-apprentissage	33
CHAP.2/ L’institutionnalisation de l’apprentissage	37
2.1 Comment est défini l’acte d’apprendre dans les textes ?	37
2.2 L’évaluation à l’école.....	41
2.3 Evaluation et contrôle : mais évaluer qui pour contrôler qui ?	46
2.4 La place de l’autoévaluation dans les textes.....	48
CHAP.3/ Un système scolaire autophage	51
3.1 La « verticalité symbolique » de l’école	51
3.2 Un système de dominants-dominés.....	54
CHAP.4/ Question générale de recherche.....	57
DEUXIEME PARTIE : CADRE DE REFERENCES ET PROBLEMATIQUE.....	59
CHAP.5/ L’apprentissage informel.....	60
5.1 Informel.....	60
5.2 Un apprentissage par l’expérience	65
5.3 Le sujet apprenant : à la fois enfant et élève.....	68
5.4 Un pont entre l’informel et le formel : une illustration.....	71
5.5 Résumé du chapitre	73
CHAP.6/ De la compétence à l’illusion d’incompétence.....	75
6.1 La compétence.....	75
6.1.1 De l’acquisition des connaissances au développement des compétences : une mise en situation.....	75
6.1.2 Compétences : « complexité inédite ».....	79
6.1.3 Une impossible évaluation de la compétence	81

6.2	L'illusion d'incompétence.....	88
6.2.1	La construction de soi	88
6.2.2	L'illusion d'incompétence.....	91
6.3	L'autoévaluation comme procès de responsabilisation dans l'apprendre.....	94
6.4	Résumé du chapitre	97
CHAP.7/	L'apprentissage expansif.....	99
7.1	Klaus Holzkamp.....	99
7.1.1	Biographie	99
7.1.2	Eclairage politique et historique.....	101
7.2	Sa théorie de l'apprentissage.....	102
7.2.1	L'apprenant et la société	102
7.2.2	Apports en pédagogie de Holzkamp	103
7.3	L'enseignement comme trouble de l'apprentissage	104
7.4	L'apprentissage expansif de Holzkamp et l'apprentissage expansif d'Engeström.....	110
7.5	Traduction des termes.	115
7.6	La simplexité de l'apprendre.....	119
7.7	Résumé du chapitre	120
CHAP.8/	Construction de l'objet de recherche.....	122
8.1	Question spécifique de recherche.....	122
8.2	Objectifs de recherche	125
8.3	Démarche inductive.....	126
8.4	Posture impliquée	128
TROISIEME PARTIE : REALISATION DE LA RECHERCHE.....		129
CHAP.9/	Les 3 phases de la recherche	130
9.1	Méthodologie	130
9.2	1 ^{ère} phase dans un contexte scolaire	131
9.3	2 ^{ème} phase de recherche dans un contexte périscolaire.	137
9.4	3 ^{ème} phase de recherche dans un contexte maternelle.	139
CHAP.10/	Entre exploration et inspection dans un contexte scolaire.	141
10.1	L'estime de soi.	141
10.2	L'autoévaluation des compétences.....	147
10.3	Les entretiens en focus group pour libérer la parole	154

10.3.1	A quoi sert l'évaluation ?	154
10.3.2	Es-tu en accord avec les notes que te donne l'enseignant ?	157
10.3.3	Qu'est-ce qu'une compétence ?	159
10.3.4	Aimerais-tu pouvoir donner ton avis sur tes compétences ?	165
10.4	L'autoévaluation pour construire du sens : les éléments de la grille d'analyse et des comptes - rendus d'expérimentation.	168
10.4.1	Du point de vue des élèves	168
10.4.2	Du point de vue des enseignants	171
10.5	La pratique de l'autoévaluation dans un contexte scolaire :	173
10.5.1	L'exemple suisse	173
10.5.2	Les limites de la pratique	175
10.6	Synthèse de ce chapitre	176
CHAP.11/	Contexte péri éducatif	178
11.1	Les émotions exprimées	179
11.2	L'évaluation comme révélateur de l'apprentissage défensif	181
11.3	Peut-on apprendre sans évaluations ?	187
11.4	Synthèse de ce chapitre	194
CHAP.12/	Retour au contexte scolaire	196
12.1	Bilan d'étape	196
12.2	L'autoévaluation en maternelle à l'aide du carnet de réussite.	199
12.3	Discussion	202
CONCLUSION	208
BIBLIOGRAPHIE	215
ANNEXES	229

Liste des tableaux

Tableau 1: extrait de la grille des compétences du palier 2, domaine 7 de l'autonomie et de l'initiative : « savoir s'autoévaluer »	48
Tableau 2 Statistiques descriptives de la moyenne de l'estime de soi des élèves.....	143
Tableau 3. Estime de Soi - CE1	143
Tableau 4. Estime de Soi - CM1/CM2.....	143
Tableau 5. Estime de soi - EIP	144
Tableau 6. Diagramme de l'item 3 : « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités »	144
Tableau 7. Diagramme de l'item 4 : « J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même. »..	145
Tableau 8. Diagramme de l'item 10 : « Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien ». ...	145
Tableau 9. Test d'homogénéité des variances des items de l'échelle de l'estime de soi - CM	146
Tableau 10. Exemple de recueil des notes enseignant/élèves.	147
Tableau 11. Tableau des relevés de notes élèves et enseignants + codage	149
Tableau 12. Raisons d'être d'accord ou non avec les notes de l'enseignant	158
Tableau 13. Importance de l'autoévaluation auprès des enfants.....	166
Tableau 14 : extrait tiré du logiciel TROPES, d'après les retranscriptions des recueils à la première question concernant l'évaluation.	183
Tableau 15 : Continuum de l'autoévaluation-Adapté de Rolheiser (2006) - Ministère de l'Éducation de l'Ontario-2007.	198
Tableau 16 : présentation du carnet de suivi – Eduscol.	202
Tableau 17 : exemple d'un carnet de suivi – Eduscol.....	203

Liste des figures

Figure 1 : D'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif d'après la théorie de Holzkamp (1993) et le processus autopoïétique de Vieille-Grosjean (2009).	121
Figure 2 : capture d'écran de l'outil d'autoévaluation MAENA'Scol	133
Figure 3. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques-CE-semaines 1 et 2.....	148
Figure 4. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques -CM- semaines 1, 2 et 3.....	148
Figure 5. Ecart des moyennes-compétences en Français-CM- semaines 3,4 et 5.....	149
Figure 6. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques-CE-semaines 6 et 7.....	152
Figure 7. Ecart des moyennes-compétences en Français -CM- semaines 7 et 8.....	152
Figure 8 : Analyse textuelle : 53,4% de verbes factifs.....	154
Figure 9. Scénario 1: comportements et sentiments.....	155
Figure 10. Scénario2: enseignement et éducation.....	155
Figure 11. Scénario 3 : politique et société.	155
Figure 12. Scénario 4 : notes et bulletin.....	156
Figure 13. Déclinaison aboutie d'une compétence globale en savoirs disciplinaires et savoir-faire. Les sciences à l'école élémentaire- Rapport IGEN- 2007- p.20.....	162
Figure 14. Graphe en étoiles du scénario « autres concepts ».....	182
Figure 15. Graphe en aires du scénario « autres concepts ».	184
Figure 16. Graphe des acteurs du scénario « autres concepts ».	185

Liste des annexes

Annexe 1 : Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, compétence 7	230
Annexe 2 : Compte-rendu des expérimentations en contexte scolaire :.....	233
Annexe 3 : Grille d'observation : exemple CM	244
Annexe 4 : Données statistiques descriptives.....	248
Annexe 5 : Conversion de note	252
Annexe 6 : Tableaux de comparaison de l'autoévaluation et de la note de l'enseignant.....	253
Annexe 7 : Echelle de l'estime de soi	263
Annexe 8 : Données statistiques de l'échelle de l'estime de soi	266
Annexe 9 : Comparaison entre autoévaluation et estime de soi.....	268
Annexe 10 : Entretien avec les enseignants : extraits	272
Annexe 11 : Courrier à l'Inspection Académique.....	277
Annexe 12 : Demande d'autorisation de l'expérimentation dans une école suisse.....	278
Annexe 13 : Canevas du projet dans une école suisse.	281
Annexe 14 : Retranscription des entretiens avec les élèves suisses – extraits	284
Annexe 15 : Convention avec la Mairie de Rosheim.....	290
Annexe 16 : Retranscription des entretiens lors des NAP	292
Annexe 17 : Livret scolaire maternelle	301
Annexe 18 : L'autoévaluation des élèves, Ministère de l'Education, Ontario.....	319
Annexe 19 : Fiche de lecture : modèle de Bronfenbrenner.....	327

PREAMBULE

« *Une thèse c'est une transformation de l'expérience en savoirs expérimentiels* ».

Loïc Chalmel

Qui suis-je ?

C'est la question que m'a posée mon directeur de recherche au début de ce travail de thèse mais à laquelle je ne voyais pas l'intérêt de répondre. J'étais certainement encore dans l'héritage classique de l'approche positiviste où le chercheur doit s'effacer derrière son objet de recherche. Aujourd'hui, après 4 années de réflexion sur mon sujet, je comprends la question et la nécessité de vous exposer mon expérience qui a de toute évidence orienté ce choix de recherche.

Je suis professeure des écoles. Depuis peu, j'ai choisi d'intégrer le RASED (réseau d'aide des élèves en difficultés) et d'être une enseignante spécialisée, c'est-à-dire axée sur la remédiation des difficultés à apprendre. Être enseignante n'était pas une évidence pour moi, du moins pas au moment des choix de l'orientation professionnelle. Je suis arrivée au lycée et à l'université avec un sentiment d'imposture dont j'ai pris conscience en découvrant Bourdieu dans un cours de sociologie des Sciences de l'Éducation. En effet, mes grands-parents étaient des agriculteurs et mes parents ont quitté l'école après l'obtention de leur CAP. Je suis l'aînée dans ma famille et je ne connaissais personne dans mon entourage ayant eu accès à des études supérieures.

En tant qu'élève, je pense être passée inaperçue, bonne élève sans grandes particularités, je n'étais pas une enfant curieuse, pas extravertie, pas joyeuse, pas triste non plus. J'aimais assez aller à l'école mais je ne concevais pas que ma réussite ne puisse dépendre que de moi, je pensais que la chance y était pour beaucoup. J'obéissais et je jouais mon rôle d'élève sans me poser trop de questions.

Une première rencontre au collège avec une professeure de français a déclenché une prise de conscience, non pas en cours, mais lors d'un atelier optionnel de théâtre. Je me suis alors demandé dans quelle mesure je jouais un rôle en société, le rôle de la bonne élève. C'est à ce moment que j'ai choisi de « désobéir » pour la première fois : mes professeurs et mes parents souhaitaient que je poursuive mes études dans la filière générale, je me suis inscrite dans un lycée technologique en arts appliqués. De ces années au lycée et à l'université, je garde un double sentiment. D'abord celui de ne pas avoir été à ma place car je côtoyais des jeunes issus de milieu plus favorisé que le mien. Je faisais semblant de connaître tel ou tel artiste ou auteur, et je me documentais en cachette. Mais paradoxalement, j'en garde un sentiment d'épanouissement grâce à de belles rencontres d'amitiés qui m'ont aidé à grandir et à m'éduquer. Je me suis reposé plusieurs fois la question de ce rôle que je jouais en société. Le livre de Goffman (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne (1)* a beaucoup résonné en moi. Le théâtre reste d'ailleurs un fil conducteur dans mon parcours de vie et curieusement mon activité la plus authentique. En effet, c'est en faisant du théâtre que j'ai pris conscience de mon pouvoir d'action et d'influence sur mes choix de vie.

Une deuxième rencontre a élevé mon niveau de conscientisation et a guidé mon choix professionnel. Il s'agit de la rencontre de deux mondes : le monde de l'éducation populaire et de la recherche. Je poursuivais mes études en étant animatrice dans une association socioculturelle. Cette association avait à cœur de partager son projet éducatif basé sur l'enfant en tant que citoyen. Les animateurs y avaient une place privilégiée et leur travail était valorisé. Les discussions citoyennes entre animateurs bénévoles et permanents faisaient partie de la formation : donner du sens à ce qu'on fait. A côté de cela, je continuais mes études en sciences de l'éducation mais sans pouvoir leur donner du sens. Je n'arrivais pas à lier mon projet de vie avec un projet professionnel. Abandonner mes études était pour moi impensable, j'ai donc poursuivi en maîtrise des sciences de l'éducation mais avec le programme Erasmus ; comme je n'avais pas de projets définis, rien ne m'empêchait d'aller faire un tour en Allemagne. Cette aventure a été salvatrice car à partir de là, je me suis vraiment sentie adulte et capable d'assumer mes choix. C'est à ce moment que j'ai rencontré l'homme qui allait devenir mon mari et c'est à ce moment aussi que l'association d'éducation populaire pour laquelle je travaillais ponctuellement m'a proposé un poste d'animatrice permanente à l'année, en CDI. C'était en 2001, j'avais 23 ans. J'étais capable d'assumer le choix de faire un

travail d'animatrice, rémunérée au SMIC avec un niveau bac +4. Je trouvais beaucoup de sens à ce que je faisais, je côtoyais des animateurs permanents de l'association, des militants engagés qui me faisaient partager leur idéologie de la société : nous avons chacun un rôle à jouer et il est important d'en avoir conscience. Je me sentais bien, utile, et valorisée, je suis devenue directrice de centres de vacances. Ce groupe d'animateurs a été la première rencontre professionnelle importante.

Il me restait toujours à faire mon mémoire pour valider ma maîtrise, il n'était pas question pour moi de ne pas aller au bout des choses. C'est à ce moment que j'ai rencontré monsieur Henri Vieille-Grosjean qui a accepté d'être mon directeur de mémoire. J'avais pour sujet « Jouer à l'école : pour le plaisir de ne rien apprendre... ». J'avais choisi ce thème car dans mon association, j'avais pu participer aux rencontres ludiques de Grenoble et m'apercevoir à quel point le jeu pouvait construire et sociabiliser les personnes. J'étais également en colère contre l'Education Nationale car dans mon travail, je rencontrais des enfants en souffrance à l'école mais dotés d'une réelle intelligence. Je ne comprenais pas que l'école ne puisse pas reconnaître les compétences diverses et variées des enfants. Les échanges que j'ai pu avoir avec Monsieur Vieille-Grosjean ont été d'une richesse incroyable si bien que j'ai fini par me dire que peut-être j'avais un rôle à jouer (encore un) dans l'Education Nationale, peut-être celui de faire jouer les enfants à l'école.... Monsieur Vieille-Grosjean fut la deuxième rencontre professionnelle importante.

Je suis donc enseignante aujourd'hui. Je me définirai comme ouverte au dialogue, à l'écoute tant des élèves que des parents, je suis persuadée que pour sauver l'école il faut considérer les parents comme des partenaires à part entière. Je me sens suffisamment forte pour les associer à mes projets de classe sans que je me sente en danger. Mes relations de travail sont parfois ponctuées par des incompréhensions car je ne partage pas toutes les difficultés que l'on peut entendre sur ma profession avec mes collègues et peut-être aussi parce je suis intimement persuadée qu'il est possible que l'école puisse être un lieu d'épanouissement pour les enfants et pour les enseignants. Il y a les programmes à suivre certes, il y a les contraintes matérielles et de temps, mais je reste convaincue qu'à l'intérieur du cadre qui nous est imposé en tant qu'enseignant, nous ne prenons pas toute la liberté que nous pourrions prendre. Est-ce dû à la peur ? Mais peur de quoi ? J'ai envie de réfléchir à cela.

Dans ma pratique, je pense accorder beaucoup de valeur à la parole spontanée des enfants. C'est plus un héritage de l'éducation populaire qu'une préconisation de la formation des enseignants. C'est une pratique que je conscientise depuis mon travail de mémoire dans le cadre du master 2 IIMSE (Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio Educatif) des Sciences de l'Education où j'ai eu l'occasion d'interroger un outil numérique d'autoévaluation. Ce travail de mémoire s'est inscrit dans une démarche instrumentale mais la vérification des hypothèses sur le terrain a permis de mettre en lumière la parole des élèves. C'est pour comprendre la signification de cette parole que j'ai voulu poursuivre la recherche.

Ce travail de thèse vient lier toutes mes expériences antérieures et donner du sens à mon parcours pas tout à fait linéaire. Si j'ai été influencée au départ de ma réflexion par la tradition positiviste de la recherche en France, j'ai assez vite choisi l'approche herméneutique phénoménologique car je ne peux me situer que dans cette épistémologie pour mener ce travail. Je suis à la fois le chercheur et l'enseignant. Cette double posture m'a bloquée au départ et je me suis interdit certaines restitutions d'observation participante sous prétexte de tendre vers une neutralité scientifique. Aujourd'hui je me rends compte que ma double posture m'a permis de faire se rencontrer et se répondre deux mondes qui souvent ne font que se côtoyer et qui ne semblent pas toujours être dans la même réalité.

INTRODUCTION

« Il était une fois un individu, désigné sans rigueur comme "pédagogue", qui se pensait à la fois comme un philosophe moraliste et comme un praticien soucieux de comprendre ce qu'il fabrique quand il est censé éduquer, instruire ou former. Il débarque un jour dans un département de sciences de l'éducation. Il s'y perd.

Non qu'on l'y accueille mal. Bien au contraire. Non que, dans le concret des actions à mener au quotidien, on n'y partage pas son souci, mais ce dernier ne peut être érigé en objet de la recherche. Car il convoque dans son cortège la sollicitude. Celle-ci est agitation de soi à l'égard d'une présence-absence de l'autre. Il peut y avoir une science des soucis, mais pas de science de mon souci, ni du tien. (...) Il n'y a pas non plus de science du souci, tel qu'on pourrait ériger ce (mais ce quoi? ce « sentiment », cette « attitude », cette « réponse », cette « intellection »?) en un universel qui permettrait de fédérer quelque chose comme l'assentiment des consciences chez des « pédagogues ». » (Hameline, 1997)

Penser l'éducation est un luxe (Hameline, 1997), c'est une activité volatile qui s'oppose à un questionnement scientifique parce que penser l'éducation s'oppose probablement à l'agir dans l'éducation. Quand on pense l'éducation, on pense à ce qui n'est pas, ce qui n'est plus ou ce qui n'est pas encore. Le luxe chez Hameline est à comprendre comme une futilité, comme une chose qui peut se perdre. « ...un *futile* (gén. *futilis*, nom neutre !), selon Donat (IVe s.), c'est le récipient qui "fuit" » (Hameline, 1997). Penser l'éducation c'est peut-être regarder le récipient qui fuit et s'interroger sur cette fuite, se demander quelle est son essence et surtout se questionner sur la pertinence de cette fuite.

Ce travail de recherche ou cette pensée, c'est selon, est, non pas un aboutissement, mais la somme de nos différentes expériences universitaires, professionnelles et personnelles. C'est une parenthèse, un besoin impérieux de prendre le temps de dire que quelque chose nous échappe. Nous mettons une énergie considérable à essayer de définir ce quelque chose qui

nous échappe et à inventer des concepts, concevoir des dispositifs afin de limiter cette « fuite ». Mais nous sommes-nous déjà demandés s'il fallait empêcher cette « fuite » ?

Ce travail de réflexion a été initié par un mémoire de master (2014) portant sur l'autoévaluation porteuse de sens pour l'élève. Nous avons expérimenté un dispositif qui permettait aux élèves du primaire de s'autoévaluer. Nous soupçonnions alors une richesse dans la phase d'assimilation des connaissances et de la connaissance de soi qu'il n'a pas été possible de développer dans le cadre du mémoire de master. Nous étions alors focalisée, dans notre recherche, sur le dispositif innovant qui pouvait être un outil pour les élèves dans la construction du sens et l'assimilation des connaissances. Bien que ce travail ait interrogé les élèves et leurs représentations des compétences, leurs perceptions de l'autoévaluation et le changement dans le travail, il n'était pas entièrement centré sur l'élève. Le travail de master avait pour ambition de rendre le dispositif plus efficace, c'est pourquoi il y avait un lien continu avec une équipe de développeurs d'outils numériques. Au fur et à mesure de cette interaction et de l'avancée de l'expérimentation, nous sommes arrivée aux limites de l'objet numérique. Le master 2, spécialité "Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio-Educatif", dont ce mémoire a été l'aboutissement, a pour objectif de lier la recherche au terrain. C'est grâce à ce mouvement alternatif que nous nous sommes aperçue des failles ou des manques que pouvait avoir un travail dont l'objet central est un dispositif. Nous défendons notre position dans ce travail, tout comme nous reconnaissons la richesse et la pertinence de ce travail. Nous en sommes sortie « modifiée » et grâce à cette réflexion, notre regard sur l'éducation, en particulier l'éducation scolaire, s'est affûté. Tout comme dans une réflexion antérieure menée sur le jeu à l'école, mémoire de Maitrise des Sciences de l'Education intitulé « Jouer à l'école pour le plaisir de ne rien apprendre », (2003), nous avons oublié de nous interroger sur l'acte d'apprendre. Nous étions focalisée sur le rôle des enseignants et de l'Institution, pensant que l'amélioration des conditions d'apprentissage, pouvait être un vecteur de la réussite scolaire des élèves. Nous avons oublié qu'apprendre n'est pas quantifiable et par là même évaluable. En réalité, non, nous n'avons pas oublié. Nous ne le savions pas encore. C'est la multiplicité de nos rencontres et de nos expériences universitaires, professionnelles et personnelles qui nous permettent aujourd'hui d'affirmer cela. Nous avons appris qu'il n'est pas possible d'évaluer ce qu'un enfant apprend. Pour cela,

nous nous sommes interrogée sur le sens même d'apprendre. Comment ce verbe si souvent employé peut-il être si difficile à définir ? Nous avons interrogé les textes officiels de l'Education Nationale pour essayer de comprendre ce que l'Institution exigeait des acteurs de l'Ecole en termes d'apprentissage.

Cette thèse propose de se centrer entièrement sur l'élève, l'apprenant, sans pour autant mettre l'enseignant en opposition. Nous nous questionnons sur les facteurs intimes, personnels, contextuels qui peuvent influencer l'acte d'apprendre de l'élève. Bien que nous supposons qu'une évaluation ne puisse pas restituer ce qu'un élève apprend, nous souhaitons approfondir le processus intime que peut favoriser l'autoévaluation chez l'élève. S'autoévaluer, c'est porter un regard critique sur soi, c'est aussi accepter de montrer quelque chose de soi. Est-ce que les élèves de primaire sont capables de cette sincérité inhérente à la compétence de s'autoévaluer ? Et pour montrer à qui ? Si le tiers, qu'il soit enseignant, parent ou camarade est nécessaire, il est également indispensable de s'interroger sur sa fonction et sur son regard. Il est ici question de transmission (Vieille-Grosjean, 2009). Si le but de l'enseignant est de rendre l'enfant compétent (Reboul, 1980), quel est le but de l'enfant qui apprend à l'école ? Il nous faut nous attarder sur l'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2006), sentiment présent chez un certain nombre d'élèves et sur les raisons qui poussent un élève à apprendre ou non. Holzkamp (1993) soutient que les raisons qui poussent un élève à apprendre à l'école ne peuvent être que de l'ordre du défensif. Selon cette théorie, l'élève apprend afin de préserver ses privilèges auprès de ses parents, de ses enseignants, de ses pairs. Il oppose cet apprentissage défensif à l'apprentissage expansif. L'apprentissage expansif n'est pas possible à l'école, selon lui, car l'école est un lieu du « faire semblant » où le plaisir d'apprendre est absent des incitations. La nécessité d'apprendre n'existe pas, sauf quand elle rencontre la sanction. L'école simule des situations fictives où le problème à résoudre n'est jamais réel, et l'élève qui réussit est celui qui accepte ce jeu de rôles. L'apprentissage expansif n'est possible que si l'élève se trouve dans le besoin d'apprendre pour élargir ses possibilités d'action. Dans le contexte scolaire, il semblerait que les situations d'authenticité soient peu présentes. Est-ce que s'autoévaluer, dans ce que cet acte demande de sincérité, pourrait être un levier pour favoriser l'apprentissage expansif de l'élève ? Dans ce processus intime, est-il alors envisageable que l'élève n'ait pas de compte à rendre sur ce qu'il apprend ? Peut-être est-elle là, la « fuite » que nous évoquions au début de cette introduction. La métaphore de la fuite que Hameline (1997) utilisait pour qualifier l'inévitable perte qui résulte d'une réflexion sur

l'éducation semble assez éloignée de notre questionnement. Et pourtant, il y a en éducation un mouvement, un « transvasement » entre ce que l'enseignant donne et ce que l'élève reçoit. Ce mouvement relève à la fois de la communication et de la transmission (Vieille-Grosjean, 2009), la fuite se situe là : c'est entre ce que l'élève reçoit et ce qu'il prend. Mais c'est précisément à cet endroit que l'élève agit et devient apprenant. Et c'est précisément à cet endroit que l'enseignant ne peut plus agir. Là où nous nous trompons, c'est lorsque nous pensons pouvoir évaluer et contrôler ce que l'élève prend, il n'y a que l'élève qui peut le savoir. Nous pouvons certainement contrôler l'enseignement qui est dispensé, améliorer la façon dont l'élève reçoit cet enseignement. C'est en cela que l'Institution, inscrite dans un système d'immobilisme et d'a-responsabilité, voire d'irresponsabilité (Jaillet, 2016), doit se sentir concernée mais c'est un leurre de croire qu'il est possible d'évaluer ce que l'élève apprend - *prendre par l'esprit* -, tout autant que c'est un leurre de penser qu'un enseignant peut « faire apprendre ».

Peut-être qu'il s'agit alors de redéfinir les fonctions, les responsabilités et les espaces de chacun. Pour l'Institution, contrôler ce qui est quantifiable. Pour l'élève, apprendre ce dont il a besoin. Pour l'enseignant, enseigner sans chercher à « faire apprendre ». C'est peut-être seulement à cette condition que l'élève pourra passer d'un être enseigné à un être apprenant.

PREMIERE PARTIE : CONTEXTE ET QUESTION DE RECHERCHE

CHAP.1/ Un passage par les définitions avant d'interroger les textes

En 1969, Skinner résumait en ces termes le problème central de l'instruction primaire : « l'enfant n'apprend pas convenablement ce qu'on veut lui enseigner, et il le sait, et le maître de son côté est incapable d'y porter remède et il le sait aussi. » (p.35). Ce constat de 1969 est aujourd'hui encore au centre de nombreuses recherches en éducation et bien que des propositions de réponse, variées et diverses, aient été ébauchées, l'école n'est toujours pas en mesure de faire réussir tous les élèves.

1.1 Apprendre

« Apprendre à l'Ecole » sont là les premiers mots par lesquels débute le programme 2015 pour le cycle 2 de l'Education Nationale, le cycle des apprentissages fondamentaux. Au vu du nombre d'occurrences des mots « apprendre » et « apprentissage » dans les programmes officiels, nous avons tenté de trouver une définition précise et concise du terme « apprendre ». Ce fut là la première difficulté à laquelle nous nous heurtions. En approfondissant nos recherches, nous nous sommes rendu compte que bon nombre de chercheurs ont tenté de comprendre, d'analyser la phénoménologie liée à l'acte d'apprendre sans pour autant aboutir à une définition centrale. Le sujet est trop vaste pour prétendre le circonscrire et quelques chercheurs ont déjà tenté de relever ce défi.

Pour autant, nous nous sommes penchée sur l'origine et reprenons la définition faite par Alain Rey dans le dictionnaire historique de la langue française (2011) :

« APPRENDRE v. tr. vient du latin populaire *apprendere* et du classique *apprehendere* (appréhender) au sens psychologique de ce verbe. Les développements du latin d'Eglise, qui correspondent au sens abstrait de *prehendere* et en bas latin de *apprehendere*, sont passés en français.

Le verbe signifie dès l'ancien français « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi des connaissances » (v. 950), valeurs parallèles à celles de *comprehendere* et *comprendre* (comprendre). Il se dit aussi (v. 1140) pour « donner à autrui (des connaissances) » : *apprendre à qqn à*, aussi *apprendre qqn à...* (v.1190), ainsi que pour « instruire (qqn) » (mil. XIIème S.), sens disparu mais qui a donné *bien appris* et *mal appris*.

Le sens subjectif du verbe, construit avec *à* (1080), correspond à « contracter une habitude » et à « devenir capable de (qqch.), par l'expérience ». Quant aux opérations intellectuelles d'acquisition des connaissances, elles sont assez précisément senties pour qu'un emploi absolu (le désir d'apprendre, etc) se dégage très tôt. (v.1175). Les principaux emplois actuels sont donc acquis dès le XIIème S., mais des constructions ont disparu (*apprendre qqn de...* XVIème S.) et d'autres semblent avoir été abandonnées puis reprises (*apprendre à qqn à faire* au XVIIème S.).

Des valeurs nouvelles sont apparues comme *apprendre à qqn* « l'obliger, le contraindre », (XVIIème S., Retz), notamment dans des formules de menaces, telles *je vais t'apprendre à ...* et infinitif, ou encore *apprendre à vivre à qqn* (1650), et dans *ça lui apprendra*, sans complément. » (Rey, 2011)

Afin d'affiner notre compréhension de l'utilisation actuelle de ce verbe, nous avons choisi de compléter les apports étymologiques avec une autre définition, celle du Dictionnaire de l'Académie Française, neuvième édition, 1992. Nous ferons des remarques quant aux définitions proposées par Le Littré et le dictionnaire Trésor de la Langue Française informatisé, TLFi.

« **APPRENDRE** v. tr. (*j'apprends, nous apprenons ; j'apprenais, nous apprenions ; j'appris ; j'apprendrai ; j'apprendrais ; apprends, apprenons ; que j'apprenne ; que j'apprisse ; apprenant ; appris*). X^e siècle, au sens de « étudier ». Du latin populaire **apprendere*, altération du latin classique *apprehendere*, « prendre, saisir » (voir Appréhender), d'où, en bas latin, « saisir par l'esprit, étudier » et, en latin médiéval, « apprendre aux autres ».

★**I.** Acquérir la connaissance de quelque chose. ☆**I.** Acquérir une connaissance, des connaissances par l'étude, le travail, la pratique, l'expérience. Apprendre à lire, à écrire. Apprendre une langue étrangère, la géographie, les mathématiques. Apprendre à nager, à danser. Apprendre à jouer du piano et, ellipt., apprendre le piano. Apprendre les usages. Pron. Ce métier s'apprend dans un lycée technique. Absolt. Le désir d'apprendre, de s'instruire. Il apprend bien, il refuse d'apprendre. Expr. On apprend à tout âge. ■ Spécialt. Retenir

dans sa mémoire. Apprendre un poème par cœur. L'acteur apprend son rôle. Une leçon bien apprise. Pron. Les vers s'apprennent plus facilement que la prose. ☆ 2. Contracter une habitude, une disposition. Apprendre à se dominer, à maîtriser ses nerfs. N'apprendrez-vous jamais à vous taire? J'ai appris à me défier de lui. ☆ 3. Connaître par une information ; être mis au courant d'un fait, d'un évènement. Quelle nouvelle avez-vous apprise ? Il a appris l'incendie de sa maison. J'apprends votre départ. Nous avons appris que vous devez partir. Pron. Les mauvaises nouvelles s'apprennent toujours assez tôt. Expr. fam. J'en ai appris de belles sur son compte !

☆ II. Transmettre une connaissance à quelqu'un. ☆ I. Inculquer à quelqu'un une connaissance, des connaissances ; enseigner, instruire. Il fait apprendre le latin à son fils. Apprendre le dessin à un débutant. Apprendre à un enfant les règles de la politesse, les usages. Le maître qui m'a appris à lire. Il apprend à conduire à son fils. Par ext. Cette mésaventure lui apprendra à être prudent. La tradition nous apprend que cette coutume est fort ancienne. ● Expr. On n'apprend pas à un vieux singe à faire la grimace, il ne faut pas donner de leçons à plus expérimenté que soi. Apprendre à vivre à quelqu'un, lui enseigner les règles du savoir-vivre. Un garçon bien appris (vieilli), bien élevé. Un garçon mal appris, sans éducation. Fam. Dans des phrases exclamatives au futur. Ça lui apprendra ! Ce sera une bonne leçon. Avec une intention menaçante. Je vous apprendrai à mentir ! Je vous ferai comprendre ce qu'il en coûte de mentir. ☆ 2. Porter à la connaissance de quelqu'un. On m'apprend qu'il se marie. Un télégramme nous a appris votre arrivée. » (DAF, 1992)

Nous avons choisi de prendre la définition du dictionnaire de l'Académie Française précisément parce que deux sens principaux sont identifiés pour apprendre. Nous aurions également pu choisir celle du Robert (2016) qui a retenu le même plan : *I Acquérir la connaissance de. (Sens subjectif) II Faire connaître. (Sens objectif)*, la famille étymologique de prendre est également souligné dans la définition. Nous ne retenons pas celle du TFLi qui choisit de traiter les entrées par l'emploi grammatical du verbe apprendre. Il nous paraît cependant important de l'analyser. Voici l'organisation de cette définition :

I- « Emploi transitif

A- Recevoir, donner un enseignement

1- Recevoir un enseignement

- a) Acquérir la connaissance d'une chose par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire, des mécanismes gestuels appropriés, etc.

Ex : apprendre le dessin, apprendre par cœur, apprendre un métier.

- b) Acquérir par l'expérience, le contact des hommes, etc., la connaissance de ce qui sert pour la conduite de la vie
 - 2- Faire apprendre, enseigner quelque chose à quelqu'un, donner un enseignement
 - a) Le sujet désigne la personne enseignante
 - b) Le sujet désigne une discipline
 - c) Le sujet désigne une expérience.
- B- Information
 - 1- Recevoir communication de quelque chose.
 - 2- Donner communication de quelque chose.
- II- Emploi pronominal
 - A- Avec l'idée dominante d'enseignement
 - 1- *Emploi avec valeur réfl., rare.*
 - a) Le pron. représente l'obj. premier.
 - b) Le pron. représente l'obj. second.
 - 2- *Emploi avec valeur passive*
 - B- Avec l'idée dominante d'inform.] *Réfl. avec valeur passive, rare.* » (TFLi)

Les deux sens principaux du terme « apprendre » qui figurent dans le dictionnaire de l'Académie Française sont également présents mais quand celui-ci définit le premier sens d'apprendre par « acquérir la connaissance de quelque chose », le TLFi le définit par « recevoir un enseignement ». Dans la définition du TLFi, nous ne percevons plus le sens étymologique d'apprendre qui est « saisir, prendre par l'esprit », c'est pour cette raison que nous ne la retenons pas.

Nous ne rejetons pas les six sens donnés par le Littré (1882) mais la classification sans hiérarchie ne nous semble pas pertinente. Par contre, une des remarques notées après la définition est à relever :

« Des grammairiens ont prétendu qu'on ne devait pas employer apprendre dans le sens d'enseigner, par exemple : apprendre le latin à un enfant ; et que cette tournure n'était fondée que sur l'autorité insuffisante de quelques dictionnaires. C'est une erreur ; apprendre en cet emploi est dans Corneille, et dans l'ancien français, comme on peut le voir à l'historique. » (Littré, 1882)

Apprendre dans le sens d'enseigner était déjà sujet à débat avant 1882.

Le sens d'apprendre change selon que le sujet du verbe soit un apprenant ou un expert. Si nous nous référons à l'étymologie de Rey (2011) qui est plus complète que celle du dictionnaire de l'Académie Française, le premier sens historique, c'est-à-dire chronologique (v.950), est celui d'acquérir pour soi des connaissances. Le sujet de cette action est un apprenant qui veut comprendre de nouvelles connaissances. Il s'agit d'un processus personnel d'assimilation et de compréhension par un sujet non expert. Mais très vite (v.1150), « apprendre » prend la signification de donner à autrui des connaissances. Dans cette acceptation du verbe apprendre, la différence se situe à deux niveaux. Le sujet est une personne experte et l'action n'est plus d'assimiler des connaissances mais de les diffuser. Dans cette deuxième définition, et uniquement dans celle-ci, le synonyme d'enseigner est pertinent.

Si nous nous attardons sur les mots dérivés du terme « apprendre », il nous semble qu'ils découlent tous de la première définition d'apprendre, celui de s'approprier des connaissances. Si nous évoquons un apprenant, nous pensons à un élève ou à une personne qui cherche à assimiler des connaissances, le synonyme ne peut être un enseignant. De même que désapprendre ne peut être le contraire d'enseigner.

Prenons les deux phrases suivantes :

J'apprends le piano.

J'apprends le piano à Mathilde.

La première phrase est comprise comme : « j'acquiers des connaissances et des compétences pour jouer au piano ». Le sujet de l'action est celui qui a besoin de parfaire ses connaissances et qui, par un processus intime, va assimiler des techniques et comprendre comment les restituer. Il s'agit du *sens subjectif*, mentionné dans la définition du Robert (2016).

La deuxième phrase est entendue comme : « je diffuse mes connaissances et mes techniques sur le piano à Mathilde afin qu'elle puisse espérer en jouer ». Le sujet de l'action est le détenteur du savoir et l'action est une diffusion des connaissances, par conséquent extérieure à celui qui a besoin de parfaire ses connaissances. Apprendre est dépendant d'un objet dans ce sens, il s'agit du *sens objectif*, mentionné dans la définition du Robert (2016).

Si nous adoptons le point de vue du sujet donc de celui qui a besoin de parfaire ses connaissances, nous nous apercevons que les deux sens d'apprendre sont antinomiques. Pourtant, certains auteurs y voient une complémentarité. Reboul (1980) questionne le champ de l'enseignement dès la page 99 de son ouvrage « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », soit la moitié de son essai. Calixte¹ (2011) prétend que la notion est équivoque : « se tenir sur deux voies à parts égales [...], « *apprendre* » a deux sens et ils se tiennent sur deux positions égales. » (Calixte, 2011). Si le premier renvoie au sujet qui s'enrichit de compétences et de savoirs, le deuxième sens se réfère à la personne qui montre des connaissances, qui enseigne à l'aide de méthodes. Le lien entre les deux sens que nous avons qualifié d'antinomiques tient peut-être dans le sujet, qui peut, selon les situations, apprendre de quelqu'un et apprendre à quelqu'un.... indépendamment du fait qu'il soit élève ou enseignant.

1.2 Apprentissage

Pour définir « apprentissage », nous nous référons à nouveau à l'histoire et au dictionnaire historique de la langue française de Rey (2011).

« Le dérivé de *apprenti*, APPRENTISSAGE, n. m. (1395) signifie « formation technique et artisanale », d'où (1447) « temps où l'on est apprenti ». Comme apprenti, ce dérivé reçoit (1558, dans un contexte moral) une valeur étendue : « premiers essais » (Rey, 2011).

Le dictionnaire Robert (2016) reprend ces deux sens d'apprentissage et y adjoint un troisième d'ordre psychologique : « modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées » (Le Ny in *Encyclopædia Universalis*). Ce troisième sens apporte encore une précision dans le domaine de la psychologie scientifique qui utilise le terme d'apprentissage dans une acception plus générale que l'usage commun selon l'auteur: « elle désigne par là toute modification stable des comportements ou

¹ Fritz Calixte, (2011). *Le double sens d'apprendre*. Article repéré sur le site <https://competencescles.eu>, construit par le laboratoire pédagogique du Greta du Velay.

des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet. » Le Ny in *Encyclopædia Universalis*)

Le mot « apprentissage » recoupe plusieurs notions : celle de temps, celle de formation, celle d'essai, celle d'expérience. Si, à l'origine, « apprentissage » désignait strictement la période où l'on se formait à un métier, aujourd'hui, par analogie, ce mot s'emploie également pour désigner une période de formation scolaire. Et ce mot apprentissage, nous le retrouvons souvent dans les textes officiels de l'Education Nationale avec l'ambiguïté que soulève Reboul (1980), c'est-à-dire qu'« apprentissage » est entendu comme toute activité qui consiste à apprendre. Or, nous l'avons vu, « apprentissage » n'est pas le nom dérivé du verbe apprendre. Chez Vieille-Grosjean (2009), nous comprenons que l'apprentissage, dans le domaine de l'Education serait un espace-temps où se joue une rencontre, plus précisément une transmission. L'auteur joue habilement avec les mots pour restituer du sens ; ainsi « apprentissage » devient « apprend-tissage » et nous comprenons que dans l'apprendre, il y a un lien qui se tisse entre le déjà connu et la découverte, entre les choses d'avant et celles d'après, entre l'apprenant et l'apprenneur.

1.3 Enseigner

Ce verbe est issu (1050) du latin populaire *insignare*, altération du latin classique *insignire*, qui signifie indiquer, désigner. C'est un verbe dérivé de l'adjectif *insignis* de *Signum* « Enseigne, Signe ». Enseigner a d'abord correspondu à « faire connaître par un signe » (1050), remplacé par « renseigner ». A partir de 1165, le verbe s'est employé par extension pour « instruire (qqn) », il prend ensuite (v.1200) les valeurs d'« apprendre à qqn » et de « transmettre des connaissances à qqn » (XVII^e s.) (Rey, 2011)

Nous ne trouvons pas deux sens opposés pour enseigner, comme c'est le cas pour apprendre (sens subjectif et sens objectif) mais des usages en fonctions de l'histoire du mot :

Enseigner défini par le Petit Robert (2016) :

« étym. fin XI^e ◇ latin populaire °*insignare*, classique *insignire* « signaler »
Famille étymologique ⇒ ☞ signe.

1 Vieilli ou régional. Faire connaître. Un guide « qui leur eût enseigné les maisons les plus élégantes » (Romains).

2 Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances). → apprendre.

Enseigner qqch. à qqn. « Il comprenait et retenait aisément tout ce qu'on lui enseignait » (Lesage). Enseigner l'espagnol. Les diplômes requis pour enseigner. → professer.

▫ Participe passé adjectif. Matières enseignées.

◆ Apprendre à qqn, par une sorte de leçon ou par l'exemple. « Il faut toujours enseigner la vérité aux hommes » (d'Alembert). « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui » (Gide).

▫ Pronom. « Ces idées ne s'enseignaient à aucune école » (Renan).

▫ (Sujet chose) « La servitude et l'oppression enseignent la ruse » (Sainte-Beuve). L'histoire, l'expérience nous enseigne que la dictature conduit à la guerre.

3 Vieux Instruire. « Quiconque enseigne une femme à ces degrés supérieurs » (Michelet). » (Petit Robert, 2016)

Il est intéressant de relever que « apprendre » est le synonyme le plus fréquemment utilisé du verbe « enseigner » si on se réfère à la base de données du Centre Nationale des Références Textuelles et Lexicales (CNRTL). Pourtant, si on cherche le synonyme de « apprendre », « enseigner » n'arrive qu'à la septième place. C'est le verbe « instruire » qui est le synonyme le plus fréquemment utilisé pour « apprendre » et « apprendre » l'est également pour « instruire ».

1.4 Instruire

« Instruire » est donc le premier synonyme de « apprendre » et le deuxième de « enseigner ». Pourtant, « instruire » est tombé en désuétude. L'explication de cet abandon semble être historique et politique. Sans vouloir prendre part au débat philosophique entre éducation et instruction nationale, nous souhaitons apporter un éclairage historique.

En 1828, l'état français a décidé de prendre en charge l'enseignement et a créé le « Ministère de l'Instruction Publique », instruction est ici à entendre comme l'action d'instruire, farouchement défendue par Condorcet pour qui « l'école doit instruire pour que chacun devienne son propre éducateur contre les prétentions abusives des familles ou des pouvoirs politiques ou religieux. » (Coutel, 1996). Il a été rebaptisé « Ministère de l'Éducation Nationale » en 1932 par Édouard Herriot qui pensait calmer le conflit entre l'enseignement religieux et l'enseignement laïc. Le terme a été conservé depuis et d'autant plus jalousement que le Gouvernement de Vichy était revenu à son appellation initiale. (Naouri, 2008). C'est grâce à cette explication que nous comprenons le sens que Meirieu donne à instruire :

« L'instruction pure que certains proposent aujourd'hui, en se plaçant sous la bannière de Condorcet, est d'ailleurs une illusion : instruire suppose que l'on choisit des savoirs que l'on juge dignes d'être enseignés, instruire suppose aussi que l'on utilise des méthodes qui ne sont jamais neutres et en disent long sur les valeurs que l'on cherche à promouvoir. Instruire c'est donc toujours choisir un type d'homme et de société... même si ce choix est inconscient ou implicite. Le choix de l'éducation n'est pas celui de la neutralité ou du respect des personnes, comme on voudrait nous le faire croire, c'est d'abord celui de la lucidité sur les fins que l'on se donne et la socialité que l'on veut promouvoir. » (Meirieu, 1994)

Avec l'histoire, le verbe « instruire » a pris une valeur morale, une sorte de formatage de l'élève en quelque sorte qui apparaît dans les débats mais qu'aucun dictionnaire ne reprend. L'étymologie de « instruire » vient du latin classique *instruere*. Ce verbe est formé de *in* (in-) et de *struere* « disposer par couches », « arranger, ranger » et de « bâtir, dresser » ; la base *stru-* se rattache peut-être à la racine indoeuropéenne **ster-* « étendre ». (Rey, 2011).

Le verbe instruire peut se rapprocher du verbe apprendre par l'analyse du sujet du verbe. En effet, instruire c'est dispenser un enseignement, porter des connaissances nouvelles à quelqu'un (Robert, 2016). Mais s'instruire fait référence à une action personnelle, c'est se

cultiver, c'est enrichir ses connaissances soi-même. (Robert, 2016). Une personne instruite est une personne qui a des connaissances étendues. (DAF, 1992).

Contrairement à instruire qui n'est pas une action finie, l'instruction est définie comme le résultat de l'action d'instruire (Robert, 2016). Et là se situe le paradoxe que nous souhaitons pointer : d'après la définition du Petit Robert de la langue française (2016), « l'instruction n'est qu'une part de l'éducation ».

Mais, si nous nous référons aux textes de la Loi, plus précisément aux articles L131-1 et L131-1-1 du code de l'éducation qui traite de l'obligation scolaire, nous relevons que « L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans » et que « le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement. ».

D'après ces articles, l'instruction comporte deux pendants : l'acquisition des connaissances et des outils, d'une part et l'éducation d'autre part. Or, ce texte fait partie d'une sous - partie des principes généraux de l'éducation, 1ère partie du code l'éducation dont la hiérarchie est la suivante :

CODE DE L'EDUCATION

Livre Ier : Principes généraux de l'éducation

- Titre Ier : Le droit à l'éducation
- Titre II : Objectifs et missions du service public de l'enseignement
- Titre III : L'obligation scolaire, la gratuité et l'accueil des élèves des écoles maternelles et élémentaires

○ Chapitre Ier : L'obligation scolaire. (Articles L131-1 à L131-12)

Cette contradiction se reflète également dans le dictionnaire historique d'Alain Rey (2011), l'étymologie de « éduquer » vient de *educare* : « élever, instruire », fréquentatif de *educere* « faire sortir, élever », « éduquer » signifie diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie.

Pour résumer (volontairement de façon très synthétique) nos différentes sources pour définir « instruire » sont contradictoires, « éduquer » engloberait à la fois « instruire » et « former ». Mais « instruire », d'après les textes officiels, relève à la fois de transmettre des savoirs et d'éduquer. Il est donc difficile de trouver une hiérarchie entre instruire et éduquer. Nous retiendrons que les deux se répondent et que dans la thématique qui nous intéresse, ces deux verbes s'accordent davantage avec l'institution scolaire qu'avec une personne.

Si « apprendre » est de l'ordre de la métaphore, « enseigner » de l'ordre de la métonymie, « instruire » serait de l'ordre de la répétition (Juranville, 2008). Dans cette optique, nous pouvons dire qu'« instruire » et « éduquer » sont intimement liés, sinon inséparables, et le débat qui les oppose, vain. « La relation par laquelle le savoir proclamé dans sa forme vraie, créatrice, passe alors du maître à l'élève-disciple est non plus l'apprentissage, ni l'enseignement, mais l'instruction » (Juranville, 2008)

Par contre, tout ce que nous venons d'expliquer pour « instruire » ne peut pas s'appliquer lorsque ce verbe se pronominalise, « s'instruire », que nous avons relevé dans une définition précédente. Dans cet emploi, il ne peut plus se référer à un sujet inanimé tel une institution ou un établissement mais bien à une personne qui par son fait, son désir, décide d'acquérir des connaissances ou des savoirs.

Si apprendre demande au sujet l'action personnelle de « prendre » les connaissances qui sont à sa disposition, s'instruire requiert une étape supplémentaire, celle de « ranger » et de « relier » ses connaissances par une architecture interne afin de les étendre. Le processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition stable des connaissances, tiendrait alors dans ces deux actions personnelles : apprendre et s'instruire.

1.5 Court-circuit enseignement-apprentissage

A la lumière des éclairages précédents, nous ne pouvons plus confondre enseigner « faire signe » et apprendre « prendre par l'esprit ». Pourtant nous pouvons parfois rencontrer les deux termes, enseignement – apprentissage, lorsqu'il s'agit de discuter de l'action de l'enseignant : « Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant. » (Bocchi, 2011). Cet article tend à conscientiser les modalités d'action de l'enseignement et à discuter de la pertinence des situations didactiques choisies par l'enseignant en observant l'effet visible sur les élèves mais il ne nous semble pas que cet article rende compte des facteurs impliqués dans l'acte d'apprendre des élèves.

Dans une situation classique d'enseignement ou de structure dialogique classique caractérisant les discours dans le contexte scolaire (Bocchi, 2011), il est courant que l'enseignant pose une question afin d'orienter l'élève vers la connaissance à acquérir, que l'élève y réponde. Si la réponse est celle attendue par l'enseignant, nous pouvons supposer que l'élève a compris et que le savoir est transmis. Si la réponse de l'élève n'est pas celle qui est attendue par le maître, il faudra que l'enseignant explique, reformule, re-questionne l'élève afin qu'il puisse, lui aussi, donner la bonne réponse.

Est-ce que ce qui est visible, c'est-à-dire « la bonne réponse » de l'élève est une preuve d'apprentissage ? En 1976, Foucambert, déjà, pointait le danger de croire qu'enseignement et apprentissage étaient synonymes et de ce fait de ne pas évaluer le niveau d'apprentissage auquel l'élève est parvenu mais seulement sa capacité à restituer l'enseignement auquel il a été soumis.

Pour Brousseau (2004), ce qui manque à l'enseignement classique afin que l'élève (sujet cognitif) construise lui-même le sens de ces actions sont des situations « a-didactiques ». Les situations « a-didactiques », selon la définition de Brousseau (2004), sont des situations d'apprentissage « dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire: ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances. » Pour qu'il y ait une situation d'apprentissage, il faut que l'élève envisage la réponse à la question posée comme ouverte, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas celle que le maître veut lui enseigner: « s'il

fallait déjà posséder la connaissance à enseigner pour pouvoir répondre à la question, ce ne serait pas une situation d'apprentissage. » Dans son expérimentation, Brousseau tente de démontrer que l'enseignement peut être une succession de situations d'apprentissage à condition que l'enseignant opère volontairement une dédidactification des situations-problèmes. Cela revient à dire que l'élève doit se sentir libre de donner des réponses afin de résoudre les problèmes sans être guidé par l'envie de répondre au désir du maître en donnant « la » bonne réponse. En effet, pour qu'il y ait situation d'apprentissage, il faut que l'action de l'élève présente un caractère de nécessité dictée par des obligations qui ne sont ni arbitraires, ni didactiques. « Or toute situation didactique contient une part d'intention et de désir de la part du maître. » (Brousseau, 2004)

« Les enseignants fondent leurs stratégies didactiques sur une certaine « représentation » du savoir des élèves, en particulier sur des « évaluations » individuelles. Suivant que leurs conceptions pédagogiques utilisent plutôt la réunion (par exemple, dans la maïeutique collective) ou plutôt l'intersection (par exemple, dans des exercices individuels en parallèle) et suivant que leurs techniques didactiques sont plus ou moins adaptées à ces conceptions, de très grands écarts entre les attentes et les observations de « résultats » peuvent être constatés. Ce phénomène joue un rôle important dans la sous-évaluation et le sous-emploi des ressources des élèves. » (Brousseau, 2004)

Dans sa recherche, Brousseau (2004) démontre que l'enseignement peut être une succession de situations d'apprentissage (a-didactiques), du moins, dans un espace-temps initial. Dans sa restitution de l'expérience à l'école Jules Michelet de Talence, le chercheur explique qu'il s'est heurté à la réticence des enseignants qui avaient besoin de reformuler les notions, de reprendre les termes et les notions du programme. Brousseau a constaté que les enseignants devaient (dans le sens où il s'agit de leur devoir) prendre acte de ce que font les élèves, construire un objet d'enseignement, le valider comme connaissance à acquérir et à réinvestir, le relier au programme. Brousseau s'est rendu compte alors que le rôle de l'enseignant était aussi d'institutionnaliser. « La prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique: cette double reconnaissance est l'objet de l'INSTITUTIONNALISATION. » Il n'est alors plus possible de confondre la

didactique et la pédagogie : la première priorise l'intentionnalité de l'enseignant, la seconde, l'accompagnement de la mobilité cognitive du sujet qu'il soit enfant ou élève.

Le court-circuit qui existe parfois entre enseignement et apprentissage résulte peut-être de la double fonction, paradoxale, à laquelle l'enseignant est confronté. L'enseignant est celui qui construit librement les situations d'apprentissage, on lui reconnaît volontiers cette liberté pédagogique. Mais il est également celui qui doit rendre compte à l'Institution de ce que les élèves ont appris. L'enseignant est à la fois libre dans ses choix pédagogiques et contraint par la demande institutionnelle. Est-ce que l'Institution, par sa volonté de contrôler, de comparer et d'évaluer ce que les élèves apprennent, empêcherait l'essence même de l'acte d'apprendre ?

Nous entendons l'acte d'apprendre dans les deux sens cités précédemment car l'enseignant, tout autant que l'élève, est concerné par cette injonction contradictoire qui pourrait se rapprocher de la théorie de la double contrainte de l'Ecole de Palo Alto, élaboré par Bateson à partir de 1952. La double contrainte ou le double Bind n'est pas à concevoir « dans les termes d'un « bourreau » et de sa victime mais en termes de personnes prises dans un système permanent qui produit des définitions conflictuelles dans la relation » (Bateson, in Giribone, 1988).

« Le schème communicationnel de double lien a été décrit ainsi par John Weakland en 1960 : « un sujet est confronté à une communication importante comportant une paire de messages, de niveaux logiques différents, conjoints mais non congruents l'un l'autre. [...] Deux messages significatifs contradictoires signifient deux injonctions comportementales non congruentes, puisque chaque injonction exige une réponse comportementale. L'absence de reconnaissance et de réponse à la dualité et à la non-congruence des messages reçus induit [...] l'échec à discriminer le niveau du message à recevoir, [...] la confusion subjective conséquente, avec désordre des idées et des affects [...] » ». (Di Martino, 2006).

La double contrainte est un espace aporétique dans lequel les individus ne peuvent répondre autrement que par l'immobilisme, le mutisme ou la passivité. Les enseignants pris dans cette relation exercent leur métier de façon à défendre leur pratique, dans la peur de mal faire et

l'évitement... Or, la prise de risque est la seule alternative possible en face de l'institutionnalisation.

Notre recherche ne se centre pas sur l'enseignant mais le lien entre l'apprentissage et l'enseignement tient certainement au fait que les élèves et les maitres se sentent contraints chacun à leur niveau dans une relation aliénante. Il aurait été intéressant de mener une recherche parallèle sur ce sujet en se focalisant sur les enseignants. Nul doute que les concepts que nous aborderons pour la suite de notre recherche pourraient se retrouver dans une recherche complémentaire centrée sur l'enseignant : apprentissage défensif, illusion d'incompétence, transmission... Car si la double contrainte semble engendrer des comportements d'évitements, elle peut aussi révéler un aspect pouvant être positif, « celui obligeant le sujet à développer une « double perspective », sorte de diplopie psychologique créatrice cultivée par le sujet » (Bateson, in Di Martino, 2006) et permettre ainsi aux enseignants de devenir acteur du changement.

CHAP.2/ L'institutionnalisation de l'apprentissage

2.1 Comment est défini l'acte d'apprendre dans les textes ?

Bien qu'employé de très nombreuses fois, apprendre n'est pas défini dans les textes ou les programmes de l'Education Nationale. Nous allons tenter de faire une analyse textuelle de l'emploi du verbe apprendre et dégager ce qui est attendu par l'Education Nationale. Pour ce faire, nous nous sommes limitée aux programmes 2015 des cycles 2 et 3, pages 1 à 214.

Les programmes du cycle 2 commencent par « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques. » Nous ne sommes pas devant une définition mais plutôt devant un moyen opérationnel pour parvenir à apprendre. Nous comprenons le verbe « apprendre » dans son sens subjectif, c'est-à-dire l'apprenant en est le sujet. Quelques mots plus loin, il est écrit « tous les enseignements interrogent le monde ». Fallait-il comprendre apprendre dans son sens objectif ? C'est-à-dire apprendre aux élèves ? Nous sommes là devant une première confusion.

Nous relevons d'autres emplois d'apprendre où le sujet est l'élève, ce sont des phrases où le sens subjectif est très clair : « les élèves apprennent que parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme... Les élèves apprennent ensemble... »

Nous constatons que le verbe apprendre est également employé avec le sujet « on » : « Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales ». Là, les deux sens sont possibles, soit l'élève apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales, soit le maître enseigne à l'élève à réaliser les activités scolaires fondamentales.

Pour avoir une vision plus précise de cet emploi, nous nous sommes intéressée au nombre d'occurrences. Le verbe est utilisé 111 fois soit à la forme conjuguée, soit à la forme infinitive, soit au participe.

- ❖ Apprendre est le sujet ou fait partie du sujet : 4 occurrences. « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde » (p. 4) ; « Savoir apprendre une leçon ... sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son

travail. » (p.7). Ce sont des phrases qui ouvrent un paragraphe ou qui détaillent des outils méthodologiques.

- ❖ Le sujet est l'élève ou les élèves : 60 occurrences. Les phrases sont claires et les objectifs compréhensibles, par exemple : « ils apprennent à justifier leurs réponses. »
- ❖ Le sujet est indéfini « on apprend » : 3 occurrences aux pages .5, 97 et 129. «Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales. » Dans cet exemple comme dans les deux autres, il peut s'agir de l'emploi subjectif : l'élève apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales ou l'emploi objectif : on apprend aux élèves à réaliser les activités scolaires fondamentales.
- ❖ Le sujet est l'enseignant sous-entendu : 2 occurrences. « Il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles » (p. 33) et « Il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner eux-mêmes les textes » (p.109). Il n'y a pas d'occurrences où l'enseignant est précisément désigné comme le sujet de « apprendre aux élèves ».

Dans les occurrences suivantes, la place de l'enseignant et de l'élève est parfois complètement absente et nous relevons alors des structures très complexes et déshumanisées.

- ❖ Le sujet est une matière : 8 occurrences. Par « enseignement de », nous comprenons que l'enseignant est présent dans cet acte d'apprendre, apprendre qui est ici toujours employé à la forme objective. « Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. » (p.94) ; « L'enseignement des **arts** apprend aux élèves à identifier des caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. » (p.97)

- ❖ Parfois, l'enseignant n'est pas sous-entendu pour être le sujet, et les élèves, en tant que destinataires de l'acte d'apprendre, sont alors la seule présence humaine dans la phrase. « **L'éducation physique et sportive** apprend aux élèves à s'exprimer en utilisant des codes non verbaux, gestuels et corporels originaux. » (p.94) « Par le recours à la démarche d'investigation, **les sciences et la technologie** apprennent aux élèves à observer et à décrire, à déterminer les étapes d'une investigation, à établir des relations de cause à effet et à utiliser différentes ressources. » (p.96) « C'est à l'**histoire** et à la **géographie** qu'il incombe prioritairement d'apprendre aux élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. » (p.96) « D'une façon plus spécifique, les élèves acquièrent **les bases de langages scientifiques et technologiques** qui leur apprennent la concision, la précision et leur permettent d'exprimer une hypothèse, de formuler une problématique, de répondre à une question ou à un besoin, et d'exploiter des informations ou des résultats. » (p.183)

- ❖ Parfois, il y a une totale déshumanisation de l'acte d'apprendre. « Les repères temporels aident à appréhender et à apprendre les notions de continuité, de succession, d'antériorité et de postériorité, de simultanéité » (p.10) ; « L'étude des figures géométriques du plan et de l'espace à partir d'objets réels apprend à exercer un contrôle des caractéristiques d'une figure pour en établir la nature grâce aux outils de géométrie et non plus simplement par la reconnaissance de forme. » (p.96)

Dans les occurrences suivantes, nous avons relevé le verbe « apprendre » en tant que complément, il est souvent précédé des prépositions « de » ou « pour », parfois sans prépositions mais il désigne toujours l'objectif à atteindre. Les structures également longues et complexes ne permettent pas toujours de comprendre qui doit être l'auteur de « apprendre » : élèves ou enseignants, parce que ce sont souvent des constructions passives ou à l'infinitif.

- ❖ « ... pour apprendre », « ... d'apprendre » : 16 occurrences. Nous ne souhaitons pas les relever toutes, mais essentiellement celles qui sont les plus révélatrices du manque de références humaines. « Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche

organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré » (p.15) ; « Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. » (p.17) ; « Des temps de mise en commun sont également nécessaires, en classe entière ou en sous-groupe, à la fois pour partager les expériences de lecture et apprendre à en rendre compte, ... » (p.111)

Les 18 dernières occurrences sont les emplois du verbe apprendre à l'infinitif, ce sont essentiellement des paraphrases en fin de chaque partie qui reprennent les compétences travaillées, c'est-à-dire les objectifs à atteindre pour les élèves.

Relevons également l'expression « apprendre à apprendre » qui figure dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : les méthodes et outils pour apprendre. « Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. » L'ambition est grande et on pourrait s'attendre à trouver dans cette partie une définition de l'acte d'apprendre. Or il n'en est rien, cette partie détaille des outils méthodologiques et organisationnels, applicables dans chaque domaine qui pourront favoriser l'aisance des élèves dans le travail scolaire. Bien que l'enseignement de ces outils puisse être très utile aux élèves et qu'il est indéniable que leur maîtrise permettra aux élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux, il ne suffit pas à atteindre l'objectif principal qui est « apprendre ».

Dans cette partie, nous avons tenté de comprendre comment l'acte d'apprendre était envisagé dans les textes officiels. Avec notre analyse textuelle, même sommaire, nous relevons des confusions entre l'emploi objectif et subjectif du verbe apprendre, le sujet peut être l'élève, apprendre est alors une action spécifique à l'élève qui peut se produire dans les temps d'enseignement. Mais dans tous les autres cas, la confusion est grande soit au niveau du sujet grammatical, soit au niveau du sens ; en effet apprendre est parfois un moyen, parfois un objectif, parfois une condition.

Cette confusion tient peut-être au fait que le destinataire des programmes de l'éducation nationale est pluriel. En effet, le Conseil Supérieur des Programmes précise dans sa charte de 2014 que les programmes d'enseignement constituent à la fois un outil de travail pour les

acteurs de l'éducation (professeurs des niveaux et disciplines concernés, professeurs d'autres niveaux et disciplines, professeurs documentalistes, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, auteurs et éditeurs de manuels et autres outils destinés aux élèves ou aux professeurs, etc.) et un outil de communication en direction des élèves et de leurs familles. Il est également précisé que les textes devront être rédigés en tenant compte de la pluralité des destinataires. Ces programmes sont nommés comme étant des programmes d'enseignement et qu'il s'agit du principal outil de référence de l'enseignant pour mener à bien sa mission. Les programmes d'enseignement détaillent à la fois les domaines qui doivent être enseignés et les compétences qui doivent être maîtrisées par les élèves.

2.2 L'évaluation à l'école.

Tout comme « apprendre », « évaluer » est un verbe très présent dans le monde scolaire qui comporte une richesse d'actions ainsi que des contextes et objectifs multiples. Plus encore qu'« apprendre », « évaluer » semble difficile à circonscrire.

En 1989, c'est-à-dire il y a 29 ans, Perrenoud faisait le vœu que nous allions passer de la mesure obsessionnelle de l'excellence à une évaluation au service des apprentissages. « Mais rien n'est joué ! » Qu'en est-il presque 30 ans plus tard ?

Aujourd'hui, les injonctions ministérielles sont claires, l'évaluation des acquis des élèves est une des missions des enseignants. « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » fait partie du Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) dans le chapitre « Compétences communes à tous les professeurs ».

Ne pas évaluer ses élèves, c'est manquer à ses obligations professionnelles. Or les enjeux de l'évaluation sont tellement multiples que les acteurs ne peuvent être unanimes face à une pratique de l'évaluation.

Pour l'Education Nationale, de façon générale, les évaluations permettent d'apprécier la progression de chaque élève par rapport aux objectifs définis dans les programmes. À partir de ce constat, les enseignants apportent une aide aux élèves qui en ont besoin. (Eduscol, 2017). Le ministre de l'Education Nationale, Jean-Michel Blanquer évoque l'évaluation comme une pratique constructive pour faire progresser (qui ou quoi ?) et impose suite à cette

justification des évaluations diagnostiques au début CP et en 6^{ème} avec un protocole très spécifique. L'évaluation sous toutes ses formes implique un recueil d'informations, une confrontation entre un référé et un référent dont le résultat amène à une prise de décision. (Hadji, 1997 in Mougenot, 2013). En nous basant sur cette définition, nous constatons qu'elle s'applique aussi bien à l'évaluation diagnostique nationale qu'à l'évaluation formative qu'un enseignant peut mener de façon autonome et pertinente dans sa classe. Mais le référent n'est pas le même et l'enjeu non plus. Cette évaluation dont parle le ministre a pour objectif d'évaluer le système éducatif et de proposer des réajustements soit économiques, soit dans la formation des enseignants ou les deux. Mais ce qui est sûr, c'est que ces évaluations n'ont pas été comprises par les apprenants, ni par les familles, puisque nous y avons été confrontés personnellement en tant que parents d'élèves.

Pour exemple, nous présentons un mail de la part du collège dont les parents d'élèves de 6^{ème} ont été destinataires en date du 7 novembre 2017 :

« Objet : Pour information: passation des évaluations 6ème en Français et en Mathématiques - Semaine du 13 au 17 novembre 2017

Mesdames, Messieurs les parents d'élèves,

La passation de cette évaluation se déroulera au cours de la semaine du 13 au 17 novembre 2017. Une semaine de rattrapage est prévue si nécessaire la semaine suivante du 20 au 24 novembre 2017

Votre enfant participera à *deux moments évaluatifs au total sur deux créneaux différents d'une heure chacun*: un en français et un en mathématiques.

Aucun matériel spécifique n'est à prévoir, ni calculatrice, ni dictionnaires. Le papier brouillon sera fourni ainsi que les stylos le jour même.

Il n'y a rien à préparer en amont: il s'agit d'une évaluation qui permettra de faire le point sur l'état des connaissances et des compétences de votre enfant au sein de sa classe et du niveau 6ème plus largement.

Ses résultats permettront notamment aux équipes pédagogiques de développer des pistes de travail pour accompagner votre enfant.

Nous restons à votre disposition pour répondre à vos éventuelles questions que vous pourriez vous poser au sujet de cette évaluation. »

Nous nous interrogeons quant à cette information, puisque des évaluations régulières sont menées en classe par les enseignants des matières concernées et ne font pas l'objet d'une diffusion identique. En quoi ces évaluations, qui interrogent les connaissances assimilées en

français et en mathématiques des élèves méritent-elles un protocole spécifique ? En quoi se différencient-elles des évaluations proposées par l'enseignant en charge de la matière ? Ces deux évaluations distinctes ont-elles des valeurs différentes ? A notre connaissance et à ce jour, c'est-à-dire cinq mois plus tard, les enseignants, les élèves et les familles concernés n'ont pas eu de retour au sujet de ces évaluations dont l'objectif énoncé était de proposer de meilleures pistes d'accompagnement. La question a été soulevée lors du conseil de classe par les représentants des parents d'élèves. L'équipe pédagogique a informé les parents qu'eux-mêmes n'avaient aucun retour des résultats de ces évaluations et il n'est pas certain qu'il y en aura un. Comment comprendre le but et les objectifs de ces évaluations nationales qui demandent beaucoup de moyens dans leur mise en œuvre si les premiers acteurs concernés ne sont pas impliqués ?

A travers notre expérience professionnelle, nous constatons également des changements pédagogiques imposés en raison de la mise en place d'un dispositif « 100% de réussite » qui réduit l'effectif des classes de CP et CE1 en REP+ mais aussi dès la rentrée prochaine en REP, par exemple. Nous avons rencontré une école concernée qui fonctionnait jusqu'à présent par groupes de besoins. Le travail d'équipe inhérent au protocole (géré par un article 34 lors de sa création et pendant 5 ans) était primordial. Au bout de 10 ans de fonctionnement, les gains au niveau des apprentissages, de l'estime de soi et du climat scolaire ont été fortement enrichis. Mais parce qu'il faut évaluer le nouveau dispositif et uniquement les effets de ce dispositif, cette école a dû renoncer aux groupes de besoins avec les CP et repenser en cours d'année ses progressions, emplois du temps, fonctionnement. L'enseignant de CP doit être le seul référent de ses élèves et de leurs acquis. L'équipe de cette école a fonctionné de façon optimale en privilégiant le bien-être à la fois des élèves et des enseignants et a obtenu des résultats qui sont en constante progression, ils sont quantifiables et justifiables. Le dispositif voulu par le Ministère de l'Education Nationale, qui est de réduire les classes de CP et de CE1 en zone sensible à 12 élèves par classe pour favoriser les apprentissages est difficilement contestable. Or, comment se fait-il que ces deux initiatives, sous prétexte d'évaluation, soient incompatibles ?

L'évaluation, par cette même dénomination, désigne deux pratiques et deux objectifs distincts. Il faudrait pouvoir ôter cette confusion en employant deux termes distincts pour différencier ces pratiques. Les élèves et les enseignants sont soumis à ces deux types

d'évaluations et doivent y répondre. Or, ces évaluations ne contrôlent pas le même contexte et ne défendent pas les mêmes objectifs.

L'évaluation dans la classe.

Il y a l'évaluation à l'intérieur de la classe ou de l'école, qui peut faire sens par rapport à la leçon qui vient d'être menée, qui peut être une mesure des progrès de l'élève, qui peut être le point de départ d'une discussion constructive avec les familles, qui peut être source de conflits ou d'incompréhension pour les élèves et pour les parents. De nombreux chercheurs se sont penchés sur cette difficulté qui consiste pour l'enseignant à évaluer ses élèves. En 1989, dans son article « *Evaluer sans juger* », Cardinet (1989) met en avant la difficulté des enseignants à évaluer leurs élèves. Il nous semble que la difficulté vient avant tout des représentations personnelles que chacun peut avoir de l'évaluation (De Ketele, 1993). Les pratiques installées ne relèvent pas toujours d'une démarche rigoureuse de l'évaluation (Campanale, 1997). Bien que l'évaluation reste incontournable dans le système scolaire, elle est parfois la seule valeur commune entre les enseignants et les parents (Perrenoud, 1993), elle est également source de conflits car les « règles du jeu » n'y sont pas toujours clairement explicitées. (Campanale, 1997).

L'évaluation du système éducatif

Sur le site du Ministère de l'Education Nationale, l'évaluation globale du système éducatif est précisément détaillée en six parties :

- Évaluation des enseignements
- Évaluation des politiques éducatives
- Évaluation de la gestion
- Évaluations nationales des élèves
- Évaluation du système scolaire
- Comparaisons internationales

Il s'agit d'une politique cohérente d'évaluation au niveau national, menée seule par le Ministère de l'Education Nationale ou avec des organismes spécialisés. L'objectif précisé est

d'insuffler, au sein du système éducatif, une culture de l'évaluation fondée sur la recherche de la performance. (www.education.gouv, 2017).

Concernant les évaluations nationales des élèves, le ministère développe les finalités en ces termes :

« La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), a mis en place en 2003, un **cycle d'évaluations-bilans national afin de mesurer les performances des élèves** par rapport aux objectifs fixés par les programmes scolaires.

Ces évaluations s'effectuent à des **moments-clefs du cursus des élèves**.

Chaque année, des échantillons d'élèves, en fin d'école primaire et en fin de collège, passent des **épreuves standardisées** qui permettent d'**apprécier leurs niveaux de connaissances et de compétences**.

Les compétences en lecture des jeunes Françaises et Français âgés de 17 ans sont évaluées dans le cadre de la Journée défense et citoyenneté.

Le dispositif d'évaluation fournit des données sur l'**évolution des acquis** des élèves. Les données peuvent être mises en regard des caractéristiques du système éducatif français et des politiques éducatives en place.

L'analyse fine des connaissances et compétences des élèves dans les différentes disciplines constitue **un matériau riche au service des enseignants**. »

Ces évaluations nationales mesurent les performances des élèves, analysent l'évolution des acquis et fournissent aux enseignants un matériau riche.

Ce que nous retenons ici est une contradiction. En termes d'évaluation, il semble y avoir une contradiction entre ce qui est attendu des enseignants : savoir évaluer leurs élèves en concevant leurs propres dispositifs d'évaluations, et entre ce qui est demandé aux enseignants : faire passer les évaluations nationales qui vont permettre aux enseignants de mieux connaître leurs élèves. Encore une fois, nous constatons ce double rôle de l'enseignant défendu par l'Institution : un rôle de concepteur de situations d'apprentissage et d'évaluation mais parallèlement un rôle d'exécutant du contrôle imposé par l'Institution. Et pour l'Institution, il semble que les évaluations proposées par l'enseignant à ses élèves revêtent une moindre valeur que celles données aux dispositifs nationaux d'évaluation, pourtant décentrés des situations d'apprentissage.

2.3 Evaluation et contrôle : mais évaluer qui pour contrôler qui ?

Parle-t-on du métier de l'enseignant ou de la profession de l'enseignant ? Si nous parlons du métier, il y a une obligation de résultats mais si nous parlons de profession de l'enseignant, il y a une obligation de moyens et c'est dans ce sens que vont les textes officiels. Pourtant la distinction auprès des concernés n'est pas claire, surtout si nous nous intéressons à l'enseignant comme évaluateur ou comme contrôleur.

Lepri (2011) propose une analyse sémantique et sociétale des deux termes dont il est ici question : contrôler ou évaluer.

« *Contrôle* vient de *contre-rôle*. Le *rôle*, c'est la liste, le *contre-rôle* était la seconde liste, identique à la première, fournie au destinataire pour qu'il puisse vérifier que ce qui lui est livré est bien conforme à sa liste [...] Le modèle préexiste et il vaut mieux qu'il soit parfaitement connu du contrôlé – et éventuellement du contrôleur. En outre, si le modèle attendu est parfaitement clair, le «contrôlé» pourra s'y préparer, voire s'auto - contrôler. C'est ce que fait, par exemple, le pilote de l'avion ou l'automobiliste: ils vérifient les niveaux et autres points de sécurité de leur véhicule avant de s'envoler ou de prendre la route. Et je me réjouis qu'ils le fassent – surtout si je suis dans l'avion ou l'auto.

Mais une opération de comparaison, neutre en elle-même – mesurer les écarts par rapport à un modèle –, peut être utilisée de diverses manières. Pour «punir» le contrôlé, par exemple: c'est le contrôle – sanction du contrôleur de train qui inflige une amende au voyageur sans billet ou celui du contrôle de fabrication qui élimine la pièce défectueuse. Ou alors, à l'inverse, le contrôle aide à réussir: c'est la tour de contrôle, grâce à qui les avions atterrissent sans dommage. Ce n'est donc pas le contrôle en lui-même, mais seulement l'intention du contrôleur – quel qu'il soit – qui fait l'intérêt ou pas du contrôle.

Évaluer est formé du préfixe "é" et de « *valuer* » qui signifie donner une valeur, comme dans l'anglais « *to value* ». La valeur, ici, ne préexiste pas. Elle est élaborée au moment même de l'évaluation, comme cela se fait, par exemple, entre deux négociateurs. La différence fondamentale avec contrôler – où la valeur préexiste – est donc de taille. Dans l'évaluation, la valeur provient d'une estimation unipersonnelle (mais quel intérêt relationnel par la suite?) ou résulte de plusieurs avis. Elle est, de toute manière, arbitraire et contingente, donc évolutive – mais conventionnelle. Le préfixe «é» signifie, d'autre part, que cette valeur vient de l'intérieur et qu'elle a un caractère de complétude, de totalité. » (Lepri, 2011)

Ainsi, si nous nous basons sur cette analyse, le terme de contrôle se référera plus aux évaluations nationales qui ont pour objectifs de vérifier les connaissances auprès des élèves, de les quantifier, de les comparer. Aucune situation humaine particulière ne sera prise en compte, seules les réponses données (par hasard ou par réelles connaissances) seront prises en compte. Il s'agit là d'un contrôle – sanction puisque si les résultats fournis ne sont pas ceux espérés, il y aura des réajustements institutionnels. La sanction ne sera pas ici pour l'élève mais pour l'Institution et tous ses acteurs.

Le terme d'évaluation pourrait être légitimement employé dans la classe lorsque l'enseignant et les élèves s'accordent sur les objectifs à identifier dans un travail, si dans une phase de co-construction des savoirs, les compétences à démontrer sont clairement définies par l'enseignant et par les élèves. Les élèves pourraient même être capables de dire eux-mêmes si l'évaluation sera positive ou négative. Dans ce contexte qui consiste à donner de la valeur à l'action d'un sujet, l'autoévaluation pourrait faire naturellement partie du processus d'évaluation dans les classes. Mais comment l'autoévaluation est-elle perçue par l'institution ?

2.4 La place de l'autoévaluation dans les textes.

Dans les programmes actuels de l'Education Nationale, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture représente les compétences minimales que l'élève doit posséder afin de passer au niveau supérieur. Une grille de référence a été élaborée afin de spécifier clairement ce qui est attendu de l'élève en fin d'école primaire.

Voici un extrait de la grille des compétences du palier 2, dans le domaine 7 de l'autonomie et de l'initiative : « savoir s'autoévaluer ». (Annexe 1)

S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome		
Item	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Commencer à savoir s'autoévaluer dans des situations simples	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier la réalisation d'un travail personnel et son adéquation avec la consigne donnée. - Identifier ses points forts et ses points faibles et quelques-unes de ses lacunes. - Se situer dans les étapes d'un parcours d'apprentissage défini par l'enseignant. 	<p>L'évaluation peut être menée dans diverses activités de classe et dans divers domaines d'enseignement à condition que le travail demandé soit suffisamment accessible pour l'élève, dans des unités de temps et d'espace restreintes.</p> <p>L'observation repose par exemple sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en mathématiques : pointer précisément une difficulté (ex : technique opératoire de la multiplication par un nombre à deux chiffres) ; - à partir de la feuille de position du B21 ou des grilles d'évaluation de l'APER et de l'APS : identifier les items parfaitement maîtrisés ; - dans l'étude de la langue : évaluer son niveau de réussite à une situation d'accord dans un groupe nominal et pointer les difficultés à l'origine des erreurs. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève mesure sa performance ou sa réussite, apprécie son niveau de réalisation et identifie quelques difficultés qu'il doit surmonter.</p>

Tableau 1: extrait de la grille des compétences du palier 2, domaine 7 de l'autonomie et de l'initiative : « savoir s'autoévaluer »

Nous constatons que la compétence de l'autoévaluation est clairement demandée par l'Institution et même formalisée par des exemples concrets.

Le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale - n° 2007- 048 de juin 2007 traite des livrets de compétences et propose ces livrets comme nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Ce rapport dresse un bilan de l'évaluation française avec en filigrane, la problématique de l'échec scolaire. Y est constatée la place trop importante de l'évaluation sommative qui revêt souvent des fonctions très différentes ainsi que le peu de recours à l'évaluation formative. Pourtant on y parle de l'autoévaluation. L'autoévaluation des élèves est d'abord constatée comme une pratique plus répandue au Québec et favorisant le recueil d'informations pour l'enseignant. On l'évoque à nouveau lorsqu'il s'agit de prendre le temps de l'évaluation « l'évaluation qui ne peut avoir lieu, dans la phase de construction des savoirs, que lorsque l'élève a commencé à témoigner de ses progrès ». Enfin dans la dernière partie du

rapport, l'autoévaluation de l'élève est présentée comme la première phase du processus global de l'évaluation d'une compétence et nécessaire pour lui permettre d'identifier ses progrès. En conclusion, il est remarqué qu'au-delà d'une organisation pertinente des programmes et d'une définition adéquate des compétences, la temporalité de l'évaluation est en effet déterminante.

Nous constatons que les textes reconnaissent l'intérêt de l'autoévaluation des élèves et du besoin de prendre ce temps lié au processus de l'acquisition des compétences. Il s'agit même d'une injonction puisque une des compétences du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation est de « faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation. »

Comment comprendre alors que l'autoévaluation soit si peu utilisée en classe comme moyen pédagogique ?

Dans le contexte scolaire, l'enseignant et l'élève ne sont jamais seuls. Il y a l'Institution qui régit les lignes directrices de l'Enseignement. Ce système est reconnu de façon consensuelle par les acteurs internes comme un système pesant. Et l'enseignant porte en lui une obligation, celle de rendre des comptes à l'Institution et de correspondre aux attentes de l'Institution. Nous sommes donc face à trois acteurs principaux lorsque nous parlons de l'évaluation : les élèves, les enseignants et l'Institution.

Les enseignants de manière générale pensent que le système les contraint et leur enlève toute initiative pédagogique qui pourrait être à la base de la réussite de leurs élèves. Pourtant l'autoévaluation pourrait être cette rupture dont parle Jablonka (2010), qui plus est, soutenue par les textes officiels.

Lancée en juin 2014, par l'ancien ministre de l'Education, Benoît Hamon, la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves a réuni un jury composé d'acteurs et d'usagers du système éducatif (enseignants, parents, chefs d'établissement, étudiants et lycéens) pour répondre aux deux questions suivantes :

- Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quel que soit leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ?

- Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ? (Conférence nationale sur l'évaluation des élèves : rapport du jury, 2015)

Le Rapport du Jury de cette conférence nationale des évaluations des élèves ne mentionne pas l'autoévaluation, alors que dans les compte-rendu à disposition de cette même conférence (2014), l'autoévaluation a été évoquée cinq fois par différents intervenants. Comment expliquer que l'autoévaluation n'ait pas été retenue comme recommandation ? L'exemple suisse analysé par Marcoux (2014), lors de la conférence pourrait être une explication. Un changement des conceptions des enseignants et un changement des pratiques scolaires ont pu émerger en Suisse ; un système basé sur l'autoévaluation et la co-évaluation a ainsi fonctionné pendant une dizaine d'années. Or, une « votation » a demandé un retour aux notes. La population, en Suisse, peut soumettre des projets à votation, sous certaines conditions. C'est ce qui s'est passé, et un collectif a obtenu la signature de plus de 10 000 personnes demandant un retour aux notes. Le contexte économique est convoqué pour justifier le retour aux notes. Une majorité des enseignants du primaire était pour cette réforme, mais une minorité résistait. Parmi les personnes qui ont demandé ce retour, il y avait les enseignants du secondaire qui continuaient de noter. Ces notes sont nécessaires pour l'entrée dans le secondaire, selon les filières. (Marcoux, 2014)

L'autoévaluation dispose d'une place dans les textes mais ne trouve pas encore de légitimité dans le consensus social si bien que les enseignants qui ne proposent pas cette pratique à leurs élèves ne sont pas sanctionnés par l'Institution.

CHAP.3/ Un système scolaire autophage

3.1 La « verticalité symbolique » de l'école

Plus que la préparation des enseignements, l'évaluation institutionnelle est perçue comme chronophage par la plupart des enseignants. Le Ministère de l'Education Nationale, outre les évaluations nationales, impose des outils institutionnels (les livrets scolaires) et des bilans périodiques. Depuis 2016, les livrets scolaires disparaissent au profit du LSU : Livret Scolaire Unique, qui se veut être un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation plus complète et exigeante. Le LSU, accessible en ligne, est présenté comme une réponse suite aux recommandations de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2014).

