



## analyse des données sur l'évaluation

### 3.1 Catégorie : les modalités de l'évaluation

#### 3.1.1 Sous catégorie : évaluation et connaissance des critères, objectifs et contenus

Les données EVA\_MOD-1-5 et EVA\_MOD-1-6 soulignent l'importance des critères dans l'évaluation. Les données EVA\_MOD-1-1, EVA\_MOD-1-2 et EVA\_MOD-1-3 précisent qu'il est important pour sa clarté et son efficacité que les apprenants connaissent ces critères et le barème qui peut leur être associé.

Pourtant, la donnée EVA\_MOD-1-4 souligne les limites d'une évaluation faite à partir de critères dans le cadre des épreuves du DELF et DALF. L'interviewé pense que l'intuition de l'enseignant peut mieux rendre compte d'une production qu'une grille critériée dont la finalité est un résultat objectif. En somme, il semble proposer de s'en remettre plutôt à son « ressenti » pour une évaluation sans critères objectifs exprimés et communiqués aux apprenants. Par « critères objectifs », il faut comprendre ceux dont parlent les quatre autres interviewés et qui sont peut-être formulés en termes de compétences, d'objectifs ou de contenus par rapport à un enseignement.

#### Récapitulatif :

- 6 données sur 50 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation est faite à partir de critères, objectifs, contenus et barème connus de l'apprenant.	Complémentaires : EVA_MOD-1-1 EVA_MOD-1-2 EVA_MOD-1-3 EVA_MOD-1-5 EVA_MOD-1-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li><li>• Université publique</li><li>• LFI-T</li><li>• Lycée privé japonais.</li></ul>
L'évaluation faite à partir de l'intuition de l'enseignant est plus à même de rendre compte d'une production.	Divergente : EVA_MOD-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université privée</li></ul>

#### 3.1.2 Sous catégorie : évaluation et production des critères

Dans la sous-catégorie précédente, certains interviewés ont insisté sur l'importance d'une évaluation basée sur l'intuition. Mais même dans cette représentation de l'activité évaluative, les critères ne sont pas absents. Ils ne sont tout simplement pas issus d'une réflexion (relevant d'une approche positiviste) ayant listé les qualités (au sens de

« caractéristiques ») d'une production, d'un niveau, etc., et que l'évaluateur doit s'approprier (s'il n'en n'est pas l'auteur) pour évaluer ce qui sépare le référé du référent.

Les données présentes dans cette sous-catégorie soulignent dans l'activité évaluative l'importance de critères qui n'auraient pas pour seule origine l'enseignant. La donnée EVA\_MOD-2-1 montre que ceux qui seraient définis par l'enseignant ne pourraient servir à l'apprenant dans son auto-évaluation. La donnée EVA\_MOD-2-2 décrit un exemple de coopération entre les élèves et leur enseignant dans l'élaboration des critères pour la réussite d'une activité. Le « nous » comme sujet du verbe « appliquer » veut indiquer que les élèves participent aussi à leur évaluation et qu'ainsi ils s'auto-évaluent.

Or, du point de vue du plan d'enseignement, l'utilisation de critères subjectifs peut être comprise comme un comportement autonome de l'enseignant par rapport à des descripteurs qui ne pourraient pas être appliqués à une production particulière ou plus généralement comme un refus d'une certaine standardisation de l'évaluation. Ce comportement autonome est pris en compte dans la donnée EVA\_MOD-2-3 mais du point de vue du plan d'apprentissage. L'interviewé pense en effet que l'apprenant doit se donner des critères servant à juger sa production et plus généralement à mieux évaluer ses capacités, (« Ça peut l'aider à connaître ses limites »). La donnée EVA\_MOD-2-4 attire l'attention sur le fait que la production de critères par l'apprenant est « difficile ». Mais l'interviewée fait peut-être référence à des critères linguistiques et normatifs car la fin de ses propos contient une remarque sur d'autres types de critères plus subjectifs : « les seuls critères d'évaluation sont pour eux dans le fait de se sentir de plus en plus à l'aise en classe ». L'interviewée semble établir une hiérarchie qui minimisent ces critères par rapport aux premiers, faisant de l'évaluation avant tout une affaire d'expert en la matière enseignée. C'est une remarque aussi faite à propos de l'autonomisation des apprentissages.

### Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La production commune des critères d'évaluation favorise l'auto-évaluation.	Complémentaire : EVA_MOD-2-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LFI-T</li> </ul>
L'apprenant doit produire des jugements sur ses productions à partir de critères personnels afin de mieux se connaître.	Convergentes : EVA_MOD-2-1 EVA_MOD-2-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>

La production de critères servant à l'évaluation est difficile en début d'apprentissage.	Complémentaire : EVA_MOD-2-4	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecole de langue (IFJ-T)</li> </ul>
--	------------------------------	-----------	---

### 3.1.3 Sous catégorie : évaluation comme pratique subjective

Les données de cette catégorie mettent en avant, pour trois d'entre elles, une évaluation basée sur une impression générale de la production de l'apprenant ou de l'apprenant lui-même. Par cela, elles rejoignent la donnée EVA\_MOD-1-4 et peuvent donc être considérées comme témoignant d'une pratique évaluative en vigueur. Pourtant, la donnée EVA\_MOD-3-2, propose une approche divergente dans la mesure où pour l'interviewée, l'évaluation basée sur la subjectivité est à écarter.

#### Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Pratique d'une évaluation subjective.	Convergentes : EVA_MOD-3-1 EVA_MOD-3-3 EVA_MOD-3-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>Université publique</li> <li>Université privée</li> </ul>
L'évaluation subjective est à éviter.	Divergente : EVA_MOD-3-2	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> <li>Université publique</li> </ul>

### 3.1.4 Sous catégorie : évaluation et observation

Selon les interviewés, l'évaluation des apprenants peut se faire en les observant. L'attention de l'enseignant va porter sur leurs comportements durant le processus d'apprentissage (EVA\_MOD-4-1 et EVA\_MOD-4-4), leurs réactions (EVA\_MOD-4-2), leurs performances (EVA\_MOD-4-5) et occasionner une interrogation de sa part sur ses pratiques et les moyens d'aider les apprenants à s'améliorer, (EVA\_MOD-4-3). Ces données montrent ainsi que les procédures d'évaluation ne passent par forcément par des tests mais aussi que le produit de l'activité évaluative ne se limite pas à une note ou une couleur qui sanctionne une performance ou un niveau. La seconde catégorie va permettre de réaliser que l'évaluation recourt aussi parfois un discours adressé à l'évaluataire.

## Récapitulatif :

- 5 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation peut se faire par l'observation de l'apprenant.	Convergentes : EVA_MOD-4-1 EVA_MOD-4-2 EVA_MOD-4-4 EVA_MOD-4-5	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ecole de langue (Silent Way)</li><li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li><li>• Ecole primaire</li></ul>
L'évaluation peut se faire par l'observation de l'apprenant et des pratiques d'enseignement du professeur.	Complémentaire : EVA_MOD-4-3	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université publique</li></ul>

