

## **analyse des données des observations de classe en contextes indifférents**

### **1.1 Analyse des données issues des observations de classe 10 (BF, CONT=, ENS +, APM =) et 12 (CL, CONT=, ENS +, DC =)**

La classe 10 avait pour objet la présentation orale de plusieurs régions du Japon. Cette activité avait pour point de départ le thème d'une leçon du manuel utilisé<sup>134</sup> mais n'y était pas proposée. Ce cours a fait des étudiants les enseignants d'un moment dans la mesure où après l'exposé de chacun d'eux, leurs camarades avaient pour obligation de poser des questions sur son contenu afin d'avoir des informations supplémentaires. La situation qui s'est rapidement installée était proche de celle d'un cours magistral où les apprenants écoutent, prennent des notes puis posent des questions si nécessaire. Il n'y a eu aucune interaction entre les étudiants. L'enseignante posait aussi des questions et ce n'est que lorsqu'un apprenant avait des difficultés (linguistiques ou de culture générale) pour expliquer une information de son exposé que les autres intervenaient pour l'aider. Les moments des présentations et des questions terminés, l'enseignante faisait un récapitulatif des erreurs linguistiques entendues et en proposait la correction à l'ensemble de la classe.

Ces deux moments correspondent à deux processus d'acquisition des connaissances : transmissif et collaboratif. Dans le premier, la variable « activité évaluative » est apparue car l'apprenant présentant son travail pouvait l'évaluer au regard de sa performance mais aussi des questions qui lui étaient posées. Par ailleurs, ceux qui écoutaient pouvaient aussi comparer la performance de leur camarade à la leur.

Dans le second, quatre variables à l'étude ont été repérées: les processus de métacognition, d'activité évaluative, d'autorisation et de co-construction. Les apprenants proposaient et trouvaient seuls des solutions à leurs erreurs mais aussi à celles de leurs camarades (cas 1) ou bien interrogeaient leur enseignante sur la validité de leur production, (cas 2). Dans le cas 1, ces attitudes attestaient d'une activité métacognitive, évaluative et d'autorisation car des stratégies étaient choisies et appliquées dans le but de donner une meilleure réponse. Dans le cas 2, l'enseignante était une aide et une ressource permettant aux étudiants de faire évoluer la production déficiente. Ces deux cas se rejoignent dans le fait qu'ils actualisent une co-construction des connaissances.

Le travail collaboratif ne portait seulement que sur l'amélioration des productions finales puisque les apprenants avaient préparé leur présentation en dehors de la classe. Cette situation n'a pas permis d'observer de processus d'autorégulation concernant les étapes

---

<sup>134</sup> Amical 1

intermédiaires de réalisation d'une production. Pourtant, elle laisse supposer un important processus d'autorisation concernant l'organisation, le contenu de la tâche et les stratégies à mettre en œuvre pour l'accomplir.

Si l'on confronte les faits observés au discours de l'enseignante sur les variables à l'étude, on remarque que ses propos qui mettaient l'accent sur le travail en groupe, n'ont pas donné lieu à des pratiques de classe. N'aurait-il pas été pourtant possible de proposer la réalisation en binôme d'une présentation ?

Dans la classe 12 a été observé le même phénomène collaboratif actualisant les mêmes variables. Ce n'est en effet que lorsque l'enseignante a proposé à la classe de donner les réponses à un questionnaire de compréhension orale et écrite que des interactions entre apprenants se sont produites. Comme dans la classe 10, les apprenants ont échangé leurs réponses et en ont complété, corrigé ou refusé certaines. Ces actions se sont faites en collaboration, sous le contrôle de l'enseignante comme ressource, source des connaissances et aide) qui validait les réponses et les améliorations apportées par chacun.

La réalisation des tâches en groupe (répondre aux questions sur un document oral et écrit) a été le seul moment où les apprenants ont pu faire des choix. Ils ont porté sur les stratégies à mettre en œuvre pour comprendre les documents oraux et écrits. Cette étape a permis de favoriser les processus d'autorégulation, de métacognition, d'évaluation et de co-construction puisque les apprenants demandaient l'aide de leur enseignante et celle-ci les guidait parfois vers la bonne réponse.

Dans les deux observations on remarque qu'un contexte et/ou une approche didactique proposée dans un manuel (ou un enseignant dans le descriptif de son cours) peuvent être peu favorables aux variables à l'étude sans pour autant empêcher leur réalisation. Il semblerait donc que ces deux aspects de l'enseignement/apprentissage (manuel et approche personnelle de l'enseignant) qui font aussi partie de l'environnement éducatif de l'apprenant ne soient pas des variables déterminantes dans l'actualisation du MARCAA. Dans le cas de la classe 10, l'enseignante disait favoriser l'autonomie de ses apprenants par des pratiques mais l'activité proposée n'était pas en leur faveur. Dans le cas de l'observation 12.CL, les propos de l'enseignante laissaient entendre une sensibilisation à l'autonomie et l'auto-évaluation mais sans savoir comment les actualiser par des pratiques dédiées. Lors de l'observation des comportements autonomes et une activité évaluative de la part des apprenants ont pourtant été remarqués. Cette observation vient appuyer l'affirmation selon laquelle l'autonomisation et l'évaluation sont des processus constitutif de l'individu et qu'ils ne sont pas obligatoirement

actualisés par une pratique ou une ingénierie pédagogique dédiée. Ce qui est important semble plutôt de rendre ces processus existant chez la plupart des individus, efficaces dans et pour le cadre de l'enseignement/apprentissage.

### 1.1.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent :
Le travail collaboratif (corrections)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation).
Les activités de groupe travail coopératif (compréhension)		

### 1.2 Analyse des données issues des observations de classe 12.VP (CONT =, ENS +, APM +), 12.CP (CONT =, ENS +, DC +), 4.EL (CONT =, ENS +, APM +)

Lorsqu'un enseignant demande au groupe classe de donner une réponse à une question, les apprenants se trouvent dans un environnement collaboratif où chacun peut apporter sa production (une réponse) pour la réalisation finale de la tâche (l'activité décidée par l'enseignant). Par cette pratique, les apprenants trouvent seuls ou en collaboration des solutions (réponses) et posent des questions à l'enseignant sur la justesse de leur production. Il est probable aussi que ceux qui ne semblent pas participer comparent (et donc évaluent) sans s'exprimer la réponse qu'ils n'ont pas donnée (et ce pour diverses raisons que les concepts d'agentivité et d'efficacité personnelle pourraient aider à comprendre) avec celles exprimées par leurs camarades et acceptées ou refusées par l'enseignant. Cette pratique a donc l'avantage de ne plus faire de l'enseignant la seule source d'informations utiles à l'apprentissage. Il s'agit en fait de favoriser dans un premier temps les interactions entre apprenants puis dans un second temps, les interactions apprenant(s)-enseignant. Le premier type d'interaction peut aussi être obtenu dans un travail en petit groupe.

Par ailleurs, dans la classe 4 se trouvaient une enseignante francophone et une assistante japonaise chargée de s'assurer de la bonne compréhension des consignes de l'enseignante française. Il s'est avéré que son rôle ne se limitait pas à cela. Les apprenants testaient souvent sur elle la réponse qu'ils allaient donner à l'enseignante française ou lui demandaient ce qu'elle pensait de la réponse qu'ils allaient produire. Ses réactions invitant les apprenants à donner leur réponse ou bien à réfléchir encore un peu avant de s'exprimer, montrent que cette assistante avait une grande influence sur l'agentivité et l'efficacité personnelle des apprenants. Dans les classes 12, c'est l'enseignant francophone seul en charge de la classe qui a cette influence.

De manière générale, le rôle de l'enseignant est important dans la construction de ce sentiment. Dans des contextes favorables ou indifférents aux notions à l'étude mais où elles ont tout de même été repérées, l'enseignant est à la fois une source de connaissances, une ressource que les apprenants utilisent lorsqu'ils en ont besoin, un conseiller, une aide et un modèle. Ces cinq fonctions montrent qu'il est nécessaire pour les apprenants d'avoir à leur disposition un référent en matière de connaissance et/ou de validation des productions et des apprentissages. Il leur est aussi nécessaire de disposer d'une aide qui va leur permettre aux moyens d'explications, de conseils ou de modélisations de réaliser les tâches demandées.

Ainsi, un environnement éducatif susceptible de favoriser le fonctionnement du MARCAA doit être collaboratif c'est-à-dire privilégier les interactions entre apprenants et apprenant(s)-enseignant et avoir un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. De cette manière il se doit d'être un espace complexe qui mette en relation les individus dans un système d'autonomie-dépendance décrit par Edgar Morin, (cf.p.57).

Le groupe reste une organisation pédagogique déterminante pour permettre la réalisation d'interactions entre apprenants. Entre eux, ils peuvent prendre des décisions en ce qui concerne le processus de réalisation de la tâche donnée par l'enseignant et les stratégies pertinentes en vue de son accomplissement. Il est à noter que dans les milieux favorables ou indifférents aux notions à l'étude, les décisions des apprenants se sont le plus souvent limitées à ces deux domaines.

Les décisions prises peuvent parfois ne pas permettre d'aboutir aux objectifs et les apprenants se rendent compte alors que ce qu'ils sont en train de faire ne correspond pas (autorégulation) ou ne va pas correspondre (pro-action) à ce qui a été demandé. Dans ce cas, certains réagissent et trouvent eux-mêmes la solution qui libère la situation et permet l'avancement de la tâche. Ils peuvent aussi ne pas la trouver et demander de l'aide auprès de leur enseignant ou parfois des membres d'un autre groupe. Ces comportements montrent d'abord une réalisation empirique du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation car les apprenants ont évalué leur action et jugé qu'elle pouvait ne pas être adéquate. A partir de ce constat, ils ont pris des décisions seuls ou en collaboration, ont agi et jugé la nouvelle production plus adéquate. Ils ont donc bien fait preuve d'autonomie et d'(auto-)évaluation. Ils montrent ensuite que dans le cas où les apprenants en groupe ou l'apprenant seul demande(nt) l'aide de son enseignant ou de ses camarades, se réalise un processus de co-construction des apprentissages. Ce processus est rendu possible par un engagement dans une ZPD dont la finalité des interactions qui s'y font

est d'en sortir et ce afin de progresser dans la construction de l'autonomie. Il est à noter aussi que lorsque les apprenants s'engagent dans une ZPD avec leur enseignant, c'est ce dernier qui reprend le contrôle de l'évaluation des productions intermédiaires et finales en indiquant qu'elles sont adéquates ou bien encore inadaptées à l'objectif visé et ce par le moyen de l'apostrophe évaluative.

On remarque donc que même dans des contextes indifférents il existe un partage de l'activité évaluative qui favorise les notions à l'étude. Pour le favoriser, poser des questions à l'ensemble de la classe, proposer aux apprenants de travailler en groupe (pour la réalisation d'une tâche – jeux de rôle etc.) semblent être deux pratiques pertinentes et ce indépendamment du manuel, du support ou de la méthode utilisés. Les pratiques que nous avons observées venaient d'une initiative personnelle des enseignants.

La classe 12.CP<sup>135</sup> est organisée sous la forme d'un atelier où les apprenants font des activités de groupe créées par l'enseignant mais à partir de contenus (grammaire, phonétique, compréhension orale, etc.) choisis par eux avant la classe au moyen d'une enquête. Cette organisation a permis d'actualiser toutes les variables à l'étude et ce encore parce que les apprenants travaillaient en groupe, en collaboration ou en coopération, trouvaient et proposaient des solutions seul ou en groupe, posaient des questions à leur enseignant sur leurs stratégies de production ou la validité de leurs réponses. De son côté, l'enseignant a rempli toute les fonctions pouvant favoriser ces variables : ressource, source de connaissances (référent), conseiller, aide et modèle.

Mais, la différence avec les autres classes vient d'une plus grande place donnée au processus d'autorisation et de remédiation. L'activité de production écrite a donné lieu à l'expression de critères de réussite (schéma actantiel, langues, présentation, etc.) concernant la composition d'une histoire puis à une activité de groupe. Les processus d'autorisation et de co-construction des connaissances ont ainsi pu se réaliser. Le processus d'autorisation a été dans cette étape de l'apprentissage en relation avec celui de métacognition et d'autorégulation dans la mesure où les apprenants réalisant (par métacognition/(auto-)évaluation et pro-action) qu'ils étaient en train de faire une erreur ou de s'éloigner de l'objectif défini par la tâche et ses critères de réalisation ont pris des décisions (par autorisation) pour corriger leur action (par autorégulation et remédiation). Lorsqu'ils n'y sont pas parvenus, ils ont fait appel à l'enseignant qui les a aidés, s'engageant ainsi avec le groupe dans une ZPD. Cette activité a permis la réalisation du MARCAA. Pour finir, dans les groupes, les apprenants partageaient

---

<sup>135</sup> Au moment où ces lignes sont écrites, je suis chargé de ces cours.

leurs avis, leurs connaissances et co-évaluaient les productions intermédiaires dans le but de construire peu à peu la production finale.