Nous relevons que le ministère de l'éducation nationale a mis en place le LSU numérique, suite aux sept recommandations qui ont été faites par le Rapport du Jury après cette conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2015). En nous penchant plus précisément sur les échanges qui ont eu lieu lors de cette conférence, nous constatons que les débats y ont été plus riches et plus éclairants que ne le laisse penser le rapport officiel. Antoine Prost y propose une analyse historique de l'apparition de la note. La note trouve son origine en 1775 à l'école des Ponts et Chaussées lorsque le système éprouve la nécessité d'établir un classement. Elle arrive par le haut du système, par l'élite et descend progressivement. Mais pendant longtemps, l'apprentissage n'avait pas besoin de note, les élèves avaient un cahier de progrès mais la note n'avait pas lieu d'être. La note est faite pour les élèves qui savent mais pas pour les apprentissages car l'élève qui apprend ne sait pas encore. Du point de vue de Prost, ce jugement est immoral. Apprendre c'est rectifier les préjugés et corriger des erreurs. Il conclut que la note, d'une certaine manière, tue l'apprentissage. Les propos de Prost peuvent trouver chez Foucambert (1974) une illustration du malaise naissant suite à la généralisation des notes qui analyse alors l'inefficacité du système scolaire en matière d'apprentissage de la lecture :

« L'école se justifie dans la mesure où elle se propose de prendre en considération ces apprentissages sociaux afin qu'ils se déroulent pour tous les

enfants dans les conditions les plus favorables ; si elle introduit des exigences spécifiques, c'est dans l'espoir que ces exigences créeront les conditions les plus favorables au développement de ces apprentissages; **le malaise actuel de l'école provient certainement du fait que ses exigences spécifiques ont cessé d'être des moyens pour devenir des fins ; l'école a perdu de vue les objectifs d'apprentissage.** Elle empêche alors objectivement un grand nombre d'enfants de les atteindre : tandis que la vie dans la société de 1975 rend naturel le recours permanent à la lecture, que la lecture semble un apprentissage social « inévitable » comme la parole, l'école parvient à empêcher des enfants qui ont réussi à apprendre à parler, d'apprendre à lire ; et essentiellement parce qu'elle considère la lecture comme un savoir qu'il faut enseigner, créer de toutes pièces par la méthode qu'elle a choisie. Que se passerait-il si l'on appliquait à l'apprentissage de la parole, dans la famille, les démarches que l'école utilise ? » (Foucambert, 1974)

En notant systématiquement les élèves pendant leur phase d'apprentissage, l'école met en place un système de jugement permanent qui réduit la place au tâtonnement et à l'erreur.

Lors des échanges de la conférence nationale de l'évaluation des élèves, Jean-Marc Monteil (2014) met en garde des dangers du jugement lié à l'évaluation. Lorsqu'il y a évaluation, il y a comparaison parce qu'il y a autrui. Selon l'auteur, le processus de comparaison sociale est un processus permanent, il peut y avoir des effets délétères. Pour lutter contre cela, l'école doit faire en sorte de contextualiser les activités d'apprentissage dans plusieurs dimensions afin de rendre possible un renforcement positif à un moment donné. Sinon l'élève trouvera une dimension à comparaison favorable en dehors de l'école (auto-exclusion), car l'individu ne peut pas vivre avec une identité sociale négative. Nous reprendrons ce point dans la partie 2 lorsque nous évoquerons l'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006).

Bien que des interrogations conceptuelles sur la pratique de l'évaluation soient abordées dans cette conférence, le rapport qui en découle ne fait mention que de démarches méthodologiques et d'outils d'évaluation. En comparant le rapport et les interventions lors de la conférence, il est difficile de se rendre compte de la qualité des questionnements et des apports des chercheurs notamment sur l'éthique de l'évaluation. En prenant l'exemple de la

recommandation N°3 du rapport du Jury de la conférence nationale sur l'évaluation, à propos de la place et du rôle de la notation chiffrée, les 31 membres du jury ne sont pas unanimes sur la recommandation de supprimer la notation chiffrée jusqu'en 6^{ème}. Voici des arguments défendus par les opposants à la suppression de la note chiffrée.

« Ils considèrent enfin que l'abandon de la notation chiffrée pourrait lui-même engendrer des effets négatifs que le jury n'a pas eu le temps de discuter et d'analyser. Par exemple, sa proclamation pourrait ôter à l'image que l'on se fait de l'école une certaine « **verticalité symbolique** » que son statut républicain réclame pourtant. Dès lors, plutôt que de supprimer la notation, ils jugent que ce sont plutôt ses usages, son accompagnement et sa présentation qu'il faut réformer et harmoniser. » (Rapport du Jury de la conférence nationale sur l'évaluation, 2015)

Comment comprendre la « verticalité symbolique » de l'école, réclamée par son statut républicain ? Quelques journaux ont repris l'expression lors de la publication du rapport mais aucun n'a esquissé d'explications. Pouvons-nous y voir une référence mystique de l'Institution ? Lors de la parution du Rapport, cette affirmation concernant la « verticalité symbolique » de l'Ecole Républicaine n'a vraisemblablement pas été contestée. Et si la « verticalité symbolique » de l'Ecole Républicaine n'est pas contestable, pourquoi organiser des conférences sur l'évaluation ou des consultations nationales ? Les acteurs du système scolaire semblent s'épuiser à chercher des nouveaux modes d'évaluation ou de rapport au savoir en vain. A la lecture de cette « toute puissance institutionnelle », la liberté pédagogique devient alors illusoire et toute tentative de transformation du système par l'intérieur sera vouée à l'échec. C'est en cela que le système scolaire est autophage : en donnant l'illusion aux pédagogues, aux enseignants, aux didacticiens, aux chercheurs de pouvoir être à l'origine de modifications profondes de l'éducation, l'Institution crée un malaise auprès d'eux. Ce malaise, lié à une illusion de liberté, perceptible entre l'Institution et les enseignants (exosystème, d'après la théorie écosystémique de Bronfenbrenner) semble également se rejouer à l'intérieur des classes entre les élèves et leurs enseignants (microsystème et mésosystème, d'après la théorie écosystémique de Bronfenbrenner). (Annexe 19).

Dans l'image de « verticalité symbolique » de l'Ecole Républicaine se dessine alors un mouvement du haut vers le bas, de ceux qui savent vers ceux qui ignorent. L'Institution semble également exister ou subsister en s'inscrivant dans un système de dominants et de dominés.

3.2 Un système de dominants-dominés

L'évaluation permet à l'enseignant de rester le détenteur du savoir et donc d'accréditer sa légitimité d'évaluer. Il est ici question d'autorité.

Dans le système scolaire, on parle d'évaluation, de contrôles, d'interrogations écrites, en quoi ces termes sont-ils synonymes ? Lepri (2011) y trouve un parallélisme lorsqu'il dit que la majorité des « évaluations » scolaires ne sont que des contrôles puisque la bonne réponse, le modèle, préexistent au contrôle et que « le contrôle, comme la notation, sont bien souvent la manifestation d'un pouvoir du contrôleur-notateur sur un contrôlé-noté. »

Jablonka (2010) analyse la soumission des sujets dans un contexte socio-politique. Il présente le système scolaire comme un des « Appareils Idéologique d'Etat », c'est-à-dire des appareils dont la fonction est de garantir les conditions de fonctionnement de l'Etat bourgeois dans l'économie capitaliste, il s'agit de reproduire des conditions de production. Pour cela, il est nécessaire « que la conscience des sujets soit assujettie, précisément aux impératifs de fongibilité de ce mécanisme. Tout le système éducatif, de l'école maternelle à l'école postdoctorale, est intégralement investi dans ce processus de reproduction idéologique. » (Jablonka, 2010). Cependant, L'Ecole en tant que « Appareils Idéologique d'Etat » présente un fonctionnement contradictoire et offre ainsi des failles. Alors que le système scolaire reproduit inmanquablement les conditions de production du marché capitaliste, il porte en lui-même la condition pour parvenir à une transformation et donc une émancipation des acteurs. L'auteur nous indique que c'est dans cette contradiction que se joue une lutte pour imposer de nouvelles relations de domination. Il s'agit d'une lutte psychologique que nous mettons en parallèle avec le malaise évoqué des enseignants dans l'illusion de liberté (2.3.1.) « L'internalisation des normes et valeurs dominantes, inévitablement vécue comme processus

répressif, ne peut être rationalisée sous l'étiquette idéologique d' « éducation » que dans la mesure où les sujets sont soumis, et se soumettent eux-mêmes, à une opération d' « identification avec l'agresseur » (cf. Osterkamp, 1999, in Jablonka, 2010). Dans un souci d'apaisement social, les « Appareils Idéologiques d'Etat » visent l'internalisation « d'habitudes, de pratiques, de besoins et de relatives formes de satisfaction selon les modes de vie moyens des hommes » (Haug, 1999, in Jablonka, 2010). C'est sous cette forme de restriction de l'autonomie d'action que se produit la subordination souvent inconsciente des sujets. Jablonka illustre sa pensée par l'analyse de certains matériels pédagogiques (exercices de grammaire) où il pointe le caractère mystificateur qui repose sur la collaboration ritualisée et répétitive des sujets soumis à l'éducation. Les phrases, prétextes à l'entraînement de l'utilisation du pronom relatif, véhiculent des situations en conformité avec le système de production économique.

Néanmoins, Jablonka (2010) ne s'inscrit pas dans un fatalisme et propose une pédagogie de la rupture afin de se libérer de cette soumission. Cette pédagogie repose sur le principe de l'autorégulation et sur la prise en compte des subjectivités des uns et des autres. Enseigner la liberté n'est pas facile mais l'auteur défend une pratique « révolutionnaire » en osant se constituer soi-même comme sujet. Il propose de déhiérarchiser la relation pédagogique, de mettre en place un partenariat qui donne la parole à l'élève, de faire descendre l'enseignant de son piédestal pour se mettre dans le rôle de l'apprenant.

Dans sa contradiction, le système scolaire, à l'aide des programmes scolaires, reconnaît la valeur du principe de l'autorégulation et offre une place à l'autoévaluation des élèves mais semble ne pas vouloir l'imposer. De qui dépend cette responsabilité du changement voulu, souhaité, revendiqué mais toujours inabouti? Comment les acteurs du système scolaire peuvent-ils transformer de façon pérenne le processus d'évaluation ?

Tel le mythe de Cronos, qui avalait ses enfants par peur que ceux-ci ne lui prennent le pouvoir qu'il a lui-même volé à son père, l'Ecole est devenu un système autophage. Elle entretient la conception pesante que se font les enseignants de l'Institution, pour continuer à exister. Elle défend la domination de l'enseignant sur les élèves au sein de la classe, afin de défendre la domination de l'Institution sur tous les acteurs. Elle autorise une liberté pédagogique à l'intérieur d'un espace très contrôlé. Elle souhaite la réussite de tous les élèves mais ne peut

accepter des pratiques pédagogiques extérieures aux dispositifs mis en place et soumis à contrôle. C'est ainsi que l'Institution développe de plus en plus de dispositifs (SEGPA, ULIS, ITEP, SESSAD, IME) comme preuve de son efficacité pour répondre aux difficultés d'apprentissage des élèves qui ne savent pas montrer ce qu'ils apprennent. Ces dispositifs inclusifs sont contrôlés afin de justifier de leur efficacité et de les rendre pérennes. Mais les élèves y apprennent-ils mieux pour autant ?

CHAP.4/ Question générale de recherche

Il existe bien un entre – deux entre l’enseignant et l’élève qui rend la relation difficile, parfois conflictuelle. Cet entre – deux est-il le poids réel du Système Scolaire ou est-il une représentation collective qui ne trouve plus d’autre preuve de son existence que dans l’habitus scolaire ?

L’école semble être un théâtre où se joue le devenir des élèves en fonction de leur capacité à réciter le texte approprié.

« Aujourd’hui, on met en relief de nouveaux phénomènes : les ethnologues scolaires soulignent que l’école est vécue par les enfants en échec comme un « choc de cultures » et qu’elle constitue un univers dont ils ne maîtrisent pas les règles implicites (les élèves qui réussissent savent, eux, qu’en classe, il est plus important de montrer que l’on sait que de savoir ...) » (Meirieu, 2013)

Et pour les élèves qui ne savent pas s’adapter, « les inadaptés » (Jablonka, 2010), l’école propose des dispositifs de remédiations, des orientations, des inclusions (exclusions ?) donnant ainsi pour preuve que chacun, quelles que soient ses difficultés trouve une place à l’Ecole.

A travers une approche pathologisante de la difficulté scolaire, l’Institution propose des remédiations de plus en plus complexes qui multiplient les interventions auprès de professionnels de plus en plus spécialisés. Concrètement cela se traduit de la façon suivante sur le terrain : l’enseignant repère une difficulté auprès d’un élève, va la signaler et orienter l’élève vers un dispositif de remédiation. L’élève réussira ou non à surmonter ses difficultés, s’il n’y réussit pas, il sera orienté vers d’autres dispositifs. Plus l’Ecole pointe ses élèves en difficultés, moins elle remplit sa mission. Plus l’Ecole cherche à s’adapter avec différents dispositifs, moins elle s’adapte à l’élève. Plus l’Ecole multiplie les dispositifs d’aide, plus elle ostracise une population qui grossit avec chaque nouveau dispositif. L’institution n’est-elle pas en train de se fourvoyer complètement en multipliant les dispositifs d’aide ? La

conséquence est déjà une déresponsabilisation à tous les niveaux de tous les acteurs, pas consciemment bien sûr, mais bien perceptible. L'incompétence que l'école tente de traiter se situe-t-elle au niveau des élèves (l'illusion d'incompétence, Bouffard, 2006) ou bien au niveau de l'Institution ? Alors les dispositifs ne se trompent-ils pas de cible ?

Dans notre recherche, nous proposons de nous recentrer sur le sujet, c'est-à-dire l'apprenant, d'essayer de comprendre le processus d'apprentissage par et à travers le sujet pour trouver un levier qui pourrait permettre aux acteurs qui se trouvent au premier plan, c'est-à-dire, les élèves et les enseignants, de se sentir responsables et compétents, les uns autant que les autres. Même si dans cette première partie, nous avons remis en cause très sérieusement l'Institution et son fonctionnement, nous ne souhaitons pas adopter un point de vue radical en proposant la désinstitutionnalisation de l'apprentissage mais nous souhaitons interroger les moyens que nous, citoyens, avons à notre disposition pour agir efficacement à l'intérieur même de ce système. Nous faisons l'hypothèse que l'autoévaluation, prônée et défendue dans les textes, mais peu utilisée en classe pourrait être un facteur puissant de prise de conscience et de responsabilisation des acteurs.

Afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question générale, nous allons situer notre recherche au niveau des concepts suivants. Nous interrogerons d'abord l'apprentissage informel (Henri Vieille-Grosjean, Gilles Brougère), ensuite nous nous pencherons sur les études qui ont été menées sur le concept d'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006) et l'autoévaluation (Allal, 2002) après avoir tenté de définir la compétence. Enfin, dans une approche étymologique, nous nous pencherons sur le concept d'apprentissage expansif, tel qu'il a été expliqué par Klaus Holzkamp, un psychologue allemand qui a fondé la « Kritische Psychologie ».

DEUXIEME PARTIE : CADRE DE REFERENCES ET PROBLEMATIQUE.

CHAP.5/ L'apprentissage informel

Dans cette partie nous nous intéresserons à la compréhension de l'apprentissage informel, dans sa capacité à nous renseigner sur l'acte d'apprendre et sur l'implication nécessaire que cela requiert de la part du sujet. Nous interrogerons d'abord le concept d'informel qui nous conduira à décrire « l'apprendre » à travers l'expérience du sujet, c'est-à-dire l'acte ou la situation vécue qui relie le sujet à son environnement par les informations reçues (Vygotsky in Vause, 2010) et les sensations provoquées (Locke, Condillac in Morère, 1986). Nous aborderons ensuite la construction du sujet à travers ses contextes inévitablement pluriels pour tenter de dépasser les frontières entre l'informel et le formel et comprendre la mouvance de la transmission dans « l'apprendre ».

5.1 Informel

L'École semble avoir le monopole de l'apprentissage. Peut-on apprendre en dehors de l'École ? La question est naïve tant la réponse semble unanime. Bien sûr qu'il existe des apprentissages en dehors de l'école. Les enfants qui arrivent à l'école y amènent leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être, développés avant leur fréquentation scolaire et en parallèle de celle-ci. Ces acquisitions sont souvent valorisées par l'école mais peuvent être parfois rejetées. Selon leur degré de reconnaissance, ces acquisitions peuvent devenir à l'école, facteurs d'inégalités (Brougère, 2016). Ces acquisitions sont souvent qualifiées « d'informel », terme flou, polysémique aux contours mal délimités. On parle aussi bien d'apprentissage informel que d'éducation informelle.

Nous nous penchons sur cette notion afin de comprendre davantage « l'apprendre » chez le sujet apprenant. L'émergence de cette notion est liée en partie à la diffusion de l'éducation non-formelle par les grands organismes internationaux à partir des années 70 dont le but était d'aider les pays du tiers-monde à adopter une politique éducative émancipatrice. (Brougère, 2016) Nous retrouvons un exemple de cette diffusion dans un rapport de l'UNESCO –

L'enfant et le jeu, approches théoriques et applications pratiques - publié en 1979. Ce rapport se présente comme une réponse du programme adopté par la Conférence Générale de l'UNESCO à sa dix-neuvième session tenue à Nairobi en 1976. Il s'agit d' « encourager le recours à des technologies appropriées et à des formes simples et peu coûteuses d'organisation des ressources humaines et matérielles en vue du développement de l'éducation » (UNESCO, 1979). Ce rapport présente « des études de cas sur l'utilisation des traditions culturelles nationales pour la conception et la mise au point de techniques d'éducation adaptées au milieu » (UNESCO, 1979). L'utilisation du jeu s'inscrit dans ce rapport comme « technique pédagogique dans différents contextes socio-culturel » (UNESCO, 1979). Le mot apprentissage est associé une trentaine de fois au jeu et c'est parce que le jeu favorise un apprentissage culturel, social et hors du cadre scolaire que ce rapport propose d'y voir un moyen de récupérer l'activité ludique à des fins éducatives. La notion d'informel n'est pas précisément mentionnée mais le jeu, décrit dans les sphères privées de l'enfant, y est présenté comme un vecteur d'apprentissages pluriels en dehors du cadre institutionnel.

Dans la même année, l'UNESCO a publié un autre rapport : « *Education non formelle et politiques éducatives : les cas du Ghana et du Sénégal*. » Ici le terme de « non-formelle » est clairement identifié et se réfère aux connaissances qui se produisent de façon organisée et systématique, dans le monde du travail par exemple, mais en dehors du champ scolaire. (UNESCO, 1979).

L'UNESCO fait la différence entre l'éducation non-formelle et informelle.

Dans le thésaurus de l'UNESCO, l'apprentissage informel est présenté comme un synonyme de l'éducation diffuse selon la hiérarchie suivante : Éducation non formelle > Éducation permanente > Éducation diffuse (synonyme d'éducation informelle).

Nous y trouvons la définition suivante : « Processus d'apprentissage qui se développe de manière continue et incidente dans la vie d'un individu, en dehors des structures organisées de l'éducation formelle et non formelle. Ne pas confondre avec "éducation non formelle". »

Nous ne nous attarderons pas sur la différence entre informel et non-formel. Nous retiendrons que l'UNESCO les définit comme « **en dehors** », ne faisant pas partie de l'éducation formelle

mais capable de **diffuser**. La notion d'éducation diffuse véhicule une image aux contours imprécis de l'éducation informelle comme si elle pouvait se répandre et s'éparpiller.

Comment définir l'apprentissage informel autrement que par la négation : « dégage de tout formalisme, de toute structuration ou institution » (TLFi).

La notion de « non-formelle », quand il s'agit d'éducation s'oppose à l'éducation dispensée par l'école. Elle renvoie également à toute la série des dispositifs d'apprentissage qui sont péri ou para scolaires. Mais elle s'entend coparticipant d'une organisation, de prévisions...etc.

La notion d'« informel » renvoie aux espaces et temps du quotidien qui sont, une fois occupés, d'emblée éducatifs, puisqu'ils nourrissent et font grandir : bien ou mal d'ailleurs ; et c'est là que « informel » échappe à toute organisation, et peut donc se situer et se définir aussi dans la transgression, le refus, l'évitement. « Informel » échappe à toute catégorisation. Et c'est là l'intérêt de le déceler et le découvrir à travers chaque situation rencontrée au quotidien. En gros, on apprend toujours quelque chose (charge à chacun de s'en servir, ou de laisser tomber). L'informel peut être amené à construire l'individu et le groupe, à travers le phénomène déjà décrit par Vieille-Grosjean (2009) et qu'il appelle l'autopoïèse....

Informel ou non-formel s'oppose dans le langage courant à formel. Un apprentissage formel sous-entend des conditions, des temps, des lieux définis, un contexte institué et contrôlable. Informel, dans cette perspective, « s'oppose ainsi à la vision scolaire de l'apprentissage, construite le plus souvent sur le modèle (métaphorique) de la transférabilité des savoirs ». (Perrenoud, 1997, in Berry et Garcia, 2016)

Nous continuons notre tour d'horizon des définitions sur l'apprentissage informel et nous trouvons chez Barrette (2008) une dimension du besoin et de l'auto-engagement du sujet qui nous paraît intéressante à explorer. Son étude a permis de proposer des éléments pouvant caractériser l'apprentissage informel comme « auto-initié » par l'acteur et qui est souvent « autogéré ».

« Il est déclenché par un élément déstabilisant qui suscite le besoin d'adaptation de l'acteur. Il se réalise par la mobilisation de ressources variées (dont le groupe d'appartenance) qui jouent un rôle structurant et « médiatisant » de l'apprentissage. Et il se manifeste en situation par la trace d'une pratique

nouvelle, restructurée, ou confirmée, souvent formée de connaissances en acte. »
(Barrette, 2008)

Nous faisons le parallèle avec une recherche antérieure que nous avons menée concernant l'institutionnalisation du jeu à l'école (Gruber, 2003). En effet, le jeu, libre « auto-initié » et gratuit « a didactique » par définition, permet à l'enfant de développer des compétences pluridisciplinaires (sociales, stratégiques, culturelles, ..) dès lors qu'il mobilise des « ressources variées » pour son « besoin » de gagner. Or, le jeu à l'école ne permet pas cette même analyse de l'apprentissage puisqu'il n'est quasiment jamais « initié » par l'élève mais imposé par l'enseignant, il n'est pas gratuit parce qu'il doit répondre à des objectifs du programme scolaire. Par conséquent, le jeu imposé à l'école n'est plus un jeu mais uniquement une activité scolaire ludique, il n'est donc pas sûr que le jeu à l'école produise autant d'apprentissages que le jeu « libre et gratuit ». L'institution scolaire en « récupérant l'activité ludique à des fins éducatives » (en référence au rapport de l'UNESCO de 1979, cité précédemment) appauvrit l'apprentissage qu'il peut y avoir dans un contexte informel. Il semble y avoir une frontière infranchissable entre le formel et l'informel que Vieille-Grosjean (2018) explique en convoquant l'étymologie :

« Pour résumer, à l'aide d'un éclairage métonymique, les approches définitoires des deux termes rendent évidentes l'appartenance du « formel » à *chronos*, temps régulé et domestiqué par l'*homo faber et economicus*, et celle de « l'informel », à *kairos*, temps unique, événementiel, de l'imprévu de la poétique et de l'autopoïétique, de la surprise et du frisson. » (Vieille-Grosjean, 2018)

Même s'il n'est pas aisé de trouver une définition commune à tous les chercheurs qui ont traité ce thème, nous comprenons que l'apprentissage informel s'inscrit dans un espace et dans un temps différent de celui de la sphère scolaire. Finalement, face à cette complexité et à cette définition par défaut, certains chercheurs proposeront d'abandonner les qualificatifs « formel », « non-formel » et « informel » (Billet, 2002 in Berry et Garcia, 2016). Nous nous inscrirons dans la lignée de Brougère, Bézille et Vieille-Grosjean qui voient dans cette formulation une manière de comprendre davantage le « qu'est-ce qu'apprendre ». En effet, le sujet apprend-il autrement à l'école qu'en dehors de l'école ? La grande différence est certainement l'absence d'enseignants. Le sujet peut apprendre sans qu'un enseignant le guide

dans son processus. Cela revient à dire qu'un élève, un enfant, un jeune est en capacité d'apprendre même si aucune évaluation ne vient confirmer ou traduire cet apprentissage. « L'apprendre » dans cette perspective, est donc une action induite d'abord par le sujet lui-même. S'il y a absence d'enseignants dans l'apprentissage informel, il n'y a pas pour autant absence de référents. Au contraire, dans l'apprentissage informel, le sujet est en constante relation avec l'autre. Dans l'apprentissage informel, le sujet semble prendre une place plus grande et tendre vers une autonomie relationnelle. Vieille-Grosjean (2018) inscrit l'apprentissage informel dans l'ensemble du vécu et des contextes occupés par les individus. Ceux-ci étant d'abord des êtres vivants en relation, puisque c'est d'abord le langage parlé qui nous différencie des autres animaux, cet apprentissage peut alors être qualifié de moteur, permettant de développer et renforcer les rapports humains. (Vieille-Grosjean, 2018)

Ce qui précède renvoie aux positions défendues par Berry et Garcia (2016), qui soutiennent que s'intéresser à l'éducation informelle

« nous invite à penser l'apprentissage formel non pas en termes de compétences (transversales) ou de savoirs, mais en termes d'identités sociales, de constructions de groupes et de sentiments d'appartenance à des projets collectifs. [...], l'École peut aussi être un lieu de construction de soi, d'engagement dans des pratiques et dans des expériences. » (Berry et Garcia, 2016)

Nous rebondissons sur le mot expérience, mot que nous retrouvons également associé à informel chez Vieille-Grosjean (2018) qui soutient que le sujet apprenant est lié à son expérience tout autant qu'à sa relation aux autres: « on ne peut pas apprendre hors de sa propre expérience et on ne peut pas apprendre que de sa propre expérience ». Ainsi, ces auteurs, en essayant de comprendre ce qui se joue dans la sphère de l'apprentissage informel, tentent de comprendre le processus même de l'apprentissage. Mais comment expliquer que la diffusion de l'informel dans le formel ne garde pas toutes ses propriétés ? N'y aurait-il pas dans le champ scolaire une mise en scène du rapport aux savoirs qui contraint le sujet à endosser le rôle d'élève et à masquer son identité d'enfant ?

Pour résumer, l'apprentissage informel se situe dans un espace et un temps différent du champ scolaire, les aptitudes qui découlent d'un apprentissage informel sont parfois valorisées, parfois rejetées par l'école mais la notion d'expérience du sujet et de sa relation aux autres

semble centrale dans l'apprentissage informel. Dans la partie suivante, nous tenterons de comprendre en quoi l'expérience est indissociable de l'apprendre.

5.2 Un apprentissage par l'expérience

Le mot expérience n'est pas seulement présent dans l'apprentissage informel, il a été récupéré par la VAE (validation des acquis par l'expérience) qui traduit une expérience en compétences et dont l'institution reconnaît la valeur. Bien sûr la VAE s'adresse essentiellement à des adultes ayant un parcours de vie qui leur a permis de développer des compétences hors champ scolaire et qui souhaitent avoir une reconnaissance institutionnelle. Il s'agit pour le sujet d'analyser son expérience et d'évaluer ses savoirs à travers son expérience. La VAE est à la frontière de l'informel et du formel puisqu'il s'agit pour le sujet de prouver - donner des preuves - de ses aptitudes acquises dans un cadre non formel à un jury relevant de l'institution. C'est le jury, en fonction des preuves apportées par le sujet qui déterminera ou non des compétences du sujet. Dans son article *le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience*, Auras (2013) explique tous les biais relationnels qui sont liés à la VAE. La mise en scène de l'expérience peut être honnête ou frauduleuse, réussie ou ratée. Il s'agit ici également d'un jeu de rôle avec un cahier des charges bien précis que l'institution impose au candidat. L'obtention de la VAE à l'université par exemple, ne dépendra pas seulement de la faculté du sujet à problématiser son expérience, il faudra qu'il prouve également qu'il a les codes ou les normes de l'Institution :

« Une présentation de soi correspondant aux codes culturels de l'enseignement supérieur est la condition minimale d'une validation satisfaisante. Réussir une VAE, c'est être capable d'intérioriser les règles sociales implicites de l'université correspondant aux allants-de-soi décrits par Coulon (1997) : savoir se comporter face au jury, trouver les codes de communication à l'oral comme à l'écrit. » (Auras, 2013).

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet et qui ont mis en parallèle l'Expérience de la VAE et les apprentissages informels, or nous n'allons pas poursuivre notre réflexion sur la VAE car les études s'y référant ne concernent que les adultes.

Nous pensions nous attarder sur l'autodidaxie qui pourrait être une VAE informelle car les compétences de l'autodidacte ne sont pas reconnues par l'Institution. L'autodidaxie, selon Brougère et Bézille (2007) serait à envisager comme une forme sociale d'apprentissage indépendante. Elle est à la fois réactionnelle (en opposition au système traditionnel), audacieuse et créatrice. La définition de Barrette (2008) à propos de l'apprentissage informel pourrait correspondre à l'autodidaxie à travers un processus d'auto initiation, d'autogestion et de transformation de pratiques liées à un besoin d'adaptation de l'environnement. Mais dans l'autodidaxie, là encore, le public étudié est essentiellement adulte. Nous ferons un parallèle avec cette forme d'apprentissage sans maître dans une partie suivante où nous aborderons l'apprentissage expansif.

Le mot « expérience » est également présent dans le concept d'apprentissage expérientiel développé par Kolb (1984). Sa théorie explique que chaque apprentissage passe par un cycle de quatre phases : il y a d'abord l'expérience concrète d'une action ou d'une idée, ensuite une observation de l'expérience de façon réfléchie et attentive, suivie d'une conceptualisation abstraite et théorique et pour finir une mise en application de l'idée ou de l'action en fonction de l'expérience initiale. De ce schéma, Kolb dégage quatre types d'apprenants (Chartier, 2003) :

- le *Divergent* (Concret-Réflexif), caractérisé par sa capacité d'imagination et son « intelligence émotionnelle » ;
- le *Convergent* (Abstrait-Actif), qui se plaît à appliquer les idées ;
- l'*Accomodateur* (Concret-Actif), qui préfère les faits à la théorie et l'action à la méditation ;
- l'*Assimilateur* (Abstrait-Réflexif), intéressé par les concepts et les théories.

Nous n'allons pas nous attarder plus longtemps sur la démonstration de Kolb qui se veut une synthèse des travaux de John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget (Chartier, 2003), d'abord parce que les relations humaines n'y sont pas présentes, son concept est perçu comme « scotomisant la dimension des interactions sociales dans les apprentissages » (Chartier, 2003)

et ensuite parce que nous pensons que sa vision de l'expérience est réductrice. L'expérience est sans aucun doute ce qui lie le sujet à son environnement et qui permet par la pratique de développer et de transformer des savoirs. Mais l'expérience, c'est aussi l'acte d'éprouver, de ressentir (Littré, 1568). Une expérience mobilise les sens, les sensations du sujet. Il nous paraît alors essentiel de revenir à la source avec Dewey (1938), où l'auteur, à la fois philosophe et pédagogue, présente l'apprentissage comme une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. L'apprentissage constitue un processus d'adaptation de l'individu à l'environnement. (Source Wiki-TEDia de la TÉLUQ²). Dans cette définition, nous relevons que l'apprentissage ne présente pas de contexte formel ou informel et que l'expérience ne se construit pas non plus uniquement dans le domaine de l'informel. Cette vision de l'apprentissage diffuse et universelle pourrait créer un pont entre le formel et l'informel si Dewey ne l'avait pas insérée dans un cadre institutionnel. En effet, Dewey y voit la possibilité d'une innovation du système éducatif traditionnel en tenant compte de l'individualité de l'élève et en proposant ainsi aux maîtres un plan précis du déroulement de l'expérience. (Dejean, 2011)

Nous préférons envisager l'expérience selon Roger Munier³

« Il y a d'abord l'étymologie. « Expérience » vient du latin *experiri*, éprouver. Le radical est *periri* que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est -per à laquelle se rattachent l'idée de « traversée » et, secondairement, celle d'« épreuve ». En grec, les dérivés sont nombreux qui marquent la traversée, le passage : *peirô*, traverser ; *pera*, au-delà ; *peraô*, passer à travers : *perainô*, aller jusqu'au bout ; *peras*, terme, limite [...] Les confins entre un sens et l'autre sont imprécis. De même qu'en latin *periri*, tenter et *periculum*, qui veut d'abord dire épreuve, puis risque, danger. L'idée

² Cours sur l'Apprentissage expérientiel : http://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_exp%C3%A9rientiel

³ Roger Munier, *réponse à une enquête sur l'expérience*, in *Mise en page*, n° 1, mai 1972 (revue unimérale), cité in Philippe Lacoue-Labarthe, *La poésie comme expérience*, Christian Bourgois Éditeur, 1986, note 6, p. 30, in Landa, 2007. Nous avons tenté de nous procurer le texte original dans la revue d'origine sans succès.

d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. L'« expérience » est au départ, et fondamentalement sans doute, une mise en danger ». (Munier, 1972, in Landa, 2007)

L'expérience, selon l'analyse de Munier, est un mouvement qui demande au sujet de franchir une zone instable. La mise en danger tient au fait qu'il n'y a pas de visibilité au moment de la traversée. Lors de ce passage, le sujet est en proie à divers sensations, qu'elles soient positives ou négatives, qui vont ancrer un ressenti chez le sujet. L'expérience est ainsi toujours subjective et participe de ce fait à la construction même du sujet. L'expérience, en réactivant les sensations qui y sont associées, va influencer la trajectoire et les choix futurs du sujet.

Cette convocation de l'expérience, de ce qui a fait sens dans l'histoire du sujet, l'anamnèse, est le premier mouvement de l'apprentissage selon la modélisation de la relation pédagogique de Vieille-Grosjean (2009, p.26). L'expérience est la trace des sensations éprouvées par le sujet dans les milieux où il évolue ou a évolué. C'est pourquoi nous ne pouvons pas réduire le sujet apprenant à l'élève ou à l'enfant. Le sujet est à la fois l'enfant et l'élève car il navigue dans plusieurs milieux et construit son expérience par son cheminement intra ou inter milieux : « le sujet au carrefour de ses milieux » (Rochex, 2009).

5.3 Le sujet apprenant : à la fois enfant et élève.

Bien que les nouveaux programmes de l'école maternelle (2015) prônent un respect des différences et une ouverture sur la pluralité des cultures dans le monde, ils rappellent néanmoins qu'à l'école maternelle « l'enfant est appelé à devenir élève ». Amigues & Zerbato-Poudou (2000) s'attachent à développer cette mission dans leur ouvrage intitulé *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. L'école maternelle doit transmettre des techniques scolaires fondamentales pour apprendre le « métier d'élève »: technique de la parole, du doigt, du regard. Les rituels de l'école maternelle y sont présentés comme un moyen inévitable au « devenir élève ». Les auteurs proposent une analyse approfondie de « la culture scolaire », qui serait en décalage de la vie réelle. Ils nous

rappellent que l'école n'est pas la vie, mais un milieu artificiel où les enfants doivent être mis en condition pour construire des savoirs transposables dans la vie... en s'appuyant -entre autres - sur les interactions (Quoniam M. 2001). Cet ouvrage explique que l'enfant devient élève parce qu'il est enseigné et assujéti à une institution qui s'efforce de faire que les contraintes se transforment en ressources. Selon les auteurs, c'est parce qu'il est placé dans une organisation sociale (une classe), dans un contexte de travail qui amène une activité collective de construction de connaissances que l'élève apprend et se construit comme « personne ». Nous avons déjà rencontré madame Zerbato-Poudou lors d'une conférence dans le cadre de la formation continue des enseignants. Elle a présenté l'activité graphique des élèves à l'école maternelle de façon à permettre aux élèves de faire sens et d'y développer leur autonomie. C'est pourquoi, nous sommes surprise de la violence sous-jacente – en niant tout ce qui se rapporte à la dimension expérientielle de l'enfant en dehors du champ scolaire et en présentant l'enfant comme vierge de tout savoir - qui transparait de l'analyse de la « culture scolaire » (première partie uniquement) de cet ouvrage. Mais peut-être, est-ce là la condition de la réussite scolaire : un enfant qui réussit scolairement est un enfant qui est devenu élève, c'est-à-dire qui a intégré les codes du milieu artificiel qu'est l'école. Même si cet ouvrage permet d'identifier la condition de la réussite scolaire, il ne permet pas d'identifier les conditions de « l'apprendre ». En effet, en niant l'anamnèse de l'enfant, l'école n'engage pas le premier mouvement nécessaire à l'acte d'apprendre. « L'école paraît se projeter continuellement dans l'imaginaire ; on regarde peu les élèves comme ils sont mais plutôt comme ils devraient être. » (Vieille-Grosjean, 2009, p.140).

Rochex (2009) propose une vision plus imbriquée des contextes dans lesquels se construit le sujet et affirme qu'il n'y a pas lieu d'opposer institution et expérience scolaire et procès de subjectivation⁴, car « le sujet, le procès de personnalisation (ou de subjectivation), ... résulte de l'épaisseur du social, c'est-à-dire de sa pluralité et de ses contradictions ». L'auteur prévient que pour admettre cette unité il faut avoir une estime forte à la fois du sujet mais également de l'institution. Plus que l'institution, nous comprenons ici que l'auteur fait

⁴ Subjectivation : un processus de construction de soi d'un individu, « comme être singulier, capable de formuler ses choix et donc de résister aux logiques dominantes, qu'elles soient économiques, communautaires, technologiques ou autres. Le sujet, c'est d'abord la possibilité de se constituer soi-même comme principe de sens, de se poser en être libre et de produire sa propre trajectoire » Michel Wieviorka, *La violence*, Paris, Balland, 2004, p. 286. In Pleyers, G. 2016. Chapitre 1. De la subjectivation à l'action. Le cas des jeunes alter-activistes. In Pleyers, G., & Capitaine, B. (Eds.), *Mouvements sociaux : Quand le sujet devient acteur*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi : 10.4000/books.editionsmsmh.9897 »

référence aux personnes qui font vivre l'institution et qui de ce fait sont également sujets. Ce qui se joue dans la relation entre le sujet apprenant et les personnes représentant l'institution est contradictoire. Il y a à la fois une dépendance et un besoin de s'autonomiser. Mais n'est-ce pas également ce qui se joue dans le cadre familial de l'enfant ? C'est pourquoi l'auteur emploie le monde au sens premier du terme :

« ... l'enfant n'entre en rapport avec ce monde que par l'intermédiaire d'autrui, par la médiation de personnes significatives et il doit accomplir la double tâche complémentaire de réduire par degrés sa dépendance à l'égard des personnes en acquérant progressivement une maîtrise de plus en plus grande des objets du monde, ces deux tâches demeurant toujours inachevées, y compris pour l'adulte. » (Rochex, 2009).

C'est avec cette analyse que nous pouvons comprendre le deuxième mouvement de la modélisation de la relation pédagogique de Vieille-Grosjean, celui de la métanoïa qui permet une « reconnaissance critique d'une altérité fondatrice et porteuse d'intelligence et d'énergie » (2009, p.26). C'est grâce à la relation avec l'autre ou avec les autres que le sujet est capable d'identifier ses forces et ses faiblesses (connaissances acquises, représentations et croyances) pour les dépasser en les intégrant tout autant comme limites que potentialités. (Szabo & Vieille-Grosjean, 2010).

Nous compléterons cette démarche métanoïque avec le « concept d'intersignification » de Rochex (2009) qui désigne le besoin et la possibilité du sujet de « négocier entre l'enfant et l'élève qui coexistent en lui et de signifier ce qu'il fait ou projette dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines d'expérience » (Rochex, 2009) , ce concept d'intersignification renvoie « à la composante subjective de ces rapports et de ces processus, soit à ce que les sujets y engagent, y méconnaissent et y élaborent d'eux-mêmes. » (Rochex, 2009)

Finalement ce qui est essentiel dans l'apprentissage, qu'il soit formel ou informel, est que le sujet puisse se dire « je » et être reconnu en tant que tel par l'autre, tout comme l'autre, qu'il soit parent, enseignant, animateur, puisse convoquer son expérience pour déclencher le mouvement de la relation pédagogique dans une réciprocité qui dure et ainsi donner les possibilités à chacun (apprenant ou enseignant) d'avancer, de s'adapter, de se créer dans le

temps. Il s'agit là du dernier mouvement de la relation pédagogique : l'autopoïèse. (Vieille-Grosjean, 2009).

Pour résumer, la réalisation et l'aboutissement de la relation pédagogique supposent pour chacun des acteurs de la relation, la prise en compte de trois facteurs majeurs, une contextualisation-subjectivation qui prend une valeur anamnésique, une démarche métanoïque, qui permet à l'un et l'autre des partenaires de la relation de dépasser les peurs et les refus, et une construction autopoïétique, intersignifiante, autocréatrice de soi, chaque fois remise en chantier. « Ainsi, on apprend toujours plus que ce qui est transmis. » (Vieille-Grosjean, Weisser 2013).

5.4 Un pont entre l'informel et le formel : une illustration.

Pour illustrer ces différentes notions qui se font échos, nous faisons appel à l'expérimentation de Wolf-Michael Roth concernant la construction de capacité scientifique « Constructing Scientific Dis/ability » qui est exposée dans le chapitre 4 de son ouvrage « *Rethinking scientific literacy* » (Roth et Barton, 2004). Il y décrit l'expérience qu'il a réalisée au collège d'Oceanside avec des élèves de septième année (environ 13 ans). A cette époque, grâce à l'un de ses doctorants, Stuart Lee, il est en contact avec une association écologique qui se préoccupe de la santé du ruisseau Henderson (surveillance de la qualité et de la quantité d'eau, recueils de données, actions de sensibilisation, informations au grand public). De temps en temps, un article de journal présente le travail de ce groupe. Compte tenu de l'urgence et de l'importance des problèmes d'eau à Oceanside, il a réussi à convaincre le directeur et quelques enseignants du collège à participer à une étude où les élèves apprendraient la science en enquêtant sur le bassin versant du ruisseau Henderson. L'étude débute par un article de journal qui appelle la communauté à contribuer aux connaissances actuellement disponibles et aux actions directes pour comprendre et changer la santé du bassin versant du ruisseau.

Roth (2004) décrit dans ce chapitre comment deux élèves, Davie et Steeve, identifiés par l'institution avec un trouble de l'apprentissage au collège, ont construit des capacités scientifiques comparables voire plus grandes que les autres élèves de la classe avec ce projet.

Avec un travail minutieux d'observation, Roth rend compte de la qualité de leurs initiatives et de leur autonomie dans leurs recueils de données, de leur analyse, de leur capacité à interagir avec les autres et à communiquer leurs résultats. Dans ce chapitre, l'auteur montre comment "capacité" et "handicap" sont le résultat d'une organisation particulière qui empêche les élèves d'avoir l'opportunité de montrer leurs compétences et d'apprendre. L'auteur tente de démontrer que si les contextes des activités sont appropriés, des élèves en échec scolaire peuvent devenir experts. Il s'inscrit dans la lignée de Jean Lave et cite un résultat de la recherche de Lave qui a permis de montrer que 99% d'adultes étaient en capacité de surmonter une situation problème en faisant leurs achats au supermarché, mais que ces mêmes adultes n'avaient un taux de réussite que de 50% lorsqu'il fallait résoudre la situation problème par écrit. Le papier et le stylo sont identifiés comme des situations invalidantes. (p. 133). Roth (2004) prétend que c'est le format même des évaluations traditionnelles qui est en cause. En effet, les évaluations sont menées dans un milieu qui ne fait pas références aux ressources matérielles et sociales des autres milieux que les élèves côtoient. Ils ne peuvent, dès lors, mobiliser les habiletés dont ils font preuve dans leurs milieux de références pour réussir ces évaluations traditionnelles. C'est ainsi que se construisent les « handicaps » ou les troubles de l'apprentissage qui isolent ces élèves. (p.134).

Dans ce projet, le travail des élèves est rendu « authentique » (p. 131) grâce à plusieurs facteurs. La demande était bien réelle et avait l'objectif d'améliorer les conditions de vie de la communauté d'Océanside, communauté dont bon nombre d'adolescents faisaient partie et qui subissait directement les conséquences de la pollution. Il s'agit d'une approche ethnométhodologique où l'on considère que les individus sont situés au sein de structures sociales dans lesquelles ils interagissent. (Barma, 2008). Les intervenants concernant ce projet n'étaient pas uniquement les enseignants, l'implication des parents, des animateurs, des militants, des chercheurs ont contribué à la co - construction des significations, à donner du sens tant à l'expérience informelle qu'à l'expérience scolaire. Roth (2006) soutient qu'il y a un écart important entre l'image de la science qui est présentée aux élèves et les situations de la vie réelle qui font appel aux savoirs scientifiques (Barma, 2008). C'est dans cette rupture qu'il interroge les contradictions de Steeve et Davie. Comment comprendre l'attitude vive et astucieuse de Davie sur le terrain quand il s'agit d'aider ses pairs à construire un graphique de données et par ailleurs son incapacité à analyser des données dans une salle de classe ?

Comment ces deux élèves se retrouvent-ils inclus dans un dispositif d'aide pour élèves avec des troubles d'apprentissage et donc exclus de leur classe ? Nous faisons suivre ce questionnement de Roth (ce questionnement est notre traduction) par la version originale :

« Here, then, we have a contradiction: How do Davie and Steve come to be both learningdisabled and highly literate students at the same time? How is it possible that Davie fails to contribute to the construction of a data analysis in his mathematics class and yet be so astute in assisting his peers to construct a graph from their data? How is it possible that Davie (frequently) and Steve (sometimes) are jerked out of their regular classes to “fix” their learning disability when it is possible to design situations where they turn out to be highly able? » (p. 149).

Pour Roth (2004), il faut envisager l'unité d'analyse dans cette étude comme l'ensemble de l'activité, l'objet d'une activité n'existant pas en dehors de sa relation avec les autres éléments du système (p.150). C'est certainement avec cette focale pluri contextuelle et interagissante que l'apprentissage informel peut avoir le don d'« ubiquité dans l'éducation ». (Ailincăi, 2012).

5.5 Résumé du chapitre

L'informel se définit souvent par la négation, en dehors du champ scolaire, parfois à travers la métaphore (Ailincăi, 2012) mais penser l'apprentissage informel, c'est d'abord penser l'apprentissage tout court. Parce que l'apprentissage formel pur n'existe pas (Ailincăi, 2012), penser l'apprentissage informel permet de rendre les frontières entre le formel et l'informel perméables, les deux formes étant inséparables (Ailincăi, 2012). Puisque nous admettons que l'apprentissage informel se diffuse, alors nous acceptons qu'il se diffuse également dans le champ scolaire. C'est ainsi que nous inscrivons notre recherche dans la théorie plus large du modèle écosystémique de Bronnfenbrenner (1979, in Tudge, Gray, et Hogan, 1997) : l'école n'est pas à considérer comme un milieu artificiel où l'enfant s'efface au profit de l'élève mais comme un milieu parmi d'autres dans lequel le sujet évolue et s'expérimente. Tout autant que les autres milieux qui composent son cadre de vie, l'école est un lieu de vie où l'enfant va

éprouver, ressentir, faire l'expérience de l'altérité. Le sujet résulte de l'épaisseur du social (Rochex, 2009) et c'est en donnant du sens aux habiletés qu'ils développent dans un milieu, que le sujet pourra les mobiliser dans un autre milieu et ainsi se libérer de relations avilissantes et s'autonomiser. Pour appuyer cette construction de soi, nous nous référons à Vieille-Grosjean (2009) qui a modélisé la relation pédagogique comme un mouvement permanent entre l'apprendre et le transmettre, relation « soumise à une triple exigence, rapportée à trois notions, anamnèse, métanoïa et autopoïèse, présentées par H. Vieille-Grosjean (2009) à partir d'une triade (Peirce), comme symboles et fondamentaux conditionnant et garants de la réussite conjointe du processus engagé » (Vieille-Grosjean & Di Patrizio, 2015). Ce mouvement entre l'apprendre et la transmission place l'apprenant autant que le transmetteur au centre de la relation pédagogique et permet ainsi au transmetteur de se « révéler à lui-même tout autant comme sujet de faire » (Vieille-Grosjean, 2009). La transmission est un substantif qui s'utilise dans des contextes très variés (sociologique, communicationnel, médical, mécanique, physique, droit) et avec des définitions plus ou moins proches. Nous constatons que la notion de transmettre se diffuse dans divers domaines. Transmettre, en se référant à César, étymologiquement, c'est faire passer l'autre sur l'autre rive, c'est aussi regarder l'autre passer sur l'autre rive. (Vieille-Grosjean, 2018). La transmission n'est pas à considérer comme une simple action d'un passeur mais comme une possibilité de mobilité, de changement, où le passeur accepte d'être dépassé par l'élève (Vieille-Grosjean, 2018). C'est ainsi que nous comprenons la transmission, présentée comme « la formalisation la plus aboutie de la pédagogie » (Vieille-Grosjean, 2018).

CHAP.6/ De la compétence à l'illusion d'incompétence

Dans cette recherche, nous envisageons l'école comme lieu de vie de l'enfant, au même titre que les autres lieux du quotidien de l'enfant. Nous inscrivons de cette façon l'école dans le microsystème de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, in Tudge, Gray, et Hogan, 1997). Ce chapitre veut rendre compréhensible l'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006) chez l'élève et mettre en lumière comment ce phénomène empêche tout processus d'apprentissage chez le sujet au sein même de l'école. Pour ce faire, nous explorerons d'abord le champ de la compétence scolaire, pour ensuite aborder plus précisément le concept de l'illusion d'incompétence. Pour finir ce chapitre, nous procéderons à un inventaire des recherches concernant l'autoévaluation et tenterons une définition de l'autoévaluation comme levier pour lutter contre l'illusion d'incompétence.

6.1 La compétence

6.1.1 De l'acquisition des connaissances au développement des compétences : une mise en situation.

La pédagogie par compétences est aujourd'hui grandement développée et souhaitée par les grandes instances éducatives et ceci à tous les niveaux scolaires, de la maternelle à l'université. Le domaine professionnel a été le premier à développer cette notion afin de favoriser les mutations et les évolutions liées au monde socio-économique. C'est dans les années soixante-dix, en Amérique du Nord, qu'émerge cette approche par compétences, principalement dans l'enseignement professionnel, avant de se diffuser à tous les secteurs de l'éducation. (Chauvigné et Coulet, 2010). L'approche par compétences dans l'éducation trouve une partie de son origine dans la volonté de passer d'une référence behavioriste à une référence cognitiviste (Chauvigné et Coulet, 2010). L'autre partie de son origine est liée à des enjeux socio-économiques, c'est-à-dire que les institutions éducatives souhaitent participer au développement de la société en corrélant les besoins du monde du travail aux acquisitions scolaires. « Cette réalité constitue un avatar des multiples modalités par lesquelles l'éducation

participe au renouvellement perpétuel des conditions d'existence de la société ». (Durkheim, 1926, cité par Chauvigné et Coulet, 2010).

Nous allons interroger ce glissement souhaité dans la pédagogie de la compétence, celui qui demande de passer d'une approche béhavioriste, que nous pourrions résumer à une conception « stimulus-réponse » à une approche cognitiviste, un ensemble de théories fondées sur le processus interne de l'acquisition des connaissances.

Les compétences ne sont pas à opposer aux savoirs mais elles ne sont pas non plus à réduire à de simples objectifs, à des performances potentielles ou à des savoir-faire (Perrenoud, 1994). Les nouveaux programmes de l'Education Nationale détaillent les connaissances à acquérir et les compétences à construire dans chaque domaine. Perrenoud (1994) précise que pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables. Mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, « il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face. » (Perrenoud, 1995). Passer d'une pédagogie de connaissances à une pédagogie de compétences suppose de mettre en place des situations-problèmes. En effet, les compétences se construisent dans un système complexe, dans un apprentissage à travers des problèmes. La compétence est intrinsèquement liée à la pratique : une pratique qui se traduit par une stratégie à travers un ensemble de gestes, de postures et de parole, il ne s'agit pas d'un seul geste. (Perrenoud, 1995)

En ce sens, le métier d'enseignant se transforme également, il ne consiste plus à enseigner des savoirs, mais à « faire apprendre » (Perrenoud, 1994) afin de développer « une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition ». (Perrenoud, 1995) Nous renvoyons le lecteur à la première partie de notre travail où nous avons questionné ce terme de « faire apprendre » (voir chap.1.1). Nous ne reprendrons pas le débat ici mais même si nous pensons que les conceptions de l'auteur font avancer la compréhension de la relation enseignant-élèves au sein de la classe, nous ne pouvons nous accorder sur l'expression « faire apprendre » parce que apprendre ne peut être induit que par le sujet apprenant lui-même. Nous comprenons cependant que l'auteur défende une manière plus active de concevoir l'enseignement. Pour Perrenoud (1995), passer des connaissances aux compétences ne veut pas dire ne plus enseigner des connaissances qui sont pour lui des « représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel. À ce titre, elles sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence. [...] Les

connaissances sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences. » (Perrenoud, 1995). Il s'agit donc, plus que de *faire apprendre*, de mener une pédagogie de compétences en instaurant des « situations-problèmes ». Cette vision de la pédagogie de compétences modifie la conception traditionnelle du métier de l'enseignant, de fait cela a une incidence sur le contrat didactique (Brousseau, 1990). Les « situations-problèmes » laissent une large place à l'erreur, à la coopération, aux stratégies personnelles, et définissent clairement les objectifs qui sont attendus des élèves. L'enseignant sera perçu comme un allié devant la difficulté. Ce contrat didactique va permettre à l'enfant d'investir son métier d'élève :

« Les élèves, après une période de scepticisme, sont en général « preneurs » et ils se mobilisent si on leur propose un contrat didactique vraiment respectueux de leur personne et de leur parole. Ils deviennent alors des partenaires actifs et créatifs, qui coopèrent avec l'enseignant pour créer de nouvelles situations-problèmes ou pour concevoir de nouveaux projets » (Perrenoud, 1998).

Le développement des compétences nécessite donc un environnement dans lequel le contrat didactique favorise le respect des personnes et de la parole. Nous faisons le lien avec l'apprentissage par l'expérience développé précédemment dans lequel le contexte comme réalité sensorielle et une mise en mouvement comme prise de risque sont les conditions nécessaires à un passage favorisant la transformation des connaissances. Ainsi, le contrat didactique selon Brousseau (1990) permet-il de se libérer de la « violence symbolique » inhérente à toutes actions pédagogiques (Bourdieu et Passeron in (Brousseau, 1990), celle provoquée lorsque l'enseignant attend de ses élèves qu'ils trouvent eux-mêmes « la » bonne réponse alors qu'il ne peut formuler clairement ce qu'il attend d'eux. Cette culture sociale extérieure aux acteurs de l'école s'impose malgré tout à eux (enseignant et élèves) et conditionne leur relation (Brousseau, 1990). Bien que Brousseau n'emploie pas encore le mot de compétence, le contrat didactique basé sur le respect de chacun qu'il propose influencera les modalités d'une pédagogie par compétences. Pour définir le contrat didactique, Brousseau évoque l'ensemble « des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements des élèves qui sont attendus du maître » (Brousseau, 2002, p.42).

Selon Brousseau (Sarrazy, 1995), les quatre aspects fondamentaux du contrat didactique sont :

- La théorie des jeux comme modèle de la relation didactique ;
- La notion d'incertitude ;
- La négociation ;
- L'apprentissage comme rupture.

Comme pour la pédagogie de la compétence, ce n'est plus un apprentissage par la démonstration mais un apprentissage par la confrontation. Le savoir n'occupe pas (ou plus) la place centrale. L'enseignant n'attend pas de l'élève une réponse exacte, mais une recherche de réponse. L'élève et ses stratégies de résolution sont au centre de ce contrat. L'apprentissage se produit en rupture du contrat didactique, c'est-à-dire que l'élève ne va pas répondre en « bon élève » aux attentes du maître mais va accepter de prendre en charge la situation-problème. C'est ce que Brousseau nomme la dévolution (Margolinas, 1995). Il s'agit d'un transfert de responsabilité du maître vers l'élève. En droit juridique, la dévolution désigne également un transfert des compétences. (Braudo et Baumann, 1996).

Le processus de dévolution est ainsi une mise en scène qui permet à l'élève de jouer le jeu d'une responsabilité face à ses apprentissages. C'est justement cette intention de faire des élèves des « partenaires actifs et créatifs » (Perrenoud, 1995) qui se joue dans la pédagogie par compétences. La dévolution est ce qui relie le contrat didactique à la pédagogie par compétences. La dévolution permet de mettre en place une pédagogie active et propose à l'élève de se sentir davantage compétent que savant. L'étude de Roth (2004) citée dans le chapitre de l'apprentissage informel pourrait illustrer ce processus de dévolution sans qu'il ait été nommé en tant que tel.

Se pose alors le problème de l'évaluation des compétences, l'auteur met en garde : « l'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère à tort que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence ». (Perrenoud, 1995) Effectivement, nous l'avons développé dans la première partie, l'enseignant est soumis par l'institution à l'évaluation de ses élèves et si comme le suppose Perrenoud, évaluer chaque acquis scolaire comme une compétence risque d'entraîner un biais dans la dévolution, alors il y aura inévitablement un appauvrissement de la relation pédagogique qui aurait pu ou plutôt qui aurait dû s'en dégager.

6.1.2 Compétences : « complexité inédite »

La difficulté à évaluer une compétence est sans doute à l'origine du débat divisant les pédagogues. Les partisans et les réfractaires s'opposent entre compétences et savoirs et ce débat est loin d'être clos. (Chauvigné & Coulet, 2010).

Marcel Crahay (2006) dans son article *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, nous offre une analyse approfondie de la pédagogie des compétences qui mérite que nous nous y attardions un peu.

Bien que le mot compétence provienne du monde du travail, la pédagogie par compétences est au cœur des discussions entre pédagogues à cause de l'enjeu utilitaire de cette notion. L'auteur tente de définir la compétence à travers l'aide de plusieurs chercheurs (Crahay, 2006) :

- Pour Beckers (2002a), la pédagogie par compétences a pour ambition de lutter contre la fragmentation des connaissances et des apprentissages.
- Allal propose la définition du terme compétence comme « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations ». (Allal, 1999, p. 81)
- Elle complète sa définition avec la déclinaison de Gilet (1991, cité par Allal, 2002, p. 79) :
 - une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations ;
 - elle s'applique à une famille de situations ;
 - elle est orientée vers une finalité

Mais la compétence ne peut être définie sans le contexte, ainsi pour développer chez l'élève une compétence, la tâche à réaliser ne peut pas être ni de l'ordre de la restitution (savoir redire, même quelque chose de difficile...), ni de l'ordre de l'exécution (savoir refaire, même quelque chose de difficile...) ; elle sera **inédite**. » (Beckers 2002b p.8, in Crahay, 2006). La compétence doit être entendue « comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches **complexes** pour lui » (Beckers 2002b p.57, in Crahay, 2006).

Crahay met en garde contre cette **complexité inédite** érigée en norme car ainsi proposée la résolution d'une tâche simple adaptée à une simple situation ne pourra pas être perçue comme une compétence. (Crahay, 2006)

Bien que cette pédagogie souhaite lutter contre l'acquisition de connaissances inertes qui semblent encore bien présentes dans le système éducatif, il ressort clairement de cet article - et l'auteur le précise textuellement - « une effervescence conceptuelle » dans laquelle on se perd inévitablement (Crahay, 2006). Si la pédagogie par compétences a été élaborée pour proposer des situations qui croisent connaissances et savoir-agir, la prégnance de l'évaluation induit une tentative de formalisation du concept qui amène à une complexité inédite pour l'enseignant dans la pratique de cette pédagogie. D'autant que Crahay (2006) présente des études qui témoignent que la plupart des enfants et des adolescents développent leur capacité d'agir et de réflexions en dehors de l'école, sans faire de liens avec leur formation scolaire. Si la pédagogie traditionnelle oublie de donner du sens aux apprentissages, la pédagogie de la complexité inédite risque d'accentuer encore davantage un système d'évaluation inégalitaire et discriminant (Crahay, 2006). Si une compétence ne peut être acquise que lorsque l'apprenant se retrouve face à un problème complexe et nouveau pour lui, comment différencier les situations d'apprentissages des situations d'évaluations ? En effet, il semble ressortir de cette exploration que l'apprendre ne soit plus au centre de la pédagogie de la compétence mais que la manière de mener l'évaluation soit devenue le point central :

« Pour évaluer le savoir-mobiliser, il faut placer l'élève en situation de résolution de problèmes nouveaux comme on prescrit de le faire pour susciter l'apprentissage. On ne voit pas dès lors pourquoi on s'abstiendrait d'évaluer l'élève de façon permanente en situation d'apprentissage. Or, ce faisant, on lui retire le droit à l'erreur en phase de construction des compétences. » (Crahay, 2006)

La pédagogie de la compétence issue du développement économique et capitaliste de la société reflète l'utilitarisme du monde du travail. Par conséquent, l'approche par compétences, loin de lutter contre la compétition scolaire, est susceptible d'effrayer les élèves

les plus fragiles, en leur ôtant la possibilité de s'accrocher à des répétitions ou des ritualisations pour réussir dans leur métier d'élève. (Perrenoud, 2000).

L'approche par compétences qui demande aux élèves de faire preuve d'une démarche d'élaboration d'hypothèses, d'aisance dans les débats, de résolution de problèmes ne fait plus de place à la répétition, à l'entraînement, au modèle (Perrenoud 2000, p. 12). En ce sens, la pédagogie de la compétence, du moins les modalités d'évaluation qui en découlent, pourrait accentuer les inégalités scolaires (Crahay, 2006).

Au début de ce chapitre, nous avons imaginé dans le contrat didactique de Brousseau, à travers une relation respectueuse de chacun (enseignant et élève), l'origine de la pédagogie par compétences et le processus de dévolution comme acte fondateur de sa mise en application. Or de dévolution, il n'en est plus question, le besoin d'évaluation et sa formalisation oublie de prendre en compte tout ce qui favorise l'apprentissage tel que nous l'avons vu dans le chapitre de l'apprentissage informel, c'est-à-dire le sujet, à la fois enfant et élève qui s'expérimente dans un contexte ayant du sens et en se confrontant aux autres.

6.1.3 Une impossible évaluation de la compétence

Beckers (2005) analyse les dangers d'une école trop instrumentalisée, à travers la pédagogie de la compétence. L'auteure défend une position plus nuancée de l'approche par compétence, elle évoque un dosage des approches selon le profil des élèves, insiste sur l'importance d'un cadre sécurisant pour l'élève tout en restant ambitieux (Beckers 2005). Cependant, l'auteure même en défendant une approche plus subjective de la pédagogie par compétences ne se décentre pas du focus enseignement, ni des objectifs à atteindre. « Si la pédagogie par compétences, en réintroduisant des savoirs fonctionnels émancipatoires pour l'individu permet de restaurer ainsi une certaine forme d'équilibre, ce n'est pas pour le compromettre par un monopole de l'agir sur le comprendre » (Beckers, 2005). Il n'est toujours pas fait référence à la subjectivation, à l'élève en tant que sujet apprenant, se construisant, s'adaptant, se confrontant, s'autonomisant d'abord par sa relation au monde.

La pédagogie de la compétence est aujourd'hui la norme à l'école primaire, elle peine encore à s'imposer au secondaire mais les acteurs s'y réfèrent de plus en plus.

Se pose alors la question : qu'est-ce qu'être compétent ? Comment rendre un élève compétent ? (Rey 2014 in Bautier 2015). Quelles sont les interventions pédagogiques essentielles permettant le développement des compétences ? (Bissonette et Richard 2001)

Encore une fois ces questions mettent le focus sur l'enseignement et non sur l'apprenant et nous ne défendons pas cette vision dans notre travail mais nous allons nous y attarder afin de comprendre un peu plus loin ce qui se joue dans le concept de l'illusion d'incompétence.

« Etre compétent » semble être un état statique, sans référence à un mouvement de transformation du sujet. La notion de mobilisation des ressources fait référence à un processus dynamique du sujet apprenant que le mot compétence ne permet pas de traduire (Crahay, 2006), ainsi l'auteur préfère utiliser le terme « mobilisation des connaissances » plutôt que « compétences ». Pour développer sa réflexion, Crahay (2006) s'appuie sur le modèle conceptuel proposé par Richard (1995 in Crahay, 2006) :

« Pour Richard (1995), agir de façon adaptée en situation, c'est d'abord comprendre cette situation. Pour ce faire, il convient de mobiliser ou de construire une représentation particularisée de celle-ci. Dans certains cas, la situation évoque d'emblée une représentation appropriée ; cela se produit lorsque l'individu a déjà rencontré des situations équivalentes. Dans d'autres cas, il lui faut construire cette représentation. Cette construction se fait généralement par analogie avec une situation préalablement connue. Toujours selon ce modèle, l'individu développe à partir de sa représentation particularisée de la situation une série de raisonnements, dont la plupart peuvent mobiliser des inférences pour comprendre et des inférences pour agir. Dans cette perspective, le rôle joué par les connaissances, qu'elles soient générales ou spécifiques, relationnelles ou procédurales, etc. est déterminant. Elles affectent les représentations que le sujet se construit en situation, mais aussi elles déterminent trois catégories d'activités possibles : activités d'exécution automatisées, activités non automatisées et résolution de problèmes par élaboration de procédures. En clair, les connaissances sont nécessaires au fonctionnement cognitif du sujet, mais ne sont pas suffisantes. Pour nous, avec cette affirmation, nous touchons au cœur du problème pédagogique à résoudre. Par le passé,

l'enseignement s'est pratiqué comme si la maîtrise de connaissances était à la fois nécessaire et suffisante ». (Crahay, 2006)

La « mobilisation des connaissances en des contextes diversifiés », doit nécessiter trois moments didactiques : d'abord, une phase de construction des apprentissages en contexte; ensuite, une phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle) et, enfin, une phase de retour réflexif ou métacognitif sur ces apprentissages. (Crahay, 2006). Lawler (1981 in Crahay, 2006), rajoute une dimension supplémentaire en évoquant la parcellisation des connaissances qui constitue une étape du développement de la mobilisation des connaissances ; ce qui laisse à penser que la parcellisation des connaissances est la contrepartie de la contextualisation des savoirs initiaux. (Crahay, 2006). Si Beckers (2002a, in Crahay, 2006) oppose la fragmentation des connaissances à la compétence, Lawler (1981 in Crahay, 2006) pense au contraire que cette parcellisation est nécessaire pour construire la compétence.

Nous supposons que la clarification ici est d'une grande aide pour l'enseignant pour élaborer sa séance de travail et d'évaluation. Mais nous ne trouvons pas la réponse à la question : qu'est-ce qu'être compétent ?

Glaser (1986 in Crahay, 2006) explique que les processus de pensées efficaces seraient le fruit d'une connaissance acquise en contexte, c'est-à-dire où le sujet serait informé des conditions et des contraintes dans lesquelles les connaissances devraient être mobilisées (Crahay, 2006). Or Rey (2011) prétend que même à travers une explication très claire des attentes en contexte, une situation ne peut être interprétée de façon identique par chacun. Ainsi, il met en évidence le caractère central de la notion de situation, de celle de tâche, et explique l'inévitable arbitraire social lié à l'interprétation de chaque situation. Chaque individu, en fonction de son rapport au monde, interprète, découpe, construit la situation selon des réalités auxquelles il est confronté. (Rey, 2011).

« Ainsi, il n'y a pas d'automatisme à ce qu'une situation-problème provoque à coup sûr l'apprentissage de tous les élèves. Car, pour qu'elle le fasse, il faut qu'elle devienne pour chaque élève leur situation et que chacun y voit une possibilité d'apprendre.[...] Dès lors qu'on considère une situation non plus

comme un ensemble d'objets et de caractéristiques déjà délimité et structuré dans la réalité même, mais comme une construction de chaque sujet, l'énigme du transfert se dissipe. Lorsque le transfert ne se fait pas, ce n'est pas que le sujet « rate » les traits pertinents, c'est plutôt qu'il construit la situation de telle manière qu'elle contient des caractéristiques autres que celles qui permettraient d'établir une analogie avec la première situation. » (Rey, 2011)

Rey dépasse la pédagogie de la compétence en proposant une **pédagogie de la compréhension**. La construction des compétences est inhérente, et non opposée, à l'usage des savoirs contextualisés. « Le rapport au savoir textuel, qui est un rapport de compréhension, sous-tend la construction des compétences que B. Rey définit comme liées au vouloir comprendre. » Bautier (2015)

C'est également dans un souci de rendre compréhensible les attendus de l'école à l'élève que Bissonette et Richard (2001) mettent en évidence l'importance de la mémoire pour développer une compétence. La compétence est d'abord « l'intégration en mémoire d'un savoir-agir ». C'est donc une pratique régulière qui va favoriser la mise en mémoire et par conséquent le développement de la compétence. En effet, les connaissances qui restent le plus longtemps en mémoire sont celles qui sont fréquemment réactivées. Les auteurs rejoignent Rey (2011) en conditionnant à la mémoire, la compréhension comme autre élément indispensable du développement de la compétence. « Les deux ingrédients-clés permettant l'intégration des apprentissages en mémoire consistent d'abord en l'acquisition de la compréhension de l'objet d'apprentissage, et ensuite l'utilisation minimale de cette compréhension ». Bissonette et Richard (2001), en se référant à la définition suivante du ministère de l'Éducation de Québec : « un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources », tentent avec leurs mots de répondre à la question : qu'est-ce qu'être compétent ? « Pour savoir-agir avec compétence, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations semblables. » (Bissonette et Richard, 2001). Ils déclinent le « savoir-agir » en savoirs, savoir-faire et savoir-être :

« Les savoirs sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire ; le savoir-faire, lui, est constitué de démarches, de procédures et de stratégies

efficaces, alors que le savoir-être est composé d'attitudes et de comportements adéquats. Lorsqu'un apprenant mobilise et coordonne les différents savoirs appropriés dans un contexte ou une situation donnée, il dispose alors d'un savoir-agir ». (Bissonnette et Richard 2001)

Atteindre le niveau de la compétence demande une gestion des savoir-faire procéduraux générés au stade de la capacité. Cette gestion doit se faire selon un principe d'efficacité afin de libérer la mémoire de travail « qui représente le pivot de tout le processus d'apprentissage » (Bissonnette et Richard, 2001).

En s'appuyant sur les apports des neurosciences et avec l'aide de Gilles Noisieux, les auteurs ont élaboré une taxonomie des produits de l'apprentissage : habiletés, capacités, compétences. Cette taxonomie permet de situer les différents stades du développement de la compétence, d'identifier à chaque palier les interventions pédagogiques nécessaires et adéquates. (Bissonnette et Richard, 2001). Cette progression s'inscrit dans le temps :

« Le premier stade est celui de l'habileté, qui correspond à l'atteinte de la compréhension permettant la rétention. L'élève démontre sa compréhension en nommant et en expliquant dans ses mots quoi faire ou ce qu'il a appris. Il possède alors des connaissances dites déclaratives. Le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation-problème dont le niveau de complexité est plus élevé. Alors qu'au niveau de l'habileté l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il lui faut maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris, soit les pourquoi, comment, quand et où le faire, c'est à dire les connaissances procédurales et conditionnelles. Finalement, le passage de la capacité vers la compétence se concrétise lorsque l'utilisation de ce que l'élève a compris se révèle judicieuse au point que le succès obtenu l'amène à en augmenter la fréquence. Cette augmentation de la fréquence d'utilisation amène l'automatisation des savoir-faire procéduraux (le pourquoi, comment, quand et où faire) et du comment-être que l'élève a développés au stade de la capacité, et qui deviennent alors intégrés dans un savoir-agir, libérant ainsi la mémoire de travail, qui pourra alors se

consacrer à gérer la tâche. La gestion de ce savoir-agir, au stade de la compétence, s'effectue sur la base d'une conscience métacognitive (processus de réflexion sur sa propre pensée ou métacognition), que l'élève aura développée graduellement au stade des habiletés et des capacités, grâce aux interventions de médiation de l'enseignant. » (Bissonnette et Richard, 2001)

Cette définition pourrait répondre à la question que nous nous posons dans ce chapitre : qu'est-ce qu'être compétent ? Nous y trouvons une dimension cognitive et une dimension sociale avec l'enseignant comme médiateur. Le maître redevient pédagogue dans cette proposition, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire qu'il va « accompagner l'enfant » vers la connaissance. L'enseignant mettra en place une démarche d'enseignement explicite du comment, pourquoi, quand et où le faire. Cette démarche est nécessaire pour donner du sens au contexte et rendre la situation accessible à l'élève.

« L'enseignant passe ainsi du rôle de transmetteur de connaissances à celui d'un médiateur qui vient préparer le transfert attendu en **faisant le pont** entre une grande variété de tâches sources (se situant aux niveaux de l'habileté et de la capacité) et, ultimement, les tâches cibles, dans lesquelles les élèves pourront faire preuve de compétence dans des contextes de complexité plus élevée. » (Richard et Bissonnette, 2001)

Ce qui nous paraît central dans la recherche effectuée par ces auteurs (Bissonnette et Richard, 2001), c'est qu'ils permettent au sujet apprenant de se sentir compétent en prenant en compte simultanément la dimension affective (les émotions du sujet face à une situation-problème), la dimension sociale (les relations et les interactions dans la résolution du problème), la dimension cognitive (la démarche et la mobilisation des savoirs). C'est donc seulement après avoir accepté de se confronter au problème, de décider de l'analyser, que l'élève mobilise ses capacités méthodologiques et intellectuelles. Pour s'inscrire dans cette action, il doit pouvoir se sentir suffisamment en confiance et avoir une image positive de lui-même « pour estimer être capable de trouver la solution et accepter d'investir du temps et de l'énergie, autrement dit de différer le plaisir de connaître la solution en faisant un effort de compréhension et de réflexion pour la trouver lui-même. » (Bertrand, 2002). Nous revenons au début de la définition lorsqu'il est signifié que l'enseignant passe d'un rôle de transmetteur des

connaissances au médiateur qui vient préparer le transfert. En référence au chapitre précédent où nous avons envisagé la transmission comme un mouvement fondateur de l'apprendre dans la relation pédagogique, nous ne pouvons adhérer à aucun des deux rôles supposés de l'enseignant dans cette définition. Si l'enseignant fait signe (de l'étymologie : *ensignere*) voire même plusieurs signes (montrer les connaissances, le chemin, les outils pour traverser le « pont »), cela ne suffit pas à induire l'acte d'apprendre chez le sujet. Il doit se construire une relation de réciprocité entre l'enseignant et l'élève pour favoriser la mobilisation de l'apprenant. La transmission s'inscrit dans cette relation (Veille-Grosjean, 2009).

Pour résumer ce que nous avons développé, nous retiendrons que le concept de dévolution défendu par Brousseau dans le contrat didactique aurait pu inscrire la pédagogie de la compétence dans une relation favorisant la transmission et l'autonomie. Or, l'approche cognitiviste de la pédagogie de la compétence induit une complexité de cette notion et de mise en pratique. Les modalités d'évaluation de cette pédagogie sont difficiles à mettre en place et creusent encore plus le fossé de l'inégalité sociale. En se focalisant sur les modalités d'évaluation de cette pédagogie et en ostracisant la subjectivation de l'apprentissage, cette pédagogie oublie que chaque sujet apprenant va interpréter les situations proposées, en relation avec son rapport au monde. Ainsi, proposer une modélisation de l'évaluation d'une compétence dans une situation donnée devient juste impossible. Le risque (et la pratique le prouve aujourd'hui) est que l'école se sente obligée d'évaluer chaque acte vérifiable et de le traduire en compétence. C'est ainsi que se renforce les inégalités sociales au sein même de l'école pour ces enfants qui ont développé des compétences « informelles », éloignées de la culture scolaire. C'est en rééquilibrant les approches pédagogiques (Beckers, 2002) et en tenant compte des dimensions affectives, sociales et cognitives (Richard et Bissonnette, 2001) qu'une pédagogie de la compétence pourra devenir un vecteur d'émancipation pour l'élève. Ces dimensions sont nécessaires pour comprendre que la situation proposée par l'enseignant n'est pas la réalité pour le sujet. « On ne peut donc pas s'attendre à ce qu'une situation, par des caractères dont elle serait porteuse en elle-même, conduise tout élève aux savoirs. » (Rey, 2011). En effet, les savoirs revêtent en partie un caractère culturel et utilisent des codes parfois arbitraires liés à l'évolution des sociétés humaines. Ils ne peuvent donc, pour certains sujets, émerger directement de la confrontation avec la situation. (Rey, 2011). L'autre danger de l'évaluation des compétences est celui induit par des spécialistes des programmes qui

cherchent à tout prix à mettre en place des évaluations standardisées. Pour tenter de rendre les compétences compréhensibles, ils vont les fractionner en éléments de compétences. Mais à trop analyser la compétence en l'érigeant à un niveau d'abstraction trop élevé, on risque de la perdre de vue (Perrenoud, 1995).

Dès lors, le problème didactique essentiel à résoudre pour l'école serait de construire une situation pour qu'elle suscite, chez les sujets apprenants, le projet de modifier leur rapport aux situations (Rey, 2011).

6.2 L'illusion d'incompétence

Nous avons tenté de comprendre les enjeux, les risques et les biais de la pédagogie de la compétence dans le précédent paragraphe. Nous avons quelque peu déplacé le focus sur le contexte scolaire afin d'y voir les conditions favorables de cette pédagogie. Nous allons maintenant nous recentrer sur le sujet apprenant et développer la dimension affective inhérente au processus de l'apprendre et indispensable pour s'engager dans l'action : le sentiment de compétence personnel. Nous nous référons pour ce faire aux travaux de Thérèse Bouffard et de son équipe, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte qui ont mis en évidence un phénomène encore trop peu reconnu : l'illusion d'incompétence chez les élèves de primaire.

6.2.1 La construction de soi

Le sentiment de compétence est lié à la valeur de soi ou l'estime de soi, qui se développe au gré des expériences tant scolaires que personnelles. La valeur que l'on se porte se construit à partir de la comparaison à autrui. L'école constitue, dans cette approche, un contexte idéal de comparaison. (Alaphilippe, 2010).

La plupart des professionnels de la psychologie définissent « l'estime de soi comme l'évaluation personnelle de sa valeur propre. Il s'agit de l'évaluation du degré de satisfaction de soi. » (Aboud, 2008). Rotter (1966 in Aboud, 2008) définit l'estime de soi comme la croyance de l'individu qu'il est acteur des événements de sa vie (lieu de contrôle interne) ou

victime (lieu de contrôle externe). Selon Maslow (in Aboud 2008) l'estime de soi correspond à une double nécessité pour l'individu : se sentir compétent et être reconnu par autrui. Autrui correspond ici à des gens proches qui ont de l'importance pour l'enfant. La réussite scolaire étant une chose particulièrement valorisée par l'entourage de l'enfant (parents, enseignants, pairs), les échecs peuvent affecter l'estime de soi.

L'estime de soi constitue uniquement une partie de la perception de soi, il s'agit de la composante évaluative de soi (Martinot, 2001). La perception de soi peut-être différente de l'estime de soi. Martinot (2001) interroge les mécanismes de défense mis en place par l'enfant lorsque son estime de soi est menacée. L'auteur montre que pour garder une bonne estime de soi, l'enfant va prendre comme références de comparaison des modèles faisant partie de son groupe, c'est-à-dire des élèves faibles. Cette attitude réduira les possibilités d'amélioration de soi.

Lorsque l'échec présente un caractère récurrent, les élèves peuvent être entraînés dans une spirale de dévalorisation. (Kaplan, Peck, et Kaplan, 1994 in Martinot, 2001). C'est de cette façon que les élèves risquent de développer des attitudes défensives, telles que la démotivation, l'indifférence, le rejet des normes scolaires. La répercussion des échecs sur l'estime de soi va entraîner d'autres échecs et ainsi créer une « chaîne causale circulaire » (Martinot, 2001) obligeant l'élève à adopter des conduites de refus scolaires et à rejeter les normes scolaires. Dans des cas extrêmes d'échecs répétés, le besoin de préserver son estime de soi peut amener l'élève à renoncer aux valeurs dominantes de la société au profit d'un comportement marginal.

« S'opposer activement aux normes de réussite en vigueur, et plus largement au système même de l'école, plutôt que de subir passivement l'échec et ses conséquences en termes d'estime de soi, permet de se remettre en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs : c'est le cas des « leaders négatifs » en milieu scolaire et de certains jeunes délinquants (Bourcet, 1997 ; Malewska-Peyre, 1990) » (Martinot, 2001)

Une estime de soi trop menacée par les échecs scolaires peut donc amener l'enfant à se démotiver, à se désintéresser du système scolaire, à choisir d'autres modèles de comparaison en rupture avec les valeurs sociales.

Une autre recherche, celle d'Alaphilippe (2010) a tenté de montrer que des actions pédagogiques spécifiques ainsi que des dispositifs spécifiques (écoles classées en Zone d'Education Prioritaire ou en Réseau d'Education Prioritaire) pouvaient contribuer à consolider la représentation que les élèves se construisent d'eux-mêmes et donc à accroître l'estime d'eux-mêmes. Dans ses résultats, l'auteur observe une diminution notable de l'estime de soi entre les élèves de CE1 et les élèves de CM1 pour l'ensemble des 20 écoles ayant participé à l'étude, diminution qu'il attribue à la maturation classique de la représentation de soi. L'auteur pointe également un autre résultat qui indique que pour un même niveau scolaire, l'évaluation de soi est affectée par le contexte social et par l'organisation scolaire. Les élèves des écoles classées en ZEP et qui bénéficient de moyens et d'une pédagogie adaptée, manifestent une estime de soi plus élevée que les élèves des autres écoles, situées dans des environnements plus favorisés socialement, en CE1 comme en CM1.

Nous nous interrogeons sur la première observation de ses résultats où Alaphilippe (2010) analyse la diminution de l'estime de soi entre des élèves de 7 ans et 10 ans comme un phénomène naturel qui incombe à la maturation de la représentation de soi. Nous faisons l'hypothèse que cette diminution est de façon générale liée à un contexte scolaire où la confrontation et la comparaison aux autres peut-être perçue de façon trop violente par l'enfant et engendre des émotions qui influencent la construction de soi. Les enfants s'aperçoivent rapidement que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, c'est aussi celui de l'évaluation. Ainsi l'école installe une multitude de miroirs qui entourent l'enfant et qui lui renvoient une image très nette de lui-même (Tardif, 1992 in Chouinard, 2002) et participent à la construction de soi de l'enfant. C'est finalement avec ce jeu de miroir social émergeant au sein de l'école mais également présent dans les autres sphères de l'enfant que l'estime de soi se construit, se brise, se reconstruit. L'estime de soi est fluctuante des expériences de vie de l'enfant.

La perception de la compétence est une expérience subjective de sa propre compétence. Elle n'est pas une mesure absolue et peut présenter dès lors un écart ou un décalage avec sa compétence réelle. (Grenon & Bouffard, 2016). En clair, il ne suffit pas dire aux élèves qu'ils sont compétents pour qu'ils se sentent compétents. Le rapport des Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale concernant les évaluations nationales et internationales sur les acquis

des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs (mai 2012) pointent la nécessité pour les élèves d'avoir une bonne estime d'eux-mêmes pour entrer dans les apprentissages. Ils estiment que le sentiment de compétence peut se développer grâce à l'approche des compétences à condition de mener une évaluation positive :

« L'estime de soi : il faudrait – enfin ! – montrer aux élèves qu'ils savent des choses, et pour cela pratiquer une évaluation positive mettant en évidence leurs acquis. L'approche par compétences prônée par le socle notamment pourrait nous y aider. Car le manque de confiance en eux de nos élèves et leur désamour de l'école sont susceptibles d'annihiler tous les progrès que ferait l'enseignement. » (Rapport IGEN - mai 2012)

Nous reconnaissons l'avancée pour la pédagogie que ce type de recommandations peut amener mais il faudrait encore davantage préciser ce qui est attendu par évaluation positive parce que l'évaluation de façon générale a comme but la régulation « dans le sens où toute évaluation est un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation ». (Allal, 1992). Ce sont finalement les modalités d'évaluation inadaptées qui risquent d'augmenter le sentiment « d'illusion d'incompétence » chez les enfants d'âge scolaire.