### 3.1.5 Sous catégorie : évaluation et communication

Tous les interviewés s'accordent pour penser que l'évaluation s'exprime aussi par le discours de l'enseignant et de l'apprenant sur une production. Tous les interviewés ont évoqué spontanément comme objet de ce discours des productions orales. Peut-on imaginer que les commentaires des productions écrites sont écrits et non oralisés ? Non, si l'on en juge la première phrase de la donnée EVA\_MOD-5-4 et de la donnée EVA\_MOD-5-20. Quoiqu'il en soit, les données EVA\_MOD-5-1, EVA\_MOD-5-2 et EVA\_MOD-5-4 montrent que ces commentaires peuvent s'adresser à l'apprenant, à un groupe d'apprenants ou au groupe-classe et qu'ils sont le plus souvent positifs (EVA\_MOD-5-6). Cela signifie-t-il que les remarques négatives sont faites loin du regard des autres apprenants ? De part le contenu de la donnée EVA\_MOD-5-4, il semblerait que oui. La donnée EVA\_MOD-5-5 décrit ce huis-clos en mentionnant l'importance du discours de l'évaluation sur les stratégies et non plus seulement sur la production. Autrement dit, il s'agit de considérer ce qui en amont a pu faire qu'un apprenant n'ait pas réussi. L'interviewée précise que ce discours se fait en japonais alors elle a fait le choix, bien que japonaise, de s'exprimer en français lorsqu'elle s'adresse à ses élèves lorsqu'elle enseigne. Ainsi, afin d'être bien comprise, le japonais s'impose à l'enseignante comme condition du discours de l'évaluation qu'il faut prendre au sérieux et dont il faut saisir toute la portée. Sans doute que dans ce cas précis, au moment où l'enseignante s'exprime en japonais, l'apprenant anticipe-t-il l'importance du message à venir. Cette donnée pose enfin la question suivante : le discours de l'évaluation est-il avant tout un discours qui doit se référer à

des valeurs et utiliser des codes d'expression communs à l'évaluateur et l'évaluataire pour être efficace et entendu ?

Les commentaires de quelques natures qu'ils soient sont parfois désignés sous le terme de « feedback » par certains interviewés. Selon les données EVA\_MOD-5-9 et EVA\_MOD-5-10, il désigne le résultat d'un contrôle de la production par rapport à une norme connue de l'enseignant seul (EVA\_MOD-5-15). Selon les données considérées dans le paragraphe précédent, le jugement portait sur la production et pouvait se résumer par des messages tels que « c'est bien » (EVA\_MOD-5-8), « c'est très bien » (EVA\_MOD-5-4) voire « ce n'était pas génial » (EVA\_MOD-5-2) de la part de l'enseignant. Dans l'approche par « feedback » et selon la donnée EVA\_MOD-5-10, c'est l'apprenant qui fera lui-même ces commentaires à partir des indications de l'enseignant. Selon les données EVA\_MOD-5-19, le feedback peut être général et s'adresser donc au groupe-classe ; il est habituellement suivi d'une correction de la production en question par l'enseignant ou les apprenants. Ainsi, ce terme semble-t-il désigner le déclencheur des processus d'auto-évaluation, de co-évaluation, d'auto-correction et de co-correction.

Les feedbacks peuvent aussi être le fait des apprenants et concerner le plan d'enseignement. Cette réflexion sur la classe et le travail de l'enseignant est même susceptible de favoriser l'apprentissage en autonomie (EVA\_MOD-5-18) dans la mesure où l'apprenant est amené à donner son avis sur ce qui a été fait en classe en terme d'activités ou de contenus et au final s'interroger sur leur utilité ou leur pertinence. Le discours de l'évaluation de l'apprenant vers l'enseignant passe aussi par des questions (EVA\_MOD-5-16) afin de mieux comprendre ce qui est à modifier ou des remises en questions de la note attribuée, voire des plaintes, (EVA\_MOD-5-17).

Par ailleurs le discours de l'évaluation ne s'adresse pas uniquement aux apprenants. Dans certains contextes d'apprentissage avant l'université, il concerne aussi les parents (EVA\_MOD-5-3, EVA\_MOD-5-7, EVA\_MOD-5-8 et EVA\_MOD-5-14). Ces données rappellent que ce discours n'est pas toujours un discours d'expert à expert en la matière étudiée et que donc les signifiants qui le composent doivent être accessibles. La donnée EVA\_MOD-5-13 montre que cette simplicité d'expression doit également prendre en considération les apprenants.