### 1.2.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation).
Les activités de groupe, le travail coopératif (jeux de rôle, création.)		
Définition commune des objectifs de la classe		
Définition commune des critères d'évaluation d'une production		

### 1.3 Analyse des données issues des observations de classe 12.KU (CONT=, ENS =, APM +) et 12.DP (CONT=, ENS =, APM +)

L'observation de la classe 12.KU a permis de réaliser l'importance du processus de mimétisme déjà repéré dans les données des entretiens. Nous avons aussi vu avec Cosnefroy (2011) que la reproduction d'une action faite par un expert constituait la seconde étape vers l'acquisition de comportements autonomes. La première étant l'observation et la dernière l'autocontrôle. Ce parti pris est celui proposé dans le manuel. L'enseignante avait ainsi demandé aux apprenants de mémoriser les deux dialogues de la leçon pour les réciter ensuite devant la classe. Puis, elle a attiré l'attention des apprenants sur les questions des dialogues et leurs réponses (syntaxe et lexique). Enfin, elle a demandé aux apprenants de lui poser ces questions. Ses réponses n'étaient pas les mêmes que celles écrites dans le dialogue d'origine. En effet, pour construire ces nouvelles réponses, elle s'est servie de la page du manuel suivant ces dialogues et qui donne des éléments supplémentaires de vocabulaire pour personnaliser les réponses alors que les questions demeurent similaires.

Enfin, les apprenants se sont posé en groupe les questions du dialogue et ont personnalisé leurs réponses grâce au vocabulaire donné en complément. Deux points nous ont paru importants à ce moment:

- a. Les apprenants n'ont pris des décisions que sur la gestion pratique de la tâche (temps et distribution des rôles). Les stratégies étant déjà dictées par les consignes et la modélisation de l'enseignante ; il suffisait de modifier le complément d'un verbe ou le prédicat d'un sujet pour construire une réponse plus personnelle.

- b. Les apprenants ont parfois sollicité leur enseignante sur des points de vocabulaire. Ce faisant, c'est qu'ils ont, par une activité métacognitive, jugé de leur lacune en la matière. Afin de poursuivre la tâche, l'aide de l'enseignante a été déterminante. Celle-ci en plus d'avoir été un modèle dans l'étape précédente s'est faite alors source des connaissances, ressource, conseillère et aide en précisant par exemple : « Vous devriez plutôt dire (...) que (...) ».

Une fois cette étape réalisée, les apprenants se sont posé les mêmes questions mais devant la classe. Cela a été l'occasion de favoriser l'étape d'observation pendant laquelle les apprenants ont évalué la performance de leur camarade mais aussi, par comparaison, la leur. Elle a aussi permis un retour critique de l'enseignante sur les productions. Celle-ci a parfois proposé aux apprenants de trouver des solutions à certains aspects erronés des réponses permettant ainsi un processus de co-évaluation et de co-construction des connaissances.

Cette observation a permis de repérer trois variables du MARCAA à savoir l'auto-éco-organisation (par le biais du manuel et de ses choix didactiques), la co-construction (avec l'importance donnée à l'aide et à la présence de l'enseignante pour prendre des décisions adéquates en vue de l'accomplissement d'une tâche ou l'évolution d'une production) et l'activité évaluative (dont ont fait preuve les apprenants pendant les activités de groupe ou la présentation des dialogues).

L'observation 12.DP a été faite dans un contexte différent. En effet, les apprenants étaient au niveau A2 et avaient donc des connaissances plus importantes pour pouvoir remédier à des productions erronées. C'est sans doute la raison pour laquelle, l'enseignant a pris pour habitude de soumettre aux apprenants au début de chacune de ses classes une liste des erreurs les plus fréquentes faites dans les devoirs donnés et d'en proposer la correction à l'ensemble de la classe. Il a favorisé ainsi un environnement collaboratif propice à une auto-éco-organisation où les apprenants grâce à une activité métacognitive et évaluative proposent des améliorations aux productions de leur camarades (ou parfois aux leurs). L'enseignant était là pour confirmer ou infirmer ces apports et se faisait par là source et ressource des connaissances, conseiller et aide.

Dans la troisième étape de la classe où l'enseignant a proposé aux apprenants d'imaginer la suite d'une situation que décrivaient des images, des groupes de travail se sont constitués. Cette pratique n'était pas une activité prévue dans la leçon du manuel. En ce qui concerne la variable autorisation, des décisions ont été prises pour les stratégies à mettre en œuvre et l'organisation de la réalisation de la tâche. Même si les apprenants n'avaient pas

choisi le contenu de cette tâche, ils avaient tout de même la possibilité de laisser libre cours à leur imagination. Et durant ce processus de création, la plupart des variables ont été actualisées dans la mesure où les apprenants prenaient des décisions, issues de choix (donc d'une activité évaluative) modifiaient leur production lorsque, par exemple, les éléments de l'histoire n'étaient pas assez intéressants, faisant preuve à ce moment-là d'autorégulation et d'une activité métacognitive indiquant par là le fonctionnement d'un processus autopoïétique. Les modifications étaient apportées avec ou sans l'aide de l'enseignant. Dans le premier cas, s'installait une ZPD favorisant la variable de co-construction des connaissances. Dans les deux cas, l'activité évaluative portant sur les productions intermédiaires en vue de l'accomplissement de l'histoire était partagée entre les apprenants et l'enseignant.

De manière générale, les propos de l'enseignant ne montraient pas une sensibilité particulière aux variables à l'étude mais pendant la classe et sans doute sans en l'avoir prévu il les a favorisées au moyen de deux pratiques. Ce constat nous amène à penser qu'il avait une représentation de l'auto-évaluation limitée à l'autocontrôle et de l'autonomie limitée à l'étude solitaire et que donc les pratiques pédagogiques in situ peuvent différer des discours sur ces pratiques.

### 1.3.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Les activités de groupe, le travail coopératif (jeux de rôle, création)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Le travail collaboratif (corrections)		

### 1.4 Analyse des données issues des observations de classe 9.VB (CONT=, ENS =, DC +) et 10.AD (CONT=, ENS =, APM +)

Le contexte d'observation des classes 9.VB et 10.AD est différent de celui des classes 12. DP et 12.KU puisqu'il s'agit du milieu universitaire. La première partie de la classe 8.VB fait écho au déroulement de la classe 11.BF. Les étudiants ont dû préparer seuls en dehors des heures de cours un exposé sur un événement relié plus ou moins directement à la France (langue, culture, etc.) et ayant eu lieu à Tokyo, voire au Japon. Comme dans la classe 11.BF, les apprenants ont écouté leur camarade et leur ont posé ensuite des questions sur le contenu de leur exposé. La seule différence résidait dans le fait que ces exposés avaient été relus et corrigés par l'enseignant avant leur présentation. Lorsqu'une question ou une réponse étaient mal formulées, l'enseignant intervenait et corrigeait. L'organisation de cette première partie

de la classe a été proche, encore une fois, de celle d'un cours magistral et peu de comportements autonomes sont apparus car peu d'occasions de prendre des décisions (au regard de celles que nous avons déjà observées) n'y avaient été données.

En ce qui concerne l'activité évaluative, il est certain que les étudiants en ont fait preuve. En effet, les étudiants qui parlaient, pouvaient observer les « effets » de leur présentation sur leurs camarades et ces derniers pouvaient comparer la qualité de la présentation entendue à la leur, déjà produite ou à venir. Pour illustrer ce dernier cas, on a vu des étudiants qui allaient faire leur exposé, modifier leur présentation après avoir entendu certaines questions ou remarques. Ce travail de modification laisse voir une expression du MARCAA : les apprenants ont évalué leur travail, l'ont jugé insatisfaisant ou sujet à des améliorations diverses, ont choisi des outils adéquats pour le faire évoluer et ont renforcé de cette manière leur sentiment d'efficacité personnelle.

La troisième partie de la classe<sup>136</sup> a donné lieu à une activité de compréhension orale pendant laquelle les étudiants n'ont pas répondu au questionnaire en groupe mais ont pu gérer les modalités d'écoute (répétition du document autant de fois que nécessaire, arrêts et retours sur un passage jugé important, etc.) car ils avaient à leur disposition un ordinateur. Durant cette étape, ils ont posé des questions à leur enseignant afin d'avoir des explications supplémentaires sur le vocabulaire entendu dans le document et s'assurer ainsi que leur réponse était satisfaisante ; on peut aussi penser qu'ils ont mis en œuvre des stratégies de compréhension. Après le visionnage les étudiants ont donné les réponses aux questions que l'enseignant acceptait ou refusait. Il est possible de penser qu'à ce moment-là ils ont évalué leur réponse au regard de celles acceptées ou refusées par l'enseignant. Mais cette évaluation est restée introvertie dans la mesure où l'enseignant ne favorisait pas un travail collaboratif visant à améliorer une réponse donnée. Il est vrai que les étudiants étaient quelque peu passifs et attendaient parfois la bonne réponse de leur enseignant.

Malgré le descriptif du cours laissant espérer une réalisation prégnantes des variables à l'étude, il n'en a rien été et ce parce qu'aucune organisation collaborative ou coopérative de l'apprentissage passant par (comme cela l'a été observé dans d'autres classes) la correction de productions erronées ou le travail en groupe, n'avait été prévue. Ainsi, il est possible de penser que dans un contexte indifférent à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation des apprentissages où un enseignant peu sensibilisé organise par lui-même son plan

---

<sup>136</sup> La deuxième a été un exercice de traduction de mots vus la semaine précédente à l'occasion d'une activité de compréhension écrite.

d'enseignement (contenus, objectifs, supports, méthodes, évaluation), ces deux processus ont du mal à s'actualiser. Cela n'a pas été le cas pour la classe 12.KU car le support utilisé proposait des activités qui même si elles étaient organisées par un enseignant peu sensibilisé à l'autonomisation, pouvaient favoriser certaines variables à l'étude.

La classe 10.AD utilisait comme support le manuel Taxi 1 dont l'approche didactique entend permettre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprentissages. Ce support est le même que celui utilisé dans la classe 12.DP. Dans les deux cas, ce sont plus les enseignants que les activités du manuel qui ont permis l'actualisation des variables à l'étude et ce par l'organisation de leur classe et leur implication dans l'apprentissage des étudiants. L'enseignant de la classe 10.AD a d'abord posé une question (« Tu es d'où ? ») à laquelle il a donné un modèle de réponse (« Je suis de Paris »). Les apprenants ont ensuite pratiqué la question et le modèle mais en changeant le prédicat du sujet afin que la réponse soit plus personnelle. L'enseignant a ensuite fait écouter le dialogue de la leçon, livre fermé, et a posé oralement au groupe classe les questions écrites dans la leçon. Cette activité, qui n'était pas prévue par les auteurs du manuel a permis d'instaurer un processus collaboratif où les étudiants proposaient des réponses seuls ou à plusieurs et se corrigeaient. Le rôle de l'enseignant était de valider les bonnes réponses et/ou de faire évoluer celles qui lui paraissaient incomplètes. En ce sens, il était une source, une ressource, un conseiller et une aide pour les apprenants. Ainsi, comme nous l'avons déjà fait remarquer, un travail collaboratif dans lequel les apprenants et l'enseignant participent à la réalisation de la tâche en ayant des fonctions bien définies, favorise un environnement où peuvent apparaître les variables à l'étude.

Par ailleurs, cette activité a montré que l'enseignant n'hésitait pas à abandonner le déroulement d'une activité pour proposer une remédiation de quelques minutes s'il remarquait, par exemple, une prononciation imparfaite.

Durant la seconde étape de la classe, les apprenants ont réalisé des activités du manuel en groupe puis se sont déplacés jusqu'au tableau afin d'écrire les réponses. Le travail en groupe permet de penser que les étudiants ont pris des décisions sur les processus de réalisation de la tâche, ont évalué leur réponse, parfois en demandant l'aide de leur enseignant ce qui a eu pour effet de la modifier en actualisant un processus autopoïétique. Il y a eu aussi des comportements d'entraide, des enseignements mutuels (à propos du sens d'un mot, une explication de la syntaxe). Dans ces groupes, certains étaient silencieux mais il est possible que ce silence soit le fait d'un apprentissage vicariant. Ensuite, le fait de se rendre au tableau

et de proposer la réponse d'un groupe aux autres a permis de partager l'activité évaluative ((auto-)évaluation et co-évaluation) dans la mesure où certains groupes montraient leur accord ou désaccord et ce parfois sans attendre l'avis de l'enseignant.