6.2.2 L'illusion d'incompétence

Pour expliquer le concept de l'illusion d'incompétence, les travaux de Bouffard s'intéressent d'abord à la théorie de Bandura (1986) qui modélise le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) :

« Selon Bandura (1986), nos comportements sont fortement influencés par le genre de scénario que nous nous improvisons mentalement dans une situation donnée. Ces scénarios sont à l'image de nos anticipations de réussite ou d'échec associées à la perception que nous avons de nos capacités et ils provoquent différents types d'émotions comme l'excitation, l'enthousiasme, et la fierté, ou à l'inverse l'anxiété, la honte, et le découragement. Ces émotions ont comme effet en retour de rehausser ou de diminuer notre motivation d'agir. Cette motivation

a ainsi comme source réelle la perception de notre compétence. » (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006)

Le Sentiment d'Efficacité Personnel est élaboré par Bandura sur un modèle triarchique. Le SEP se situe au centre d'un triangle qui a comme sommets les ressources du sujet apprenant, l'exigence de la tâche et les conditions du contexte. Le SEP fait référence au jugement qu'une personne s'attribue sur sa capacité d'agir efficacement dans son environnement et de réussir une tâche demandée (Bouffard & Vezeau, 2010). Il s'agit d'un processus dynamique : le SEP repose sur des comportements induits par la motivation, elle-même dépendante des émotions générées par les scénarios de réussite ou d'échec. Ce premier cycle va se répéter et en créer un deuxième fondé sur les mêmes relations. Ce Sentiment d'Efficacité Personnel de l'enfant joue un rôle considérable dans la réussite scolaire : « La perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort ». (Barbeau, 1997). Les sources du SEP se retrouvent dans les expériences antérieures du sujet apprenant, dans sa comparaison aux autres (l'apprentissage vicariant), dans la persuasion verbale des adultes référents (des parents d'abord dans la petite enfance, et ensuite des parents et des enseignants) et de ses réactions psychologiques et physiologiques face à la tâche. Le Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) ne peut se généraliser car dès qu'une nouvelle tâche apparaît, le SEP se modifie, il est fragile et risque de s'écrouler dès qu'un élément perturbe ou dès que la situation change. Mais si le SEP est plutôt élevé, le sujet apprenant présente une plus grande faculté d'adaptation. Et enfin le SEP est subjectif, il ne reflète pas directement les capacités réelles du sujet-apprenant, cependant, c'est bien ce sentiment qui influencera le rendement scolaire (positif ou négatif) de l'enfant, bien plus que son potentiel réel. Bandura affirme que le sentiment d'efficacité personnel est en général positif chez le jeune enfant et qu'il tend à se réguler en fonction de ses expériences. Les travaux de Bouffard et al. (2006) ont cependant démontré que contrairement à ce qu'affirme Bandura au sujet du biais positif du Sentiment d'Efficacité Personnel, il existe chez un certain nombre de jeunes enfants (entre 20 à 25%), un biais négatif de ce sentiment : l'illusion d'incompétence.

Philipps (1984 et 1987 in Bouffard et al. 2006) a été le premier à s'intéresser à « l'illusion d'incompétence » en menant des études sur les enfants à haut potentiel. Plus tard, la recherche menée en classes ordinaires par Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) amène les conclusions suivantes : Le phénomène de l'illusion d'incompétence n'est pas que le lot des

enfants à haut potentiel, elle touche également les enfants de niveau moyen. L'illusion d'incompétence est déjà bien présente au stade de l'école élémentaire (3^{ème} année et 4^{ème} année pour cette étude) mais ne diffère pas selon les sexes. L'illusion d'incompétence se répercute sur des matières scolaires telles que le Français ou les Mathématiques. Ces élèves ont également une perception plus faible que les autres des compétences que leur attribuent leurs parents dans ces matières (plusieurs interprétations de ce constat sont possibles selon les auteurs). L'illusion d'incompétence et l'estime de soi sont liées. Pour protéger sa perception de soi, l'enfant va réduire son intérêt pour le domaine où il se sent incompétent, ce qui va accentuer sa passivité et par conséquent engendrer une motivation nettement moins importante que pour les autres. Les élèves présentant une illusion d'incompétence sont également victimes d'un perfectionnisme négatif qui entraîne le sentiment, plus souvent que les autres, de ne pas y arriver. Ils pensent également que leurs réussites et leurs échecs sont dus à des facteurs extérieurs à eux comme la chance, et n'accordent que peu d'importance à leurs actions liées à l'effort pour réussir. Ce phénomène fait penser à la réaction des enfants en grande difficulté d'apprentissage. L'illusion d'incompétence reflète ainsi une forme de passivité dans l'acte d'apprendre. (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006 ; Larouche, Galand, & Bouffard, 2008)

Il est alors intéressant de se pencher sur la définition plus psychologique de Barbeau sur la motivation et les préconisations pour favoriser la motivation scolaire :

« L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage. L'engagement cognitif dépend de la maîtrise de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (la conscience de son processus de pensée, la planification, la connaissance des ressources nécessaires à une tâche, la réceptivité au feed-back, la capacité d'évaluer l'efficacité de ses actions, etc.). Selon Marzano et al., les stratégies mentales d'autorégulation rendent les personnes plus conscientes et leur permettent de mieux contrôler leurs actions ». (Barbeau, Montini, Roy, 1997)

Si l'enfant ne se mobilise dans une activité que lorsqu'il s'y investit, s'il y fait usage de soi comme d'une ressource, s'il est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir,

du sens, de la valeur (Charlot 1997, p. 63) alors l'autoévaluation de ses compétences scolaires pourrait devenir un levier dans la construction de ses compétences et de la réussite scolaire.

6.3 L'autoévaluation comme procès de responsabilisation dans l'apprendre.

Nous avons tenté de faire un tour d'horizon des recherches menées auprès des enfants d'âge primaire sur l'autoévaluation de leurs compétences scolaires mais nous nous sommes heurtée à une difficulté sémantique de l'autoévaluation. Les différentes recherches que nous avons croisées ont utilisé l'autoévaluation comme outil de l'estime de soi (Compagnone et Strayer, 1995 ; Alaphilippe, 2006 ; Harter, 1999 ; Hue, Rousse, Bon, & Strayer, 2009). D'autres études, du domaine médical, ont utilisé l'autoévaluation comme perception de sa douleur mais la plupart des recherches qui se sont intéressées à l'autoévaluation des compétences dans le champ socio-éducatif ont investi le domaine professionnel avec des adultes, parfois dans le domaine universitaire avec des étudiants. (Jorro, 2005 ; Campanale, 1997)

L'autoévaluation des compétences, proposée comme outil métacognitif à développer dans la pratique scolaire par les programmes scolaires n'a pas donné lieu à notre connaissance de recherches empiriques ciblées en tant que telle.

« Dans le paradigme de l'Evaluation, l'approche « compréhensive », à la fois recherche de significations, d'orientations et d'entendement partagé, est congruente aux conceptions pédagogiques issues des théories constructiviste et interactionniste de l'apprentissage (cf. les travaux de Piaget et Vygotsky). Elle induit des pratiques d'évaluation formative / formatrice. L'évaluation formative, envisagée dans une perspective interactionniste, (Allal, 1988, 1991 ; Allal & Michel, 1993 ; Cardinet, 1986, 1989, 1990), ou formatrice (Bonniol, 1986, 1988 ; Nunziati, 1990 ; Vial, 1987, 1995), ou encore interactive (Weiss, 1994), fait interagir régulations externes et internes du système apprenant. L'évaluation formatrice, qui se réfère notamment aux travaux de Galpérine (1980), vise l'autoévaluation de leur action par l'enseignant et les élèves, acteurs du processus enseignement-apprentissage (cf. Nunziati, 1990). L'autoévaluation s'appuie sur les verbalisations, qui accompagnent la construction progressive et

négociée des critères des tâches proposées aux élèves. Les échanges permettent une meilleure compréhension mutuelle des références utilisées par l'élève et par l'enseignant (Bonniol & Genthon, 1989) et rendent possibles des ajustements que chacun peut alors conduire consciemment. Or, si la plupart des chercheurs, et même l'institution, préconisent la mise en œuvre par les enseignants d'une évaluation formative/formatrice, qui cible l'autoévaluation, « l'analyse du champ des pratiques quotidiennes semble invalider le modèle » (De Ketele, 1993, p. 1). » (Campanale, 1997)

L'analyse de Campanale date de 1997 et notre veille scientifique nous a permis de dégager plusieurs travaux depuis qui s'intéressent aux relations entre évaluation, apprentissage et contextes (Allal, 2006, 2007 ; Mottier Lopez, 2006 ; Mottier Lopez, 2007 ; Mottier Lopez et Laveault, 2008) et qui inscrivent cette rencontre dans un processus à la fois social, culturel et psychologique. Bien que l'autoévaluation soit perçue non seulement comme processus d'autorégulation des apprentissages, mais aussi comme objet lui-même d'apprentissage (Lopez & Laveault, 2008), elle reste néanmoins associée à l'évaluation formative et par conséquent il est difficile de dépasser le débat entre évaluation formative et évaluation sommative qui s'inscrit dans une recherche vaine de la mesure objective des performances des élèves (Cardinet, 1986, 1992). En effet, qu'elle soit formative ou sommative, l'évaluation ne mobilise pas l'élève.

Une évaluation ponctuelle, limitée à un contrôle écrit entraîne une interprétation chez l'enfant qui ne serait qu'un constat de performances (Allal, 1978). Toute situation-problème mise en place sans réflexion sur l'évaluation, réduirait le bénéfice de cette pédagogie (Allal, 1978). Mais sous le prétexte de l'évaluation formative, les dispositifs d'aide aux élèves les plus « faibles » se multiplient. L'échec scolaire se médicalise et la stigmatisation de l'échec est inévitable. « Les questions de l'autoévaluation, de la métacognition et de l'autorégulation de ses apprentissages sont tout sauf des questions techniques. Ce sont des questions profondément politiques, au cœur des finalités de l'école et du projet démocratique. Ce sont des questions centrales de la pédagogie. » (Meirieu, 2013). Les travaux d'Allal portent sur le paradigme de l'évaluation en générale. Dans ce sens, elle inscrit l'autoévaluation comme modalité de l'évaluation formative, son analyse concernant le piège de l'autoévaluation nous semble intéressante :

« Saussez et Allal mettent aussi en garde contre « le caractère pathogène des situations d'autoévaluation socialisées » (p. 115). Ils recommandent que ces situations s'inscrivent dans « des espaces protégés de toute sanction sociale » (p. 116) et que l'autoévaluation soit accompagnée par un formateur-conseiller non engagé dans la certification. Toutefois, l'institution de formation ne possède pas toujours les ressources qui permettraient la séparation des fonctions de l'évaluation. » (Campanale et Raïche, 2008)

Nous comprenons ici que l'autoévaluation ne doit pas remplacer l'évaluation sous peine de transformer l'autoévaluation en autopunition. L'autoévaluation qui demande au sujet apprenant de rendre compte de ses forces et de ses faiblesses dans un domaine ne doit pas devenir un outil au service d'une sanction institutionnelle sinon le sujet apprenant pourrait se sentir trahi et voir l'autoévaluation comme un autre moyen de pression évaluative.

Les travaux d'Allal ainsi que ceux de Bouffard et de son équipe restent la référence concernant les études sur l'autoévaluation. Ils ont réussi à mettre en lumière l'illusion d'incompétence chez les enfants dits ordinaires et les facteurs qui y sont associés (Bouffard et al, 2006), d'autres travaux ont mis en lumière les biais de l'autoévaluation (Bouffard, Pansu, & Boissicat, 2013) et les plus récents se sont penchés sur le sentiment d'imposture. (Grenon & Bouffard, 2016)

Lorsque nous évoquons l'autoévaluation, nous souhaitons dépasser l'épistémologie de la formalisation de l'évaluation. Nous ne souhaitons pas non plus inscrire l'autoévaluation comme uniquement l'estime de soi. Nous envisageons **l'autoévaluation comme regard de soi sur soi dans le cadre d'une expérience scolaire dans un espace – temps défini.** « Se sentir compétent pour agir efficacement dans son environnement, sentir qu'il a du contrôle sur le résultat de ses actions compterait parmi les besoins fondamentaux de l'être humain » (Bouffard et Vezeau, 2010). L'autoévaluation comme regard de soi sur soi pourrait favoriser la responsabilisation de l'enfant face à « l'apprendre » et lui permettre de prendre conscience de son pouvoir d'action dans l'acte d'apprendre. En rapport aux autres, l'autoévaluation pourrait ainsi permettre d'accepter l'évaluation, comme regard des autres sur soi. Il s'agit d'induire une relation de confiance entre l'enseignant et l'enfant et d'accepter d'accueillir l'autoévaluation comme communication authentique de l'enfant. La valeur accordée à

l'autoévaluation de l'enfant par l'enseignant (sans critère de jugement) va rendre authentique la relation dans l'espace classe et favoriser la transmission.

6.4 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons souhaité passer de la question « qu'est-ce qu'être compétent ? » à « comment se sentir compétent ? ». Nous avons interrogé la pédagogie de la compétence en ce qu'elle pouvait avoir de plus positif : la dévolution, et de plus négatif : son évaluation. C'est parce que la formalisation de l'évaluation de la compétence a pris la place de l'acte d'apprendre dans les préoccupations institutionnelles que les mises en situation de la compétence engendrent un arbitraire social (Rey, 2011) qui creuse les inégalités scolaires. C'est également la prégnance de l'évaluation dans cette pédagogie qui empêche le processus de dévolution et appauvrit la relation pédagogique.

Pour recentrer l'acte d'apprendre dans la pédagogie de la compétence, il faut se pencher sur le processus intime qui amène le sujet à se sentir compétent. Le Sentiment d'Efficacité Personnel (Bandura, 1986) est un facteur très important dans la réussite des apprentissages de l'élève. Bien qu'il soit majoritairement positif chez le jeune enfant, il arrive qu'il soit négatif chez environ 25% des jeunes enfants, il s'agit de l'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006). Ce sentiment d'incompétence influence considérablement les résultats scolaires, bien plus que le potentiel réel de l'enfant qui ne peut plus s'exprimer. Lorsque qu'un jeune élève est affecté par l'illusion d'incompétence, il manifeste des attitudes identiques à celui de l'élève en décrochage scolaire. Il montre peu d'intérêt pour l'apprentissage, ressent plus d'anxiété, manque de persévérance, s'isole de ses pairs. (Bouffard et al, 2006). Il est également plus enclin à attribuer sa réussite ou son échec à des éléments extérieurs qu'à ses propres compétences. (Bouffard et al, 2006). La spirale de l'échec s'enclenche. Malgré tout, il est possible de favoriser des situations où l'estime de soi peut se reconstruire. C'est pourquoi nous souhaitons interroger l'autoévaluation comme possible levier pour réhabiliter le processus de responsabilisation du sujet apprenant dans l'acte d'apprendre, nous percevons l'autoévaluation comme regard de soi sur soi dans le cadre d'une expérience scolaire (espace-temps défini) pour mieux accepter le regard de l'autre sur soi qu'est l'évaluation.

L'autoévaluation pourrait réintroduire la dévolution dans le rapport maître-élève et favoriser le processus expansif de l'apprentissage auquel nous allons maintenant nous intéresser.

CHAP.7/ L'apprentissage expansif

Nous avons découvert la notion d'apprentissage expansif chez Klaus Holzkamp. Klaus Holzkamp, psychologue allemand, n'est à ce jour pas traduit en langue française et très peu d'écrits français font référence à ses recherches. Nous nous sommes tournée vers des chercheurs germaniques et anglo-saxons pour avoir un éclairage extérieur sur son travail. Les applications de sa théorie trouvent un écho dans la formation tout au long de la vie chez Grotlüschen (2005). Roth (2008) nous renseigne sur la place donnée au sujet et la posture de chercheur défendu par Holzkamp. Doise (2012), quant à lui, nous apporte un éclairage plus politique du travail de Holzkamp. Enfin les travaux de Lave pourraient être une illustration directe de sa théorie.

Le terme « apprentissage expansif » est également apparu chez Engeström, nous essayerons de comprendre s'il s'agit du même concept, les similitudes et les différences que ce terme regroupe chez ces deux chercheurs.

Nous nous interrogerons enfin sur la traduction même de « expansives Lernen » ce qui nous permettra de comprendre si le terme français de « apprentissage expansif » reflète textuellement le concept allemand.

7.1 Klaus Holzkamp

7.1.1 Biographie

Grotlüschen (2005) établit une biographie du psychologue allemand ⁵:

« Klaus Holzkamp est né le 30 novembre 1927 et il est mort le 1er novembre 1995. Admis au grade de professeur en 1963, il tient son cours magistral inaugural en 1963. Il est nommé professeur titulaire de la chaire de psychologie à la Freie Universität de Berlin en 1967. Le mouvement étudiant commence

⁵ Nous en proposons ci-après une traduction, sans glose ni commentaire. Elle nous paraît, en effet, suffisamment complète et éclairante, pour situer Holzkamp dans son contexte de vie.

à cette époque, revendiquant une science responsable envers la société. Holzkamp n'a pas honte d'apprendre des étudiants qui lisent Marx. Le projet «Schülerladen Rote Freiheit» [littéralement «boutique des élèves liberté rouge»] voit le jour. La Schülerladen ouvre ses portes en 1969 sur la demande d'étudiants et sous la responsabilité scientifique de Klaus Holzkamp. Les travaux se terminent par une émission de télévision en 1970. Selon sa compagne de lutte, la chercheuse Ute Osterkamp, cette expérience de l'échec montre que «la bonne volonté» ne suffit pas et que d'autres bases théoriques sont nécessaires. Une conception de la psychologie renouvelée, démocratique et au service d'une société plus humaine conduit à un rejet de la psychologie traditionnelle et ouvre la voie à la science du sujet. La principale œuvre de Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie* [Les fondements de la psychologie], paraît en 1983. Elle est suivie de *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Apprendre, fondement de la science du sujet], en 1993. Cette théorie de l'apprentissage reprend, outre les postulats du mouvement étudiant, les théorèmes poststructuralistes de la sociologie française (Michel Foucault). La psychologie critique, qui a aujourd'hui son propre Institut à la Freie Universität de Berlin, est représentée par sa propre société - Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (GSFP) [Société pour la recherche et la pratique de la science du sujet] -, des archives en ligne abondantes avec une bibliographie des travaux et commentaires sur ce sujet (kritische-psychologie.de), une liste de publipostage (crit-psych@yahoogroups.de) de plusieurs centaines d'adresses dans le monde entier, ainsi que par la revue *Forum Kritische Psychologie / FKP* publiée par Argument-Verlag. L'évolution actuelle prend appui surtout sur l'ouvrage théorique *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* de 1993. » (Grotlüschen, 2005)

7.1.2 Eclairage politique et historique

Doise (2012), nous apporte un éclairage historique et politique sur Holzkamp et sa vision de la psychologie. Avant le mouvement étudiant de 1968, Holzkamp avait déjà élaboré une critique de l'expérimentation en psychologie, il remettait en cause, c'est ainsi qu'il l'avait nommée, « la représentativité » des variables empiriques manipulées dans une expérience. Il développe alors sa conception du sujet dans l'expérimentation et affirme que la liberté est en quelque sorte momentanément suspendue chez le sujet expérimental. Ce dernier se soumet aux consignes et ses « particularités ne sont prises en compte que comme des variables non contrôlées ». Holzkamp milite pour une psychologie « émancipatrice », qui aiderait l'individu à prendre conscience de ses « dépendances collectives et sociales et qui aiderait ainsi à créer les conditions nécessaires pour que l'homme, en abolissant ces dépendances, améliore sa situation. » (Markard, 2009, p. 50, in Doise, 2012).

Holzkamp en créant la *Kritische Psychologie* défend la pratique de la psychologie dans l'unique perspective qu'elle contribue à la transformation des rapports humains, dans le but que l'individu arrive à s'affranchir de ses propres dépendances sociétales.

Holzkamp se réclame de Marx et parle de la psychologie bourgeoise en l'opposant à la *Kritische Psychologie*. Il veut interroger l'évolution des caractéristiques psychologiques récentes, c'est-à-dire la survie en tant qu'individu dans une société. Il dénonce le danger de « collectiviser les individus » et par là même de généraliser des capacités d'actions individuelles en actions déterminées dans une société. Toute la réflexion de Holzkamp porte sur le double rapport individuel et collectif : possibilité d'action/restriction d'action, intérêt individuel/intérêt collectif, approche cognitive/approche émotionnelle et motivationnelle.

C'est cette dernière dualité conceptuelle qui intéresse le psychologue dans sa théorie de l'apprentissage. Holzkamp aborde le développement de l'individu comme développement des capacités d'activités individuelles en fonction des possibilités ou des impossibilités créées par la société.

Grotlüschen (2005) explique que la théorie scientifique du sujet demande de prendre l'apprenant au sérieux. Ses motivations et ses résistances apparaissent au grand jour. Pour le domaine scolaire, cette exigence est par trop radicale, car elle ne permet pas de programme fixe. Elle porte toutefois ses fruits dans la formation continue des adultes. Est-ce pour cette raison que la théorie de l'apprentissage expansif n'a pas percé dans le contexte scolaire ?

7.2 Sa théorie de l'apprentissage

7.2.1 L'apprenant et la société

La capacité d'activité est envisagée par Holzkamp comme une potentialité innée d'essayer et d'observer, telle qu'il le constate chez le jeune enfant voulant satisfaire ses besoins primaires. L'enfant se rend très vite compte que la réaction des adultes est fonction de sa propre réaction. Bien qu'il ne maîtrise pas encore toutes les intentionnalités, l'enfant apprend et interagit. Ce sont des situations de grande intensité sociale. L'enfant développe ses capacités d'action en parallèle de ses capacités sociales et intentionnelles.

On en revient alors à l'idée d'une « double potentialité » : soit s'efforcer à élargir des capacités d'action et d'intervention sur la réalité, soit essayer d'échapper à la menace de l'échec en abandonnant ou contournant le problème.

Il s'agit ici des deux concepts que Holzkamp a nommé « l'apprentissage expansif » et « l'apprentissage défensif ». Ces deux oppositions ont fait l'objet de beaucoup de critiques, mais Holzkamp les a défendues en expliquant sa vision de la psychologie « qui doit rendre compte de la médiation sociétale de l'existence individuelle » (Mackard, 2009, p. 261 in Doise, 2012). Cela revient à dire que Holzkamp ne peut rendre compte de l'activité d'apprendre, qu'en se centrant sur le sujet dans son contexte social.

Il faut alors évoquer la méthodologie et la généralisation de résultats des expérimentations de Holzkamp.

Dans sa recherche, Holzkamp définit le sujet, c'est-à-dire l'apprenant comme un co-chercheur. Sa recherche s'intéresse à explorer les capacités d'action du sujet en fonction des significations actualisées dans la situation. Une attention toute particulière est portée sur la problématisation et c'est ainsi qu'une généralisation pourra aboutir, selon la Kritische Psychologie.

« L'analyse porte sur le rapport entre déterminations objectives et subjectives, sur la capacité de déceler dans ses propres conditions de vie des opportunités sociales permettant d'agir ou de ne pas agir. La généralisation dans une telle optique revient à intégrer dans la construction théorique la variété des possibilités de réalisations individuelles en fonction des

possibilités et impossibilités caractéristiques d'une situation sociale donnée. Aussi la formulation scientifique d'une problématique doit devenir objet d'analyse : quelles sont ses origines, en quelle mesure est-elle prédéterminée par les méthodes, de quelle manière des intérêts sociaux dans un contexte sociétal donné y sont impliqués, quels sont les intérêts des chercheurs et en quelle mesure sont-ils modulés par ceux d'autres personnes concernées par la recherche, est-il possible de modifier la problématique au cours du déroulement de la recherche ? En se posant de telles questions, les chercheurs devraient être prêts à mettre en question leur propre démarche à chaque phase du déroulement de la recherche. » (Doise, 2009).

Pour résumer, Holzkamp est un psychologue social, dans le sens où sa critique a tenté à la fois de dénoncer les contradictions internes de la société, notamment les jeux de pouvoir, et à la fois de trouver un terrain d'accommodation des différents univers de pensée. La ligne directrice de ses recherches a été d'étudier les individus et les groupes dans leurs possibilités d'accéder à des conditions de vies plus affranchies et plus dignes.

7.2.2 Apports en pédagogie de Holzkamp

Nous allons tenter de définir l'apprentissage expansif.

Pour Holzkamp, apprentissage et enseignement ne vont pas de pair. Un bon enseignement n'est pas suffisant pour qu'il y ait acte d'apprendre de la part du sujet. Et Holzkamp appelle cela le « court-circuit enseignement-apprentissage ». L'amélioration de l'enseignement ne constitue pas forcément une amélioration de l'apprentissage. Chaque enseignant a pu constater que malgré une bonne préparation de la séquence, il reste des élèves indisponibles à l'apprentissage. L'apprentissage est par conséquent l'affaire du sujet. C'est pourquoi nous parlons ici de la théorie du sujet.

Holzkamp (in Grotlüschen, 2005) nous éclaire sur l'acte d'apprendre : « Il y a toujours apprentissage lorsque le sujet s'est heurté à l'exécution normale de ses actes à des obstacles ou des résistances. »

L'apprentissage expansif signifie que le sujet apprend exactement ce qu'il doit apprendre pour poursuivre ses activités et élargir ses possibilités d'action. Son opposé est donc l'apprentissage

défensif où le sujet apprend parce qu'il voit son monde menacé et parce qu'il n'a pas d'autres possibilités de réagir à cette menace qu'en apprenant.

Pour Holzkamp, c'est un vrai problème car l'apprentissage défensif n'est pas efficace. Chacun de nous se souvient d'une leçon que nous avons juste retenue le temps de l'évaluation, et bien qu'il nous reste en mémoire le thème principal, nous peinons à en restituer le contenu. (Holzkamp, 1993) Toujours d'après l'auteur, l'apprentissage défensif est l'ensemble de ce qui sert à contenter l'enseignant ou les parents pour éviter les sanctions, c'est-à-dire à démontrer ou feindre des résultats par n'importe quel moyen. (Holzkamp, 1993)

Faulstich (2005) redéfinit alors le rôle des enseignants en tant qu'intermédiaire entre un contenu d'apprentissage et des apprenants. Il s'agit pour l'enseignant de reformuler les raisons d'apprendre.

Grotlüschen (2005) se désole que ce débat théorique soit presque essentiellement restreint à l'Allemagne. Cette auteure admet également les limites que cette théorie du sujet atteint notamment dans le cadre scolaire, qu'elle juge incompatible en regard des programmes trop rigides.

7.3 L'enseignement comme trouble de l'apprentissage

L'institution scolaire ne semble pas ouverte à cette théorie du sujet. Holzkamp en avait déjà saisi les contours dans son article « *Lehren als Lernbehinderung* » (1991) traduit par l'expression suivante « l'enseignement comme trouble de l'apprentissage » dont nous allons tenter une synthèse.

L'auteur nous rappelle que dans le sens commun, l'enseignement et l'acte d'apprendre sont liés et même que l'enseignement précède l'acte d'apprendre. Il y a bien sûr des tensions dans les programmes en vigueur, qui sont souvent d'ordre politique ou éducatif. L'institution définit ce que les élèves ont besoin d'apprendre, élabore les programmes d'enseignement en conséquence et oriente la formation des enseignants. Puisque tout est fait dans l'intérêt des élèves, cela devrait fonctionner à merveille, or les plus grands perturbateurs de ce système

sont les élèves eux-mêmes lorsqu'ils désobéissent ou « ne se soumettent pas » à l'injonction d'apprendre. Il faut donc renforcer les contrôles afin de prouver que les objectifs (de l'institution) sont atteints avec des évaluations. Dans la modernisation du système scolaire, il est souhaitable d'alléger ce système de contrôle, tout en reconnaissant qu'un certain degré de contrôle est inévitable : « on ne peut décemment pas attendre des élèves qu'ils apprennent ce qu'il faut apprendre de leur propre chef ! » (Holzkamp, 1991). Il faut également tenir compte des difficultés sociales auxquelles certains élèves sont confrontés. Tout ceci est pris en compte dans les nouvelles formes d'enseignement, du moins dans les textes officiels. Mais l'auteur ne veut pas se placer à ce point de vue, précisément celui de l'enseignement. Il veut se placer au niveau du sujet et comprendre de façon subjective ce qui le pousse à apprendre. Il ne considère pas l'élève comme un objet à étudier, mais comme le départ d'une analyse des intentions d'apprendre liées au sujet lui-même. Il souhaite laisser l'enseignant et les formes d'enseignement en arrière-plan et ne s'y référer que lorsque le sujet lui-même les aborde : il tente de démontrer à travers l'apprenant ce qui se joue réellement dans la relation enseignant-apprenant.

Partir du sujet, c'est partir de ses raisons à lui. Il s'agit ici d'analyser un discours de justification et de tenir compte dans le discours de « je » et « mes ». Il est donc essentiel de trouver les raisons qui amènent à l'apprentissage. Bien sûr l'école en fournit quelques-unes qui sont liées à la satisfaction des adultes, parents ou enseignants, à la comparaison avec les camarades, à l'évitement des mauvaises notes. Cependant chaque élève a ses raisons d'agir. Y a-t-il pour autant acte d'apprendre avec de telles raisons? L'auteur évoque alors ici des « relations cachées » entre apprenant et enseignant qu'il reprendra plus loin.

En quoi est-il important de différencier l'acte d'apprendre d'une simple situation d'adaptation ? A ce stade, peu importe si les raisons d'apprendre sont « positives » dès lors que les résultats sont bons. Selon l'auteur, ce sont les raisons inhérentes à l'apprenant qui vont différencier l'apprentissage expansif de l'apprentissage défensif. L'auteur suppose qu'actuellement les raisons sont majoritairement défensives car l'apprentissage sert à éviter des dangers et des menaces. Bien qu'il soit quasi impossible et dangereux de traverser le système scolaire dans le temps sans apprendre un minimum, il y a une sorte de ratio dans l'apprentissage défensif entre la quantité de connaissances à assimiler et les menaces à éviter : « apprentissage obstructif ».

Holzkamp a souhaité faire une expérimentation avec les élèves. Il est parti du constat que les réticences et les difficultés à apprendre ne sont pas simplement liées à l'enseignant ou à l'apprenant, et leur a demandé comment il pouvait être possible, d'après eux, de surmonter ces troubles de l'apprentissage ?

Un observateur naïf pourrait penser que l'école répond à un besoin d'apprendre des élèves. Si c'était vraiment le cas, pourquoi la récompense est-elle systématiquement associée à un système de notation ? Cette question fait écho à une expérimentation de Lepper, Greene et Nisbett (1973, in Holzkamp, 1991) qui a démontré qu'à partir du moment où les enfants étaient récompensés pour leur activité de dessin, ils pensaient que l'activité devenait moins plaisante et se demandaient si ce n'était finalement pas du travail.

Il y a comme un consensus silencieux entre tous les acteurs de l'école. Feindre l'apprentissage permet la survie de l'école.

Gisela Ulmann, une collègue de Holzkamp, a mené des entretiens avec des écoliers ; elle tire un constat des réponses qui lui ont été données : parfois l'unique raison de cet apprentissage feint est de contenter l'enseignant. Il s'agit plus d'un protocole: si l'élève ou les élèves se comportent comme on l'entend, l'enseignant est content et poursuit sa leçon. Ulmann indique qu'il n'y a pas forcément apprentissage quand le protocole est respecté, ni même enseignement. Tout ce qu'on peut constater c'est qu'il y a un « cours » de 45 minutes de Français (pour cet exemple). Sachant que la priorité pour l'enseignant est d'aborder ce qu'il doit aborder en fonction du programme imposé pendant ces 45 minutes, peut-il être sûr que dans ces 45 minutes, il y a eu apprentissage de la part de ses élèves ? C'est impossible pour lui de le savoir et plus encore ce qui se passe dans la tête des élèves pendant ses cours ; aussi est-il satisfait lorsque ses élèves « jouent le jeu » et essayent de répondre aux questions.

Holzkamp a essayé d'analyser ce qui se passe consciemment ou non dans la tête des élèves lorsque l'enseignant pose une question.

Prenons l'exemple ordinaire de questions-réponses de la vie courante cité par Holzkamp (1991):

« Personne A : Quelle heure est- il, Denise?

Denise : Trois heures et demie.

Personne A : Merci. »

Prenons ce même dialogue mais entre un enseignant et un élève dans un cadre scolaire d'exercice sur la lecture de l'heure, cité par Holzkamp (1991) :

« Enseignant : Quelle heure est- il, Denise?

Élève Denise : Trois heures et demie.

Enseignant : Très bien, Denise! »

Cet exemple est particulièrement éloquent pour Holzkamp et sa théorie de l'apprentissage expansif. Il est évident que les enseignants savent des choses que les élèves ne savent pas. Pour l'élève, cela revient à dire que l'enseignant va lui poser des questions dont il connaît déjà la réponse. « Pourquoi faut-il donc que j'y réponde », se demande l'élève. « Justement parce que l'enseignant veut vérifier si je connais la réponse ! ».

Dans les situations pédagogiques les plus riches, une série de questions va permettre à l'élève de trouver la réponse attendue par l'enseignant.

Cela sous-entend, qu'il n'y a pas véritablement de problèmes à résoudre car l'enseignant connaît de toute façon les réponses des problèmes qu'il amène. « Mes réponses n'apporteront rien de neuf à l'enseignant, soit il va s'ennuyer soit il va se fâcher. »

Dans la plupart des observations, lorsque l'élève se risque à des questions, bien souvent (pas toujours) il a droit à des remarques du type : « Tu devrais le savoir ! » ou l'enseignant repose la question à la classe en étant sûr qu'un autre élève est en mesure de répondre.

Houssaye (2008) évoque cette situation comme une « communication piégée », qui fait de l'élève, qui tente de résister à ce monopole de la communication par le maître, un mauvais élève ou un élève en échec scolaire.

Holzkamp (1991) nuance ses propos : ce sont des situations qu'il a souvent observées, mais il ne souhaite pas s'y référer comme généralités, parfois cela se passe différemment. Ceci dit, l'auteur est persuadé qu'il y a une adaptation fonctionnelle obligatoire de la part des acteurs du système scolaire afin que ce système soit viable avec un minimum de conflit, dans l'intérêt du système lui-même. Cette adaptation va à l'encontre de l'apprentissage expansif.

Il évoque également une « dynamique de la dette institutionnelle » et les préconisations de l'auteur pour développer l'apprentissage expansif iraient à l'encontre de cette dynamique. L'analyse de Holzkamp (1991) peut être mise en lumière par celle de Houssaye (2008) :

« Le *curriculum* caché du rapport au savoir se donne à voir crûment : à l'école on apprend à renoncer, à taire sa curiosité, à s'exprimer sur le mode de l'habileté, à contester le moins possible, à ne pas interroger les conditions et les pouvoirs. C'est dire que la violence à et de l'école est réelle. » (Houssaye, 2008)

Holzkamp (1991) évoque alors les « relations secrètes » ou liens invisibles entre élèves et enseignants, ces liens existent quasiment partout et tout le temps et échappe parfois à toute connaissance institutionnelle et processus d'apprentissage ou d'enseignement explicite. C'est justement dans ses interstices cachées, hors de tout mécanisme de contrôle et d'objectifs intentionnels que l'acte d'apprendre peut avoir lieu.

L'auteur appelle cela des grands moments : « Sternstunde ». Il nous en livre un, qu'il a lui-même vécu en étant élève. Il se rappelle de son cours de musique, auquel lui et ses camarades se rendaient toujours à reculons. Il s'agissait d'un cours ennuyeux et improductif. Un jour d'hiver glacial, tandis que lui et ses camarades arrivaient en avance, chose exceptionnelle, dans la salle de musique, ils découvrirent leur professeur au piano, jouant du Chopin. Ils s'assirent au fond de la classe sans bruit et écoutèrent. Lorsque le professeur eut terminé son morceau, ils ne purent s'empêcher d'applaudir. Le professeur était très surpris et gêné. Mais l'auteur nous confie alors que sa relation à la musique venait de changer. Ils s'étaient enthousiasmés des qualités de pianiste de leur professeur et un véritable échange entre eux s'en est suivi. A partir de ce moment, ils ne venaient plus en cours de musique mais ils venaient apprendre la musique. Toute sa relation à la musique a débuté avec ce grand moment.

Holzkamp indique que ces grands moments ne sont possibles que si l'enseignant laisse tomber son rôle d'enseignant. C'est lorsque l'élève perçoit l'engagement du professeur dans son domaine, en dehors de tout système de contrôle, qu'un réel échange peut se produire. Les questions des élèves ne sont plus feintes, il y a un réel intérêt et l'éclairage que l'élève demande relève alors d'un besoin.

Afin de modifier l'approche défensive de l'apprentissage et de faire la place à un intérêt - expansif- au sein de l'école, il faudra organiser les cours de telle façon que ces « grands moments » deviennent la norme. L'auteur cite alors le travail de Jean Lave (1987), anthropologue américaine (à qui nous avons déjà fait référence au chapitre 5.4), dans lequel il voit une concrétisation de son concept d'apprentissage expansif. Lave et ses partenaires parlent « d'apprentissage participatif ». Cette expérience n'a été menée que dans le cadre des cours de mathématiques. Lave dénonce toutes les interférences qui apparaissent lors de l'enseignement et qui parasitent l'apprentissage de la matière. Elle dit qu'il ne faut faire que des mathématiques en mathématiques et ne pas vouloir y associer d'autres apprentissages que ceux des mathématiques. Pour Lave, il faut développer un microcosme de la culture mathématique dans la classe afin de ne pas détourner l'objet (les mathématiques en l'occurrence) à des fins d'enseignements mais de donner l'opportunité à l'élève de pratiquer et de se perfectionner. Il s'agit également de percevoir l'enseignant comme un spécialiste des mathématiques, un « master » et non seulement comme un enseignant qui va noter le travail. Chez Lave, on se questionne ensemble, élève + enseignant, sur le sens des mathématiques.

Holzamp (1991) propose d'essayer de transposer cette collaboration à un exercice classique où l'enseignant demanderait aux élèves de raconter leur meilleur souvenir de vacances.

L'enseignant participerait alors au même titre que l'élève à cette production. Les élèves pourraient alors comparer leur version. Il faudrait pour cela, au préalable, éclaircir les critères de comparaison. Cela pourrait aboutir à une discussion animée où l'enseignant, en tant que spécialiste de la grammaire par exemple apporterait son savoir en toute légitimité et pourrait l'amener au même titre que ses élèves à parfaire son travail en tenant compte des remarques.

Holzamp concède qu'il est difficile de transposer l'apprentissage participatif dans la forme scolaire actuelle, il estime cependant qu'une réflexion dans ce sens pourrait se faire.

Il espère qu'à ce stade le lecteur perçoit que l'apprentissage participatif de Lave est une réponse concrète au concept d'apprentissage expansif qu'il défend.

Cette représentation va à l'encontre des préconisations institutionnelles. En effet, ce fonctionnement demande à l'enseignant de donner son opinion, sa manière de penser et de devenir « critiquable » auprès de ses élèves. Mais Holzamp estime que c'est seulement devant ce travail de partenariat que l'élève pourra donner du sens à la matière et avoir envie

de se perfectionner. Le savoir de l'élève est pris en considération, autant que celui de l'enseignant.

Toute la question est de savoir comment mettre en œuvre ce processus dans un contexte de contrôle politique et administratif comme celui subi par les enseignants. Il est évident que le système de contrôle que l'auteur évoquait au début de son article concernant les élèves est également présent pour les enseignants dans une strate supérieure. Dans le système classique l'enseignant contrôle pour se défendre, pour défendre son travail. Est-il aujourd'hui possible de faire autrement ?

7.4 L'apprentissage expansif de Holzkamp et l'apprentissage expansif d'Engeström.

En nous basant sur les travaux de Langemeyer (2006) et Langemeyer & Roth (2006), nous allons tenter de comprendre s'il y a un lien entre l'apprentissage expansif de Holzkamp et celui plus répandu de Engeström.

Il s'agit à la fois d'un travail de traduction et de synthèses des écrits de ces deux auteurs, ainsi qu'une explication de la théorie d'Engeström issue d'une source accessible en ligne⁶ de l'ESPE de l'académie de Strasbourg se référant à l'article de Lantolf et Genung (2000).

Engeström est le premier chez lequel nous retrouvons chronologiquement le concept d'expansion dans la théorie de l'apprentissage (1987) et qui se concentre sur les processus d'apprentissage qui mènent à une maîtrise collective des problèmes de la société. Cette maîtrise est interprétée comme le processus fondamental du développement socio-historique. Ce processus est guidé par la nature contradictoire des activités humaines.

⁶ Source consultable à l'adresse suivante : http://espe-ressources.unistra.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/scenarios_collaboratifs/page_lexique.htm

Son idée est de comprendre davantage l'apprentissage dans la société, c'est-à-dire collectivement, plutôt qu'en termes individuels.

Les deux chercheurs se basent sur les travaux de Vygotsky (Langemeyer, 2006). Dans la pensée vygotskienne, l'activité d'apprentissage peut être comprise comme un processus dans lequel des déterminants externes ou non subjectifs se transforment en forces internes que le sujet peut contrôler. L'approche structuraliste de Vygotsky étudie la complexité des relations au sein du système psychique de l'individu, ainsi que celle entre l'individu et le monde, en tant que réalité sociale. Les étapes du processus du développement de l'individu sont caractérisées par des relations dynamiques « à la fois phylogénique et ontogénique » (Vause, 2010), ces relations peuvent soit dominer, soit s'effacer.

Engeström, en s'appuyant sur la théorie de l'activité de Vygotsky qui considère que l'apprentissage et la motivation prennent leurs racines dans le social, ainsi que sur celle de Leontiev, a développé un modèle de l'activité humaine (1987). (Vause, 2010).

Ce que développe Engeström dans ce modèle, c'est la médiation de deux relations : la première est régie par des règles entre le sujet et sa communauté d'appartenance, la seconde par une division du travail entre la communauté et l'objet. Selon Engeström, les règles représentent des normes, des conventions, des procédures administratives, des pratiques de travail, des relations sociales, un « héritage culturel » propre à la communauté. La division du travail concerne l'organisation que la communauté se donne pour atteindre l'objet, en distribuant les rôles et les responsabilités de chacun. (Langemeyer, & Roth, 2006)

Le système d'activité chez Engeström n'est pas statique mais dynamique : tous les éléments du système s'influencent réciproquement, de sorte que le système s'ajuste continuellement, et se transforme. Ces influences peuvent créer des contradictions (tensions) dans le système d'activité, voire aussi avec d'autres systèmes d'activités proches ou qui se recouvrent. Ces contradictions sont responsables de l'évolution de l'activité. Plusieurs niveaux de contradictions sont à distinguer : primaires, à l'intérieur de chaque composant de l'activité ; secondaires, entre les constituants de l'activité, lorsque par exemple de nouvelles formes d'instrumentation remettent en question la division du travail ; tertiaires, entre le motif de l'activité et les motifs d'autres formes d'activités qui peuvent tendre à se substituer à l'activité, et quaternaires, entre l'activité et les activités voisines ou périphériques.

La résolution ou la transformation de ces contradictions (au lieu de simplement les décaler ailleurs) modifie le système d'activité : elle induit la construction d'un nouvel objet et d'une nouvelle motivation. Un tel changement à long terme est un processus cyclique et en spirale appelé « apprentissage expansif ». (ESPE, ac. de Strasbourg)

Nous pourrions trouver des similitudes dans la conception plus « utopique » de l'apprentissage de Holtzkamp, qui est celle d'une généralisation d'une « Handlungsfähigkeit » (« possibilité d'action »). Ce concept défend la possibilité pour un individu de devenir un membre autodéterminé de la société, qui n'est plus exposé à des forces incontrôlables et dommageables, en particulier celles liées à la domination et à l'exploitation.

Pourtant, Holzcamp transmet une notion légèrement différente de l'apprentissage expansif d'Engeström dans son projet d'un « *Subjektwissenschaftliche Grundlegung* » de l'acte d'apprendre « *LERNEN* » (1993). En effet, dans une note de bas de page, il rejette explicitement l'approche d'Engeström. Il considère l'apprentissage comme une modalité d'action intentionnelle (de « Handeln ») et tente de l'analyser en termes d'interrelations entre les possibilités sociales d'agir (selon les conditions historiques et la situation du sujet) et des raisons individuelles d'agir (en réponse aux besoins vitaux et des intérêts du sujet). En conséquence, il n'est pas concerné, comme Engeström, par la transformation des systèmes d'activité, mais par la nature des raisons subjectives d'apprendre.

Il se souvient qu'à l'école, l'apprentissage trouve sa source dans l'intérêt d'éviter les effets négatifs, tels que les mauvaises notes. Selon ses termes, un tel apprentissage est susceptible d'être défensif, en opposition à l'expansif – qui s'entend comme la possibilité d'étendre son pouvoir d'action, comme déjà évoqué précédemment.

Cela implique que, bien que chaque processus d'apprentissage incarne le potentiel de développement et une avancée pour l'individu, les sentiments d'impuissance, de dépendance, de peur ou de désespoir sont rarement surmontés et la qualité de vie reste plus ou moins la même. (Holzkamp, 1993)

Depuis que l'éducation institutionnalisée a développé de nombreuses procédures pour sanctionner et punir, normaliser les élèves, sélectionner « l'élite » et ceux qui sont « inférieurs » (Foucault 1977 in Holzcamp, 1993), les apprenants souffrent d'une « expropriation » de leur motivation. En effet, l'attitude générale des élèves face au savoir n'est pas de s'investir et de comprendre ce dont il est question comme une fin en soi. Au lieu de développer des stratégies pour faire face à de nouveaux défis, les élèves développent des

stratégies afin d'investir un minimum d'efforts. Le critère de réussite n'est pas l'autonomie de l'apprenant mais celui bien plus de l'obtention de bonnes notes.

Ainsi l'éducation, bien qu'elle offre une multitude de possibilités d'apprentissage, ne parvient souvent pas à générer un apprentissage durable. Pour Holzkamp, cela se révèle être la contradiction majeure de la scolarité.

La vision et l'intérêt des contradictions dans l'apprentissage font l'objet d'une analyse différente chez Holzkamp et chez Engeström.

Alors que Holzkamp les considère comme un obstacle à l'apprentissage et au développement, Engeström les considère comme un point de départ pour les processus d'apprentissage expansifs.

Chez Holzkamp, l'apprentissage expansif est associé à une pratique libre de restrictions, de perturbations ou de contradictions, le contraire étant l'apprentissage défensif.

Engeström voit les contradictions comme des possibilités de développement et d'apprentissage. Au lieu de voir des contradictions comme facteurs de stagnation, il les reconnaît comme un point de départ possible pour élargir la gamme des possibilités d'action et surmonter les perturbations.

Nous souhaitons à ce stade apporter les éclairages de Wolf-Michael Roth, professeur de sciences cognitives appliquées à l'Université de Victoria, British Columbia (à qui nous avons déjà fait référence dans le chapitre 5.4). Dans son article, paru dans le *Journal für Psychologie*, Roth (2008) nous livre sa compréhension de la théorie de Holzkamp. Parce que sa perception nous éclaire sur le travail de Holzkamp, nous allons tenter à travers une traduction, d'en dégager l'essentiel.

Roth nous confie comment il a découvert Holzkamp et comment sa compréhension s'est affinée au fur et à mesure des années et de ses expériences de chercheur. Il revient sur ses notes prises en 2000 qui témoignent que les travaux de Holzkamp (*Unity of Praxis and Learning*, 1983a) soutiennent que l'irréductible unicité de l'individu doit être prise en compte dans l'élaboration des modèles généraux de la recherche. La question fondamentale, à ce niveau, est de trouver une praxis (nous laissons volontairement l'usage de ce terme, couramment utilisé en Allemagne pour désigner la pratique, ou plus précisément la sollicitude d'actions concrètes) qui soit capable de montrer quelles sont les possibilités simultanées d'élargir ses actions potentielles. Cela sous-tend que les conditions pour élargir les possibilités

d'actions doivent faire partie de la praxis elle-même, sous l'inclusion du chercheur, qui devient un chercheur particulier « moi ». Ce qui est important, c'est que ce « moi » soit compris dans une situation où chaque individu sera un « moi », pas uniquement juxtaposé, mais entrant en relation avec « moi ». Cette relation qui, en fait, constitue un cadre intersubjectif, ne doit pas être laissée de côté dans le processus de recherche. « ... Parce que nous sommes impliqués dans la praxis, nous expérimentons les conditions qui permettent la praxis. La question maintenant est de savoir comment nous comprenons la praxis, pas en termes d'expérience immédiate mais sous une forme généralisée... » (Roth, 2008)

Roth nous explique que Lave (1993) a ensuite introduit cette idée auprès du public anglophone, en écrivant que la nature de la connaissance est problématique, pas celle de l'apprentissage, qui se produit inévitablement dans et à travers la praxis.

En 2000, Roth reconnaît l'héritage intellectuel de Leontiev à la fois chez Holzkamp et chez Engeström, mais ne peut pas apprécier pleinement la différence entre les deux.

En 2008, il affirme que c'est Holzkamp qui a reproduit et développé la méthode que Leontiev avait articulée et esquissée sous une forme germinale.

Roth précise que parce qu'il ne se définit pas comme un exégète de Holzkamp, il retrouve également ses idées chez d'autres chercheurs, ainsi il cite la sociologue canadienne Dorothy E. Smith ou le philosophe Paul Ricœur. A l'image d'Holzkamp, il s'enthousiasme de ces similitudes car ce qui est intéressant, c'est le développement d'idées utiles à la réflexion et à l'évolution de la praxis, bien plus que le souci de développer une théorie intellectuelle qui s'intéresse davantage à l'authenticité de sa lignée qu'à proposer des améliorations sociales et concrètes.

Roth fait également un parallèle entre Holzkamp et Bourdieu en évoquant le respect et le bon sens avec lesquels ceux-ci utilisent les concepts préconstruits dans leurs analyses. En effet, à l'image de la *Kritical Psychologie* de Holzkamp, Bourdieu propose la pratique d'un doute radical et dénonce les pratiques scientifiques qui ne se questionnent pas : « une telle science ne peut être que partiellement savante » (Bourdieu in Roth, 2008)

En complétant son analyse, Roth rapproche la psychologie critique de Holzkamp et la phénoménologie. Il note, en effet, des parallélismes dans la tentative de fonder l'objet sur les expériences humaines de l'être « Sein » et les êtres « Seiendes », elles peuvent être considérées comme le point de départ - l'objet- précisément parce que, note Holzkamp, les analyses ne peuvent pas aller plus loin en arrière pour interroger ces points de départ.

Lire Holzkamp est difficile, reconnaît Roth. Il est plus difficile encore de le traduire parce que les termes utilisés ne connotent pas la même chose en anglais et en allemand.

L'écriture dialectique qu'emploie Holzkamp peut être perçue par certains lecteurs comme maladroite voire grossière. C'est pourquoi Holzkamp a été beaucoup critiqué. Leontiev, entre autres, utilisait également l'écriture dialectique mais il a été connu du grand public grâce aux travaux d'Engeström. Pourtant, Holzkamp s'est également basé sur les travaux de Leontiev, ceux concernant les fondements de la psyché. Il s'est, en effet, intéressé à la théorie de Leontiev qui suppose que les évolutions de la vie animale sont dépendantes des conditions de vie. Leontiev pense que l'espèce a en elle les capacités de se transformer si les conditions de vie l'exigent. Il explique cela par une relation à multi-niveaux dans la psyché. (Roth, 2008)

Holzkamp fournit une façon de comprendre l'évolution des espèces, qui « soudainement » semblent prendre de nouvelles propriétés (en référence à la théorie darwinienne), pour apporter des réponses aux changements et aux pressions de l'environnement. Chez Holzkamp, ces réponses existent déjà comme possibilités à la recherche de problèmes ; elles deviennent dominantes précisément lorsque des changements se produisent dans les conditions de vie. Cela conduit Holzkamp à dire que les espèces sont non seulement adaptées à vivre au présent, mais qu'elles ont déjà la possibilité de s'adapter aux défis futurs : les fonctions utiles à leur survie émergeront quand le besoin sera là. Dans ce jeu de relations à multi-niveaux, il y a d'abord une fonction dominante répondant aux exigences des conditions de vie du présent, mais parce qu'elle est en relation avec les autres fonctions (à des niveaux inférieurs), il pourra s'opérer une transformation de la fonction dominante afin que l'espèce continue de s'adapter. (Roth, 2008)

7.5 Traduction des termes.

Dans son article, Doise (2012) nous résume en partie le dernier livre de Holzkamp *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* de 1993.

« L'apprentissage y est considéré comme une activité humaine qui accompagne l'individu au cours de toute sa vie. Un développement personnel sans apprentissage ne serait pas envisageable. Mais tout apprentissage ne mène pas

nécessairement à un développement ou un enrichissement personnel. Il faut aborder la nature de l'apprentissage dans le cadre de la problématique de la généralisation des capacités d'action comme opposée à une limitation de ces capacités. Une forme d'apprentissage, imposée par des conditions extérieures, voire éventuellement par des institutions spécialisées dans l'apprentissage, comme l'école, peut consister en une limitation des capacités d'actions envisageables. **Dans ce cadre, Holzkamp propose de faire une distinction linguistique, difficilement transférable en français, entre «Lernen », « apprendre » et Lehren, que nous traduirons par « apprentissage ».** L'apprentissage serait par exemple une activité institutionnalisée qui mène à un diplôme, qui peut consister en une formation à une profession, etc. Un tel apprentissage peut appartenir à la catégorie générale d'apprendre, mais elle en est une forme spécifique organisée en vue d'objectifs qui ne sont pas nécessairement ceux du sujet. Apprendre, en quelque sorte, est un acte intentionnel qui se produit quand des routines ne fonctionnent pas (ou ne fonctionnent plus), quand des individus, lors d'activités plus ou moins allant de soi, rencontrent des limites et résistances. » (Doise, 2012)

Doise traduit « Lernen » par apprendre et « Lehren » par apprentissage. Nous nous interrogeons quant à cette traduction. En effet, notre connaissance de la langue germanique nous amène à une autre traduction que nous retrouvons également chez Grotlüschen (2005). Le terme apprendre peut traduire « lernen » et le terme enseigner semble plus juste pour traduire « lehren ». En langue allemande, il faut s'attarder aux majuscules, en effet, « lehren » et « Lehren » ne sont pas grammaticalement identiques. Le premier est un verbe, le second un substantif. Pour être tout à fait exact, la traduction de « die Lehren » est « les enseignements ».

Revenons maintenant à « Lernen » avec une majuscule, il s'agit d'un substantif construit avec « lernen » : « apprendre », habituellement traduit par « apprentissage » en français.

Prenons ce terme dans le contexte suivant et traduisons-le :

« Störe mich nicht beim Lernen! »

Notre pratique de la langue allemande nous amène à traduire la phrase ainsi : « Ne me dérange pas pendant que j'apprends. » Nous retrouvons une traduction similaire dans le dictionnaire Pons : « Ne me dérange pas quand j'étudie. »

Nous constatons qu'il est ici impossible de traduire « Lernen » par le substantif apprentissage sans perdre une partie du contexte : « Ne me dérangez pas dans l'apprentissage » ne convient pas pour cette traduction. Les dictionnaires utilisent le verbe apprendre ou étudier pour traduire certaines tournures allemandes où nous trouvons « Lernen » comme substantif. Il en est de même pour la phrase suivante :

« Das Lernen fällt ihm schwer.» Nous la comprenons ainsi : « Il lui est difficile d'apprendre. » Dans les dictionnaires, nous retrouvons la traduction : « Il a du mal à apprendre » ou « Il apprend avec difficulté. »

Inversement si nous recherchons le terme « apprentissage », nous retrouvons plusieurs mots allemands en fonction du contexte. « Lernen » est souvent employé quand il s'agit de « l'apprentissage tout au long de la vie » où lorsqu'il implique une action de l'apprenant. Mais là où nous comprenons l'analyse de Doise, et c'est peut-être aussi ce que Holzkamp a voulu souligner avec « lehrlernen » (difficilement traduisible en français), c'est que bien souvent l'apprentissage se traduit avec les mots de la famille de « Lehre », surtout quand il s'agit d'un apprentissage institutionnel.

La langue allemande semble plus fournie en lexique pour différencier l'acte d'apprendre. D'ailleurs à la différence d'apprendre en français, lernen ne comporte pas un sens objectif et un sens subjectif (sens que nous avons développés dans la première partie, chapitre 1.1), le verbe « lernen » fait essentiellement référence à l'acte d'apprendre par l'apprenant. La langue allemande utilise plutôt le verbe « beibringen » pour traduire « je vais t'apprendre à ... ».

Holzkamp évoque la confusion entre apprendre et enseigner avec le terme « lehrlernen » qui n'est pas traduisible en français. Il dénonce que très souvent « lernen » est confondu avec « lehrlernen » dans les pratiques scolaires. Il parle de « Lehrlernenkurzschluss ». « Lehrlernen » sous-tend que ce qui est enseigné par le professeur est assimilé par l'élève. Il prétend que c'est un leurre de penser que tout ce qui est enseigné est appris.

Alors même que la langue allemande propose plus de termes pour traduire le concept d'apprendre, il semblerait d'après Holzkamp (1993) que la confusion dans la praxis soit bien réelle.

Cette distinction de termes entre le sens subjectif et le sens objectif d'apprendre est également présente dans les autres langues européennes :

To learn / to teach

Aprender / enseñar

Apprendere / insegnare

A învăța / a preda

Comment comprendre l'exception française qui donne au verbe apprendre deux sens différents ?

Apprendre est un acte complexe, il suppose à la fois un processus intime et social, un dedans et un dehors. Ainsi, apprendre, dans le contexte didactique et en référence au sujet apprenant, c'est toujours « apprendre de » ou « apprendre à » c'est-à-dire, s'inscrire dans une relation aux êtres, ou aux choses, mais l'acte ne s'ébauche ni ne se conclut jamais tout seul (Vieille-Grosjean, 2009). Dans sa modélisation de la relation pédagogique, Vieille-Grosjean (2009), fait l'hypothèse que ce que l'on apprend est plus que ce que l'on transmet. Selon lui, il y aurait une augmentation du savoir, et non une déperdition, qui varie en fonction du degré de la polarisation et de l'intérêt (p. 72). Volontairement, l'auteur ne précise pas s'il s'agit de l'intérêt de l'apprenant ou de l'apprenant, précisément car il s'agit des deux, du moins c'est ainsi que nous le comprenons.

Nous faisons alors le lien entre le concept de l'apprentissage expansif de Holzkamp, et le modèle de la relation pédagogique de Vieille-Grosjean (développé dans le chapitre 5.1), où l'émergence du désir d'apprendre est fonction de l'intérêt et du besoin du sujet.

Cette fausse confusion française de la sémiologie du verbe apprendre pourrait alors renvoyer à une notion d'unité.

Vieille-Grosjean place les deux acteurs de la relation pédagogique au même niveau : l'enrichissement de ce que l'on peut transmettre et de ce que l'on peut apprendre « est proportionnel à l'intensité et à la qualité de la relation, c'est-à-dire à ce que l'un et l'autre y investissent. » (p. 72).

Le récit que Holzkamp a fait sur son expérience du cours de musique (1991) où il explique que sa relation à la musique a changé quand il a vu son professeur faire de la musique, pourrait parfaitement illustrer cette citation.

Et si l'autopoïèse est « la capacité à se saisir de la relation, son contexte et son contenu pour s'y adapter [...] avancer et se créer » (Vieille-Grosjean, 2009, p.26), l'apprentissage expansif de Holzkamp est certainement à comprendre comme un processus autopoïétique.

7.6 La simplicité de l'apprendre.

Holzkamp a souvent été critiqué pour sa vision trop utopique de l'apprentissage, et ce contrairement à Engeström qui en a établi un modèle très structurel. Mais peut-être que Holzkamp est allé plus loin que Engeström en proposant une approche simplifiée de l'apprendre.

Dans son esquisse du concept de la simplicité, Berthoz (2009) se base sur l'étude du vivant, la biologie. Il se penche d'abord sur les organismes vivants qui s'adaptent à la complexité du monde. Ces organismes arrivent à s'adapter parce qu'ils vont vite. Survivre c'est aller vite. La simplicité peut être définie par la richesse des solutions élaborées par l'être vivant pour résoudre de façon rapide et astucieuse des problèmes d'adaptation liés à la complexité du réel. (Perrier, 2014). Le monde est complexe ; parallèlement, Berthoz (2009) dresse un bilan du siècle passé qui a assisté parfois à des extrêmes simplifications dans divers domaines, tels que l'économie mais il pointe surtout la simplicité qui s'est opérée au niveau émotionnel ou pour expliquer les émotions. Il dit que cette sur-simplification, à l'extrême de la complexité ne permet pas non plus de résoudre les problèmes. L'homme a majoritairement tenté de comprendre les phénomènes par des analyses structurelles, formelles, des procédés mathématiques, scientifiques. Or naturellement, afin de résoudre les difficultés d'adaptation à l'environnement, l'homme va anticiper, étager ses connaissances, construire sa personnalité. Il s'agit là pour Berthoz d'une forme de simplicité. Peut-être y a-t-il un parallélisme à faire avec « le développement de la psyché » de Leontiev (1946) ? Berthoz s'appuie sur les sciences cognitives et les mécanismes neuronaux pour expliquer cette adaptation. Il voit dans ce concept de simplicité une réponse, du moins une alternative à une surabondance de théories formalistes dans de nombreux domaines.

« La simplicité se comprend à partir des mécanismes développés par l'être vivant pour agir dans un environnement complexe, en résolvant des problèmes de façon rapide et ingénieuse, sans nier la complexité du réel, mais en s'y

adaptant. Entre science et conscience, des chercheurs en physiologie ou en phénoménologie décortiquent ces mécanismes innés ou acquis qui régissent le passage de la perception à l'action chez le sujet humain ou animal. Ils espèrent les renforcer pour améliorer l'efficacité et l'élégance des réponses aux défis posés par un monde jugé de plus en plus complexe. » (Perrier, 2014)

Ce concept est transférable dans de nombreux champs, notamment dans celui de l'éducation et les méthodes d'analyses de données. Comment comprendre et analyser l'action d'un sujet ? Agir, c'est à la fois anticiper, sélectionner, ne pas faire, c'est se désinhiber. (Berthoz, 2009). Edith Perrier (2014) fait l'hypothèse que ce concept développera de nouvelles méthodes d'investigations scientifiques et humaines. La recherche en simplicité permettrait d'avoir des actions individuelles positives sans chercher à tout comprendre (la vie simplexe) et qu'il serait possible de mieux comprendre les interactions au sein d'un système pour mieux orienter les dynamiques collectives en renonçant à les contrôler de façon optimale (le monde complexe).

7.7 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons souhaité comprendre les conditions pour passer d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif d'après la théorie de Holzkamp (1993).

Il nous semble également que ce qui caractérise cette théorie de l'apprentissage défensif de Holzkamp contrairement à celle d'Engeström est sa conception à la fois simple et globale. En effet, les conditions pour passer d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif dépendent de plusieurs facteurs qui sont solidaires. Si un facteur fait défaut, le processus expansif ne pourra pas complètement se faire. Les facteurs sont intimement liés à l'environnement et la subjectivation. Holzkamp défend qu'il est possible d'accéder à l'apprentissage expansif si les facteurs suivants sont présents :

- Une situation problème initiale authentique
- Une action initiée par le sujet
- Un élève – enfant perçu par autrui avec des richesses personnelles et des potentialités d'actions.

- Un enseignant – adulte perçu par autrui avec des richesses personnelles.
- Une interrelation où la parole de chacun a de la valeur.
- Un besoin de comprendre pour élargir son action sur l’environnement et de s’adapter.

Nous tentons une modélisation afin de résumer simplement ce chapitre qui peut paraître dense.

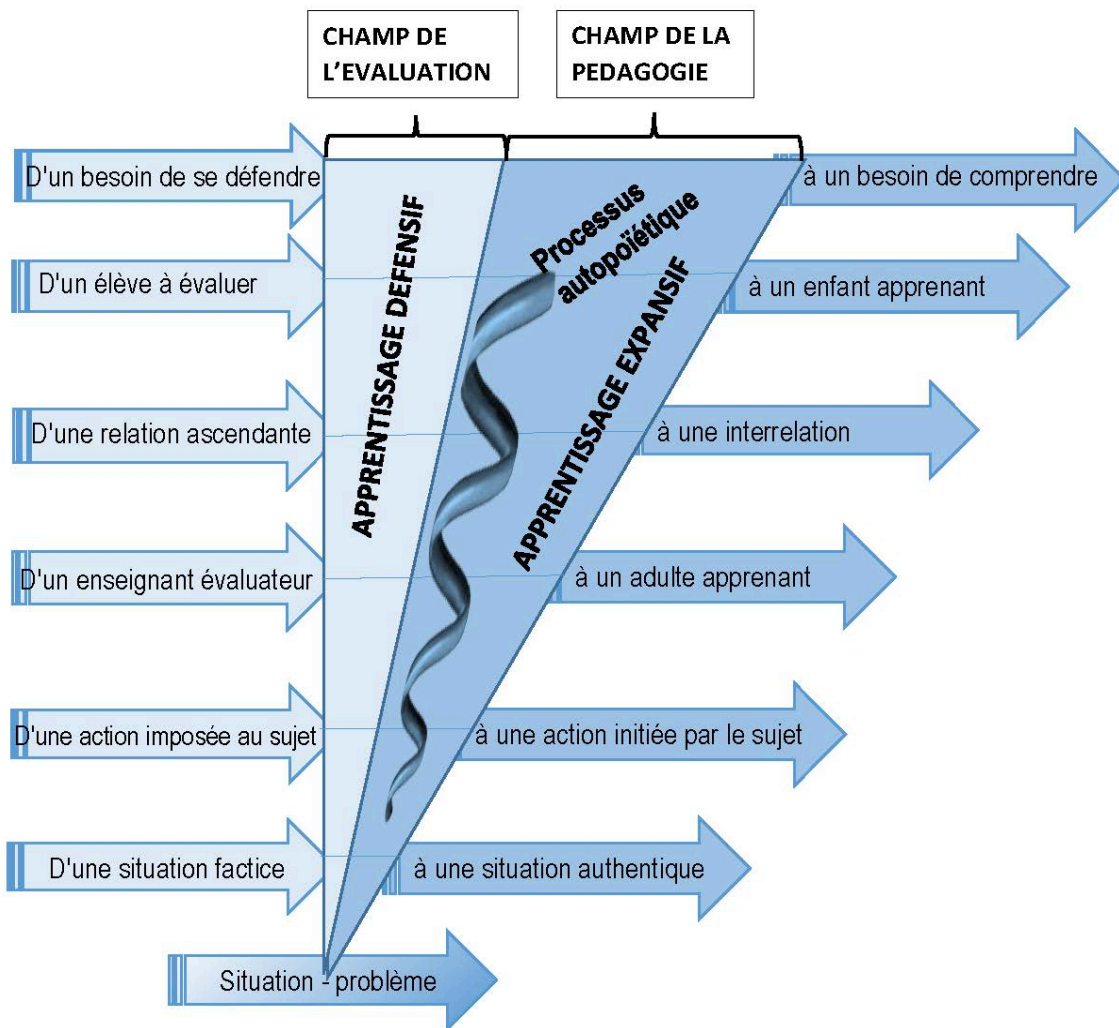


Figure 1 : D’un apprentissage défensif à un apprentissage expansif d’après la théorie de Holzkamp (1993) et le processus autopoïétique de Vieille-Grosjean (2009).

CHAP.8/ Construction de l'objet de recherche

8.1 Question spécifique de recherche

Permettre à l'enfant de devenir un sujet apprenant à l'école suppose que l'école et tous les acteurs envisagent l'acquisition des compétences comme plurifactorielle. Plusieurs dimensions doivent se rencontrer pour favoriser l'apprendre chez l'élève⁷ : une situation qui a du sens pour l'enfant ; un environnement suffisamment sécurisant pour favoriser la prise de risque que demande un apprentissage ; une relation où chacun, enseignant autant qu'élève, est considéré comme un individu d'expériences et dont la parole porte de la valeur pour l'autre ; un besoin de mobiliser ses connaissances pour élargir son champ d'action. Il ne s'agit plus de corréler l'apprentissage à l'évaluation, mais de trouver un sens commun entre enseignement et apprentissage. C'est seulement à cette condition que l'autoévaluation pourra devenir un vecteur de ce sens et un outil de compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève.

Permettre à l'enfant de s'autoévaluer, c'est lui permettre de prendre le temps de se connaître, de découvrir intimement qu'il est capable d'action. Entendons par là, que l'élève peut être capable d'agir intentionnellement, de s'animer, de se mettre en mouvement par des ressources propres. Autoriser l'autoévaluation, c'est aussi donner à l'enfant le droit de dire « je » dans un collectif classe.

S'attarder sur l'appréciation de l'élève de ses propres compétences induirait une boucle spiralaire et récursive du changement qui engloberait plusieurs niveaux : ontologique, microsystémique et mésosystémique. Envisager l'autoévaluation dans le temps comme processus récursif, c'est considérer que la connaissance de soi émanant de cette action, va engendrer des connaissances nouvelles (de soi et du monde) qui elles-mêmes seront sources de transformation. C'est ainsi que l'autoévaluation pourra agir au niveau ontologique des sujets, de l'élève d'abord qui existera comme « je » dans un groupe ; mais de l'enseignant ensuite, qui en analysant le processus de l'apprentissage plutôt que les résultats des

⁷ Le terme élève renvoie à un enfant dans un contexte scolaire. Dans le chapitre de l'apprentissage informel nous avons évoqué l'importance de ne pas réduire l'enfant à son statut d'élève. Mais comme nous avons clarifié notre conception de l'élève, qui est un enfant pris dans sa globalité et tributaire de ses expériences dans un cadre scolaire, nous nous permettons de l'employer dans notre problématique.

évaluations aura une meilleure connaissance de ses élèves, de leurs forces et de leurs difficultés. Cette boucle récursive se nourrira de ce dialogue entre enseignant et élèves et favorisera de nouvelles relations au sein de la classe, le microsystème. La transmission qui résultera de ce premier niveau de relation pourra s'étendre au mésosystème de l'enfant et générer de nouvelles capacités d'adaptations au monde.

L'autoévaluation ne sera plus à considérer comme un outil de l'évaluation formative mais comme un processus à part entière de l'apprentissage, permettant à l'enfant de se sentir impliqué dans le processus de l'apprendre et d'envisager ses actions comme conséquentes de ses compétences. L'autoévaluation deviendra alors un moyen pour le sujet de se rendre compte de sa responsabilité dans le processus de l'apprendre, elle s'inscrira comme un levier contre l'illusion d'incompétence.

Se pose la question concernant les enseignants. Comment permettre à l'enseignant de prendre le temps de l'autoévaluation et de s'autoriser à mettre en place ce processus ? Ce n'est pas un refus du programme scolaire, ni un refus de l'Institution puisque l'autoévaluation est préconisée dans les textes officiels dès le primaire.

L'autoévaluation étant un regard de soi sur soi, l'enseignant ne devrait pas se sentir mis en danger par l'autonomie que demande ce processus. En acceptant davantage le regard de l'autre sur soi, l'élève percevra l'évaluation comme une photographie de ses compétences à un moment précis. Cette perception permettra à l'enseignant de mieux entrer en relation avec l'élève. L'enfant comprend mieux ce qui est attendu et accepte le regard de l'enseignant sur lui. Son regard et celui de l'enseignant peuvent ne pas s'accorder mais cette confrontation favorise un échange et participe à la construction de la relation pédagogique.

Or, il y a une confusion entre le regard de l'école sur l'élève et le regard de l'élève sur l'école. L'élève n'est pas qu'un élève à évaluer et l'école n'est pas qu'un lieu de sanction. L'école doit pouvoir regarder ce que l'élève construit et lui proposer un environnement favorable et l'élève doit pouvoir regarder l'école comme un lieu de construction et s'y sentir accueilli. En effet, l'acquisition des compétences doit s'envisager grâce à une double réciprocité : dans son enseignement, l'enseignant prend acte des dispositions acquises et surprises chez l'élève, en même temps que continue de s'élaborer chez l'élève un processus à la fois libérateur et libératoire. L'un ne va pas sans l'autre. Un processus libératoire dégage l'enseignant d'une responsabilité unique de l'apprentissage, pour l'élève l'enseignant n'est pas le seul

responsable dans l'acquisition de ses compétences. Un processus libérateur libère l'élève des contraintes d'une réponse supposée attendue de l'enseignant, l'élève s'émancipe.

L'évaluation reste la norme et en ce sens impose à l'enseignant d'endosser un rôle d'arbitre et de juge, l'évaluation donne l'illusion du pouvoir à l'enseignant. Que se passerait-il si l'autoévaluation devenait la norme ? Passer d'une norme de l'évaluation à une norme de l'autoévaluation suppose que l'enseignement s'inscrive dans le champ de l'éthique et non plus de la morale. L'éthique questionne la morale. La morale, qui relève de la certitude, enferme l'individu tandis que l'éthique, qui relève du questionnement, le libère. (Lagarrigue & Lebe, 1997). L'éthique, selon Paul Ricœur, interroge le sens de ses actes et par l'analyse de ses actions intentionnelles permet aux individus d'entrer en relation pour se libérer (Ricœur, 1984). L'éthique de responsabilité (Weber, 1995) interroge l'intime de l'individu qui peut être projeté dans ses pensées (de l'ordre du construit), dans ses rêves (de l'ordre de l'imaginaire), dans ses actes (de l'ordre de l'acquis). Ainsi enseigner, dans le champ de l'éthique, c'est proposer à l'élève de se libérer en se libérant soi-même.

Bien que l'apprentissage soit à considérer comme un mouvement et une mobilisation dans un contexte où l'apprenant n'est jamais seul, (Vieille-Grosjean, 2009), l'élève doit pouvoir disposer de liberté et ne doit pas être régulé de l'extérieur. (Holzkamp, 1991)

Cette recherche souhaite interroger cette possibilité.

Est-il possible que l'apprentissage à l'école, du point de vue du sujet apprenant, puisse être autre chose qu'un apprentissage défensif, tel que nous l'avons évoqué dans le précédent chapitre ? Quelles sont les conditions nécessaires à un apprentissage expansif, permettant à l'élève d'élargir ses possibilités de maîtriser la vie («Verfügung über die Welt », Holzkamp, 1993), et de ne pas réduire son action sur l'environnement à un apprentissage défensif (servant à éviter des conséquences fâcheuses) ?

Dans quelle mesure cette « institution disciplinaire » selon Foucault (1975, in Bert, 2012), avec son curriculum préétabli, ses contraintes, ses mécanismes de contrôle et de normalisation est-elle capable d'accepter que l'enseignement devienne une éthique?

8.2 Objectifs de recherche

Ainsi nous poursuivons l'objectif général de présenter l'autoévaluation comme un élément permettant aux élèves de l'école primaire de tendre vers l'apprentissage expansif. Cependant dans les différents apports de chercheurs, nous avons observé des effets négatifs liés à l'autoévaluation. L'autoévaluation, dans l'exemple suisse du chapitre 2.4 (Marcoux, 2014⁸), fait éclater la norme de l'évaluation, ainsi l'enseignant, l'élève et le parent sont déstabilisés devant un système où l'enseignant n'est plus le « maître » et où le pouvoir n'est plus représenté par les notes. Dans une autre recherche (Allal, 2007), l'autoévaluation pervertit la relation entre enseignant et étudiants en devenant l'outil de validation des compétences. En effet, l'évaluation renvoie toujours à la punition ou la sanction. L'autoévaluation renverrait donc à une autopunition, c'est ce qui est apparu dans les recherches de Linda Allal (2007) lorsque l'autoévaluation se substitue à l'évaluation sommative. Les apprenants se sentent piégés et vulnérables. Ainsi, le contexte de l'autoévaluation revêt une importance capitale pour que l'apprenant accepte de prendre le risque de se livrer. L'apprenant doit se sentir en sécurité, et non contraint pour donner de l'authenticité à son autoévaluation. Sinon l'apprenant risque de continuer à jouer le jeu de rôle de l'élève, à s'enfermer dans le schéma de la réponse qui est attendue par l'enseignant.

C'est pourquoi l'autoévaluation ne doit plus s'inscrire dans le champ de l'évaluation mais dans celui de la pédagogie.

Objectif spécifique 1.

Nous souhaitons décrire les conditions nécessaires et suffisantes pour permettre aux élèves de l'école primaire de s'autoévaluer. Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de trouver une pratique, qui ne soit ni trop chronophage pour les enseignants, ni en dehors du cadre institutionnel pour amener les élèves à un acte authentique d'autoévaluation, où l'école, au lieu d'être le théâtre d'un jeu de rôles, deviendrait un lieu de transmission.

⁸ Lors de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves : les expertises. Paris, ensam 11 et 12 décembre 2014 [en ligne], URL : <http://www.conference-evaluation-deseleves.education.gouv.fr/consultez-les-expertises>

Objectif spécifique 2.

Nous souhaitons caractériser l'autoévaluation comme vecteur de sens dans les apprentissages. Nous faisons l'hypothèse qu'une pédagogie qui intègre l'autoévaluation permettra d'instaurer une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves, qui ainsi, à travers le procès de responsabilisation, favorisera une réelle autonomie de l'acte d'apprendre chez les élèves.

8.3 Démarche inductive

Notre étude renvoie à la fois au temps et au contexte ordinaire afin d'interroger la pratique de l'autoévaluation des compétences auprès des enfants de primaire. Notre démarche s'est construite en fonction des recherches antérieures. En effet, notre questionnement pourrait s'inscrire dans la perspective de la recherche de Boissicat (2011) qui a montré entre autre que l'insatisfaction permanente des élèves envers leur travail est associée à un biais négatif d'évaluation de leurs compétences. La moindre erreur semble aller de pair avec un sentiment général d'échec. Il ressort également que la non-capacité à être satisfait de son travail, même lorsque celui-ci est très bon, entrave le sentiment de compétence et l'épanouissement scolaire de ces élèves. Pris dans leur ensemble, ces résultats semblent conforter les effets délétères du biais négatif dans l'évaluation de sa compétence. La recherche de Boissicat (2011) nous invite à nous demander si les élèves affectés par un biais négatif ne seraient pas plus sensibles que les autres aux situations d'évaluation :

« Certains types d'évaluation favoriseraient, peut-être plus que d'autres, le renforcement positif ou négatif, de manière directe ou indirecte, du sentiment de compétence scolaire. Ce serait notamment le cas des évaluations qui mettent l'accent sur les lacunes des enfants (i.e. ce qu'ils ne savent pas faire) et sur leurs qualités intrinsèques comme élève, fort ou faible. Selon les sensibilités, les élèves pourraient naturaliser de telles évaluations et croire que ces qualités reflètent leur nature d'élève, doué ou non. » (Boissicat, 2011).

Boissicat (2011) a proposé une recherche basée sur une analyse statistique de réponses à des questionnaires auprès d'un large éventail d'élèves de primaires dans plusieurs lieux. L'auteure s'inscrit dans la lignée des recherches de l'équipe de Bouffard et tente de comprendre les déterminants en jeu dans les biais de l'évaluation de sa compétence scolaire. Cette recherche et plus généralement celles de l'équipe de Bouffard (Bouffard et al., 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Fleury-Roy et Bouffard, 2006 ; Larouche et a., 2008 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009 ; Coté & Bouffard, 2011 ; Bouffard, Pansu, et Boissicat, 2013 ; Pansu, Brun, Bouffard et Joët, 2013) nous intéressent car elles s'attardent sur l'autoévaluation des élèves du primaire et parce qu'elles tentent plus généralement de nous renseigner sur la qualité des perceptions de compétence scolaire ainsi que sur leur rôle dans l'organisation et la régulation des comportements de réussite scolaire. Cependant, peut-être en prolongement de ces recherches empiriques, nous pensons qu'il est important de s'attarder sur les effets de la pratique de l'autoévaluation en situation ordinaire de classe afin d'inscrire les résultats dans un contexte familier de pratiques. Nous souhaitons explorer la perspective émique qui propose de s'attarder sur les explications fournies par les acteurs de notre recherche. C'est également pour cette raison que nous nous détachons de la recherche de Maillard (2015), qui a souhaité mesurer l'exactitude de l'autoévaluation à travers des outils d'aide à l'autoévaluation. Cette recherche appliquée (Maillard, 2015) est davantage centrée sur un dispositif numérique et interroge l'interaction entre l'apprenant et le dispositif en ostracisant le contexte social. De plus, le public ciblé est étudiant par conséquent éloigné en âge de notre public à nous. Dès lors, avec la volonté de mener une analyse qualitative dans le cadre d'une observation participante, nous nous inscrivons clairement dans une démarche inductive. Cette recherche impliquée trouve sa légitimité non pas dans le résultat obtenu mais, comme l'indique Jeffrey (2005), dans la démarche même et dans la confrontation de plusieurs méthodes de recueils de données.

« Le chercheur itinérant poursuit lentement sa route afin de se laisser tout le temps de réfléchir. Il se retourne régulièrement pour examiner le chemin parcouru, c'est-à-dire cette distance qui lie son point de départ et le carrefour d'une rencontre. La valeur de sa recherche, en fait, relève de l'analyse du chemin parcouru. En d'autres mots, sa recherche tient à une méthode qui ouvre la route tout en en conservant la trace. On se souvient que le mot « méthode » provient du grec méta hodos qui signifie le chemin suivi. » (Jeffrey, 2005)

8.4 Posture impliquée

Il s'agit ici de clarifier notre posture. A la fois professeure des écoles et chercheuse pour cette recherche, notre statut de praticienne – chercheuse mérite que l'on s'y attarde. Par cette double posture nous nous appuyons sur notre expérience professionnelle pour faire émerger des connaissances nouvelles et transformatrices. Le praticien – chercheur traverse constamment les frontières entre sa pratique et la recherche scientifique, il est un « squatteur des frontières » (Lieutaud, 2017, p.180). Notre posture n'était pas assumée au début de notre travail mais aujourd'hui nous la revendiquons, persuadée que cet aller-retour constant a permis d'enrichir la recherche. Paradoxalement, elle nous a également apporté une distanciation salvatrice de notre pratique. Par un protocole rigoureux des situations de recherches mises en place et par notre connaissance du terrain d'observation, nous avons mené une analyse continue à plusieurs niveaux. Nous nous demandions constamment si nos recueils de données étaient scientifiquement acceptables, si notre statut de praticien influençait notre regard ou nos paroles, si nos gestes amenaient une réaction des acteurs du terrain. En fait cela nous semble inévitable mais parce que nous nous sommes posé la question à chaque étape de notre recherche, nous avons analysé ces biais et les données qui ont émergé à cause de cette posture impliquée et qui nous ont parfois étonnée.

TROISIEME PARTIE : REALISATION DE LA RECHERCHE.