Pour finir, les données EVA\_MOD-5-11 et EVA\_MOD-5-12 indiquent que le contenu de la communication visant à l'évaluation sert en outre à aider l'apprenant dans son apprentissage parce qu'elle peut contenir des recommandations. L'importance des

« conseils » a déjà été repérée lors de l'analyse des données concernant l'autonomisation des apprentissages. Ils constituent une première relation entre autonomisation et activité évaluative car si l'activité évaluative génère des conseils, ceux-ci peuvent aussi motiver une décision.

### Récapitulatif :

- 20 données sur 50 et exprimées par 13 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le discours de l'évaluation s'adresse avec clarté aux apprenants et dans certains cas à leurs parents.	Complémentaires : EVA_MOD-5-1 EVA_MOD-5-2 EVA_MOD-5-3 EVA_MOD-5-4 EVA_MOD-5-6 EVA_MOD-5-7 EVA_MOD-5-8 EVA_MOD-5-12 EVA_MOD-5-14 EVA_MOD-5-16 EVA_MOD-5-17 EVA_MOD-5-20	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> <li>• LFI-T</li> <li>• Lycée privé japonais.</li> </ul>
Le discours de l'évaluation pour être bien compris doit-il se faire sur des codes linguistiques et culturels communs ?	Complémentaire : EVA_MOD-5-5	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> </ul>
Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'enseignant vers l'élève.	Convergentes : EVA_MOD-5-9 EVA_MOD-5-10 EVA_MOD-5-15 EVA_MOD-5-18 EVA_MOD-5-19	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> <li>• Université publique</li> </ul>
Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'élève vers le plan d'enseignement.	Convergentes : EVA_MOD-5-16 EVA_MOD-5-17 EVA_MOD-5-18	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université publique</li> </ul>
Les feedbacks en tant que réflexion sur le plan d'enseignement peuvent favoriser l'autonomie.	Complémentaire : EVA_MOD-5-18	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université publique</li> </ul>
Les feedbacks favorisent l'auto-évaluation et l'autocorrection.	Complémentaire : EVA_MOD-5-19	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> </ul>
Le discours de l'évaluation est une aide à l'apprentissage.	Convergentes : EVA_MOD-5-11 EVA_MOD-5-13	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LFI-T</li> </ul>

### 3.1.6 Sous catégorie : évaluation et symboles

L'évaluation, qu'elle soit faite ou pas à partir de critères explicites et relevant d'une réflexion approfondie sur les caractéristiques d'une production ou d'une connaissance, emploie des symboles : chiffres (EVA\_MOD-6-2, EVA\_MOD-6-3, EVA\_MOD-6-4, EVA\_MOD-6-5, EVA\_MOD-6-6, EVA\_MOD-6-7, EVA\_MOD-6-8 et EVA\_MOD-6-9), couleurs (EVA\_MOD-6-1 et EVA\_MOD-6-11) ou lettres (EVA\_MOD-6-10).

Les données EVA\_MOD-6-2 et EVA\_MOD-6-3 proviennent respectivement d'une enseignante en école primaire japonaise et d'une enseignante au LFI-T. Elles soulignent l'importance accordée par les parents au symbole chiffré de l'évaluation. Le chiffre paraît plus significatif car sans doute, mais ce n'est pas précisé dans les propos des enseignantes, il correspond mieux à leur culture d'apprentissage. Rien n'est dit au sujet des élèves néanmoins on peut supposer la même représentation de leur part. La note chiffrée est une obligation pour des établissements dont le cursus suivi permet la délivrance d'un diplôme. C'est ce que rappellent les données EVA\_MOD-6-6, EVA\_MOD-6-7, EVA\_MOD-6-8 et EVA\_MOD-6-9. Pourtant, la donnée EVA\_MOD-6-5 montre que certains enseignants peuvent répondre à cette demande tout en n'étant pas d'accord avec ses conséquences et adopter dans leur pratique de classe une évaluation leur permettant de confirmer ou infirmer l'acquisition des connaissances par d'autres moyens. Les données EVA\_MOD-6-1 et EVA\_MOD-6-11 donnent un exemple : une évaluation faite par des couleurs ou des ceintures de judoka. Elles ont sans doute pour effet de libérer l'évaluation chiffrée de son caractère hiérarchique qui sanctionne la réussite ou l'échec d'un élève, (EVA\_MOD-6-3).