#### 1.4.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections, réponses à des questions, mise en commun de productions)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Les activités de groupe et travail coopératif (réponses à des questions)		
Remédiation de l'enseignant		

#### 1.5 Analyse des données issues des observations de classe 9.IS (CONT=, ENS =, APM =) et 10.HM (CONT=, ENS =, DC =)

Ces deux classes ont donné lieu à beaucoup d'observations similaires dans la mesure où l'enseignement/apprentissage s'est fait le plus souvent de manière transmissive. Dans les classes 9.IS et 10.HM le seul moment où les apprenants ont pu partagé leur travail et peut-être (s')évaluer a été lorsque l'enseignante de la classe 9.IS leur a demandé de donner oralement les réponses aux exercices proposés dans le manuel et lorsque l'enseignant de la classe 10.HM interrogeait les étudiants sur la traduction d'une phrase ou d'un mot. Celui-ci validait ou rejetait ces réponses. Jamais les apprenants n'ont travaillé en groupe mais ce qui n'empêche pas qu'ils aient pu prendre des décisions quant aux stratégies pertinentes afin de réaliser les exercices demandés. Ils n'ont jamais posé de question, sauf dans la classe 10.HM, où l'enseignant leur donnait en réponse les explications nécessaires afin de comprendre les raisons pour lesquelles une réponse était insatisfaisante.

Dans ce contexte, les variables à l'étude sont-elles apparues? Non, car les apprenants travaillaient seuls. Dans un travail collaboratif ou coopératif, comme on a pu le voir durant d'autres observations, les apprenants proposent des réponses, des solutions et des stratégies qui sont acceptées ou refusées par les autres membres du groupe ou l'enseignant. On remarque aussi souvent dans ce type de travail l'expression d'une (auto-)évaluation, d'une co-évaluation et d'une entraide. Tout ceci fait que l'activité métacognitive est sollicitée. Dans un travail collaboratif ou coopératif, l'enseignant est souvent une aide et un conseiller dans la mesure où les apprenants lui demandent des précisions pour formuler une réponse ou bien son

avis sur une proposition dont le groupe n'est pas satisfait. Ainsi, les processus d'autorisation, d'autorégulation, de métacognition, de co-construction et d'activité évaluative se sont-ils exprimés de manière introvertie ? Peut-être, mais il reste que comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de cette recherche, l'autonomisation des apprentissages tout comme l'évaluation d'ailleurs, ne peuvent se construire seules. Ces deux processus sont dépendants des interactions que l'apprenant a avec son environnement éducatif constitué d'un support, de ses camarades et de l'enseignant. Les observations des classes 9.IS et 10.HM ne favorisaient guère les interactions entre enseignant-apprenant(s) et apprenants et donc vraisemblablement pas les variables dépendantes du MARCAA.

### 1.5.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent peut-être les variables	mais ne favorisent pas...
Les apprenants donnent oralement les réponses aux items d'un exercice ou la traduction d'une phrase	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Exercices extraits du manuel ou traduction réalisés seul		

### 1.6 Conclusion générale sur les données des observations des classes en contextes indifférents

Ces observations dans des établissements indifférents aux notions à l'étude ont permis de comprendre que :

- a. des enseignants, des supports ou des pratiques sont susceptibles malgré tout de les favoriser et que la culture d'enseignement/apprentissage n'avait pas d'effets inhibitoires notables. D'où l'importance dans le fonctionnement du MARCAA de l'enseignant (indépendamment de sa culture) mais aussi du support représenté par le manuel qu'il aura choisi ou que l'institution lui aura donné la liberté de choisir et/ou des activités qu'il aura créées.
- b. si un contexte est indifférent aux notions à l'étude, cela n'a aucune influence sur leur actualisation en classe. Mais, si un enseignant et son approche didactique ou le manuel utilisé sont indifférents, il y a peu de chance pour que les variables du MARCAA soient actualisées par des pratiques de classe. Si pourtant elles sont actualisées, cela peut être dû aux apprenants qui en tant qu'individu sont capables d'actions autonomes et d'évaluation. Dans le cas contraire, les variables à l'étude s'actualisent le plus

souvent. Si un enseignant est sensibilisé aux notions à l'étude mais qu'il utilise un manuel dont l'approche est indifférente, les variables dépendantes du MARCAA peuvent être ou non actualisées. Cela dépendra surtout de l'enseignant qui organisera ou non en marge de celles proposées par le manuel des activités personnelles susceptibles de favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Dans le cas contraire et si le manuel entend par une organisation de son contenu construire l'autonomisation des apprenants, les variables peuvent s'actualiser.

- c. plus que le manuel, c'est l'enseignant qui est à même de favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation des apprentissages. En effet, l'analyse des données nous montre que les variables du MARCAA s'actualisent dans 4 cas :
  - i. quand l'enseignant favorise certaines pratiques de classe telles que la collaboration, la coopération où les apprenants peuvent s'entraider et où les connaissances n'ont pas pour seule source l'enseignant.
  - ii. quand il ne se limite pas à la fonction de source des connaissances mais élargi la palette de ses actions pour aider, conseiller ou être une ressource-outil dont l'utilisation dépendrait des besoins des apprenants.
  - iii. quand il donne aux apprenants la possibilité de prendre des décisions concernant le plan d'apprentissage et/ou le plan d'enseignement.
  - iv. quand il permet aux apprenants de prendre part à l'activité évaluative et de participer au processus de remédiation (c'est-à-dire, coopérer à la construction de son apprentissage selon ses besoins).
- d. les paramètres favorisant les variables à l'étude sont donc des variables indépendantes en relation avec les 5 variables dépendantes qui constituent les principes moteurs du MARCAA. Le tableau suivant se propose de synthétiser le jeu des influences décrit plus haut entre les variables indépendantes et dépendantes :

Variables indépendantes			Influence apparente sur les variables dépendantes		
	+	=	Positive	Négative	Nulle
Les choix didactiques d'un établissement		×			×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel		×		×	×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel	×		×		
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel	×	×	×		×
L'enseignant et ses pratiques didactiques et Le manuel		×	×		
Le travail collaboratif en petit groupe ou groupe classe.	×		×		
Le travail coopératif en petit groupe ou groupe classe.	×		×		
L'enseignant comme source, ressource, conseiller, aide et modèle	×		×		
La possibilité de prendre des décisions (contenus, stratégies)	×		×		
Partage de l'activité évaluative ((auto-)évaluation, co-évaluation, élaboration commune des critères d'évaluation)	×		×		
Partage de la remédiation	×		×		
Entraide, enseignement mutuel	×		×		

e. malgré les propos de beaucoup d'enseignants persuadés que leurs apprenants ne prenaient pas de décisions dans leur apprentissage ou ne (s')évaluaient pas, les observations ont indiqué au contraire que ces derniers étaient capables de choisir des stratégies au regard de l'objectif proposé et d'évaluer la production d'un camarade ou bien la leur par comparaison avec le référent (le plus souvent le professeur). Certes les processus qui mènent à la prise d'une décision ou à une évaluation ne sont pas toujours visibles mais cela ne suffit pas à affirmer qu'ils ne se réalisent pas dans des situations d'enseignement/apprentissage même

indifférentes à l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. La cause en est une représentation limitée voire stéréotypée de ces deux processus : l'autonomisation comme indépendance et l'auto-évaluation comme la notation de l'apprenant par lui-même.

- f. les deux aspects d'un contexte éducatif où les apprenants peuvent faire l'expérience de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation sont le plan d'apprentissage et le plan d'enseignement. C'est le plus souvent dans le premier qu'elles se font et en particulier sur tout ce qui concerne le traitement et l'acquisition des informations à apprendre données par l'enseignant et/ou le support. Leurs actions se limitent donc souvent à réaliser des activités venant de représentations personnelles de l'apprentissage et de choix hétéronomes. Mais c'est justement dans la réalisation de ces activités que les apprenants peuvent faire l'expérience de l'autonomisation des apprentissages et de l'(auto-)évaluation. Il est cependant à noter que les processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation ne sont pas toujours réalisés par les consignes spécifiques de ces activités mais plutôt parce qu'ils sont des comportements acquis par l'expérience de l'individu, ce que Castoriadis appelle « une autonomie individuelle », (Castoriadis, 1998). Le fonctionnement du MARCAA (sauf dans la classe 12.CP) a souvent été limité à cette autonomie individuelle d'apprentissage.
- g. ce qui fait le plus souvent défaut dans les classes observées est une ingénierie pédagogique:
  - i. mobilisant des capacités à être autonome et à (s')évaluer dans des activités permettant de les mettre au service de l'apprentissage en étendant leurs actions au plan d'enseignement et plus particulièrement à ses paramètres de contenu, d'objectifs, de remédiation et d'évaluation.
  - ii. Faisant de ces capacités, des compétences. Mais cet objectif se situe sur le long terme puisque l'autonomie est un état en acquisition perpétuelle,
- h. l'âge et le niveau d'expertise des apprenants ne sont pas des obstacles évidents à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation.
- i. des comportements autonomes peuvent s'observer dans la classe, ce qui montre bien que l'autonomisation des apprentissages n'est pas obligatoirement un processus solitaire ou mené dans un centre de ressources.

### 1.7 Tableau récapitulatif par classe des items réalisés et non réalisés en contextes indifférents

	9.VB	9.IS	10.AD	10.HM	11.BF	12.CP	12.DP	12.VP	12.KU	12.CL	4.EL
<b>Auto-éco-organisation</b>											
Ils posent des questions sur la validité de leurs stratégies de production						☐		☐			☐
Ils proposent des solutions seuls ou en collaboration		☐	■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐
Ils trouvent des solutions seuls ou en collaboration			■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐
Ils posent des questions à leur enseignant(e) sur la validité de leur production	■		■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
Les apprenants travaillent en groupe			■			☐	◇	☐	◇	☐	☐
L'enseignant(e) comme ressource	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
L'enseignant(e) comme source des connaissances	■	☐	■	☐		☐	◇	☐	◇	☐	☐
L'enseignant(e) comme conseiller(ère)			■			☐	◇	☐	◇		☐
L'enseignant(e) comme aide			■		☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
L'enseignant(e) comme modèle			■			☐		☐	◇		☐
Langue maternelle utilisée comme métalangue		☐	■	☐			◇				☐
Les objectifs de la classe sont définis				☐		☐			◇	☐	
Le plan d'enseignement a évolué selon les interactions du groupe classe			■			☐					
<b>Autorisation</b>											
Des décisions qui concernent le plan d'enseignement						☐					
Des décisions sur les contenus du plan d'apprentissage	■				☐	☐		☐			☐
Des décisions sur les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche.	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐
sur les critères de réussite d'une tâche						☐					
sur l'organisation de la production de la tâche.	■		■		☐	☐	◇	☐	◇		☐
sur les stratégies pour améliorer la production après évaluation ou co-évaluation du résultat.						☐					
Le choix des activités à réaliser						☐					

Autorégulation-Métacognition											
Les remédiations sont décidées par l'apprenant seul						☐					
par le groupe seul						☐					☐
par l'enseignant(e) et l'apprenant					☐	☐	◇	☐	◇	☐	
par l'enseignant(e) et le groupe			■		☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
par l'enseignant(e)	■	☐	■	☐		☐	◇	☐	◇	☐	☐
Auto-observation						☐					
Réflexion sur l'apprentissage						☐					
Correction par l'apprenant	■		■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
Correction par l'enseignant(e) avec explication	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐	◇	☐	☐
Lorsqu'une nouvelle compétence est mobilisée, le processus de la tâche est modifié						☐	◇	☐			☐
la production finale ou intermédiaire a évolué	■	☐	■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐
l'évaluation a évolué	■		■	☐	☐	☐	◇	☐		☐	☐

Co-construction											
Remédiation par AP-AP			■		▣	⊞		⊞	◇	▣	⊞
Remédiation par APS-AP					▣	⊞		⊞		▣	⊞
Remédiation par ENS-AP	■		■		▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation par ENS-APS	■	□	■	□	▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation de l'ENS acceptée		□	■	□	▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Remédiation de l'AP acceptée			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Enseignement mutuel			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Activité évaluative											
Evaluation de la production finale faite par l'enseignant(e)	■	□	■	□	▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Evaluation de la production finale faite par l'apprenant					▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Evaluation de la production finale faite par le groupe			■		▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Evaluation de la production finale faite par co-évaluation	■		■		▣	⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Evaluation de la production intermédiaire faite par l'enseignant(e)	■	□	■	□		⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
par l'apprenant	■				▣	⊞		⊞	◇	▣	⊞
par le groupe			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
par co-évaluation			■			⊞	◇	⊞	◇	▣	⊞
Expression de l'évaluation : par commentaire oral, gestes, apostrophe évaluative.	■	□	■	□	▣	⊞		⊞		▣	⊞

Au regard de ce tableau on remarque que dans un contexte indifférent aux notions à l'étude des comportements autonomes se réalisent si :

- a. les apprenants proposent et/ou trouvent des solutions à un problème (une production erronée, une question de l'enseignant, etc.) ;
- b. les apprenants posent des questions à son enseignant sur la validité de sa production ;
- c. les apprenants travaillent en groupe ;
- d. les apprenants prennent des décisions concernant leur plan d'apprentissage (contenus, stratégies de réalisation, organisation) ;
- e. l'enseignant est non seulement une source et une ressource des connaissances mais aussi une aide. Il donne aussi des conseils ;
- f. les remédiations qui s'imposent sont décidées soit par l'enseignant seul, l'enseignant et l'apprenant ou l'enseignant et le groupe (ici, l'ensemble des élèves de la classe ou bien le groupe dans lequel les apprenants travaillent) ;
- g. la correction d'une production erronée est faite par les apprenants et/ou l'enseignant et grâce à cette remédiation, les productions finales ou intermédiaires ont évolué ;
- h. les savoirs se construisent en relation (enseignant-apprenant(s) et apprenants);
- i. l'activité évaluative est partagée entre les apprenants et l'enseignant.