CHAP.9/ Les 3 phases de la recherche

9.1 Méthodologie

Nous venons de définir notre démarche et notre posture dans cette recherche. Il nous paraît essentiel d'insister sur cette approche inductive car elle a guidé notre méthodologie. Le besoin de mener cette thèse a émergé à la suite de notre mémoire de maîtrise parce que le terrain d'étude de notre mémoire nous a laissé entre-apercevoir la possibilité de comprendre les enjeux de l'autoévaluation à travers la parole des enfants concernés. Notre méthodologie s'inspire alors de la MTE, Méthodologie de la Théorisation Enracinée, issue de Grounded Theory (Guillemette, 2006). Suite à notre travail initial de mémoire, nous étions interpellée par l'émergence des éléments nouveaux que nous avons observés et par la richesse des apports dans le discours des enfants. C'est donc sur cette base que nous avons réalisé notre recherche. Partir ainsi du terrain et nous attarder sur la variété des éléments discursifs demandent un ajustement constant entre l'analyse et ce qui se passe sur le terrain. Nous avons également eu besoin de modifier notre terrain d'étude et la MTE, par l'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données (Guillemette, 2006), défend cette évolution. C'est ainsi que notre terrain d'étude s'est adapté à notre questionnement au fil du temps de cette recherche. Au moment de la 1^{ère} phase de notre recherche (à ce moment, nous ne savions pas encore qu'il ne s'agissait que de la première phase), nous pensions mener une recherche mixte à dominante qualitative avec un procédé méthodologique classique en deux temps : d'abord le recueil des données et ensuite l'analyse des données. Or l'alternance entre les moments d'exploration et les moments d'inspection que nous effectuions alors, la référence ponctuelle aux concepts théoriques, la circularité de la démarche (Guillemette, Luckerhoff, 2009) ont développé une mouvance du terrain de recherche et ont donné naissance à la deuxième phase de la recherche. Un cheminement identique s'est mis en place pour définir et justifier la troisième phase de recherche. De la même manière, c'est dans les phases d'inspection, au moment où nous tentions de comprendre les phénomènes observés que nous avons senti le besoin de nous référer à des théories existantes ; ainsi les concepts développés dans notre deuxième partie n'ont pas été traités en amont de notre terrain mais en parallèle « pour faire entrer en dialogue [nos] résultats avec ceux des autres chercheurs » (Guillemette, Luckerhoff,

2009). La problématique de notre recherche nous est apparue au milieu de la deuxième phase. Les trois terrains de la recherche sont exposés à la suite de ce chapitre.

9.2 1^{ère} phase dans un contexte scolaire

Nous avons souhaité interroger la pratique de l'autoévaluation dans un contexte ordinaire et observé les effets réguliers de cette pratique sur la perception des compétences.

Terrain d'investigation

Nous avons investi trois classes d'écoles primaires pour mener cette recherche exploratoire :

- Une classe de CE1 du groupe scolaire de Rosheim, composée de 25 élèves dont 9 filles et 16 garçons, l'âge moyen est de 7 ans 1/2. Il y avait deux enseignants référents pour cette classe.
- Une classe de CM1/CM2 de l'école primaire de Schaffhouse-sur-Zorn, composée de 23 élèves dont 7 filles et 16 garçons, l'âge moyen est de 10 ans.
- Une classe-dispositif pour EIP (élève intellectuellement précoce) de l'école Schoepflin de Strasbourg, composé de 5 garçons dont les classes de référence sont CE2, CM1 et CM2. Il s'agit d'une classe que les élèves IP intègrent ponctuellement (environ pour moitié de leur temps scolaire) et qui s'adapte à leur profil.

Les autorisations ont été demandées et accordées auprès de l'Inspection Académique.

Durée

L'expérimentation s'est étalée sur 3 mois, de janvier à mars, soit 8 semaines en moyenne pour chaque classe, à raison d'une intervention par semaine pour chaque classe.

Déroulement

En lien avec les enseignants de chaque classe, nous avons ciblé deux domaines de compétences (en français et en mathématiques) qui étaient enseignés au moment de l'expérimentation dans les différentes classes. Après la séquence menée de façon ordinaire par l'enseignant et qui s'achevait par un exercice d'application des compétences attendues des élèves, nous intervenions afin de proposer aux élèves de s'autoévaluer concernant le travail qu'ils venaient d'effectuer. Pour ce faire, nous devions identifier de façon précise l'objectif visé par l'enseignant. Nous pouvions ainsi comparer la perception des élèves concernant cette compétence au résultat des exercices d'application obtenues. Au moment de l'autoévaluation, les élèves gardaient l'exercice à leur côté et pouvaient modifier leurs réponses s'ils en estimaient le besoin. Il est important de noter que l'autoévaluation est une proposition et que dans notre protocole, nous acceptons que les élèves refusent d'y participer.

Outil lié à l'autoévaluation

L'outil que nous avons utilisé pour mener à bien l'autoévaluation des élèves est un outil numérique : MAENA'Scol (Mon AutoEvaluation Numérique d'Apprentissage Scolaire). Cet outil est né d'un travail de concertation entre deux groupes d'étudiants sous la direction d'Ecaterina Pacurar⁹, enseignante-chercheure à la Faculté de Sciences de l'Education de l'Université de Strasbourg. Le premier groupe d'étudiants en master 2 des Sciences de l'Education a posé les jalons d'une forme spécifique d'autoévaluation et des stratégies mises en jeu par l'apprenant. Ce groupe a imaginé une application bien concrète, des situations scolaires dans lesquelles cet outil pouvait être investi. Le projet a évolué vers une approche de recherche-développement d'une application numérique opérationnelle dont le commanditaire était Ecaterina Pacurar. Le développement de la première version MAENA'Scol V.10 a été réalisé par un groupe d'étudiants en LPATC dans le cadre de leur projet tuteuré. Ce groupe d'étudiants, avait en charge de développer l'objet phénoménotechmique (Pacurar, 2016) dans une approche de conception participative. Pour ce faire, des séances de concertation entre le

⁹ Maître de Conférences - Habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation
Responsable scientifique Licence Pro ATC à distance - développement Web.
Laboratoire LISEC Alsace, ESPE -- Université de Strasbourg

commanditaire et l'équipe d'apprenti informaticiens ont été nécessaires pour que la conception initiale devienne un outil exploitable.

L'outil était certes opérationnel mais nécessitait encore des améliorations, il en était à sa première version au moment de la recherche. Un nouveau groupe d'étudiants LPATC était déjà en train de travailler à sa deuxième version suite aux résultats de pré-tests qui ont été recueillis sur le terrain dans le cadre d'une recherche portant sur la pertinence de cet outil numérique (Gruber Jost, 2014). Là encore il y a eu un travail d'équipe entre les chercheurs qui ont été sur le terrain, qui ont mené les investigations, fait remonter les observations et entre le groupe de développeurs.

MAENA est un outil interactif numérique à destination des élèves d'école élémentaire. Le public auquel s'adresse cet outil est un public d'élèves allant du CE1 au CM2. La lecture étant un prérequis obligatoire pour pouvoir utiliser l'outil.

Cette application fonctionne sur le principe de « l'échelle de douleur » (Huskisson, 1974)¹⁰ et permet à l'élève de se rendre compte par lui-même de ses forces et faiblesses au moment d'un travail scolaire. Les élèves évaluent ainsi leurs propres compétences, dans un domaine déterminé par l'enseignant. La charge de sélectionner et de renseigner les compétences à évaluer dans cette web-application à l'instant T revient à l'enseignant.

Afin que le lecteur puisse se représenter au mieux cet outil, nous insérons une capture d'écran.



Figure 2 : capture d'écran de l'outil d'autoévaluation MAENA'Scol

¹⁰ ¹⁰ Huskisson, E. C. (1974). Measurement of pain. *The Lancet*, 304(7889), 1127-1131.

Le domaine travaillé, pour cet exemple, est la compréhension d'un texte et les objectifs ciblés par l'enseignant et expliqués aux élèves sont les suivants :

- Je sais décrire les personnages de l'histoire.
- Je sais expliquer l'action principale.
- Je comprends le texte que je viens de lire.

Après avoir effectué l'exercice demandé par l'enseignant (répondre à des questions de compréhension), l'élève se connecte sur la plateforme MAENA'Scol et bouge le curseur (pour cet exemple ce sont les feuilles) en fonction de son sentiment de compétence pour chaque item. Le bas de l'échelle traduit un sentiment d'incompétence et le haut de l'échelle un sentiment de compétence. Les élèves placent le curseur sur l'échelle en fonction de la perception de leur niveau de compétence concernant l'objectif demandé. L'outil numérique enregistre les données pour chaque élève et pour chaque compétence et traduit la position du curseur par un nombre entre 0 et 10.

Dans notre recherche, nous n'interrogerons pas l'outil numérique d'autoévaluation en lui-même. Comme nous l'avons évoqué au début du paragraphe, l'outil a fait l'objet d'une recherche-développement antérieure (Gruber Jost, 2014) avec une autre équipe de chercheurs sous la direction d'Ecaterina Pacurar qui a pu montrer ses avantages et ses limites d'utilisation en contexte scolaire. En termes d'avantages, cet outil a permis de ritualiser la pratique de l'autoévaluation, de rendre l'exercice ludique auprès des élèves, de concentrer les données sur la plateforme ; les élèves s'autoévaluent en quelques minutes. En termes de limites, la plateforme demande une préparation très précise de l'enseignant en amont afin qu'il renseigne les compétences attendues. Lors de cette étude préalable, il est ressorti que les élèves devenaient capables de nommer les compétences attendues mais que l'outil ne proposait pas aux élèves la possibilité de renseigner par eux-mêmes les compétences perçues. Il s'agissait bien évidemment d'une première version qui allait pouvoir être améliorée et qui nous a permis de recueillir de précieuses données.

Recueil de données :

Cette observation participante nous a permis de recueillir des données venant de plusieurs sources.

- **Tableau comparatif note/autoévaluation** (Annexe 6). Il s'agit de retranscrire sous forme de tableau une comparaison entre les autoévaluations recueillies grâce à l'outil MAENA'Scol et les résultats obtenus aux exercices d'application scolaire (notes de l'enseignant).
- Un **questionnaire** à destination des élèves sur l'estime de soi. Nous nous sommes basée sur la traduction de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (Vallieres & Vallerand, 1990) et nous l'avons adaptée pour des enfants entre 7 et 11 ans (Annexe 7).
- des **entretiens en focus group** ont été menés auprès des élèves concernés pour recueillir leur perception de l'évaluation et de l'autoévaluation au début et à la fin de l'expérimentation. Ces entretiens semi-ouverts se sont déroulés en petits groupes de 6 élèves environ et traités en partie avec le logiciel TROPES. (Annexe 14)
- Une **grille d'observation** a permis d'observer les élèves au moment de l'autoévaluation (Annexe 3).
- Des **entretiens individuels** avec les enseignants des classes concernées ont permis d'explorer l'autoévaluation de leur point de vue. (Annexe 10).
- les **comptes rendus de l'observation participante** ont fourni des éléments de compréhension (Annexe 2).

Une étude parallèle en Suisse.

Lors de cette première phase de recherche, nous avons mis en place une expérimentation en Suisse dans le cadre d'une collaboration à laquelle nous avons été associée. Ce projet a été mis en place par la co-coordinatrice Ecaterina Pacurar en équipe avec un chercheur en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg en Suisse. Cette recherche ainsi menée en parallèle, était réalisée auprès de 4 classes d'élèves dans une école primaire Suisse. Nous

souhaitions recueillir les mêmes données mais sans la présence constante du chercheur afin de vérifier si la présence du chercheur pouvait être un biais dans le recueil des données.

Les conditions de la recherche en Suisse étaient favorables puisque 4 enseignants d'une même école (dont un enseignant-chercheur suisse) avaient répondu positivement à notre demande. Les autorisations ont été accordées (Annexe 12) et les protocoles finalisés (Annexe 13). Ecaterina Pacurar, en tant que co-coordinatrice de ce projet, s'était rendue sur place au Cercle scolaire Le Mouret (Fribourg - Suisse) afin d'initier la recherche, de présenter l'outil d'autoévaluation aussi bien à l'équipe enseignante qu'aux apprenants, d'expliquer l'utilisation de cet outil et d'en préciser le protocole quasi-expérimental.

Difficultés rencontrées lors de cette première phase

La première difficulté a été de trouver un terrain de recherche. Malgré notre statut d'enseignant du premier degré, nous nous sommes heurtée avec surprise à un grand nombre de refus de la part de nos collègues qui ne comprenaient pas l'intérêt de notre recherche. Certains craignaient que cela ne leur prenne trop de temps sur leur enseignement et d'autres refusaient d'apporter l'aide de l'autoévaluation aux élèves après un contrôle, estimant que cela ne reflèterait pas leur véritable niveau pour la compétence évaluée si on leur donnait le moyen de réajuster les réponses. Nous reviendrons sur ces remarques dans le chapitre de l'analyse.

L'équipement informatique des écoles primaires reste encore archaïque et toutes les écoles que nous avons sollicitées n'ont pu accéder à notre demande car elles ne possédaient pas l'équipement nécessaire. Nous avons réfléchi à mener une expérimentation sur l'autoévaluation sur feuille mais nous avons rejeté l'idée car il aurait fallu ramasser les feuilles et cela aurait pu être perçu par les élèves comme un travail évaluatif jugé par les adultes au même titre qu'une autre évaluation scolaire.

9.3 2^{ème} phase de recherche dans un contexte périscolaire.

Puisque nous pensions que l'autoévaluation devait s'inscrire dans le champ de la pédagogie et non dans celui de l'évaluation, nous avons souhaité mener la même expérimentation dans un contexte sans évaluation.

Terrain

Nous nous sommes donc proposée pour mener une séance d'astronomie dans le cadre des Nouvelles Activités Péri-éducatives qui ont vu le jour avec la réforme des rythmes scolaires. Ces activités culturelles et ludiques ont lieu après l'école et sont proposées par la mairie de Rosheim qui nous a autorisée à mener cette expérimentation. (Annexe 15)

Ce terrain nous a permis de toucher un large panel d'enfants entre 7 et 11 ans et de leur proposer de s'autoévaluer dans le domaine de l'astronomie. Nous avons ainsi travaillé avec 5 groupes de 10 à 12 enfants soit 55 enfants sur une année scolaire. Nous avons un groupe en charge par période scolaire. Après chaque vacance scolaire, nous redémarrions le projet avec un nouveau groupe.

Déroulement

La séance hebdomadaire durait 1 heure et avait lieu en salle informatique. « Astronomie » était l'intitulé de cette heure. Nous avons d'abord préparé une programmation d'astronomie sur environ 7 séances (moyenne de séances pour une période) adaptée à l'âge des enfants. C'est une programmation où l'objectif était de compléter les connaissances de notre système solaire, voire de notre galaxie (pour les plus grands) et de fabriquer un jeu de cartes/devinettes sur le système solaire. Nous débutons les séances par nous réunir et définir ensemble l'objectif de la séance. Par exemple : être capable à la fin de la séance de nommer les planètes dans l'ordre ou de connaître leur « couleur » ou encore de mémoriser leur texture (gazeuses ou telluriques), ... Les enfants avaient accès à un site internet : www.le-systeme-solaire.net et recherchaient les informations utiles pour le travail de la séance. Environ 10 minutes avant la fin de la séance, les enfants avaient la possibilité de s'autoévaluer sur l'outil numérique MAENA'Scol. Les 3 dernières séances étaient consacrées à la réalisation du jeu de carte. Sur

une période, nous réalisons 3 entretiens focus afin de recueillir les perceptions des enfants sur l'autoévaluation au fur et à mesure de la pratique de l'autoévaluation.

Recueil de données

Les entretiens focus : Les enfants répondaient à nos questions. Les questions étaient ouvertes et se divisaient en 3 grandes parties. La première partie concernait leurs représentations de l'évaluation en générale et comment ils vivaient les évaluations en classe. La deuxième partie concernait la notion de compétence. Savaient-ils ce qu'était une compétence ? La troisième partie concernait l'autoévaluation, serait-il intéressant pour eux de s'autoévaluer plus régulièrement? (Annexe 16)

L'autoévaluation à travers l'outil MAENA : Il s'agit de comparer le travail effectué par les enfants pendant l'atelier d'astronomie en rapport avec l'objectif de la séance et le score qu'ils se sont attribué en fin de séance avec l'outil MAENA. Pour chaque compétence, l'enfant pouvait s'attribuer une note sur une échelle de 0 à 10, grâce à un curseur.

Difficultés

Les difficultés rencontrées ont été de deux types. Le premier est lié à la technique : les ordinateurs n'ont pas toujours été fonctionnels, cela a créé des flottements dans les séances lorsqu'il n'y avait pas suffisamment d'ordinateurs pour chaque enfant. Certains enfants s'accordaient pour faire les recherches à deux mais pour d'autres, cela était plus compliqué à gérer. L'outil numérique MAENA a parfois présenté des saturations d'informations notamment lorsque les enfants souhaitaient voir leurs résultats.

L'autre difficulté a été que certains enfants n'avaient pas envie d'être là. En effet, ils avaient bien compris que les NAP (Nouvelles Activités Péri-éducatives) n'appartenaient plus à la sphère du temps scolaire et n'étaient plus capables de se concentrer. La petite récréation entre l'école et les NAP ne suffisait pas à les remobiliser. Bien que cette difficulté ne concernait qu'une petite partie des enfants, environ 2 à 3 par groupe en moyenne, elle a parfois impacté

tout le groupe par des attitudes perturbatrices. Pour ces quelques enfants, une activité plus sportive aurait sans doute mieux répondu à leurs besoins.

9.4 3^{ème} phase de recherche dans un contexte maternelle.

Au vu des résultats obtenus lors des deux premières phases, nous nous sommes posé la question de l'âge des enfants qui étaient amenés à s'autoévaluer. L'outil numérique d'autoévaluation que nous avons utilisé demandait comme prérequis de savoir lire. Nous avons donc décidé dans cette troisième phase de nous détacher de cet outil pour deux raisons : d'abord pour nous permettre de voir ce qui se passe du côté des enfants qui ne savent pas encore lire et ensuite, parce les enseignants n'ont pas réussi à s'approprier l'outil numérique, nous voulions explorer une autre manière de pratiquer l'autoévaluation.

Terrain

Une classe de maternelle avec un triple niveau GS, MS, PS. Pour notre recherche, nous avons sélectionné les 8 élèves de Grande Section sur un trimestre.

Déroulement

Nous nous sommes appuyée sur le cahier de suivi des apprentissages. Les préconisations des nouveaux programmes de maternelle (2015) demandent aux enseignants que les élèves sachent renseigner eux-mêmes ce cahier de réussite en y collant la compétence acquise (sous forme d'image). Nous avons ainsi mis en place, au sein de notre classe, un atelier hebdomadaire d'autoévaluation avec cet outil. Les enfants de grande section renseignaient régulièrement leurs réussites dans ce cahier.

Recueil des données

Dans cette phase, les recueils des données sont essentiellement issus des **comptes rendus de l'observation participante**.

Difficultés

Dans cette troisième phase, il n'y a pas eu de difficultés matérielles ou d'ordre pratique, mais nous analyserons, dans le chapitre suivant, les tensions qui sont apparues entre la demande institutionnelle à laquelle nous étions tenue de répondre et qui exige d'inscrire cet outil dans le champ de l'évaluation et notre découverte issue des deux précédentes phases de la recherche : l'autoévaluation doit s'inscrire dans le champ de la pédagogie.

CHAP.10/ Entre exploration et inspection dans un contexte scolaire.

La méthode qualitative que nous avons évoquée précédemment s'inscrit dans le paradigme de la compréhension en référence à la tradition herméneutique phénoménologique. La connaissance produite par le chercheur ne peut être légitimée que par « la prise en compte de son propre projet, de sa propre implication, de sa propre subjectivité, en tant que système observant. » (Le Moigne, 1994, p. 23). Cependant, des analyses quantitatives menées essentiellement dans la première phase de la recherche nous ont permis de dresser un tableau descriptif de notre terrain et de raisonner avec l'analyse qualitative.

Dans ce contexte scolaire, nous avons souhaité nous focaliser sur la perception des élèves de leurs compétences. Les entretiens individuels avec les enseignants n'ont été réalisés que plus tard lorsque nous avons estimé nécessaire de comparer l'intérêt de l'autoévaluation des deux principaux acteurs (élèves et enseignant) évoluant dans la même sphère. Cependant, les enseignants de chaque classe ont été des partenaires tout au long de l'expérimentation puisque nous avons besoin d'identifier les objectifs de travail de chaque séance ordinaire et recueillir les notes attribuées

10.1 L'estime de soi.

Avant de nous pencher sur l'autoévaluation des compétences, il nous est apparu nécessaire de dresser un tableau de l'estime de soi des élèves de nos trois classes.

Pour ce faire, nous avons distribué le questionnaire élaboré à partir de la traduction de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (Vallieres & Vallerand, 1990) ; il y avait 5 items avec un sens positif et 5 items avec un sens négatif (Annexe 7). Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour mener une analyse descriptive de l'estime de soi des élèves que nous allions côtoyer pendant plusieurs semaines. Pour rentrer les données dans le logiciel, nous avons procédé à un codage du questionnaire :

Item-1	Je pense que j'ai autant de valeur que n'importe quel enfant de mon âge.
Item-2	Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des enfants de mon âge.
Item-3	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
Item-4	J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.
Item-5	Dans l'ensemble je suis content de ce que j'arrive à faire.
Item-6	Je me considère comme un raté.
Item-7	Je trouve peu de raisons d'être fier de moi.
Item-8	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.
Item-9	Parfois je me sens vraiment inutile.
Item-10	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.
1	Pas du tout d'accord
2	Pas vraiment d'accord
3	Plutôt d'accord
4	Tout à fait d'accord

Le tableau ci-dessous indique les statistiques descriptives de chaque item pour chaque classe, fournies par le logiciel SPSS.

Statistiques descriptives								
	N	Moyenne	N	Moyenne	N	Moyenne	N	Moyenne
	CE1	CE1	CM1	CM1	CM2	CM2	EIP ¹¹	CM2 EIP
it_1	25	3,48	12	3,00	12	2,92	3	1,66
it_2	25	3,28	12	3,18	12	3,50	3	2
it_3	25	3,76	12	3,82	12	3,33	3	1,66
it_4	25	3,40	12	3,45	12	3,50	3	2,6
it_5	25	3,60	12	3,82	12	3,83	3	2,33
it_6	25	1,40	12	1,82	12	1,17	3	2,33
it_7	25	2,44	12	1,82	12	1,92	3	3
it_8	25	2,68	12	2,73	12	2,50	3	2,66
it_9	25	2,52	12	3,00	12	2,00	3	3

¹¹ 2 élèves sur les 5 de dispositif EIP étaient absents au moment de répondre au questionnaire sur l'ES, à leur retour, ils n'ont d'abord pas souhaité remplir le questionnaire puis vers la fin des 3 mois, ont accepté d'y répondre. Au moment de l'analyse statistique descriptive, nous n'avions en notre possession que les 3 questionnaires remplis mais nous avons pris en compte les 2 autres pour la suite de notre analyse.

it_10	25	2,28	12	2,55	12	2,00	3	3,33
N valide (listwise)	25		12		12		3	

Tableau 2 Statistiques descriptives de la moyenne de l'estime de soi des élèves.

Il y a une différence significative pour l'item 1 : « Je pense que j'ai autant de valeur que n'importe quel enfant de mon âge ». En effet, les CE1 avec une moyenne de 3,48 sont plus proches du 4 « tout à fait d'accord » que les CM1, 3 et que les CM2 avec 2,92 « plutôt d'accord ». Pour les autres items, il n'y a pas vraiment de tendances qui se dessinent.

Nous avons rajouté la moyenne des 3 enfants EIP en CM2, si nous fusionnions les 2 moyennes CM2, la tendance de la baisse d'estime de soi en fonction de l'âge s'accroîtrait.

Il est remarquable que l'estime de soi est très basse chez les enfants EIP, c'est un facteur que l'enseignant spécialisé de la classe a repéré et qu'il prend en considération.

Il faut préciser que les items avec un sens négatif ont été plus difficiles à comprendre. Le sens de l'item 4 et de l'item 8 ont été particulièrement problématique pour la majorité des élèves.

Voyons une vision plus individuelle de l'estime de soi. Nous avons défini 4 niveaux dans l'échelle de l'estime de soi : estime de soi positive, estime de soi plutôt positive, estime de soi plutôt négative, estime de soi négative. Il s'agit d'une analyse que nous avons menée sans outils en additionnant manuellement les items pour chaque élève.

Classe de CE1

	9 filles		16 garçons		25 élèves	
ES positive	2	22%	6	37,5%	8	32%
ES plutôt positive	4	44,5%	7	44%	11	44%
ES plutôt négative	3	33,5%	2	12,5%	5	20%
ES négative	0	0%	1	6%	1	4%

Tableau 3. Estime de Soi - CE1

Classe de CM1/CM2

	7 filles		16 garçons		23 élèves	
ES positive	0	0%	3	19%	3	13%
ES plutôt positive	5	71%	8	50%	13	57%
ES plutôt négative	2	29%	4	25%	6	26%
ES négative	0	0%	1	6%	1	4%

Tableau 4. Estime de Soi - CM1/CM2

Classe EIP

	5 garçons	
ES positive	0	0%
ES plutôt positive	3	60%
ES plutôt négative	1	20%
ES négative	1	20%

Tableau 5. Estime de soi - EIP

Sur l'ensemble des enfants (hors classe EIP), les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir une estime de soi positive. Les filles sont plus nombreuses à avoir une estime de soi plutôt négative.

Il y a 76% d'élèves qui ont une estime de soi positive ou plutôt positive au CE1 contre 70% au CM1/CM2. Il y a une petite tendance à la baisse chez les enfants plus âgés. Il y a 32% des élèves de CE1 qui ont une estime de soi tout à fait positive, seulement 13% chez les CM1/CM2 et aucun chez les Enfants Intellectuellement Précoces (EIP).

Voyons les diagrammes des moyennes fournis par le logiciel SPSS (Annexe 8).

Le facteur âge est très nettement visible dans le diagramme de l'item 3 « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités » :

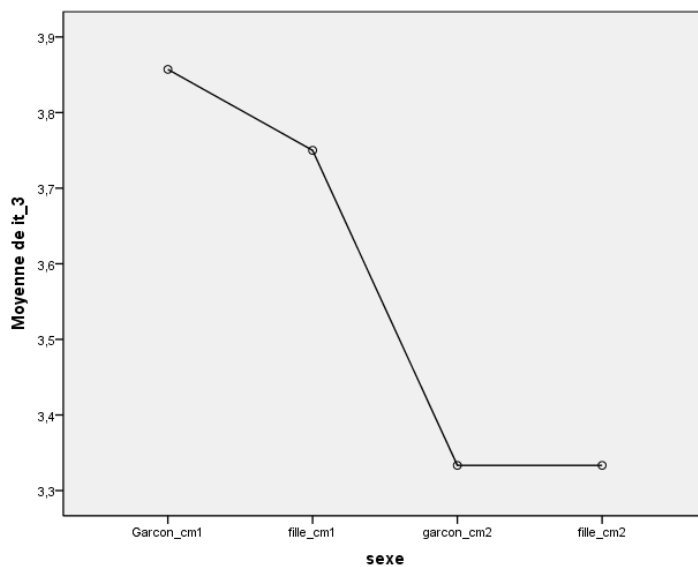


Tableau 6. Diagramme de l'item 3 : « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités »

Dans le diagramme de l'item 4 « J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même. », il y a un écart de 0.6 points entre les filles et les garçons en CM2, mais ce n'est pas le cas chez les CM1.

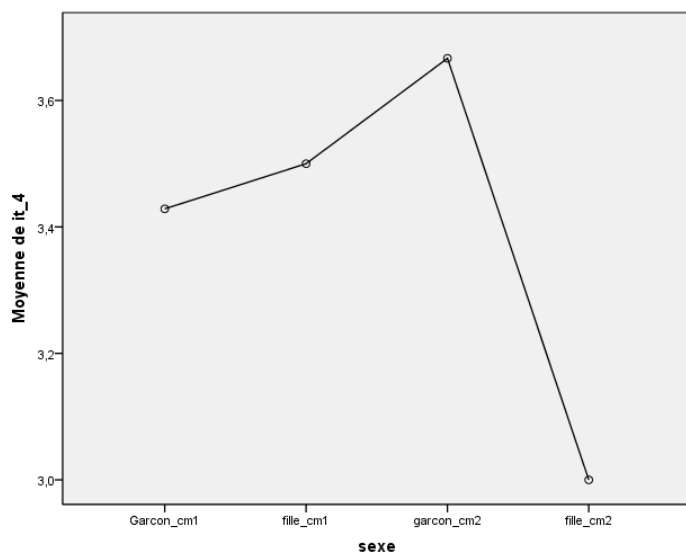


Tableau 7. Diagramme de l'item 4 : « J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même. »

Dans le diagramme de l'item 10 « Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien » l'écart entre les filles et les garçons est visible tant chez les CM1 que chez les CM2, chez ces derniers il est de 1 point.

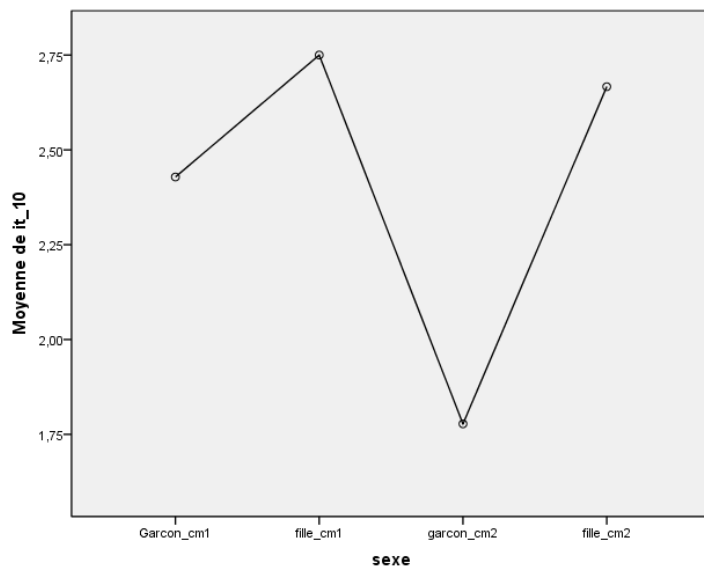


Tableau 8. Diagramme de l'item 10 : « Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien ».

Le test de Levene est significatif dans 4 items, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse d'homogénéité dans ces 4 items.

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Significatio n
it_1	3,635	3	19	,032
it_2	4,582	3	19	,014
it_3	2,019	3	19	,145
it_4	,509	3	19	,681
it_5	5,910	3	19	,005
it_6	56,414	3	19	,000
it_9	,148	3	19	,930
it_10	,371	3	19	,775

Tableau 9. Test d'homogénéité des variances des items de l'échelle de l'estime de soi - CM

Nous mettons nos résultats en lien avec la recherche d'Alaphilippe (2010),(chap. 6.2.2), qui observe une diminution notable de l'estime de soi entre les élèves de CE1 et les élèves de CM1. L'auteur attribue cette baisse à la maturation classique de la représentation de soi. Nous nous questionnons si cette diminution de l'estime de soi avec l'âge, au lieu de la considérer comme normale ou inévitable, ne serait pas liée au contexte scolaire où la confrontation et la comparaison quotidienne aux autres peut être perçue de façon trop violente par l'enfant. Se peut-il que la place importante de l'évaluation dans le contexte scolaire engendre chez les enfants des émotions qui influencent la construction de soi ?

A ce stade de la recherche, nous nous sommes intéressée aux recherches de Barbeau, Montana et Roy (1997), Bandura (1986), Bouffard et al. (2006) et Philipps (1984 et 1987 in Bouffard et al. 2006) qui ont travaillé sur la perception de soi et de ses compétences scolaires chez les élèves du primaire, (Chap. 6.2). Les travaux de Bouffard (2006) ont permis de mettre en lumière l'illusion d'incompétence auprès des élèves « ordinaires » alors que Philipps (1987) avait d'abord étudié ce concept auprès des élèves à haut potentiel.

10.2 L'autoévaluation des compétences

Dans ce sous-chapitre, nous confronterons le regard de l'enfant sur ses compétences à celui de l'enseignant. Pour ce faire, nous utiliserons l'outil numérique MAENA'scol pour recueillir les données de l'autoévaluation et les notes données par l'enseignant. (Annexe 6)

Les notes de chaque compétence de chaque élève de chaque classe ont été répertoriées dans un tableau Excel. La première ligne correspond à la note donnée par l'enseignant, la deuxième ligne au chiffre résultant de l'autoévaluation de l'outil. La troisième est la transformation du chiffre en note. Pour cela une échelle de correspondance a été établie :

A = 10, 9, 8
B = 7, 6

C = 5, 4, 3
D = 2, 1, 0

24/01/2014	ALBAN	TIMEO	NATHAN	ADRIANA	VALENTIN	QUENTIN	LEANNE	JUAN	AXEL	ALYA	SYLVAIN	CLEMENT L	CLEMENT F	LAURINE	EMILE	LEA	ALEXIA	YANIS	SAMUEL	OPHELIE	JULIA	MAXENCE	NOA	ROBIN
Compétence: je reconnais les polygones																								
note enseignant	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A-	A	A	A	A	A	A
AE Maena'Scol	10	10	10	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10 ABS
note élève	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Tableau 10. Exemple de recueil des notes enseignant/élèves.

Les données ont été entrées dans le logiciel SPSS afin de se rendre compte de la moyenne de l'écart enseignant-élèves au fil des compétences. (Annexe 4)

En rentrant la moyenne des notes des élèves et la moyenne des notes de l'enseignant dans le logiciel, nous avons pu extraire des graphes suite à une analyse de classification en clusters.

Trois groupes se distinguent.

Le groupe 1 est le groupe qui présente le plus d'écart de moyenne entre enseignant et élèves avec une nette tendance à se sous évaluer.

Le groupe 2 présente un écart moins important mais reste irrégulier : il ne se dessine pas une tendance à se surévaluer ou à se sous-évaluer.

Le groupe 3 est le groupe dont les moyennes sont les plus proches, cependant on peut noter une tendance à se sous-évaluer tout en restant proche de la note de l'enseignant.

La tendance est encore plus nette chez les CM1/CM2 que chez les CE1, Les clusters sont les mêmes en Français et en Mathématiques pour les CM, la matière scolaire n'influence pas.

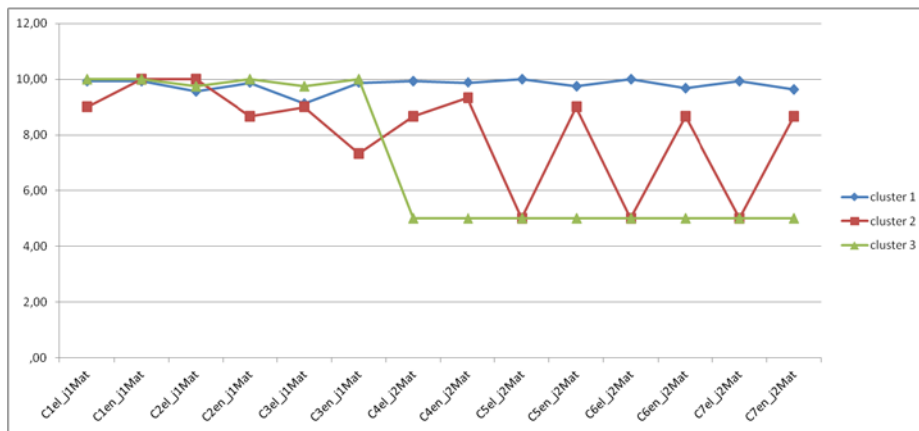


Figure 3. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques-CE-semaines 1 et 2

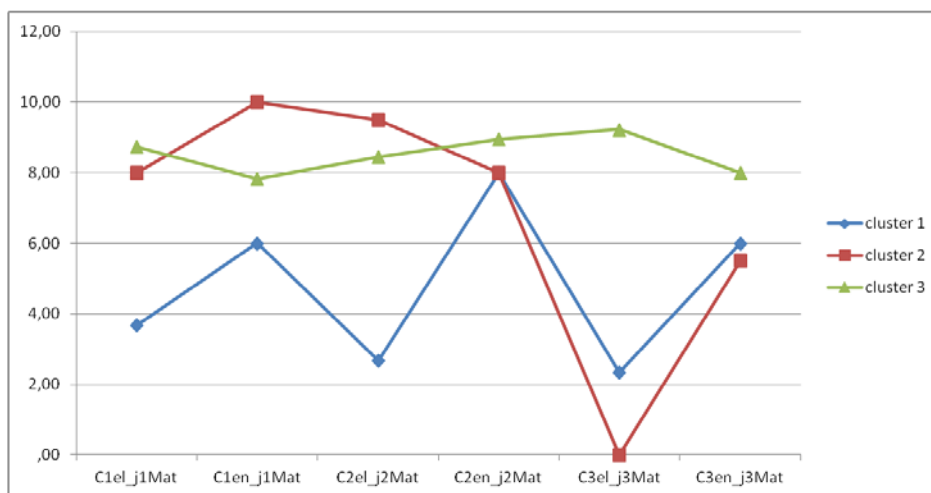


Figure 4. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques -CM- semaines 1, 2 et 3

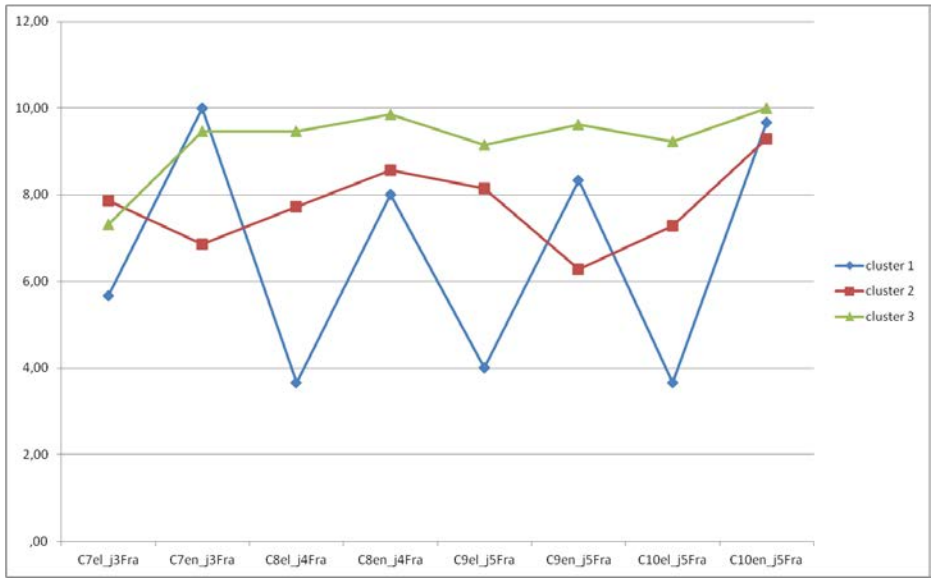


Figure 5. Ecart des moyennes-compétences en Français-CM- semaines 3,4 et 5

Nous pouvons avoir une vision plus descriptive des données :

Les résultats ont dans un premier temps été traités dans Excel, dont voici un extrait ci-dessous.

Nous nous sommes associée à un collègue doctorant qui nous a fourni une aide précieuse dans l’élaboration des formules.

Tableau 11. Tableau des relevés de notes élèves et enseignants + codage

Ce tableau rend compte des relevés de notes et de compétences pour chaque séance et pour chaque élève.

La première ligne indique la note de l'enseignant pour chaque compétence. La deuxième ligne indique le chiffre qui correspond à l'autoévaluation de l'élève par l'outil MAENA'scol.

Nous avons procédé à une conversion de ces chiffres en notes grâce à la formule suivante :

```
=SI(OU(B5=8;B5=9;B5=10); "A";SI(OU(B5=6;B5=7);  
"B"; SI(OU(B5=3;B5=4;B5=5); "C"; "D"))))
```

Nous obtenons ainsi les notes que les élèves se sont attribuées et pouvons comparer les notes de l'enseignant et celles estimées par les élèves grâce à la formule suivante :

```
=SI(B6<B4; "Sur";SI(B6=B4; "Id"; "Sous"))
```

Une élaboration de règles dans la mise en forme conditionnelle a permis de mettre en place un code couleur qui rend lisible les résultats. (Annexe 6)

Ce travail a pu être mis en place pour la classe de CE1, pour la classe de CM1/CM2. Par contre, la conversion n'a pas pu être faite pour les élèves EIP car l'enseignant ne notait pas les élèves.

La classe de CE1 de 25 élèves se compose de 9 filles et 16 garçons.

	9 filles	16 garçons
Compétences surévaluées	34	50
Compétences sous-évaluées	8	25

Dans cette classe, les élèves se sont attribués en majorité la même note que l'enseignante. Il n'y a pas de profils évidents dans cette classe. Ce tableau indique que les filles se sont surévaluées dans 3,7 compétences en moyenne et sous évaluées dans 0,8 compétence.

Les garçons se sont surestimés dans 3,1 compétences et sous-évalués dans 1,5 compétence.

Les tendances sont les mêmes dans les deux sexes bien que les filles surévaluent légèrement leurs compétences par rapport aux garçons dans la classe de CE1.

La classe de CM1/CM2 de 23 élèves se compose de 7 filles et 16 garçons.

Il y a des enfants avec des profils très prononcés :

5 garçons sur 23 élèves surestiment leurs compétences soit 28%

0 fille sur 23 élèves surestime leurs compétences soit 0%

5 garçons sur 23 élèves sous-estiment leurs compétences soit 28%

2 filles sur 23 élèves sous-estiment leurs compétences soit 9%

	7 filles	16 garçons
Compétences surévaluées	27	127
Compétences sous-évaluées	59	79

Ce tableau indique que les filles se sont surévaluées dans 3,8 compétences en moyenne et sous-évaluées dans 8,4 compétences.

Les garçons se sont surévalués dans 7,9 compétences et sous-évalués dans 4,9 compétences.

Ici, les tendances relatives au sexe sont très prononcées, les filles ont une plus grande tendance à sous-évaluer leurs compétences et les garçons à les surévaluer.

Il y a 2 à 3 ans d'écart entre ces deux classes. La tendance évoquée se développerait-elle avec l'âge ? Notre étude ne permet pas de répondre à cette question, mais il est intéressant de lier cette question à l'étude de Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006) sur l'illusion d'incompétence qui montre que ce phénomène s'accroît entre la 3^{ème} année et la 4^{ème} année d'école élémentaire (soit du CE2 au CM1).

Lors de nos observations participantes, la différence significative suivante a été relevée : les enfants de classe de CE1 ont plus agi sur leur copie. C'est-à-dire qu'ils avaient leur exercice devant eux lorsqu'ils se sont évalués et certains ont apporté des modifications. Les enfants de la classe de CM1/CM2 ont souvent déposé leurs travaux à l'endroit prévu dans le fonctionnement traditionnel de la classe, alors que la possibilité leur a été donnée tant par l'enseignante que par nous-même, de pouvoir modifier des réponses.

Le facteur temps

A ce stade de la recherche, nous avons souhaité interroger le facteur temps et avons repris notre analyse de classification en clusters.

Dans un premier temps, nous avons considéré le groupe 2 (rouge) comme un point aveugle, c'est-à-dire comme un groupe pour lequel il ne se dessinait pas de caractéristiques franches.

Mais si nous analysons ce groupe dans le temps, il ressort une réduction significative des écarts entre les notes des élèves et de l'enseignant.

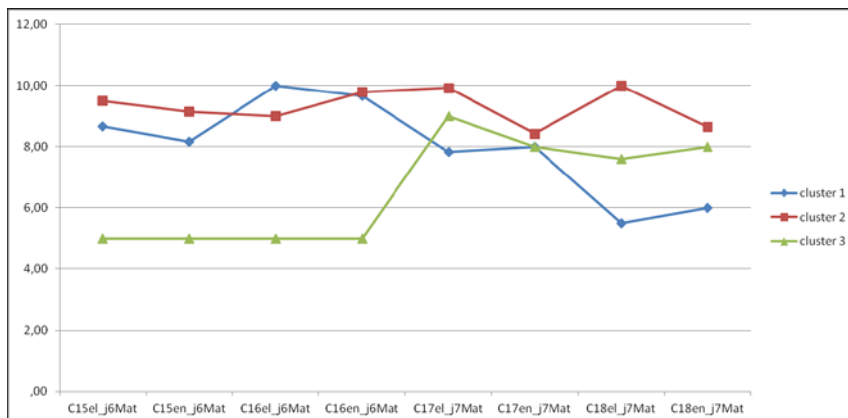


Figure 6. Ecart des moyennes-compétences en Mathématiques-CE-semaines 6 et 7

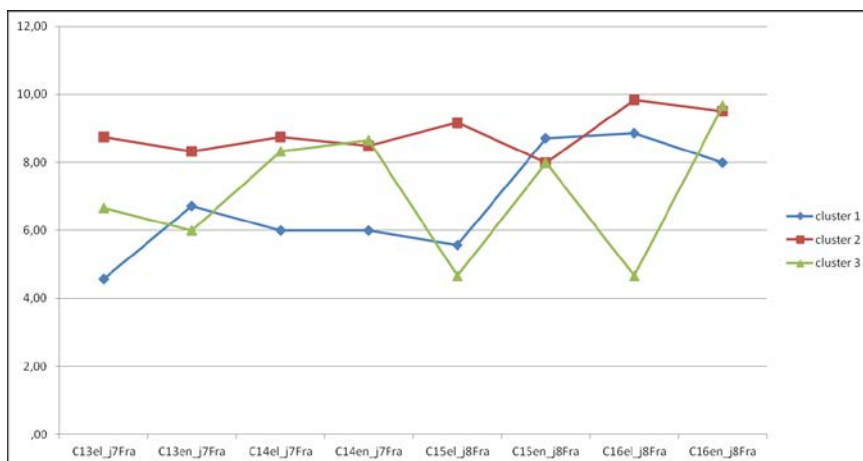


Figure 7. Ecart des moyennes-compétences en Français -CM- semaines 7 et 8

Bien que l'écart se réduise légèrement pour le groupe 1 (bleu) qui avait une nette tendance à sous-évaluer ses compétences dans les premières semaines, il est surtout remarquable pour le groupe 2 (rouge) pour lequel nous ne distinguons pas de tendances les premières semaines.

Ce phénomène nous interpelle et suscite des questions auxquelles nous ne pouvons pas répondre :

- Est-ce que la pratique de l'autoévaluation a permis de donner du sens au travail scolaire et de comprendre la compétence attendue?
- Peut-être que ce groupe ne voyait pas d'intérêt à l'autoévaluation au début et répondait au hasard. Est-ce que la pratique de l'autoévaluation a suscité un intérêt auprès de certains élèves pour décider d'apporter une réponse plus sincère ?

Nous avons associé pour chaque élève, son degré d'estime de soi et sa tendance à surévaluer ou sous-estimer ses compétences et nous avons pu dégager un profil d'élève concernant les classes de CM1/CM2 et EIP uniquement ; dans la classe de CE1, il n'y a pas de profils apparents. (Annexe 9)

Les enfants avec une faible estime de soi (catégorie ES négative ou ES plutôt négative : p.142) ont tendance à sous-évaluer leurs compétences scolaires. Ce phénomène concerne 4 enfants sur 11 pour les CM1, 3 enfants sur 12 pour les CM2 et 2 enfants sur 5 pour la classe EIP. Ces résultats font écho au phénomène de l'illusion d'incompétence révélé par les travaux de Bouffard et al. (2006) et Philipps (1987). Ces auteurs ont démontré qu'il existe chez un certain nombre de jeunes enfants (entre 20 à 25%), un biais négatif du Sentiment d'Efficacité Personnel (Bandura, 1986): l'illusion d'incompétence. « En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières. » (Bouffard et al. 2006)

Nos résultats sont légèrement supérieurs à ceux de ces auteurs qui ont utilisé un échantillon bien plus important que le nôtre : 958 élèves. Nos démarches respectives se distinguent également. La démarche de Bouffard et al. (2006) a consisté en une passation de questionnaires de 80 items pour évaluer parallèlement leur estime de soi et leurs habiletés relatives aux apprentissages scolaires. Ces données ont été analysées statiquement et les résultats exposés en détails dans leur article (Bouffard et al., 2006). C'est ainsi que le chiffre de 20 à 25% d'élèves présentant une illusion d'incompétence a pu être mis en lumière. Un des objectifs de leur étude visait à vérifier l'importance du phénomène de l'illusion d'incompétence scolaire chez les élèves du primaire. Il serait intéressant de savoir pourquoi l'analyse a porté sur les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année d'école élémentaire (CE2 et CM1). Concernant notre observation, nous ne pouvons établir une signification entre la faible estime de soi des enfants de 7 ans et leur perception de leurs compétences scolaires.

10.3 Les entretiens en focus group pour libérer la parole

Afin de traiter le recueil des données lors des entretiens focus menés auprès des élèves par groupe de 6, nous avons utilisé le logiciel de traitement TROPES¹². Nous nous sommes particulièrement intéressée aux références et ensuite au scénario qui pouvait se dégager pour chaque thème.

10.3.1 A quoi sert l'évaluation ?

Il s'agit de la première question posée aux élèves lors de l'entretien. Sur les trois classes, il y a une majorité de verbes factifs (53,4%) qui sont apprendre, faire, refaire, vérifier, réussir, permettre, retenir, travailler:

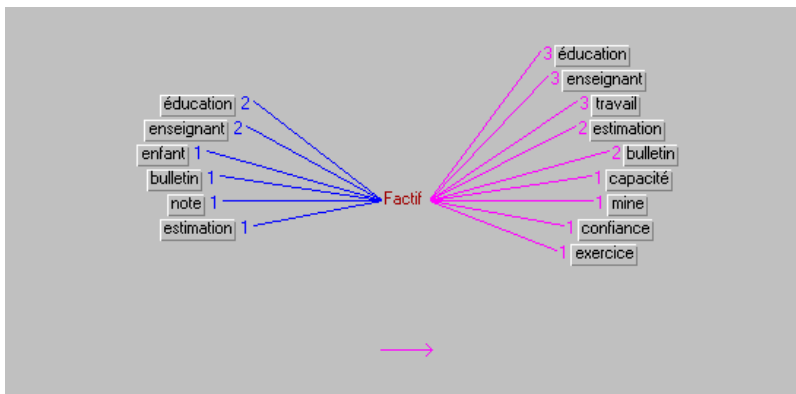


Figure 8 : Analyse textuelle : 53,4% de verbes factifs

Il ressort également de cette analyse exploratoire que l'évaluation soit une condition nécessaire pour traduire la réussite des élèves : 56% des connecteurs relèvent du domaine de la condition.

Quatre scénarii majeurs se sont dessinés, que nous pouvons classer en deux types remarquables concernant l'utilité de l'évaluation.

- 3 Scénarii s'inscrivant dans une perspective future : l'évaluation s'inscrit dans le temps.

¹² Le logiciel TROPES V8.4 est accessible gratuitement. Le contrat de licence stipule qu'il est « développé par Pierre molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (<http://www.tropes.fr/>) ».

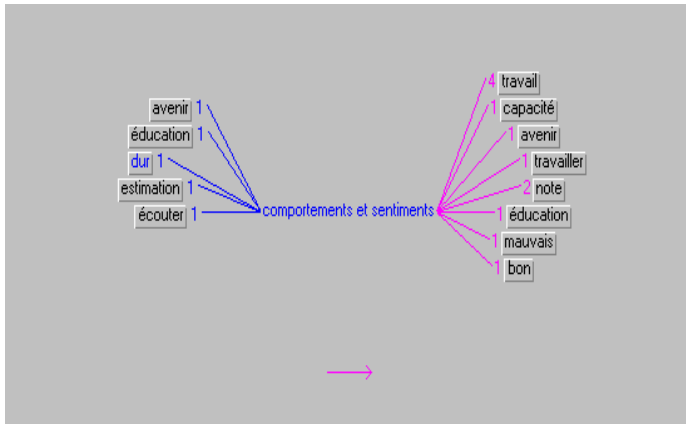


Figure 9. Scénario 1: comportements et sentiments

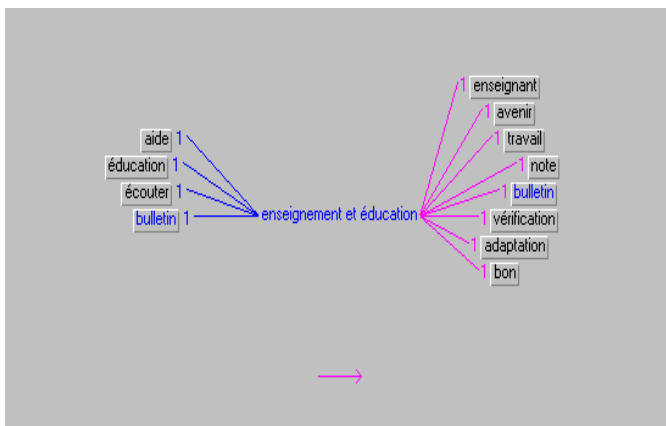


Figure 10. Scénario 2: enseignement et éducation

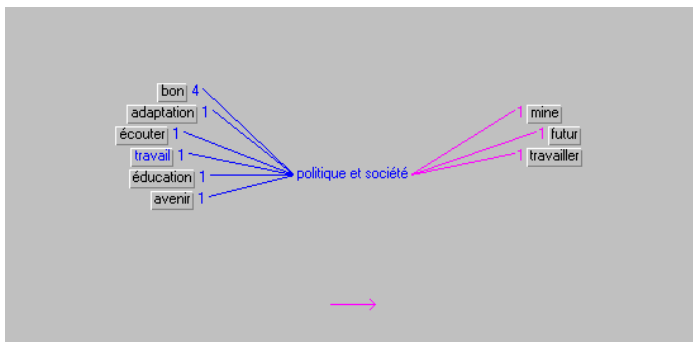


Figure 11. Scénario 3 : politique et société.

Il faut replacer le mot « mine » dans son contexte : « ça sert à avoir un bon travail plus tard, pour ne pas avoir besoin de travailler à la mine ».

- Le dernier scénario s'inscrit dans une perspective immédiate liée au bulletin scolaire.

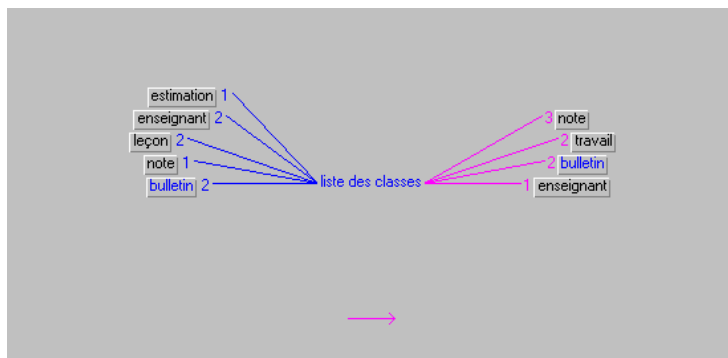


Figure 12. Scénario 4 : notes et bulletin.

Le mot « *maîtresse* » a été très fréquemment employé, ainsi que le mot « *bulletin* » lorsque nous abordions l'évaluation. Beaucoup d'élèves, tous niveaux confondus, ont répondu que l'évaluation servait à la maîtresse mais servait aussi à connaître ses leçons.

C'est ainsi qu'une nouvelle question a émergé de la part du chercheur qui n'était pas prévue dans l'élaboration initiale de l'entretien: « *sans l'évaluation, vous n'arriveriez pas à connaître vos leçons ?* ». Une première tension est apparue dans notre recherche à ce moment : les réponses des élèves étaient confuses, ils étaient gênés par la question, spontanément ils répondaient « non », puis souvent ils bredouillaient en disant que finalement si, mais ils supposaient que sans les évaluations ils apprendraient moins bien leurs leçons.

Un deuxième point ressort de cet axe. Le mot « *maîtresse* » est employé comme personne bienveillante souhaitant leur apporter une aide. En effet, l'évaluation sert essentiellement à l'enseignant mais pour savoir si les élèves ont bien compris et s'il fallait leur apporter une aide soit en réexpliquant, soit en proposant du soutien.

La question de l'importance de l'évaluation a suscité un mini-débat auprès des enfants EIP :

« - Oui, comme ça je sais dans quelle matière je suis bon et dans quelle matière je dois progresser. Sans les évaluations, j'apprends toujours égal et alors je reste au même niveau dans chaque matière ; là où je suis bon, je reste bon, là où je suis moins bon, je reste moins bon. Alors qu'avec les évaluations je sais que je dois travailler plus une matière que l'autre.

- Moi je ne suis pas trop d'accord, on peut savoir avant l'évaluation dans quelle matière on n'est pas bon à cause des exercices qu'on a faits avant l'évaluation. »

Il est intéressant de mettre en parallèle les données de l'estime de soi que nous reprendrons plus loin. Le premier enfant a une très faible estime de soi, lors d'une autoévaluation il a fait la remarque suivante : « *le 10 ce n'est pas pour moi* », quant au deuxième, son estime de soi est plutôt positive.

10.3.2 Es-tu en accord avec les notes que te donne l'enseignant ?

Voici un tableau reprenant les raisons des élèves quand ils sont d'accord ou pas d'accord avec les notes. De façon systématique, la première réponse a été affirmative par la majorité des élèves au moment où la question a été posée et au fur et à mesure de la discussion entre élèves, les avis sont devenus moins tranchés et les raisons plus exposées.

	OUI	NON
CE1	Mais parfois quand j'ai une faute, elle me met A+.	Parce que ça m'énerve quand je n'ai pas juste parce que j'ai fait du mieux que je pouvais.
		parce que parfois elle note trop sévèrement.
CM1/ CM2	c'est le travail de la maitresse de savoir quelle note il faut mettre.	Parfois, on se déconcentre à l'évaluation.
	Elle [la maîtresse] connaît mieux les leçons et elle sait mieux notre note que nous.	parfois on ne montre pas tout ce qu'on sait.
		Parfois la note est trop sévère, ce n'est pas juste.
		la note n'est pas toujours juste à cause d'une toute petite faute.
		parce que parfois on a bien appris et elle [la maîtresse] nous met tout juste la moyenne.
		Les évaluations ça stresse et après on oublie les réponses. Ce n'est pas juste alors si on a une mauvaise note.
EIP	Souvent je suis d'accord, parce que quand on regarde le corrigé on est d'accord avec la note.	parce parfois je fais plein d'efforts et j'ai des mauvaises notes.
	Oui et non, parce j'avais énormément travaillé et j'ai une mauvaise note.	
		La note n'est pas appropriée pour l'effort qu'on vient de faire.
		Parfois on peut faire exprès d'avoir faux !
	Oui et non, parfois les évaluations sont trop faciles.	
Elèves Suisse s	Les notes évaluent la capacité, notre autonomie, notre niveau, pour voir comment on travaille seul.	parfois, j'attends une meilleure note.
	Faut être d'accord avec la note car tu ne peux pas la changer.	Parfois j'ai bien compris le thème mais je n'ai pas bien compris la question, alors on m'enlève tous les points.

		Parfois on nous met des trucs qu'on n'avait pas dans les objectifs, alors c'est énervant. Parce que ce n'était pas dans les objectifs, alors on ne l'a pas travaillé.
	Si la note est mauvaise c'est qu'on a mal révisé.	Parfois il y a des erreurs qui ne sont pas des erreurs. Les profs se trompent.
	La note reflète le travail effectué, si on écoute en classe et si on répète.	Parfois on reçoit les objectifs un peu tard, du coup on a moins de temps pour répéter.
	Ça ne sert à rien [d'être d'accord ou pas d'accord] car on ne peut rien changer.	

Tableau 12. Raisons d'être d'accord ou non avec les notes de l'enseignant

Cette question a parfois suscité un malaise, les élèves répondaient d'emblée par l'affirmative, n'osant peut-être pas remettre cette autorité en cause. Concernant les élèves de CE1, la discussion a été moins fournie, la majorité des élèves étant d'accord avec les notes de l'enseignante.

Pour l'ensemble des élèves, nous pouvons relever que les notes peuvent parfois être ressenties comme injustes ; plusieurs facteurs sont évoqués pour l'expliquer, notamment le stress de l'évaluation qui peut empêcher les élèves de réussir. Relevons un échange entre 4 élèves de CM1/CM2 :

- « Les évaluations, ça stresse et après on oublie les réponses. Ce n'est pas juste alors si on a une mauvaise note.
- Ça stresse aussi d'avoir une mauvaise note car alors j'ai une punition à la maison.
 - Moi je n'ai pas peur des évaluations.
 - Moi non plus. »

Le stress semble être plus présent du côté des élèves français que du côté des élèves suisses dont les raisons d'être en désaccord sont plus objectives : manque de temps, objectifs pas assez précis, questions mal comprises. De la même façon, les élèves suisses évoquent plus des raisons objectives et extérieures à eux (capacité, autonomie, restitution) qui leur permettent d'être d'accord avec la note attribuée par l'enseignant.

Du côté des élèves français, nous pouvons établir une relation fréquente : celle entre l'effort fourni et la note qui semble générer de l'incompréhension ; cela renforce le scénario 1 du comportement et des sentiments.

Deux remarques nous ont particulièrement interpellée lorsqu'il s'agissait d'expliquer les raisons d'être en désaccord:

- Parfois on peut faire exprès d'avoir faux ! (élève EIP)
- Parfois on ne montre pas tout ce qu'on sait. (élève de CM1/CM2)

Ces deux élèves qui n'ont pas été en interaction dans le même groupe lorsque nous avons mené ces entretiens se répondent pourtant. Comment expliquer que 2 élèves sur notre cohorte de 53 élèves expriment cette volonté délibérée de ne pas se conformer aux règles du jeu de l'évaluation ? Car c'est bien de cela dont il s'agit : ces deux élèves « sabotent » parfois consciemment leur évaluation. Ces élèves n'ont pas souhaité développer leurs remarques et peut-être que nous n'étions pas assez réactive ou préparée pour poursuivre dans cette voie. Notre analyse nous amène à un questionnement : est-ce là une manière (peut-être une des seules) de pouvoir agir sur l'évaluation ? Quelle relation pédagogique ces élèves entretiennent-ils avec leur enseignant ? Dans quelle mesure ce jeu de rôle dépend-il du regard des autres ?

10.3.3 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Puisque les nouveaux programmes se situent dans la pédagogie de la compétence, nous avons souhaité recueillir leurs connaissances de la compétence.

Voici les réponses synthétisées des CE1 :

- Je ne sais pas. (Réponse majoritaire)
- C'est un don ?
- C'est une compétition ?
- C'est un phénomène qui se passe parce qu'on peut dire des compétences affreuses.
- C'est une phrase dans notre bulletin (l'élève parle des remarques).
- C'est faire les calculs, les soustractions,
- C'est pour mettre les notes dans le bulletin.

Voici les réponses synthétisées des CM1/CM2 :

- Je ne sais pas. (Réponse majoritaire)
- C'est dans le bulletin.
- C'est le niveau qu'on a.
- Je sais mais je ne sais pas l'expliquer.
- Etre fort en quelque chose.
- Etre bon.
- C'est être compétent. Tu t'accroches pour arriver au bout.
- Tous les A, c'est nos compétences dans la matière.

Voici les réponses des élèves EIP :

... (Les élèves ne savaient pas répondre dans un premier temps)

Une compétence est quelque chose qu'on a et qui est bien. Moi j'ai la compétence d'être bon en math. J'ai une bonne mémoire aussi.

Une compétence c'est une capacité à pouvoir faire quelque chose par exemple des maths, calculer vite.

Moi je ne sais pas.

Moi non plus.

Voici les réponses synthétisées des élèves suisses :

Etre capable de faire des choses.

Oui de capacités aussi et d'autonomie.

Un savoir-faire

Un atout.

Un niveau sur les choses.

Capacité

(Nous) : Compétence et capacité c'est la même chose ?

Oui

Compétence c'est ce que tu arrives à faire et capacité c'est ce que tu réussiras à faire si tu travailles plus.

Si on continue, si tu persévères, tu es capable d'arriver plus haut.

C'est quand on est fort.

Ce qu'on sait faire.

Mais aussi ce qu'on sait faire mais qui est acquis.

Capacité : ce qu'on peut être sûrs de réussir, compétence c'est ce qu'on arrivera à faire jusqu'au bout, être autonome.

La capacité c'est le niveau qu'on a et la compétence, je ne sais pas.

La compétence c'est ce qu'on a découvert.

Les élèves ont cherché à répondre mais il ressort que ce terme de « compétence » est difficile à définir pour eux, davantage encore pour les plus jeunes (CE1). Les élèves suisses semblent plus familiers avec ce mot et le relie plus fréquemment à leurs capacités scolaires. Nous nous sommes alors penchée sur la définition de la compétence (chap.6.1). La notion de compétence, au cœur des nouveaux programmes ne fait pas l'unanimité auprès de la communauté scientifique, ni d'un point de vue terminologique, ni d'un point de vue idéologique. (Bissonnette et Richard, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Allal, 1999 ; Rey, 2012). Nous nous sommes ainsi retrouvée devant une difficulté majeure dans notre travail : expliquer à ces élèves ce qu'est une compétence. Nous avons d'abord cherché la définition officielle de l'éducation nationale de la compétence mais ne l'avons pas trouvée. Le texte le plus récent

qui s'attache à comprendre la compétence est le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, datant de juin 2007 : *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. On y trouve d'abord une définition générale : « La formation doit s'articuler autour de l'acquisition, du développement d' « habiletés » globales et complexes, garantes de l'adaptation des individus à leur environnement : les compétences. » (p.9). Ce rapport pose la question de « qu'est-ce qu'une compétence ? » et tente d'y répondre sur 12 pages en convoquant entre autres les acceptions des sciences de l'éducation et les apports des systèmes éducatifs internationaux. « Il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage, et des situations prévues pour son évaluation. » (p.12). Finalement au bout de 4 pages, il ressort la synthèse suivante :

« Définitions et caractéristiques des compétences, du point de vue institutionnel

Les mots clés qui repèrent le mieux les exigences institutionnelles (internationales, européennes, françaises) concernant les compétences de base, devant être acquises lors de la formation initiale et développées tout au long de la vie, sont :

- **transversalité** : les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variées ;
- **contextualisation / décontextualisation** : la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle ;
- **complexité** : les tâches, les situations de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir-faire, capacités, attitudes variées ;
- **intégration** : les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances). » (p. 16)

Un exemple y est détaillé :

« A titre d'exemple, intéressons-nous aux programmes de la communauté française, à l'école élémentaire tout d'abord. Le programme d'initiation scientifique se décline en un ensemble structuré autour d'une arborescence, déclinant un ensemble de savoir-faire, décomposables en compétences élémentaires, naturellement connectés aux contenus notionnels à acquérir, étudiés à travers un certain nombre de grands thèmes scientifiques. » (p.19)

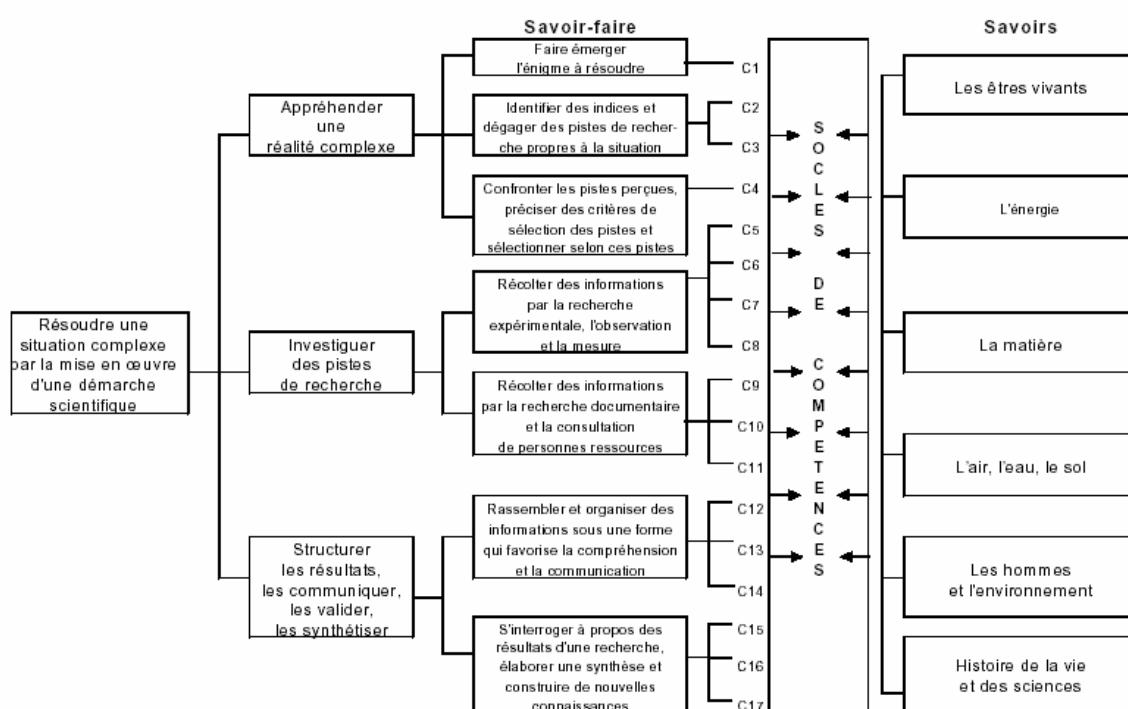


Figure 13. Déclin d'une compétence globale en savoirs disciplinaires et savoir-faire. Les sciences à l'école élémentaire- Rapport IGEN- 2007- p.20

La compétence C1 qui explicite le savoir-faire « faire émerger l'énigme à résoudre » est ensuite décrite de la façon suivante : « à partir d'une situation énigmatique présentée par un texte court comportant des indices explicites et implicites, une photo, une diapositive, une séquence vidéo...formuler par écrit une question pertinente sur le plan scientifique, en rapport avec le contexte ». Cet exemple témoigne de la déclin d'une compétence globale en savoirs disciplinaires et savoir-faire. » (Rapport IGEN, 2007 ; p.20)

Dans l'approche par compétences demandée par les programmes officiels de l'Education Nationale, il est difficile voire impossible de définir la compétence, élément centrale des programmes, aux élèves. Devant ce constat, nous nous demandons comment les élèves peuvent comprendre ce qui est attendu d'eux si l'enseignant¹³ ne peut expliquer clairement ce qu'est une compétence. Une autre question interroge notre pratique : si nous sommes en difficulté pour définir la compétence, comment appliquer dans notre profession une pédagogie par compétence ?

Nous avons cependant essayé de rendre compréhensible la notion de compétence en la rapprochant de celle de « capacité »¹⁴ : « Au moment demandé par l'enseignant, c'est être capable de », et nous avons donné des exemples.

10.3.3.1 Exemple de la difficulté à expliquer et comprendre une compétence

Lors du déroulement initialement prévu, nous prévoyions de configurer l'outil numérique d'autoévaluation en début de séance en lien avec les objectifs définis par l'enseignant. Or, au fur et à mesure de l'expérimentation et des échanges verbaux nous en sommes spontanément arrivés à définir ensemble avec les élèves les objectifs de travail et par conséquent les compétences pour lesquelles les élèves pouvaient s'autoévaluer. Voici un extrait choisi lors d'une séance (environ la 6^{ème} dans la classe EIP) pour mettre en lumière la difficulté du concept de compétence lorsque nous avons commencé ce glissement où les élèves donnaient eux-mêmes la ou les compétence(s) travaillée(s). L'objectif de la séance indiqué par l'enseignant était d'amener les élèves à construire un sondage :

Entretien focus du 17 mars 2014 avec la classe EIP pour formaliser les compétences de la séance. Il y avait 4 élèves : A, N, J, G, ainsi que l'enseignant de la classe qui est resté avec nous :

¹³ Ce constat nous renvoie directement à notre pratique. Après notre recherche de la définition (dans le domaine institutionnel et de la recherche scientifique), nous nous sommes sentie démunie pour expliquer aux élèves, face à nous, ce qu'était une compétence scolaire. Ce sentiment a été présent à chaque entretien en focus groupe.

¹⁴ Il s'agit d'une approche développée par Amartya SEN, professeur d'économie et qui a reçu le prix nobel en 1998. L'approche par capacités pourrait, dans un futur proche, remettre en cause l'approche par compétences en éducation. Cette notion émerge de plus en plus dans les Sciences de l'Education comme en témoigne la table ronde « apprendre l'interculturel ? Des compétences vers les capacités ? » qui s'est tenu récemment (le 12 avril 2018) lors des journées NovaTris 2018 à l'Université de Haute Alsace, Mulhouse.

« Nous : - Quelles sont les compétences que vous avez dues montrer pour faire le travail demandé par le maître ?

A : - l'imagination.

N : - J'ai pas compris...

Nous : - Quelles sont les compétences que vous avez utilisées pour faire le travail demandé par le maître ?

N : - Aucune.

G : - Des plats.

Nous : - Et ça c'est une compétence ?

G : - On avait plein d'imagination avec des films, « Action man », « Men in Black », et tout...

Nous : - Et N, toi tu penses que tu n'avais besoin d'aucune compétence pour faire le travail ? (N acquiesce.)

Nous : - Est-ce que vous voulez que je vous donne les compétences que nous avons trouvées pour ce travail ?

...

Nous : - On s'est dit que vous étiez capable de : construire un sondage en trouvant des questions et des propositions.

N : - C'est pas une compétence !

Nous : - Si, c'est une compétence.

N : - Non, ce sont des choses qu'on sait faire !

Nous : - Tu as su proposer une question et construire des propositions. D'accord ou pas d'accord ?...

N : - Pas d'accord avec l'imagination.

Nous : - Ok, mais tu as su construire un questionnaire... Oui ?

N : - D'accord.

Nous : - 2^{ème} compétence : vous avez su sonder les copains.

A : - sonder ?

Nous : - Poser les questions aux copains.

N : - Mais c'est pas une compétence, c'est le maître qui nous l'a demandé !

Nous : - Oui mais vous avez su le faire. Le maître vous a aussi demandé de faire les calculs posés l'autre fois et vous avez su le faire. C'est aussi une compétence.

N : - Mouais

A : - On a su le faire

Nous : - Vous avez su interroger les copains pour leur demander leur avis, c'est ça, sonder.

N :- Pourquoi on l'aurait pas fait ?

A :- Non mais on a su le faire.

L'enseignant de la classe (s'adressant à N) : - N, N, là tu vas trop loin dans ta tête. Quelles sont les compétences que tu as utilisées ? Tu as sondé les copains, c'est ce qu'on a appris aujourd'hui. Après tu pourras dire si tu as réussi ou pas à le faire.

N : - Ce que je veux dire c'est que j'ai rien utilisé, j'ai tout fait seul.

L'enseignant de la classe (s'adressant à N) : - Mais les compétences c'est comme des outils, c'est dans la tête. Est-ce que tu savais déjà ce matin ce que c'était que sonder les copains ?

N : - Non.

L'enseignant de la classe (s'adressant à N) : - Ah, tu vois entre temps tu as appris quelque chose.

N : - J'ai utilisé ce que j'ai appris mais c'est pas une compétence.

Nous :- Si c'est ça une compétence.

N : - Une compétence c'est utiliser ce qu'on sait faire ?

Nous : - Mmm, oui.

Nous :- Et la troisième compétence peut-être que tu seras d'accord avec celle-là, N, c'est que vous avez su remplir un tableau à double entrée.

N : - C'est quoi à double entrée ?

Nous :- Avec des colonnes et des lignes. A, tu es d'accord ?

A : - Oui en fait les compétences c'est ce qu'on a fait...un peu.

Nous :- Oui, (Brouhaha)

N : - Mais on n'utilise pas des compétences quand c'est trop facile !

Nous : - D'accord, pour toi c'est trop facile ce que tu as fait aujourd'hui ?

N : - Ben un peu

A : - En fait les compétences c'est ce que tu as fait, c'est tout.

...

Nous (s'adressant à J qui ne s'est pas encore exprimé) : - J, est-ce que c'était facile ?

J : -Oui.

Nous :- Trop facile ?

J : - Mmmm, tout ce que tu as à faire, c'est que tu écris, tu demandes aux autres et c'est bon t'as fini et voilà.

N : - C'était beaucoup trop facile.

A : - Moi je trouve que c'était quand même un peu dur parce qu'il fallait trouver les sujets et tout.

Nous :- Mais ce n'est pas parce que... Enfin je donne mon avis... Mais ce n'est pas parce que vous avez réussi à montrer une compétence qui est facile que ce n'est pas une compétence. On sait maintenant que ce travail était facile pour la plupart d'entre vous et peut-être que la semaine prochaine, on va vous demander autre chose. Ce sera la deuxième partie. Aujourd'hui c'était la première partie.

G : - Ouais !!!!! »

Cet extrait permet de se rendre compte que les représentations des élèves sont parfois très éloignées des explications de l'enseignant ; les élèves et les enseignants ne se rejoignent pas toujours sur ce qui est attendu à l'école.

10.3.4 Aimerais-tu pouvoir donner ton avis sur tes compétences ?

Les élèves ont été brefs et peu bavards concernant la réponse à cette question lors des entretiens.

CE1	CM1/CM2	EIP
Oui. Mais c'est dur.	Oui, pour savoir comment se corriger pour plus tard. Oui, pour que la maîtresse puisse changer le programme. Non, parce que si on a faux..... devant la maîtresse.....	Oui, ... Non, parce que si on le dit, les autres voudront nous piéger. Oui, j'aimerais bien mais si les autres croient qu'on se vante ou qu'on frime, ça ne me plairait pas.

C'est pourquoi nous mettons ces réponses en parallèle aux réponses données par écrit à la question 3 du questionnaire portant sur l'évaluation de l'outil numérique en lui-même, questionnaire qui se rapportait à la recherche sur l'outil numérique.

Il est intéressant d'analyser les réponses obtenues à la question ouverte (n°3) du questionnaire : « D'après toi, pourquoi est-ce important de t'autoévaluer ? ». Précisons que la réponse à cette question a été demandée après plusieurs séances d'expérimentation.

Un encodage couleur permet de visualiser les différents types de réponses :

En vert, l'élève met l'autoévaluation en relation avec son opinion.

En rose, l'élève associe l'autoévaluation à un acte de correction.

En violet, l'élève met l'autoévaluation en relation avec des stratégies personnelles d'apprentissage.

En bleu, l'élève pense que l'autoévaluation sert à avoir une vision plus juste de lui et développe la confiance en soi.

En jaune, les élèves qui disent que ce n'est pas important pour eux.

En orange, les élèves qui ne savent pas et qui le disent.

En gris, les élèves qui nous laissent penser que l'autoévaluation n'a pas été comprise comme un regard que l'on porte sur soi mais comme une évaluation.

Classe de CM1/CM2	Classe de CE1
pour avoir son opinion	pour voir comment on trouve notre travail
pour avoir notre opinion	on peut donner notre avis

pour connaître ses notes et avoir son avis sur son travail	on peut montrer nos qualités
car tu vois si tu es d'accord avec la maîtresse pour les notes	pour se corriger
car comme ça on voit que nous n'avons pas les mêmes opinions que la maîtresse	pour travailler
aide à savoir si je suis d'accord avec les notes de la maîtresse	on peut corriger nos évaluations
se rappeler du travail qu'on a fait	pour apprendre et réfléchir
car on peut voir ses erreurs et la maîtresse peut voir qu'on n'y arrive pas et nous aider à comprendre	pour apprendre
car je peux m'évaluer pour après me corriger	parce qu'il faut réfléchir
pour corriger	pour apprendre à s'autoévaluer
pour mieux progresser	c'est bien d'apprendre
pour savoir si on comprend bien ce qu'on fait	pour voir si j'ai juste ou faux
pour améliorer mes capacités	Je ne sais pas
ça sert à penser	pour avoir de bonnes notes
on peut mieux avoir confiance en soi et apprendre à ne pas avoir honte	c'est très rigolo
ça sert à avoir confiance en soi	on évalue pour quand on sera adulte
pour savoir si on a confiance en soi et mieux se connaître soi-même	c'est important pour la vie
c'est important de s'autoévaluer car il y a des choses, si on a juste ou faux	parce que c'est important pour maîtresse Sylvie
pour moi ce n'est pas trop important	parce que c'est important
ça permet de voir si j'ai des fautes	si on a une autre évaluation plus dure
pour avoir des bonnes notes	c'est important de s'autoévaluer
on peut voir les fautes qu'on a	parce que c'est bien
au moins je peux savoir mes notes par une autre maîtresse	après ça va être dans le bulletin
Classe EIP	
pour devenir plus fort	
pour savoir son intelligence	
je peux connaître mes compétences dans différents domaines	
ce n'est pas important pour moi	
je ne sais pas	

Tableau 13. Importance de l'autoévaluation auprès des enfants

Les cases qui ne rentrent pas dans les catégories précédentes sont laissées en blanc. Non pas qu'elles ne sont pas intéressantes mais elles méritent des précisions. Par exemple quand un élève dit que « *c'est pour voir ses fautes* », pense-t-il pouvoir les corriger ? Ou en prendre conscience et ainsi progresser ? Ou encore connaître ses limites et ainsi avoir une vision de ses capacités plus justes ?

Les réponses de la classe de CE1 sont plus floues. Peut-être que la question par écrit n'était pas assez accessible. Ou peut-être aurait-il été nécessaire de leur faire préciser leur réflexion. Il était important que les élèves répondent de façon individuelle et anonyme au questionnaire afin d'avoir la perception la plus sincère de chaque élève.

Nous nous retrouvons cependant avec 3 élèves sur 51 qui ne semblent pas avoir compris l'autoévaluation comme un regard que l'on porte sur soi mais bien comme une évaluation effectuée par un tiers : soit par une autre maîtresse, soit par l'outil lui-même.

Dans la classe de CM1/CM2, les élèves ont souhaité comparer leurs résultats à ceux de l'enseignante, nous leur avons donc donné simultanément les deux notes, celle qu'ils s'étaient attribuée grâce au curseur et celle attribuée par l'enseignante. Ce rituel semblait très important pour eux en début de chaque séance concernant l'autoévaluation précédente. Est-ce le fait de pouvoir donner leur avis et que quelqu'un, un adulte, l'ait pris en considération ? En tous cas lors du bilan final de l'expérimentation, sur ces 23 élèves, 10 ont évoqué comme point fort de l'outil de pouvoir donner leur opinion ou de comparer les résultats avec ceux de la maîtresse. Ce constat se vérifie dans les réponses obtenues à la question n°3 du questionnaire. Ce sont les réponses surlignées en vert dans le tableau 4.

Nous avons pris un temps pour faire un barème entre les notes chiffrées et les notes lettrées de l'enseignante. Il était important de le faire car tous n'avaient pas la même amplitude pour le A pour certains il était compris entre 6 et 10 alors que pour d'autres c'était juste 10 et 9. Il en allait de même pour les autres notes.

Nous leur avons donné l'échelle sur format papier et à eux de formaliser les paliers à l'aide des notes lettrées. (Annexe 5).

A =10

A- =9

AB =8

B+ =7

B = 6

B- = 5

BC =4

C = 3

CD = 1, 2

D = 0

Ils ont d'abord défini leur amplitude personnelle et ensuite avec une discussion nous avons réussi à définir une corrélation commune.

10.4 L'autoévaluation pour construire du sens : les éléments de la grille d'analyse et des comptes - rendus d'expérimentation.

10.4.1 Du point de vue des élèves

Lors de nos observations participantes, nous nous sommes basée sur une grille d'observation (Annexe 3) pour relever des détails importants et avons complété ces détails avec nos comptes – rendus d'expérimentation (Annexe 2).

Ainsi, bien que les entretiens aient semblé moins riches concernant la classe de CE1, les actions sur leurs feuilles de travail ont été plus nombreuses que dans les deux autres classes. C'est-à-dire qu'au moment de l'autoévaluation, les élèves de CE1 ont plus souvent modifié des réponses, celles où ils pensaient s'être trompés. La modification a eu lieu entre le moment où ils lisaient la compétence et le moment de placer le curseur. Ces élèves ont fait plus rapidement le lien entre la compétence énoncée et le travail effectué.

Nous avons nettement moins observé cette attitude chez les élèves plus âgés. La plupart des élèves de CM1/CM2 avaient déjà fermé leurs cahiers au moment de l'autoévaluation et ne voyaient pas l'intérêt de regarder l'exercice. Nous nous demandons si l'autoévaluation fait sens pour eux.

En effet, lors de la 4^{ème} séance d'expérimentation dans la classe de CM1/CM2 nous remarquons que des élèves hésitent encore à choisir le domaine travaillé lors de l'autoévaluation. Les autoévaluations sont préparées juste avant la séance de travail, l'enseignante nous donne les objectifs des séquences des deux matières concernées : Mathématiques et Français. Au moment de se connecter sur la plateforme, les deux autoévaluations apparaissent et les élèves nous demandent encore laquelle ils doivent choisir. Cela veut-il dire qu'ils n'osent pas choisir ? Qu'ils ne sont pas autonomes ? Ou ne savent-ils pas reconnaître le domaine auquel appartient l'exercice qu'ils viennent de faire (exercice de grammaire et de calcul posé) ?