La donnée EVA\_MOD-6-2, précise que lorsque l'enseignant adopte une évaluation qui n'est pas chiffrée il peut rencontrer des difficultés que nous pouvons imaginer, selon le contexte décrit (l'interviewée fait référence à des évaluation basées sur l'observation filmée des apprenants et donnant lieu à des commentaires écrits de quelques lignes), d'ordre organisationnel (installation de la caméra) ou temporel (temps pris pour la rédaction des commentaires).

## Récapitulatif :

- 11 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation chiffrée ou par lettre a une valeur institutionnelle et sociale.	Convergentes : EVA_MOD-6-2 EVA_MOD-6-3 EVA_MOD-6-4 EVA_MOD-6-5 EVA_MOD-6-6 EVA_MOD-6-7 EVA_MOD-6-8 EVA_MOD-6-9 EVA_MOD-6-10 EVA_MOD-6-11	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université publique</li><li>• Université privée</li><li>• LFI-T</li><li>• Ecole primaire</li></ul>
L'évaluation par les couleurs pour le processus d'apprentissage et son résultat.	Complémentaires : EVA_MOD-6-1 EVA_MOD-6-11	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• LFI-T</li></ul>

### 3.1.7 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les modalités de l'évaluation »

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

L'analyse des données de cette catégorie a permis de comprendre l'importance des critères d'évaluation dans le fonctionnement du MARCAA car si le sentiment d'efficacité personnelle a été désigné comme le moteur de ce mécanisme, il a besoin pour se générer d'une représentation claire de la tâche à accomplir. La connaissance des critères de réalisation par l'apprenant peut aider cette représentation.

Par ailleurs, certains interviewés ont souligné l'importance d'une évaluation intuitive aussi désignée comme subjective et qui ne se fonde pas seulement sur des critères linguistiques ou de forme. L'enseignant comme l'apprenant peuvent avoir recours à ce type d'évaluation. Mais il peut produire un jugement pertinent ou erroné sur les actions (productions, apprentissages) accomplis. Aussi, comme chaque étape du MARCAA (Prise de décision → Processus de réalisation de la tâche → Production → jugement de valeur → décision d'un nouvel objectif d'apprentissage ou une amélioration de la production finale → modification ou confirmation des représentations de l'objectif d'apprentissage) est soumise à l'activité évaluative de l'apprenant sur son travail, il se peut que celui-ci ait un jugement plus intuitif qu'objectif pouvant interférer dans la production d'un résultat satisfaisant. C'est

une des limites de l'activité évaluative lorsqu'elle est envisagée du point de vue de l'apprenant, (cf. p.97).

De plus, il semble intéressant de reconnaître dans la notion de feedback, une des fonctions importantes de l'enseignant. Son aide (ZPD) dans la dernière étape du MARCAA consiste à confirmer ou infirmer l'apprentissage accompli. Or, cette aide peut être présente à chaque étape du mécanisme pour assister les apprenants dans leur activité évaluative et valider ou faire évoluer leurs jugements qui les décident à passer d'une étape à une autre. Par ailleurs, le feedback étant un discours de l'évaluation ou métalangage adressé à des apprenants, il devra être sans ambiguïtés. Pour ce, la communication pourrait se faire en langue maternelle ce qui donnerait au message une plus-value communicative et culturelle, voire affective. Il est aussi une invitation à l'action puisqu'il permet à l'apprenant de se corriger ou de corriger la production d'un autre. Enfin, il est une des interactions apprenant(s)-enseignant susceptible de favoriser l'autonomisation. Pour finir, les processus en jeu dans les feedback nous montre la possible action de l'activité évaluative sur les comportements autonomes de l'apprenant. Car au plus celui-ci répondra seul à ce type d'appréciation (venant de ses camarades ou de son enseignant) en prenant les décisions et en faisant les choix qui s'imposent, au plus il progressera dans son autonomie. Le fait de progresser dans l'autonomisation attestera de sa capacité à faire les bons choix grâce à une activité évaluative pertinente.