Ainsi, lorsque les apprenants évoluent dans une auto-éco-organisation favorable (L'auto-éco-organisation ne désigne pas uniquement l'institution. Elle désigne aussi l'environnement immédiat d'apprentissage constitué par l'enseignant et ses pratiques ou celles du manuel et les autres apprenants. C'est en somme, la classe.), où ils peuvent prendre part au processus d'autorisation et d'évaluation, où ils ont une activité autorégulatrice et métacognitive et où les connaissances se construisent à partir d'un processus de co-construction, le processus d'autonomisation est engagé. Mais de manière plus générale, lorsque ils peuvent réagir selon un processus autopoïétique « à » et « avec » ce qui constitue leur environnement d'apprentissage (et dans le verbe « pouvoir » il faut comprendre d'abord que la possibilité leur en est donnée ensuite que pour ce faire ils ont évalué leur capacité à réagir de manière pertinente et ont décidé quelles stratégies étaient les plus efficaces pour le faire) le MARCAA est en action.

Pourtant, comme nous l'indiquons plus haut, le fonctionnement de ce mécanisme de décisions et d'actions se réalise le plus souvent dans le plan d'apprentissage et lorsque celui-ci est contrôlé par le plan d'enseignement comme dans le cas d'une production proposée par un enseignant ou un manuel. Or, pour que l'autonomisation des apprenants soit plus global, il faudrait que ce mécanisme concerne aussi :

- a. les stratégies pour apprendre et remédier à des productions insatisfaisantes afin de combler des lacunes ou répondre à des besoins ;
- b. les contenus d'enseignement et les critères d'évaluation des apprentissages.

et qu'il soit soutenu par une activité métacognitive portant sur l'auto-observation et une réflexion sur l'apprentissage. Pourquoi ? Parce que l'activité métacognitive permet (cf. Scallon, 2007) le processus d'(auto)-évaluation et si processus d'(auto)-évaluation il y a, il doit se faire à partir de critères de réussite d'objectifs produits de manière collégiale. Les critères produits actualisent le processus d'autorisation par lequel l'apprenant exprime son autonomie. Un comptage et une conversion en pourcentage des critères réalisés par classe observée pourront appuyer notre commentaire et mieux contraster les caractéristiques de chacune d'entre elle :

	ENS +, APM =, DC=		ENS +, APM +, DC+		
	11.BF	12.CL	12.VP	12.CP	4.EL
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	5 (38,5%)	8 (61,5%)	10 (77%)	13 (100%)	11 (84,5%)
<b>Autorisation (7)</b>	3 (43%)	1 (14%)	3 (43%)	7 (100%)	3(43%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	6 (50%)	7 (58%)	8 (66,5%)	12 (100%)	8 (66,5%)
<b>Co-construction (7)</b>	5 (71,5%)	7 (100%)	7 (100%)	7 (100%)	7 (100%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	6 (66,5%)	9 (100%)	9 (100%)	9 (100%)	9 (100%)

	ENS =, APM +, DC+				ENS =, APM =, DC=	
	12.KU	12.DP	9.VB	10.AD	9.IS	10.HM
<b>Auto-éco-organisation (13)</b>	8(61,5%)	9 (69%)	3 (23%)	10 (77%)	4 (31%)	7 (53%)
<b>Autorisation (7)</b>	1 (14%)	2 (28,5%)	3 (43%)	2 (28,5%)	1 (14%)	1 (14%)
<b>Autorégulation-Métacognition (12)</b>	5 (41,5%)	8 (66,5%)	5 (41,5%)	6 (50%)	3 (25%)	5 (41,5%)
<b>Co-construction (7)</b>	6 (85,5%)	5 (71,5%)	2 (28,5%)	6 (85,5%)	2(28,5%)	2 (28,5%)
<b>Activité évaluative (9)</b>	8 (89%)	7 (77,5%)	5 (55,5%)	7 (77,5%)	3 (33%)	3 (33%)

De ces tableaux, nous pouvons faire les constats suivants :

- a. toutes les classes observées n'actualisent que très peu souvent le processus d'autorisation ;
- b. dans la plupart les classes observées, l'autorégulation et la métacognition ne sont pas favorisées par une remédiation construite par l'apprenant ou le groupe et ayant pour champ d'action le plan d'enseignement ;

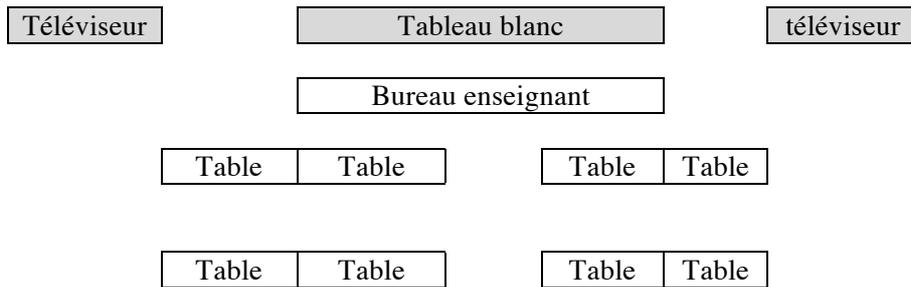
- c. la plupart des classes observées ne favorisent pas l'auto-observation et une réflexion sur l'apprentissage ;
- d. dans le cas « ENS +, APM =, DC= » : une auto-éco-organisation ne s'installe que partiellement car les apprenants ne s'interrogent pas sur la validité de leur stratégie d'exécution (d'où la fonction d'enseignant-conseiller non réalisée) bien que l'enseignant n'assure pas une fonction de modélisation. Par ailleurs, le plan d'enseignement n'a pas évolué selon les interactions du groupe classe malgré des erreurs ou des besoins repérables ;
- e. la plupart des classes observées favorisent une co-construction de l'apprentissage (donc au niveau du plan d'apprentissage) par le biais de remédiations faites par les couples ENS-AP(S) ou AP(S)-AP(S) dans le cas d'un enseignement mutuel lors d'activités de groupe par exemple ;
- f. dans le cas ENS =, APM =, DC= la plupart des critères ne sont pas réalisés. Il est à noter que la classe 8.VB, malgré un descriptif favorable obtient un résultat assez proche de ceux observés dans cette catégorie.

**Chapitre 2 : analyse des données recueillies dans les observations de classe en contextes favorables.**

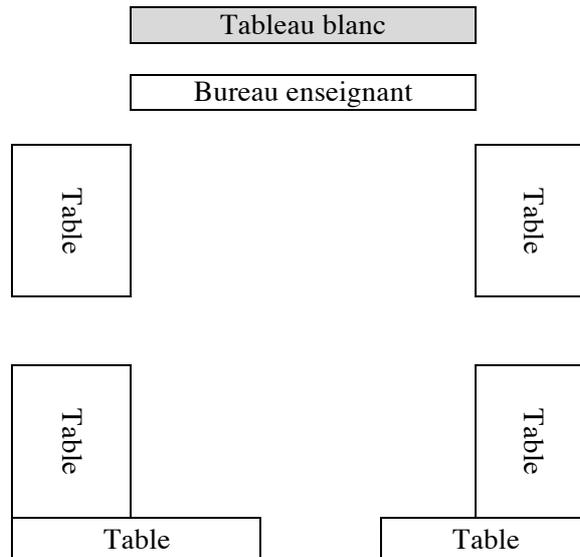
**2.1 Analyse des données issues des observations de classe 3.YK (CONT+, ENS=, DC =) et 8.MB (CONT+, ENS=, DC =)**

La particularité de la classe 3.YK est qu'elle a lieu dans le cadre de séances où les enfants apprennent le français au moyen de pratiques ludiques. Il ne s'agit pas d'un cours obligatoire. Dans les analyses des données en contextes indifférents, la plupart des classes observées proposait les ergonomies suivantes :

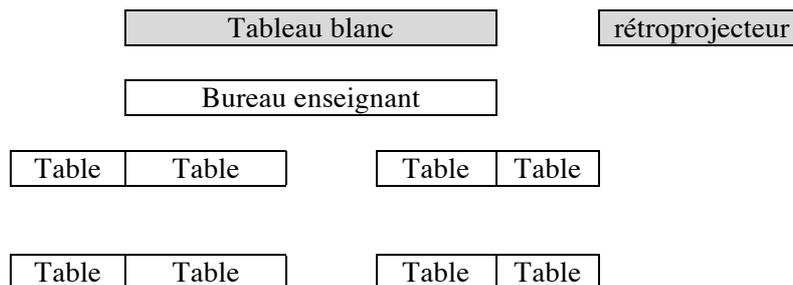
a. IFJ-T (table 1 place, côte à côte) :



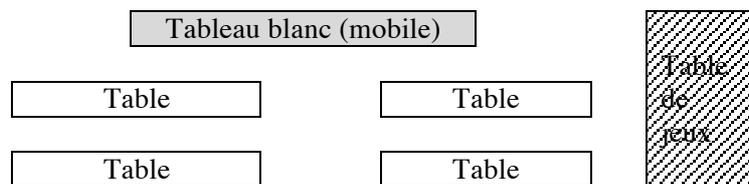
b. Waseda : (table deux places) :



c. Tokyo, Keio, Lys Blanc :



La séance s'est tenue dans un espace de la bibliothèque de l'école et avait pour organisation la structure suivante où l'on remarque un espace réservé sur laquelle étaient disposés des jeux :



La première des activités proposées était destinée à faire pratiquer comment dire l'heure. L'enseignante s'est placée devant les élèves avec une grande horloge dont elle variait la position des aiguilles pour demander ensuite : « Quelle heure est-il ? ». Durant cette pratique pendant laquelle l'enseignante s'adressait au groupe classe, les enfants ont pris part à l'activité évaluative puisqu'ils ont pu au regard des réponses acceptées ou refusées de leurs camarades, (s')évaluer et réagir aux erreurs et ce souvent avant l'enseignante. De cette manière, ils ont proposé et trouvé des solutions à des productions imparfaites et posé des questions lorsque leurs propositions d'amélioration étaient aussi refusées. Il faut noter par ailleurs que l'enseignante au cours de cette activité a tour à tour assuré les fonctions de modèle, d'aide, de source et de ressource des connaissances.

Ensuite, celle-ci a proposé aux élèves de venir devant le tableau pour manipuler les aiguilles de l'horloge et poser la même question à leurs camarades. Cette activité a permis aux enfants de quasiment mener la classe seuls et de ne s'adresser à l'enseignante que lorsqu'ils en avaient besoin et ce afin de valider une proposition. Des comportements d'entraide activant un processus de co-construction des savoirs s'est manifesté par des remarques entre apprenants soit en langue cible soit en langue maternelle.

Une seconde activité visait à faire reconnaître une personne représentée dans une image affichée sur le tableau, après la lecture à voix haute de sa description physique. Elle s'est aussi déroulée selon le même schéma de modélisation-répétition et avec les mêmes actualisations du processus d'(auto-)évaluation en jeu dans le MARCAA.

Ces deux activités ont aussi construit une auto-éco-organisation des apprentissages en mettant en relation les apprenants et en favorisant des interactions AP(S)-AP(S) et AP(S)-ENS. Celles-ci ont permis la réalisation d'un processus autopoïétique dans la mesure où les réponses ont évolué selon les remarques de l'enseignante ou des autres élèves. Ensuite, elles ont facilité le processus de mimétisme dont nous connaissons toute l'importance dans celui d'autonomisation. Finalement, elles ont favorisé les processus d'autorégulation et de métacognition puisque les

actions de remédiation ou de corrections d'une production insatisfaisante se faisaient de manière collégiale, incluant ainsi les élèves et l'enseignante.

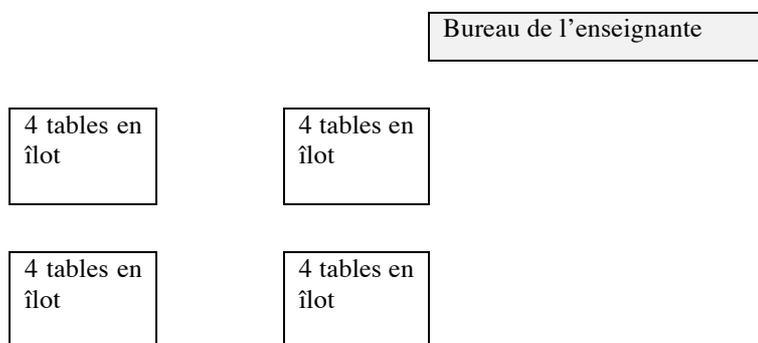
Dans la seconde partie de la classe, les élèves se sont déplacés vers la table de jeux. Cette étape a montré une réalisation intéressante de la variable d'autorisation. En effet, les apprenants ont dû choisir le jeu auquel toute la classe allait participer. Il a fallu donc trouver une solution qui satisfasse tout le monde et passer à un degré supérieur d'autonomie collective. C'est le seul cas observé d'une décision de ce type. Dans les contextes indifférents aux notions à l'étude, il s'agissait le plus souvent de décisions au niveau de l'individu ou du petit groupe d'individus.