Enfin, que représente pour eux l'autoévaluation ? A travers deux exemples précis de cette classe où il y a eu une interaction entre les élèves et nous-même, nous avons perçu une évolution du degré de conscientisation et d'autonomie dans les réponses.

- ❖ 1^{er} exemple. Lors de la sixième séance, ne sachant pas si l'élève de CM2 que nous observions faisait le lien avec l'exercice de conjugaison qu'il venait d'effectuer et la compétence formulée sur Maena'scol : « je suis capable de conjuguer des verbes au passé-simple », nous lui avons demandé explicitement d'ouvrir son cahier et de regarder son exercice. Il a regardé plusieurs fois son exercice et relu plusieurs fois la compétence puis nous a regardée en disant :

« Quoi ? C'est ça que je viens de faire ? Il faut que je dise si j'ai réussi l'exercice ?

- (Nous) Qu'as-tu été capable de faire en faisant cet exercice ?
- Je ne sais pas.
- (Nous) Quelle était la consigne pour faire ce travail ?
- Ben, il fallait mettre les verbes avec la bonne terminaison.
- (Nous) A quel temps ?
- Au passé-simple.
- (Nous) Il fallait que tu conjugues les verbes au passé-simple ?
- Oui
- (Nous) Penses-tu avoir été capable de conjuguer ces verbes au passé-simple ? (nous avons montré l'autoévaluation formulée)
- Ah c'est ça s'autoévaluer !!!

Pendant les cinq premières séances, cet élève ne faisait pas le lien entre le travail demandé et les compétences formulées au moment de l'autoévaluation. Il avait une forte tendance à se surévaluer. A partir de cette discussion où la compétence a été rendue plus explicite, l'écart entre son autoévaluation et la note de l'enseignante a diminué. Se peut-il que cette modification de la compréhension de l'autoévaluation explique l'évolution du groupe rouge dans l'analyse par cluster ?

- ❖ 2^{ème} exemple. Il s'agit encore d'un élève de CM2 de cette classe au moment de s'autoévaluer. La grille d'observation nous aide à garder une trace des actes et des remarques au moment de l'autoévaluation. Nous étions situées près des élèves au moment où ils s'autoévaluaient et nous leur avons préalablement demandé de « réfléchir » à voix haute ou de commenter ce qu'ils faisaient. C'est ainsi que cet élève nous fait la remarque suivante :

- « Je regarde mon cahier pour voir si j'ai juste.
- (Nous) : Est-ce que tu regardes ton cahier ?
- non, (rires) ».

Cet élève avait compris que nous attendions des élèves qu'ils fassent le lien entre l'exercice et la compétence énoncée et il a très bien joué son rôle. Il est vrai que nous restons dans un contexte scolaire et que les élèves essaient de répondre aux attentes auxquelles ils pensent devoir répondre. Un entretien en groupe focus sur ce que leur apporte l'autoévaluation a suivi cette observation (sans la présence de l'enseignante pour cette classe de CM1/CM2):

Il en est ressorti que l'autoévaluation les aide à progresser, à mieux comprendre leur travail (*M*), à se rendre compte de leurs erreurs (*E*), à mieux accepter une note qui n'était pas bonne, à ne pas se mettre en colère (*E*, enfant avec un léger handicap moteur est le seul élève qui parle d'erreurs et pas de fautes), à prendre confiance en soi (*M, S*). *Ma*, quant à elle, a dit que l'autoévaluation lui faisait perdre confiance car elle n'arrivait jamais à savoir si elle réussissait ou pas, les autres ont eu du mal à accepter ce point de vue.... L'autoévaluation leur permettait de donner leur opinion (*G*), d'avoir des indices sur leurs notes, de se sentir moins « débile », quand ils se rendaient compte que la maîtresse leur avait mis une meilleure note que ce qu'ils pensaient (*P*). Cela sert aussi à voir son évolution (*L*). Ça sert à apprendre aux autres qu'on ne peut pas avoir tout juste, de ne pas avoir honte de ses notes (*M*), ça les aide à se corriger (*A*). L'autoévaluation aide à devenir intelligent car on peut apprendre (*R*), il y a eu débat sur cette phrase car certains ont expliqué qu'on pouvait être intelligent même sans l'autoévaluation, *Al* à rajouter que cela faisait quand même évoluer le cerveau. Ce dernier élève est celui de l'exemple 2 qui a dit qu'il regardait son exercice au moment de s'autoévaluer alors qu'il ne le regardait pas. Au moment de l'observation, il a joué le rôle de l'élève mais en prenant part au débat et en répondant directement à ses pairs, nous avons l'impression qu'il nous livrait sa propre réflexion et qu'il faisait preuve d'authenticité.

Cet échange a été particulièrement marquant notamment par la réflexion de l'élève *E*, qui est un enfant porteur d'un léger handicap moteur, d'un tempérament très calme et dont les résultats scolaires sont moyens. Il nous a expliqué que grâce à l'autoévaluation, il n'était plus en colère contre la maîtresse quand il avait une mauvaise note. Maintenant il comprend qu'il ne peut pas avoir une meilleure note puisqu'il se rend compte qu'il n'a pas réussi le travail. *E* a une faible estime de soi et a tendance à se sous-évaluer. Il était d'accord que nous fassions

ce retour à l'enseignante. Elle a été très surprise, ne s'attendant pas à trouver l'émotion de la colère chez cet élève, toujours très calme et posé.

La pratique de l'autoévaluation agit comme un révélateur d'un processus intime, que ce soit à travers les entretiens en petits groupes qui évoquent la compréhension de la pratique des élèves, ou lors des observations participantes. Nous avons constaté de l'authenticité chez les élèves, mis en évidence le lien entre une faible estime de soi et une tendance à se sous-évaluer mais également des comportements parfois liés à la fuite : faire faux exprès, ne pas montrer tout ce qu'on sait, dire une chose qui est attendue sans agir en adéquation. Nous interrogeons la relation pédagogique en confrontant ces données à la perception des enseignants de cette expérimentation.

10.4.2 Du point de vue des enseignants

Les enseignants des 3 classes concernées n'ont pas été partie prenante dans cette recherche mais des partenaires qui nous ont permis de mener cette étude dans des conditions optimales. Nous n'avons pas souhaité bousculer le quotidien ordinaire des apprentissages, nous nous sommes adaptée à chaque emploi du temps pour proposer l'autoévaluation après des moments pertinents. A la fin de l'expérimentation, nous avons souhaité recueillir leurs impressions sur cette expérience à travers la même grille d'entretien. (Annexe 10)

Pour ces trois enseignants, la question de l'évaluation est centrale et soulève des interrogations. Ils se rejoignent sur plusieurs points : l'évaluation leur sert à savoir si l'élève a compris, si les compétences sont acquises. Ainsi, il ressort que le mot « sommative » a été un des mots le plus fréquemment employé pour évoquer l'évaluation. Cela tient sans doute au fait que les enseignants justifiaient leur différence d'attitude selon que l'évaluation soit formative ou sommative. Pour eux, l'évaluation sommative « leur est demandée », Madame V. (en classe de CM1/CM2) explique qu'elle l'utilise le moins possible car finalement cela fait plus penser à un examen : l'élève peut être en situation de stress et montrer moins ses capacités. Monsieur G. fait le même constat et préconise même de ne pas faire d'évaluation sommative avec les enfants EIP, ou du moins à leur insu pour éviter ce facteur d'angoisse qui y semble lié.

A l'hypothèse que l'autoévaluation pouvait être chronophage pour les enseignants, les réactions ont été différentes, puisqu'ils se sont basés sur l'outil numérique en lien avec leurs

conditions matérielles de travail. Plus qu'une question de temps, il s'agit plutôt d'une question d'accessibilité. En effet, l'outil numérique semble pouvoir trouver une place dans la classe mobile avec les ordinateurs portables, l'enseignante de cette classe pense pouvoir utiliser facilement l'outil après une première phase de familiarisation. C'est cette phase-là qui pourrait sembler chronophage.

L'enseignant de la classe EIP, lui, envisage tout à fait l'utilisation de cet outil sous forme de roulement avec quelques postes d'ordinateurs au fond de la classe, même en classe ordinaire. C'est pour la classe de CE1 que ce dispositif est plus complexe à mettre en place. En effet, la classe ne dispose pas de postes d'ordinateurs. L'école est équipée d'une salle d'ordinateurs pour 11 classes avec un planning rigoureux d'utilisation. Cette enseignante n'imagine pas utiliser ce dispositif dans cette classe sans aide extérieure, la présence d'une tierce personne qui prenne en charge la moitié de la classe pour utiliser MAENA lui semble être la solution la plus adaptée. La possibilité de l'utiliser en groupe restreint dans le cadre de l'heure d'APC¹⁵ pourrait également être envisagée. Logiquement cette même enseignante pense qu'une version papier pourrait plaire aux élèves contrairement aux deux autres enseignants qui préfèrent l'outil version numérique. Le premier, monsieur G., évoque la difficulté pour ses élèves d'écrire. En effet l'effort d'écriture chez les enfants EIP est souvent absent. Madame V, quant à elle, n'imagine pas pouvoir exploiter les données de la même manière si elle devait le faire sous forme papier. Tous sont d'accord pour dire que la version numérique est plus ludique.

Il ressort également que chaque enseignant a noté une évolution de comportement pour ses élèves :

Madame V. (Classe de CM1/CM2) :

« Madame V : Au début de l'année, lorsqu'on faisait des dictées, il restait toujours des erreurs qui n'avaient pas été corrigées, mais depuis il y a vraiment une nette évolution. Maintenant ils voient tout.

Nous : - Depuis l'expérimentation ?

Madame V : - Oui, oui franchement. Maintenant ils voient leurs fautes.

Nous : - Avant ce n'était pas comme ça ?

¹⁵ Les activités pédagogiques complémentaires (APC) sont organisées dans toutes les écoles. Elles se substituent à l'aide personnalisée, et visent soit à aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, soit à les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école.

Madame V : - Non, avant ils pensaient tous avoir juste et ne prenaient pas la peine de corriger leurs fautes... Est-ce que c'est parce qu'on passe par des questions ? Ou à force de le faire à chaque fois, la régularité.... Maintenant toutes les fautes sont corrigées. Il y a peut-être eu une prise de conscience. Je ne l'explique pas forcément. Maintenant ils regardent plus précisément les choses en détails. En plus d'une vision un peu plus réaliste de leurs fautes et de leurs capacités. C'est un moment qu'ils demandaient, quand arrivait le mardi ils étaient demandeurs. Il n'y a pas un élève qui a refusé de s'autoévaluation. »

Madame S. (classe de CE1) :

« Oui, ce matin par exemple j'ai un élève qui m'a dit : « c'est normal que tu ne veuilles pas qu'on copie, car comme ça tu peux t'adapter et voir ce qui ne va pas pour aider après. » Il y a des enfants qui me font de plus en plus ce genre de réflexion, que la maîtresse n'est pas là pour juger mais pour aider, depuis l'expérimentation. C'est bien qu'ils comprennent cela. »

Monsieur G. (classe EIP) :

« Il y a une évolution sur le retour des choses. J'avais un peu peur ... enfin pas peur mais je trouvais cela compliqué avec ces élèves. En parallèle j'ai mis en place un bilan en fin de semaine sur leurs comportements. Il m'est arrivé de ne pas le faire un ou deux vendredis et cela leur a manqué. Souvent on discute des compétences comme vous les avez amenées. On se rappelle comment on fait avec Sylvie et on essaye de trouver la compétence. Il y a plus de retour sur les choses. »

L'outil a-t-il favorisé la métacognition ?

Madame V. imagine que « l'outil au bout d'un moment puisse être dans la tête des élèves », c'est-à-dire que les élèves arrivent spontanément à se poser les questions des compétences.

10.5 La pratique de l'autoévaluation dans un contexte scolaire :

10.5.1 L'exemple suisse

Dans cette première phase de la recherche, nous nous sommes associée à une autre recherche menée en Suisse concernant l'outil numérique d'autoévaluation. Il ne s'agissait pas de comparer la pratique de l'autoévaluation à travers deux systèmes éducatifs mais d'interroger la pratique de l'autoévaluation sans la présence impliquée du chercheur. Comme nous l'avons déjà indiqué, le terrain semblait favorable à cette expérimentation puisque 3 enseignants de la même école ont répondu favorablement pour mener l'expérimentation. Le chercheur avec lequel nous nous sommes associée s'est rendu sur place dans l'école Suisse pour engager l'expérimentation et mener les entretiens en focus group. Nous avons eu, en amont, plusieurs

échanges avec l'équipe de l'école et avons rédigé des protocoles d'expérimentation et des explications quant aux recueils de données.

Grâce aux entretiens en focus groupe, nous avons pu recueillir les perceptions des élèves suisses et les confronter aux élèves français de notre terrain.

Concernant le public suisse, la notion de compétence semblait plus claire, nous avons eu des réponses plus précises, plus rapides. Il s'agit d'un « savoir-faire », d'un « atout », d'une « capacité », d'un « niveau de chose », « être capable de faire des choses ». Il leur a été demandé s'ils avaient déjà entendu parler de compétences avant, les élèves nous ont répondu par l'affirmative et y ont associé les mots capacité et autonomie. En creusant un peu, nous avons réussi à comprendre que les enseignants abordaient les compétences attendues des élèves par des objectifs. En effet, un élève nous explique que lorsqu'une évaluation se profile, l'enseignant prend soin d'expliquer les objectifs qui seront demandés lors de l'évaluation. Cela permet aux élèves de réviser la leçon tout en se projetant au moment de l'évaluation.

Les élèves suisses sont plus âgés que les élèves français, cependant à travers les réponses données par les élèves suisses, le vocabulaire spécifique de l'évaluation, tel que « compétence, objectif, autonomie » semble couramment employé par leurs enseignants et plus clairement défini. Peut-on pour autant dire que ces élèves sont plus acteurs de leurs apprentissages ? Ils ne semblent pas faire de grandes différences entre évaluation et autoévaluation. Ils aimeraient pouvoir donner leur avis sur leurs compétences mais ne savent pas dire pourquoi.

Concernant les autres recueils de données, il s'est avéré difficile de mener cette expérimentation à distance. Plusieurs facteurs sont entrés en cause. D'après la convention initiale, l'expérimentation devait se poursuivre sur 4 mois de mars à juin. Or, elle a débuté avec un mois de retard et l'institution scolaire suisse refuse les expérimentations pendant les mois de mai et de juin. Le temps de l'expérimentation s'est donc réduit à un mois.

Sur les quatre classes concernées au départ, une n'a pas du tout utilisé l'outil numérique, deux autres l'ont utilisé deux fois et la dernière classe l'a utilisé trois fois. Nous n'avons obtenu qu'une fois pour une classe les notes attribuées pour une des compétences évaluées.

Par conséquent, cette étude n'a pas pu être menée dans les mêmes conditions de temps et nous n'avons pas eu accès aux écarts de notes entre l'évaluation et l'autoévaluation pour effectuer les mêmes analyses que pour le terrain français.

Pour quelles raisons cette expérimentation n'a-t-elle pas pu se faire comme prévue ?

- Est-ce que l'outil numérique est trop chronophage ?
- Est-ce que l'autoévaluation est trop chronophage ?
- Est-ce que le protocole de recueil de données était trop contraignant pour les enseignants ?
- Est-ce que les enseignants n'ont pas vu d'intérêt à l'autoévaluation ?
- Les chercheurs étaient-ils trop éloignés du terrain de recherche ?

Ces questions soulignent le constat que la recherche n'a pu aboutir telle que nous l'imaginions. Il ne nous est cependant pas possible d'expliquer les raisons qui ont amené les enseignants concernés à se détacher de cette recherche.

10.5.2 Les limites de la pratique

La pratique de l'autoévaluation n'a pas pu se faire dans le contexte suisse sans la présence du chercheur, mais elle ne s'est pas non plus pérennisée dans le contexte français après l'expérimentation.

Bien que les enseignants français aient approuvé cette expérimentation et partager un sentiment positif dans l'attitude de leurs élèves, ils n'ont pas poursuivi la pratique de l'autoévaluation telle que nous l'avions initiée. L'outil numérique n'était pas adapté pour la classe de CE1, le manque d'accès au matériel informatique ne permettait pas à l'enseignante de poursuivre l'expérimentation, de plus cette enseignante n'était pas titulaire de la classe et n'intervenait qu'un jour par semaine.

L'enseignant de la classe EIP n'était pas non plus l'enseignant référant des élèves. Il ne les rencontrait qu'à mi-temps sur leur temps scolaire. Lors de l'entretien, il nous a indiqué avoir mis en place un bilan réflexif sur le comportement des élèves et proposait plus souvent aux élèves de trouver les compétences en question lors d'un travail scolaire. Ce dispositif EIP dans lequel il enseignait a été remis en question à la fin de l'année scolaire et cet enseignant a quitté le poste.

L'outil numérique n'a été facile d'accès que dans la classe de CM1/CM2 qui faisait partie d'une école dite rurale numérique. Nous souhaitons à ce stade de la recherche comprendre les freins qui empêchent la pratique routinière de l'autoévaluation en classe. Nous pensons alors pouvoir envisager la poursuite de notre travail sous la forme d'une recherche-action. Nous avons donc tenté de joindre l'inspection académique de Strasbourg pour leur exposer les premiers résultats de notre recherche (aAnnexe 11) et envisager la suite de l'expérimentation

avec la Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE). Nous souhaitons à travers la pratique (numérique ou autre) de l'autoévaluation proposer une expérimentation qui impliquerait davantage les enseignants et l'Education Nationale et qui soit un point de rencontre entre la recherche universitaire et l'Institution. Nos nombreuses demandes et nos différents entretiens auprès des inspecteurs et des chargés de mission n'ont pas trouvé de réponses favorables ni suscité assez d'intérêt pour envisager la suite de ce travail sous l'angle d'une recherche-action. En nous heurtant à l'indifférence de l'Institution, nous avons sans doute identifié un frein majeur à la pratique de l'autoévaluation en classe.

10.6 Synthèse de ce chapitre

L'estime de soi est liée au regard que l'élève porte sur ses compétences. Plus l'estime de soi est faible, plus l'élève aura tendance à sous-évaluer ses compétences scolaires et ne pas savoir comment agir pour se sentir plus compétent. Une tension s'est révélée entre l'effort fourni et la note obtenue et si « la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort » (Barbeau, Montini et Roy, 1997), alors ce sentiment négatif qui émerge chez les élèves à partir du CM1 pourrait inscrire leur trajectoire scolaire dans l'illusion d'incompétence.

L'autoévaluation, telle qu'elle a été pratiquée dans cette expérimentation pourrait devenir un levier de sens pour ces élèves et leur permettre de prendre conscience de leur potentiel d'action dans la réussite scolaire. Le temps est un élément essentiel dans notre recherche : nous n'aurions pas pu recueillir les mêmes données sur une période plus courte d'expérimentation. Dans les entretiens initiaux, nous avons parfois ressenti de la gêne soit de se livrer, soit de partager une réflexion qui pouvait être en désaccord avec l'enseignant. Les échanges ont ainsi pu s'enrichir au fur et à mesure des séances. L'autoévaluation a agi comme un révélateur à trois niveaux :

- elle a révélé aux élèves les intentions de l'enseignant en explicitant les objectifs attendus.
- elle a également révélé aux enseignants et à nous-même que les élèves ne donnaient pas (toujours) de sens au travail scolaire.

- Elle a révélé des émotions des élèves face à la notation scolaire et certains jeux de rôles du bon ou du mauvais élève.

Certaines données de cette première phase n'ont pas été abordées notamment cette question que nous ne pensions pas poser avant l'expérimentation mais que nous posions à chaque entretien initial avec chaque groupe : « sans l'évaluation, vous n'arriveriez pas à apprendre ? » (Chap.10.3). Cette question nous a d'abord amenée à l'apprentissage autorégulé dans lequel Conesfroy (2011) se demande comment le sentiment de compétence peut se construire. Il semble que de multiples facteurs favorisent ou non l'intention d'apprendre notamment des émotions stimulantes ou menaçantes (Boekaerts, 1999 in Conesfroy, 2011 p.63). Un contexte émotionnel trop fort pourrait empêcher toute conduite de vérification et d'évaluation sur soi et pourrait être perçu comme une stratégie défensive de l'apprentissage. « Le mouvement de retour sur soi n'est possible en effet que si le sujet est capable de tolérer la confrontation à l'imparfait, à l'inachevé, sans s'en trouver trop déstabilisé. » (Conesfroy, 2011, p.111).

Dans cette première phase, nous avons aussi laissé de côté cette remarque d'un élève de la classe EIP :

« ... l'autoévaluation, c'est pas très très bien car les mauvais qui ne travaillent pas peuvent tricher et mettre tout en haut. Mais c'est quand même très bien, ça me permet de savoir si je suis un bon élève, pour avoir de bonnes notes et être félicité par mes parents et avoir des récompenses.

(Nous) : - C'est important pour toi d'avoir de bonnes notes ?

- Oui j'essaie d'avoir des bonnes notes pendant toute une semaine pour avoir des récompenses mais j'arrive pas. J'essaie pourtant. »

Cet élève, détecté comme enfant à haut potentiel, est en échec scolaire. Il voudrait avoir des bonnes notes pour avoir des récompenses et être félicité par ses parents mais n'y arrive pas. Nous faisons le lien entre le contexte émotionnel mentionné par Conesfroy (2011), les raisons qui poussent cet élève à vouloir de bonnes notes et la question que nous posions sans objectif précis « sans l'évaluation, vous n'arriveriez pas à apprendre ? ». La mise en relation de ces 3 facteurs oriente notre recherche dans le contexte périscolaire afin de tenter de comprendre s'il est possible d'apprendre sans évaluation, sans récompense, sans sanction.

C'est ce questionnement qui nous a amené à la deuxième phase de notre recherche.

CHAP.11/ Contexte péri éducatif

La deuxième phase de la recherche s'est déroulée au moment des activités péri éducatives organisées par la mairie sur une année scolaire : Nouvelles Activités Péri éducatives (NAP). Nous avons été animatrice en astronomie, avons établi un contrat de travail au même titre que les autres intervenants dédiés au NAP, ainsi qu'une convention de recherche. Notre intervention se déroulait en salle informatique afin d'avoir accès à l'outil numérique d'autoévaluation. Le nom des groupes a été donné par la mairie dans l'intention de faciliter l'organisation des NAP.

Rappel du terrain : 53 enfants sur 7 séances en moyenne.

Période	1 ^{ère} période : septembre- octobre	2 ^{ème} période : novembre- décembre	3 ^{ème} période : janvier- février	4 ^{ème} période : mars- avril	5 ^{ème} période : mai- juin
Fréquence	1x par semaine : mardi de 15h30 à 16h30				
Groupe	Groupe G	Groupe F	Groupe I	Groupe D	Groupe E
Nombre d'enfants	8	10	12	12	11
Niveau	CM1	CE2	CM2	CE1	CE2

Bien que le déroulement ait été pensé de façon similaire à la première phase, l'expérimentation n'a pas pu se faire dans les mêmes conditions.

Dans la première phase, il y avait deux adultes : l'enseignant et le chercheur, chacun garant d'une partie de la séquence. Dans ce contexte périscolaire, nous étions le seul référent adulte.

Dans la première phase, notre expérimentation a été perçue par les élèves comme une activité de rupture, ludique, « extra-ordinaire » dans un contexte scolaire obligatoire ; c'est ainsi que tous les élèves ont accepté de prendre part à l'autoévaluation.

Bien qu'il s'agisse des enfants fréquentant une des écoles de la première phase, le contexte périscolaire ne rend pas l'expérimentation « extra-ordinaire ». Il faut également préciser que quelques enfants de chaque groupe étaient contraints de venir à ces activités par leurs parents. D'autres enfants considéraient ce moment comme un moment récréatif et n'avaient pas l'intention de suivre les consignes. Tous ces facteurs que nous ne pouvions prévoir ni maîtriser ont orienté notre expérimentation vers une démarche dans laquelle les enfants étaient complètement volontaires pour prendre part ou pas à l'activité d'autoévaluation. Les

difficultés de discipline et de comportements de certains élèves ont été observées de manière générale par l'ensemble des intervenants de ce dispositif. Le thème de l'astronomie n'a pas remporté l'adhésion de tous les enfants, par contre nous avons pu observer une envie de participer à l'autoévaluation après seulement une ou deux séances pour les enfants les plus réfractaires. Tous ont accepté de participer à nos entretiens en focus-groupe.

Pour la restitution des données et des analyses dans cette deuxième phase, nous faisons volontairement le choix de ne pas tout exposer en détails comme dans la première phase mais d'analyser ce qui est nous est apparu remarquable et qui a guidé notre trajectoire jusqu'à la problématique, puisqu'elle a émergé à ce stade de notre travail. Nous serons plus synthétique dans ce chapitre.

11.1 Les émotions exprimées

Nous avons regroupé l'ensemble des recueils des entretiens (en contexte scolaire et périscolaire) concernant la première question de notre grille d'entretien : « qu'est-ce que l'évaluation ? »

Nous avons interrogé la retranscription grâce au logiciel TROPES dans lequel nous avons téléchargé le scénario EMOTAIX¹⁶. Voici ce qu'il en ressort :

21 émotions/affects ont été répertoriés et classés ainsi :

a- 1 émotion non spécifiée

b- 11 émotions négatives :

4 liées à l'**anxiété** :

2 liées à la crainte : **peur et piège**

2 liées à la tension : **inquiétude et stress**

7 liées au **mal-être** :

2 liées à la frustration : « **pas retenir les leçons** »

1 liée à la souffrance : « **dur** »

4 liées au trouble : **hésitation et fautes.**

¹⁶ EMOTAIX (©EMOTAIX, Piolat & Bannour, 2008) est un Scénario exploitable avec le logiciel Tropes. Il permet de réaliser la quantification du lexique de l'émotion (émotions, sentiments, humeurs, affects, tempéraments) présent dans des corpus produits par oral et par écrit.
Piolat, A., & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : Un Scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique*, 109, 657-700.

c- 8 émotions positives :

4 liées au **bien-être** :

1 liée à la satisfaction : **plaisir**

3 liées au soulagement : **aide**

1 liée à la **bienveillance** :

1 liée à l'affection : **amour**

3 liées au **sang-froid** :

2 liées au calme : **contrôle et calme**

1 liée au courage : **confiance**

d- 1 émotion de surprise :

1 liée à la **surprise**

Si nous prenons les entretiens séparément menés dans le cadre périscolaire des NAP, le logiciel TROPES détecte 15 émotions : 8 sont négatives et 6 positives.

Si nous prenons uniquement ceux menés dans le contexte scolaire, le logiciel TROPES ne repère que 5 émotions dont 3 négatives et 2 positives.

Les entretiens menés en contexte périscolaire contiennent trois fois plus d'émotions que les entretiens menés en contexte scolaire.

Ce qui est remarquable, nous semble-t-il ici, n'est pas que l'évaluation soit majoritairement associée à une émotion négative (la différence entre les 11 émotions négatives et les 8 émotions positives n'est pas très grande) mais que le champ lexical de l'émotion soit plus important dans le discours recueilli dans le contexte périscolaire que dans le scolaire. Il s'agit pourtant de la même question faisant référence à l'évaluation scolaire en général.

Notre méthodologie ne veut pas seulement analyser le « dire » ou le « déclaratif » mais également les « modes de dire » (Bautier, Rochex, 2004).

Ce constat nous renvoie au concept du procès de subjectivation (Rochex, 2009), (chap. 5.3) qui nous indique que l'élève ne peut jamais n'être qu'élève. Le sujet apprenant se construit comme un être singulier en relation à des expériences scolaires, extra scolaires, ..., aux autres, et à différentes temporalités. Le rapport au savoir est d'abord une relation (Bautier, Rochex, 2004).

C'est en combinant les entretiens en contexte scolaire et en contexte périscolaire que nous avons pu nous rendre compte des émotions liées à l'évaluation. Il semble que les enfants interrogés à l'école aient conservé une certaine retenue émotionnelle dans leurs discours. Cela ne veut pas dire que les émotions n'existent pas mais elles n'ont pas été mentionnées. Ces émotions vécues au moment de l'évaluation scolaire ont pu être exprimées davantage dans un contexte hors cadre scolaire.

Nous nous posons la question de ce qui a pu induire cette différence d'émotions dans l'évocation des évaluations. Est-ce notre démarche ? Pourtant, nous nous sommes présentée et avons expliqué notre recherche de façon identique aux enfants lors des deux phases : en plus d'être enseignante, nous travaillons à l'université et avons envie de comprendre comment les enfants apprennent de manière générale ; nous avons donc besoin de les interroger et de les observer, s'ils sont d'accord.

Qu'est-ce qui peut indiquer que les enfants aient parlé avec plus ou moins d'émotions des évaluations selon le contexte dans lequel ils ont été interrogés ?

Selon Charaudon (2000), émotions et croyances sont liées et toute modification d'une croyance entraîne la modification des émotions. Dans notre cas, la croyance est certainement liée à la norme sociale du scolaire dans laquelle l'élève peut se sentir prisonnier d'une sanction sociale (Charaudeau, 2000). « La relation pathémique¹⁷ engage le sujet dans un comportement réactionnel selon les normes sociales auxquelles il est lié, qu'il a intériorisées ou qui restent dans ses représentations. » (Charaudeau, 2000).

Il y a donc bien une frontière entre le dedans et le dehors de l'école, une norme sociale de l'élève, intégrée par la plupart des enfants qui se vérifie, dans le cadre de notre recherche, par le peu d'expression de leurs émotions dans le discours qu'ils tiennent à l'intérieur de l'école.

11.2 L'évaluation comme révélateur de l'apprentissage défensif

Nous poursuivons notre analyse en tentant de vérifier les scénarii qui se sont dessinés dans la première phase de recherche, à savoir :

- Scénario 1: comportements et sentiments
- Scénario 2: enseignement et éducation
- Scénario 3 : politique et société
- Scénario 4 : liste des classes auxquelles nous avons donné le titre de notes et bulletin.

¹⁷ Relatif à l'expression des émotions.

Nous entrons l'ensemble des retranscriptions des entretiens de la phase 1 et de la phase 2 dans le logiciel TROPES. Nous faisons notre recherche sur la base standard du dictionnaire de TROPES (non plus à l'aide du scénario de EMOTAIX) :

Les verbes factifs restent majoritaires 45% : 28 occurrences de verbe apprendre, 16 du verbe savoir, 13 du verbe faire.

L'univers de référence majoritaire est l'enseignement avec les substantifssuivants : 11 occurrences de « maîtresse », 3 de « maître », 1 de « profs » et 9 occurrences de « note ».

Concernant les scénarii, les 3 premiers scénarii exposés dans la 1ère phase se dessinent à nouveau ; mais un nouveau scénario, placé en deuxième position avec 34 occurrences apparaît, il est nommé « autres concepts ».

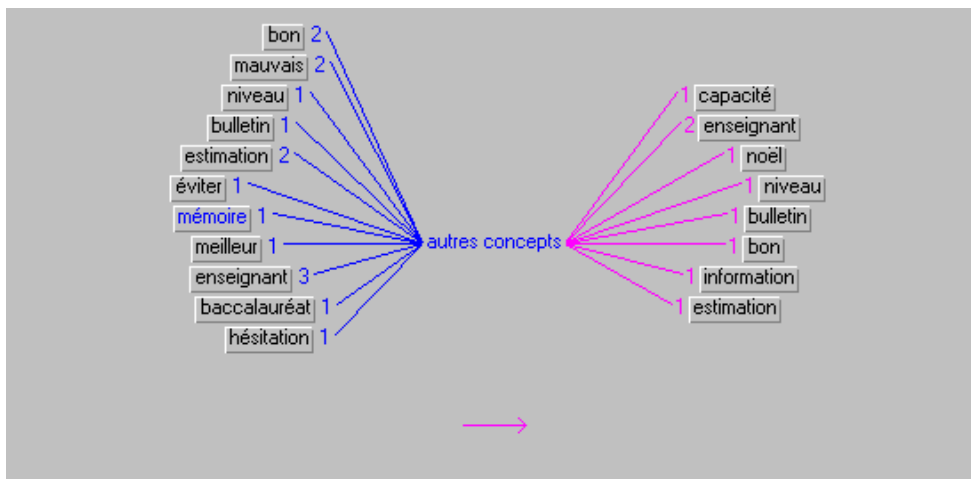


Figure 14. Graphe en étoiles du scénario « autres concepts ».

D'après l'outil TROPES, ce type de graphe en étoile permet d'analyser l'environnement d'une référence ou d'une catégorie. Ils sont orientés : les références affichées à gauche de la classe centrale sont ses prédécesseurs, celles qui sont affichées à sa droite sont ses successeurs.

Nous recherchons les extraits dans lesquels l'outil TROPES s'est basé pour définir ce nouveau scénario.

On y trouve 10 occurrences pour le verbe « apprendre ». L'action d'apprendre est en relation avec la pratique de l'évaluation. Nous nous interrogeons sur l'absence de « apprendre » sur le graphe en étoile alors qu'il y a 10 emplois de ce verbe.

On doit refaire les **exercices** pour voir si on retenu, si on sait les refaire.
 Pour le bulletin, pour les **notes**. Non ! Le bulletin ça sert à savoir comment tu travailles.
 quand on a des bonnes **notes**, *de mieux **apprendre**, on **apprend** moins bien sans évaluation* pour
 réciter tout ce qu'on a appris
 Si on a compris nos leçons*mettre dans le bulletin*La maitresse peut **vérifier** si on a écouté bien la
 leçon*Pour notre avenir*Pour avoir un bon métier dans le futur.
 C'est pour que les maîtres sachent quelles **notes** il faut mettre dans le bulletin. Pour voir si on a bien
 compris.
 C'est pour **aider** la maitresse à savoir où on en est dans telle ou telle **matière**.
 parce qu'il y a une évaluation pour ne pas avoir de mauvaises **notes**. La maitresse va adapter le
 travail
 L'évaluation c'est après les **entraînements** pour vraiment **apprendre** à la fin. que c'est bien que c'est
 super bien
 car on aura des **cadeaux** de Noël, des trucs pour jouer, pour nous féliciter, des jeux, des cartes, des
 barbies.
) si tu fais des **fautes**, ce n'est pas grave et l'évaluation te permet d'être fier de toi.
 Mais si on **était noté** on aurait un 20 sur 20 car on **a noté** des informations au tableau,
 tableau, on a fait des recherches, on a découvert des choses sur les planètes.
 comme ça ils savent leur **note**. C'est pour les deux, le maitre et nous.
 t'**as lu** bien. et si on fait des **fautes**, il va nous le dire et on va **apprendre** de mieux en mieux.
 de mieux en mieux. Au début le cerveau est petit et maintenant il grandit. Si on ne sait pas un mot,
 on peut **demande**r à la maitresse pour **apprendre**. Si tu ne lui dis tu ne pourras pas **apprendre**. du
 coup,
 qui nous **aider** pour nous faire réfléchir un peu plus. Moi les évaluations de maths, ça va mais les
 évaluations de français,
 oui L'évaluation c'est un **contrôle** sur ce que tu as **appris**. Il faut **apprendre** sa leçon
 bien écrire. bien mémoriser, après on aura une **note**, donc plus on **apprend** bien plus on aura une
 meilleure **note**.
 pour **apprendre**. si on a pas d'évaluation, on oublierait des choses. l'évaluation,
 ça sert à passer le bac et le **brevet**. pour nous entraîner ; pour avoir un meilleur métier. pour avoir un
 métier pour avoir beaucoup d'argent.
 ça sert déjà à la maitresse pour voir comment elle doit nous **aider**. Et nous ça nous sert à nous
 concentrer de plus en plus
 elle pourra encore nous faire des **exercices** comme ça. (reformulation) mieux vous expliquer
 ?D'accord. et aussi à la fin, il faut bien se relire pour éviter les **fautes**
fautes . et ça sert aussi pour le bulletin. Si on peut aller au **niveau** suivant-A voir le **niveau** qu'on a. -
 A s'évaluer
 l'évaluer -Si on doit redoubler-A rendre compte à nos parents. À se **tester**. À connaître ses
 compétences ?
 compétences ?À savoir si on a compris. Voir le **niveau** qu'on a.- Voir si on a compris
 compris ce qu'on a travaillé- C'est la compréhension. C'est pour savoir si on a bien compris
 ce qu'on a fait en **classe**. C'est par rapport au travail, si le travail est utile. C'est pour les profs.

Tableau 14 : extrait tiré du logiciel TROPES, d'après les retranscriptions des recueils à la première question concernant l'évaluation.

Nous tentons de comprendre le nouveau scénario à l'aide du graphe en aire et remarquons le rapprochement entre « estimation » qui correspond à l'évaluation dans la conception du scénario de base de l'outil TROPES. Nous tentons de trouver le terme « apprendre » ou « apprentissage » dans ce scénario de base et remarquons que le sens subjectif d'apprendre est absent. Le concept d'apprentissage dans l'outil est structurellement en lien avec « stage », « formation professionnelle », « formation d'apprenti », « reconversion ».

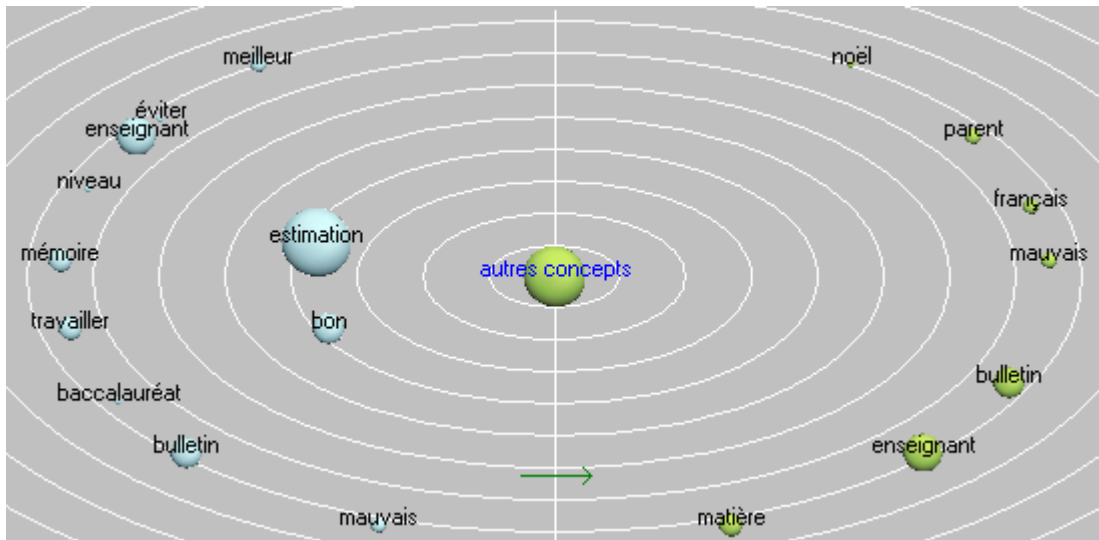


Figure 15. Graphe en aires du scénario « autres concepts ».

Cette analyse nous amène à penser que le terme « autres concepts » relève du champ de l'apprendre.

En effet, sur la totalité des extraits des retranscriptions analysés, nous relevons 25 fois le verbe « apprendre » à l'infinitif, 11 fois le terme « appris », 7 fois le verbe « apprend » conjugué au présent, 2 fois le verbe « apprendrait » au conditionnel.

En positionnant ce scénario sur le graphe des acteurs, nous constatons que le terme « autres concepts » se situe à droite du graphe. L'outil TROPES nous explique que ce graphe représente la concentration de relations entre acteurs. Il permet de faire une comparaison visuelle du poids des relations entre les principales références.

L'axe des X (horizontal) indique le taux actant/acté (de gauche à droite).

L'axe des Y (vertical) indique la concentration de relations pour chaque référence affichée.

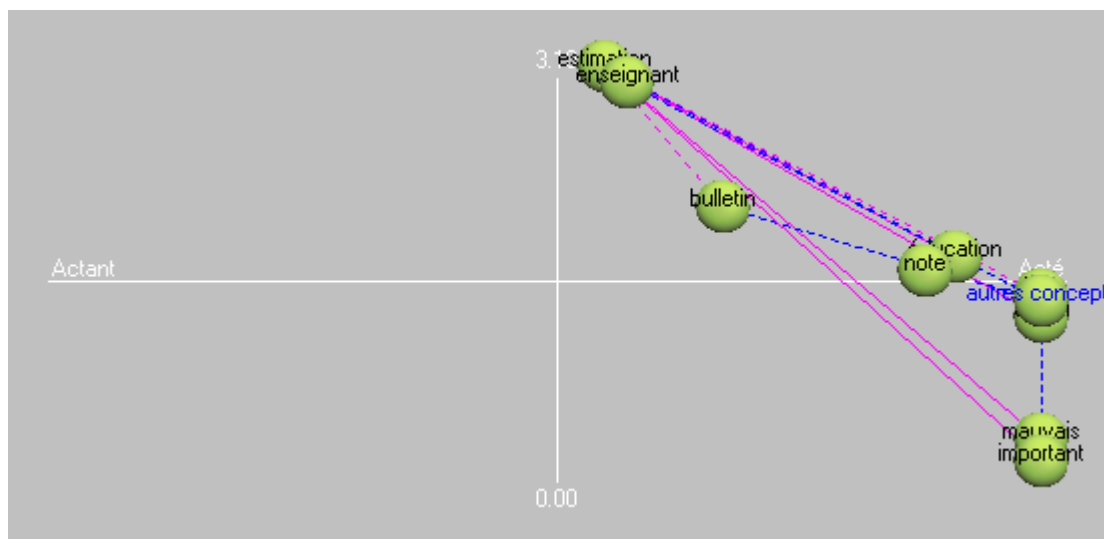


Figure 16. Graphe des acteurs du scénario « autres concepts ».

Nous admettons que le terme « autres concepts » relève du domaine de l'apprendre et que les principales relations en lien avec apprendre se trouvent du côté des actés.

En nous penchant plus précisément sur les extraits, le verbe « apprendre » est utilisé pour arriver à un but :

- avoir des bonnes notes
- réussir les évaluations
- pour passer au niveau supérieur
- pour avoir des cadeaux
- pour se sentir confiant

Rappelons qu'il s'agit d'une recherche inductive. Ce constat « d'apprendre pour quelque chose » nous interroge et nous oblige à chercher dans le cadre théorique des éléments de compréhension. « Apprendre », dans nos entretiens, permet aux élèves de se sentir en sécurité face aux évaluations et de préserver leur statut d'élève. C'est en relation avec cette réflexion que nous croisons la théorie de l'apprentissage défensif de Holzkamp (1993) ; elle nous renvoie directement à notre terrain de recherche. Plusieurs éléments de cette théorie répondent à la fois à notre pratique d'enseignement et à notre recherche.

Ainsi Holzkamp dit d'abord que « de l'avis courant, il y a apprentissage quand les processus d'apprentissage... sont amorcés par des tiers » (Holzkamp, 2004 in Grotlüschen, 2010). C'est ce qu'il appelle le « court-circuit enseignement apprentissage » qui traverse la pédagogie et qui signifie que là où il y a enseignement, il y a aussi apparemment apprentissage. Or

l'enseignement aussi efficace puisse-t-il être ne déclenche pas toujours un apprentissage chez l'enfant, l'acte d'apprendre ne s'opère « que si le sujet apprenant a lui-même des raisons d'apprendre » (Holzkamp, 2004, p. 29 in Grotlüschen, 2010). Et ces raisons sont intimes, personnelles, elles ne sont pas injonctives, ni demandées par l'enseignant sinon il s'agit d'autre chose : l'apprentissage défensif. Cet apprentissage englobe l'apprendre par cœur, le recopiage, parfois la tricherie, il donne la priorité aux résultats quitte à feindre les apprentissages ; il sert essentiellement à contenter l'enseignant et les parents et à éviter les sanctions. (Holzkamp, 2004, p.30 in Grotlüschen, 2010). Alors quelles autres raisons, un sujet pourrait-il avoir qui le pousse à apprendre ? L'auteur nous renseigne ainsi : « Il y a toujours apprentissage lorsque le sujet s'est heurté dans l'exécution normale de ses actes à des obstacles ou des résistances » (Holzkamp, 2004, p.29 in Grotlüschen, 2010). Il s'agit ici de ce que Holzkamp nomme l'apprentissage expansif, concept qui a été développé dans le chapitre 7.2 de cette thèse. La théorie de Holzkamp ne peut se comprendre que par la science du sujet, approche qu'il défend par ailleurs tout au long de sa vie. L'auteur ne cherche pas à identifier des conditions pour prédire des comportements généralisables d'apprentissage ; il soutient que pour comprendre les raisons d'apprendre ou de ne pas apprendre, le chercheur ne peut explorer les motifs que sous la perspective de l'apprenant. C'est à travers les yeux de l'apprenant qu'il a pu identifier l'apprentissage défensif :

« Si j'apprends de manière défensive, c'est uniquement parce que je vois le monde qui était le mien jusqu'ici, menacé et parce que je n'ai pas d'autre possibilité de réagir à cette menace qu'en apprenant. » (Grotlüschen, 2010)

Les recueils des données des différents outils utilisés (grille d'observation et entretiens exploratoires) nous ont conduite à des indices révélant l'apprentissage défensif. Nous trouvons, dans les raisons évoquées par les enfants qui composent notre cohorte, une illustration de ce concept.

Nous souhaitons maintenant nous pencher sur l'apprentissage expansif que Holzkamp oppose à l'apprentissage défensif. C'est à ce stade de notre travail que nous avons ébauché notre problématique et un début d'hypothèse : nous supposons qu'une pédagogie qui intègre l'autoévaluation permettra de favoriser l'autonomie de l'acte d'apprendre chez le sujet apprenant à travers le procès de responsabilisation.

11.3 Peut-on apprendre sans évaluations ?

Il s'agit de la question que nous avons posée alors qu'elle n'était pas prévue initialement dans notre grille d'entretien. Dans la première phase, nous ne savions pas encore comment l'exploiter. La suite de notre analyse s'est faite à la lumière de la théorie de l'apprentissage expansif (Holzkamp, 1993).

Propositions remarquables lors des entretiens en focus-group :

	en contexte scolaire	en contexte périscolaire
Oui, on peut apprendre sans évaluation :	<ul style="list-style-type: none"> • mais les évaluations, ça sert à savoir si on sait ou si on ne sait pas. • mais avec les évaluations au moins la maîtresse sait s'il faut nous mettre en ARP ou non. • en fait on réapprend les choses qu'on a déjà faites. • car de toutes façons on apprend nos leçons, ce n'est pas la peine d'être évalué. • on peut savoir avant l'évaluation dans quelle matière on n'est pas bon à cause des exercices qu'on a faits avant l'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • mais ça dépend. • on peut tout de même apprendre des choses sans être évalué. • mais c'est sûr que si on faisait une évaluation, ça nous ferait un peu plus retenir. • si on apprend ce qu'il faut apprendre alors on le sait. L'évaluation ça sert juste à faire rappel.
Non, on ne peut pas apprendre sans évaluation :	<ul style="list-style-type: none"> • c'est important parce qu'on peut faire le corrigé après. • l'évaluation nous motive à apprendre. • sans l'évaluation on ne peut pas savoir si on a bien appris. • Les évaluations sont plus importantes que le travail qu'on fait à l'école. • les évaluations apportent de l'intelligence. • on retiendrait moins les leçons sans les évaluations. • sans les évaluations, j'apprends toujours égal et alors je reste au même niveau dans chaque matière ; là où je suis bon, je reste bon, là où je suis moins bon je reste moins bon. Alors qu'avec les évaluations je sais que je dois travailler plus une matière que l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • sans les évaluations, je n'arriverai pas à dire "regarde", je dirai "regar". • car avec l'évaluation, on peut avoir un diplôme, être plus intelligent. • car elle sert à mieux mémoriser. • ça sert à mieux se concentrer. • ça dépend si tu as des difficultés ou non. Moi par exemple j'ai plus de difficultés en français qu'en maths. • avec l'évaluation on peut progresser. • parce que les évaluations, ça sert à apprendre, à mieux mémoriser avec les tiroirs. Sans, on apprendrait moins bien. • on essaye d'apprendre un peu plus avec les évaluations pour avoir de bonnes notes. • l'évaluation, c'est pour être sûr si tu as bien appris. • ça sert à vérifier, on est bon en conjugaison ou mauvais. • avec les évaluations, je sais quelles sont les matières que je dois retravailler. Sans les évaluations, je ne saurais pas. • avec les évaluations, les profs savent où nous en sommes et où ils doivent nous aider.

4 propositions affirmatives

4 propositions affirmatives nuancées : « oui, **mais** »

19 propositions négatives.

Il y a eu la remarque suivante : « Je ne sais pas », qui ne figure pas dans le tableau.

Nous avons utilisé la couleur pour procéder à une catégorisation des remarques :

L'élève est le sujet actif de faire, d'apprendre ou de savoir, sans élément extérieur.

L'élève se rend compte de son implication dans l'acte d'apprendre. L'évaluation n'est pas corrélée à sa capacité d'apprendre ou de faire. Pourtant deux propositions sont remarquables dans les propositions négatives :

« Les évaluations sont plus importantes que le travail qu'on fait à l'école »

« L'évaluation, c'est pour être sûr si tu as bien appris ».

Dans ses deux propositions, l'élève est acteur de l'apprendre mais le paradigme de l'évaluation est plus important que celui de l'apprendre.

L'évaluation est perçue par l'élève comme un jugement de valeur extérieur, un contrôle :

Cette perception rejoint celle où l'élève est sujet de son apprentissage. L'évaluation n'est pas perçue comme un danger quand l'élève pense qu'on peut apprendre sans évaluation mais peut devenir une menace quand l'élève pense que l'évaluation est indispensable à l'apprendre.

Ainsi les propositions **jaune** et **mauve**, si l'élève pense qu'on peut apprendre sans évaluations, renvoie l'image d'un sujet apprenant.

L'élève est le sujet grâce à un élément extérieur.

Dans ces propositions, l'élève pense pouvoir agir comme sujet de l'apprendre parce qu'il veut réussir les évaluations. Il situe l'évaluation comme concept supérieur à celui de l'apprentissage dans le contexte scolaire et, par conséquent, ne peut se sentir entièrement responsable de sa trajectoire scolaire. Les raisons évoquées par ces élèves illustrent à nouveau le concept de l'apprentissage défensif (Holzkamp, 1993) où la nécessité d'apprendre n'existe que parce qu'elle rencontre la sanction. Dans notre tableau, ces remarques sont majoritaires pour l'ensemble des élèves.

L'élève est le sujet d'un verbe d'état.

L'enseignant est le sujet de savoir.

Lien entre évaluation, enseignant et remédiation.

Ces trois catégories de remarques se répondent car l'élève se perçoit comme sujet statique pour qui les éléments liés à l'apprentissage sont extérieurs à lui. Il ne se voit pas acteur de sa trajectoire scolaire ; il se perçoit comme un sujet évalué, à qui on peut parfois apporter de l'aide.

L'évaluation est le sujet du domaine de l'acte d'apprendre.

Dans cette dernière catégorie, l'élève n'existe plus en tant que sujet. Relevons cette remarque :

« Les évaluations sont plus importantes que le travail qu'on fait à l'école »

Cette remarque est un constat, il ne s'en dégage pas une émotion a priori négative, d'ailleurs les émotions ne sont pas identifiables dans les remarques concernant cette question.

L'évaluation fait partie du quotidien des élèves et, concernant les élèves les plus jeunes, il ressort des entretiens que l'enseignant fait preuve de bienveillance au moment des évaluations. Pourtant, nous avons relevé que l'ensemble des entretiens était ponctué par des émotions : 8 positives et 11 négatives. Les émotions négatives relèvent de l'« anxiété » et du « mal-être », termes identifiés par le logiciel TROPES. Pouvons-nous faire l'hypothèse que les émotions négatives liées à l'évaluation proviennent de la perception de l'élève à subir les apprentissages et à penser qu'il ne peut pas agir sur son apprentissage et donc sur sa trajectoire scolaire ?

Dans le déroulement de nos séances des NAP, nous revenons plusieurs fois sur cette question afin de comprendre si leur conception de l'apprentissage peut évoluer.

Nous précisons que pendant le déroulement de ces séances, les enfants étaient libres de s'autoévaluer et libres de rechercher ou non des informations. Il n'y avait pas d'injonctions, que des propositions. Chaque démarrage avec un nouveau groupe était compliqué au niveau de la discipline car il fallait leur préciser que nous ne les obligeons pas à participer au déroulement des séances mais que nous étions exigeante quant à leur comportement et au respect dans le groupe. Dès que cette règle était assimilée, certains élèves ont fait des recherches informatiques dans le domaine de l'astronomie, d'autres ont préféré travailler sur feuille, d'autres noter des choses au tableau ; quelques-uns se sont occupés en dehors du domaine de l'astronomie mais ont cependant souhaité s'évaluer.

A la fin de chaque séance, après l'autoévaluation, nous proposons un temps de bilan, voici quelques extraits de ces bilans :

Le groupe G

3ème séance d'astronomie

« [>Nous]: - qu'est-ce que vous avez envie de nous dire sur cette séance?

[>R1]: - On a appris les couleurs, les classements des planètes.

[>Nous]: - Et pour vous, c'est important d'apprendre des choses comme ça?

[>R2]: - Oui, on a vu aussi que cette nuit il y avait une éclipse lunaire. On savait comment s'appelait la terre, la lune et le soleil pendant l'éclipse. »

5ème séance d'astronomie avec le groupe G :

« [>Nous]: - Est-ce que vous aimez vous autoévaluer? Et pourquoi ?

[>R1]: - Comme ça, on sait où on en est, ce qu'on doit apprendre.

[>R4]:- Et on a appris ce que c'était ... (incompréhensible)

[>R2]:- Moi j'ai appris que les 4 premières planètes étaient telluriques: on peut atterrir dessus, et les autres, gazeuses : on ne peut pas atterrir dessus, on s'enfonce. »

Le groupe F :

1ère séance d'astronomie avec le groupe F

« [>Nous]: Est-ce que vous avez appris quelque chose?

[>R1]: Oui

[>Nous]: Mais on n'a pas été évalué?

[>R3]: Non

[>R4]: Non

[>Nous]: Cela veut dire qu'on peut tout de même apprendre des choses sans être évalué?

[>R5]: Oui

[>R4]: Je sais pas

[>R1]: Non.

[>Nous]: Ah... oui ou non?

[>R2]: Oui, oui, oui. »

3ème séance d'astronomie avec le groupe F :

« [>Nous]: Et comment vous savez que vous avez appris des choses?

[>R5]: Parce qu'on a un truc en plus dans notre tête.

[>R2]: Parce qu'on a cherché, on a cherché des informations.

[>R4]: Parce que ça nous permet de savoir après, pour la suite. »

Le groupe I :

2ème séance d'astronomie avec le groupe F

[>Nous]: Et sans évaluation, est-ce que vous arriveriez à progresser autant?

[>R1]: Oui

[>R2]: Non

[>R3]: Non

[>Nous]: Donc l'évaluation est nécessaire pour bien apprendre les leçons?

[>R3]: Oui

[>Nous]: Mais là, comme on ne fait pas d'évaluations en astronomie, vous n'apprenez rien?

[>R2]: Ben si

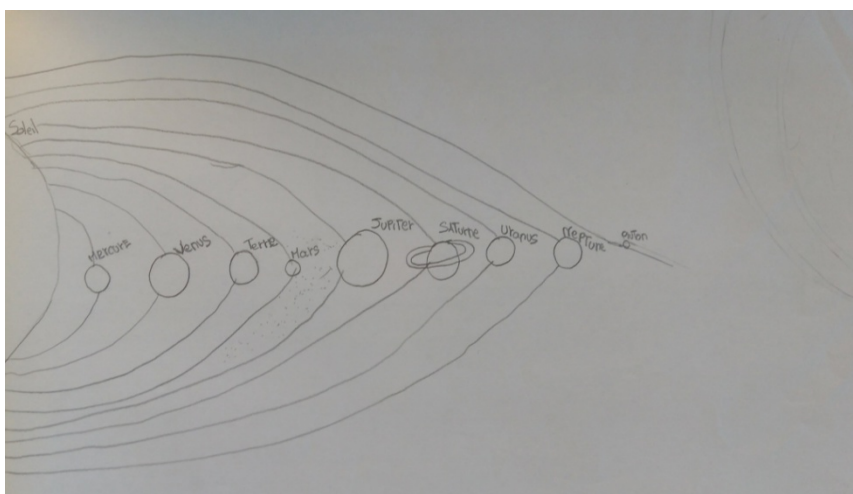
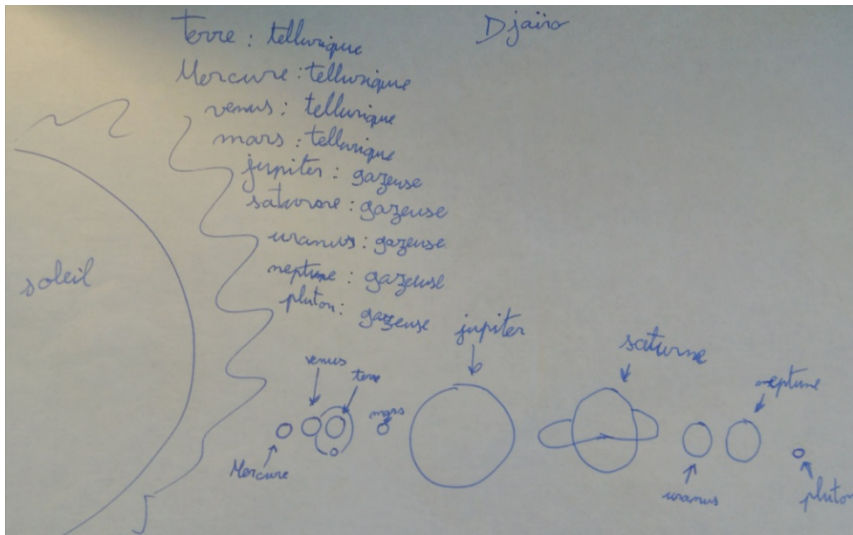
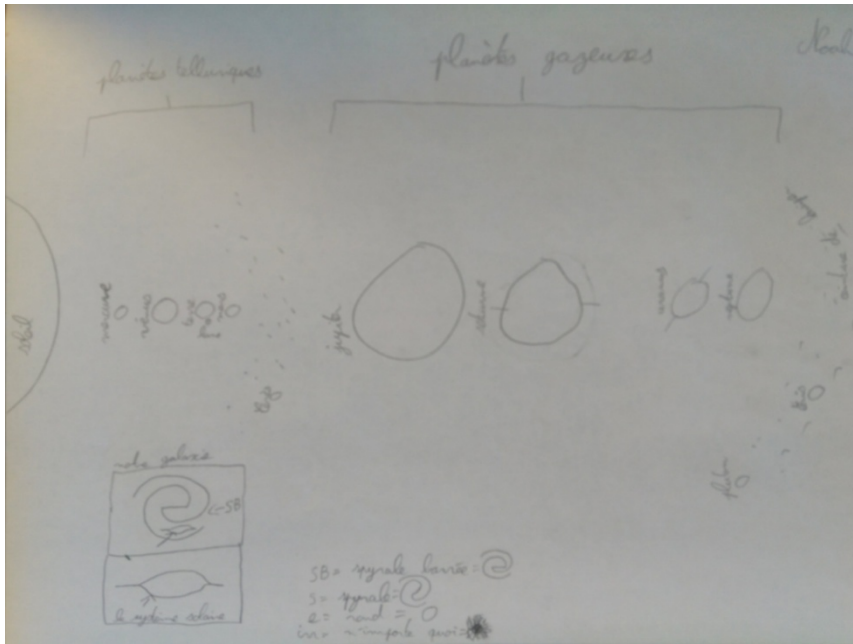
[>R3]: Mais c'est sûr que si on faisait une évaluation, ça nous ferait un peu plus retenir.

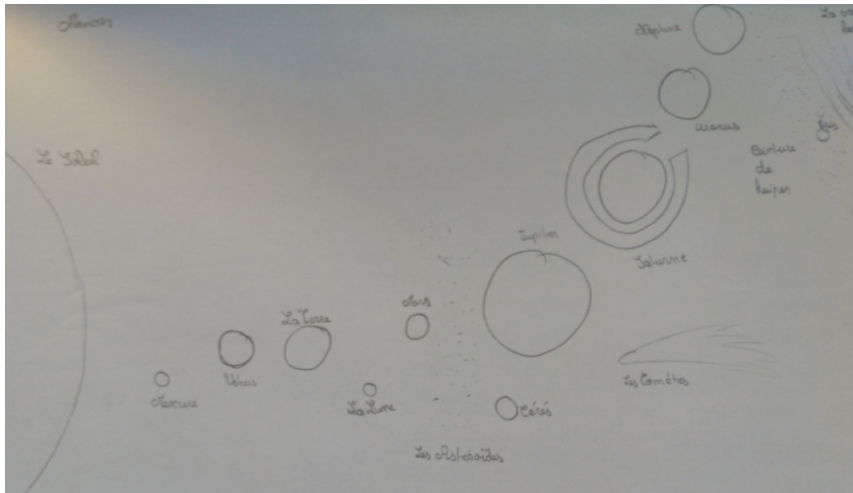
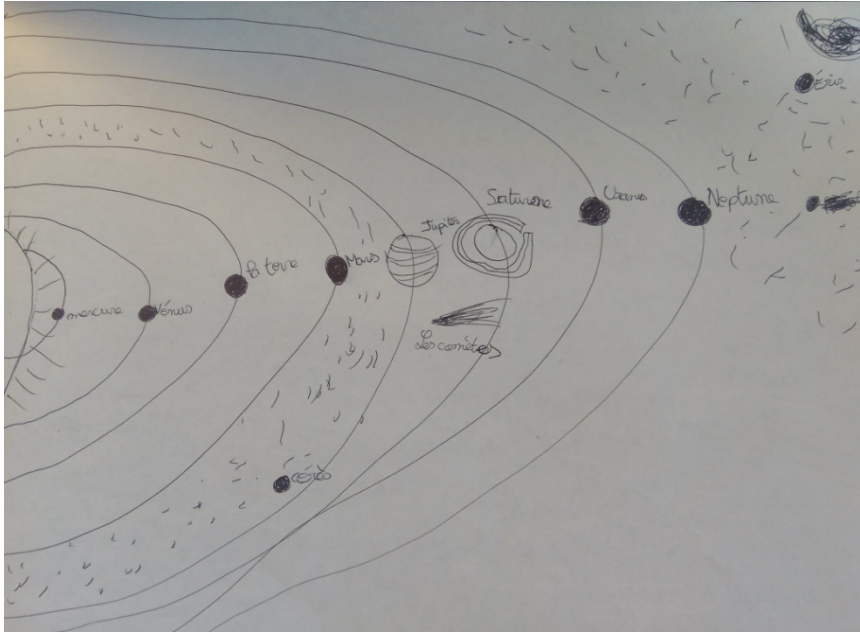
Dans les séances suivantes, avec ce groupe, nous définissions ensemble, l'objectif de travail. Certains d'entre eux avaient de très bonnes connaissances en astronomie et il devenait de plus en plus difficile de ne pas individualiser l'autoévaluation. Nous avons rencontré les limites de l'outil numérique avec ce groupe. En effet, l'utilisation de la plate-forme fonctionne par groupe « classe ». Lorsqu'un enfant se connecte sur la plate-forme, il est identifié comme « élève » d'une classe. Les compétences liées à l'autoévaluation sont enregistrées pour un groupe « classe ». Les compétences ne peuvent être individualisées au sein d'une même classe.

Nous avons également constaté cette évolution dans les autres groupes : nommer par eux-mêmes les compétences à évaluer. Les enfants semblaient perdus face à cet exercice lors des premières séances ; mais au bout de la cinquième ou sixième séance, nous commençons à percevoir une nouvelle implication des enfants. Et si, lors des premières séances, les enfants acceptaient la compétence énoncée, lors des dernières, il leur arrivait de manière individuelle de remettre en cause la compétence travaillée, en y apportant des précisions par rapport à leurs recherches ou de la nuancer. L'outil numérique n'a pas permis de recueillir ces nuances.

Bien que nous percevions une légère évolution dans leur discours d'appréhender l'apprendre par eux-mêmes, nous comprenions également que parce que la pratique de l'autoévaluation se situait en dehors du contexte scolaire, les élèves ne pouvaient imaginer une telle pratique dans leur classe. Leur manière d'apprendre pendant les NAP ne pouvait être la même que pendant le temps scolaire.

Pourtant, sans exiger de formalisme quelconque de leurs recherches, le groupe I de niveau CM2, certainement par émulation, a commencé à produire des traces dont voici des exemples :





Nous l'avons déjà mentionné, l'apprendre n'est pas quantifiable. Cependant nous avons pu constater une évolution de l'investissement des enfants dans les séances après leur avoir demandé s'il était possible d'apprendre sans évaluation. Il semblerait que leur conception initiale se soit modifiée au sein des séances de NAP. Notre étude ne permet pas de vérifier si cette évolution en contexte périscolaire a modifié des stratégies d'apprendre au sein de leurs classes. D'après nos entretiens, les enfants n'ont pas été capables de transférer leurs conceptions dans le contexte scolaire et de détacher l'apprentissage de l'évaluation :

« [>Nous]: Est-ce que vous aimeriez utiliser ça (l'autoévaluation) à l'école?
 [>R1]: Oui ce serait cool.
 [>Nous]: Pourquoi ?
 [>R2]: C'est un nouveau système d'évaluation.
 [>Nous]: Est-ce que ça vous aiderait plus à apprendre ?
 [>R1]: ...Un peu moins peut-être.
 [>Nous]: Un peu moins?
 [>R1]: ... Je ne sais pas... Parce qu'il n'y a que 3 questions dedans.
 [>Nous]: D'accord.
 [>R2]: Ce serait bien mais pas toujours.
 [>Nous]: Comment c'est dans les autres ateliers de NAP ? C'est pareil ailleurs? Vous apprenez plus ou moins de choses ailleurs?
 [>R1]: Ben on apprend plus de choses avec la maitresse. »

Nous faisons ici appel à la modélisation de la relation pédagogique de Vieille-Grosjean (2009) que nous avons développée dans le chapitre 5.1. L'apprentissage ne peut se concevoir sans la transmission ni l'altérité. S'autoévaluer, tel que nous l'avons expérimenté dans cette deuxième phase, suppose une relation de confiance entre l'adulte et les enfants. Nous avons accepté le regard qu'ils portaient sur leurs compétences sans émettre de jugement de valeur. Nous avons parfois induit des discussions lorsque nous constatons un écart entre l'autoévaluation et des productions formalisées mais sans chercher à normaliser l'autoévaluation. Cette relation ne peut se transférer. Elle se construit à chaque fois avec les personnes en présence dans un espace-temps précis. C'est pourquoi, nous complétons ici notre hypothèse : nous admettons que la pratique de l'autoévaluation véhicule du sens dans les apprentissages. Nous faisons l'hypothèse qu'une pédagogie qui intègre l'autoévaluation permettra d'instaurer une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves et, qui à travers le procès de responsabilisation, favorisera une réelle autonomie de l'acte d'apprendre chez les élèves.

11.4 Synthèse de ce chapitre

La relation pédagogique telle que la définit Vieille-Grosjean (2009) peut-elle se construire malgré cette norme sociale intégrée par les enfants fréquentant l'école qui empêche les élèves d'exprimer leurs émotions sous peine d'un jugement ou d'une sanction morale ? Et si les enfants sont confrontés à la sanction sociale de leur métier d'élève, en est-il de même pour les

adultes et leur statut d'enseignant ? La norme sociale intégrée par l'adulte au sujet du métier d'enseignant sanctionnerait-elle l'expression des émotions devant le travail scolaire ?

C'est ce qui pourrait empêcher toute pratique authentique de l'autoévaluation. C'est ce qui pourrait expliquer que la première phase ait pu aboutir grâce à la présence du chercheur, qui a été tiers dans l'expression des émotions liées à l'autoévaluation. Dans le contexte Suisse, la non-présence du chercheur en tant que tiers qui reçoit les expressions des élèves n'a pas permis à l'expérimentation de durer. Dans la phase actuelle, les enfants ne sont plus dans leur métier d'élève ; et ne se sentant dès lors pas menacés par une sanction morale, ils sont plus libres de s'autoévaluer.

Il ressort de nos entretiens auprès des enfants qu'apprendre est fréquemment associé à l'évaluation dans le but d'avoir de bonnes notes et d'amener une sécurisation face à l'évaluation. Ce constat nous renvoie au concept de l'apprentissage défensif développé par Holzkamp (1993). L'analyse catégorielle des réponses faites à la question : « serait-il possible d'apprendre sans évaluation ? » illustre les éléments de la théorie de Holzkamp (1993) : les enfants se perçoivent majoritairement sujet de l'apprendre dès lors qu'il faut montrer ce qu'on sait au moment de l'évaluation. Aux extrêmes de ces représentations, il y a d'un côté le sujet apprenant qui dissocie l'apprendre de l'évaluation, et de l'autre côté, le sujet passif qui ne se rend pas compte de sa capacité à agir sur sa trajectoire scolaire et dont la réussite ou l'échec sont extérieurs à lui.

Bien que nous ayons constaté une évolution de l'implication des enfants dans le processus de l'apprendre au fur et à mesure des séances de NAP, nous n'avons pas recueilli de données qui permettent de constater qu'un transfert de cette conception de l'apprendre puisse se faire en classe. Pour la plupart de ces enfants, le paradigme de l'évaluation est la référence dans le contexte classe. Les enfants ne pensent pas que l'autoévaluation puisse se pratiquer en classe.

CHAP.12/ Retour au contexte scolaire

12.1 Bilan d'étape

La première phase de notre recherche a permis de rendre compte que la pratique régulière et intégrée de l'autoévaluation participe au processus d'apprentissage chez les élèves. Les élèves comprennent ce qui est attendu et s'aperçoivent qu'ils peuvent agir et prendre part à leur réussite scolaire. La pratique de l'autoévaluation, dans cette phase, a également enrichi la relation pédagogique, elle accepte la parole et le regard de l'enfant comme indice de compréhension et permet de laisser une place plus grande à la rencontre entre enseignant et élève. Dans cette phase, l'outil numérique était autant un vecteur qu'un frein : par sa nouveauté, son ergonomie et sa rapidité, l'outil a séduit les élèves ; par sa complexité à insérer les compétences et le manque d'accessibilité des outils informatiques dans les écoles, la plateforme n'a pas pu être prise en main par les enseignants.

La deuxième phase de notre étude nous a conduite au concept de l'apprentissage défensif (Holtzkamp, 1993) et a interrogé l'acte d'apprendre sans aucune sanction, en contexte périscolaire. Le public d'enfant dans sa majorité n'imagine pas qu'il soit possible d'apprendre sans évaluation. A travers le recueil de la parole des enfants, nous comprenons que le contexte scolaire, à partir du CE1 est dominé par le paradigme de l'évaluation.

Nous cherchons des pratiques d'autoévaluations scolaires déclarées et nous nous attardons sur une publication du Secrétariat de la littératie et de la numératie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007) qui vise à soutenir le « leadership » et « l'efficacité de l'enseignement » dans les écoles de l'Ontario, province du Canada. Il s'agit d'un article de 7 pages essentiellement basé sur les travaux de Ross (2006) et de Rolheiser et Ross (2000). Ce document qui a pour titre « *accroître la capacité* » (Annexe 18) est remarquable car il permet de lier des données des recherches empiriques au contexte scolaire. Il commence par présenter la terminologie de l'évaluation en y définissant l'évaluation, l'autoévaluation des élèves, la réflexion, la métacognition et la détermination des objectifs.

Les définitions de la terminologie de l'évaluation, avec lesquelles nous sommes par ailleurs en accord, place l'autoévaluation des compétences de l'élève dans le champ de l'évaluation,

or là, nous ne sommes plus en accord. Les deux premières phases de notre recherche nous laissent penser que l'autoévaluation des compétences ne devrait pas se situer dans le paradigme de l'évaluation même si celle-ci est présentée comme formative. Dans le document, il est relevé que les élèves avaient tendance à surestimer leur travail, affirmation basée sur des recherches empiriques :

« Les élèves savent-ils s'évaluer correctement? »

L'autoévaluation des élèves a tendance à être plus élevée que l'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant. Les jeunes enfants, par exemple, peuvent surestimer leur travail parce qu'ils manquent de compétences cognitives leur permettant d'intégrer l'information sur leurs capacités et qu'ils ont davantage tendance à prendre leurs désirs pour des réalités (Ross, 2006). Les élèves plus âgés risquent également de surestimer leur travail s'ils pensent que leur autoévaluation a une influence directe sur leurs notes (voir aussi Dunning, Heath et Suls, 2000). » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Nous ne remettons pas en cause cette affirmation ni les recherches empiriques dont elle est issue, mais nous n'avons pas observé sur notre terrain cette tendance générale des élèves à surestimer leurs compétences. Cette différence de point de vue n'invalide en rien l'une ou l'autre des conclusions parce qu'elle nous semble en corrélation avec la posture de l'enseignant et du champ dans lequel se situe l'autoévaluation. Nous pensons que l'autoévaluation dans les classes ne peut pas se pratiquer uniquement à l'aide de prescriptions ou de propositions méthodologiques aussi bienveillantes soient-elles, mais qu'il faut que l'enseignant soit conscient de sa posture : si l'autoévaluation se pratique dans le domaine de l'évaluation alors l'enseignant - représentant de l'Institution - est celui qui sanctionne ce regard sur soi. « Les élèves plus âgés risquent également de surestimer leur travail s'ils pensent que leur autoévaluation a une influence directe sur leurs notes » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Cette remarque rejoint la conclusion de Saussez et Allal (2007) qui s'inquiètent du « caractère pathogène des situations d'autoévaluation socialisées » (p. 115). Ils préconisent « des espaces protégés de toute sanction sociale » (p. 116) pour ces pratiques, ainsi que l'accompagnement par un référent qui ne soit pas engagé dans la certification.

Notre recherche inductive, basée sur la perception des élèves de l'évaluation et de l'autoévaluation nous amène à penser que la pratique de l'autoévaluation doit d'abord interroger le paradigme dans lequel elle se situe. Si aucune visée évaluative ne vient perturber l'accompagnement pédagogique au sens étymologique du terme alors la méthodologie de l'autoévaluation pourra se penser dans un second temps et se placer dans une pratique quotidienne. Nous l'avons dit, ce document est remarquable pour la place qu'il offre à la pratique de l'autoévaluation en classe. Nous n'avons pas connaissance d'autres supports aussi importants qui préconisent l'autoévaluation dans les classes en y associant les recherches empiriques. Il s'achève par une méthodologie évolutive et très précise à destination des enseignants pour mettre en œuvre l'autoévaluation :

Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant

Étapes et conditions clés	Pour commencer	Pour aller plus loin	Pour consolider
Déterminer les critères	Les élèves réagissent aux critères établis par l'enseignante ou l'enseignant.	Les élèves choisissent des critères à partir d'une liste proposée par l'enseignante ou l'enseignant.	L'enseignante ou l'enseignant discute des critères avec les élèves.
Enseigner aux élèves comment appliquer les critères	Des exemples d'application des critères sont proposés.	La manière d'appliquer les critères est décrite.	Modélisation : des exemples et une description de la manière d'appliquer les critères sont fournis.
Fournir aux élèves une rétroaction sur leurs autoévaluations	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades fournissent une certaine rétroaction. Plusieurs aspects de l'autoévaluation de l'élève sont commentés. L'élève a la possibilité de réagir à la rétroaction.	Une rétroaction poussée est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades. Les commentaires sont précis; les points forts et les points à améliorer sont relevés. L'élève a la possibilité de justifier son autoévaluation auprès de l'enseignante, l'enseignant ou de ses camarades.	Une réaction poussée et explicitement liée aux critères est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades. De multiples sources de commentaires précis sont disponibles. L'enseignante, l'enseignant ou les camarades discutent de l'autoévaluation.
Déterminer les objectifs	L'enseignante ou l'enseignant établit un objectif adapté à l'élève.	L'enseignante ou l'enseignant propose une liste d'objectifs possibles (en fonction de données précises) adaptés à l'élève.	L'élève établit des objectifs à partir de données précises; les objectifs sont adaptés à la fois à l'élève et à la tâche.
Normes de la salle de classe	Les élèves s'évaluent de temps à autre, généralement à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement, généralement au début ou à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement pendant toute la durée du cours, en utilisant une gamme d'outils.



Tableau 15 : Continuum de l'autoévaluation-Adapté de Rolheiser (2006) - Ministère de l'Éducation de l'Ontario-2007.

Nous avons tenté de trouver des données et des recherches sur la pratique déclarée de l'autoévaluation en classe en Ontario pour comprendre le contexte dans lequel cette méthodologie peut devenir routinière, mais aucune recherche de ce type n'a été portée à notre connaissance.

Ce bilan, ainsi que notre pratique quotidienne d'enseignante en classe maternelle, nous encourage à explorer la troisième phase de notre recherche dans laquelle nous nous demandons s'il est possible de pratiquer l'autoévaluation avec des enfants de maternelle (qui ont encore peu d'expérience de l'évaluation scolaire) et d'induire déjà, dès l'école maternelle, une conception de l'élève responsable de sa trajectoire scolaire.

Cette phase s'est présentée tout naturellement à nous puisque nous menions notre travail de recherche en parallèle de notre activité professionnelle, celle de professeure des écoles en maternelle.

12.2 L'autoévaluation en maternelle à l'aide du carnet de réussite.

Avec les collègues enseignants de l'école dans laquelle nous exerçons, nous avons déjà réfléchi depuis quelques années à un livret scolaire imagé (Annexe 17) afin que l'enfant comprenne l'évaluation dont il est question et qu'il puisse y prendre part.

Nous nous sommes donc servi de cette base d'images pour tenter de mettre en place l'autoévaluation. Nous avons constitué régulièrement des groupes de 5 élèves de grande section maternelle et avons utilisé ce carnet pour s'autoévaluer. Les enfants pouvaient cocher la compétence avec un code couleur : vert, si l'enfant pensait avoir atteint la compétence ; orange, si l'enfant pensait l'avoir presque atteinte ou rouge, si l'enfant ne pensait pas encore pouvoir l'atteindre.

Bien qu'il s'agisse du format du carnet de réussite « officiel » donné aux parents pour rendre compte des progrès de l'enfant, il n'était pas l'original qui était signé officiellement. Nous avons expliqué aux enfants que nous renseignerions officiellement ce carnet de réussite ensemble lorsqu'il faudra le donner aux parents mais que pour le moment, nous leur proposons une copie vierge qu'ils pouvaient remplir en fonction de ce qu'ils pensaient. Nous avons précisé qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais que nous aimerions

comprendre s'ils peuvent nous expliquer quand ils progressent et quand ils n'y arrivent pas encore.

Rappelons que nous avons mené cette phase avec 8 élèves de grande section sur un trimestre. Nous avons mené ces ateliers d'autoévaluation par groupe de 4 élèves.

Etant l'enseignante référent de la classe, nous connaissions nos élèves et leur attitude face au travail scolaire. Nous avons donc des éléments du quotidien (prise de parole, attitude face au travail scolaire¹⁸, hésitations, réussites) concernant leurs compétences pour mener ces ateliers d'autoévaluation.

Nous avons bien pris soin par contre de ne pas porter de jugement qui sanctionne leur regard sur leurs capacités et de taire nos a priori. Les échanges que nous a permis cette pratique ont révélé des attitudes surprenantes :



Pour cet objectif, Martin¹⁹ a longuement hésité, puis il nous a souri et a colorié un rond rouge dans une des cases du bas. Il nous a dit : « je ne le fais jamais ». C'est vrai, Martin a toujours encore quelque chose à faire quand il s'agit de se regrouper en règle générale. Puis il a dit : « mais maintenant je ferai un effort ». Nous n'avons pas sanctionné son regard mais si nous avions évalué Martin sur cet objectif, nous aurions certainement mis la couleur orange. Nous avons observé à la suite de cet échange que Martin venait plus rapidement au regroupement parce qu'il se souvenait de l'objectif.

¹⁸ Même en école maternelle, les enfants et les enseignants emploient le mot de « travail » quand il s'agit de répondre à une consigne. Il s'agit plus précisément d'ateliers qui ciblent une compétence du programme scolaire de maternelle. Par exemple, il peut s'agir d'un atelier de résolution de problème par manipulation, de faire des dictées muettes de mots à l'aide d'images et de lettres mobiles, de ranger des images dans les maisons des « rimes », ...

¹⁹ Nous avons modifié le prénom par souci d'anonymat.



Concernant cet objectif, Léa²⁰ pensait qu'elle parvenait à prendre soin des livres et a, par conséquent, colorié une case en vert. Nous lui avons demandé si elle comprenait ce que cela voulait dire et pour nous le prouver, elle est allée chercher un livre et l'a manipulé avec soin. Effectivement, nous avons pu constater qu'elle savait de quoi il était question ; pourtant au quotidien, nous devons régulièrement lui signifier de faire attention car sa manière d'utiliser les livres pouvait les abîmer. Nous avons donc relevé le fait qu'elle venait de nous apprendre qu'elle savait le faire mais que nous n'avions jusqu'à présent pas pu nous en apercevoir.

Concernant les objectifs plus spécifiques de l'école, tels que reconnaître des sons ou tracer des lettres, nous avons pu nous baser sur les ateliers effectués au quotidien, et sans jamais contester leur regard, nous avons pu nous référer à leurs travaux pour leur expliquer notre point de vue ou pour comprendre le leur.

Ces échanges de regard ont favorisé des discussions entre élèves et enseignant que nous n'avions pas encore eu l'occasion de rencontrer dans notre pratique jusque-là.

En effet, les enfants ont rapidement investi cet espace-temps comme sujet sachant réfléchir sur ses compétences et défendre son point de vue.

La fin de l'expérimentation de cette troisième phase correspond à la fin de l'année scolaire. Lors de la rentrée suivante, il a été demandé aux enseignants de mettre en œuvre un nouveau carnet de suivi des apprentissages en maternelle.

²⁰ Nous avons modifié le prénom par souci d'anonymat.

12.3 Discussion

Les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015 préconisent de repenser l'évaluation en maternelle en instaurant dès la rentrée 2016 un nouvel outil : le carnet de suivi des apprentissages appelé aussi parfois carnet de réussite. Plusieurs textes officiels en font la présentation :

« À l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages permet de rendre compte des progrès de l'élève. Il est régulièrement renseigné par l'enseignant de la classe, selon une fréquence adaptée à l'âge de l'élève. Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1. » (Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016)

Ce nouvel outil a pris une place très importante dans la réflexion des enseignants dès la rentrée 2016. Des formations ont été mises en place pour sensibiliser les enseignants à cette pratique de l'observation évaluative. Cette nouvelle injonction a été perçue de façon négative par un grand nombre d'enseignants car la mise en oeuvre de ce carnet de suivi semblait nécessiter de l'énergie et du temps bien plus conséquents qu'avant.

Le carnet de suivi peut être à la fois :	Le carnet de suivi n'est pas :
<p>Un carnet d'observation au long cours Un recueil d'observations régulières sur un temps suffisamment long pour permettre aux apprentissages de se réaliser.</p>	<p>Un livret de compétences décliné en sous-compétences Un tableau d'items cochés.</p>
<p>Un carnet de traces et une interprétation synthétique de l'enseignant Un document qui peut prendre des formes diverses, dans lequel l'enseignant présente des traces significatives de l'activité de l'enfant et une interprétation synthétique de l'évolution de son parcours d'apprentissage.</p>	<p>Un catalogue de fiches d'évaluation Un catalogue de fiches d'évaluation, d'exercices réalisés collectivement à un instant T.</p>
<p>Un carnet de communication pour les parents et les enseignants Un outil qui permet de rendre compte des progrès, qui les met en valeur et en perspective, sur la base d'observables définis. Un carnet dont le contenu doit être simple, compréhensible et lisible par les parents. Une ressource qui rend compte du cheminement de l'élève pour renseigner la synthèse des acquis à la fin de la G.S.</p>	<p>Un simple cahier d'élève Le cahier de l'élève au jour le jour.</p>

Tableau 16 : présentation du carnet de suivi – Eduscol.