### **3.1.7.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments**

Les trois variables confirmées par l'analyse des données de cette première catégorie sont l'activité évaluative bien sûr mais aussi le processus de métacognition et la ZPD. L'activité évaluative prend place dans le processus de métacognition et ses résultats peuvent être produits conjointement entre apprenant(s)-enseignant dans une ZPD. Par ailleurs, il faut placer à l'origine du MARCAA le sentiment d'efficacité personnelle favorisé par une perception claire des caractéristiques de la tâche à réaliser.

### **3.1.7.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage**

#### **Liste des idées :**

- a. L'évaluation est faite à partir de critères, objectifs, contenus et barème connus de l'apprenant ;
- a. La production commune des critères d'évaluation favorise l'auto-évaluation ;
- b. L'évaluation chiffrée a une valeur institutionnelle et sociale ;

- c. Le discours de l'évaluation s'adresse avec clarté aux apprenants et dans certains cas à leurs parents ;
- d. Le discours de l'évaluation passe par le feedback de l'élève vers le plan d'enseignement.

### **3.2 Catégorie : évaluation et plan d'enseignement**

#### **3.2.1 Sous catégorie : évaluation et plan d'enseignement**

Les données indiquent 3 fonctions de l'évaluation du point de vue du plan d'enseignement : faire un bilan, donner de la valeur et classer.

1. Faire un bilan : selon les données EVA\_PLE-1-1, EVA\_PLE-1-3, EVA\_PLE-1-4, EVA\_PLE-1-19 et EVA\_PLE-1-6, cette fonction est une obligation dans des institutions relevant du Ministère de l'Education nationale. Les personnes interviewées sont des professeurs d'université d'où l'obligation institutionnelle de procéder à une évaluation des étudiants en fin d'année sous forme de tests notés. Une enseignante au niveau primaire parle d'un autre type bilan décrivant « le travail de l'élève pendant l'année » et qui n'a donc pas la même fonction que dans le système universitaire puisque le redoublement n'existe pas au Japon et ce jusqu'au lycée, (EVA\_PLE-1-5). Ce bilan sert ainsi à faire un constat (EVA\_PLE-1-2, EVA\_PLE-1-15, EVA\_PLE-1-17, EVA\_PLE-1-7) mais aussi à produire un diagnostic (EVA\_PLE-1-10 et EVA\_PLE-1-18) voire un pronostique (EVA\_PLE-1-14) des compétences de l'élève ou à l'engager dans une remédiation (EVA\_PLE-1-15, EVA\_PLE-1-8, EVA\_PLE-1-11, EVA\_PLE-1-13).
2. Donner de la valeur : cette fonction fait référence à l'étymologie du verbe « évaluer » et à une approche qualitative de l'activité évaluative. Elle a été mentionnée par une enseignante dans une école primaire (EVA\_PLE-1-9) où ce qui semble le plus important est d'attester du travail accompli par l'élève puisque le processus d'apprentissage n'y est pas soumis à l'obtention de notes permettant l'accès à des niveaux supérieurs. Ici la valeur est donnée par l'enseignante. La donnée EVA\_PLE-1-20 va dans le même sens puisque l'enseignant a voulu sensibiliser ses élèves au poids du processus d'apprentissage plutôt qu'à son évaluation institutionnelle. La donnée EVA\_PLE-1-12 insiste d'ailleurs sur une prise de conscience par les apprenants de la valeur de leur apprentissage : « mon but n'est pas de les évaluer mais encore une fois de les mettre dans une situation

où ils vont pouvoir *faire l'expérience de l'optimisation des apprentissages* ». La partie en italique de la citation, laisse penser en effet que ce sont les apprenants qui vont évaluer l'efficacité de leurs savoirs.