Des cartes illustrant certaines actions de la vie quotidienne (regarder la télé, aller au musée, etc.) étaient éparpillées sur la grande table de jeux, les unes recouvrant les autres. L'enseignante lisait une phrase qui décrivait l'action dessinée sur une carte et les élèves, divisés en deux groupes, devaient la trouver au plus vite marquant de cette manière un point. Lors de ce jeu les élèves ont agi selon un processus de pro-action sous-tendu par celui de rétroaction régulatrice vers un but final. Ces deux processus font écho au concept de « protension » (Bourdieu, 1994) que Bourdieu applique, pour l'expliquer, au joueur. Celui-ci doit en effet se projeter dans l'avenir afin de conceptualiser l'effet de ses actions et user de stratégies pour parvenir à ces fins. C'est aussi dans le choix commun des stratégies pour réussir (car les élèves sont en équipe) que se construit l'autonomie collective et individuelle des élèves et se réalise l'autopoïésis. Ce concept a permis de comprendre que l'apprentissage autonome participait, entre autre, de la possibilité qu'avait un apprenant de choisir la/les réponse(s) à donner à une stimulation venant de l'environnement éducatif (questions de l'enseignant, réaction des camarades, activités, support, etc.) et ce à partir d'une (auto-)évaluation portant sur la stimulation elle-même et ses possibilités d'y fournir une réponse adaptée et donc satisfaisante.

Les cas observés où des apprenants avaient à réaliser une tâche en dehors du cadre de la classe (cf. les observations 9.VB et 11.BF) ont montré que l'autonomisation des apprentissages pouvait ne pas se construire dans le contexte de la classe. Mais ce qui est particulier à la séance observée est que l'environnement d'apprentissage des apprenants était compris dans un espace plus large (celui de la bibliothèque et non pas la classe traditionnelle) et que dans cette partie d'un espace plus étendu, se trouvait un autre « lieu » encore plus restreint, représenté par la table de jeux. Il semble qu'en se déplaçant dans la bibliothèque puis vers cette table, les élèves ont aussi changé d'environnement éducatif et par là d'auto-éco organisation produisant un jeu de décontextualisation-recontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Dans ce nouveau contexte, les « règles » n'étaient plus les mêmes puisque les élèves ne devaient plus pratiquer en imitant l'enseignante et l'autonomisation ne s'exprimait plus par des décisions à prendre sur les productions plus ou moins erronées des camarades. Elle s'exprimait plutôt dans le

choix collectif des stratégies collectives à mettre en œuvre ou à abandonner durant le jeu et ce dans le but de gagner la partie. Il restait cependant éducatif car l'équipe qui n'avait pu identifier la carte, apprenait du coup du lexique nouveau. Ainsi, le mode de transmission des savoirs était aussi passé du mimétique au ludique.

La classe 8.MB a aussi présenté un cas de décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Comme cela l'a été précisé dans la présentation des échantillons, l'enseignante a la charge de séances de remise à niveau en français langue de scolarisation. Son cours qui s'adresse à un public allant du primaire au lycée se situe en marge d'un tronc commun d'apprentissages décidés par l'Education nationale française et soumis à des évaluations institutionnalisées. La première particularité de cette classe réside dans le fait que les élèves y ont des âges et des besoins langagiers hétérogènes. La seconde est représentée par l'agencement du mobilier de la classe :



Les élèves sont réunis en groupe de besoins et ont des activités à réaliser pendant la séance ou à terminer chez eux. Cette classe (avec deux autres, 1.M et 1.ELE) fonde son contenu à partir des besoins des élèves. Dans le contexte de cette recherche, la notion de besoin est à mettre en relation avec les pédagogies Freinet et Montessori : elle y est le résultat de l'observation des élèves par l'enseignant. Dans la classe 8.MB, c'est à partir de ces besoins repérés par les enseignants des disciplines comprises dans le tronc commun des apprentissages fondamentaux que l'enseignante élabore ses programmes. Ainsi, dans cette pédagogie centrée sur l'apprenant, ses besoins deviennent des objectifs d'enseignement/apprentissage.

Les besoins étant différents, l'enseignante applique une pédagogie différenciée et ne s'adresse que très rarement au groupe classe. C'est sans doute la raison pour laquelle son bureau n'est pas situé de manière à ce que les regards des élèves puissent y converger et que la classe n'a pas de tableau. Mais lorsque les apprenants travaillent ensemble, elle circule et répond aux questions en s'asseyant avec eux. Cette attitude renvoie à ce qui a été dit à propos de la notion d'« assesment » (cf. p.79) et notamment comment elle contenait les dimensions communicative et interactive de l'évaluation. Le groupe a interagi avec l'enseignante qui s'est faite ressource et

sources des connaissances, conseillère, aide et modèle. Les membres du groupe proposaient aussi des solutions afin d'améliorer la réponse insatisfaisante. Lorsque les apprenants jugeaient qu'ils pouvaient continuer seuls les activités, l'enseignante se rendait à une autre table. Ce qui s'est passé dans ce groupe montre toute l'importance des ZPD dans le fonctionnement du MARCAA puisque c'est grâce à une aide extérieure qu'il peut reprendre lorsqu'il est interrompu par les lacunes des apprenants.

Par ailleurs ces interactions ont donné lieu à une modification du plan d'enseignement. Dans un groupe, l'enseignante et les apprenants ayant réalisé que les pratiques prévues avaient fait surgir d'autres besoins, ont décidé de manière collégiale de s'engager dans une nouvelle voie.

Lorsque les apprenants travaillaient en groupe, ils prenaient des décisions sur les stratégies pertinentes à appliquer afin de réussir la tâche, organisaient leur temps et parfois distribuaient les rôles afin d'accomplir un travail collaboratif. Par exemple, deux élèves faisaient une partie de la fiche d'activités et les deux autres le reste. Suivait ensuite une mise en commun des productions pendant laquelle les apprenants complétaient les exercices de la fiche qu'ils n'avaient pas faits. Durant cette phase, des comportements d'entraide et d'enseignement mutuel se sont réalisés, favorisant ainsi une co-construction des savoirs. Avant de soumettre leur travail à l'enseignante pour vérification, s'engageait une relecture et une évaluation des réponses de chacun. Les apprenants s'attribuaient l'activité évaluative qui s'exprimait par les processus d'(auto-)évaluation et de co-évaluation.

Au regard de ces deux observations et des entretiens qui les ont précédés, il est intéressant de voir comment des enseignantes qui dans leur propos ne manifestaient pas un grand intérêt voire une certaine méconnaissance des notions à l'étude, ont pu néanmoins par les pratiques mises en place, les favoriser. Cette remarque reproduit ce qui a été constaté lors de l'observation de la classe 12.DP.

Pourtant ce qui semble différent dans les classes 3.YK et 8.MB est le fait qu'elles se trouvent dans des environnements éducatifs décontextualisés puisqu'elles ne sont pas intégrées dans le tronc commun des apprentissages dispensés dans l'établissement. La participation à la classe 3.YK est basée sur le volontariat ; celle de la classe 8.MB sur les conseils des enseignants mais qui n'ont pas valeur d'obligation. Les supports utilisés sont choisis ou élaborés par les enseignantes.

Il semble ainsi que ce soit la situation de ces classes qui guide les pratiques. En effet, dans le cas de la classe 3.YK, la motivation intrinsèque des apprenants est fondée sur l'envie et le plaisir. L'enseignante, pour prendre en compte ces besoins hédoniques, a porté son choix sur des pratiques ludiques. Dans le cas de la classe 8.MB, les besoins des apprenants correspondants

à des motivations intrinsèques ou extrinsèques étant différents, la solution la plus appropriée pour les satisfaire a été d'appliquer une pédagogie différenciée et un travail en groupes de besoin.

Ainsi, si les variables à l'étude se sont manifestées, ce n'est certes pas sous l'effet d'une décision ad hoc des enseignantes mais bien parce que les apprentissages se font dans des environnements éducatifs décontextualisés qui guident, d'une certaine manière, le choix des enseignants vers des pratiques favorisant l'autonomisation et l'(auto-)évaluation. Si les variables à l'étude sont apparues, c'est qu'elles dépendent d'environnements éducatifs fondés sur la motivation intrinsèque et la prise en compte des besoins des apprenants et où le plan d'enseignement respectent ces deux aspects.

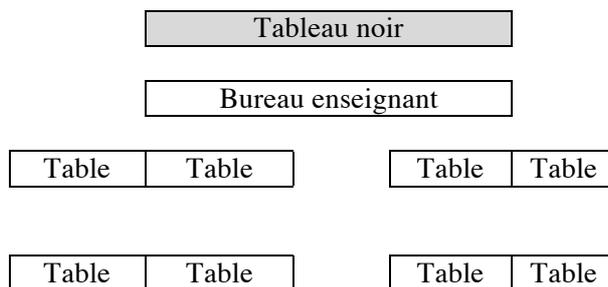
Pour finir, l'organisation de la classe 8.MB rappelle ce que le cadre théorique de cette recherche précisait à propos des besoins du citoyen. Celui-ci peut parfois considérer que l'Etat dans lequel il vit ne peut répondre à ses objectifs personnels et donc se sentir attiré par une aide de proximité que sont à même de lui fournir les divers mouvements associatifs. Le lien ne semble pas si éloigné entre cette remarque relevant du domaine social et la situation de la classe 8.MB, relevant de l'éducation. Dans les deux cas, une instance supérieure (l'Etat ou l'Education nationale) a fait des choix hétéronomes du point de vue de l'individu (le citoyen ou l'apprenant) mais dédiés au plus grand nombre. Ainsi, ces choix ne peuvent ou ne veulent, pour diverses raisons, répondre à tous les objectifs spécifiques d'où l'importance d'une structure restreinte (association, pédagogie différenciée) afin d'apporter une aide pour les atteindre.

### 2.1.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	Qui favorisent...
Le mimétisme, les activités ludiques, les déplacements (changement d'espace), le travail de groupe, les groupes de besoins et la pédagogie différenciée	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative.	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage		

## 2.2 Analyse des données issues des observations de la classe 7.RS (CONT+, ENS=, APM =)

L'observation s'est faite dans une classe où l'équipement et l'immobilier étaient traditionnellement agencés :



Après l'écoute du dialogue livre fermé, l'enseignant a posé des questions de compréhension générale au groupe-classe ce qui a favorisé les échanges entre apprenantes permettant du coup d'installer une activité fondée sur le principe d'auto-éco-organisation. En effet, les élèves, par un processus de co-construction des connaissances, affinaient leur compréhension du dialogue en avançant des hypothèses ou en proposant des réponses que l'enseignant confirmait ou infirmait. L'information avait donc des sources diverses et complexes. Et à partir des informations produites par tous, chacun construisait sa propre compréhension. Durant cette production complexe des connaissances, les élèves interrogeaient aussi leur enseignant qui assurait ainsi les rôles de ressource et sources des connaissances mais aussi de référent pour le processus d'évaluation des réponses de chacun.

Dans la troisième étape de la classe, les apprenantes ont répondu par écrit à un questionnaire de compréhension détaillée portant sur un document audio. Dans le manuel, les questions sur le dialogue suivant directement sa transcription, l'enseignant les avait photocopiées pour ne pas que les élèves soient tentées de lire plutôt que d'écouter. Pendant cette activité, il est possible d'imaginer que des décisions aient été prises concernant les stratégies à mettre en œuvre dans le but de répondre aux questions. Mais comme les apprenantes ne travaillaient pas en groupe, aucune expression de ces stratégies (par le langage ou la distribution des rôles) n'a pu être observée.

L'enseignant a ensuite (quatrième étape) demandé aux élèves de répondre à tour de rôle aux questions. La remédiation des réponses inappropriées a été personnelle (une apprenante corrigeait seule grâce aux indications de l'enseignant) ou collégiale (les autres apprenantes réagissant avec l'enseignant à une réponse inadéquate) mais attestant d'abord du fonctionnement du MARCAA dans la mesure ou après une activité métacognitive et un processus d'autorégulation, la production finale a évolué ; puis d'un partage de l'activité évaluative (évaluation et co-évaluation).