Une autre préconisation a induit une mise en œuvre « autoévaluative » de cet outil :

« Associer l'enfant, chaque fois que possible, à l'identification et à la compréhension de ses progrès lui permet de mieux s'approprier les attendus de l'école, de prendre de la distance afin de devenir progressivement élève. Certaines traces choisies par l'enseignant peuvent ainsi être classées par l'enfant lui-même, au titre d'un domaine d'apprentissage donné. Elles peuvent être accompagnées de commentaires énoncés par l'enfant et recueillis par l'enseignant qui les consigne. » (Eduscol, 2016)

Il n'est pas aisé de s'approprier un outil institutionnel ayant autant d'objectifs liés à la pratique quotidienne de l'enseignant et si peu de formalisation : « L'enseignant de la classe renseigne régulièrement pour chaque élève un carnet de suivi des apprentissages qui permet de rendre compte de ses progrès, selon une fréquence adaptée à son âge. » (Eduscol, 2016). Voici un exemple présenté sur le site Eduscol :

UN POSSIBLE: ENTRER PAR LES DOMAINES ET LES ATTENDUS DES PROGRAMMES	Domaine « AGIR, COMPRENDRE, S'EXPRIMER A TRAVERS L'ACTIVITE PHYSIQUE »
	A la fin de l'école maternelle, Sami devrait réussir à : <ul style="list-style-type: none">• Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir.• Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés.
UNE NECESSITE : OBSERVER ET TRANSCRIRE LES PROGRES	<i>En novembre 2015, à 2 ans et 7 mois</i> Sami commence à réussir à élaborer des actions (<i>monter, glisser, ramper</i>) en réponse à un environnement donné.
	<i>En janvier 2016, A 2 ans et 9 mois</i> Sami commence à réussir à se risquer à des déséquilibres, dans un espace aménagé sécurisé.

Tableau 17 : exemple d'un carnet de suivi – Eduscol.

Nous comprenons la demande institutionnelle qui est de proposer une évaluation positive, individualisée et bienveillante qui permettra à l'enfant de percevoir ses progrès : « une nécessité [pour l'enseignant] : observer et transcrire les progrès » (Eduscol, 2016). Les nouveaux programmes présentent le carnet de suivi comme moyen de « rendre compte de l'observation de l'enfant en situations usuelles contrairement aux programmes antérieurs à

2015 où il s'agissait de rendre compte de résultats en situations artificielles d'évaluation » (Epp-Nicolino, ac. de Grenoble, 2016). Cette analyse de l'évaluation des nouveaux programmes nous surprend mais force est de constater que dans le discours institutionnel, le carnet de suivi des apprentissages est présenté comme la meilleure illustration de cette évaluation positive.

Nous avons donc tenté de construire ce carnet de suivi en équipe éducative au sein de notre école, toujours à l'aide de compétences imagées, mais nous ne sommes pas arrivés à nous accorder sur un protocole d'utilisation : étant donné que cet outil devait être renseigné régulièrement chaque enseignant devait composer avec ses modalités et ses habitudes de fonctionnement.

Dans la continuité de notre recherche, nous avons exploré l'utilisation de ce carnet de suivi avec la pratique de l'autoévaluation.

Dans le déroulement, nous avons procédé exactement de la même manière que l'année précédente, par petits groupes de 5 à 6 élèves autour d'un atelier d'autoévaluation de leurs compétences. Or, nous nous sommes heurtée dès la première séance à une difficulté majeure et insurmontable pour nous : avec ce dispositif, nous devions sanctionner le regard que l'enfant portait sur ses compétences. En effet, l'enfant proposait de compléter son carnet par une compétence imagée qu'il pensait acquise. Mais comme ce carnet devait rendre compte des acquis de l'enfant pour lesquels l'enseignant était le garant, nous devions valider la proposition de l'enfant en lui permettant ou non de coller la compétence. L'autoévaluation, telle que nous la défendons ne peut s'appliquer ici.

Associer l'enfant dans ce dispositif suppose que le regard de l'enfant soit en accord avec celui de l'adulte car, sinon, que se passe-t-il ? L'enseignant va tenter de convaincre l'enfant que le regard qu'il porte sur ses compétences n'est pas le bon. Par conséquent, l'enseignant reste toujours celui qui sait : « le maître », et l'enfant celui qui propose : « l'enseigné » et qui attend que l'enseignant valide ou non sa perception. Il n'y a plus de place pour l'enfant « apprenant » qui réfléchit, qui expose son point de vue. Dans ce cas le procès de responsabilisation des apprentissages, même si l'évaluation reste formative, n'est plus aussi important. « Autoévaluation » et « évaluation » naviguent dans deux sphères parallèles et ne peuvent se rejoindre.

Ce carnet de suivi veut être au service d'une évaluation bienveillante, positive, capable de repérer les progrès des enfants. Cette vision de l'évaluation en soi n'est pas critiquable bien au

contraire mais la dominance de ce carnet de suivi dans la pratique quotidienne de l'enseignement en maternelle permet au champ de l'évaluation d'envahir le champ de la pédagogie et d'inscrire à son tour l'école maternelle dans le paradigme de l'évaluation.

Nous assistons malgré nous à l'escalade sociétale de la « frénésie évaluative » (Hadji, 2012, p.14) qui peut conduire du « devoir-d'évaluer ... à... un délire évaluatif » (Hadji, 2012, p.14). Selon Hadji (2012), nous assistons à une généralisation dans notre société d'un droit et d'un devoir universels d'évaluer, auxquels personne ne pourrait échapper, ni se soustraire. (p.14). L'auteur s'étonne également que l'évaluation soit présentée comme une arme dans la lutte contre l'échec scolaire. En effet, l'évaluation des élèves éclaire les enseignants sur la réalité des performances de leurs élèves, mais ne leur donne pas automatiquement les moyens de les faire progresser (p. 29). Ce domaine relève de la compétence pédagogique des enseignants ; or, la formation des enseignants a également connu une transformation en 2013. Sous prétexte d'enjeux sociétaux complexes, la formation des enseignants s'est considérablement réduite au sein des organismes de formations ; les enseignants-stagiaires se forment directement sur le terrain en intégrant les normes de fonctionnement et d'évaluation des écoles. Comment est-il dès lors possible de réfléchir à l'éthique de la profession d'enseignant ?

Parce que « le recours à l'éthique » pour l'enseignant est indispensable, l'enseignant se distingue du savant, du chercheur ou de l'ingénieur par l'existence de son rapport à l'autre et par l'éthique qui régit cette relation à l'autre. (Galichet, 2011). « Le professeur d'aujourd'hui a l'obligation de saisir le sens social, culturel et historique de sa pratique » (Galichet, 2011). Le postulat d'éducabilité, le principe de l'égalité des chances, la convention des droits de l'enfant ont permis de démystifier et désacraliser le statut du professeur pour tendre vers une professionnalisation de l'enseignement (Galichet, 2011). Cette professionnalisation peut s'avérer complexe mais surtout, elle reste inévitablement interprétative et subjective. Galichet (2011) esquisse une typologie des enseignants « à partir de quelques « idealtypes » qui prendraient pour critère de différenciation l'orientation éthique conférée au métier. » : il y aurait ainsi les professeurs « modernistes », les « libertaires », les « classiques » ou « élitistes » et enfin les « démocratisants ». Pour Galichet, il ne s'agit pas de recourir à l'éthique pour s'inscrire dans l'une ou l'autre de cette typologie mais de concevoir l'enseignement comme produisant ses propres conditions d'exercice et créant un milieu éducatif.

« Car enseigner, c'est peut-être en définitive faire l'**expérience** d'une triple altération de ces connaissances et de cette culture personnelles :

- **expérience**, d'abord, du *savoir refusé* : il s'agit d'accepter momentanément de voir la discipline qu'on aime malmenée, déformée, voire méprisée et tournée en dérision par des élèves qui souvent aujourd'hui revendiquent leur inculture ou leur ignorance... L'exigence déontologique qu'incarne la pédagogie impose alors d'accepter et de surmonter ce scandale sans en faire le motif d'un renoncement ou d'un « sauve-qui-peut ».

- **expérience**, ensuite, du *savoir partagé*, ce qui signifie l'acceptation de ne pas être « maître après Dieu » dans sa classe, seul juge des finalités et des méthodes de son enseignement (cf supra). L'exigence déontologique est alors d'accepter une évaluation externe - non pas seulement ni principalement celle de l'inspecteur, mais plutôt celle des collègues au sein d'une solidarité de l'équipe éducative, celle des parents qui renvoient à l'enseignant une image pas forcément gratifiante, mais qui n'est pas pour autant dénuée de toute vérité ; celle enfin des élèves eux-mêmes, dont on a vu qu'en tant que citoyens la parole devait être désormais « dûment prise en considération ». Elle est aussi, à partir de ces évaluations multiples (et éventuellement contradictoires), d'accepter d'entrer dans une négociation (cf « l'heure de vie de classe ») qui n'est pas forcément synonyme de capitulation démagogique.

- **expérience**, enfin, du *savoir détourné*, ce qui signifie notamment l'exigence d'accepter de critiquer les usages socialement pénalisants du savoir auquel on adhère, en particulier par le biais des examens et des diverses modalités de la sélection scolaire, qui constituent souvent un véritable « détournement des finalités » officiellement proclamées. » (Galichet, 2011)

Notre recherche exploratoire sur l'autoévaluation s'est heurtée au paradigme de l'évaluation sur lequel repose tout le système scolaire jusqu'à l'école maternelle. Marcel (2005) en a esquissé les prémices lorsqu'il a analysé les traces du livret scolaire en maternelle et interrogé les apprentissages en maternelle à travers l'évaluation. L'évaluation formelle a émergé en

2002 avec l'obligation pour les enseignants de mettre en œuvre le livret scolaire, elle a marqué un tournant dans les pratiques pédagogiques (Marcel, 2005) qui n'ont cessé depuis d'évoluer selon les principes évaluatifs de l'Institution. Comment expliquer que ce devoir et ce droit universels d'évaluer (Hadji, 2012) qui s'érigent en norme dans notre société n'aient pas pu être contrés par l'éthique de l'enseignant : « l'expérience du savoir détourné » (Galichet, 2011) ?

Nous voulons croire avec Hadji (2012) que ce combat est loin d'être perdu. L'évaluation peut s'inscrire dans l'éthique de l'enseignant à condition de se poser la question du « pourquoi ? ». L'évaluation peut emprunter deux voies différentes : le contrôle et la sanction ou la valorisation et le progrès (Hadji, 2012, p.185). Nous pensons que la violence symbolique, celle qui consiste à normer l'enfant pour en faire un élève, peut également transparaître dans une évaluation positive. Mais parce que l'enseignant peut s'inscrire dans un « agir social et éthique » (Hadji, 2012, p.186), il peut lutter contre la dominance de l'évaluation. Parce que l'enseignant crée le milieu dans lequel il exerce, il peut relever le défi majeur de sa profession qui est de réconcilier les différentes significations de l'évaluation (Allal, 2012) et d'ancrer majoritairement sa pratique sociale dans le paradigme de la pédagogie.

Même si l'évaluation relève de la norme, l'autoévaluation relève de l'éthique, sa mise en œuvre peut alors devenir un espace de liberté, de création et d'émancipation : un processus libérateur pour l'enseignant et un processus libérateur pour l'élève. L'enseignant se dégage d'une responsabilité unique de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences parce que l'élève peut y prendre part. Parallèlement, l'élève se libère des contraintes d'une réponse supposée attendue de l'enseignant, l'élève s'émancipe. En ce sens, l'autoévaluation ne serait plus un complément de l'évaluation, mais une alternative pour tendre vers un apprentissage expansif.

CONCLUSION

Notre recherche n'a pas été linéaire ; elle trouve son origine dans le travail de mémoire du master IIMSE des Sciences de l'Éducation, nous pensions alors débiter une recherche – développement concernant un outil numérique et innovant d'autoévaluation. Nous avons engagé ce premier travail avec une approche déductive, dans la tradition d'une posture positiviste classique : nous avons construit une problématique et des hypothèses dans un premier temps, pour ensuite les vérifier sur le terrain.

L'analyse du terrain a révélé des tensions et des interrogations entre notre pratique et nos hypothèses qu'il n'a pas été possible de soulever dans le mémoire de master. Mais cette première immersion sur le terrain en tant que chercheuse (et non plus en tant qu'enseignante) a été le point de départ de ce travail de thèse ; l'approche émique s'est alors imposée comme démarche de notre questionnement. Les premières tensions qui sont apparues sur le terrain étaient de trouver un terrain de recherche : en effet, il nous a été très difficile d'être accueillie dans des classes pour notre expérimentation. Un grand nombre d'enseignants ne voyait pas l'intérêt de l'autoévaluation ou refusait de la pratiquer avec leurs élèves. Parallèlement, nous avons cherché du soutien auprès de l'Institution, qui a autorisé l'expérimentation en classe, sous réserve que les enseignants soient d'accord. Nous avons finalement modifié notre exigence référée au terrain et avons pu être accueillie dans trois classes. A l'issue de ce premier terrain, nous avons tenté de valoriser notre recherche auprès de l'Institution mais celle-ci n'a pas souhaité avoir de retour sur l'expérimentation. Ces difficultés d'accès à ce qui s'est révélé être un territoire scolaire nous ont conduite, dans un deuxième temps, à interroger l'acte d'apprendre dans un contexte périscolaire et à nous détacher des préconisations institutionnelles liées à l'autoévaluation. Nous sommes pourtant revenue au contexte scolaire dans notre troisième phase avec la conviction qu'il fallait repenser l'évaluation dans la relation pédagogique

Dans le contexte scolaire, la pratique de l'autoévaluation a mis en lumière le phénomène d'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006) ainsi que la difficulté chez certains enfants de se sentir compétents. Un autre constat s'est imposé à nous, celui qui mettait en lumière que les différentes formes d'évaluation pouvaient induire un contexte émotionnel suffisamment important pour modifier, diminuer voire obérer le processus d'apprentissage (Conesfroy, 2011). Dans le premier temps de notre recherche, la pratique de l'autoévaluation a agi comme un révélateur à trois niveaux. Elle a d'abord éclairci pour les élèves les intentions de

l'enseignant en explicitant les objectifs attendus. Elle a également montré aux enseignants et à nous-même que les élèves ne donnaient pas (toujours) de sens au travail scolaire. Elle a finalement révélé les émotions des élèves face à la notation scolaire et certains jeux de rôles du bon ou du mauvais élève.

Le deuxième temps de notre recherche a cherché à s'éloigner de l'évaluation au sens institutionnel du terme pour intégrer l'autoévaluation dans une pratique pédagogique dénuée de toute sanction, c'est-à-dire dans un contexte périscolaire. L'analyse des entretiens et de la pratique ont été contradictoires : les enfants pensent dans la grande majorité qu'ils apprendraient moins sans évaluation : cela nous a menée à l'apprentissage défensif de Holzkamp (1993). Ce paradoxe entre l'agir et les représentations des enfants interpelle : au fur et à mesure des séances, les enfants se sont montrés plus impliqués, plus autonomes dans leur manière d'atteindre les objectifs fixés jusqu'à les proposer eux-mêmes. En participant à l'élaboration de leurs objectifs, par le biais de l'autoévaluation, et en se donnant les moyens de les atteindre, les enfants n'ont-ils pas montré qu'ils pouvaient être responsables de leurs apprentissages ? Pourtant, les entretiens ont révélé qu'ils ne concevaient pas d'apprendre à l'école sans être évalué. La plupart des enfants pensent que l'évaluation permet de mieux apprendre et que l'outil d'autoévaluation ne leur semblait pas pertinent en classe. Ces enfants se sont émancipés dans la pratique mais restent assujettis dans leurs représentations. Ceci paraît être en fait une question de durée des observations et du questionnement. Davantage de temps nous permettrait sans doute d'aller plus avant dans les constats que nous avons pu faire, des deux niveaux d'expression et de posture socio-cognitive des enfants. Celles-ci ne sont pas contradictoires mais demanderaient plus de temps pour être rapprochées, et participer des mêmes dispositions....

Le troisième temps de notre recherche s'est déroulé dans le contexte scolaire de l'école maternelle. Nous voulions comprendre si l'autoévaluation pouvait se pratiquer dès le plus jeune âge pour permettre à l'enfant de construire un regard critique et autonome sur ses apprentissages. Nous pensions que la culture de l'évaluation serait moins prégnante en maternelle. Or les nouveaux programmes de 2015, prônant l'évaluation positive et bienveillante, ont instauré la dominance du paradigme de l'évaluation dès l'école maternelle. Si, avant les nouveaux programmes, l'école maternelle fabriquait parfois des situations artificielles d'évaluation, aujourd'hui elle demande aux enseignants de pratiquer une

observation continue des progrès, c'est-à-dire, une évaluation permanente de l'enfant en rendant le carnet de suivi des apprentissages obligatoire.

Les limites de notre recherche.

Bien que nous nous sommes donné les moyens d'explorer le terrain dans la durée, la pratique de l'autoévaluation n'a pas été menée dans des conditions de classe tout à fait ordinaires. Pour les trois classes d'école élémentaire, le chercheur était dans l'observation participante et garant de l'autoévaluation auprès des élèves. Il aurait été souhaitable de mener une observation parallèle dans laquelle l'enseignant aurait pris en charge l'autoévaluation afin de comparer les résultats et d'analyser la relation entre élèves et enseignants qui aurait pu être modifiée grâce à cette pratique. C'était notre intention première mais nous n'avons pas trouvé d'enseignants bénéficiant à la fois des conditions matérielles (liées à l'outil numérique) et souhaitant pratiquer par eux-mêmes l'autoévaluation. Certains voyaient dans l'autoévaluation une aide trop importante pour les élèves et en ce sens, elle ne permettrait plus à l'enseignant de faire passer une évaluation « objective ». D'autres craignaient que cette pratique soit chronophage et les empêcherait de tenir le programme scolaire. Tous ces freins interrogent puisque l'autoévaluation est inscrite dans la compétence 7 du pallier 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Dans le contexte périscolaire, alors que les enfants se montraient de plus en plus responsables dans les ateliers d'astronomie pour se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés ensemble, ils ne pouvaient imaginer transposer cette manière d'apprendre à l'école. Il aurait été intéressant d'observer les mêmes élèves en parallèle dans leur classe pour analyser si leur implication face aux apprentissages évoluait de façon moins artificielle, moins défensive. Mais les enfants qui étaient constitués en groupe par la mairie pour les activités périscolaires ne fréquentaient pas les mêmes classes. Cela n'était donc matériellement pas envisageable.

Dans notre problématique, nous envisageons la possibilité que l'autoévaluation puisse remplacer l'évaluation et modifier les rapports au savoir ainsi que les relations entre l'enseignant et l'élève. Notre expérimentation n'a pas vraiment permis d'observer de modifications puisque dans le contexte périscolaire, il n'y avait pas de situation initiale d'évaluation ; de la même façon dans le contexte scolaire, l'évaluation n'a pas pu être abandonnée.

Nous aurions pu nous rendre compte des effets de l'autoévaluation et des modifications qu'elle entraînait dans le contexte de l'école maternelle, mais l'arrivée du nouveau carnet de suivi des apprentissages a empêché, selon nous, de confronter le regard de l'enfant et de l'adulte dans un respect mutuel. L'observation continue comme nouvelle modalité d'évaluation demandée par les nouveaux programmes oblige l'enseignant à sanctionner les progrès de l'enfant. L'enseignant, pour pouvoir mettre en place l'autoévaluation, doit alors trouver un compromis qui lui permettra de prendre en compte le regard et la parole de l'enfant sans l'assujettir par une validation permanente.

Perspectives.

A travers cette recherche, nous constatons la place de plus en plus importante de l'évaluation dans le contexte scolaire et ce, dès l'école maternelle ; nous assistons, de fait, à l'invasion progressive et continue du « délire évaluatif » (Hadji, 2012) et à l'élargissement des contradictions institutionnelles qui se dessinent derrière cette norme d'évaluer.

L'évaluation ne fait pas apprendre. Nous nous sommes penchée sur la définition du sens subjectif d'« apprendre » dans la première partie de ce travail. Si « apprendre » a éventuellement besoin de « s'instruire » pour compléter son acte, il n'a pas besoin de l'évaluation pour se définir. L'évaluation, celle qui consiste à donner de la valeur à ce qui est fait, peut se construire dans la relation pédagogique. Mais elle ne peut pas être synonyme de note, de sanction ou de contrôle ; elle est la reconnaissance, à la fois, de la valeur du travail de l'élève par l'enseignant, et du travail de l'enseignant par l'élève ; elle participe à la construction des relations secrètes (Holzkamp, 1991) qui ouvrent les portes de la transmission puis de l'apprentissage (Vieille-Grosjean, 2009).

Les dérives de l'évaluation, telles que nous les constatons aujourd'hui, sont les conséquences du besoin de contrôle du système. « Le mauvais élève est d'abord une victime du système d'éducation » (Houssaye, 2008), et l'élève qui désobéit à l'injonction d'apprendre est un élève perturbateur (Holzkamp, 1993). L'enseignant peine également à trouver sa place dans ces injonctions contradictoires. Les programmes lui imposent l'évaluation quasi quotidienne de ses élèves, pourtant l'institution n'y fait pas référence quand il s'agit de définir le niveau national des élèves, elle préfère construire elle-même son protocole d'évaluation, indépendamment du contexte dans lequel les apprentissages ont été réalisés. La violence scolaire de l'évaluation normée se manifeste autant chez l'enfant par une communication

piégée (Houssaye, 2008) que chez l'enseignant qui, par l'évaluation de ses élèves, va permettre à l'Institution de contrôler son enseignement. L'évaluation – contrôle assujettit chacun des acteurs de l'école. Mais plus l'évaluation – contrôle se répand, plus le système éducatif se fissure, et plus l'Institution tente de contrôler ses failles. Le contrôle n'est alors plus qu'illusoire et toute tentative de transformer le système scolaire par des injonctions, vaine. C'est ainsi que l'autoévaluation des compétences par les élèves ne trouve pas de place dans ce contexte de contrôle. Comment alors améliorer l'autonomie et favoriser la responsabilisation des enfants face aux apprentissages ? Houssaye (2008) pose la question autrement : « qui est responsable de l'échec scolaire ? » Il prétend que « autant les maîtres acceptent la responsabilité de la réussite, qui les justifie dans leur rôle, autant ils récusent celle de l'échec, qui les déresponsabilise par rapport à l'élève. » (Houssaye, 2008). L'élève qui échoue devient alors non seulement un objet pour le maître mais également pour l'Institution (Houssaye, 2008). Ce constat renvoie l'école à l'ère des irresponsables (Jaillet, 2016) qui inscrit le système dans l'immobilisme.

Pourtant, il nous semble qu'il est possible de transformer le système. Le pouvoir de la transformation n'appartient pas à l'Institution mais aux acteurs de l'école : les enseignants. La liberté pédagogique existe. Le pouvoir de l'enseignant n'est pas dans l'évaluation – contrôle mais dans la 6^{ème} compétence du référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (B.O., 2013). Les enseignants ont à se réapproprier le système en inscrivant leur enseignement dans un « agir éthique ». Certes, la paupérisation de la formation initiale des enseignants ne favorise pas cette réflexion et nous pouvons nous demander s'il s'agit là aussi d'une nouvelle tentative de contrôle du système des dominants – dominés. Mais cette compétence de « l'agir éthique » donne à l'enseignant la responsabilité de son enseignement et doit lui permettre de remettre en cause les normes de l'évaluation qui détournent son action des finalités proclamées par les valeurs de la République : le « savoir détourné » (Galichet, 2011).

Lorsque les enseignants prendront conscience de ce pouvoir de « l'agir éthique », ils prendront également conscience de leur responsabilité et de leur potentiel d'action pour inscrire leur enseignement dans le champ pédagogique. Enseigner sans vouloir tout contrôler, c'est se donner les moyens de construire une relation autopoïétique (Vieille-Grosjean, 2009) ;

c'est aussi permettre à l'école d'offrir aux enfants la possibilité de tendre vers un apprentissage expansif.

L'autoévaluation, libérée de l'évaluation, s'inscrira alors naturellement dans une pratique pédagogique éthique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernot, Y., & Bedin, V. (2015). *Changement d'évaluation. Évaluation du changement* (No. 23). Université de Provence-Département des Sciences de l'éducation.
- Aboud, D. (2008). *Le rapport entre l'estime de soi et le rendement scolaire ainsi que la dépression chez les enfants intellectuellement précoces et surdoués âgés de 11 à 16 ans* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat de psychologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon).
- Agostinelli, S. (2010). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs? *Distances et savoirs*, 7(3), pp. 355-376.
- Ailincal, R. (2012). L'informel dans l'éducation de l'enfant. Introduction au numéro 8 de la Revue française d'éducation comparée. halshs-00732641
- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de Psychologie*, 63(507), 169.
- Allal, L. (1978). Revue de l'ouvrage de V. et G. De Landsheere, *Comment définir les objectifs de l'éducation*. *Perspectives*, (8), 263-264.
- Allal, L. (1992). Les relations entre pratiques d'évaluation formative et pratiques didactiques: En guise de présentation. In D. Laveault (Ed.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (pp. 3-5). Montréal: ADMEE & M Editeur.
- Allal, L. (1999). Acquisition and évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives, 2, pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation: Constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie* (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe), 223-230. Paris: L'Harmattan.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé: peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques. *M. Behrens, La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 39-56.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 181-194). Bruxelles : De Boeck.

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation emploi*, (2), 51-67.
- Babacar Sine (1979). Education non formelle et politiques éducatives : les cas du Ghana et du Sénégal. UNESCO.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies: Une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de construction située de la connaissance* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Bautier, É. & Rochex, J. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.moro.2004.01.0197.
- Bautier, É., (2015). « REY Bernard. *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes* », *Revue française de pédagogie*, (191), 148-149.
- Bautier, É., Charlot, B., & Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten. (dir.), *L'école l'état des savoirs*. (p. 179-188). Paris : Éditions La Découverte.
- Beckers, J. (2002a). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J. (2002b). *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences*. Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation de la Communauté française de Belgique [CFWB]. Bruxelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique.
- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école?. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale (SPE)*, (21-22), 41-63.
- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle: regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Bert, J. (2012). « Ce qui résiste, c'est la prison. » *Surveiller et punir*, de Michel Foucault. *Revue du MAUSS*, 40(2), 161-172. doi:10.3917/rdm.040.0161.
- Bertrand, S. (2002). *Comment construire des compétences en classe ?* Steve Bissonnette et Mario Richard, Chenelière/Mac Graw-Hill, 2001 Périodique de l'animation pédagogique enseignement secondaire Namur-Luxembourg - Octobre-novembre 2002

- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. *Chenelière/Mac Graw-Hill*.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35
- Bocchi, P. C. (2011). Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture: caractérisation de l'action de l'enseignant. *Éducation et didactique*, 5(5.2), 23-38.
- Boissicat, N. (2011). *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire: ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire* (Doctoral dissertation, Université de Grenoble).
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: Le rôle de la perception de compétence et des émotions. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and individual differences*, 14(1), 31-46.
- Bouffard, T., Pansu, P. & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182,(1), 117-140. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2013-1-page-117.htm>.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 9-20.
- Braun, K. H., & Wetzal, K. (1992). *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln: Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien*. Verlag Arbeit & Gesellschaft.
- Brendel, M., Dumont, P., Noesen, M., Scuto, D., Barboni-Heinen, M., Breedijk-Goedert, F., & Wampach, M. (2011). *Le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire*, Rapport final, Avril 2011, PORTINNO ; le gouvernement du Grand – Duché du Luxembourg, Université du Luxembourg.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Brougère G. (2016) « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, n°49, pp. 51-64.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'AMQ. Montréal.*, (23), 14-24.

- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brousseau, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Revue du Centre de Recherches en Education, Université de Saint Etienne*, (22-23), 83-155.
- Brousseau, G. (2004). L'émergence d'une science de la didactique des mathématiques, *Repères IREM*, n° 55, 19-34, Topiques éditions, repéré sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00550927/fr/>
- Brousseau, G. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 241–277. Doi:10.7202/012669ar
- Bugmann, J. (2016). *Apprendre en jouant: du jeu sérieux au socle commun de connaissances et de compétences* (Doctoral dissertation, Université de Cergy Pontoise, Paris).
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24. <hal-01111189>
- Campanale, F., & Raïche, G. (2008). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 35-59.
- Cardinet, J. (1986), *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation, Formation et technologies - *Revue européenne des professionnels de la formation*, n°0, 17-26.
- Cardinet, J., (1989) Evaluer sans juger. In: *Revue française de pédagogie*, volume 88, 41-52. DOI : 10.3406/rfp.1989.1412
- Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l'émotion. *Les émotions dans les interactions*, 125-155.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, (2), 7-28.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Chouinard, R. (2002). Évaluer sans décourager. In Conférence donnée dans le cadre des sessions de formation liée à la réforme en éducation, Ministère de l'Education, Québec. 18-19.
- Compagnone, P., & Strayer, F. (1995). Etude comparée de l'auto-évaluation chez les enfants d'âge scolaire en France et au Québec. *Les Cahiers du CeRF: La socialisation du jeune enfant*, (3).
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(3), 137-145.
- Coutel, C., (1996). La Troisième République lit Condorcet. In: *Revue du Nord*, tome 78, n°317, Octobre-décembre 1996. Les débuts de l'Ecole républicaine (1792-1802). 967-974. DOI : 10.3406/rnord.1996.5174
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97-110.
- Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J. Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, (4), 8-8.
- De Ketele, J. M., & Postic, M. (1988). Observer les situations éducatives. *Paris: Presses Universitaires de France*.
- De Ketele, J. M., L'évaluation conjuguée en paradigmes. In: *Revue française de pédagogie*, volume 103, 59-80. DOI : 10.3406/rfp.1993.1298
- Declerck, G. (2013). Le possible peut-il être perçu?. *Tracés*, (1), 85-85.
- Dejean, T. (2011). John Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation. *Lectures*. Les comptes rendus, 2011, mis en ligne le 26 août 2011 URL : <http://journals.openedition.org/lectures/6178>
- Doise, W. (2012). Deux psychologies sociales marxistes dans l'Allemagne de l'époque du Mur de Berlin–Partie I: à l'Est/Two Marxist social psychologies in the Germany of the Berlin Wall epoch-Part I: the East. *Psicologia e Saber Social*, 1(1), 5-21.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren–aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *Expansives Lernen*, 10-28.
- Fleury-Roy, M- .H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 221,149-161.
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication et langages*, 32(1), 7-17.
- Galichet, F., (2011) Ethique et déontologie de l'enseignant, (non publié), repéré sur <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Ethique-et-d%C3%A9ontologie-de-lenseignement.pdf>
- Giribone, J. (1988). Ce que nous a appris l'école de Palo-Alto. *Esprit (1940-)*, 145 (12), 113-130. repéré sur : <http://www.jstor.org/stable/24273894>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris: Minuit.

- Grenon, É., & Bouffard, T. (2016). Analyse longitudinale des relations entre le biais négatif d'autoévaluation de compétence et le sentiment d'imposture chez les élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 61-85.
- Grotlüschen, A. (2005). « Apprentissage expansif : possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet ». *Formation professionnelle*, 36, p. 16-21.
- Gruber Jost, S. (2014) L'autoévaluation à l'école : un outil numérique d'accompagnement dans la construction de sens. Mémoire de Master IIMSE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.
- Gruber, S. (2003) Jouer à l'école, pour le plaisir de ne rien apprendre. Mémoire de maitrise, Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hadji, C. (2012). 1. Une expansion calamiteuse ? Quand le devoir d'évaluer tourne au délire évaluatif. Dans C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 13-97). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ?. Dans C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 283-290). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le «sujet-apprenant». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue française de pédagogie*, (120), 7-15.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Holzamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung. In *Forum Kritische Psychologie* (Vol. 27), 5-22. Verlag Berlin, Hamburg.
- Holzamp, K. (2004) Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». Première parution dans Rolf, Arnold (dir.), *Lebendiges Lernen. Hohengehren*, 1996. In: Faulstich, P.; Ludwig, J.(dir.) *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler. 29-38.
- Holzamp, K. 1983/85. *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzamp, K. 1993/1995 bzw. 1995². *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 26,(2), 229-254. doi:10.3917/cdle.026.0229.

- Hue, S., Rouse, J., Bon, M. L., & Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, (1), 3-14.
- Huskisson, E. C. (1974). Measurement of pain. *The lancet*, 304(7889), 1127-1131
- Jablonka, F. (2010). Rupture de la pédagogie et pédagogie de la rupture. *Variations. Revue internationale de théorie critique*, (13/14). DOI : 10.4000/variations.187
- Jeffrey, D. (2005). L'éthique de la rencontre en recherche qualitative. *La sociologie compréhensive Québec, Les Presses de l'Université Laval*, 145-160.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Revue de l'ARQ. Hors-Série*. (1), 115-127.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), p-33.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (1), 41-50.
- Juranville, A. (2008) « Éloge du maître. Apprendre, enseigner, instruire. » in Philosophie et Éducation: *Enseigner, apprendre – sur la pédagogie de la philosophie et de la psychanalyse*. Edition UTCP, 107-121, repéré sur <https://utcp.c.u-tokyo.ac.jp/from/publications/pdf/PE107-121.pdf>
- Kaiser, C. A., & Jendoubi, V. (2009). Comment des élèves de 5 e/6 e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignant-es, Université de Genève.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Englewood cliffs*.
- Lagarrigue, J., Lebe G. (1997). Éthique ou morale ?. In: *Recherche & Formation*, N°24, Conscience éthique et pratiques professionnelles, sous la direction de Gilles Ferry. 121-130. DOI : 10.3406/refor.1997.1405
- Landa, F. (2007). Éditorial. *Le Coq-héron*, 189, (2), 7-8. doi:10.3917/cohe.189.0007
- Langemeyer, I. (2006). Contradictions in expansive learning: Towards a critical analysis of self-dependent forms of learning in relation to contemporary socio-technological change. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 7, No. 1).
- Langemeyer, I., & Roth, W.-M. (2006). Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities in empirical research? *OUTLINES: Critical Social Studies*, 9 (2), 20-42
- Lantolf, J. P., & Genung, P. B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12), 99-122. [En ligne], mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 16 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/280>

- Larouche, M. N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European journal of psychology of education*, 23(1), 25-39.
- Laveault, D. (2013). Hadji, c. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation? Bruxelles: de Boeck. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(1), 111-117.
- Le Moigne, J. L. (1994). La théorie du système général: théorie de la modélisation. jeanlouis le moigne-ae mcx.consulté en ligne : <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lieutaud, A. (2017). *L'expérience de mutation de paradigme chez le chercheur*. Editions Publibook.
- Maillard, A., (2015). Améliorer l'exactitude de l'auto-évaluation : quels dispositifs pour quels apprenants ?. Philosophie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II., Français. <NNT :2015TOU20108>. <tel-01355806>
- Marcel J.-F. (2005). Évaluer les apprentissages à l'école maternelle. In: Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°36, Les apprentissages à l'école maternelle. 53-65
- Margolinas, C. (1995) La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. *Les débats de didactique des mathématiques*, La pensée sauvage. 89-102, Recherches en didactique des mathématiques. halshs-00418815
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 483-502.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Construction et validation d'une échelle de sentiment d'efficacité personnelle: relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire. *Enfance*, 4, 374-392.
- Meirieu, P. (1994). Instruire ou éduquer ?, *Revue de psychologie de la motivation*, n°18, 15 - 32.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Morère, P., (1986). Signes et langage chez Locke et Condillac. In: Le continent européen et le monde anglo-américain aux XVIIe et XVIIIe siècles. Actes du *Colloque - Société d'études anglo-américaines des 17e et 18e siècles*, 16-29. DOI : 10.3406/xvii.1986.2235
- Mottier Lopez L. & Laveault D. (2008). « L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : 30 ans de travaux. Développements, enjeux et controverses ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 31, n° 3, p. 5-34.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective " située" de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.

- Mottier Lopez, L. (2007). Chapitre 7. Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ?. Dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 149-169). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.motti.2007.01.0149.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Mougenot, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question: de l'activité des enseignants aux conduites des élèves: impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive*, (Doctoral dissertation, Université René Descartes-Paris V).
- Pacurar, E. (2016). *Processus ontophanique et design des environnements numériques d'apprentissage*. Habilitation à diriger des Recherches, 21 novembre 2016, INSA-Université de Strasbourg.
- Pallascio, R. D. (2004). *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pansu P., Brun L., Bouffard T. & Joët G. (2013). *Les implications du biais d'évaluation de compétence scolaire des élèves dans le jugement des enseignants*. Communication au 35^e congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, organisé à Saguenay (Canada) du 22 au 24 mars 2013. *Pédagogie collégiale*, 8(1), 33-38.
- Perrenoud, P. (1989). L'évaluation entre hier et demain. Genève: Service de la Recherche Sociologique et Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation, *Coordination*, n° 35, 3-5
- Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, (314-315), 23-27.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences. *Pédagogie collégiale*, (Québec), 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, (Québec), 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'élève actif... c'est vite dit!. In *Migrants-Formation*, (n° 104) 166-181
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (6e éd. 2011)
- Perrenoud, Ph. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", 3-7

- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 45-60
- Perrier, E. 2014. De la simplexité et des systèmes complexes. In Berthoz, A., & Petit, J. (Eds.), *Complexité-Simplexité*. Paris : Collège de France. doi :10.4000/books.cdf.3359
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Piolat, A., & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : Un Scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique*, 109, 657-700.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (10^e éd.). Paris : PUF.
- Reed, E. S., & Bril, B. (1996). The primacy of action in development. *Dexterity and its development*, 431-451.
- Rey, A. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le robert. Ed. numérique.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- Rey, O., (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°76, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Ricœur, P., (1984). Fondements de l'éthique. In: *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*. (N°3), 61-71. DOI : 10.3406/chris.1984.956
- Robert, Le petit, 2016 : *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française /* texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. Paris, Dictionnaires Le Robert, xlii, c2015, 2837 p.
- Rochex, J. Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, (3), 21-32.
- Roth, W. M. (2002). Designing learning communities. In Trabajo presentado en Changes and challenges. A conference on Natural Sciences and Technology. Consultado el (Vol. 30)
- Roth, W. M. (2008). Klaus Holzkamp in the Americas: a personal account. *Journal für Psychologie*, 16(2).
- Roth, W. M. (2015). Schooling is the problem: A plaidoyer for its deinstitutionalization. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(3), 315-331.
- Roth, W. M., & Barton, A. C. (2004). *Rethinking scientific literacy*. Psychology Press.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse [Le contrat didactique]. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 85-118

- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124
- Schmelter, L. (2006). « La persuasion est le moteur de l'enseignement ». Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.
- Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation?-Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten?. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2).
- Schüssler, I. (2004). "Sind Lernbegründungen emotional? Holzkamps Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer Konzepte - Erkenntnisgewinne und "blinde Flecken" aus erwachsenenpädagogischer" Sicht. In: Faulstich, P./ Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler 2004, 100-111
- Schüssler, I. (2010). "Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens." In: *profi-L. Magazin für das Lehren und Lernen*. Bern 1/2010, S. 4-7
- Skinner, B.F. (1969). Science de l'apprentissage et art de l'enseignement. (Chap. 2). In : *La révolution scientifique de l'enseignement*, (Vol. 27). Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 8 (1), 33 – 38.
- Szabo, N., & Vieille-Grosjean, H. (2010). La professionnalisation à l'université, «analyseur» de la pensée «simplifiante». In Actes du Colloque international francophone «Complexité », 2010.
- Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. M. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. *Comparisons in human development: Understanding time and context*, 72-105.
- UNESCO (1979). L'enfant et le jeu, approches théoriques et applications pratiques, Etudes et documents d'éducation, Nouvelle série (N°34)
- Vaillancourt, M. -E., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 151-160.
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology*, 25(2), 305-316.
- Vause, A., (2010), L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* - n° 81 - novembre 2010
- Vieille-Grosjean, H. (2018) De l'informel en éducation : le champ des possibles. In *Savoir critique*. A paraître.

- Vieille-Grosjean, H. Weisser, M. (2013). Espaces éducatifs et modes d'investissement par l'apprenant. *Penser L'éducation*, 33, 117-138.
- Vieille-Grosjean, H., & Di Patrizio, G. (2015). Apprendre à l'âge adulte: entre imitation et émancipation. *Phronesis*, 4(1), 40-50.
- Vieille-Grosjean, H., (2009). *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan. Questions Vives. Recherches en éducation, 6(16).

Sitographie :

- Académie de Strasbourg, le projet d'académie 2012-2015, [en ligne] sur : <http://www.ac-strasbourg.fr/academie/politiques-educatives/le-projet-dacademie/>
- Berthoz, A. (2009), Interview *La simplicité*, [en ligne], URL : <http://www.youtube.com/watch?v=2898sXZmEPQ>
- Braudo, S., & Baumann, A. (1996). Dictionnaire du droit privé français. *Conseiller honorable à la cour d'appel de Versailles*. [en ligne], URL : www.dictionnaire-juridique.com
- Club Politique Autrement : article à propos de Max WEBER, *Le savant et le politique*, Plon, 10/18, Paris, 1995, in Politique Autrement, [en ligne], URL : <http://www.politique-autrement.org>
- Code de l'éducation - Article L131-1 consulté sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=EAA6B707DC2E8CB D742DEF50617CAD17.tplgfr29s_3?idArticle=LEGIARTI000006524422&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=
- CRISCO, Le dictionnaire de synonymes du laboratoire consulté sur le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, [en ligne], URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/portail>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.
- Di Martino, I. (2006). L'Ecole de Palo Alto, [en ligne], URL : <http://www.systemique.be/spip/spip.php?article68>
- Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition, 1992, version informatisée, [en ligne], URL : <http://atilf.atilf.fr/academie9>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.
- Jaillet, A. (2016), Perspectives : renforcer l'école ? Intervention lors du symposium dédiée à Louis Legrand, Université de Strasbourg, accessible en ligne : <http://www.canalc2.tv/video/14221>
- Le Ny, J.-F., « APPRENTISSAGE, *psychologie* », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 9 août 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/apprentissage/>

- Lepri, J.-J., (2011). Contrôler n'est pas évaluer, in *Education Authentique*, [en ligne], URL : <http://www.education-authentique.org/>
- Littré, Émile. *Dictionnaire de la langue française*. Paris, L. Hachette, 1873-1874. Electronic version created by François Gannaz. [en ligne], URL : <http://www.littre.org>
- MENESR, (2007), Rapport IGEN - Alain Houchot, Florence Robine - juin 2007. Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis évaluation des élèves (connaissances et compétences) [en ligne], URL : <http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>
- MENESR, (2012), Rapport IGEN - mai 2012, Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs, [en ligne], URL : <http://www.education.gouv.fr/cid79753/les-evaluations-nationales-et-internationales-sur-les-acquis-des-eleves-et-sur-d-autres-dimensions-des-systemes-educatifs.html>
- MENESR, (2015), Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 (NOR MENE1526483A) [en ligne], URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- MENESR, (2016), Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège, Le bulletin officiel, n°3 du 21 janvier 2016, décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016 MENESR - DGESCO A1-2 consulté sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260
- MENESR, (2016), Ressources maternelle - Évaluation : De l'observation instrumentée au carnet de suivi, [en ligne], URL : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>
- MENESR, (2016), Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle, [en ligne], URL : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>
- MENESR, 2014, Conférence nationale sur l'évaluation des élèves : les expertises. Paris, ensam 11 et 12 décembre 2014 [en ligne], URL : <http://www.conference-evaluation-deseleves.education.gouv.fr/consultez-les-expertises>
- MENESR, 2015, Conférence nationale sur l'évaluation des élèves : rapport du jury, Klein Etienne, France. Ministère de L'éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015 : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000113/index.shtml>
- MENESR, Dossier de presse - Jean-Michel Blanquer - 29/08/2017- [en ligne] sur : http://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-laconfiance.html#D%C3%A9velopper_la%20culture%20de%20l'%C3%A9valuation
- MENESR, L'évaluation globale du système éducatif, [en ligne] sur : <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>

- MENESR, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves [en ligne], URL : <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>
- MENESR, (2013), Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013, consulté sur : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Mercier – Dequidt, C. ; Bécu – Robinault, K. (2011). L'apprentissage de compétences chez les élèves. [en ligne], URL : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/socle-commun-et-evaluation-en-sciences-physiques-1/formation-academique>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). Accroître la capacité, Secrétariat de la littératie et de la numératie, édition spéciale du secrétariat – n° 4. Consulté sur www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/
- Naouri A. (2008). Eduquer avant d'instruire. Conférence donnée à l'Université d'été du SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique). Louvain-la-Neuve, [en ligne] URL : <http://www.alдонаouri.com/textes>
- Paul RICŒUR, « ÉTHIQUE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>
- Pauzé, R. (2012). Présentation du modèle écologique, Université de Sherbrooke, Canada [en ligne] sur : http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php
- Quoniam M. (2001) 8^{ème} stage national, Pratiques de la coopérative - Techniques Freinet – Pédagogie Institutionnelle — Aix en Provence. [en ligne] sur : www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/128/actu128.rtf
- TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé*, version électronique du *Trésor de la langue française*, dictionnaire de référence des XIXe et XXe siècles en 16 volumes, réalisée par le laboratoire ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française) [en ligne], URL : <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

ANNEXES

Annexe 1 : Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, compétence 7



LES GRILLES DE RÉFÉRENCES ► PALIER 2

Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du [socle commun de connaissances et de compétences](#). Elles fournissent des indications pour aider les enseignants dans l'évaluation des acquis des élèves. Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation.

Les grilles sont organisées sur trois colonnes :

- la colonne « items » reprend l'intégralité des items du livret personnel de compétences pour les sept grandes compétences au palier 2 (fin du cycle III) ;
- la colonne « explicitation des items » apporte des précisions en lien avec les programmes et les progressions ;
- la colonne « indications pour l'évaluation » propose des modalités possibles de l'évaluation, des critères d'observation et précise le niveau attendu pour évaluer l'item positivement.
Elle comporte aussi des recommandations pour la mise en œuvre de l'évaluation et des liens actifs vers des documents d'aide qui seront progressivement complétés et étendus aux différentes compétences.



PALIER 2 ► COMPÉTENCE 7 ► L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE

L'autonomie est la capacité à échanger, agir, choisir en connaissance de cause et juger par soi-même. Elle est une condition essentielle de la réussite scolaire.

En développant son esprit d'initiative, l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs.

L'élève établit pour lui-même des parcours réalistes lui permettant d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Il fait appel à ses ressources, s'appuie sur les méthodes qu'il connaît et qu'il a éprouvées et arrive progressivement à s'auto-évaluer.

Ces compétences se développent, s'expriment et s'évaluent dans tous les domaines d'enseignement.

Pour évaluer l'autonomie et l'esprit d'initiative des élèves, il convient d'observer en situation leur investissement concret dans les activités, leur motivation pour les tâches scolaires, mais également leur participation active à la vie de l'école.

L'évaluation par observation directe des attitudes des élèves, dans l'école peut être menée lors des activités de classe et lors des sorties scolaires, dans des situations concrètes, réelles ou simulées. Elle s'appuie dans ce cas sur des grilles d'observation afin de maintenir l'objectivité nécessaire à toute évaluation.

Certaines compétences comme « Avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique) » nécessitent des prises d'information précises sur des temps de pratique, dans des situations spécialement conçues pour l'évaluation.

L'évaluation peut être menée aux moments que l'enseignant jugera les plus opportuns, selon la programmation des activités et sans attendre de façon systématique la fin du cycle.

S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome

Item	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Respecter des consignes simples, en autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne simple et la reformuler. - Réaliser sans aide une tâche scolaire répondant à la consigne donnée. 	<p>L'évaluation est menée dans différents domaines disciplinaires au cours des activités scolaires habituelles de classe et s'appuie sur l'observation des élèves par exemple dans les situations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>en éducation physique et sportive</i> : pratiquer un jeu dont les règles sont données à l'écrit et l'expliquer aux autres ; - <i>en mathématiques</i> : réaliser une figure simple répondant à un programme de construction ; - <i>en géographie</i> : réaliser une carte légendée en respectant les contraintes fixées ou à partir d'un modèle donné. <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et reformuler une consigne (pour l'enseignant ou pour un autre élève) ; - suivre la consigne en respectant le temps nécessaire à la réalisation du travail. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de réaliser la tâche, en autonomie, en adéquation avec la consigne.</p>
Être persévérant dans toutes les activités	<p>Mobiliser ses connaissances et ses compétences pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'engager dans une tâche à accomplir ; - se situer dans la réalisation de la tâche pour mener un travail à son terme. 	<p>L'évaluation est menée dans différents domaines disciplinaires au cours des activités scolaires habituelles de classe et s'appuie sur l'observation des élèves par exemple dans les situations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>en français</i> : définir les étapes de réalisation d'un projet d'écriture individuel ou collectif ; - <i>en histoire des arts</i> : faire régulièrement le point sur l'avancement d'un projet donné dans l'un ou l'autre des six domaines artistiques ; - <i>en sciences et technologie</i> : reprendre une expérience lorsqu'elle n'a pas permis de valider l'hypothèse. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève accepte de faire plusieurs essais, pour arriver au but fixé.</p>
Commencer à savoir s'auto évaluer dans des situations simples	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier la réalisation d'un travail personnel et son adéquation avec la consigne donnée. - Identifier ses points forts et ses points faibles et quelques-unes de ses lacunes. - Se situer dans les étapes d'un parcours d'apprentissage défini par l'enseignant. 	<p>L'évaluation peut être menée dans diverses activités de classe et dans divers domaines d'enseignement à condition que le travail demandé soit suffisamment accessible pour l'élève, dans des unités de temps et d'espace restreintes.</p> <p>L'observation repose par exemple sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>en mathématiques</i> : pointer précisément une difficulté (ex : technique opératoire de la multiplication par un nombre à deux chiffres) ; - <i>à partir de la feuille de position du B2i ou des grilles d'évaluation de l'APER et de l'APS</i> : identifier les items parfaitement maîtrisés ; - <i>dans l'étude de la langue</i> : évaluer son niveau de réussite à une situation d'accord dans un groupe nominal et pointer les difficultés à l'origine des erreurs. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève mesure sa performance ou sa réussite, apprécie son niveau de réalisation et identifie quelques difficultés qu'il doit surmonter.</p>

S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome

Item	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une attitude attentive durant une écoute prolongée. - Conserver une attitude de spectateur, selon les usages, en contrôlant et en différant ses réactions positives ou négatives. 	<p>L'évaluation est menée lors de la rencontre avec des œuvres, plastiques, musicales, cinématographiques, en classe ou à l'occasion de sorties et de visites.</p> <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter la lecture collective d'un texte long et en retenir les éléments essentiels ; - participer à une manifestation culturelle en adoptant un comportement approprié ; - <i>au cours d'un débat</i> : s'intéresser aux arguments contradictoires, s'approprier quelques idées et faire évoluer certaines de ses représentations ; - assister à une représentation théâtrale en retenant les éléments essentiels de la pièce. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de maintenir en situation réelle son attention et son intérêt sur la durée de la visite, du film, du concert, de la pièce de théâtre, du débat et de rendre compte a posteriori de son appréciation personnelle.</p>
S'impliquer dans un projet individuel ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Donner les grands axes d'un projet. - Trouver et tenir sa place à l'intérieur du projet (choisie, imposée). - Contribuer activement à la mise en œuvre du projet sur sa durée. 	<p>Cet item ne renvoie pas seulement à l'implication de l'élève dans un projet thématique mais dans toute activité scolaire orientée vers un but individuel ou collectif. La prise d'initiative peut s'évaluer dans le cadre d'un projet d'activité à court ou moyen terme comme au cours de la démarche d'investigation en sciences ou pour des cycles d'activités en EPS.</p> <p>L'observation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'implication personnelle dans le projet et sa mise en œuvre ; - la qualité du travail (tenue des cahiers, soin apporté au matériel et aux productions, aux différentes étapes du projet...); - la capacité à organiser son travail en planifiant, en anticipant, en recherchant et en sélectionnant les informations utiles. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de faire le bilan de son implication et des écarts entre les objectifs de départ et les réalisations.</p> <p>L'évaluation ne porte ni sur le projet, ni sur l'analyse des productions de l'élève.</p>

Avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique)

Item	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les actions bénéfiques ou nocives des comportements humains. - Utiliser ses connaissances notamment dans le domaine du sport, de l'alimentation, du sommeil et de l'hygiène et en tirer les conséquences au quotidien. 	<p>L'évaluation est menée sur l'ensemble du temps passé à l'école et notamment lors des activités physiques et sportives habituelles de la classe. Elle peut prendre la forme d'entretiens individuels ou s'appuyer sur des grilles d'auto-évaluation.</p> <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître et prendre en compte les risques de la vie quotidienne ; - connaître les bienfaits d'une pratique sportive régulière et les risques liés à la sédentarité ; - savoir se préparer à l'effort par un temps de préparation et d'assouplissement, de façon autonome ; - identifier les bonnes conduites alimentaires ; - repérer des comportements à risques : suralimentation, grignotage, tabagisme, alcoolisme... - comprendre l'importance d'un sommeil régulier et de qualité ; - connaître les règles de l'hygiène quotidienne. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève connaît et explique les règles élémentaires d'hygiène et de sécurité.</p> <p>L'évaluation ne porte pas sur l'appréciation qualitative de l'hygiène de vie des élèves.</p>
Réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation	<p><i>Activités athlétiques</i> Courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais, sauter loin, sauter haut, lancer loin.</p> <p><i>Natation</i> Se déplacer sur une trentaine de mètres.</p>	<p>L'évaluation se fera à l'issue du module de natation organisé généralement à la fin du cycle 3 ou au terme d'un module d'activités athlétiques.</p> <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à réaliser une performance mesurée en distance, en temps, mettant en jeu des actions motrices caractérisées par leur force, leur vitesse, dans des espaces et avec des matériels variés pour égaliser ou battre son propre record par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en <i>course de vitesse</i>, l'élève prend un départ rapide, maintient sa vitesse pendant 8 à 10 secondes, et franchit la ligne d'arrivée sans ralentir ; la mesure de sa performance l'amène à tenter de « battre son record » personnel ; - en <i>natation</i>, l'élève se déplace sur une trentaine de mètres, sans reprise d'appui et sans aide à la flottaison ; l'élève peut par exemple, se déplacer sur 25 mètres, effectuer un virage, une coulée et une reprise de nage pour gagner le bord. (<i>Cf. Annexe 1 - circulaire 2010-191</i>) <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève effectue l'une ou l'autre des réalisations attendues.</p>

Avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique)

Item	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Se déplacer en s'adaptant à l'environnement	<p><i>Activités d'escalade</i> Grimper et redescendre sur un trajet annoncé (mur équipé).</p> <p><i>Activités aquatiques et nautiques</i> Plonger, s'immerger, se déplacer.</p> <p><i>Activités de roule et glisse</i> Réaliser un parcours d'actions diverses en roller, en vélo, en ski.</p> <p><i>Activités d'orientation</i> Retrouver plusieurs balises dans un espace semi-naturel en s'aidant d'une carte.</p>	<p>L'évaluation se fera à l'occasion d'un ou de plusieurs modules d'activités d'adaptation à l'environnement (orientation, escalade, cyclisme, natation...).</p> <p>L'observation porte sur la capacité de l'élève à adapter ses déplacements à différents types d'environnement dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre, dans des milieux variés (bois, eau, neige, glace) ou sur des engins instables (bicyclette, roller, ski...), dans des environnements progressivement éloignés et plus incertains, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les <i>activités aquatiques</i>, l'élève enchaîne un saut ou un plongeon en grande profondeur, un déplacement orienté en immersion (par exemple pour passer dans un cerceau immergé) et un surplace avant de regagner le bord. (<i>Cf. Annexe 1 - circulaire 2010-191</i>) - pour les <i>activités en lien avec l'éducation routière</i>, se référer aux grilles d'évaluation de l'<i>APER</i>. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève effectue une ou plusieurs des réalisations attendues dans les activités concernées en prenant en compte sa sécurité.</p>

Annexe 2 : Compte-rendu des expérimentations en contexte scolaire :

Compte – rendu de mes observations en contexte scolaire après le premier mois sur le terrain.

Schaffhouse-sur-Zorn, 23 élèves CM1 / CM2, 12 ordinateurs portables.

4 séances d'observation expérimentation de l'outil MAENA.

Un entretien en petits groupe sur le recueil des impressions de l'évaluation.

Comparaison de l'auto-évaluation des élèves et des résultats de l'enseignante.

6 janvier 2014

Aménagement de la classe : îlots de 4 élèves

12 ordinateurs portables, un tableau interactif.

Déroulement :

- dictée dans les cahiers du jour.
- leçon de grammaire en grand groupe sur le tableau interactif : l'attribut du sujet.
- exercices d'application CM1 sur les ordinateurs, CM2 dans les cahiers.

Rqs : aisance des enfants : il y avait une mise à jour à faire sur les ordinateurs. Pb d'affichage en plein écran : souvent l'affichage est très petit et les enfants n'ont pas le réflexe d'afficher le document en grand.

- Présentation de MAENA sur le tableau interactif : les enfants d'abord intrigués étaient enthousiastes.

Recueil de leurs impressions : il y a un cerveau, ça parle d'évaluation, ça veut dire qu'on va devenir plus intelligents ? Qui va évaluer ? Nous ?!

- Récréation
- Travail par groupe de 2 sur l'ordinateur après une lecture. Recherche thématique et exercices sur les ports. Travail interactif, les élèves étaient actifs et intéressés.

Préparation de la 2^{ème} séance :

- Enregistrement des élèves dans l'outil

- Test de l'identification des élèves
- Recueil des représentations sur l'évaluation sous forme d'entretiens ouverts enregistrés par groupe de 6 élèves.

-

Entretien sur l'auto-évaluation école de Schaffhouse. Recueil des conceptions initiales sur l'évaluation. Focus de petits groupes de 5/6 élèves. Entretien semi-directif :

Questions :

- A quoi sert l'évaluation ?
- Est-ce que c'est important l'évaluation ?
- Es-tu toujours d'accord avec la note que te donne la maîtresse ?
- Sais-tu ce qu'est une compétence ?
- Aimes-tu pouvoir donner ton avis sur tes compétences ?

2^{ème} séance (14/01/2014)

J'avais créé un compte pour chaque élève. L'enseignante m'a donné les compétences le matin. Pendant la séance de poésie, j'ai eu le temps de créer les auto-évaluations. Il y en avait trois pour le premier jour : reconnaître les fonctions dans la phrase, faire un calcul posé et comprendre l'histoire lue.

Les enfants ont fait deux exercices à la suite : reconnaître les fonctions de l'adjectif et faire un calcul posé sur la même feuille. J'ai donc créé 2 auto-évaluations pour ces exercices.

Les enfants ont déposé les feuilles sur le bureau de la maîtresse avant de faire l'auto-évaluation. La prochaine fois il faudra leur dire de les garder. Ce sont des automatismes qui sont difficiles à prévoir en début d'expérimentation.

J'avais mis le lien de l'accueil en favoris et les enfants se sont très vite familiarisés avec cet outil. Ils avaient déjà un identifiant et un mot de passe chacun pour « learning apps », logiciel qu'ils utilisent en classe. J'ai donc repris ces identifiants afin qu'ils n'en aient pas plusieurs à retenir.

Je voulais faire la première auto-évaluation ensemble au tableau interactif mais il y en a qui sont allés très vite sans attendre le groupe. Tout le monde a compris comment fonctionnait le curseur.

Le deuxième temps de la matinée était consacré aux recueils des représentations initiales sur l'évaluation en général. J'ai pris les élèves par petits groupes de 6 dans une salle à part pour m'entretenir sur ce sujet. La maîtresse a travaillé de façon décloisonnée sur la compréhension de la lecture. Les élèves ont refait une auto-évaluation sur les questions de compréhension auxquelles ils venaient de répondre. Je n'ai pas vu l'exercice.

Pour la séance prochaine, il s'agira de comparer la note de la maîtresse de ces exercices à leur auto-évaluation.

3^{ème} séance (21/01/14)

Le fonctionnement est identique à la semaine précédente. L'enseignante a gardé le même emploi du temps. Les enfants ont fait un exercice sur les fonctions de l'adjectif et un autre sur le calcul posé. Elle va essayer de garder ces exercices afin de voir s'il y a une évolution auprès des élèves. La deuxième partie de la matinée s'est concentrée autour d'une évaluation de sciences.

Les enfants ont fait les auto-évaluations à la suite de leur travail presque naturellement. Ils ont compris où était le lien pour accéder à l'outil.

La difficulté rencontrée : la déconnexion ne se fait pas automatiquement lorsque l'ordinateur s'éteint, une élève n'a pas pu faire son auto-évaluation car un autre élève l'a fait avec le mauvais compte qui est resté connecté sur l'ordinateur.

Je n'ai pas pu avoir un moment avec les élèves pour leur présenter leur auto-évaluation de la semaine dernière en comparaison avec la note de la maîtresse.

Il faut que je réfléchisse à une manière de garder une trace de leur auto-évaluation qui soit lisible par eux et où ils puissent comparer leur note avec la maîtresse.

Il faudra aussi trouver un moment pour faire une corrélation entre la notation chiffrée de l'outil MAENA et les notes (lettres) de la maîtresse. J'en ai fait part à l'enseignante et lors de la prochaine séance nous devrions pouvoir prévoir un temps en commun pour cela.

Pour la prochaine séance :

Trouver une forme pour noter les résultats des élèves et de la maîtresse (en comparaison).

Prendre un temps pour que les élèves puissent imaginer une corrélation entre les chiffres et les lettres afin de pouvoir comparer.

Remarque :

- Prise en main facile de l'outil par les élèves. Tous les élèves acceptent de s'autoévaluer.
- Compétences pas suffisamment précises de la part de l'enseignante. Compétences trop générales, qui pourraient atténuer l'efficacité de l'outil (hypothèse) et l'intérêt des élèves.
- Un enfant est remarquable dans la justesse d'évaluation de ses capacités. Il n'est pas forcément très compétent dans les domaines mais il reconnaît ses forces et ses faiblesses. Il a un léger handicap. Serait-ce lié ?

- Est-ce que l'écart réduit dans les appréciations entre enseignants et élèves est dû au hasard ?

Entretiens :

Entretien enregistré avec les élèves de Schaffhouse du 14 janvier 2014, retranscrits

Entretien sur l'auto-évaluation, école de Schaffhouse. Recueil des conceptions initiales sur l'évaluation. Focus de petits groupes de 5/6 élèves. Entretien semi-directif :

Questions :

- A quoi sert l'évaluation ?

L'évaluation sert à :

- *connaître nos leçons*
- *si on réussit ou pas*
- *donner plus confiance quand on a des bonnes notes,*
- *de mieux apprendre, on apprend moins bien sans évaluation*
- *pour réciter tout ce qu'on a appris*
- *pour que la maitresse voit si on a bien appris nos leçons.*
- *Si on n'a pas réussi, ça va permettre à la maîtresse de nous réexpliquer.*
- *Si on a compris nos leçons*
- *mettre dans le bulletin*
- *La maitresse peut vérifier si on a bien écouté la leçon*
- *Pour notre avenir*
- *Pour avoir un bon métier dans le futur.*

- Est-ce que c'est important l'évaluation?

Non, car de toutes façons on apprend nos leçons, ce n'est pas la peine d'être évalué. (2 élèves pensent que les évaluations ne sont pas importantes)

Oui car on voit si on réussit ou pas, s'il faut plus apprendre.

Il n'y a plus de retour en arrière avec l'évaluation, quand on s'est trompé.

Oui pour avoir une bonne note, un bon bulletin, un bon dossier pour le collège.

Ça permet à la maîtresse de voir si on arrive et ça nous permet à nous aussi de voir si on a réussi.

L'évaluation nous motive à apprendre.

Sans l'évaluation on ne peut pas savoir si on a bien appris.

Parfois j'ai peur de l'évaluation, on a peur de rater à l'évaluation.

Les évaluations sont plus importantes que le travail qu'on fait à l'école.

Les évaluations apportent de l'intelligence.

On retiendrait moins les leçons sans les évaluations.

- *Es-tu toujours d'accord avec la note que te donne la maîtresse ?*

Parfois, on se déconcentre à l'évaluation et parfois on ne montre pas tout ce qu'on sait. Parfois la note est trop sévère, ce n'est pas juste.

Oui, c'est le travail de la maîtresse de savoir quelle note il faut mettre.

Oui, elle connaît mieux les leçons et elle sait mieux notre note que nous.

Non, la note n'est pas toujours juste à cause d'une toute petite faute.

Non, parce que parfois on a bien appris et elle nous met tout juste la moyenne.

Les évaluations ça stresse et après on oublie les réponses. Ce n'est pas juste alors si on a une mauvaise note. Ça stresse aussi d'avoir une mauvaise note car alors j'ai une punition à la maison.

Moi je n'ai pas peur des évaluations. Moi non plus.

- *Sais-tu ce qu'est une compétence ?*

Non. (Grande majorité)

C'est dans le bulletin.

C'est le niveau qu'on a.

Oui mais je ne sais pas l'expliquer

Etre fort en quelque chose.

Etre bon.

C'est être compétent. Tu t'accroches pour arriver au bout.

Tous les A c'est nos compétences dans la matière.

- *Aimes-tu pouvoir donner ton avis sur tes compétences ?*

Oui : pour savoir comment se corriger pour plus tard.

Oui : pour que la maîtresse puisse changer le programme.

Non : parce que si on a fait.....devant la maîtresse.....

Énumération des matières où chacun se sent « fort ».

Résultats comparés :

	Samy	Mathys	Marco	Emilie	Mathilde	Amandine	Robin	David	Ludovic	Léa	Maxime
--	------	--------	-------	--------	----------	----------	-------	-------	---------	-----	--------

Lire et comprendre un texte documentaire, littéraire...

14 01 14	B	B	C	A-	C	A	A	C	B	B	A
AE	10	7	2	8	2	10	5	6	5	10	10

Répondre à des questions en faisant des phrases correctes

14 01 14	C	B	A	A	B	A	A	B	A	A	B
AE	10	5	2	8	3	10	7	8	7	10	10

identifier les fonctions dans la phrase

14 01 14	C	B	B	B	B-	A	B	C	B	A	A
AE	7	7	10	7	6	7	7	6	5	8	10

calcul posé

14 01 14	C	A	B	A	B	A	A	A	C	A	B
AE	5	6	10	7	8	4	7	10	8	8	10

	Adrien	Alexandre R	Solène	Alexandre O	Guillaume	Enzo	Stacy	Aymeric	Tom	Paul	Marie	Pierre
--	--------	-------------	--------	-------------	-----------	------	-------	---------	-----	------	-------	--------

Lire et comprendre un texte documentaire, littéraire...

14 01 14	A	B	A	B	A	B	B	A	B	B	A	B
AE	10	10	10	10	7	8	4	10	10	10	10	10

Répondre à des questions en faisant des phrases correctes

14 01 14	B	A	A	A	A	A	C	A	C	A	A	A
AE	10	7	6	10	5	5	5	10	10	10	6	5

identifier les fonctions dans la phrase

14 01 14	B	B	A	A	A	C	A	B	B	D	A	A
AE	9	6	7	10	8	7	3	7	10	6	6	10

calcul posé

14 01 14	A	C	B	A	A	C	A	B	C	C	A	A
AE	10	9	9	10	7	2	4	10	10	10	10	10

	Samy	Mathys	Marco	Emilie	Mathilde	Amandine	Robin	David	Ludovic	Léa	Maxime
--	------	--------	-------	--------	----------	----------	-------	-------	---------	-----	--------

faire une recherche sur Internet

21 01 14	A		B	A	A	A	A	A	A-	A	A
AE	2		10	8	8	10	8	10	10	6	10

lire un doc scientifique (clé de détermination)

21 01 14	A-		B	A	B	A-	A	B	A	A	A
AE	2		10	8	5	10	10	6	9	7	10

identifier les fonctions dans la phrase

21 01 14	A	abs	A	B	A	A	A	A-	A	A	A
AE	10		5	7	7	10	10	10	7	9	10

calcul posé

21 01 14	A	abs	A	A	B	A	A	B	A	A	A
AE	0		10	7	7	7	5	9	6	9	10

	Adrien	Alexandre	C	Solène	Alexandre 0	Guillaume	Enzo	Stacy	Aymeric	Tom	Paul	Marie	Pierre
--	--------	-----------	---	--------	-------------	-----------	------	-------	---------	-----	------	-------	--------

faire une recherche sur Internet

21 01 14	A	B	A	B	A	B	A	A	B	A	A	B
AE	10	10	6	10	10	7	6	10	4	10	8	10

lire un doc scientifique (clé de détermination)

21 01 14	B	A	A	A-	A	C-	B-	A	A	A	A-	B
AE	9	8	10	10	10	2	5	10	6	10	10	10

identifier les fonctions dans la phrase

21 01 14	A	A	A	C	B	C	A	A	B	B	A	D??
AE	6	10	7	8	10	4	6	5	5	10	7	10

calcul posé

21 01 14	A	C	A	A	A	C	A	A	A	C	A	B-
AE	10	7	6	10	10	3	5	10	8	10	10	10

3 interventions dont 2 utilisations de MAENA.

Retranscription de l'entretien :

Recueil des conceptions initiales sur l'évaluation.

Focus-group de 5/6 élèves. 5 garçons (1 CE2, 2CM1, 2 CM2) avec la présence de l'enseignant

Entretien semi-directif :

A quoi sert l'évaluation ?

C'est pour que les maîtres sachent quelles notes il faut mettre dans le bulletin.

Pour voir si on a bien compris.

Ça sert à avoir un bon travail pour plus tard pour ne pas aller travailler à la mine.

Ça sert à évaluer nos capacités dans un domaine. Si elles sont basses, il faut continuer à travailler dessus.

C'est pour aider la maitresse à savoir où on en est dans telle ou telle matière.

Ça sert pour la maitresse et pour nous.

Souvent les enfants apprennent parce qu'il y a une évaluation pour ne pas avoir de mauvaises notes.

La maitresse va adapter le travail en fonction des élèves comment ils ont réussi.

Est-ce que c'est important l'évaluation?

Pas trop mais quand même. Ça peut être un peu important pour les maîtresses pour savoir où on en est mais pour nous ce n'est pas trop important.

Moyen, ça sert à la maitresse mais à nous pas vraiment.

Moi comme je n'aime pas l'école je n'arrive pas à me décider, je dis moitié, moyen.

Oui, comme ça je sais dans quelle matière je suis bon et dans quelle matière je dois progresser. Sans les évaluations, j'apprends toujours égal et alors je reste au même niveau dans chaque matière ; là où je suis bon, je reste bon, là où je suis moins bon je reste moins bon. Alors qu'avec les évaluations je sais que je dois travailler plus une matière que l'autre.

C'est important pour savoir si on mérite de passer une classe.

Moi je ne suis pas trop d'accord, on peut savoir avant l'évaluation dans quelle matière on n'est pas bon à cause des exercices qu'on a faits avant l'évaluation.

Es-tu toujours d'accord avec la note que te donne la maîtresse ?

Non !

Parfois, parce parfois je fais plein d'efforts et j'ai des mauvaises notes.

Oui et non, parce j'avais énormément travaillé et j'ai une mauvaise note.

La note n'est pas appropriée pour l'effort qu'on vient de faire.

Souvent je suis d'accord, parce que quand on regarde le corrigé on est d'accord avec la note.

Parfois on peut faire exprès d'avoir faux !

Parfois les évaluations sont trop faciles.

Sais-tu ce qu'est une compétence ?

...

Une compétence est quelque chose qu'on a et qui est bien. Moi j'ai la compétence d'être bon en math. J'ai une bonne mémoire aussi.

Une compétence c'est une capacité à pouvoir faire quelque chose par exemple des maths, calculer vite.

Moi je ne sais pas. Moi non plus.

Aimes-tu pouvoir donner ton avis sur tes compétences ?

Oui, ...

Non, parce qu'on si on le dit les autres voudront nous piéger.

Oui j'aimerais bien mais si les autres croient qu'on se vante ou qu'on frime, ça ne me plairait pas.

score	username	nom_evaluation	Date Début	nom_competence
8	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une soustraction
5	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une multiplication
10	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une addition
1	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une division
10	j.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une multiplication
10	j.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une addition
10	j.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une division
10	j.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une soustraction

5	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une multiplication
10	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une addition
2	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une division
10	g.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une soustraction
8	a.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une division
10	a.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une soustraction
9	a.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une multiplication
10	a.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une addition
10	n.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une soustraction
3	n.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une multiplication
10	n.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une addition
0	n.	calcul posé	20/01/2014	je sais effectuer un calcul posé: une division

Remarque :

- Utilisation très facile et prise en main rapide de l'outil.
- Au moment de l'auto-évaluation, un élève a d'abord évalué l'exercice que l'enseignant lui a demandé de faire jugeant qu'une partie n'était pas adaptée pour lui. Il n'a donc pas fait cette partie mais a mis le curseur au plus haut niveau estimant que dans cette compétence il ne pouvait pas faire plus tant que l'enseignant ne lui expliquait pas la méthode (calcul posé).

CLASSE CE1, école de ROSHEIM, 23 élèves de 7 ans.

1 intervention à ce jour.

L'auto-évaluation portera sur la même matière au fil des séances : la géométrie.

Mise à disposition de la salle informatique : une vingtaine de postes disponibles avec accès internet. Aucun problème de connexion.

Le 24 janvier 2014 - Déroulement de la 1^{ère} séance :

Les élèves ont tous fait les exercices de géométrie demandés, application de la leçon.

Par demi-groupe classe, je les ai emmenés dans la salle informatique :

Je leur ai montré l'interface : recueil des impressions :

« Nous allons aller sur la planète cerveau, c'est la soucoupe volante cerveau, des extra-terrestres. Nous allons réfléchir à l'évaluation,... »

Recherche d'un mot de passe et création de leur compte.

1^{ère} auto-évaluation : les enfants s'approprient l'outil extrêmement rapidement. Pas de problèmes pour comprendre comment monter et descendre le curseur et que le haut correspond à « je sais très bien » et le bas « je ne sais pas ».

Il faudra prendre plus le temps la prochaine fois. Ils ont cru aussi qu'ils avaient eu la note qu'ils se sont mis... J'ai repris cela en disant que la maitresse allait les noter aussi et que c'était la note de la maitresse qui était « définitive ».

Il y a un élève qui s'est rendu compte d'une erreur et lorsqu'il a voulu se corriger, les autres l'ont « dénoncé ». C'est révélateur du non-retour en arrière possible, l'erreur n'est pas un droit.

Une autre élève s'est laissé influencer par l'erreur de sa voisine. Cette élève avait répondu de façon correcte aux exercices mais n'a pas mis le curseur tout en haut car sa voisine (qui avait une erreur) pensait avoir tout juste. Comme les deux réponses étaient différentes, il y avait une des deux qui s'était trompée. Je suis allée voir cette élève et je lui ai demandé pourquoi elle ne pensait pas avoir tout juste. Elle m'a répondu que sa voisine avait fait autrement. J'ai mis l'accent sur ce qu'elle pensait. Pensait-elle avoir juste sans tenir compte des réponses de sa voisine ? Elle me dit que oui alors je lui ai suggéré de faire l'auto-évaluation en ne tenant compte que de ce qu'elle pensait. Elle a bougé le curseur et l'a mis tout en haut.