3. Classifier : le classement évoqué ici (EVA\_PLE-1-16) a pour effet un certain confort dans le déroulement du plan d'enseignement (éviter le groupement d'élèves de niveaux hétérogènes) mais il est jugé « impossible ». L'enseignant interviewé travaille à l'IFJ-T où l'inscription dans une classe dépend avant tout d'une auto-évaluation de l'apprenant et non pas de la réussite à un test de placement.

### Récapitulatif :

- 20 données sur 57 et exprimées par 16 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation sert à faire un bilan pour un produire un constat, un diagnostic, un pronostique et une remédiation.	Complémentaires : EVA_PLE-1-1 EVA_PLE-1-2 EVA_PLE-1-3 EVA_PLE-1-4 EVA_PLE-1-5 EVA_PLE-1-6 EVA_PLE-1-7 EVA_PLE-1-8 EVA_PLE-1-10 EVA_PLE-1-11 EVA_PLE-1-13 EVA_PLE-1-14 EVA_PLE-1-15 EVA_PLE-1-17 EVA_PLE-1-18 EVA_PLE-1-19	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Ecole élémentaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> <li>• LFI-T</li> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>
L'évaluation sert à donner de la valeur.	Convergentes : EVA_PLE-1-9 EVA_PLE-1-12 EVA_PLE-1-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Lycée privé japonais</li> </ul>
L'évaluation sert à classer les apprenants.	Complémentaire : EVA_PLE-1-16	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> </ul>

### 3.2.2 Sous catégorie : évaluation organisée par les enseignants

Les interviewés s'accordent pour dire que l'évaluation revient à l'enseignant et par là fait partie intégrante du plan d'enseignement. Les professeurs contrôlent le choix des procédés et procédures d'évaluation. C'est par la maîtrise du processus d'évaluation qu'ils manifestent leur hétéronomie. L'activité évaluative réservée au professeur est une affirmation

de son pouvoir comme le soulignent Huver et Springer (cf. p.91). Cependant, les enseignants parlent-ils de l'évaluation certificative (cf. Scallon, p.87) qui donne droit à un diplôme ou à la poursuite des études ou bien d'une évaluation qualitative comme nous l'avons vu dans l'analyse des données précédentes ? Rien n'est précisé à ce sujet mais dans leurs discours spontanés on retrouve comme composants du champ lexical de l'évaluation les termes « test », « contrôle » et « note ». Les données de cette catégorie font aussi de l'enseignant la seule personne autorisée à attester de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage, il est le référent et le représentant de la norme.

### Récapitulatif :

- 8 données sur 57 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Récapitulatif des idées			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation est un processus par lequel s'exprime l'hétéronomie de l'enseignant.	Convergentes : EVA_PLE-2-1 EVA_PLE-2-2 EVA_PLE-2-3 EVA_PLE-2-4 EVA_PLE-2-5 EVA_PLE-2-6 EVA_PLE-2-7 EVA_PLE-2-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> <li>• Lycée privé japonais</li> </ul>

### 3.2.3 Sous catégorie : Evaluation et contraintes institutionnelles

Ces données montrent que l'activité évaluative peut être soumise dans certains cas à des contraintes institutionnelles. Les interviewés enseignent dans des établissements relevant du ministère français et japonais de l'Education nationale. Ces obligations concernent les procédures d'évaluation (EVA\_PLE-3-1), les domaines de l'apprentissage (EVA\_PLE-3-3), la pondération (EVA\_PLE-3-4 et EVA\_PLE-3-7), la formulation de l'évaluation en chiffre (EVA\_PLE-3-5) ou en lettre (EVA\_PLE-3-7). Ces contraintes institutionnelles ne sont pas toujours bien acceptées par les enseignants car elles sont chronophages (EVA\_PLE-3-6) ou véhiculent une image très négative, (EVA\_PLE-3-9). L'enseignante interviewée et source des propos suivants compare l'organisation de l'évaluation dans son établissement à « une machine en marche » que l'on ne peut arrêter. Dans la sous-catégorie précédente, nous évoquons l'aspect mécanique de l'évaluation. Cette remarque va dans ce sens.