La classe s'est terminée par une dictée (cinquième étape). Les apprenantes ne travaillaient toujours pas en groupe. L'enseignant a écrit les phrases dictées au tableau et a demandé aux élèves de corriger les leurs. Cette activité, suivies d'explications lorsque des questions étaient posées était intéressante car elle a responsabilisé les élèves (l'activité d'auto-correction) et a amené un processus de comparaison très important dans l'(auto-)évaluation puisque l'évaluation se fait le plus souvent par rapport à un référent et une référence, (cf. Hadji, 2012).

Comme dans le cas des classes 12.DP, 8.MB et 3.YK, si les variables à l'étude ont été observées c'est parce que leur actualisation ne dépendait pas obligatoirement d'une organisation pédagogique dédiée et que des pratiques classiques telles que des questions posées à la classe et une recherche-découverte collégiale des informations suffisent. Mais il est vrai que l'autonomisation et l'(auto-)évaluation n'ont pas dépassé le cadre de ces pratiques et n'ont pas eu de conséquences observables sur le contrôle des plans d'enseignement et d'apprentissage.

### 2.2.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

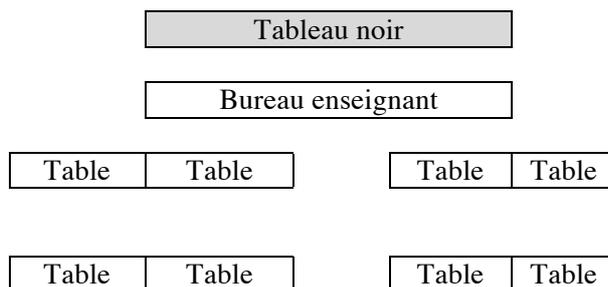
	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif (corrections, auto-corrrections réponses à des questions, mise en commun de productions)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
L'auto-correction		
Remédiation ENS-AP(S)		

### 2.3 Analyse des données issues de l'observations de classe 6.LS (CONT+, ENS+, APM=)

Durant l'entretien, l'enseignante a montré une relative connaissance des processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation. Mais, rappelons-le, elle intervient au niveau du collège et dans un établissement où les objectifs sont de former au mieux les élèves pour qu'ils réussissent leurs études au niveau du lycée, études qui détermineront l'avenir universitaire et donc professionnel de chacun d'eux. Aussi, le support a-t-il été composé par les enseignants japonais de l'Institution Caritas pour habituer les élèves au format d'apprentissage des leçons (dialogue, questionnaire de compréhension, élément de syntaxe, exercices structuraux écrits en rapport avec le point de syntaxe) qu'ils retrouveront dans les manuels utilisés au lycée conçus, eux-mêmes, selon le format des tests qu'ils auront à passer. Cela montre comment à un mode d'enseignement particulier correspond un mode d'évaluation approprié.

Les termes « habituer » et « format » sont utilisés dans le dessein de préciser que dès le collège, il s'agit manifestement de changer les habitudes d'enseignement/apprentissage du

primaire et de former les élèves à de nouvelles méthodes jugées plus efficaces pour leur avenir universitaire. L'organisation spatiale de la classe était la suivante, similaire à celle de la classe 6 :



Durant la deuxième étape du cours, l'enseignante a fait écouter le dialogue de la leçon, livre ouvert, puis en a fait répéter les répliques. Ensuite, elle a donné une photocopie de la page de la leçon sans le dialogue transcrit, ne contenant que les questions de compréhension orale. Les élèves, en groupe, ont répondu à ces questions. Comme à chaque fois que des activités de groupe ont été organisées, les variables « autorisation » (stratégie pour réaliser la tâche, distribution des rôles), « co-construction » des connaissances (par le biais de l'enseignement mutuel notamment), « autorégulation-métacognition » et « activité évaluative » ont été actualisées. La troisième étape a été celle d'une mise en commun des réponses où l'enseignante confirmait ou infirmait les propositions des groupes se faisant ainsi source des connaissances.

L'étape suivante a été consacrée à des explications grammaticale et lexicale des questions-réponses du dialogue. Puis les élèves se sont posé ces questions en groupe et ont personnalisé leur réponse. L'enseignante a aussi proposé un modèle en demandant à une élève de lui poser une question. Il faut noter que cette activité n'était pas prévue par le manuel. Lorsque le vocabulaire manquait ou bien que la réponse était jugée inadéquate par le groupe, les apprenantes se posaient des questions, cherchaient dans leur dictionnaire ou bien interrogeaient leur enseignante qui les aidait. La réponse s'en trouvait alors modifiée.

Pour terminer les apprenantes ont fait, en groupe, les exercices de grammaire. La correction s'est faite au tableau où une élève rapporteuse de chaque groupe venait écrire les réponses produites. Cette activité a non seulement favorisé un processus d'auto-correction mais aussi une participation à l'activité évaluative et des interactions diverses entre apprenante(s)-enseignant qui se sont produites lorsque des désaccords survenaient. L'enseignante avait pour habitude de demander : « Vous ne pensez pas que cette réponse-là n'est pas satisfaisante ? ». Cette question favorisait la prise en main par les élèves du processus de remédiation mais toujours dépendant des confirmations de l'enseignante qui avait ainsi la fonction de référent.

Les classes 6.LS et 7.RS traitées séparément dans cette analyse ont été observées dans un même établissement mais à des niveaux différents, respectivement au collège et au lycée. Les caractéristiques de ces classes sont opposées : dans la classe 6.LS, l'enseignante est sensibilisée

aux notions à l'étude mais le manuel ne les favorisent pas ; dans la classe 7.RS, l'enseignant n'est pas sensibilisé et le support (Taxi 1) propose certes une construction de l'autonomisation et de l'auto-évaluation mais relevant plus de l'annonce éditoriale que d'un parti pris méthodologique assumé des auteurs<sup>137</sup>. Pourtant, les variables du MARCAA ont été actualisées. Ceci montre encore une fois que c'est l'enseignant qui par ses pratiques dont il peut avoir (classe 6.LS) ou non (classe 7.RS) une représentation claire des effets sur les processus d'autonomisation et d'(auto-)évaluation de ses apprenants, influence et modifie le principe d'auto-éco organisation des apprentissages afin de construire (consciemment ou pas) un milieu favorable à l'émergence de comportements autonomes et au partage de l'activité évaluative.

Ces deux classes indiquent par ailleurs comment dans un établissement favorable à la construction de l'autonomie, peuvent se trouver des enseignants et des supports correspondants moins à cet objectif. L'analyse des classes en contextes indifférents a donné le même constat (cf. classes 11, 12.CP, et 12.VP). Dans le premier cas, la raison en est que l'autonomisation des élèves n'a pas fait l'objet d'une réflexion pédagogique destinée à choisir des supports dédiés ou à former les enseignants. Ainsi, si des comportements autonomes se manifestent dans ces situations d'enseignement/apprentissage, ils sont dus parfois simplement à des dispositions constituantes de la personne ou parfois sont favorisées par les pratiques de l'enseignant.

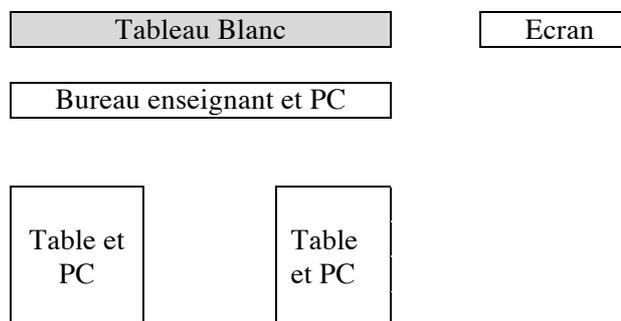
### 2.3.1 Les pratiques de classes favorisant les variables à l'étude

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe (corrections, réponses à des questions, mise en commun de productions)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative.	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
L'auto-correction		
Remédiations ENS-AP(S)		

<sup>137</sup> C'est pourquoi il est codé : APM=.

## 2.4 Analyse des données issues de l'observations des classes 2.BP (CONT+, ENS+, APM+), 5.MA (CONT+, ENS+, APM+), 5.BB (CONT+, ENS+, DC+) et 8.MJ (CONT+, ENS+, DC+)

### 2.4.1 La classe 2.BP



La classe observée s'est déroulée dans un laboratoire de langue. Avant le début du cours, les étudiants étaient assis autour de deux grandes tables équipées d'ordinateurs. Lorsque la classe a commencé, l'enseignant leur a demandé de se déplacer avec leur chaise et de se regrouper devant son bureau. Il a d'abord pointé sur un tableau des couleurs correspondant à des sons<sup>138</sup>. Les élèves prononçaient le son désigné et l'enseignant, sans donner d'exemple, validait ou infirmait la prononciation d'un apprenant interrogé. Dans le second cas, il interrogeait un autre apprenant jusqu'à ce que la prononciation correcte soit réalisée. La prononciation de cet apprenant servait ainsi de référent pour le son désigné et les autres tentaient de la reproduire.

De cette manière ils étaient amenés à décider de la bonne stratégie à adopter afin de reproduire le son entendu et ce jusqu'à ce que l'enseignant valide leur production. Ils progressaient dans la réalisation de leur production par un processus d'essais-erreurs favorable au fonctionnement du MARCAA et à l'actualisation de ses variables. En effet, afin de produire un son, les apprenants faisaient preuve d'une activité métacognitive mettant en jeu l'activité évaluative. Celle-ci permettait le choix de stratégies pertinentes à appliquer et qui étaient soumises aux processus de rétroaction et de pro-action afin de réguler leurs effets en fonction de la production future, à savoir le son demandé. La production finale était confirmée ou infirmée par l'enseignant. La seule variable qui faisait défaut était l'aide de l'enseignant qui ne s'est jamais engagé dans une ZPD avec un des ses apprenants. Pourtant, s'ils ne recevaient aucune assistance de leur professeur sur la manière de prononcer le son désigné, ils avaient pour repère la prononciation référente de leurs camarades et parfois les conseils de ceux dont la prononciation avait été acceptée et qui donnaient de temps en temps leur approbation avant le jugement de l'enseignant. Celui-ci attendait que l'apprenant remédie seul ou avec l'aide de ses camarades à une prononciation insatisfaisante, lui/leur laissant ainsi le contrôle total du

---

<sup>138</sup> Il s'agit d'un support pour la méthode « Silent Way ».

processus de remédiation. De cette manière toutes les variables à l'étude ont été actualisées. En effet, les apprenants avaient à découvrir la prononciation adéquate en faisant évoluer la position de langue, la forme de la bouche, etc., rendant ainsi observables les effets du MARCAA en matière de processus métacognitif, d'autorisation, d'auto-évaluation et d'autorégulation de l'action.

Cette activité avait pour but de faire prononcer les sons de la phrase « C'est où la Bretagne ? » mais sans la lire. L'enseignant a ensuite affiché une carte de France sur le grand écran et a demandé aux apprenants de lui poser la question : « C'est où la Bretagne ? ». La réponse de l'enseignant a été expliquée et développée par des éléments de syntaxe et de lexique de la leçon du manuel Taxi 1. Les étudiants se sont ensuite posé la même question en utilisant les éléments de vocabulaire vus précédemment et le nom de différentes villes inscrits sur la carte de France affichée. Durant cette deuxième activité, les apprenants étaient en groupe de deux ou plus favorisant encore les processus suivants : l'autorisation, l'autorégulation-métacognition, l'activité évaluative et la co-construction des connaissances.

En ce qui concerne l'auto-éco-organisation de la classe plusieurs remarques sont à faire. D'abord, sur les apprenants qui étaient assis sur leur chaise devant l'enseignant, sans table pour écrire, avec le manuel sur les genoux formant ainsi un « grand » groupe. Cette plus grande promiscuité rendue possible par l'absence de table rappelle que l'autonomisation est un processus complexe mettant l'individu en relation afin que ces mêmes relations puissent peu à peu lui permettre de réaliser l'objectif qu'il aura choisi ou fait sien. Par ailleurs, Carré, cité par Tremblay, a montré que l'autoformation avait une dimension sociale dans la mesure où l'élève apprend dans, par et du groupe. Dans ce groupe observé qui formait quasiment une communauté, les apprenants s'écoutaient, s'observaient et reproduisaient le son (validé par l'enseignant) de l'un d'eux. Dans leur effort de reproduction, ils ont fait l'expérience du concept d'interaction spéculaire (cf. Vullierme 1999) par lequel l'individu se construit à partir de la représentation qu'il a des autres et de lui-même au travers des autres. Il s'agit ici de l'importance des autres dans la formation de soi. En effet, l'enseignant a désigné un référent (source de représentation positive) à partir duquel les apprenants ont produit le son demandé et ont évalué leur performance (construisant ainsi une représentation d'eux-mêmes au travers de l'autre). Il s'agit certes d'un acte de mimésis mais que nous savons être une étape vers l'autonomisation. Pour finir, le support (les tableaux de couleurs associées à des sons) a permis de concentrer les étudiants sur ce qu'ils avaient à faire (prononcer des sons) sans les gêner par d'autres activités cognitives de lecture ou de compréhension. Cette centration de l'apprenant sur lui-même, comme on parle de la centration de l'enseignant sur l'apprenant, lui permet de développer une activité métacognitive favorable au fonctionnement du MARCAA.