Annexe 3 : Grille d'observation : exemple CM

ELEVE	Stratégies liées à l'utilisation					Temps d'utilisation
	Lecture des autoévaluations	Lecture des compétences : Oui/non	Lien avec l'exercice effectué : L'élève a-t-il regardé l'exercice ? L'a-t-il modifié ?	Commentaires/questionnement	Intervention de l'adulte ? Besoin d'intervenir ? Sollicitation de la part de l'élève ?	
AY.	Oui (première)	oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille.		J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	1mn50
ST.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille.	« on met la note qu'on pense avoir »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	2mn34
GU.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille	Il dit se souvenir des exercices.	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	2mn12
SO.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille	« J'ai bien réussi, et si la maitresse met des notes pareilles, je serai contente. »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	2mn
PI.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille		J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	1mn52
PA.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille		J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	1mn45
AL. 0	Oui (première)	Oui	Il prend son cahier mais ne fait pas le lien entre les exercices et les compétences	« je regarde mon cahier pour voir si j'ai juste. -tu regardes ton cahier ? -non, (rires) »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices. Ne fait pas le lien entre les compétences et les exercices.	2mn51

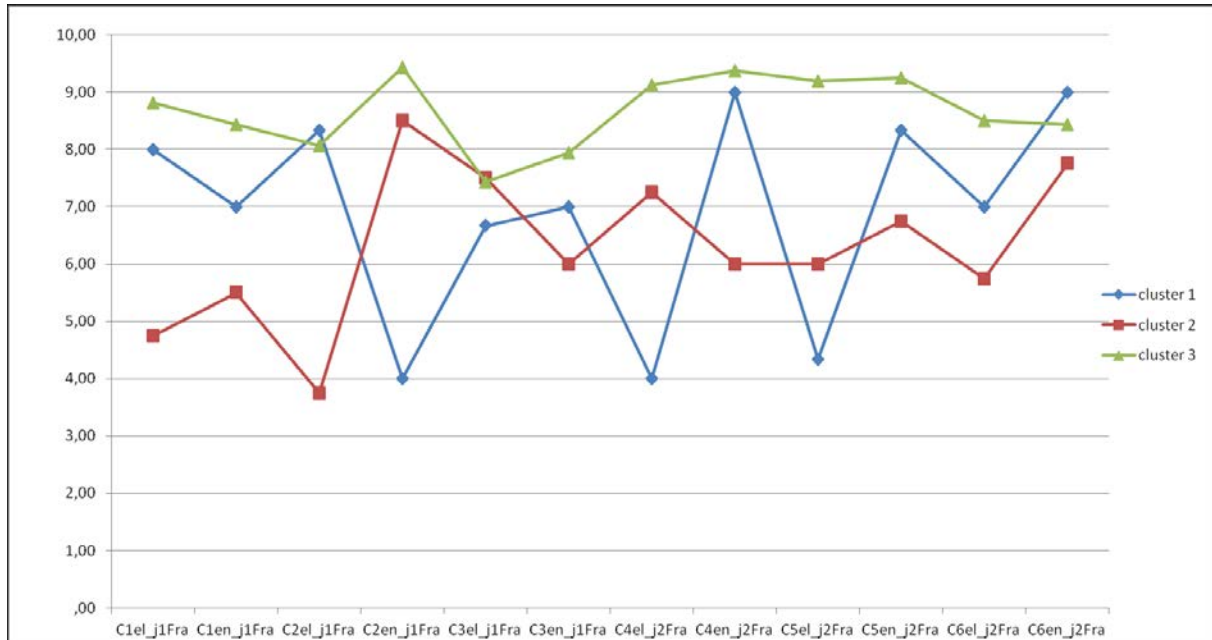
MA.	Oui (première)	Oui	Regarde son cahier et fait le lien	« Tu n'as pas mis le maximum, tu n'es pas sûre de toi ? -oui je pense avoir un ou deux erreurs, mais pour moi de sont déjà de bonnes notes. »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	3mn39
AD.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille	Il dit se souvenir des exercices.	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	2mn16
TO.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille	Il dit se souvenir des exercices. « là, je ne suis pas sûr d'avoir tt juste. Là j'ai réussi. -tu dis que tu as réussi mais tu ne mets pas le curseur tout en haut. -oui un peu, peut-être que j'ai une ou deux fautes. »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	3mn49
EN.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille.	Il confond les exercices. Enzo lit les compétences et semble perdu. « tu te rappelles des exercices ? -Oui. »	J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices.	2mn10
AL.	Oui (première)	Oui	Non, n'a pas utilisé sa feuille		J'ai demandé si l'élève voulait regarder ses exercices. Très à l'aise sur l'ordinateur et semble sûr de lui.	2mn16
LE.	Oui (première)	Oui	A ouvert son cahier mais		J'ai imposé que l'élève ouvre son	

			n'a pas regardé.		cahier.	
AM.	Oui (première)	Oui	A ouvert son cahier mais n'a pas regardé	« Je mets vers le milieu car je n'arrive pas trop. »	J'ai imposé que l'élève ouvre son cahier.	1mn38
RO.	Oui (première)	Oui	A ouvert son cahier mais n'a pas regardé		J'ai imposé que l'élève ouvre son cahier.	
DA.	Oui (première)	Oui	Ne se rappelait plus des exercices ni dans quel cahier. A ouvert son cahier mais n'a pas regardé	David est resté très longtemps à regarder ses résultats : « j'aime bien voir mes résultats et voir que j'ai mieux réussi que les autres ». (<i>David se surévalue souvent.</i>)	J'ai imposé que l'élève ouvre son cahier Je lui ai demandé de faire la 2 ^{ème} autoévaluation.	4mn
SA.	oui	oui	Pas vraiment. Il reconnaît qu'il ne sait pas mais ne peut pas ou ne veut pas se corriger sur sa feuille.			7.20
MAX.	oui	oui	Oui mais n'a pas eu besoin de vérifier.	« je pense que j'ai bien répondu ». Maxime souhaite pouvoir copier le graph pour l'imprimer.	« je regarde la dernière colonne, mais j'avais mis au maximum et là j'ai 2 neuf. -tu pensais que c'était 10 ? - oui - alors ça ne correspond pas ? -si ça correspond un peu. »	7.32
MAT.	non	oui	Non « si tu penses que		« C'est ce que tu pensais ? -je pensais que	5.32

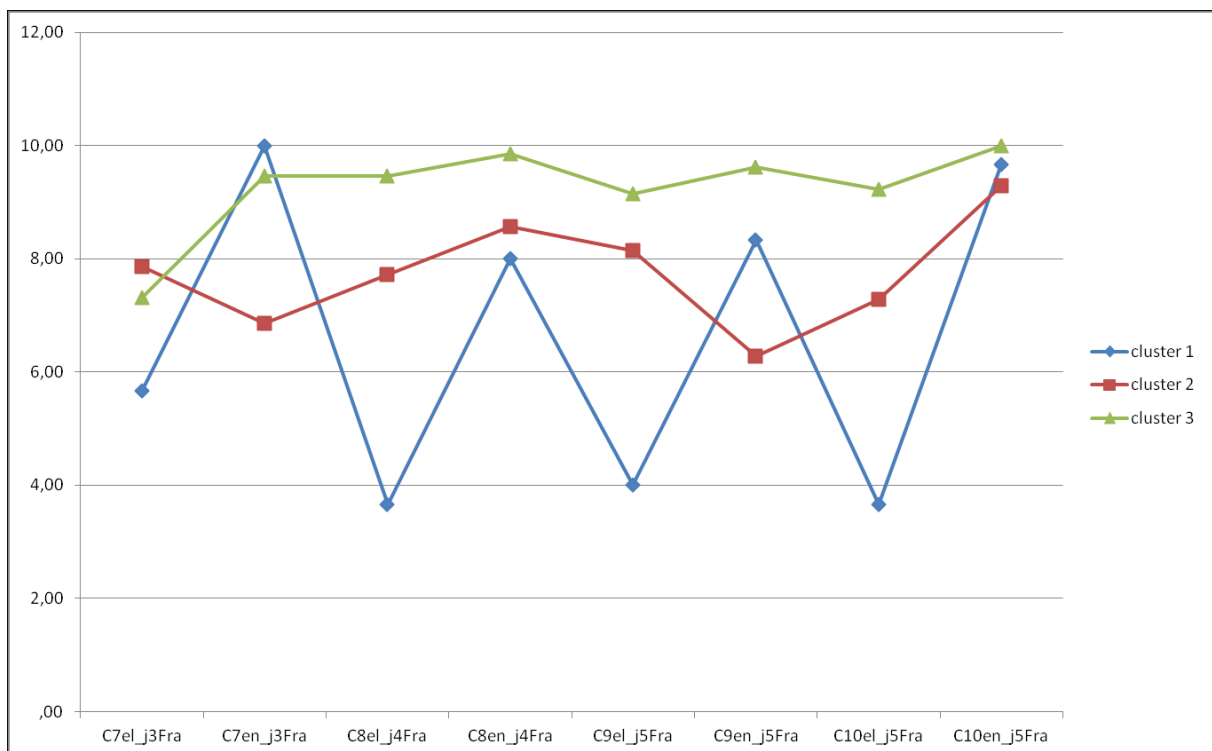
			tu n'as pas bien réussi tu peux reprendre tes exercices. -oui » Mais n'a pas repris ses exercices.		c'était moins que 6 et moins que 8. »	
MAR.	oui	oui	Non, n'a pas besoin de regarder son travail.			6.50
LU.	oui	oui	Non, n'a pas besoin de regarder son travail.	« ça correspond ? tu es satisfait ? -oui ».		4.31

Annexe 4 : Données statistiques descriptives

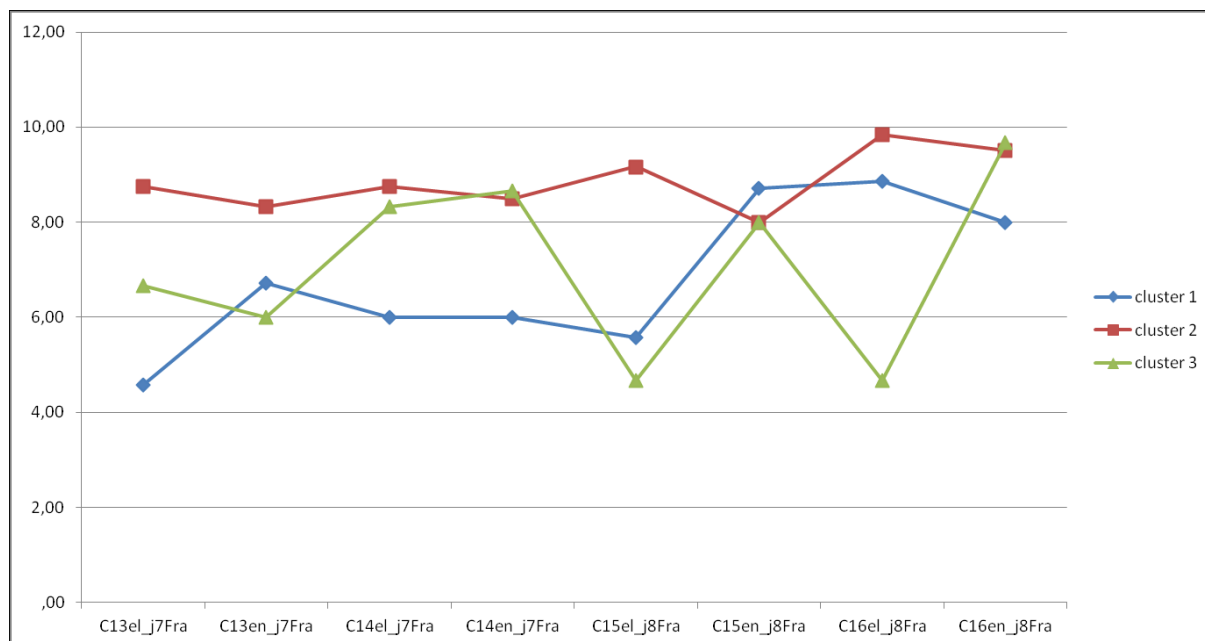
CM Compétences en FR – jours 1 et 2



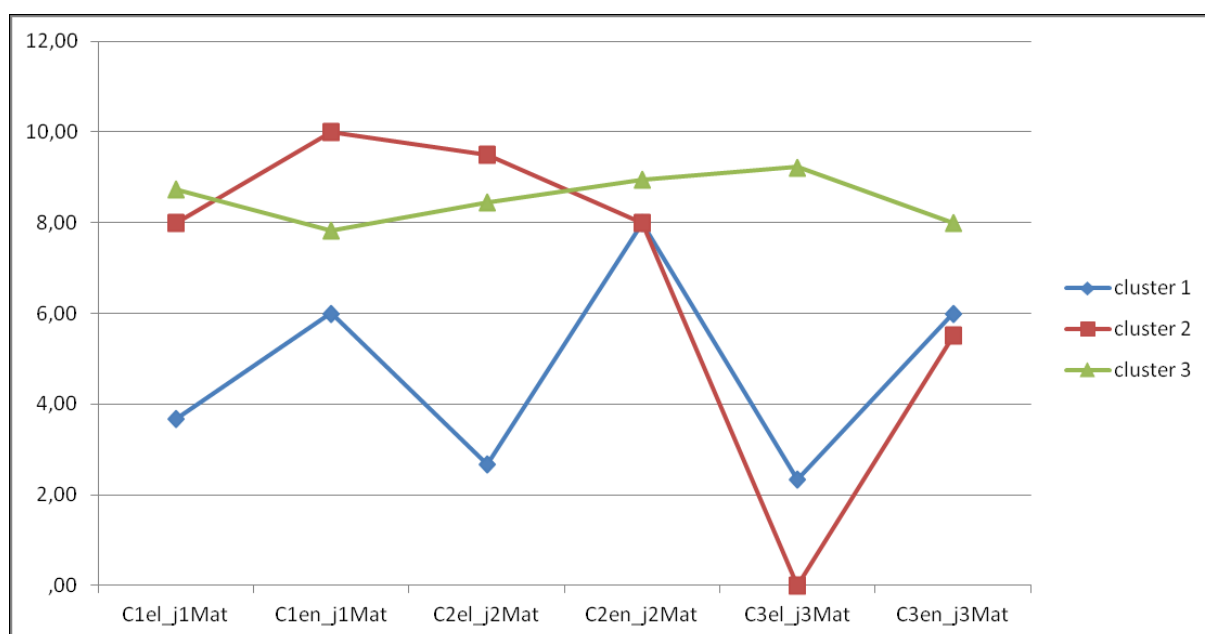
CM Compétences en FR – jours 3 – 4 - 5



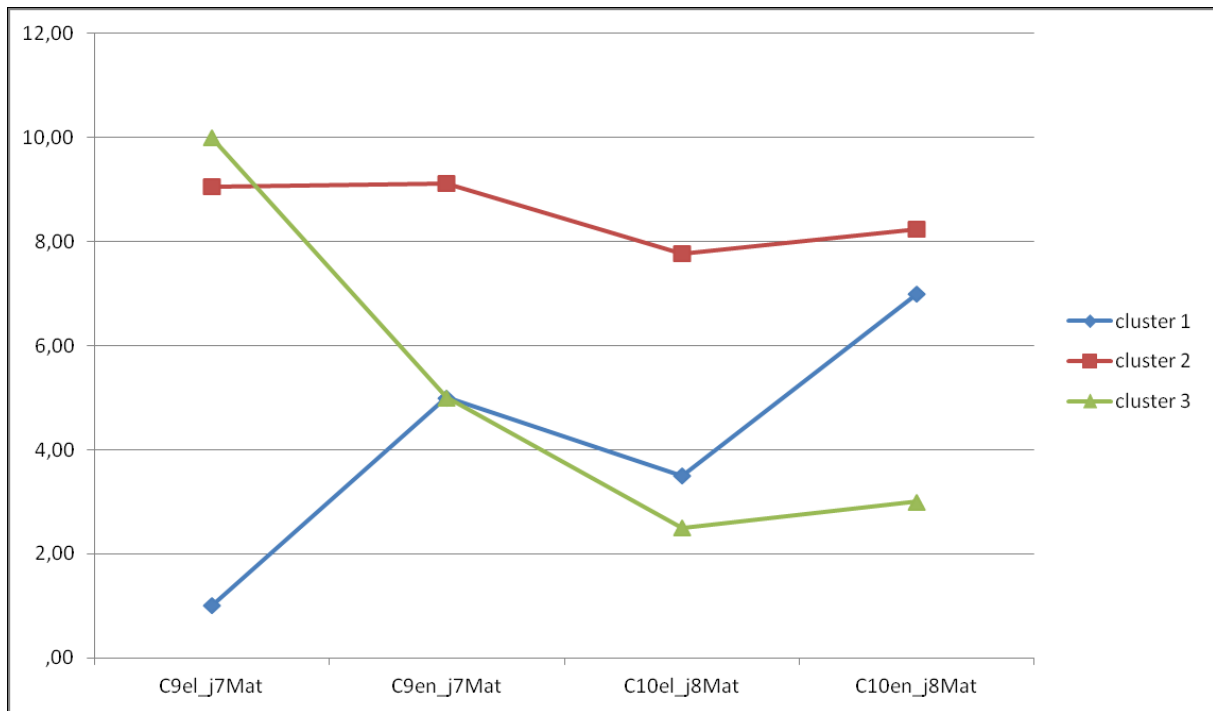
CM Compétences en FR jours 7 – 8



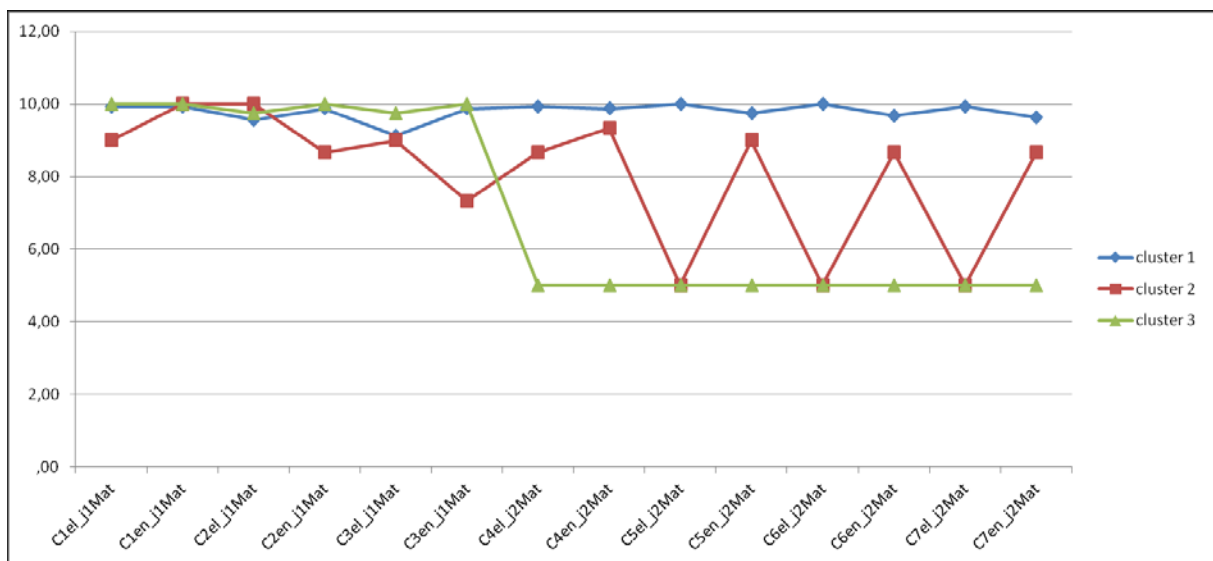
CM Compétences en Maths jours 1 2 3



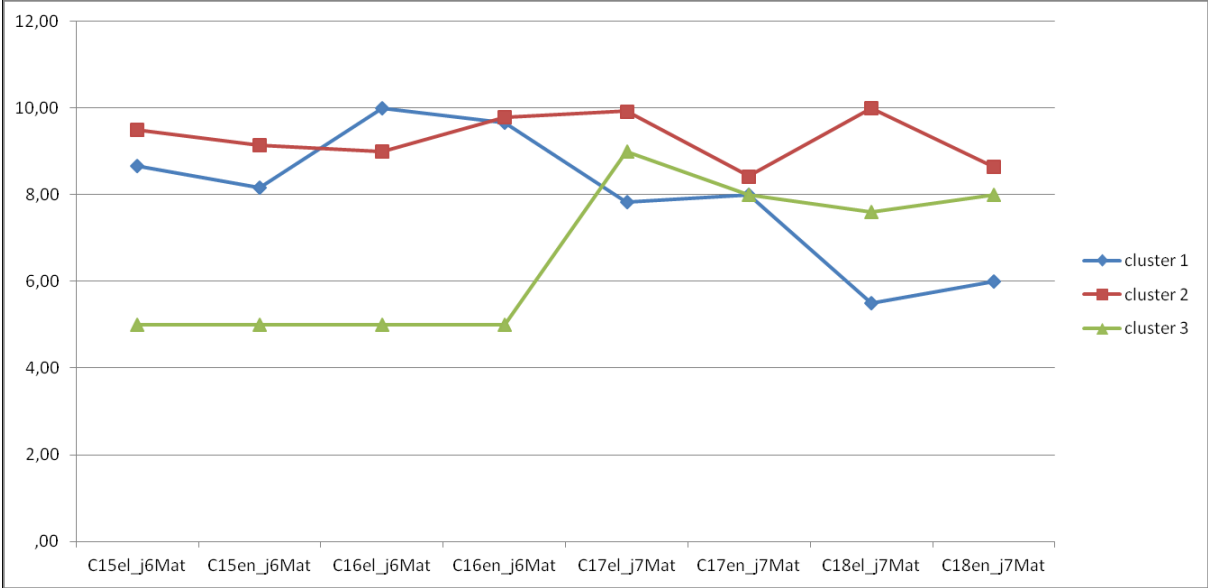
CM Compétences Maths jours 7 – 8



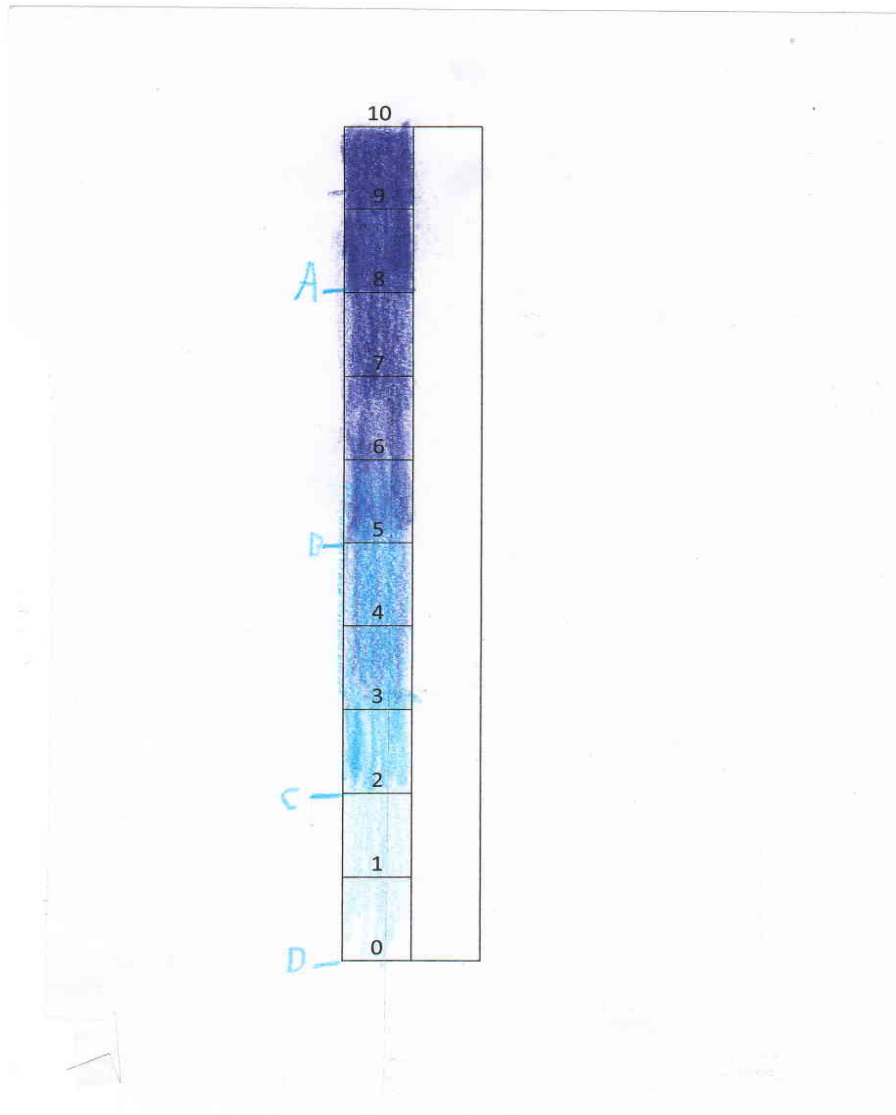
CE - Compétences en MATHS jours 1 – 2



CE - Compétences en MATHS CE jours 6 – 7



Annexe 5 : Conversion de note



Annexe 6 : Tableaux de comparaison de l'autoévaluation et de la note de l'enseignant

Adrien	Alexandre	Solène	Alexandre	Guillaume	Enzo	Stacy	Aymeric	Tom	Paul	Marie	Pierre
--------	-----------	--------	-----------	-----------	------	-------	---------	-----	------	-------	--------

J1_14 01 2014

Lire et comprendre un texte documentaire, littéraire...

C1_j1Fra

AE

A	B	A	B	A	B	B	A	B	B	A	B
10	10	10	10	7	8	4	10	10	10	10	10
A	A	A	A	B	A	C	A	A	A	A	A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Id	Sur	Sous	Sur	Sous	Id	Sur	Sur	Id	Sur
----	-----	----	-----	------	-----	------	----	-----	-----	----	-----

Répondre à des questions en faisant des phrases correctes

C2_j1Fra

AE

B	A	A	A	A	A	C	A	C	A	A	A
10	7	6	10	5	5	5	10	10	10	6	5
A	B	B	A	C	C	C	A	A	A	B	C

Eleve par rapport au prof

Sur	Sous	Sous	Id	Sous	Sous	Id	Id	Sur	Id	Sous	Sous
-----	------	------	----	------	------	----	----	-----	----	------	------

identifier les fonctions dans la phrase

C3_j1Fra

AE

B	B	A	A	A	C	A	B	B	D	A	A
9	6	7	10	8	7	3	7	10	6	6	10

Eleve par rapport au prof calcul posé

A	B	B	A	A	B	C	B	A	B	B	A
Sur	Id	Sous	Id	Id	Sur	Sous	Id	Sur	Sur	Sous	Id

C1_j1Mat

AE

A	C	B	A	A	C	A	B	C	C	A	A
10	9	9	10	7	2	4	10	10	10	10	10
A	A	A	A	B	D	C	A	A	A	A	A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Sur	Id	Sous	Sous	Sous	Sur	Sur	Sur	Id	Id
----	-----	-----	----	------	------	------	-----	-----	-----	----	----

J2_21 01 2014

faire une recherche sur Internet

C4_j2Fra

AE

A	B	A	B	A	B	A	A	B	A	A	B
10	10	6	10	10	7	6	10	4	10	8	10
A	A	B	A	A	B	B	A	C	A	A	A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Sous	Sur	Id	Id	Sous	Id	Sous	Id	Id	Sur
----	-----	------	-----	----	----	------	----	------	----	----	-----

lire un doc scientifique (clé de détermination)

C5_j2Fra

AE

B	A	A	A-	A	C-	B-	A	A	A	A-	B
9	8	10	10	10	2	5	10	6	10	10	10
A	A	A	A	A	D	C	A	B	A	A	A

Eleve par rapport au prof identifier les fonctions dans la phrase

Sur	Id	Id	Sur	Id	Sous	Sous	Id	Sous	Id	Sur	Sur
-----	----	----	-----	----	------	------	----	------	----	-----	-----

C6_j2Fra

AE

A	A	A	C	B	C	A	A	B	B	A	D??
6	10	7	8	10	4	6	5	5	10	7	10
B	A	B	A	A	C	B	C	C	A	B	A

Eleve par rapport au prof calcul posé

Sous	Id	Sous	Sur	Sur	Id	Sous	Sous	Sous	Sur	Sous	Sur
------	----	------	-----	-----	----	------	------	------	-----	------	-----

C2_j2Mat

AE

A	C	A	A	A	C	A	A	A	C	A	B-
10	7	6	10	10	3	5	10	8	10	10	10
A	B	B	A	A	C	C	A	A	A	A	A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Sous	Id	Id	Id	Sous	Id	Id	Sur	Id	Sur
----	-----	------	----	----	----	------	----	----	-----	----	-----

j3_28 01 2014

comprendre un mot inconnu (contexte ou construction)

C7_j3Fra

AE

A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A-	A
8	7	5	9	9	3	6	10	6	8	9	10
A	B	C	A	A	C	B	A	B	A	A	A

Eleve par rapport au prof

Id	Sous	Sous	Sur	Id	Sous	Sous	Id	Sous	Sur	Sur	Id
----	------	------	-----	----	------	------	----	------	-----	-----	----

calcul posé avec nbs décimaux

C3_j3Mat

AE

A A A- A A C B A B C A C
10 8 10 10 10 2 5 10 6 10 10 10
A A A A A D C A B A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Sur	Id	Id	Sous	Sous	Id	Id	Sur	Id	Sur
----	----	-----	----	----	------	------	----	----	-----	----	-----

J4_04 02 14

je sais conjuguer au passé sir A A- A A- A A B A- A A A A

C8_j4Fra

10 8 10 8 9 10 4 10 3 10 10 10
A A A A A A C A C A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Id	Sur	Id	Id	Sous	Sur	Sous	Id	Id	Id
----	-----	----	-----	----	----	------	-----	------	----	----	----

je sais effectuer un calcul avec B A A A A B B A B A B

C4_j4Mat

10 8 5 8 10 3 4 10 4 9 10
A A C A A C C A C A A

Eleve par rapport au prof

Sur	Id	Sous	Id	Id	Sous	Sous	Id	Sous	Id	Sur
-----	----	------	----	----	------	------	----	------	----	-----

je sais convertir des mesures A A A C A C B A B C B A

C5_j4Mat

9 8 10 10 10 ? 5 10 ? 10 10 10
A A A A A C A A A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Sur	Id	Sous	Id	Sur	Sur	Id
----	----	----	-----	----	------	----	-----	-----	----

J5_11/02/2014

je sais conjuguer des verbes au passé simple

C9_j5Fra

B A A B A A A A A C A- A
10 10 10 10 9 9 7 10 3 10 9 10
A A A A A A B A C A A A

Eleve par rapport au prof

Sur	Id	Id	Sur	Id	Id	Sous	Id	Sous	Sur	Sur	Id
-----	----	----	-----	----	----	------	----	------	-----	-----	----

je sais trouver le sens figuré d'un mot et le transformer au sens propre

C10_j5Fra

A A A A A A A- A A abs A A
10 10 8 10 10 4 5 10 4 10 10 10
A A A A A C C A C A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Id	Id	Sous	Sous	Id	Sous	Id	Id
----	----	----	----	----	------	------	----	------	----	----

je sais utiliser un tableau pour convertir des nombres décimaux

C6_j5Mat

A B A B A C C! A A- A A B
10 7 8 10 10 1 3 10 3 10 10 10
A B A A A D C A C A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Sur	Id	Sous	Sur	Id	Sous	Id	Id	Sur
----	----	----	-----	----	------	-----	----	------	----	----	-----

J6_18/02/2014

je sais identifier l'attribut du sujet

C11_j6Fra

B-CA- A A A A- D A- A B A A
6 8 7 10 8 2 4 5 6 5 8 10
B A B A A D C C B C A A

Eleve par rapport au prof

Sur	Sur	Sous	Id	Id	Sous	Sur	Sous	Sous	Sous	Id	Id
-----	-----	------	----	----	------	-----	------	------	------	----	----

je sais écrire une phrase interrogative.

C12_j6Fra

B B A B A C B B C C D A
8 8 8 10 9 4 4 10 5 8 6 9
A A A A A C C A C A B A

Eleve par rapport au prof

Sur	Sur	Id	Sur	Id	Id	Sous	Sur	Id	Sur	Sur	Id
-----	-----	----	-----	----	----	------	-----	----	-----	-----	----

je sais effectuer un calcul posé: une addition

C7_j6Mat

A A- B A A C A A A B-CA B
10 10 6 10 10 5 5 10 10 10 10 10
A A B A A C C A A A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Sous	Id	Id	Sur	Id	Sur
----	-----	----	----	----	----	------	----	----	-----	----	-----

je sais effectuer un calcul posé: une soustraction

C8_j6Mat

A A- B A A C A A A B-CA B
10 9 6 10 10 4 6 10 10 10 9 7
A A B A A C B A A A A B

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Sous	Id	Id	Sur	Id	Id
----	-----	----	----	----	----	------	----	----	-----	----	----

J7_11/03/2014

utiliser le passé simple et l'imparfait

C13_j7Fra

A- A A C A C A A B abs B C
7 8 10 10 8 3 9 10 5 8 10
B A A A A C A A C A A

Eleve par rapport au prof

Sous	Id	Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Sous	Sur	Sur
------	----	----	-----	----	----	----	----	------	-----	-----

accorder le verbe avec le sujet

C14_j7Fra

B A A A A A- B B B abs A B
6 10 10 10 8 7 10 7 4 10 10
B A A A A B A B C A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Id	Id	Sous	Sur	Id	Sous	Id	Sur
----	----	----	----	----	------	-----	----	------	----	-----

multiplier des décimaux par 10 100

C9_j7Mat

10 9 9 8 10 5 10 10 9 9 10 1

10 10 10 10 10 10 10 10 ? 6 10 10 10
 100 10 10 10 10 10 10 10 ? 6 10 10 10

Eleve par rapport au prof

Id	Sur	Sur	Sur	Id	Sur	Id	?	Sous	Sur	Id	Sur
----	-----	-----	-----	----	-----	----	---	------	-----	----	-----

J8_18/03/2014

utiliser le passé simple et l'imparfait

C15_j8Fra

A B A C B B C C B C C A
 8 6 10 10 8 2 4 10 4 10 8 10

formule

A B A A A D C A C A A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Sur	Sur	Sous	Id	Sur	Sous	Sur	Sur	Id
----	----	----	-----	-----	------	----	-----	------	-----	-----	----

fournir des synonymes

C16_j8Fra

A A A A A B- A A B A A B
 10 10 10 10 10 10 5 10 10 7 10 10
 A A A A A A C A A B A A

Eleve par rapport au prof

Id	Id	Id	Id	Id	Sur	Sous	Id	Sur	Sous	Id	Sur
----	----	----	----	----	-----	------	----	-----	------	----	-----

résoudre des pbs avec des conversions de mesure

C10_j8Mat

A C A B A C B B-CC B-CA C
 9 4 5 8 10 2 5 5 6 6 6 4

Samy	Mathys	Marco	Emilie	Mathilde	Amandine	Robin	David	Ludovic	Léa	Maxime
------	--------	-------	--------	----------	----------	-------	-------	---------	-----	--------

J1_14 01 2014

Lire et comprendre un texte documentaire, littéraire...

C1_j1Fra

B B C A- C A A C B B A
 AE 10 7 2 8 2 10 5 6 5 10 10
 A B D A D A C B C A A

Eleve par rapport au prof

Sur	Id	Sous	Sur	Sous	Id	Sous	Sur	Sous	Sur	Id
-----	----	------	-----	------	----	------	-----	------	-----	----

Répondre à des questions en faisant des phrases correctes

C2_j1Fra

C B A A B A A B A A B
 AE 10 5 2 8 3 10 7 8 7 10 10
 A C D A C A B A B A A

Eleve par rapport au prof

Sur	Sous	Sous	Id	Sous	Id	Sous	Sur	Sous	Id	Sur
-----	------	------	----	------	----	------	-----	------	----	-----

identifier les fonctions dans la phrase

C3_j1Fra

C B B B B- A B C B A A

AE 7 7 10 7 6 7 7 6 5 8 10
 B B A B B B B C A A
 Eleve par rapport au prof **Sur Id Sur Id Sur Sous Id Sur Sous Id Id**

calcul posé

C1_j1Mat

AE 5 6 10 7 8 4 7 10 8 8 10
 C B A B A C B A A A A
 Eleve par rapport au prof **Id Sous Sur Sous Sur Sous Sous Id Sur Id Sur**

J2_21 01 2014

faire une recherche sur Internet

C4_j2Fra

AE 2 10 8 8 10 8 10 10 6 10
 D A A A A A A A B A
 Eleve par rapport au prof **Sous Sur Id Id Id Id Id Sur Sous Id**

lire un doc scientifique (clé de détermination)

C5_j2Fra

AE 2 10 8 5 10 10 6 9 7 10

D A A C A A B A B A
 Eleve par rapport au prof **Sous Sur Id Sous Sur Id Id Id Sous Id**

identifier les fonctions dans la phrase

C6_j2Fra

AE 10 5 7 7 10 10 10 7 9 10
 A C B B A A A B A A
 Eleve par rapport au prof **Id Sous Id Sous Id Id Sur Sous Id Id**

calcul posé

C2_j2Mat

AE 0 10 7 7 7 5 9 6 9 10
 D A B B B C A B A A
 Eleve par rapport au prof **Sous Id Sous Id Sous Sous Sur Sous Id Id**

j3_28 01 2014

comprendre un mot inconnu (contexte ou construction)

C7_j3Fra

AE 5 10 5 5 4 6 7 9 9 10
 C A C C C B B A A A

Eleve par rapport au prof **Sous Sur Sous Sous** **Sous Id Sur Id Id Id**
 calcul posé avec nbs décimaux B B B B abs B A C C A- A

C3_j3Mat 0 OUBLI 10 7 10 8 OUBLI 10 10 10

AE D A B A A A A A A

Eleve par rapport au prof **Sous** **Sur Id** **Sur Id** **Sur Sur Id**

J4_04 02 14

je sais conjuguer au passé simple B B A B B A A A A A A

C8_j4Fra 4 4 10 10 6 7 10 10 6? 10

C C A A B B A A B A

Eleve par rapport au prof **Sous Sous Id Sur Id** **Sous Id Id Sous** **Id**

je sais effectuer un calcul avec de: C A A- A A A- B B A A

C4_j4Mat 10 7 10 10 10 8 10 7 9 9

A B A A A A A B A A

Eleve par rapport au prof **Sur Sous Sur Id** **Id Sur Sur Id Id Id**

je sais convertir des mesures de lC B B B- C B C C C B A

C5_j4Mat 6 10 10 10? 8? 10 5 7 9

B A A A A A A C B A

Eleve par rapport au prof **Sur Sur Sur Sur** **Sur** **Sur Id Id Id**

J5_11/02/2014

je sais conjuguer des verbes au passé simple

C9_j5Fra B-C B-C A- B B A A B B A A

2 10 10 7 5 4 10 9 6 10

D A A B C C A A B A

Eleve par rapport au prof **Sous Sur Sur Id** **Sous Sous Id Sur Id** **Id**

je sais trouver le sens figuré d'un mot et le transformer au sens propre

C10_j5Fra A A A A A A A A A A A

2 8 10 10 10 7 10

D A A A A A B A

Eleve par rapport au prof **Sous Id Id** **Id Id** **Sous** **Id**

je sais utiliser un tableau pour convertir des nombres décimaux

C6_j5Mat C A A A B A B C B A A

1 10 10 8 7 10 10 9 7 10

D A A A B A A A B A

Eleve par rapport au prof **Sous Id Id Id Id Id** **Sur Sur Id** **Id**

J6_18/02/2014

je sais ajouter le mot interrogatif qui convient.

C11_j6Fra

A	A	A	A
10	10	7	8
A	A	B	A

						Id	Id	Sous	Id	
--	--	--	--	--	--	----	----	------	----	--

je sais conjuguer des verbes au passé simple

C12_j6Fra

A	A	A-	A
6	8	8	7
B	A	A	B

Sous	Id	Sur	Sous
------	----	-----	------

Eleve par rapport au prof

je sais effectuer un calcul posé: une addition

C7_j6Mat

A	A-	C	A-
10	8	10	8
A	A	A	A

Id	Sur	Sur	Sur
----	-----	-----	-----

Eleve par rapport au prof

je sais effectuer un calcul posé: une soustraction

C8_j6Mat

A	A-	C	A-
10	8	8	8
A	A	A	A

Id	Sur	Sur	Sur
----	-----	-----	-----

Eleve par rapport au prof

J7_11/03/2014

utiliser le passé simple et l'imparfait

C13_j7Fra

B	A	C	C	B-CA	A-	B	B	A	B
3	4	6	5	3	7	7 OUBLI	8	10	10
C	C	B	C	C	B	B	A	A	A

Sous	Sous	Sur	Id	Sous	Sous	Sous	Sur	Id	Sur
------	------	-----	----	------	------	------	-----	----	-----

Eleve par rapport au prof

accorder le verbe avec le sujet

C14_j7Fra

C	B	A-	A	C	B	A	B	C	B	B
5	7	10	5	6	10	6 OUBLI	7	8	10	
C	B	A	C	B	A	B	B	A	A	

Id	Id	Sur	Sous	Sur	Sur	Sous	Sur	Sur	Sur
----	----	-----	------	-----	-----	------	-----	-----	-----

Eleve par rapport au prof

multiplier des décimaux par 10 100

C9_j7Mat

0	10	5	7	9	10	10	7	7	10	9
---	----	---	---	---	----	----	---	---	----	---

10 2 10 10 10 7 10 10 OUBLI 10 10 10
 100 2 10 10 7 6 10 10 10 10 10

Eleve par rapport au prof

Sur	Id	Sur	Id	Sous	Id	Id		Sur	Id	Sur
-----	----	-----	----	------	----	----	--	-----	----	-----

J8_18/03/2014

utiliser le passé simple et l'imparfait

C15_j8Fra

A A A A B A A A A A A
 4 7 5 5 6 10 10 9 7 10 10
 C B C C B A A A B A A

Eleve par rapport au prof

Sous	Sous	Sous	Sous	Id	Id	Id	Id	Sous	Id	Id
------	------	------	------	----	----	----	----	------	----	----

fournir des synonymes

C16_j8Fra

B A A A- A- A A B A B A
 5 7 3 6 10 8 10 10 10 10 10
 C B C B A A A A A A A

Eleve par rapport au prof

Sous	Sous	Sous	Sous	Sur	Id	Id	Sur	Id	Sur	Id
------	------	------	------	-----	----	----	-----	----	-----	----

résoudre des pbs avec des conversions de mesure

C10_j8Mat

A- A- ? A A- A B-CA A A C
 2 10 0 6 7 10 10 10 7 7 10

	ALBAN	TIMEO	NATHAN	ADRIANA	VALENTIN	QUENTIN	LEANNE	JUAN	AXEL	ALYA	SYLVAIN	CLEMENT L	CLEMENT F	LAURINE	EMILE	LEA	ALEXIA	YANIS	SAMUEL	OPHELIE	JULIA	MAXENCE	NOA	ROBIN	
24/01/2014	je reconnais les polygones																								
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	10	10	10	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	
	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	Id	Id	Id	Id	Sous	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	
	je sais marquer les côtés et les sommets d'un polygone																								
	A	A	A	C	A	A	A-	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A-	A	A	A	A	A	A	
	6	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	8	10	9	10	10	10	10	
	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	Sous	Id	Id	Sur	Id	Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	
	je sais compter les côtés des polygones pour les classer																								
	A	A	A	C	C	A	A	A	A	A	A	A-	A	A	A	A	A	A-	A	A	A	A	A	A	
	10	10	7	10	7	10	10	10	9	9	7	5	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	
	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	Id	Id	Sous	Sur	Sur	Id	Id	Id	Id	Id	Sous	Sous	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	
31/01/2014	je sais reconnaître un triangle																								
	A	A	A	B	A	A	A	A-	A	A	A-	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	10	10	10	6	10	10	10	10	9	ABS	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	
	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	
	je sais reconnaître un quadrilatère																								
	A	A	A-	B	A/B	A	A-	A-	A	A	A-	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	10	10	10	5	3	10	10	10	10	ABS	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7	4	
	A	A	A	C	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	C	
	Id	Id	Sur	Sous	Sous	Id	Sur	Sur	Id	Sur	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Id	Sous	Sous	Id	

Annexe 7 : Echelle de l'estime de soi

Estime de soi – échelle version française validée auprès des adolescents et du public adulte

Valliere E. et Vallerand R. *Validation de l'échelle canadienne française de l'Estime de soi de Rosenberg, in International Journal of Psychology, 1990.*

Je pense que j'ai autant de valeur que n'importe quel enfant de mon âge.

Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des enfants de mon âge.

Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.

J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.

Dans l'ensemble je suis content de ce que j'arrive à faire.

Je me considère comme un(e) raté(e).

Je ne suis pas souvent fier(e) de moi

J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.

Parfois je me sens vraiment inutile.

Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.

Echelle Likert

1	2	3	4
Tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	plutôt en accord	tout à fait en accord

Remarque :

Certains termes ne seront pas évidents à travailler avec les plus jeunes, comme une attitude positive ou tous les mots qui tournent autour des valeurs. Il faudra les expliciter auparavant dans un travail spécifique (comme les qualités, la fierté, le respect...).

Je suis une fille.

Ma classe :

Mon âge :

	Je suis tout à fait d'accord				Je ne suis pas du tout d'accord
Je pense que je suis aussi bien que n'importe quel enfant de mon âge.					
Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des enfants de mon âge.					
Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.					
J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même : <i>(je me fais confiance)</i> .					
Dans l'ensemble je suis contente de ce que j'arrive à faire.					
Je me considère comme une ratée.					
Je ne suis pas souvent fière de moi.					
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même. <i>(En respectant l'autre je me respecte)</i> .					
Parfois je me sens vraiment inutile.					
Il m'arrive de penser que je suis une bonne à rien.					

Je suis un garçon.

Ma classe :

Mon âge :

	Je suis tout à fait d'accord				Je ne suis pas du tout d'accord
Je pense que je suis aussi bien que n'importe quel enfant de mon âge.					
Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des enfants de mon âge.					
Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.					
J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même : <i>(je me fais confiance)</i> .					
Dans l'ensemble je suis content de ce que j'arrive à faire.					
Je me considère comme un raté.					
Je ne suis pas souvent fier de moi.					
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même. <i>(En respectant l'autre je me respecte)</i> .					
Parfois je me sens vraiment inutile.					
Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.					

Annexe 8 : Données statistiques de l'échelle de l'estime de soi

Moyennes Notes Elève – Enseignant – CM2

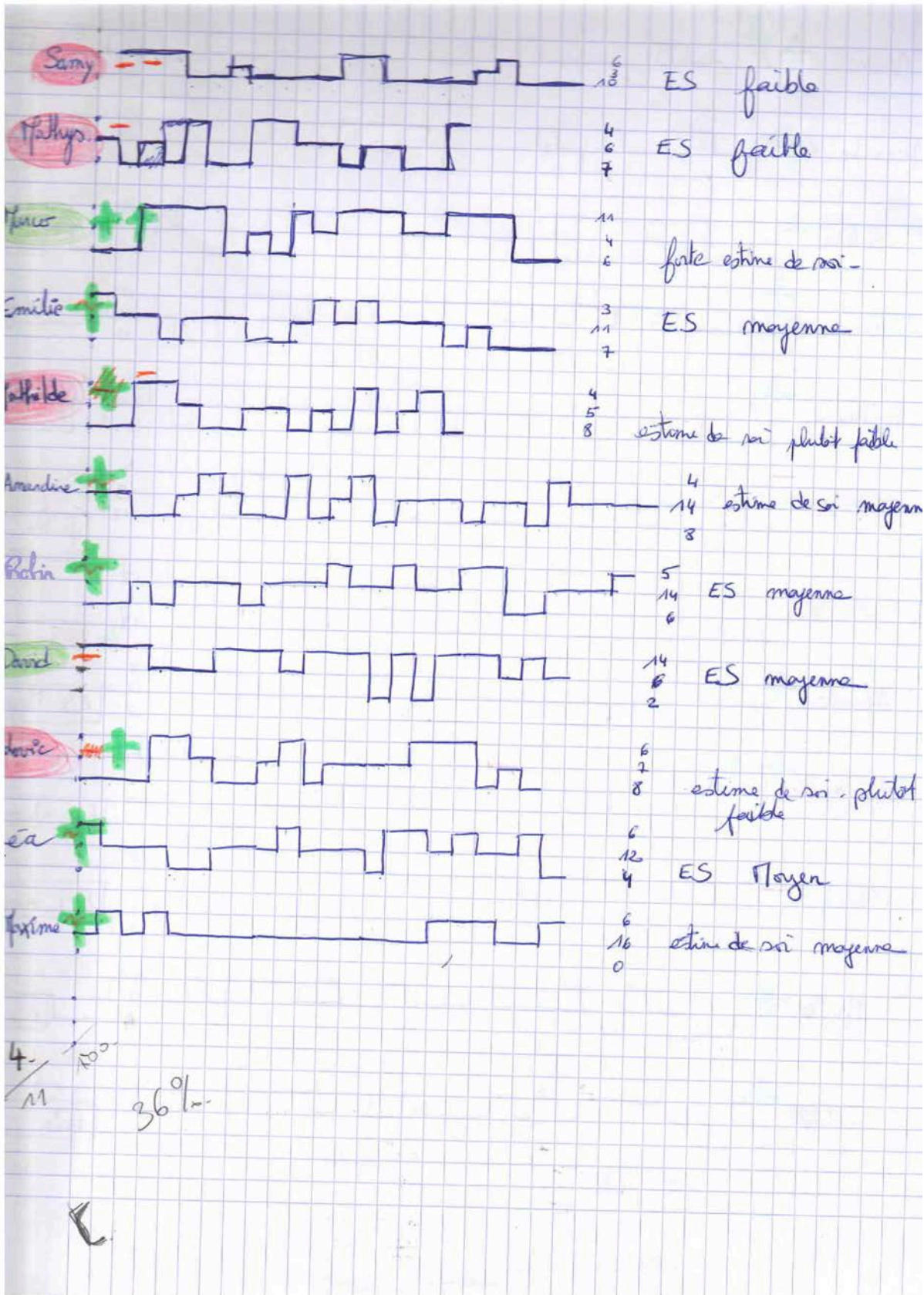
Statistiques descriptives							
	N	Minimum	Maximum	Moyenne		Ecart type	Variance
	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Erreur std	Statistique	Statistique
C1el_j1Fra	12	4	10	9,08	,543	1,881	3,538
C1en_j1Fra	12	7	10	8,25	,446	1,545	2,386
C2el_j1Fra	12	5	10	7,42	,679	2,353	5,538
C2en_j1Fra	12	4	10	8,75	,687	2,379	5,659
C3el_j1Fra	12	3	10	7,42	,609	2,109	4,447
C3en_j1Fra	12	1	10	7,75	,836	2,896	8,386
C1el_j1Mat	12	2	10	8,42	,783	2,712	7,356
C1en_j1Mat	12	4	10	7,50	,812	2,812	7,909
C4el_j2Fra	12	4	10	8,42	,621	2,151	4,629
C4en_j2Fra	12	7	10	8,75	,446	1,545	2,386
C5el_j2Fra	12	2	10	8,33	,762	2,640	6,970
C5en_j2Fra	12	3	10	8,42	,645	2,234	4,992
C6el_j2Fra	12	4	10	7,33	,644	2,229	4,970
C6en_j2Fra	12	1	10	7,50	,892	3,090	9,545
C2el_j2Mat	12	3	10	8,25	,708	2,454	6,023
C2en_j2Mat	12	4	10	8,17	,796	2,758	7,606
C7el_j3Fra	12	3	10	7,50	,622	2,153	4,636
C7en_j3Fra	12	7	10	9,42	,336	1,165	1,356
C3el_j3Mat	12	2	10	8,42	,773	2,678	7,174
C3en_j3Mat	12	4	10	7,92	,753	2,610	6,811
C8el_j4Fra	12	3	10	8,50	,712	2,468	6,091
C8en_j4Fra	12	7	10	9,50	,261	,905	,818
C4el_j4Mat	12	0	10	6,75	,986	3,415	11,659
C4en_j4Mat	12	0	10	7,92	,839	2,906	8,447
C5el_j4Mat	12	0	11	8,58	,900	3,118	9,720
C5en_j4Mat	12	4	10	7,75	,750	2,598	6,750
C9el_j5Fra	12	3	10	8,92	,596	2,065	4,265
C9en_j5Fra	12	4	10	8,92	,557	1,929	3,720
C10el_j5Fra	12	0	10	7,58	,996	3,450	11,902
C10en_j5Fra	12	,00	10,00	9,0833	,82992	2,87492	8,265
C6el_j5Mat	12	1,00	10,00	7,6667	,97959	3,39340	11,515
C6en_j5Mat	12	4,00	10,00	8,1667	,67232	2,32900	5,424
C11el_j6Fra	12	2	10	6,58	,690	2,392	5,720
C11en_j6Fra	12	1	10	8,33	,801	2,774	7,697
C12el_j6Fra	12	4	10	7,42	,621	2,151	4,629
C12en_j6Fra	12	1	10	6,50	,812	2,812	7,909
C7el_j6Mat	12	5	10	8,83	,613	2,125	4,515
C7en_j6Mat	12	4	10	8,50	,634	2,195	4,818
C8el_j6Mat	12	4	10	8,42	,609	2,109	4,447
C8en_j6Mat	12	4	10	8,50	,634	2,195	4,818
C13el_j7Fra	11	3	10	8,00	,688	2,280	5,200
C13en_j7Fra	11	4	10	7,73	,799	2,649	7,018
C14el_j7Fra	11	4	10	8,36	,636	2,111	4,455
C14en_j7Fra	11	7	10	8,55	,455	1,508	2,273
C9el_j7Mat	12	0	10	8,83	,869	3,010	9,061
C9en_j7Mat	12	1	10	8,42	,783	2,712	7,356
C15el_j8Fra	12	2	10	7,50	,821	2,844	8,091
C15en_j8Fra	12	4	10	6,50	,723	2,505	6,273
C16el_j8Fra	12	5	10	9,33	,466	1,614	2,606
C16en_j8Fra	12	6	10	9,17	,441	1,528	2,333
C10el_j8Mat	12	2	10	5,83	,649	2,250	5,061
C10en_j8Mat	12	4	10	6,67	,772	2,674	7,152
N valide (listwise)	11						

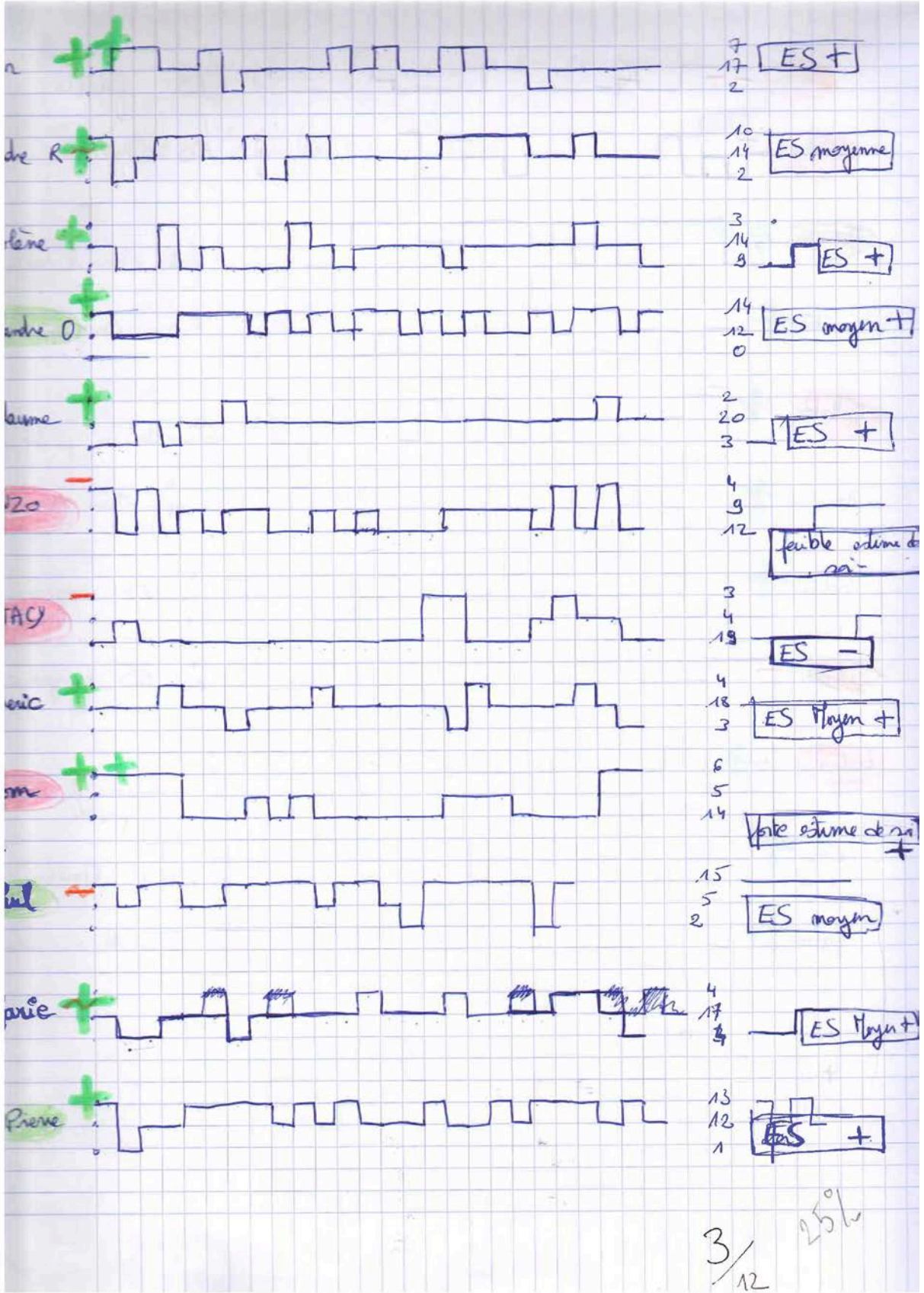
Estime de soi – CE

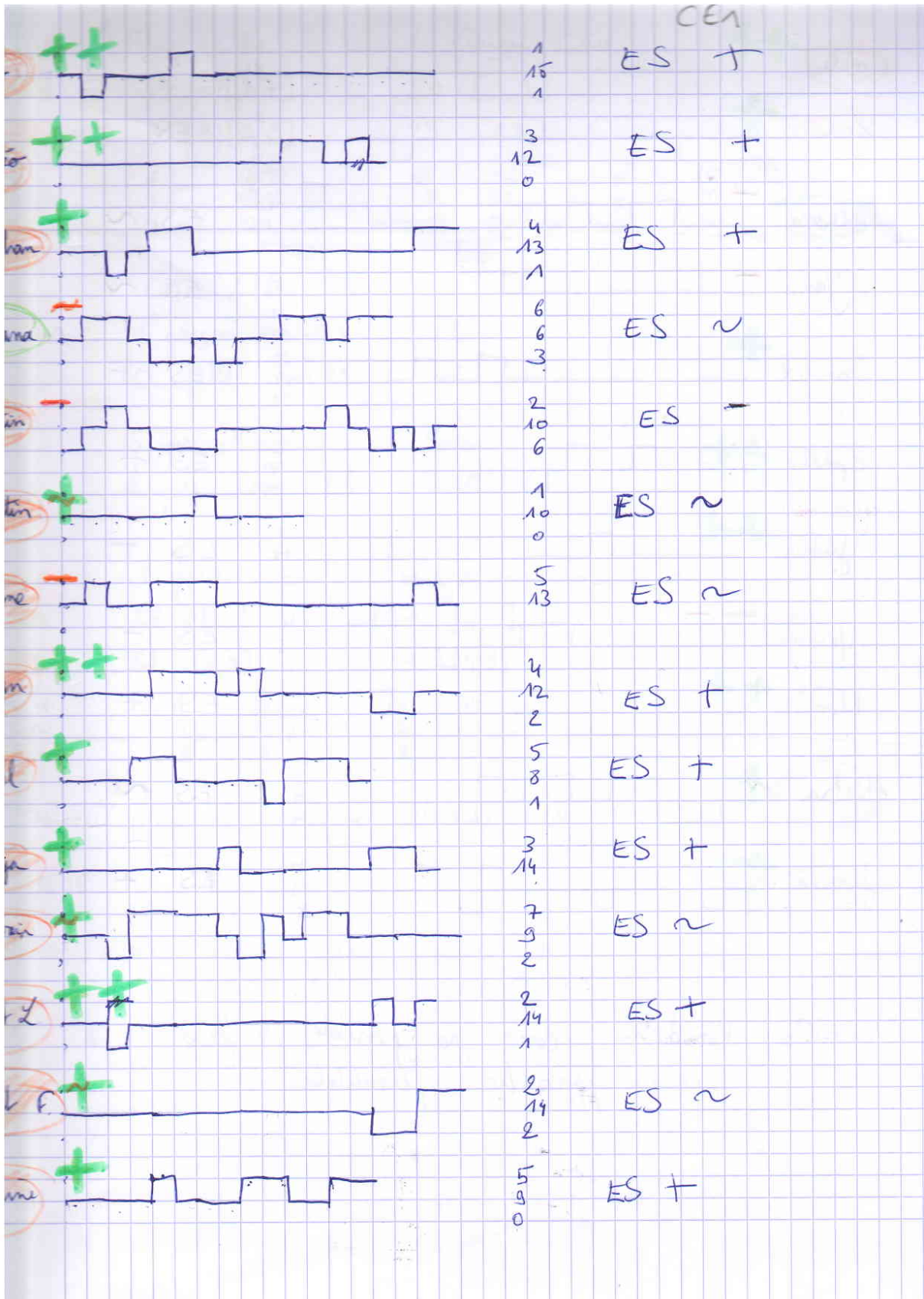
Statistiques descriptives

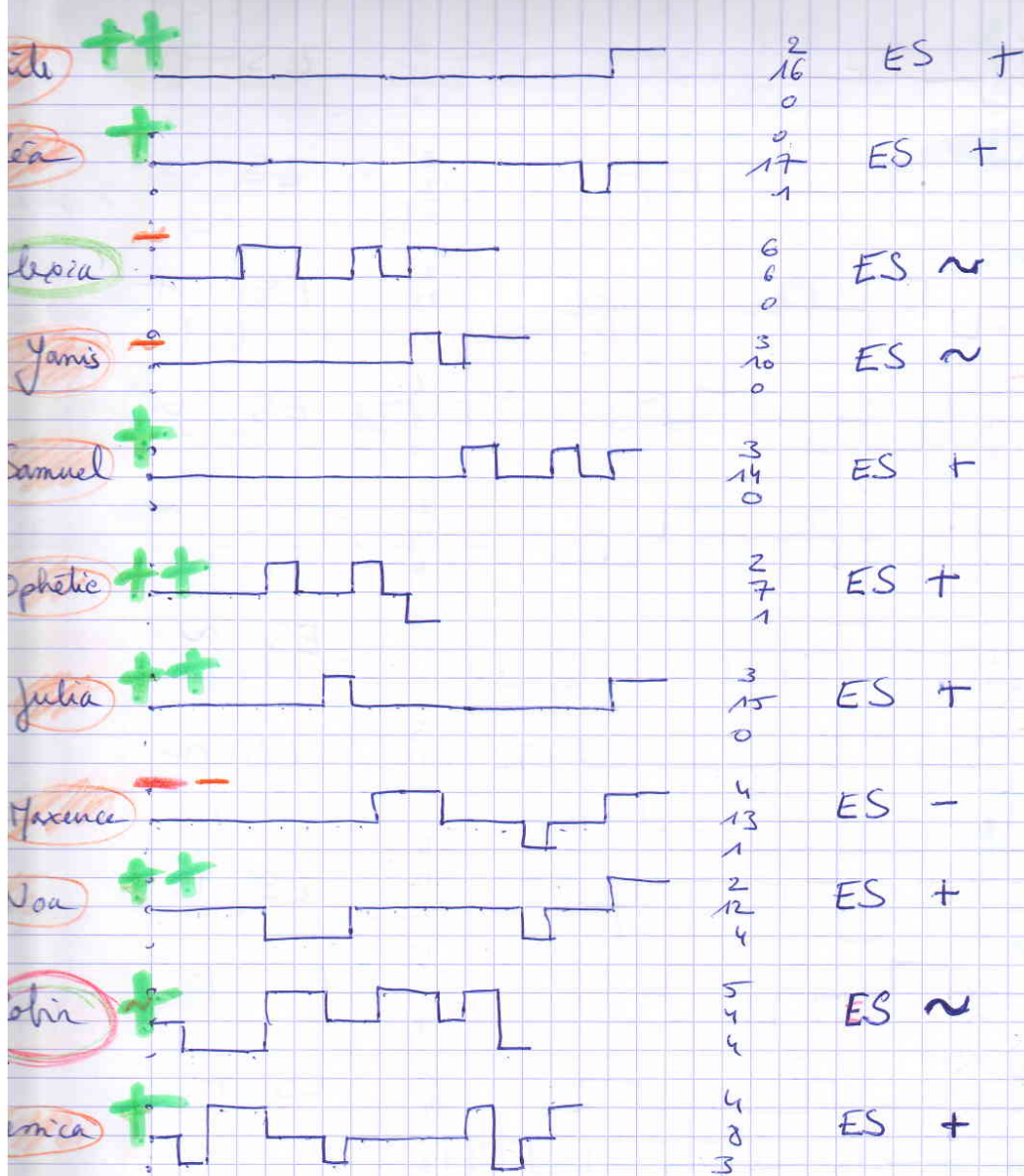
	N	Minimum	Maximum	Moyenne		Ecart type
	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Erreur std	Statistique
it_1_estime	25	1	4	3,48	,201	1,005
it_2_estime	25	1	4	3,28	,204	1,021
it_3_estime	25	2	4	3,76	,105	,523
it_4_estime	25	1	4	3,40	,208	1,041
it_5_estime	25	1	4	3,60	,173	,866
it_6_estime	25	1	4	1,40	,153	,764
it_7_estime	25	1	4	2,44	,271	1,356
it_8_estime	25	1	4	2,68	,269	1,345
it_9_estime	25	1	4	2,52	,259	1,295
it_10_estime	25	1	4	2,28	,286	1,429
N valide (listwise)	25					

Annexe 9 : Comparaison entre autoévaluation et estime de soi









EIP = Remediation, donc pas possible de faire une approche quantitative.

Annexe 10 : Entretien avec les enseignants : extraits

Grille d'entretien enseignant

Présentation de l'enseignant

Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ?

A quoi sert-elle ?

Quelle est la place de l'enseignant dans l'évaluation ?

Que pensez-vous de l'autoévaluation en générale ?

De l'outil numérique d'autoévaluation ?

Outil numérique versus support papier ?

Est-ce chronophage ?

Avez-vous remarqué des changements au niveau des élèves ?

Comment percevez-vous l'estime de soi de vos élèves ?

Quelles relations établissez-vous entre motivation, estime de soi et résultats ?

Retranscription des entretiens

Extrait :

« Présentation

Je suis enseignante dans une classe de

- A quoi sert l'évaluation en général pour vous ?

- L'évaluation sert à m'adapter aux besoins de chacun, à voir où ils en sont, Je veux simplement voir où ils en sont pour pouvoir palier aux lacunes de certains, à aller plus loin avec d'autres. C'est un outil pour moi.

- Vous parlez d'évaluation formative ou sommative ?

Ben pour moi l'évaluation sommative sert juste pour le bulletin. Elle est demandée.

La formative me sert à moi.

- Comment voyez-vous votre place dans l'évaluation ?

Dans l'évaluation sommative j'interviens le moins possible une fois que les enfants ont compris la consigne. Je n'interviens pas pour qu'on sache ce qui est acquis et ce qui n'est pas acquis. Quand c'est formatif, j'interviens plus, par exemple hier ... Ah oui mais c'était une sommative, donc j'interviens aussi. Mais c'était pour un problème de forme ce n'était pas pour une des compétences évaluées à ce moment-là.

Mais quand c'est formatif je fournis de l'aide. Il n'y a aura pas de note pour le bulletin avec la formative donc je peux apporter de l'aide. Ça n'influence pas la note de la sommative.

- Qu'est-ce que vous pensez de l'autoévaluation en général? Est-ce que vous la pratiquez ?

C'est délicat de dire qu'on la pratique.... On dit de relire, de faire attention aux accords dans la dictée, ... est-ce que c'est considérer comme de l'autoévaluation ? Probablement...

- Est-ce que pour vous c'est de l'autoévaluation ?

Oui Parce que je leur demande de se corriger. Finalement oui je pense que c'est une forme d'autoévaluation. Puisque c'est se corriger... Je le leur demande régulièrement dans tous les domaines, juste après les évaluations.

- Que pensez-vous de l'outil d'autoévaluation ?

C'est un outil intéressant, ludique, on a un regard différent sur leur travail. La forme numérique correspond bien aux besoins actuels des enfants. Aux habitudes, ...

- Plutôt forme papier ou numérique ?

Je pense que la forme papier peut leur plaire aussi.

Ce qui est chouette, c'est qu'on note les compétences, ce qu'on ne fait pas suffisamment au quotidien. Mais ici c'est contraignant de déplacer la classe dans la salle informatique quand je suis seule. Si j'étais seule je ne suis pas sûre de déplacer toute la classe en salle info pour faire cette autoévaluation. Si j'étais seule je ne le ferai pas.

- Même pas dans les créneaux APC (Aide Pédagogique Complémentaire)?

Ah ben si, là ce n'est pas pareil, là ce serait intéressant, car on en a que 5, des élèves. C'est un moment où je change les formes de travail. Je fais des choses ludiques. Et là je fais de l'informatique aussi.

- Et dans d'autres formes de classe?

Dans une autre école ma salle de classe communiquait avec la salle informatique. Là se serait différent aussi, là je le ferai évidemment ou même avec quelques postes dans la classe. C'est une question d'équipement, d'accessibilité, ici.

- Est-ce que l'autoévaluation vous semble chronophage ?

Quand une personne extérieure vient pour décroquer la classe comme ça a été le cas dans l'expérimentation ici, ce n'est pas chronophage bien au contraire. Mais toute seule c'est plus compliqué.... Si j'avais des postes dans la salle de classe ce serait encore différent.

- C'est surtout une question d'accessibilité ?

Oui parce qu'il y a un créneau d'informatique par classe, c'est peu. Parfois on peut en avoir un peu plus si des collègues n'y vont pas. Mais c'est très figé il faut respecter les horaires.

- Concernant l'expérimentation, est-ce que vous avez remarqué des changements ?

Oui, ce matin par exemple j'ai un élève qui m'a dit : « c'est normal que tu ne veuilles pas qu'on copie car comme ça tu peux t'adapter et voir ce qui ne va pas pour aider après. » Il y a des enfants qui me font de plus en plus ce genre de réflexion, que la maitresse n'est pas là pour juger mais pour aider depuis l'expérimentation. C'est bien qu'ils comprennent cela.

- Et vous acceptez qu'ils se corrigent après les évaluations même sommatives?

Tant qu'ils ne me ramènent pas leur copie ils peuvent changer autant de fois qu'ils veulent leurs réponses.

- Est-ce que vous percevez une relation entre l'estime de soi et leur réussite ?

Pour ceux qui n'ont pas d'assurance ils risquent de corriger des choses qui sont justes. Après l'estime de soi ne dépend pas que de l'école, il y a plein de facteurs extérieurs.

- Comment percevez-vous l'estime de soi de vos élèves ?

Franchement positive. C'est un groupe classe qui est vraiment chouette. Il n'y a que quelques-uns qui manquent d'assurance mais globalement ils sont dans l'entraide.

- Et la motivation de vos élèves ?

Oui il n'y a de problème de motivation, il y a une bonne relation avec l'enseignant. S'il n'y a pas de confiance en l'enseignant, ils ne travaillent pas, je pense

- Et comment mettez-vous la confiance en place ?

La question piège..... Je suis assez stricte, Je place un cadre simple et fixe. Et dans ce cadre, la maitresse a beaucoup d'humour mais en même temps je suis stricte pour qu'on reste dans le cadre. Je pense être claire et les enfants savent tout cela et la confiance se construit comme ça. »

Autre extrait :

« - Présentation

..., enseignant spécialisé depuis 2 ans formation option D, poste sur un dispositif d'enfants Intellectuellement précoce.

- Comment percevez-vous l'évaluation en général ?

C'est la grande question depuis 2 ans, depuis que je suis dans cette classe.

Cela devrait être un outil pour ces enfants mais l'évaluation est très sensible pour eux. Parfois c'est handicapant pour eux. Pour certains cela fait avancer. Ce sont des enfants très difficiles à évaluer et si j'avais le choix, j'enlèverai l'évaluation pour ces enfants-là, du moins dans un premier temps. C'est compliqué par rapport à leur sensibilité.

- Parce que c'est plus handicapant qu'autre chose ?

Oui..... Il faudrait pouvoir dire quand quelque chose est acquis pour les faire avancer, sans forcément mettre de notes. Mais les évaluations sommatives, il faudrait les éviter ou pouvoir les faire à leur insu.

- A quoi sert l'évaluation ?

Savoir où ils en sont. Ça permet de voir Leurs réponses par rapport à leur sensibilité du moment aussi. C'est quelque chose qu'il faut utiliser avec parcimonie.

- Que pensez-vous de l'autoévaluation en général?

C'est très difficile avec ces élèves à cause de leur sensibilité, c'est un bon outil mais il faut savoir lire entre les lignes avec ses élèves. Il y aura des jours où l'autoévaluation n'aura aucun sens parce que l'hypersensibilité va prendre le dessus, et puis des jours où l'autoévaluation prendra tout son sens. Mais c'est intéressants car souvent ils ont du mal à trouver un juste milieu soit ils sont les meilleurs soit ils sont nuls.

On utilise cela pour faire le bilan de la semaine mais plutôt dans le domaine affectif et comportemental, c'est similaire à l'autoévaluation. On arrive à voir des choses mais il faut débroussailler. La régularité fait que les problèmes ressortent et les choses positives aussi.

- Que pensez-vous de l'outil d'autoévaluation ?

C'est très intéressant. D'abord parce qu'ils ont beaucoup de mal à se rendre compte de ce qui a été étudié dans les différents projets et travaux. Et là on arrive à leur montrer qu'ils ont réussi à faire des choses, au-delà juste du simple fait de s'autoévaluer. Après il y a un niveau supérieur quand on essaye de leur faire verbaliser les compétences et là on arrive vraiment dans la métacognition, chose très difficile à mettre en place avec eux. Donc un outil très intéressant parce qu'on a réussi à leur prouver qu'ils utilisaient des compétences pour le travail réalisé. Le bémol c'est qu'avec ces enfants-là, l'outil va perdre de son attrait au bout d'un moment ? Les habitudes risquent de les ennuyer. Il faudrait trouver un moyen de faire évoluer le dispositif, Si on arrive à débroussailler la sensibilité du quotidien, on arrive à voir des choses au niveau des résultats, ils sont conscients de ce qu'ils maîtrisent et ce qu'ils ne maîtrisent pas.

- L'autoévaluation plutôt sous forme d'un outil numérique ou papier ?

L'outil numérique présente plus d'attrait et c'est un outil que ces enfants maîtrisent mieux. Le papier serait moins ludique.

- Est-ce que cet outil peut être chronophage pour l'enseignant ?

Non, je vois bien l'utilisation ponctuellement avec des ordinateurs au fond de la classe même pour une classe ordinaire. Peut-être pas tous les élèves, toutes les fois mais sous forme de roulement. Il y a le côté bilan. Il faudrait travailler vraiment avec eux autour des compétences et les faire nommer les compétences. J'ai trouvé ce côté vraiment intéressant car ils ne se rendent pas forcément compte de ce qu'ils travaillent. Ils lisent les compétences même si l'autoévaluation est faussée.

- Avez-vous perçu des changements auprès de vos élèves depuis l'expérimentation ?

Il y a une évolution sur le retour des choses. J'avais un peu peur ... enfin pas peur mais je trouvais cela compliqué avec ces élèves. En parallèle j'ai mis en place un bilan en fin de semaine sur leurs comportements. Il m'est arrivé de ne pas le faire un ou deux vendredis et cela leur a manqué. Souvent on discute des compétences comme vous les avez amenées. On se rappelle comment on fait avec Sylvie et on essaye de trouver la compétence. Il y a plus de retour sur les choses.

- Comment percevez-vous l'estime de soi de vos élèves ?

C'est au cœur du problème de ces élèves, mais j'ai été surpris en partie par les résultats au questionnaire notamment pour un élève en particulier, je ne pensais pas qu'il avait si peu confiance. C'est complémentaire avec l'autoévaluation. Maintenant en classe ordinaire, Je ne sais pas. Cette grille fonctionne bien particulièrement bien avec des élèves en difficultés. J'ai l'impression que dans une classe normale.... j'imagine qu'il y aura des « réponses scolaires ». Je pense qu'il y a des choses qui peuvent sortir... Ici il y a plusieurs biais, parce que cela venait de toi aussi, personne extérieure, alors que si c'est fait en classe par l'enseignant référent je suis plus sceptique quant à la sincérité des réponses.

- Tu penses que le contrat didactique fausserait les réponses ?

L'échelle de l'estime de soi oui je pense, l'autoévaluation peut-être pas mais l'échelle je doute de la sincérité des réponses mais si c'est anonyme. Il faudrait que ça vienne d'une personne extérieure.

- Est-ce qu'entre l'évaluation et l'autoévaluation, la place de l'enseignant change ?

Il y a une autre manière de faire, d'autres réflexes à instaurer. Il faut être convaincu de l'intérêt de la chose. C'est un outil qui peut être efficace à condition qu'on y croie.

- Est-ce que l'autoévaluation peut faire peur à l'enseignant ?

Ah oui. Si c'est fait de manière anonyme encore plus –comme pour les évaluations nationales. On lâche prise dans l'autoévaluation. On ne peut pas voir ce qu'il dit. Oui il y a une perte de pouvoir. »

Annexe 11 : Courrier à l'Inspection Académique

GRUBER JOST Sylvie

Dorlisheim, le 26 novembre 2014

A Madame le Directeur Académique
des services de l'Education Nationale du Bas-Rhin
65, Avenue de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG CEDEX
s/c
de Madame l'Inspecteur de l'Education Nationale
en charge de la circonscription de OBERNAI

Objet : présentation d'un travail de mémoire sur l'autoévaluation et expérimentation à envisager.

Madame,

L'année dernière, j'ai eu la chance de bénéficier d'un congé professionnel pour suivre un master 2 « Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio-Educatif » à la faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Strasbourg. J'ai ainsi pu approfondir mes connaissances dans le domaine de l'évaluation et plus particulièrement de l'autoévaluation des élèves. En effet après avoir obtenu les autorisations nécessaires, j'ai pu mettre en place une recherche impliquée concernant un dispositif d'autoévaluation à destination des élèves. Trois classes m'ont ouvert leur porte et le travail avec les enseignants, les élèves et les chercheurs a été très enrichissant. En m'autorisant à effectuer cette recherche, vous avez participé à la réussite de mon année, je souhaite pouvoir partager avec vous les résultats de cette expérimentation.

L'autoévaluation est présente dans l'item de la compétence 7 du pallier 2 du socle commun des apprentissages « *Commencer à savoir s'auto évaluer dans des situations simples* » mais aussi dans l'objectif 2 du projet d'académie « *Faire évoluer l'évaluation pour en faire un outil de personnalisation.* » J'ose espérer que vous trouverez un intérêt dans le travail que j'ai effectué. Ma problématique est centrée sur le concept d'illusion d'incompétence et mes hypothèses tendent à questionner d'éventuels leviers de remédiation (cf. pièce jointe 1).

Ce dispositif d'autoévaluation est toujours au stade expérimental, c'est pourquoi je souhaite poursuivre le travail engagé dans le cadre d'une thèse. Je vous adresse une copie de mon projet de thèse (pièce jointe 2). Afin que le travail prenne tout son sens, il serait souhaitable de pouvoir mener une recherche-action, idéalement dans 3 classes. Je sollicite votre autorisation pour utiliser le dispositif d'autoévaluation avec les élèves et mener des expérimentations en rapport avec le contexte dans lequel l'outil est utilisé. Il serait plus qu'intéressant d'envisager avec vous la manière dont cette recherche-action pourrait se dérouler.

Madame Ecaterina Pacurar, Maître de conférences à la Faculté des Sciences de l'Education et co-encadrante de ma thèse est disposée à venir avec moi pour vous présenter notre travail. Nous sommes également invitées à présenter cet outil et l'expérimentation qui en a résulté à un colloque scientifique international : « Condition(s) enseignante(s), Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis », qui se tiendra les 8, 9, 10 janvier 2015 à l'Université Lumière LYON 2. Je vous fais parvenir parallèlement une demande d'autorisation pour avoir le privilège d'y assister.

Dans l'espoir que ma demande trouvera une réponse favorable de votre part, je vous adresse mes respectueuses salutations.

Signature

P.J. : 1. Problématique du mémoire
2. Projet de thèse

Annexe 12 : Demande d'autorisation de l'expérimentation dans une école suisse.



Demande d'autorisation pour mener une enquête dans un établissement scolaire

Prière de :

- > Compléter les points 1 à 9
- > Prendre connaissance du document annexé « Directives DICS relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes, des élèves et des parents d'élèves »
- > Retourner ce formulaire avec, si nécessaire, une lettre d'accompagnement pour des explications supplémentaires.

1. Personne ou autorité responsable de / ou cautionnant l'enquête (Fonction, lieu d'enseignement ou institut de formation / de recherche, no de téléphone et e-mail)	Le projet est établi en partenariat entre Le Cercle Scolaire du Mouret, le Mouret, en Suisse et la Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, Strasbourg, en France.
2. Auteur-e-s de la demande (Nom-s et prénom-s, adresse postale, no de téléphone, natel et e-mail)	Ecaterina PACURAR Adresse physique : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg, France ; Adresse électronique : epacurar@unistra.fr Gonzague YERLY Adresse physique : 2, rue de Faucigny, CH-1700 Fribourg. Adresse électronique : gonzague.yerly@unifr.ch
3. Activité-s actuelle-s de l'auteur-e ou des auteur-e-s de la demande (Etudes et lieu de formation et/ou profession et lieu de travail)	Ecaterina PACURAR , Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg Gonzague YERLY, Assistant-docteur, Département de Sciences de l'éducation, Université de Fribourg Enseignant primaire, Cercle scolaire du Mouret
4. Contexte de l'enquête (Mémoire, travail de recherche, de diplôme, etc.)	Le travail de recherche consiste à observer l'appropriation d'un dispositif d'autoévaluation en intégrant l'outil numérique interactif MAENA' Scol (Mon AutoEvaluation Numérique d'Apprentissage Scolaire) par des élèves d'écoles primaires. Le dispositif a été développé en 2014-2015, par Mme Ecaterina PACURAR , enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg en France. Précisons que le travail de recherche envisagé sera réalisé en partenariat avec le Cercle Scolaire du Mouret. Les enseignants de quatre classes (sous- mentionnés) sont intéressés à participer à ce projet dans leur classe. Le co-auteur de la demande (Gonzague Yerly) fait partie de ces enseignants.

5.	Thème de l'enquête (Joindre le questionnaire prévu et/ou le guide des entretiens et/ou le canevas du projet)	Canevas de projet joint au dossier de demande d'autorisation
6.	Durée pressentie pour répondre à l'enquête (Pour les élèves, les enseignant-e-s)	Trois semaines en 2015
7.	Ecole-s et classe-s souhaitée-s (Etablissement-s scolaire-s, nombre de classes / d'élèves et/ou d'enseignant-e-s, degré-s et/ou type-s de classes)	Cercle scolaire du Mouret Les classes et enseignant-e-s concerné-e-s : 1 classe de 8ème - Mme Paola Henderson 1 classe de 7ème et 8ème - Mme Josiane Despond 1 classe de 7ème - M. Gonzague Yerly et Mme Martine Rolle 1 classe de 6ème - Mme Anne-Rose Perritaz
8.	Période souhaitée (Date-s, semaine-s ou mois)	Dernière semaine du mois de Mars 2015 et deux semaines en Avril 2015.
9.	Remarque-s complémentaire-s	Les enseignants sont volontaires pour ce projet d'expérimentation ;

Date : 18/02/2015

Signature (si envoi par courrier postal) :

Pour les cycles 1, 2 et 3 (EE-EP-CO), retourner à : M. Jean-Marc Oberson, Adjoint du chef de service, Rue de l'Hôpital 1, 1700 Fribourg, T +41 26 305 12 68, jean-marc.oberson@fr.ch

Annexe 13 : Canevas du projet dans une école suisse.

Canevas du projet

MAENA'Scol : Mon AutoEvaluation Numérique d'Apprentissage scolaire

Les enseignants étant volontaires pour utiliser l'outil numérique, cette recherche se situe dans une démarche de co-construction des savoirs

Les outils que nous avons choisi d'utiliser dans cette démarche d'observation participante rendent compte des deux aspects de cette étude :

Il s'agit de mettre en évidence le processus métacognitif en œuvre lors de l'autoévaluation et en parallèle il s'agit également d'évaluer l'outil numérique expérimenté comme étant adapté à ce processus métacognitif.

Le rôle des participants

Les enseignants

Les enseignants s'approprièrent l'outil numérique. Il ne s'agit pas de modifier leur travail quotidien mais d'apporter une aide supplémentaire aux élèves. Les enseignants choisiront un type d'exercice régulier de mathématiques ou de français (exemple : compréhension). Après chaque exercice défini, les enseignants inviteront les élèves à s'autoévaluer. Les compétences auront été enregistrées en amont sur l'application (exemple : je sais reconnaître le personnage principal, je sais décrire les personnages ou je sais reformuler l'action de l'histoire, ...). L'autoévaluation ne prendra que quelques minutes directement après le travail demandé, avec la possibilité pour l'élève de se corriger tout seul avant toute intervention de l'enseignant.

Les élèves

Les élèves après avoir effectué le travail demandé par l'enseignant s'installeront devant un ordinateur, avec leur travail et leurs outils scripteurs. Ils s'identifieront sur la plateforme, ils liront les compétences de MAENA et pour chaque compétence orienteront le curseur plutôt vers le haut s'ils pensent avoir réussi ou plutôt vers le bas s'ils pensent n'avoir pas réussi. Les élèves ont la possibilité de revenir sur leur travail initial s'ils ont pris conscience d'un manque ou d'une erreur. Ce processus métacognitif laisse une large place à la pédagogie de l'erreur.

Les chercheurs

Les chercheurs récolteront les données avec les outils décrits ci-après.

Les outils de la recherche.

La grille d'analyse :

Les chercheurs auront une grille d'observation qui comprend deux aspects :

- Les interactions avec l'outil, les facilités d'utilisation, l'efficacité de l'outil.
- Le processus cognitif en œuvre lors de l'utilisation de cet outil.

L'analyse de la grille se fera en deux temps, d'abord l'analyse technique de l'interaction objet-utilisateur en lien avec les théories de l'activité. Ensuite il s'agira de rendre visible les opérations cognitives liées à l'autoévaluation. Ces analyses seront ensuite mises en relation avec les outils suivants.

Les entretiens focus -group

Les entretiens en focus groupe permettent l'émergence des représentations des élèves concernant l'évaluation et l'autoévaluation. C'est une technique inductive qui ne sert pas à vérifier des hypothèses mais qui recueille les perceptions, les attitudes, les croyances. La technique du Focus-group met environ 6 élèves autour d'une table et dans une logique de débat, laisse la parole aux élèves en fonction évidemment d'une grille d'entretien.

Dans le premier focus-group, la grille d'entretien est construite autour de l'évaluation en générale, pourquoi est-ce que l'évaluation est importante, à quoi sert-elle ? La notion de compétence sera évoquée avec les élèves.

Il s'agit ensuite d'analyser les entretiens en proposant un codage et un décodage du phénomène. Nous nous référons à l'article de Colette Baribeau, Analyse des données des entretiens de groupe, RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(1), 2009, pp. 133-148.

Les entretiens individuels

Ces entretiens s'adressent aux enseignants qui accueilleront l'expérimentation dans leur classe. Il s'agit d'avoir leur regard d'expert sur le dispositif et s'ils ont pu observer un changement au niveau des élèves depuis l'utilisation de cet outil. L'analyse se fera essentiellement sur **l'analyse du discours**.

Ces données seront synthétisées selon **une analyse catégorielle** afin de faire émerger les concepts présents à la fois chez les enseignants et chez les élèves ou seulement chez l'un ou chez l'autre.

Les analyses chiffrées

Des données chiffrées seront recueillies directement sur la plateforme MAENA'Scol et seront mis en parallèle avec les notes attribuées par l'enseignant. Des profils d'élèves se dégageront peut-être. Il s'agit d'une analyse quantitative mais basée sur de l'auto-description.

A la fin de l'expérimentation, les élèves pourront remplir un questionnaire qui porte sur l'évaluation de l'outil numérique des élèves. Il s'agit de mettre en parallèle les observations et les analyses précédentes avec l'apport de cet outil numérique.

Bibliographie :

Baribeau, C., (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1). 133-148.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. PUQ.

Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.

Annexe 14 : Retranscription des entretiens avec les élèves suisses – extraits

Retranscription des entretiens focus group, Fribourg-Suisse

26 mars 2015

1^{er} entretien. 36mn

Classe 7^{ème} H

Présentation du chercheur.

Qu'est-ce que pour vous l'évaluation ? A quoi sert l'évaluation ?

- Si on peut aller au niveau suivant
- A voir le niveau qu'on a.
- A s'évaluer
- Si on doit redoubler
- A rendre compte à nos parents.
- A se tester.

A se tester ? Oui ou non ? Vous êtes d'accord avec L.?

Oui.

Qu'est-ce qui est important lorsqu'on s'évalue ?

- De faire juste
- De ne pas faire d'erreurs.

Et si vous faites des erreurs ?

- Ce n'est pas grave
- C'est faux.
- Ça nous aide à nous améliorer.
- Ça nous fait une moins bonne note.

Qui vous évalue ?

- Notre maitresse.

Ça se concrétise comment ?

- Sous une note.

Est-ce que vous êtes toujours d'accord avec la note ?

- Oui

Est-ce que vous vous attendez à une note meilleure parfois ?

- Oui (essentiellement interventions de L.)

(Intervention du chercheur pour rassurer les élèves sur l'anonymat des réponses.)

Qu'est-ce que les notes évaluent ?

- La capacité
- Notre niveau
- Notre autonomie
- Notre niveau
- Pour voir comment on travaille seul.

Nous allons parler des compétences. Qu'est-ce que vous comprenez avec « compétence » ?

- Etre capable de faire des choses.

Avez-vous déjà entendu parler de compétence avant ?

- Oui de capacités aussi et d'autonomie.

Si vous avez la possibilité de donner votre avis sur ce que vous pensez savoir, est-ce que cela vous intéresserait ?

- « Est-ce qu'on aurait la possibilité de s'autoévaluer ? » (reformulation de Ludivine.)
- C'est bien ça, de s'autoévaluer.

C'est quoi l'autoévaluation ?

- Ce qu'on pense savoir.
- Je suis d'accord de s'autoévaluer.

Pourquoi vous êtes intéressés de s'autoévaluer ?

Quelle est la différence entre l'évaluation et l'autoévaluation ?

- C'est nous-mêmes qui nous évaluons.

Pourquoi se serait intéressant ?

- On peut comparer avec l'évaluation du prof.

Pourquoi se serait intéressant ?

- Après on peut savoir s'il faut plus réviser ou non.
- Si on a des difficultés dans une branche on peut s'entraîner pour s'améliorer.
- **On nous fait s'autoévaluer avant l'évaluation quand on a les objectifs.**
- On compare après l'évaluation.

Et est-ce qu'il y a une différence entre l'autoévaluation et l'évaluation.

- Non, c'est pratiquement toujours la même chose.

2^{ème} entretien. 32 mn

Classe 8H

Présentation du chercheur.

Qu'est-ce que pour vous l'évaluation ? A quoi sert l'évaluation ?

- A s'évaluer.

Qu'est-ce que ça veut dire ?

- A connaître ses compétences ?
- A savoir si on a compris.

Est-ce que c'est important l'évaluation ?

- Oui parce que ça sert à décider notre métier : si on est nul en maths on ne peut pas être mathématicien.
- On peut être nul à l'école mais on peut quand même devenir enseignant.
- Non, peut-être pas : ça dépend car on peut être stressé avec l'évaluation et faire moins bien que d'habitude. Du coup ça ne sert à rien.

Est-ce qu'on pourrait se passer de l'évaluation ?