Ensuite sur l'enseignant. Il se posait moins en modèle et source des connaissances qu'en véritable ressource et aide au service de chacun des apprenants. Car bien qu'étant en groupe, il les considérait dans leur individualité et ne s'adressait que très rarement au groupe-classe sauf pour donner les consignes d'une activité. Ses interventions se limitaient le plus souvent à valider ou demander de faire évoluer les propositions de chacun. Pour ce faire, il guidait les étudiants par des remarques. Cette manière de faire évoque le concept de la maïeutique selon lequel, c'est l'individu qui est la source de ses propres connaissances et de ses propres règles. Certes, les étudiants interrogeaient parfois l'enseignant sur la validité de leur prononciation mais plus avec le regard qu'avec des mots et celui-ci répondait par des mimiques d'approbation ou de refus voire des remarques très brèves. Cela vient du fait que le plus souvent ce sont les étudiants qui ont trouvé la solution pour améliorer leur prononciation, contrôlant ainsi les processus de remédiation, d'autorégulation-métacognition et s'appropriant la plus grande partie du temps l'activité évaluative. Si nous avons vu que l'enseignant était un référent permettant aux étudiants de (s')évaluer, l'enseignant de la classe 2.PB faisait, lui, office de référence. Cela montre aussi que (s')évaluer, comme le fait remarquer Vial (2001), n'est pas se soustraire à l'héréto-évaluation mais au contraire s'en servir.

L'espace d'apprentissage, enfin. Comme pour les observations 3.YK et 8.MB, le positionnement des apprenants a favorisé une décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage. Les élèves se trouvaient certes en classe mais leur manière d'apprendre était modifiée par leur position assise quelque peu inattendue au regard de l'ergonomie de la classe. Cette remarque s'éclairera à la lecture des commentaires suivants.

La dernière partie de la classe a été consacrée à la rédaction de la présentation d'une ville ou d'une région du Japon. Pour cette activité, les apprenants se sont réinstallés à leur table par groupe de deux devant un ordinateur qu'ils ont utilisé pour rechercher des informations. Ce déplacement a montré qu'il existait bien un espace d'apprentissage et un espace de pratique-production. Étant en groupe dans cet espace virtuel, ils ont pu faire l'expérience des processus d'autorisation, de régulation-métacognition, de co-construction des connaissances et d'évaluation dans une activité de production.

De manière générale, l'observation de cette classe indique que l'autonomisation et l'(auto-)évaluation sont des processus dont l'apprenant peut faire l'expérience pour apprendre et qui favorisent ses capacités à être la source de ses connaissances. Elle rappelle, en somme, que le MARCAA décrit un processus d'apprentissage autonome. Ce processus ne se limite donc pas uniquement à réaliser une production finale, résultante d'un enseignement hétéronome comme nous l'avons vu dans les classes en contextes indifférents. Ensuite qu'un support peu adapté dans les faits (mais annoncé comme l'étant) à une construction de l'autonomisation des

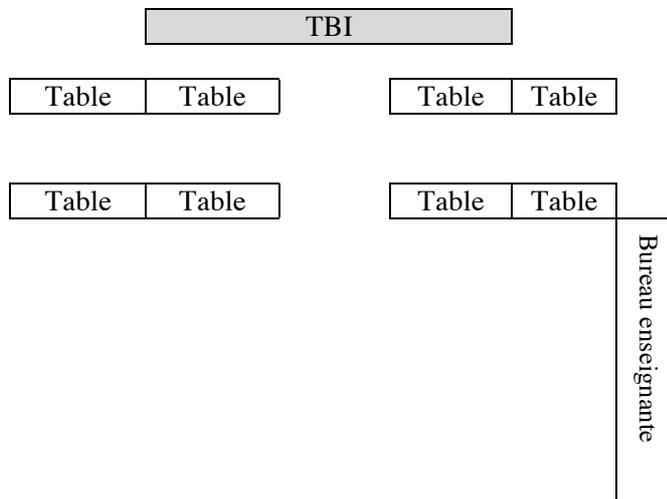
apprenants peut être complété par une approche plus en adéquation avec les préférences de l'enseignant (à savoir la méthode « Silent Way »). Comme le soulignent Carette et Holec (2001) un support inadapté est avant tout un support adaptable à la situation d'enseignement/apprentissage et aux besoins des apprenants.

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

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe (corrections, production)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
L'auto-correction		
Remédiations par AP(S)		
Faire de l'apprenant un référent pour les autres		
Décontextualisation de la situation d'enseignement/apprentissage		
Pratiques émanant d'une autre approche que celles proposées dans le manuel		
Effacement de l'enseignant		

#### 2.4.2 La classe 5 M.A

L'espace de la classe était organisé de cette manière :



L'activité TBI a produit les mêmes constats observés dans d'autres classes: le travail collaboratif ou coopératif favorise l'autorisation parce qu'il construit une auto-éco-organisation des apprentissages propice ainsi que l'autorégulation-métacognition, la co-construction des connaissances et le partage de l'activité évaluative. Par ailleurs, comme à chaque fois les apprenantes ont pu faire des propositions acceptées ou refusées par l'enseignant, s'entraider et (s')évaluer en comparant leurs réponses à celles de leurs camarades.

Mais elle pose la question de l'utilisation des supports interactifs dans l'acquisition de comportements autonomes et la pratique de l'(auto-)évaluation. En effet, durant cette les interactions ne se faisaient plus uniquement avec les autres apprenants qui faisaient part de leur proposition pour une couleur ou pour un objet à déplacer dans le cartable. Elles se faisaient aussi avec la machine. Le TBI, à la place de l'enseignante alors quasiment absente, (à la différence de la classe 3 Y.K où c'était la professeure qui évaluait les réponses des élèves) validait ou confirmait par un message qui s'affichait, les réponses des élèves. L'enseignante avait pris soin de composer le document en concevant des activités dont la correction ne produirait pas d'interrogation de la part des apprenantes. Mais si elle n'en avait pas la forme, l'activité visant à faire déplacer les objets entendus dans le cartable, s'apparentait à un exercice de type VRAI/FAUX.

Le premier constat qui s'impose à partir de cette observation est que les technologies interactives permettent de déléguer l'évaluation et la correction pour ne plus faire que l'enseignant en soit la seule origine. Ce qui est important aussi réside dans le fait que comme la machine ne communique pas avec les apprenants, ceux-ci sont obligés à une activité (auto-)évaluative. En effet, afin d'analyser leur erreur et d'en comprendre les causes, ils n'ont que la possibilité, dans l'immédiat, d'un processus métacognitif.

Le deuxième est que les activités ludiques ont un rôle à jouer dans la construction de l'autonomisation et de la capacité à (s')évaluer car elles permettent de solliciter ces processus et les principes qui les sous-tendent dans un contexte (ludique) pour être ensuite, peut-être, réutilisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Dans ces deux activités ludiques observées, la présence de l'enseignante n'était pas pertinente. Les élèves ont organisé les équipes, manipulé le TBI et déclenché la lecture du document sonore ce qui a favorisé des comportements autonomes et sollicité une activité évaluative puisqu'il leur fallait faire des choix.

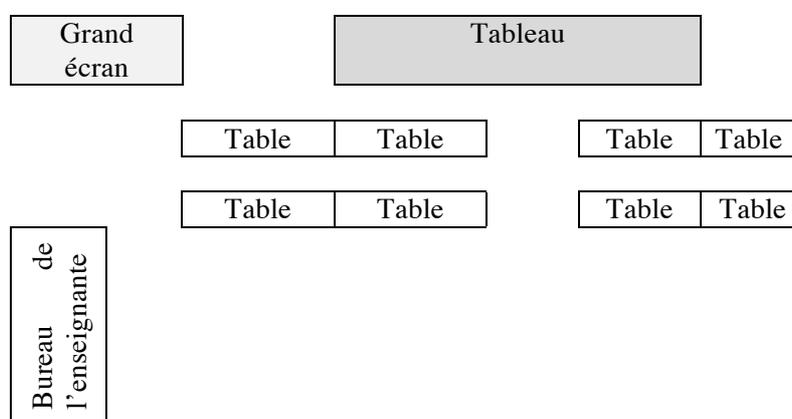
Le dernier demeure dans l'importance de l'ingénierie pédagogique pour l'actualisation des variables à l'étude car, à la différence de la classe 3.YK, les effets des activités ludiques ont été planifiées par l'enseignante puisqu'elles n'étaient pas prévues dans l'organisation de la leçon du manuel. Le résultat a certes était le même mais pourtant plus prégnant au regard des variables à l'étude car ce sont les enfants seuls qui géraient cette activité.

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

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif, en groupe.	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Activité ludique gérée par ordinateur.		
Remédiation ENS-AP(S)		

### 2.4.3 La classe 8 M.J

La position décentrée du bureau de l'enseignante par rapport aux points de convergence de l'attention que sont le grand écran (projetant l'écran de l'ordinateur de l'enseignante) et le tableau noir, constitue un contexte d'apprentissage particulier :



En début de classe, l'enseignante a demandé à une élève de venir au tableau et d'écrire l'emploi du temps de la journée avec les objectifs d'apprentissage mais aussi les moments de récréation et la pause déjeuner. Cette étape peut sembler anodine mais a un rôle dans la construction de l'auto-éco-organisation de la situation d'enseignement/apprentissage et ce parce que :

- l'autonomisation des individus en général et des apprenants en particulier, passe par l'acceptation et l'appropriation des décisions (objectifs) que l'on juge profitables pour soi. Le fait que ce soit l'élève et non l'enseignant qui écrive les objectifs, favorise ces processus.
- la connaissance des objectifs d'apprentissage est importante pour le processus d'(auto-)évaluation.
- l'agentivité, ce concept qui désigne l'engagement d'une personne dans une activité dont elle conçoit les bénéfices, s'en trouve favorisée. Il en découle, selon la théorie de Bandura, une croyance d'efficacité personnelle et un sentiment de motivation facilitant l'apprentissage.

- d. elle dessine le contrat didactique du jour favorisant ainsi la mobilisation des connaissances et des stratégies à mettre en œuvre et met en jeu le principe de production.

En somme, on remarque comment ce préambule incite les élèves à se préparer à des comportements autonomes et à convoquer leur capacité d'(auto-)évaluation.

Ensuite les élèves ont travaillé en groupe sur des exercices de conjugaison. Ces exercices terminés, l'un des membres du groupe s'est déplacé jusqu'au bureau de l'enseignante pour faire valider les réponses. La réussite de ces exercices permet d'emmagasiner des points qui donneront la possibilité de passer un test en vue de l'obtention d'une « ceinture de compétences » (une ceinture de judoka). Lorsque qu'une réponse n'est pas validée, l'élève en rend compte au groupe qui doit faire une seconde proposition. Quand l'élève rapporteur rencontre l'enseignante, il l'interroge afin d'avoir des conseils pour améliorer la réponse. De cette manière, les apprenants posent des questions, se posent des questions (puisqu'ils sont en groupe) sur la validité de leur production et proposent des solutions. Si la bonne réponse est trouvée par le groupe, elle atteste du fonctionnement du MARCA (cas1) et de ses principes selon les étapes suivantes : jugement de valeur négatif → décision d'un objectif pour améliorer la production → prise de décision et entrée en action → réalisation → nouvelle production soumise à l'évaluation → jugement de valeur positif → nouvel objectif d'apprentissage décidé par l'enseignante (continuation du programme de la journée).

Dans le cas où la seconde proposition n'est toujours pas satisfaisante, l'enseignante donne la réponse, l'explique et propose une remédiation à faire aux moyens des exercices disponibles via les tablettes. Les résultats de ces exercices ne seront pas comptabilisés pour passer la ceinture de compétences. Un nouvel objectif d'apprentissage est ainsi décidé par l'enseignante et le groupe selon le schéma du MARCAA(cas 2) : jugement de valeur négatif → décision d'un objectif pour améliorer la production → prise de décision → réalisation → nouvelle production soumise à l'évaluation → jugement de valeur négatif → nouvel objectif d'apprentissage décidé par l'enseignante et le groupe (choix des exercices sur la tablette).

Mais cet objectif est en marge de celui retenu pour l'ensemble de la classe. Se forment alors des groupes de niveaux gérés selon le mode de la pédagogie différenciée, comme dans la classe 8.MB.

Durant cette étape, l'enseignante a le rôle de source et ressource des connaissances, donne des conseils mais rarement se pose en modèle. Ses actions ont plutôt favorisé une co-construction des connaissances (déjà repérée dans les groupes entre apprenants) et surtout un partage de l'activité évaluative dans la mesure où les élèves devaient évaluer leurs réponses avant de les montrer pour validation et évaluer ainsi les moyens de remédier à une réponse

inadéquate, actualisant les processus de co-évaluation et d'auto-évaluation. Il est à noter aussi que le processus de co-évaluation s'est réalisé entre les groupes. En effet, dans la file d'attente, devant le bureau de l'enseignante, les rapporteurs échangeaient leur avis et parfois certains quittaient la file pour faire part à leurs camarades de nouvelles propositions émanant d'un autre groupe.

Ensuite, l'enseignante a favorisé l'activité métacognitive fortement liée à l'(auto-)évaluation (cf. Scallon 2007), puisque le processus de métacognition sert à sélectionner les moyens dont l'apprenant dispose pour arriver à l'objectif souhaité. Cette activité a été favorisée par des questions telles que : « Pourquoi tu as fait cet exercice ? », « Pourquoi tu as corrigé ici ? ». Elles avaient pour but de faire exprimer les causes d'un jugement et par ces causes, révéler la réflexion en amont d'où pouvait surgir une représentation erronée de l'objectif ou d'autres lacunes. Ces échanges évoquent la notion d'apostrophe évaluative (cf. Jorro, 2006) qui invite les apprenants à se poser des questions sur les objets et les objectifs de leurs apprentissages mais aussi les moyens mis en œuvre pour les réaliser et apparaît donc comme une dynamique essentielle du processus métacognitif. Ces échanges attestent aussi d'un engagement de l'enseignante et/ou du groupe dans une ZPD.

Dans la dernière partie de la classe, les élèves ont fait une dictée préparée via un blog listant les adjectifs, les noms et les verbes à apprendre. Ainsi, connaissaient-ils les critères de réussite de leur tâche, à savoir la bonne orthographe lexicale et syntaxique des mots listés. On remarque aussi toute l'importance des technologies de l'information dans l'organisation de la pédagogie inversée à permettre des comportements autonomes. En effet, il est possible d'imaginer que les enfants aient eu à prendre des décisions (choix du moment, stratégies de mémorisation) dans le but de préparer cette activité.

La procédure d'évaluation de la dictée a été la même que celle mise en place pour les exercices de conjugaison. Comme dans la seconde partie de la classe, les élèves devaient parfois, après correction, faire des exercices autocorrectifs sur des tablettes afin de travailler un aspect insatisfaisant de leur dictée. Ils pouvaient les choisir dans une catégorie (accord, conjugaison, orthographe, masculin-féminin, etc.) prédéfinie. Celle-ci était arrêtée après une discussion avec l'enseignant. Cette possibilité de choix a permis de favoriser l'expression du processus d'autorisation portant ici non plus sur les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, comme cela a été le cas dans la deuxième étape de la classe, mais sur le contenu du plan d'enseignement/apprentissage.

Deux choses sont à retenir de cette observation :

1. les variables à l'étude sont favorisées par une ingénierie pédagogique réfléchie et dédiée, qui passe par des choix didactiques, des supports et des comportements

idoines de l'enseignant ; ce qui suppose chez ce dernier une réflexion sur les actes d'apprentissage et d'enseignement.

2. si une institution ou un enseignant désirent favoriser l'autonomisation et l'(auto-)évaluation, il sera utile de partager l'activité évaluative en faisant évoluer les représentations de l'évaluation, de ses procédures et de la notion d'erreur. Dans cette classe, l'enseignante n'a jamais évalué ni corrigé seule les productions des élèves. L'évaluation s'est faite par le biais d'interactions verbales visant à mettre en relief les aspects à améliorer d'une réponse. Une fois ce discours entendu, les apprenants étaient souvent capables de corriger seuls. De cette manière, il est possible que pour eux l'évaluation soit devenue un processus familier, pas toujours sanctionné par une note, ne portant pas uniquement sur le résultat d'un apprentissage et surtout dont le résultat est sujet à évolution. Il est finalement possible qu'une modification de la représentation de l'évaluation entraîne une modification de la représentation de l'apprentissage et par là des fonctions de chacun dans ce processus. Ce qui est certain est que les élèves de la classe 8.MJ, avaient des comportements plus en adéquation avec les 5 principes du MARCAA durant leur apprentissage que ceux observés chez des élèves étudiants dans des contextes indifférents, montrant ainsi que l'évaluation et l'autonomisation peuvent être liées. C'est en tout cas l'organisation particulière de l'évaluation qui permet des comportements autonomes dans cette classe.

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

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail collaboratif et/ou coopératif (exercices)	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
La pédagogie différenciée		
La pédagogie inversée		
Faire rappeler les objectifs d'apprentissage par les apprenants		
Connaissances des critères d'évaluation d'une production		
Choix des activités du plan d'apprentissage		
La remédiation ENS-AP		
Auto-correction		

#### 2.4.4 La classe 5.BB

La classe 5.BB présente une ergonomie intéressante et liée à la notion de décontextualisation décrite à propos des classes 3.YK et 8.MB. La différence demeure dans le fait que l'enseignante semble plus sensibilisée aux notions à l'étude, selon les données de son entretien.

Tableau interactif

Pouf				Pouf
Pouf	Pouf	Pouf	Pouf	Pouf

Pour enseigner, elle a choisi des activités ludiques servies par l'agencement de la classe qui facilite les déplacements. La séance a commencé par une chanson dansée afin de créer une dynamique de groupe et une bonne humeur favorisant le plaisir, facteur de motivation et donc essentiel pour que les enfants s'engagent dans une activité. Une deuxième étape a été consacrée à l'acquisition du vocabulaire des activités du week-end (faire du sport, aller au musée, etc.). Les enfants, en groupe de 5, avaient deux activités écrites sur une feuille. Le but du jeu était de faire deviner par des mimes ces activités aux autres groupes. Au tableau interactif étaient affichées des images qui illustraient les phrases mimées. Lorsque le membre d'un groupe repérait une action, il allait cliquer sur l'image correspondante et marquait un point si le choix était correct. Comme dans la classe 5.MA, la correction était le fait de la machine et les enfants géraient le jeu sans l'intervention de l'enseignante.

Une fois toutes les activités découvertes et leur sens compris, l'enseignante a écrit la question suivante sur le TBI : « Qu'est-ce que vous faites le week-end ? » et a demandé aux enfants de la lire. Elle a ensuite répondu en utilisant une phrase vue dans les cartes. C'est en reproduisant cet échange que les enfants l'ont ensuite pratiqué en groupe. L'enseignante circulait dans l'espace central et répondait aux questions. Parfois les enfants s'enseignaient une expression dont certains vérifiaient la validité auprès de leur enseignante. Pendant cette activité, elle s'est faite modèle, source et ressource des connaissances permettant la réalisation du schéma

d'actions décrit par Cosnefroy (2011) souvent repéré dans les observations et favorisant l'autonomisation : observation de l'expert → émulation → feedback de l'expert. Le feedback est à entendre comme une possibilité d'auto-évaluation donnée aux élèves.

Dans la dernière partie de la classe, les élèves ont fait du coloriage favorisant ainsi leur créativité. L'analyse des données issues des entretiens a montré l'importance de cette capacité dans la pratique du processus métacognitif en jeu dans l'autonomisation à savoir notamment les boucles de pro-action et de rétroaction régulatrice mais aussi l'autorisation et l'activité (auto-)évaluative.

Si les enfants n'ont pas pris de décisions pouvant influencer le plan d'enseignement décidé par l'enseignante, le processus d'autorisation a été actualisé lors des activités ludiques et de coloriage. Ces activités, on l'a vu, favorisent une pratique des processus en œuvre dans des comportements autonomes qui peuvent par la suite être utilisés dans le domaine de l'apprentissage. Mais, l'observation des classes 6.LS et 7.RS a montré que l'institution concernée n'entendait pas poursuivre cette voie au niveau du collège et du lycée.

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

	actualisent les variables...	qui favorisent...
Le travail de groupe	auto-éco-organisation, autorisation, autorégulation-métacognition, co-construction et activité évaluative.	l'expression de comportements autonomes et un partage de l'activité évaluative (auto-évaluation et co-évaluation)
Créer une dynamique favorisant la motivation		
Activité ludique		
Activité créative		
Remédiation ENS-AP(S)		
Le feedback		

#### 2.4.5 Les classes 1.ELE et 1.M

Ces observations ont été faites dans un contexte très favorables aux notions à l'étude car l'établissement concerné a fait des choix didactiques (support et formation des enseignants) dédiés à l'autonomisation des apprentissages. Ces choix favorisent le principe d'auto-éco-organisation actualisé aussi par l'agencement de l'immobilier des classes :

Tableau Silent Way	Tableau Silent Way	Tableau Silent Way
--------------------	--------------------	--------------------

chaise

Tableau mobile

chaise		chaise
chaise	chaise	chaise

Les tableaux de la méthode « Silent Way » représentent des couleurs auxquelles sont associés les sons, mais aussi certaines graphies de sons, certaines conjugaisons, certains éléments de vocabulaire et les déterminants du français. Les élèves de la classe 1.ELE n'avaient que 60 heures de français et ceux de la classe 1.M, environ 100. L'enseignant de la classe 1.ELE a commencé par une activité de prononciation telle que nous l'avons observée dans la classe 2.BP et ce avec les mêmes constats au regard des notions à l'étude. Ensuite, comme cela s'est passé dans la classe 2.BP, l'enseignant a pointé des sons formant la phrase : « Demain soir, il y a la fête de fin de trimestre. » Dans la classe 1.M, d'un niveau plus avancé, l'enseignant a commencé par la question : « Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? ». Ces deux entrées en matière ont fait référence au vécu des élèves et n'avaient pas pour but, comme dans la classe 5.BP, d'introduire le contenu de la leçon d'un manuel. Elles avaient pour finalité de prendre en compte les besoins des apprenants de s'exprimer dans un contexte immédiat et non pas à partir de la situation d'un dialogue d'un manuel. Cette prise en compte des besoins, comme nous l'avons vu dans la classe 8.MB, favorise la motivation et construit une auto-éco-organisation de l'environnement d'apprentissage favorable à l'actualisation des variables à l'étude notamment celle d'efficacité personnelle identifiée comme élément moteur du MARCAA.

La considération des besoins des apprenants se traduit aussi par le fait qu'ils peuvent agir sur le contenu du plan d'enseignement. Un apprenant de la classe 1.ELE a ainsi posé une question en langue maternelle ; traduite en français par l'enseignant, elle a donné lieu à une pratique pour dire l'heure.

Lorsque les apprenants des deux classes s'exprimaient, leur petit nombre favorisait les interactions AP(S)-AP(S). Quand l'enseignant refusait une réponse (actualisant ainsi la notion de

feedback), tous essayaient de trouver une solution. Ainsi, dans la classe 1.M, les apprenants se sont souvent posé les questions : « Est-ce que tu penses que ce que j'ai dit est correct ? » ou « Tu sais pourquoi c'est faux ? ». Le « feedback » ne venant plus seulement de l'enseignant, s'engageait alors un processus de co-évaluation et de co-construction des savoirs d'où l'enseignant était absent puisque son rôle n'était pas de transmettre des connaissances mais de servir de référence à la valeur de l'évolution apportée par un camarade (ou le groupe) à une de leur production.

Si jamais les enseignants n'ont donné la réponse à une production insatisfaisante qui n'avait pu être corrigée ou donné un modèle de réponse, ils ont au contraire guidé les apprenants vers la solution et favorisé de cette manière non seulement l'autoproduction des savoirs mais aussi mis en évidence le fonctionnement du MARCAA. Le groupe a en effet dû évaluer une production insatisfaisante et sélectionner les stratégies utiles pour déclencher le processus de modification vers une nouvelle proposition. Ces deux actions relèvent du processus de l'autonomisation et de l'(auto-)évaluation qualitative (cf. pp 101-102).

Les deux enseignants ont très souvent invité les apprenants à porter un jugement sur ce qu'ils disaient ou écrivaient au tableau permettant ainsi une (auto-)évaluation par le regard de l'autre sur soi. Cette situation a montré que comme l'autonomisation, l'évaluation est un processus complexe et qui peut s'exprimer par le « feedback » mais encore faut-il que l'apprenant ait les moyens linguistiques de remédier aux erreurs de sa production.

Ils les ont invités aussi à réfléchir sur leur apprentissage par des amorces de questions telles que « Pourquoi pensez-vous que... ? » faisant écho encore une fois à la notion d'apostrophe évaluative définie par Anne Jorro, notion qui déclenche chez l'apprenant la prise de conscience de la nécessité de certaines évolutions concernant son apprentissage.

Les observations ont indiqué que lorsqu'un contexte était favorable à l'autonomisation des apprentissages, le processus d'évaluation était déclenché par l'enseignant ou l'apprenant qui réagissaient à une production mais aussi que le résultat de ce processus, à savoir la construction d'une production satisfaisante était toujours produit par l'apprenant seul ou avec l'aide de ses camarades. L'enseignant va être celui qui indique l'erreur, valide les propositions d'amélioration et guide vers la solution. Son évaluation est avant une évaluation-bilan et il sert ainsi de référence. Les processus de construction des propositions (à savoir l'activité métacognitive et évaluative) sont fortement sollicités et liés dans leur déroulement car pour choisir une stratégie adéquate il faut l'évaluer et en l'évaluant l'apprenant fait un choix qui construit son autonomisation.