- Si on n'est plus évalué on se croit plus fort qu'on ne l'est.
- Mais on peut s'autoévaluer.

Qui pratique cela ?

- Moi, mes parents m'ont montré un site « biceps »: tu choisis une branche et tu réponds aux questions et on te dit 100% juste ou faux.

Est-ce que c'est évaluation ou autoévaluation ?

- Evaluation.
- Autoévaluation, car c'est nous
- Sur biceps, les évaluations ne comptent pas vraiment.
- Sur ce site on fait de l'évaluation.

Est-ce que vous êtes toujours d'accord avec la note que vous obtenez à l'évaluation ?

- Faut être d'accord avec la note car tu ne peux pas la changer.

Qu'est-ce que ça vous fait ?

- On n'est pas content.

Qu'est-ce qui fait.....

- Le stress de l'évaluation.
- Si tu
- ça ne sert à rien car on ne peut rien changer.

- C'est quoi le but de ces questions ?

Ce qui m'intéresse c'est la façon dont les choses se passent, les conditions d'apprentissage.

- Et vous venez jusqu'en Suisse ?

Ben oui

- Vous avez aussi fait ça en France ?

Mais oui. Mais est-ce que les élèves en France pensent la même chose ? Est-ce que je peux généraliser ? Je vais aller dans plusieurs pays. Souhaitez-vous que j'aille en Afrique ?

- Oui

Mais est-ce que le temps me le permet.... Je suis aussi maman.

Qu'est-ce que pour vous une compétence ?

- Un savoir-faire
- Un atout.
- Un niveau sur les choses.
- Capacité

Compétence et capacités c'est la même chose ?

- Oui
- Compétence c'est ce que tu arrives à faire et capacité c'est ce que tu réussiras à faire si tu travailles plus.
- Si on continue, si tu persévères, tu es capable d'arriver plus haut.

Est-ce que vous avez déjà eu la possibilité de donner votre avis sur les compétences.

- Avec des smileys, en classe enfantine.
- On a fait l'autoévaluation

Et vous êtes contents de pouvoir donner votre avis ?

-

3^{ème} entretien. 40 mn

Classe 6

Présentation du chercheur.

Qu'est-ce que pour vous l'évaluation ?

- Voir le niveau qu'on a.

- Voir si on a compris ce qu'on a travaillé.
- C'est la compréhension.
- C'est pour savoir si on a bien compris ce qu'on a fait en classe.
- C'est par rapport au travail, si le travail est utile.
- C'est pour les profs.
- Si on a hésité en classe.
- Tester ses capacités.
- Pour conclure un thème.

Je travaille à l'université et je suis aussi enseignanterecadrage pour avoir du calme.

A quoi sert l'évaluation ?

- A la fin du CO, ton employeur regarde tes notes pour obtenir un travail. Les notes permettent de voir dans quelle matière on est fort.
- A se tester.

Est-ce qu'elle est importante, l'évaluation ?

- Oui pour le futur
- Sous-développement/ développement, (brouhaha)
- Pour savoir si on a bien compris ce thème.

Est-ce que vous êtes toujours d'accord avec la note obtenue ?

- Non jamais.
- Parfois j'ai bien compris le thème mais je n'ai pas bien compris la question, alors on m'enlève tous les points.
- Parfois on nous met des trucs qu'on n'avait pas dans les objectifs, alors c'est énervant. Parce que ce n'était pas dans les objectifs, alors on ne l'a pas travaillé.
- Parfois il y a des erreurs qui ne sont pas des erreurs. Les profs se trompent.
- Si la note est mauvaise c'est qu'on a mal révisé.
- à un chiffre près....
- L'évaluation La note reflète le travail effectué, si on écoute en classe et si on répète.
- Parfois on reçoit les objectifs un peu tard, du coup on a moins de temps pour répéter.
- Pas tout le temps.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

- C'est quand on est fort.
- Ce qu'on sait faire.
- Mais aussi ce qu'on sait faire mais qui est acquis.

Est-ce que capacités et compétences c'est la même chose ?

- Capacité : ce qu'on peut être sûr de réussir, compétence c'est ce qu'on arrivera à faire jusqu'au bout, être autonome.
- La capacité c'est le niveau qu'on a et la compétence, je ne sais pas.
- La compétence c'est ce qu'on a découvert.

Cela vous intéresserait de donner votre avis sur les compétences ?

- C'est bien de donner notre avis.....
- Il y aura un décalage entre la matière préférée et celle qui l'est moins. Le travail sera plus efficace si la matière est préférée.

Annexe 15 : Convention avec la Mairie de Rosheim

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Convention de **PROJET**

entre :

l'Université de Strasbourg représentée par Alain Beretz, Président de l'Université, assisté de Monsieur Pascal Marquet, Doyen de la Faculté de Sciences de l'Éducation.

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tél : 0368850624

Et **La Mairie de Rosheim**

Représentée par : *Michel Herr* En qualité de : *Maire*

Adresse : *84 place de la République, 67560 ROSHEIM.*
Téléphone : *03 88 49 27 60.*

Préambule

La présente convention a pour objet de définir les modalités de collaboration entre l'Université de Strasbourg et la mairie de Rosheim. Cette collaboration porte sur des actions pédagogiques visant à sensibiliser les élèves de niveau élémentaire sur leur capacité à s'autoévaluer. Il s'agit d'utiliser une plateforme numérique permettant aux élèves d'évaluer leurs propres compétences scolaires et extra-scolaires.

Article 1 : La présente convention concerne :

Le projet de recherche-développement « MAENA'Scol », qui a été élaboré au sein de la Faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg, par Ecaterina Pacurar, enseignante-chercheur, en collaboration avec un groupe d'étudiants de Licence Pro ATC et Master 2 IIMSE. Il s'agit de mener une expérimentation de « MAENA'Scol » en situation péri-scolaire. La participation des différents acteurs des Nouvelles Activités Péri-éducatives permettra à cette expérimentation de devenir une recherche impliquée.

Les différents partenaires de cette recherche collaborative sont :

Mme Ecaterina Pacurar, Responsable du projet de recherche-développement « Mon Autoévaluation Numérique d'Apprentissage Scolaire », Sciences de l'éducation
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tel : 0368850575

Sylvie Gruber Jost, Professeure des Ecoles et doctorante à l'Uds
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tel : 0368850575

Article 2 : Durée du projet

La durée du projet est fixée de septembre 2015 à juillet 2016.

Article 3 : But du projet

Le projet a pour but d'utiliser en situation réelle et scolaire l'outil « MAENA'Scol », d'amener les enfants à s'autoévaluer, de recueillir les perceptions des adultes, les perceptions des enfants en vue d'améliorer l'outil. La mise en place de l'approche de conception participative (recherche-développement) amènera de la crédibilité à la recherche.

L'expérimentation permettra une publication scientifique des résultats des analyses qualitatives et quantitatives recueillies. Le protocole d'anonymat des acteurs engagés dans l'expérimentation sera respecté.

Article 4 : Contenu du projet

Le projet se déroulera sur 10 mois. L'outil numérique « MAENA 'Scol » sera utilisé régulièrement dans les Nouvelles Activités Péri-éducatives à la fréquence décidée par les encadrants.

Une première rencontre aura lieu début septembre entre chercheurs et encadrants afin de décider du protocole d'utilisation. Ce protocole d'utilisation définira l'utilisation concrète de l'outil numérique en fonction des moyens (ordinateurs à disposition) et du temps qu'il est possible d'accorder à l'expérimentation.

Les équipes seront amenées à se rencontrer à mi-parcours pour effectuer des entretiens focus avec les différents utilisateurs : encadrants et enfants.

Tout au long de l'expérimentation, les encadrants recevront le soutien technique de l'enseignante responsable du projet : Mme Ecaterina Pacurar, en qualité de maître de conférences, responsable de la recherche-développement et de Sylvie Jost, doctorante à l'Université de Strasbourg.

Article 5 : fin de mission

A la fin de la mission réalisée dans le cadre de ce projet, les acteurs se réuniront afin d'évaluer ensemble les apports de cette expérimentation et donneront des préconisations pour la suite à donner à ce projet.

Article 6 : Dispositions financières

La présente convention ne fait naître aucune obligation de nature financière entre les parties contractantes.

Fait à Strasbourg, le**22 SEP. 2015**..... en 3 exemplaires.

Pour le Président de l'université de Strasbourg
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation Pr. P. Marquet

Responsable scientifique du projet, E. Pacurar,
enseignante-chercheur, FSE.

Pour la mairie de Rosheim



Le Maire

Michel HERR

Annexe 16 : Retranscription des entretiens lors des NAP

Entretien exporté depuis Sonal (v.2.0) le 10/08/2016 à 15:55:13

=====

NAP1_grp_g2.mp3

1 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations :

1 - 00:00 > 05:47 [évaluation]

[>Question?]: Est-ce que pour vous, l'évaluation est importante?

[>R1]: Oui pour voir si on a bien appris ou pas bien appris.

[>R2]: oui comme ça on voit si on a bien appris les planètes.

[>R3]: je sais pas.

[>Question?]: est-ce qu'à l'école, c'est important l'évaluation?

[>R1]: Oui, comme ça le maitre sait ce qu'on a appris.

[>R4]: euh... je sais pas mais c'est important

[>R2]: moi c'est important comme ça je vois mes résultats et je sais où je dois apprendre plus.

[>R5]: Pour moi c'est important sinon je n'ai pas de cadeaux de mes parents.

[>R6]: à tous les bulletins, si j'ai des bonnes notes, j'ai des cadeaux.

[>R7]: Chez moi non, je n'ai pas de cadeaux parce que c'est pour nous qu'on apprend, c'est pas pour les parents.

[>Question?]: est-ce que vous pourriez apprendre sans évaluations?

[>R1]: Non, parce que les évaluations, ça sert à apprendre, à mieux mémoriser avec les tiroirs. Sans, on apprendrait moins bien.

[>R4]: on essaye d'apprendre un peu plus avec les évaluations pour avoir de bonnes notes.

[>R7]: si on apprend ce qu'il faut apprendre alors on le sait. L'évaluation ça sert juste à faire rappel. Oui pour être sur si tu as bien appris.

[>R8]: ça sert à vérifier, on est bon en conjugaison ou mauvais.

[>Question?]: tu es d'accord avec les notes?

[>R8]: je ne sais pas.

[>R2]: avec les évaluations, je sais quelles sont les matières que je dois retravailler. Sans les évaluations, je ne saurais pas.

[>Question?]: J'ai entendu le mot prof. Qu'est ce qu'il y a avec les profs?

[>R9]: avec les évaluations, ils savent où nous en sommes et où ils doivent nous aider.

=====

NAP1_grp_g4.mp3

1 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations : 5ème séance d'astronomie avec le groupe G

1 - 00:00 > 02:12 [autoévaluation]

[>Question?]: est-ce que vous aimez vous autoévaluer?

[>R1]: oui

[>R2]: oui

[>R3]: oui

[>R4]: oui

....

[>Question?]: mais pourquoi

[>R1]: comme ça on sait où on en est, ce qu'on doit apprendre.

[>Question?]: pourquoi vous aimez vous autoévaluer, si vous aimez!?

[>R5]: j'aime bien monter les objets.

[>R2]: j'aime bien jouer sur les ordinateurs

[>R3]: parce qu'on peut recommencer.

[>R6]: parce qu'on glandouille

[>Question?]: oui tu as le droit de le dire: tu ne fais pas grand-chose, tu trouves? Les autres vous trouvent que vous ne faites pas grand-chose?

Reformulation: tu as pris ton temps ici alors qu'à l'écrit ce ne serait pas pareil.

[>R6]: Oui ce n'est pas comme à l'école ou c'est "tsac, tsac, tsac"

[>R4]: et on a appris ce que c'était (incompréhensible)

[>R2]: moi j'ai appris que les 4 premières planètes étaient telluriques: on peut atterrir dessus et les autres gazeuses: on ne peut pas atterrir dessus, on s'enfonce.

[>Question?]: Merci

=====
NAP2_grp_f1.mp3

4 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations :

1 - 00:00 > 02:30 [évaluation]

Groupe F: lundi 2 novembre.

[>Question?]: que pensez-vous de l'évaluation?

[>R1]: que c'est bien.

[>R2]: que c'est super bien car on aura des cadeaux de Noel, des trucs pour jouer, pour nous féliciter, des jeux, des cartes, des barbies.

[>R3]: moi c'est pour le plaisir et pour apprendre.

[>Question?]: l'évaluation te permet d'apprendre. Sans évaluation, tu n'arriverais pas à apprendre?

[>R3]: non. Et ça nous sert aussi pour la vie, quand on est plus grand et qu'on travaille, ça nous sert aussi.

[>R4]: (reformulation) : si tu fais des fautes, ce n'est pas grave et l'évaluation te permet d'être fier de toi.

[>Question?]: Vous avez le droit d'avoir un autre avis, je n'avais pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

[>R5]: j'ai bien aimé ce qu'on a fait avec les planètes.

[>Question?]: est-ce qu'on a besoin d'être évalué?

[>R3]: non. Mais si on était noté on aurait un 20 sur 20 car on a noté des informations au tableau, on a fait des recherches, on a découvert des choses sur les planètes.

[>Question?]: est-ce que vous avez appris quelque chose?

[>R1]: oui

[>Question?]: mais on n'a pas été évalué?

[>R3]: non

[>R4]: non

[>Question?]: cela veut dire qu'on peut tout de même apprendre des choses sans être évalué?

[>R5]: oui

[>R4]: je sais pas

[>R1]: non.

[>Question?]: ah oui ou non?

[>R2]: oui, oui, oui

2 - 02:30 > 03:21 [stratégies d'apprentissage]

[>Question?]: et comment vous savez que vous avez appris des choses?

[>R5]: parce qu'on a un truc en plus dans notre tête.

[>R2]: parce qu'on a cherché, on a cherché des informations.

[>R4]: parce que ça nous permet de savoir après, pour la suite.

[>Question?]: ah mais moi je ne suis pas astronaute.

3 - 03:21 > 04:50 [note]

[>Question?]: est-ce que vous êtes toujours d'accord avec les notes que vous obtenez?

[>R1]: non

[>R2]: non

[>R3]: moi je m'en fiche.

[>Question?]: pourquoi?

[>R3]:

[>R4]: non, juste parce que tu fais une petite faute, il t'enlève 2 points par exemple.

[>Question?]: ah et ça c'est trop sévère?

[>R4]: oui par exemple, une petite faute au début d'année, ça ne lui faisait rien, mais maintenant il enlève 2 points.

[>Question?]: et si tu étais le maître, tu ferais pareil?

[>R4]: non, mais si au bout d'un moment, j'enlèverai aussi des points.

[>Question?]: et toi?

[>R6]: Bon si c'est à la rentrée et qu'il y a une petite faute, alors là c'est qu'un point que j'enlève.

4 - 04:50 > 10:23 [autoévaluation]

[>Question?]: est-ce que vous aimeriez pouvoir donner votre avis à l'école?

[>R4]: oui parce que peut-être qu'en donnant son avis, ce ne sera pas forcément juste, alors le maître peut rectifier. J'aime bien donner mon avis comme ça, si c'est pas vrai, le maître peut rectifier.

[>R6]: si les autres se trompent et tu connais, ben tu peux leur expliquer aussi.

[>R7]: la maitresse elle sait peut-être pas des choses et tu peux lui expliquer.

[>Question?]: ah c'est grave?

[>R7]: non. Ils ont le droit de se tromper car c'est pas possible d'avoir une vie sans se tromper une fois.

[>Question?]: l'évaluation ça sert à qui?

[>R4]: à nous

[>R3]: à la maitresse

[>R2]: à nous si on est fort et pour mettre dans le bulletin.

[>R6]: ça sert à tout le monde, comme ça ils savent leur note.

[>R4]: c'est pour les deux, le maitre et nous. Pour le maitre ça sert à voir si nous on a compris et pour nous, pour savoir si t'as bien appris et si t'as bien lu. Et si on fait des fautes, il va nous le dire et on va apprendre de mieux en mieux. Au début le cerveau est petit et maintenant il grandit.

[>R3]: si on ne sait pas un mot, on peut demander à la maitresse pour apprendre. Si tu ne lui dis pas, tu ne pourras pas apprendre.

[>Question?]: du coup, vous, les évaluations ne vous stressent pas, alors?

[>R4]: non

[>R3]: si !!!

[>Question?]: ah bon?

[>R3]: elle peut être trop dure.

[>Question?]: et vous avez une boule au ventre?

[>R6]: seulement si c'est une évaluation surprise. Ça me fait peur de ne rien savoir.

[>R2]: Après ils disent oh, il fallait apprendre mais si c'est une surprise, on peut pas apprendre.

[>R3]: La maîtresse fait des petits pièges pour qu'on sache des choses.

[>R7]: Pour moi, les évaluations, c'est comme n'importe quel autre travail, alors ça ne m'embête pas.

[>Question?]: merci

=====
Entretien exporté depuis Sonal (v.2.0) le 11/08/2016 à 18:13:14
=====

NAP3_grp_i_cm2.mp3

3 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations :

2 - 00:31 > 05:49 [évaluation]

[>Question?]: qu'est-ce que c'est pour vous l'évaluation?

[>R1]: un truc qu'il ne faut jamais rater.

[>R2]: ça stresse, l'évaluation.

[>R3]: c'est une feuille qui te fait tout remémorer.

[>R4]: et quelques fois qui nous permet de voir si on connaît bien nos leçons ou de nous permettre de ne pas oublier.

[>R5]: c'est un truc qui nous aider pour nous faire réfléchir un peu plus. Moi les évaluations de maths, ça va, mais les évaluations de français, il faut plus réfléchir.

[>Question?]: donc l'évaluation te fait plus réfléchir?

[>R5]: oui

[>R6]: L'évaluation c'est un contrôle sur ce que tu as appris.

[>R7]: il faut apprendre sa leçon et l'évaluation sert à dire, ... C'est quelque chose qui nous fait, C'est comme la leçon mais en résumé.

[>Question?]: est-ce que l'évaluation est importante?

[>R5]: ça dépend.

[>R8]:

[>Question?]: d'accord, alors elle est importante pour qui, pour toi ou pour le maitre?

[>R8]: pour la vie, pour passer en 6ème.

[>R2]: pour ne pas redoubler, c'est dans le bulletin et les parents le voient, alors, ...

[>Question?]: l'évaluation est dans le bulletin?

[>R2]: oui, la maitresse garde la meilleure évaluation et la met dans le bulletin.

[>Question?]: alors l'évaluation est importante?

[>R3]: ça dépend desquelles.

[>R4]: c'est important pour réussir sa vie.

[>Question?]: sans évaluation, tu ne pourrais pas réussir ta vie?

[>R4]: si, mais ça dépend.

[>R5]: ça dépend si tu as des difficultés ou non. Moi par exemple j'ai plus de difficultés en français qu'en maths.

[>Question?]: et les évaluations vous donnent des notes? Et êtes-vous toujours d'accord avec les notes que vous obtenez?

[>R6]: oui elles sont justes.

[>R2]: moi ma maitresse, les fautes, elle les compte par deux alors ça diminue.

[>R7]: moi oui en général. Si la note est bonne je suis d'accord avec.

[>Question?]: vous imaginez toujours la note que vous allez obtenir avec l'évaluation?

[>R3]: ça dépend.

[>R4]: moi j'essaye de viser une note et d'arriver

[>Question?]: et vous n'êtes jamais fâchés avec la maitresse ou le maitre pour la note qu'il vous a donnée.

[>R1]: ben si, si on a un D.

[>Question?]: mais c'est avec le maitre que vous êtes fâchés ou avec vous-même?

[>R1]: ...avec moi-même.

[>Question?]: donc l'évaluation vous aide vraiment à progresser?

[>Question?]: et sans évaluation, est-ce que vous arriveriez à progresser autant?

[>R1]: oui

[>R2]: non

[>R3]: non

[>Question?]: donc l'évaluation est nécessaire pour bien apprendre les leçons?

3 - 05:49 > 08:32 [stratégies d'apprentissage]

[>Question?]: mais là comme on ne fait pas d'évaluations en astronomie, vous n'apprenez rien?

[>R2]: ben si

[>R3]: mais c'est sûr que si on faisait une évaluation, ça nous ferait un peu plus retenir.

[>Question?]: et aujourd'hui quel est l'objectif de la séance ? Qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme objectif ensemble?

[>R6]: les planètes

[>Question?]: c'est un peu vague ça. Est-ce que je peux vous poser la question de la voie lactée? Et pourquoi ça s'appelle la voie lactée? Est-ce que vous aimeriez répondre à cette question aujourd'hui?

[>R5]: oui

[>R6]: moi je sais mais je ne veux pas le dire.

[>R7]: on l'appelle la voie lactée car dans le ciel quand on la voit on dirait une trainée de lait.

[>R6]: la voie lactée, elle est composée de plusieurs étoiles, de plusieurs soleils, à des millions de kilomètres de la terre, ...

[>Question?]: ok alors qu'est-ce qu'on peut apprendre alors aujourd'hui?... Les planètes naines? Vous connaissez les planètes naines? Est-ce que ça peut être notre objectif?

[>R2]: sinon ça peut être les planètes en général.

[>Question?]: parce ce que tu trouves que les planètes, tu ne les connais pas encore suffisamment?

[>R2]: moi si, mais...

[>Question?]: parce que je trouve que vous êtes un groupe très fort en astronomie, du coup on pourrait travailler sur les planètes naines?

[>R2]: ok

[>Question?]: et donc après vous donnerez votre avis sur ce que vous avez appris sur les planètes naines.

[>R2]: d'accord.

=====
Entretien exporté depuis Sonal (v.2.0) le 11/08/2016 à 18:52:36
=====

NAP5_grp_E1.mp3

2 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations : Groupe E CE2

1 - 00:00 > 05:04 [évaluation]

[>Question?]: qu'est-ce que l'évaluation pour vous?

[>R1]: quelque chose qu'on doit apprendre par cœur, qu'on doit bien mémoriser, qu'on doit dire les bonnes réponses pour que ça soit juste.

[>R2]: prendre son temps

[>Question?]: l'évaluation c'est prendre son temps?

[>R3]: il y a des choses qu'on doit retenir toute sa vie après.

[>R4]: Une évaluation, c'est qu'on doit bien apprendre les leçons, qu'on doit être calme, bien écrire.

[>R5]: bien mémoriser, après on aura une note, donc plus on apprend bien, plus on aura une meilleure note.

[>Question?]: à quoi ça sert une évaluation?

[>R2]: pour apprendre.

[>R3]: si on n'a pas d'évaluation, on oublierait des choses.

[>R4]: l'évaluation, ça sert à passer le bac et le brevet.

[>R5]: pour nous entraîner.

[>R6]: pour avoir un meilleur métier.

[>R7]: pour avoir un métier pour avoir beaucoup d'argent.

[>Question?]: et aujourd'hui? A quoi vous servent les évaluations, aujourd'hui?

[>R3]: à apprendre.

[>Question?]: sans les évaluations, vous n'apprendriez pas?

[>R4]: si

[>Question?]: alors ça sert à quoi?

[>R7]: à avoir un diplôme, à être plus intelligent. Oui à mieux mémoriser.

[>R5]: ça sert à mieux se concentrer.

[>R8]: sans les évaluations, je n'arriverai pas à dire "regarde", je dirai "regar".

[>Question?]: ce sont les évaluations qui te permettent de dire regarde?

[>R8]: oui

[>Question?]: est-ce que sans les évaluations vous n'apprendriez pas aussi bien?

[>R3]: les évaluations servent à savoir si on a tout bien compris.

[>Question?]: et ça te sert à toi ou la maîtresse?

[>R3]: ça sert à moi et à la maitresse.

[>R4]: ça sert à tous les deux : ça sert déjà à la maitresse pour voir comment elle doit nous aider. Et nous, ça nous sert à nous concentrer de plus en plus.

[>R5]: pour qu'elle sache qu'est-ce qu'on sait et qu'est-ce qu'on ne sait pas.

[>Question?]: et alors si elle sait tout ça?

[>R5]: ben par exemple, si on sait pas trop, elle pourra encore nous faire des exercices comme ça.

[>Question?]: à mieux vous expliquer? D'accord.

[>R8]: et aussi à la fin, il faut bien se relire pour éviter les fautes.

[>R4]: et ça sert aussi pour le bulletin.

2 - 05:04 > 07:18 [note]

[>Question?]: et qu'est-ce que ça fait quand vous avez une mauvaise note ou une bonne note?

[>R5]: (reformulation) donc ça veut dire que ça te fâche de faire des erreurs.

[>R6]: (reformulation) ahhhhhhh! J'ai envie de faire une arme pour me tuer dessus.

[>R1]: moi ça m'encourage quand j'ai de bonnes notes, mais quand j'ai une mauvaise note,

.....

[>R9]: Moi quand j'ai une bonne évaluation, mes parents me félicitent, et quand j'en ai une mauvaise, ils me disent de mieux apprendre.

[>R10]: avant les vacances, j'ai eu de mauvaises notes et là je me suis rattrapé.

(Brouhaha)

Annexe 17 : Livret scolaire maternelle

Nom et prénom : _____

Ecole maternelle de

.....

LIVRET SCOLAIRE



Cycle 1 - Cycle des apprentissages premiers :

Petite Section / Moyenne Section / Grande Section

LIVRET SCOLAIRE

Ce livret scolaire a été réalisé par l'équipe d'enseignants, en cohérence avec les documents produits par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui définissent les compétences à acquérir pour chaque élève au cours de chaque cycle.

Systeme de notation :

Dans ce livret, vous trouverez des cases correspondant aux principales compétences à acquérir. Celles-ci ne sont pas systématiquement travaillées dans les trois niveaux, donc toutes les cases ne seront pas remplies sur une année, mais au cours du cycle entier.

A ce propos, les X indiquent :

- Soit que les compétences ne seront pas évaluées car les élèves sont encore trop jeunes.*
- Soit qu'elles sont considérées comme déjà acquises.*

Correspondance des termes :

- : Très bien / toujours ; notion Acquisée et maîtrisée (à ce stade d'évaluation).*
- : Moyen / souvent ; notion en Voie d'Acquisition, mais pas maîtrisée complètement.*
- : Insuffisant / parfois ; notion Non Acquisée (à ce stade d'évaluation).*

Devenir élève

Comportement



Je viens m'asseoir avec les autres quand la maîtresse nous regroupe.

PS	MS	GS

Comportement



J'écoute en silence la maîtresse qui raconte ou qui parle.

PS	MS	GS

Comportement



Je me range et je marche en rang.

PS	MS	GS

Comportement



Je lève le doigt pour demander la parole.

PS	MS	GS
X	X	X

Comportement



Je range après avoir joué ou travaillé.

PS	MS	GS

Comportement



Je sais rester tranquillement assis pour travailler.

PS	MS	GS

Comportement



Je m'applique, je montre que j'ai envie d'apprendre. Je travaille avec soin.

PS	MS	GS

Comportement



Je respecte mes camarades.

PS	MS	GS

Comportement



J'utilise les formules de politesse : « bonjour - au revoir - s'il vous plaît - merci ».

PS	MS	GS

Devenir élève

Autonomie



J'enfile seul mon manteau.

PS	MS	GS
		X
		X
		X

Autonomie



J'enlève et je range mes habits.

PS	MS	GS

Autonomie



Je sais me laver les mains (remonter les manches, savonner, rincer, essuyer).

PS	MS	GS

Autonomie



Je vais jouer tranquillement quand j'ai fini mon travail.

PS	MS	GS


Autonomie



J'attache mes boutons.

PS	MS	GS

Autonomie



Je sais fermer une fermeture éclair.

PS	MS	GS
X	X	X

Autonomie



Je sais faire mes lacets.

PS	MS	GS
X	X	X
X	X	X
X	X	X

Autonomie



Quand je travaille, je respecte les consignes, je me concentre sur mon travail.

PS	MS	GS

Autonomie



Je termine mon travail dans le temps imparti.

PS	MS	GS
X	X	

S'appropriier le langage

Parler

Je commence à me faire comprendre quand j'ai besoin de quelque chose.

PS	MS	GS
		X X X

Parler

Je fais des phrases correctes.

PS	MS	GS
X X		

Parler

Quand je parle en groupe, je tiens compte de ce qui a déjà été dit.

PS	MS	GS
X X		

Parler

J'ose prendre la parole dans un groupe.

PS	MS	GS

Parler

Je retiens le vocabulaire appris.

PS	MS	GS

Expliquer

Je justifie, j'explique pourquoi.

PS	MS	GS
X X	X X	

Raconter

Je commence à savoir raconter ce que j'ai vécu ou fait le matin, la veille.

PS	MS	GS
X		

Réciter

Je connais des comptines et je les dis avec la classe.

PS	MS	GS

Comprendre / Parler

Je comprends et je sais dire quelques mots ou expressions en allemand. Je participe activement à cette activité.

PS	MS	GS
		X X X

Découvrir l'écrit

Lecture et littérature



Je sais manipuler un livre
(dans le bon sens,
soigneusement...).

PS	MS	GS

Lecture et littérature



Je connais plusieurs contes
traditionnels.

PS	MS	GS
X	X	

Lecture et littérature



Je reconnais les
personnages de quelques
histoires.

PS	MS	GS

Lecture et littérature



Je connais et compare
plusieurs versions d'un
même conte.

PS	MS	GS
X	X	X

Lecture et littérature



Je reconnais plusieurs types
d'écrits et j'ai une idée de
leur fonction.

PS	MS	GS
X	X	

Lettres de l'alphabet

EMMA

Je nomme l'initiale /
les lettres de mon prénom.

PS	MS	GS
X	X	X

Lettres de l'alphabet

**A B C D E F
G H I J K L M
N O P Q R S
T U V W X Y Z**

F + A : Je lis les lettres en
majuscule d'imprimerie.

PS	MS	GS
X	X	

Lettres de l'alphabet

**a b c d e f g
h i j k l m n
o p q r s t u
v w x y z**

Je lis quelques / les lettres
en script.

PS	MS	GS
X	X	X

Lettres de l'alphabet

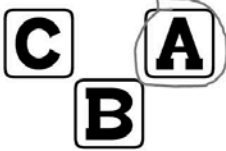
*a b c d e f g h i
j k l m n o p q
r s t u v w x y z*

Je lis des lettres en attaché

PS	MS	GS
X	X	X

Découvrir l'écrit


Lettres de l'alphabet



Je retrouve une lettre (avec modèle) parmi plusieurs autres lettres différentes.

PS	MS	GS
X		X X X

Le prénom



Je forme mon prénom (sans modèle).

PS	MS	GS
X X		X X X

Le prénom

TOM MARIE
ANTOINE
EMMA SIMON

Je reconnais mon prénom en majuscules

PS	MS	GS
X		X X X

Le prénom

Tom Marie
Antoine
Emma Simon

Je reconnais mon prénom en script.

PS	MS	GS
X X X		

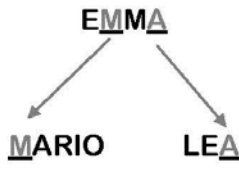
Le prénom

Tom Marie
Antoine
Emma Simon

Je reconnais mon prénom en attaché.

PS	MS	GS
X X X X		

Le prénom



Je repère quelques lettres de mon prénom dans les prénoms de mes camarades.

PS	MS	GS
X X		

Le prénom



TOM NOÉ
Je reconnais d'autres prénoms de la classe.

PS	MS	GS
X X		

Le prénom

EMMA
EMMA

J'écris mon prénom en majuscules avec modèle.

PS	MS	GS
X X		

Le prénom

EMMA

J'écris mon prénom en majuscules sans modèle.

PS	MS	GS
X X X		

Découvrir l'écrit

Le prénom

Emma

Emma

J'écris mon prénom en attaché avec modèle.

PS	MS	GS
X	X	X

Le prénom

Emma

J'écris mon prénom en attaché sans modèle.

PS	MS	GS
X	X	X

Former des mots

POLI

POL **I**

Je forme des mots avec un modèle.

PS	MS	GS
X	X	

Former des mots

LE LOUP MANGE.

LE LOUP
MANGE

Je forme des phrases (avec modèle).

PS	MS	GS
X	X	X

Ecrire



Je tiens correctement mon crayon.

PS	MS	GS
X		

Ecrire



Je colorie un espace délimité.

PS	MS	GS

Ecrire



Je colorie sans dépasser ni laisser de blanc.

PS	MS	GS
X	X	

Ecrire



J'écris de gauche à droite.

PS	MS	GS
X	X	

Ecrire




Mon écriture est soignée.

PS	MS	GS
X	X	X

Découvrir l'écrit

Découper



Je tiens correctement les ciseaux.

PS	MS	GS
X		X X X


Découper



Je découpe avec soin.

PS	MS	GS
X X		

Coller



Je colle avec soin.

PS	MS	GS

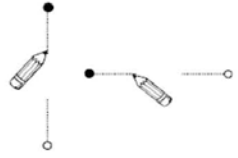
Tracer



Je sais faire des points.

PS	MS	GS
	X X	X X X

Tracer



Je sais tracer des traits verticaux et horizontaux.

PS	MS	GS

Tracer



Je sais tracer des ronds.

PS	MS	GS
X		

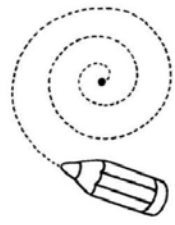
Tracer



Je sais tracer des lignes brisées.

PS	MS	GS
X		


Tracer



Je sais tracer des spirales.

PS	MS	GS
X X X		

Tracer



Je sais tracer des vagues.

PS	MS	GS
X X X		

Découvrir l'écrit

Tracer



Je sais tracer des ponts.

PS	MS	GS
X	X	X

Tracer



Je sais tracer des boucles.

PS	MS	GS
X	X	X

Ecrire

L P N
J K R

J'écris des lettres en majuscules (ligne, sens des tracés).

PS	MS	GS
X	X	

Ecrire

l p n
j k r

J'écris des lettres en attaché (ligne, sens des tracés).

PS	MS	GS
X	X	X

Ecrire

MAMAN
MAMAN

J'écris quelques mots en majuscules avec modèle.

PS	MS	GS
X	X	

Ecrire

MAMAN
PAPA

J'écris quelques mots en majuscules sans modèle.

PS	MS	GS
X	X	X

Ecrire

maman
maman

J'écris quelques mots en attaché avec modèle.

PS	MS	GS
X	X	X

Ecrire

maman
papa

J'écris quelques mots en attaché sans modèle.

PS	MS	GS
X	X	X

Découvrir l'écrit

Sons



Je sais frapper les syllabes d'un mot.

PS	MS	GS
X	X	

Sons

PA SE
FI BO
TU

Je connais le son de quelques consonnes et je déchiffre des syllabes.

PS	MS	GS
X	X	X

Sons



Je reconnais des mots qui riment.

PS	MS	GS
X	X	X

Sons

LA FU
SO

Je forme des syllabes ou des mots très simples (sans modèle).

PS	MS	GS
X	X	X

Sons

L ?



Je sais dire si j'entends un son dans un mot.

PS	MS	GS
X	X	X

Sons

sa ?



Je reconnais des mots qui commencent par le même son.

PS	MS	GS
X	X	X

Sons

bou ?




X X X

Je localise une syllabe dans un mot.

PS	MS	GS
X	X	X

Sons

f ?



J'entends la différence entre les sons proches : f/v, s/ch, s/z, d/t, p/b...

PS	MS	GS
X	X	X

Découvrir le monde

Quantités et nombres

1, 2, 3

Je récite la comptine numérique jusqu'à 3.

PS	MS	GS
	X X	X X X

Quantités et nombres

...8, 9, 10 !

Je récite la comptine numérique jusqu'à 10.

PS	MS	GS
X X		X X X

Quantités et nombres

28, 29, 30 !

Je récite la comptine numérique jusqu'à 30.

PS	MS	GS
X X	X X	X X X

Quantités et nombres

Je vais chercher le nombre d'objets demandés (jusqu'à 3).

PS	MS	GS
	X X	X X X

Quantités et nombres

Je vais chercher le nombre d'objets demandés (jusqu'à 10).

PS	MS	GS
X X		X X X

Quantités et nombres

Je vais chercher le nombre d'objets demandés (jusqu'à 30).

PS	MS	GS
X X	X X	

Quantités et nombres

4 !

J'annonce instantanément le nombre indiqué par un dé ou par des doigts.

PS	MS	GS
X X		

Quantités et nombres

1 2 3 4 5

Je lis les chiffres de 1 à 5.

PS	MS	GS
X X		

Quantités et nombres

1 2 3 4 5
6 7 8 9 10

Je lis les chiffres de 1 à 10.

PS	MS	GS
X X		

Découvrir le monde

Quantités et nombres

1 2 3 4 5

8 9 10

J'écris les nombres de 1 à 10.

PS	MS	GS
X	X	X

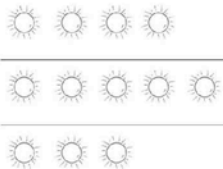
Quantités et nombres



Je complète une collection.

PS	MS	GS
X	X	

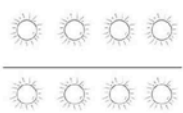
Quantités et nombres



Je perçois « plus », « moins ».

PS	MS	GS
X	X	

Quantités et nombres



Je perçois « autant que ».

PS	MS	GS
X	X	X

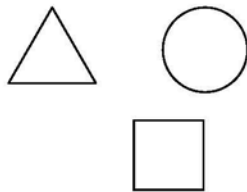
Quantités et nombres



Je partage une collection.

PS	MS	GS
X	X	X

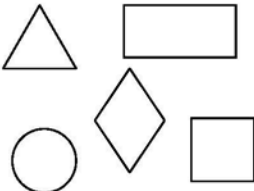
Formes et grandeurs



Je nomme des formes simples.

PS	MS	GS

Formes et grandeurs



Je nomme plusieurs formes.

PS	MS	GS
X	X	

Formes et grandeurs



Je range des objets selon leur taille.

PS	MS	GS

Découvrir le monde

Couleurs et rythmes



Je connais 3 couleurs.

PS	MS	GS
	X	X
X	X	X

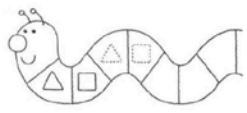
Couleurs et rythmes



Je connais 10 couleurs.

PS	MS	GS
X	X	

Couleurs et rythmes



Je continue un algorithme simple.

PS	MS	GS
		X
	X	X

Couleurs et rythmes



Je continue un algorithme complexe.

PS	MS	GS
X	X	

Repérage dans l'espace



Je me repère dans un quadrillage.

PS	MS	GS
X	X	

Repérage dans l'espace



Je dis la position d'un objet par rapport à un autre.

PS	MS	GS
X	X	

Repérage dans le temps



Je me repère sur la frise chronologique de la journée.

PS	MS	GS

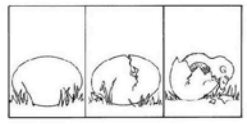
Repérage dans le temps



J'ordonne des moments de la journée.

PS	MS	GS
X	X	X
X	X	X

Repérage dans le temps



J'ordonne chronologiquement des images.

PS	MS	GS

Découvrir le monde

Repérage dans le temps

lundi mardi

mercredi jeudi

Je récite la comptine des jours de la semaine.

PS	MS	GS
X	X	X

Repérage dans le temps

Je nomme les saisons et connais quelques unes de leurs caractéristiques.

PS	MS	GS
X	X	X

Logique

Je me repère dans un tableau à double entrée.

PS	MS	GS
X	X	

Le corps humain

Je nomme les principales parties du corps humain et leur fonction.

PS	MS	GS

Le corps humain

Je distingue les cinq sens et leur fonction.

PS	MS	GS

Vie animale et végétale

Je connais quelques manifestations de la vie animale et végétale.

PS	MS	GS

Agir et s'exprimer avec son corps

Motricité



Je manifeste de l'aisance dans les activités motrices (sauter, courir, ramper...).

PS	MS	GS

Motricité



Je respecte les règles des jeux collectifs.

PS	MS	GS

Motricité



Je participe aux danses collectives.

PS	MS	GS

Motricité



Je me repère et me déplace dans l'espace.

PS	MS	GS

Motricité



Je décris ou représente un parcours simple.

PS	MS	GS
X	X	X

Percevoir, sentir, imaginer, créer

Créer



Je m'engage sans appréhension dans les activités plastiques.

PS	MS	GS

Créer / imaginer



Je m'exprime par le dessin.

PS	MS	GS

Percevoir



Je participe à des jeux musicaux, je reproduis un rythme.

PS	MS	GS

Fiche d'observation - **Petite Section (1)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Petite Section (2)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Moyenne Section (1)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Moyenne Section (2)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Grande Section (1)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Grande Section (2)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Fiche d'observation - **Grande Section (3)** ;
Année _____ Enseignant(s) : _____

Signature des enseignants : _____ **Signature des parents :** _____

Annexe 18 : L'autoévaluation des élèves, Ministère de l'Éducation, Ontario



Secrétariat de la littératie et de la numératie **ACCROÎTRE LA CAPACITÉ**



Accroître la capacité

Cette publication du Secrétariat de la littératie et de la numératie vise à soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. La série d'apprentissage professionnel est affichée sur le site Web : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/

Pourquoi une autoévaluation des élèves?

L'autoévaluation des élèves, loin d'être un luxe, est en réalité une composante essentielle de l'évaluation formative. Pour toute personne qui essaie d'apprendre, la rétroaction sur ses efforts comporte trois éléments : la conscience de l'objectif à atteindre, des indications sur son niveau actuel, et une certaine compréhension de la façon de combler l'écart entre les deux premiers points. Il est indispensable de comprendre ces trois éléments, dans une certaine mesure, si l'on veut améliorer son apprentissage. Pour que l'évaluation formative soit efficace, les élèves devraient être formés à l'autoévaluation de manière à comprendre les principaux objectifs de leur apprentissage et, par conséquent, ce qu'ils doivent faire pour y parvenir (Black et William, 1998).

ÉDITION SPÉCIALE DU SECRÉTARIAT – N° 4

L'AUTOÉVALUATION DES ÉLÈVES

Les pratiques en matière d'évaluation ont commencé à évoluer au cours des dernières années, à mesure que le personnel enseignant mettait en place de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'évaluation. On comprend mieux aujourd'hui l'importance d'effectuer une évaluation pour l'apprentissage en temps opportun, ainsi qu'une évaluation régulière de l'apprentissage.

L'une des formes d'évaluation qui a fait la preuve de son efficacité pour améliorer le rendement des élèves de façon significative est l'autoévaluation des élèves (Black et William, 1998; Chappuis et Stiggins, 2002; Rolheiser et Ross, 2001; White et Frederiksen, 1998).

L'estime de soi joue un rôle crucial dans la justesse et la pertinence de l'autoévaluation et de la détermination des objectifs. Rolheiser, Bower et Stevahn (2000) estiment que la confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage que se fixent les élèves et les efforts qu'ils accomplissent pour atteindre ces objectifs. Lorsque les élèves déterminent avec assurance des objectifs d'apprentissage d'une certaine difficulté, mais réalistes, puis déploient les efforts, l'énergie et les ressources nécessaires pour réaliser ces objectifs, leur apprentissage suit une courbe ascendante. En enseignant précisément aux élèves la manière de fixer des objectifs appropriés et d'évaluer leur travail de façon réaliste et juste, les enseignants peuvent contribuer à cette amélioration de l'apprentissage et de la confiance en soi (Ross, 2006).

La terminologie de l'évaluation

Une définition claire et concise des principaux termes permet de s'assurer que chacun comprend la nature de l'autoévaluation des élèves et son rôle dans le rendement scolaire.

L'évaluation c'est le processus qui « consiste d'abord à recueillir des données provenant de diverses sources [...] qui témoignent jusqu'à quel point l'élève satisfait aux attentes » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

L'autoévaluation des élèves est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage... [c'est] l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'autoévaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002).

L'évaluation est un jugement professionnel éclairé de la qualité du travail d'un enfant à un moment donné. Ce jugement professionnel est fondé sur des échantillons du travail de l'élève qui illustrent bien son rendement en fonction de critères établis. À la maternelle, l'évaluation consiste le plus souvent à décrire les observations du personnel enseignant en salle de classe et de la 1^{re} à



Décembre 2007

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)
ISSN : 1913 8490 (version en ligne)

Avantages pour les élèves

- Développement de compétences métacognitives – les élèves apprennent à mieux rectifier le travail qu'ils sont en train de faire en vue d'en améliorer la qualité (Cooper, 2006).
- Responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion (Cyboran, 2006).
- Effets positifs sur les élèves médiocres – réduction de l'écart de rendement (Black et William, 1998; Chappuis et Stiggins, 2002).
- Développement et perfectionnement de l'aptitude des élèves à la pensée critique (Cooper, 2006).
- Amélioration de l'aptitude à la résolution de problèmes mathématiques (Brookhart, Andolina, Zusa et Furman, 2004).
- Amélioration des résultats scolaires en écriture narrative (Ross, Rolheiser et Hogaboam-Gray).
- Diminution des comportements perturbateurs (Ross, 2006).

la 8^e année, elle est liée aux niveaux de rendement décrits dans les programmes-cadres de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006d).

La réflexion est une composante essentielle d'une autoévaluation efficace; elle se produit lorsque les élèves réfléchissent à la façon dont leur travail répond à des critères établis; les élèves analysent l'efficacité de leurs efforts et planifient leur amélioration (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2001).

La métacognition c'est « penser au fait de penser » (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2000). Développer des processus de réflexion peut améliorer la métacognition. Selon Rolheiser et ses collègues, les élèves qui renforcent leur capacité à comprendre leurs propres processus de pensée sont mieux équipés pour utiliser les compétences cognitives nécessaires pour mener à bien une tâche ou atteindre un objectif. Ils constatent également que les élèves ayant acquis des habiletés métacognitives sont davantage aptes à compenser à la fois une aptitude médiocre et une information insuffisante.

La détermination d'objectifs est une composante clé du processus d'autoévaluation, ainsi qu'une compétence importante en matière d'apprentissage. En particulier, le fait de déterminer des objectifs aide les élèves qui ont des attitudes négatives envers l'apprentissage ou qui n'ont pas une vision réaliste de leurs points forts et de leurs faiblesses. Les enseignants peuvent aider ces élèves à fixer des objectifs appropriés, à choisir des stratégies d'apprentissage efficaces pour atteindre ces objectifs, à déployer des efforts dans ce but et à célébrer les résultats qu'ils obtiennent (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2000).

Les étapes de l'autoévaluation

Les enseignants peuvent prendre un certain nombre de mesures pour s'assurer que leurs élèves apprennent à s'évaluer de manière efficace (adapté de Rolheiser et Ross, 2001). Les élèves et les parents doivent comprendre non seulement ce qu'est l'autoévaluation, mais aussi pour quelle raison et de quelle façon elle est utilisée pour appuyer l'apprentissage des élèves.

Pour commencer

- Modeler ou enseigner délibérément les compétences en matière de pensée critique nécessaires aux pratiques d'autoévaluation.
- Tenir compte de la perception que les élèves ont de l'autoévaluation, et les faire participer à des discussions ou à des activités axées sur les raisons de l'intérêt de l'autoévaluation.
- Prévoir que les élèves réagiront différemment aux possibilités d'autoévaluation; certains les accueilleront favorablement, d'autres peuvent douter de leur utilité.
- Accorder le temps nécessaire pour apprendre les compétences nécessaires à l'autoévaluation.
- Fournir aux élèves de multiples occasions de s'exercer aux différents aspects du processus d'autoévaluation à mesure qu'ils assument une plus grande part de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage (p. ex., faire un remue-méninges à propos des critères d'évaluation possibles, appliquer ces critères à leur propre travail, recevoir une rétroaction opportune sur leur autoévaluation et déterminer des objectifs et des plans d'action).
- Demander aux élèves d'évaluer des tâches ou des réalisations familières en fonction de critères clairement établis.
- Veiller à ce que les parents et tuteurs comprennent bien que l'autoévaluation n'est que l'une des stratégies d'évaluation utilisées, ainsi que les raisons pour lesquelles vous l'utilisez.

Le processus

Dunning, Heath et Suls (2004) font remarquer qu'une autoévaluation juste est cruciale pour que l'éducation soit une entreprise de toute une vie qui se poursuit longtemps après que l'élève a quitté la salle de classe; et Williams (cité dans Dunning et al., 2004) a constaté que l'aptitude à « se connaître soi-même » pouvait être évaluée, exercée et améliorée, ce qui entraîne des progrès notables du rendement.

Les élèves ont besoin d'apprendre à évaluer leurs propres progrès en se posant quelques questions clés sur le niveau actuel de leur apprentissage : à quel stade en suis-je aujourd'hui? Quel stade est-ce que je souhaite atteindre? Que dois-je faire pour y parvenir? Comment saurais-je que j'ai atteint mon objectif?



Pour aider les élèves à déterminer le stade actuel de leur apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Veiller à ce que les élèves comprennent les critères d'un travail de qualité, pour être en mesure de s'évaluer de la manière la plus équitable et la plus exacte possible.
- Aider les élèves à assumer progressivement une plus grande part de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage, en s'exerçant à utiliser des outils d'autoévaluation comme des listes de contrôle, des grilles d'évaluation et des analyses dirigées par les élèves.
- Offrir aux élèves des possibilités de discuter de leurs autoévaluations à la lumière des évaluations effectuées par leurs camarades et par l'enseignante ou l'enseignant.
- S'assurer que tous les intervenants fournissent une rétroaction sous forme de commentaires précis plutôt que de notes ou de scores, de manière à préciser ce que doit faire l'élève pour la suite de son apprentissage.

Pour aider les élèves à déterminer le stade qu'ils souhaitent atteindre, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Élaborer, avec les élèves, des cibles d'apprentissage clairement définies et fournir des copies types de travaux d'élèves; les élèves doivent connaître la « cible » qu'ils visent.
- Définir ce qui constitue un bon travail en employant un vocabulaire qui a du sens pour les élèves; idéalement, faire participer les élèves à la définition des mots.
- Décider quels mots ou symboles seront utilisés aux fins de réflexion et d'autoévaluation, en fonction de l'âge et du niveau de développement.
- Modeler la détermination d'objectifs à l'intention des élèves.
- Vérifier les objectifs que se fixent les élèves (c'est-à-dire s'assurer qu'ils sont pertinents et réalisables).
- Veiller à ce que les objectifs soient consignés pour consultation future.

Pour aider les élèves à déterminer ce qu'ils doivent faire pour atteindre leurs objectifs, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Établir, avec les élèves, les points forts et les lacunes de leur apprentissage en analysant différents types de données.
- Aider les élèves à élaborer des plans d'action réalistes qui sont concrets et directement liés aux objectifs qu'ils ont choisis.
- Suivre les progrès des élèves au fur et à mesure qu'ils mettent en œuvre leurs plans d'action.

Pour aider les élèves à savoir s'ils ont atteint leur but, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Faire revenir régulièrement les élèves sur leurs objectifs à long terme pour réfléchir à leur pertinence et faire des ajustements s'il y a lieu.
- Discuter avec chaque élève de son ou ses objectifs.
- Demander aux élèves de fournir une réflexion écrite sur leurs objectifs et sur les efforts qu'ils ont déployés pour les atteindre – les élèves auront peut-être besoin de conseils pour distinguer leurs points forts et les points à améliorer.

Avantages pour les enseignants

- Participation accrue des élèves (Bruce, 2001).
- Accès à des données, qui ne sont pas autrement disponibles, sur les efforts et la persévérance des élèves (Rolheiser et Ross, 2000).
- Les élèves commencent à intérioriser les objectifs pédagogiques et les appliquent à leurs futurs efforts (Herbert, 1998).

Conseil au personnel enseignant...

Travaillez avec une ou un homologue ou collègue et expérimentez l'autoévaluation. Ce type d'expérimentation renforcera votre aptitude à l'évaluation personnelle. La dissonance constructive, la comparaison sociale, la synthèse et l'expérimentation qui se produisent lors d'un travail avec d'autres personnes auront des effets importants sur votre apprentissage et, en fin de compte, sur l'apprentissage de vos élèves. Le travail en collaboration vous aidera à faire plus efficacement le lien entre l'apprentissage des élèves et les stratégies pédagogiques en vue d'une amélioration continue (Rolheiser et Ross, 2000).



Sujets de réflexion à l'intention du personnel enseignant...

- Mon évaluation est-elle adéquate pour la totalité de mes élèves?
- Comment partager ou cocréer les critères d'évaluation avec mes élèves?
- Comment mes élèves peuvent-ils démontrer qu'ils comprennent le processus d'évaluation?
- Comment faire participer mes élèves au processus d'évaluation?
- Comment aider mes élèves à comprendre les avantages du processus d'évaluation?
- Comment offrir à mes élèves des possibilités de déterminer les prochaines étapes nécessaires à leur apprentissage?
- Comment l'évaluation s'appuie-t-elle sur les compétences métacognitives de mes élèves? (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2006).

Communiquer avec les parents

- Les élèves tirent profit d'une pratique routinière de l'autoévaluation.
- Les notes qui figurent sur les bulletins scolaires sont déterminées uniquement par l'enseignante ou l'enseignant, en fonction de plusieurs formes d'évaluation (p. ex., projets, tâches de performance, questionnaires).
- Les enseignants utilisent de multiples outils d'évaluation – l'autoévaluation des élèves est l'un des éléments de rétroaction formative qui appuient l'enseignement.
- La justesse de l'autoévaluation des élèves s'améliore lorsqu'on leur apprend à s'évaluer de manière systématique (Rolheiser et Ross, 2001).

Soutien au leadership de l'école

- Recueillir des données sur les pratiques actuelles de l'école en matière d'évaluation.
- Demander aux enseignants de réaliser une enquête sur l'analyse de l'écart concernant l'utilisation actuelle de l'autoévaluation des élèves (« Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant », à la page 7, peut servir aux fins de l'analyse de l'écart).
- Effectuer une vérification des outils d'évaluation utilisés par le personnel enseignant, puis élaborer un plan d'évaluation de la littératie à l'échelle de l'école, avec des évaluations communes pour différentes années d'études.
- Faciliter le partage des évaluations en réunissant les enseignants pour qu'ils comparent leurs outils et leurs stratégies d'évaluation.
- Poser la question suivante : vos élèves sont-ils capables d'exprimer (à leurs enseignants, à leurs parents) leurs propres points forts et les points qu'ils doivent améliorer en lecture, en écriture ou en mathématiques?
- S'appuyer sur le savoir-faire des membres du personnel enseignant de l'école qui recourent à l'autoévaluation des élèves, et leur demander de partager leurs idées au moyen du mentorat, d'occasions de formation ou de réunions, ou lors de journées d'apprentissage professionnel.

Tirer le maximum de l'autoévaluation des élèves

Ross (2006) a résumé les études sur la fiabilité, la validité et l'utilité de l'autoévaluation. Les principales conclusions de la recherche sont rappelées ci-dessous, accompagnées de suggestions sur la manière dont les enseignants peuvent aider les élèves à rendre leur autoévaluation plus efficace et plus juste. Selon Ross, le personnel enseignant constatera que l'autoévaluation contribue à améliorer la motivation, l'assurance et le rendement des élèves.

Les élèves savent-ils s'évaluer correctement?

L'autoévaluation des élèves a tendance à être plus élevée que l'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant. Les jeunes enfants, par exemple, peuvent surestimer leur travail parce qu'ils manquent de compétences cognitives leur permettant d'intégrer l'information sur leurs capacités et qu'ils ont davantage tendance à prendre leurs désirs pour des réalités (Ross, 2006). Les élèves plus âgés risquent également de surestimer leur travail s'ils pensent que leur autoévaluation a une influence directe sur leurs notes (voir aussi Dunning, Heath et Suls, 2004).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Enseigner délibérément aux élèves la manière de s'évaluer en fonction de critères établis et leur donner de nombreuses possibilités de s'exercer.
- Faire participer les élèves à l'élaboration de grilles d'évaluation, de manière à améliorer leur compréhension des critères qu'ils utilisent pour s'évaluer.
- S'assurer que les élèves comprennent la fonction formative de l'autoévaluation et son utilité pour améliorer leur rendement global.
- Créer des occasions pour que les élèves comparent leurs autoévaluations à celles de leurs camarades et du personnel enseignant.
- Recueillir les autoévaluations à différents moments (c'est-à-dire pas toujours aussitôt après les avoir demandées).



L'autoévaluation des élèves correspond-elle à celle de leurs camarades et de leurs enseignants?

Les indications à ce sujet varient; la plupart des études fondent leurs conclusions sur la corrélation entre les scores que s'attribuent les élèves et les scores déterminés par les enseignants ou les camarades. De nombreuses raisons peuvent expliquer l'écart entre l'évaluation du personnel enseignant et celle de l'élève, notamment l'incapacité de l'élève à appliquer des critères d'évaluation, le parti pris personnel et le manque de fiabilité de l'évaluation des enseignants (Ross, 2006). Toutefois, les deux évaluations se rapprochent lorsque les élèves ont appris la manière d'évaluer leur travail (Ross, 2006).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Fournir aux élèves des occasions régulières de recevoir et d'utiliser des rétroactions au fil du temps.
- Faire comprendre aux parents et tuteurs tout l'intérêt de l'autoévaluation, en raison de ses effets sur l'apprentissage et le rendement scolaire de l'élève, mais aussi sur sa confiance en soi, sa motivation et sa participation.

Si l'autoévaluation des élèves ne peut pas servir à des fins de classement en Ontario, pourquoi devrais-je consacrer des heures de classe à l'enseigner à mes élèves?

Il a été démontré que l'autoévaluation pouvait améliorer à la fois le rendement de l'élève et son comportement. La participation aux processus d'évaluation en salle de classe peut renforcer le degré de participation et la motivation de l'élève (Ross, 2006).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Fournir aux élèves des occasions de discuter des attentes qui les concernent et de négocier les attentes relatives à une tâche donnée.
- Comprendre que, tout en impliquant les élèves dans le processus d'évaluation, il ne s'agit pas de céder la maîtrise des critères d'évaluation; en fait, les enseignants mettent en place un processus dans lequel les élèves apprennent à mieux comprendre les principales attentes établies dans les programmes-cadres pertinents (Ross, 2006).

Comment m'assurer que les élèves se sentant en situation d'échec ne s'évaluent pas de manière trop dure et inexacte?

Quand les élèves s'évaluent de manière positive, ils se fixent des objectifs plus difficiles et déploient davantage de ressources personnelles ou d'efforts pour les atteindre (Rolheiser, 1996). Les élèves peuvent s'évaluer et réagir à leurs résultats indépendamment des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant. Une série d'autoévaluations négatives peut conduire les élèves à choisir des objectifs personnels irréalistes, à adopter des stratégies d'apprentissage inefficaces, à faire des efforts insuffisants et à trouver des excuses à leurs mauvais résultats (Stipek, Recchia et McClintic, 1992, cité dans Ross, 2006).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Déterminer un axe ou des étapes d'apprentissage en fonction des lacunes repérées dans la compréhension des élèves.
- Encourager les élèves à se concentrer sur des données concrètes plutôt que sur leurs résultats précédents ou leurs modes de réalisation; une autoévaluation analytique plutôt qu'holistique peut être utile au processus.
- Réagir aux autoévaluations des élèves; fournir une rétroaction qui motive les élèves à poursuivre leur apprentissage; leur demander ce qu'ils pensent, ce qui les a aidés et comment ils ont surmonté les difficultés et souligner les aspects positifs (Rolheiser et al., 2000).

Nous ne pouvons pas acheter d'évaluations susceptibles de circonvenir le besoin, chez les enseignants, de compétences plus poussées en matière d'évaluation. Les évaluations « prêtes à l'emploi » sont commercialisées comme étant des évaluations formatives, mais elles n'aident pas les enseignants à comprendre ou à mettre en pratique des stratégies qui ont démontré leur capacité à améliorer l'apprentissage des élèves. Elles n'indiquent pas aux enseignants comment faire clairement comprendre les objectifs d'apprentissage aux élèves, ou comment les aider à distinguer entre un bon travail et un travail médiocre. Elles n'aident pas les enseignants à montrer aux élèves la façon d'évaluer eux-mêmes leurs points forts et leurs faiblesses; et elles ne soulignent pas à quel point le fait de suivre et de partager leurs progrès peut motiver les élèves. Ces évaluations ne peuvent se substituer au perfectionnement professionnel nécessaire pour modifier les pratiques d'évaluation en salle de classe (Stiggins et Chappuis, 2006).

Repenser l'évaluation en salle de classe sans oublier l'objectif final

Dans cette webémission, Lorna Earl, Ph. D., souligne trois objectifs d'évaluation – l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage – et décrit en quoi ils nécessitent des méthodes différentes de planification, de mise en œuvre et de communication des résultats pour promouvoir l'apprentissage des élèves. La webémission est disponible à : <http://www.curriculum.org/secretariat/april27f.shtml>.



Outils et stratégies visant la participation des élèves

L'aptitude à s'évaluer de manière efficace s'améliore au fil du temps et de l'expérience (Cassidy, 2007). En gardant cette constatation à l'esprit, les enseignants trouveront utile de sélectionner des outils et des stratégies destinés à tous les cycles. Les outils et les stratégies recommandés ci-dessous devraient être adaptés par le personnel enseignant aux différents besoins de leurs élèves, en tenant compte de leur diversité. Les enseignants ont besoin de temps pour apprendre à utiliser ces outils et ces stratégies qui favorisent la transition d'un apprentissage quantitatif à un apprentissage qualitatif. Tous permettent l'autoévaluation du processus et du produit, et mettent l'accent sur l'évaluation pour l'apprentissage. Tous exigent que les élèves reviennent sur leur propre travail, qu'ils se livrent à une réflexion et qu'ils déterminent des objectifs d'amélioration.

LISTES DE CONTRÔLE

Quelques suggestions pour commencer

- Élaborer des listes de contrôle avec les élèves avant de passer à la préparation de grilles d'évaluation, car les listes sont plus faciles à faire et à utiliser.
- Utiliser une liste de contrôle quand un processus ou un produit peut être divisé en plusieurs composantes; les listes sont d'utilisation rapide et efficace dans les situations qui impliquent un grand nombre de critères.
- Faire correspondre les listes de contrôle aux tâches le plus précisément possible.

Ressources : Cleland (1999); ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005).

« Les outils d'autoévaluation peuvent inclure des sondages, des inventaires d'intérêts, des listes de contrôle, des carnets de notes de lecture, des conférences et des phrases amorces pour guider la réflexion. » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b).

COPIES-TYPES

Quelques suggestions pour commencer

- Modeler ou créer une copie-type pour appuyer la compréhension des élèves.
- Afficher en salle de classe des copies-types préparées par les élèves et l'enseignante ou l'enseignant.
- Utiliser des copies-types accompagnées de grilles d'évaluation.
- Demander aux élèves de classer les copies-types par niveau en fonction d'une grille d'évaluation et d'expliquer leurs choix.
- Demander aux élèves de comparer leur propre travail aux copies-types.

Ressources : copies-types de l'OQRE.

[Traduction] « Vous pourriez améliorer les écoles en nous montrant à quoi ressemble un bon travail et en nous aidant à visualiser la suite. » (Booth, Green et Booth, 2004).

[Traduction] « L'un des thèmes qui se dégage de notre étude est que le chemin vers l'autoévaluation peut nécessiter de l'information provenant des autres ou sur les autres. [...] Par exemple, en milieu éducatif, on a constaté que l'analyse comparative contribuait à améliorer la justesse de l'autoévaluation. » (Dunning et al, 2004).

GRILLES D'ÉVALUATION

Quelques suggestions pour commencer

- Les grilles d'évaluation sont plus efficaces lorsqu'elles sont utilisées conjointement avec des échantillons de travaux des élèves ou des copies-types.
- Envisager d'utiliser des grilles d'évaluation toutes prêtes uniquement comme point de départ, et les modifier constamment en fonction des commentaires des élèves.
- Envisager de faire évaluer un travail modèle par les élèves en fonction d'une grille d'évaluation.
- Utiliser des grilles d'évaluation comme guides durant le processus d'écriture.
- Créer des grilles d'évaluation avec les élèves à propos d'un sujet familier, en veillant à tenir compte de la diversité des cultures, des stades de développement et des antécédents des élèves (p. ex., une fête d'anniversaire idéale, une école formidable, une enseignante merveilleuse, le meilleur terrain de jeux, une ou un camarade, le comportement en salle de classe, etc.).
- Avec les élèves, rédiger des grilles d'évaluation avec un vocabulaire qui leur est familier.
- Permettre aux élèves de surligner ou de cocher des grilles d'évaluation et de les utiliser comme guide visuel tandis qu'ils font leur travail.

Ressources : Saddler et Andrade (2004).

[Traduction] « En l'absence d'un enseignement vigilant, les grilles d'évaluation risquent de devenir la destination des élèves plutôt qu'une feuille de route conçue pour les aider à atteindre cette destination. Les grilles d'évaluation sont des outils qui permettent de fournir une rétroaction constructive aux élèves, au moyen d'évaluations effectuées par les élèves eux-mêmes, par leurs camarades ou par les enseignants, en vue d'améliorer leurs compétences ou leurs connaissances. » (Creighton, 2000).

[Traduction] « Les bonnes grilles d'évaluation incluent ce qui nous est le plus précieux. [...] une grille d'évaluation oblige à réfléchir à une réalisation et à la décrire avec une certaine précision; créer une grille d'évaluation nous apprend à réfléchir. » (Spandel, 2006).

ENREGISTREMENTS AUDIO ET VIDÉO

Quelques suggestions pour commencer

- Demander aux élèves de lire à haute voix sur un appareil enregistreur numérique puis de réfléchir à leur propre fluidité verbale et à leur façon d'utiliser les indices contenus dans le texte.
- Enregistrer sur vidéo les présentations orales des élèves.
- Enregistrer des discussions en petits groupes.
- Utiliser une grille d'évaluation ou une liste de contrôle pour guider l'autoévaluation des élèves pendant la projection ou l'écoute des enregistrements.
- Créer des copies types en format audio ou vidéo.

Ressources : Brevig (2006).



PORTFOLIOS

Quelques suggestions pour commencer

- « Commencer modestement » (p. ex., en se concentrant sur une matière).
- Passer en revue les dates critiques (p. ex., si des conférences dirigées par les élèves sont prévues).
- Informer les parents à l'avance à propos de l'objectif et des projets du portfolio.
- Demander aux élèves d'établir des objectifs à l'avance et d'y repenser régulièrement.
- Faciliter l'accès des élèves aux portfolios.
- Pratiquer l'emploi de la « langue de la réflexion ».
- Idéalement, modeler l'autoévaluation et l'établissement d'objectifs en tenant un portfolio professionnel à partager avec les élèves.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006b; 2006c).

[Traduction] « Le véritable contenu du portfolio d'un enfant est ses pensées, et les raisons pour lesquelles il ou elle a choisi d'inclure un élément particulier [...] Nous devons découvrir les voix métacognitives, qui ne cessent de s'amplifier, de nos enfants – des voix que nous [enseignants] formons pour qu'elles puissent exprimer, de manière compétente et réfléchie, l'histoire de leur apprentissage. » (Herbert, 1998).

ENTREVUES/ENQUÊTES/CONFÉRENCES

Quelques suggestions pour commencer

- Enregistrer ce que les élèves disent et font au cours des entretiens.
- La transcription de l'enregistrement peut être nécessaire afin de mener une enquête à terme.
- Envisager d'enregistrer les réponses des élèves.
- Créer des occasions permettant aux élèves de s'exercer à diriger des conférences avec leurs camarades ou avec des élèves plus âgés avant d'en diriger avec leurs parents ou tuteurs.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006; 2006c).

JOURNAUX

Quelques suggestions pour commencer

- Utiliser des phrases amorces pour guider les élèves dans leur choix d'inscriptions.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006; atelier.on.ca).

Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant

Étapes et conditions des	Pour commencer	Pour aller plus loin	Pour consolider
Déterminer les critères	Les élèves réagissent aux critères établis par l'enseignante ou l'enseignant.	Les élèves choisissent des critères à partir d'une liste proposée par l'enseignante ou l'enseignant.	L'enseignante ou l'enseignant discute des critères avec les élèves.
Enseigner aux élèves comment appliquer les critères	Des exemples d'application des critères sont proposés.	La manière d'appliquer les critères est décrite.	Modélisation : des exemples et une description de la manière d'appliquer les critères sont fournis.
Fournir aux élèves une rétroaction sur leurs autoévaluations	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades fournissent une certaine rétroaction. Plusieurs aspects de l'autoévaluation de l'élève sont commentés. L'élève a la possibilité de réagir à la rétroaction.	Une rétroaction poussée est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades. Les commentaires sont précis; les points forts et les points à améliorer sont relevés. L'élève a la possibilité de justifier son autoévaluation auprès de l'enseignante, l'enseignant ou de ses camarades.	Une réaction poussée est explicitement liée aux critères est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades. De multiples sources de commentaires précis sont disponibles. L'enseignante, l'enseignant ou les camarades discutent de l'autoévaluation.
Déterminer les objectifs	L'enseignante ou l'enseignant établit un objectif adapté à l'élève.	L'enseignante ou l'enseignant propose une liste d'objectifs possibles (en fonction de données précises) adaptés à l'élève.	L'élève établit des objectifs à partir de données précises; les objectifs sont adaptés à la fois à l'élève et à la tâche.
Normes de la salle de classe	Les élèves s'évaluent de temps à autre, généralement à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement, généralement au début ou à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement pendant toute la durée du cours, en utilisant une gamme d'outils.

Adapté de Rolheiser (2006).



Bibliographie

- BLACK, P. et WILLIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan, vol. 80, n° 2, 1998, p. 139-148.
- BOOTH, D., GREEN, J. et BOOTH, J. *I want to read! Reading, writing and really learning*, Oakville, Ontario, Rubicon, 2004.
- BREVIG, L. *The Reading Teacher*, vol. 59, n° 6, 2006, p. 522-530.
- BRUCE, L. B. *Student self-assessment: Encouraging active engagement in learning*, Dissertation Abstracts International, vol. 62-04A, 2001, 1309.
- CHAPPUIS, S., et STIGGINS, R. J. *Classroom assessment for learning*, Educational Leadership, vol. 60, n° 1, 2002, p. 40-43.
- CLELAND, J. *We can charts: Building blocks for student led conferences*, The Reading Teacher, vol. 52, n° 6, 1999, p. 588-595.
- COOPER, D. *Collaborating with students in the assessment process*, Orbit, vol. 36, n° 2, 2006, p. 20-23.
- CREIGHTON, D. *What do rubrics have to do with teaching?*, Orbit, vol. 30, n° 4, 2000, p. 37-39.
- CYBORAN, V. *Self-assessment: Grading or knowing?*, Academic Exchange Quarterly, vol. 10, n° 3, 2006, p.183-186.
- DUNNING D., HEATH, C., et SULLS, J.M. *Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace*, Psychological Science in the Public Interest, vol. 5, n° 3, 2004, p. 69-106.
- HART, D. *Opening assessment to our students*, Social Education, vol. 63, n° 6, 1999, p. 343-345.
- HERBERT, E. *Lessons learned about student portfolios*, Phi Delta Kappan, vol. 79, n° 8, 1998, p. 583-585.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année, révisé, français, 2007*, [En ligne]. [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais910currb.pdf>] (Consulté le 22 janvier 2008).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 4, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 3, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006c.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, Français, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006d.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégies de mathématiques au primaire : Rapport de la table ronde des experts en mathématiques de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le Planificateur d'unités d'apprentissage*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2002.
- ROLHEISER, C. (Ed.). *Self-evaluation: Helping kids get better at it*, Ajax, Ontario, VisultronX, 1996.
- ROLHEISER, C. BOWER, B., et STEVAHN, L. *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*, Alexandria (VA), American Society for Curriculum Development, 2000.
- ROLHEISER, C. et ROSS, J.A. *Student self-evaluation - What do we know?*, Orbit, vol. 30, n° 4, 2000, p. 33-36.
- ROLHEISER, C. et ROSS, J. A. *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*, cité dans R. D. SMALL et A. THOMAS (Eds.), *Plain talk about kids*, 2001, p. 43-57.
- CENTER FOR DEVELOPMENT AND LEARNING, Covington, Louisiane, [En ligne]. [http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php] (Consulté le 26 octobre 2007).
- ROSS, J. A., *The reliability, validity, and utility of self-assessment*, Practical Assessment Research et Evaluation, vol. 11, n° 10, 2006, p. 1-13.
- ROSS, J. A. HOGABOAM-GRAY, A., et ROLHEISER, C. *Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem solving achievement*, Educational Assessment, vol. 8, n° 1, 2002, p. 43-58.
- SADDLER, B. et ANDRADE, H. *The writing rubric*, Educational Leadership, vol. 62, n° 2, 2004, p. 48-52.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE. *Guide de l'animateur : Guide d'enseignement efficace en matière de littérature, de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 2, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006.
- SPANDEL, V., *Assessing with heart*, Journal of Staff Development, 2006a, vol. 27, n° 3, p. 14-18.
- SPANDEL, V., *In defense of rubrics*, English Journal, vol. 96, n° 1, 2006b, p. 19-22.
- STIGGINS, R., *Assessment, student confidence, and school success*, Phi Delta Kappan, vol. 81, n° 3, 1999.
- WHIE, B. Y. et FREDERIKSEN, J. R. *Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students*, Cognition and Instruction, vol. 16, n° 1, 1998, p. 18-31.

Autres ressources

- BROOKHART, S. M., ANDOLINA, M., ZUZA, M., et FURMAN, R. *Minute math: An action research study of student self-assessment*, Educational Studies in Mathematics, vol. 57, n° 2, 2004, p. 213-227.
- BRUNING, R.H., SCHRAW, G.J., et RONNING, R.R. *Cognitive psychology and instruction* (2^e édition), Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1995.
- CASSIDY, S. *Assessing "inexperienced" students' ability to self-assess: Exploring links with learning style and academic personal control*, Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 32, n° 3, 2007, p. 313-330.
- CYBORAN, V. *Self Assessment: Grading or knowing?*, Academic Exchange Quarterly, vol. 10, n° 3, 2006, p. 183-186.
- EARL, L. et KATZ, S. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education*, [En ligne]. [<http://www.wncp.ca/>] (Consulté le 26 octobre 2007).
- HARGREAVES, A., et FULLAN, M. *What's worth fighting for out there?*, Mississauga, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation, 1998.
- JORISSEN, K. *Three skillful moves to assessment for the busy principal*, Journal of Staff Development, vol. 27, n° 1, 2006, p. 22-26.
- LEARNER-CENTERED WORK GROUP OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION'S BOARD OF EDUCATION AFFAIRS. *Learner centered psychological principles: A framework for school reform*, [En ligne]. [http://www.cdl.org/resource-library/articles/learner_centered.php] (Consulté le 26 octobre 2007).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la maternelle à la 6^e année*, Fascicule 4, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006.
- ROSS, J. A., ROLHEISER, C., et HOGABOAN-GRAY, A. *Effects of self-evaluation training on narrative writing*, Assessing Writing, vol. 6, n° 1, 2000, p. 107-132.
- STIGGINS, R., et CHAPPUIS, J. *What a difference a word makes: Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed*, Journal of Staff Development, vol. 27, n° 1, 2006, 1.
- TAN, K. *Does student self-assessment empower or discipline students?*, Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 29, n° 6, 2004, p. 651-662.

Annexe 19 : Fiche de lecture : modèle de Bronfenbrenner

L'approche écosystémique de Bronfenbrenner

Principes de base des approches écologiques et notions propres au modèle de Bronfenbrenner (1979)

Le développement est le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement.

L'organisme et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre.

L'adaptation, c'est l'équilibre entre les forces et faiblesses de l'individu, et les risques et opportunités rencontrés dans son environnement.

Opportunités

Conditions matérielles, émotionnelles et sociales de l'environnement qui stimulent ou renforcent le développement et l'adaptation

Risques

Conditions matérielles, émotionnelles et sociales de l'environnement qui menacent directement la personne. Plus spécifiquement, on parle parfois de risques socioculturels en référence aux conditions qui ne menacent pas directement la personne mais qui appauvrissent la qualité de ses expériences possibles.

Microsystème

Lieu ou contexte immédiat dans lequel l'individu a une participation active et directe.

Ex: Famille, école, club sportif...

Le jeune enfant n'a souvent qu'un seul microsystème mais à mesure qu'il grandit, il est appelé à faire son entrée dans de nouveaux microsystèmes (transition écologique)

Mésosystème

Ensemble des liens et processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes.

Ex: Les échanges entre les parents et les enseignants, la compatibilité des horaires, la communauté des valeurs.

Pour qu'un enfant s'adapte bien à l'école, des parents aimants et une bonne école ne suffisent pas si les parents ne valorisent pas les apprentissages intellectuels, si l'enseignement n'est pas offert dans la langue parlée à la maison...

Exosystème

Lieu ou contexte dans lequel l'individu n'est pas directement impliqué mais qui influence néanmoins sa vie.

Ex: Ministère du revenu, direction de l'école, milieu de travail des parents, régie régionale.

On réfère aux lieux physiques, mais aussi aux personnes et objets qu'ils contiennent, aux activités et rôles qui s'y déroulent et très souvent, aux décisions qui s'y prennent.

Macrosystème

Ensemble des croyances, idéologies, valeurs, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture.

Ex: Valorisation de la vie privée, de la compétition, de la réussite économique, de la violence, racisme, sexisme...C'est la toile de fond qui englobe et influence tous les autres niveaux systémiques.

Ontosystème

C'est l'organisme lui-même, avec ses caractéristiques innées ou acquises, aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental...

Réfère aux influences découlant du passage du temps.

Ex: Effets de l'expérience sur le comportement ultérieur

Le modèle opérationnel PPCT (Bronfenbrenner), 1996

PROPOSITION 1

Le développement survient au cours de processus interactifs de plus en plus complexes et réciproques, entre un organisme humain et les personnes, objets et symboles présents dans son environnement immédiat. Pour être efficace, ces interactions doivent survenir régulièrement, sur une longue période de temps. Ces interactions constantes et durables dans l'environnement immédiat sont appelées processus proximaux.

PROPOSITION 2

La forme, la force et la direction de l'effet des processus proximaux sur le développement varient selon les caractéristiques de la personne, de l'environnement général et immédiat dans lequel ils ont lieu, ainsi que selon l'issue de développement qui est l'objet d'étude.

FORMULE DU DEVELOPPEMENT

$Rdt_2 = f(PPC)_{t1-t2}$

Le résultat du développement au temps 2 est une fonction conjointe (non linéaire et non additive) des caractéristiques du processus, de la personne et du contexte portant sur une période de vie spécifique, donc entre le temps 1 et le temps 2.

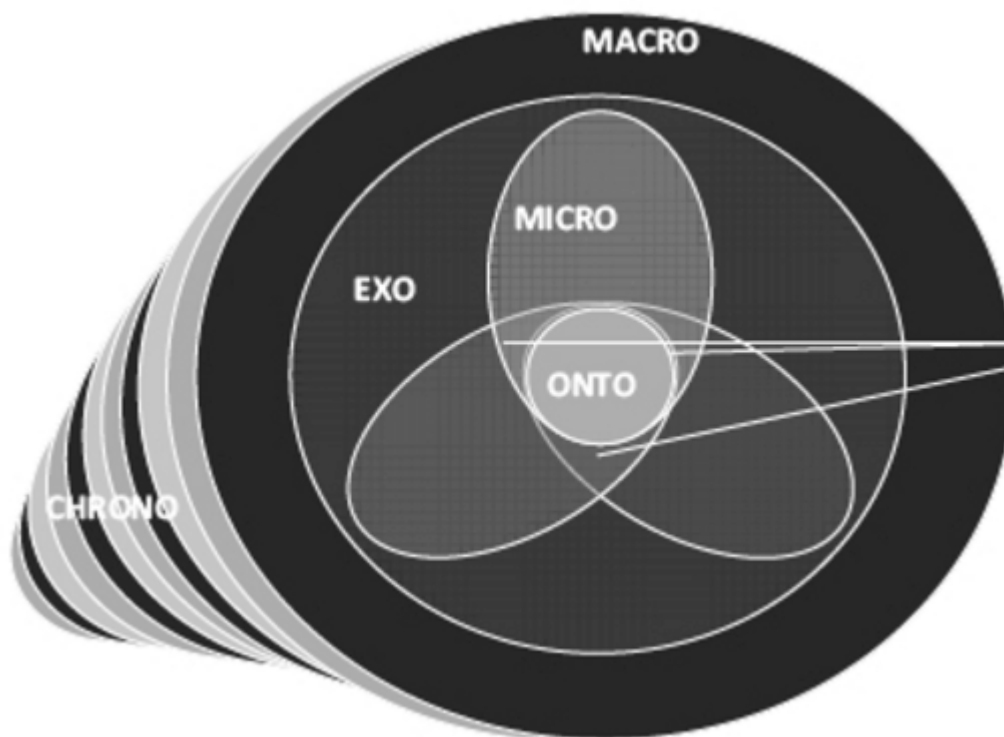


Figure 1 - Figure extraits de Demarteau & al. (2007), d'après U. Bronfenbrenner .

Bibliographie :

Baude, A., & Zaouche Gaudron, C. (2013). L'adaptation socio-affective d'enfants de quatre à 12ans en résidence alternée: une approche écosystémique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), 347-356.

Malo, C. (2000). *Le modèle écologique du développement humain : conditions nécessaires de son utilité réelle*. Atelier présenté dans le cadre du Psycho-stage 2000 aux enseignants et enseignantes de psychologie de niveau collégial, Ste-Lucie, Québec.

Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. M. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. *Comparisons in human development: Understanding time and context*, 72-105.

Ayadi, K., & Brée, J. (2010). Le rôle des interactions au sein de la famille dans la construction du répertoire alimentaire chez l'enfant. Une approche mésosystémique. *Management & avenir*, (7), 195-214.

Demarteau M., Bauwens H., de Jonghes K., Guérin S., Huyghebaert V., Renard C., Vaillant G., Bizel P., Tellier V. & Berghmans L. (2007), *La santé au cœur des jeunes en Hainaut : intentions, actions et évaluations de 2001 à 2006 dans le contexte d'une coopération francophone*, 8 février, Luxembourg.

L'AUTOEVALUATION DES COMPETENCES EN CONTEXTE : L'INTIME AU SERVICE D'UN APPRENTISSAGE EXPANSIF.

Résumé

S'autoévaluer, c'est porter un regard de valeur sur soi, c'est aussi accepter de montrer quelque chose de soi. Mais pour montrer à qui ? Si le tiers, enseignant, parent ou camarade, est nécessaire, il est indispensable de s'interroger sur sa fonction et sur son regard. Cette relation questionne la transmission dans l'expérience éducative (Vieille-Grosjean, 2009). Si le but de l'enseignant est de rendre l'enfant compétent (Reboul, 1980), quel est le but de l'enfant qui apprend à l'école ? Cette étude empirique interroge la pratique de l'autoévaluation des compétences auprès des élèves du primaire. La pratique de l'autoévaluation, à condition qu'elle se situe dans le champ de la pédagogie, amène un espace de rencontre entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Elle agit comme un révélateur des attendus des uns et des perceptions des autres et permet à l'élève de tendre vers un apprentissage expansif (Holzkamp, 1993). L'enfant en prenant conscience de sa responsabilité peut passer d'un être évalué à un être apprenant.

Mots clés : Autoévaluation, apprentissage expansif, illusion d'incompétence, responsabilisation, relation pédagogique, transmission.

Résumé en anglais

Self-evaluation involves making a value judgement of oneself. It also involves accepting to reveal something about oneself, but to whom? If another person, such as a teacher, a parent or friend, is a necessary part of the process, it is vital to wonder about his or her role and his or her view. This relation calls into question the idea of transmission in educational experience (Vieille-Grosjean, 2009). If the goal of the teacher is to make a child competent (Reboul, 1980), what is the goal of the child who learns at school? This empirical study examines the practice of skill self-evaluation among primary school students. The practice of self-evaluation, if situated in the area of pedagogy, creates a meeting space between the teacher, the student and knowledge. It reveals the expectations of some and the perceptions of others, and allows the student to work toward expansive learning (Holzkamp, 1993). The child can, by becoming aware of his/her responsibility, move from being a person who is being evaluated to a person who is learning.

Keywords: self-evaluation, expansive learning, illusion of incompetence, responsibility, pedagogical relationship, transmission