Mais, malgré le contexte institutionnel dans lequel l'activité évaluative prend place, elle peut être libérée de toute obligation et être prise en charge dans ses procédés et procédures par l'enseignant, (EVA\_PLE-3-2 et EVA\_PLE-3-9). Il faut cependant noter que l'enseignement dispensé par l'enseignante, source de la donnée EVA\_PLE-3-2, ne fait pas partie du programme établi par le Ministère de l'Education nationale français, puisqu'il prend la forme d'une aide à l'apprentissage pour une mise à niveau en langue des enfants franco-japonais et pour leur meilleure intégration dans l'établissement. En ce qui concerne la seconde donnée, l'enseignante précise que l'apprentissage des langues (dont le français) n'est pas soumis à une évaluation officielle.

### Récapitulatif :

- 9 données sur 57 et exprimées par 9 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les contraintes institutionnelles concernent, les procédures, les domaines d'apprentissage, la pondération, la formulation de la note.	Complémentaires : EVA_PLE-3-1 EVA_PLE-3-3 EVA_PLE-3-4 EVA_PLE-3-5 EVA_PLE-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole primaire</li> <li>• LFI-T</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> </ul>
Les contraintes institutionnelles sont mal vécues.	Convergentes : EVA_PLE-3-6 EVA_PLE-3-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université publique</li> <li>• Ecole élémentaire</li> </ul>
Les contraintes institutionnelles peuvent ne pas exister quand l'enseignement dispensé n'est pas soumis à l'évaluation.	Convergentes : EVA_PLE-3-2 EVA_PLE-3-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole élémentaire</li> <li>• LFI-T</li> </ul>

### 3.2.4 Sous catégorie : procédures d'évaluation

Ces données comme celles de la sous-catégorie suivante, vont permettre de comprendre comment est organisée l'évaluation dans les milieux enquêtés puisqu'elles mettent en avant certaines procédures d'évaluation et leurs avantages.

Les enseignants interviewés associent parfois une procédure à une représentation de l'enseignement ou bien encore à une approche pédagogique. Ainsi, il est fait une relation entre « concours » et « culture de la compétition » (EVA\_PLE-4-4); les données EVA\_PLE-4-5 et EVA\_PLE-4-6 mentionnent les examens du DELF, lesquels « semblent plus logiques

et efficaces » (EVA\_PLE-4-5) parce que plus en phase avec une conception libérale de l'apprentissage : « Dans notre école, on laisse les enfants libres de travailler. Dans les examens du DELF nous avons trouvé un peu l'aboutissement officiel de cette approche conceptuelle » (EVA\_PLE-4-6) ; le fait de passer un examen tel que le DELF est vu comme l'objectif possible d'une démarche pour l'autonomisation des apprentissages et ses relations avec l'auto-évaluation, (EVA\_PLE-4-4, EVA\_PLE-4-3 et EVA\_PLE-4-2<sup>115</sup>).

Les deux examens de français cités par les interviewés sont le DAPF et le DELF. Le premier propose des procédés d'évaluation en relation avec la culture d'apprentissage en vigueur au Japon. Cette culture est souvent basée, nous l'avons vu, à partir d'un certain niveau d'enseignement, sur la transmission et la reproduction des connaissances ce qui en soit n'est pas critiquable car l'imitation est facteur d'autonomisation si l'apprenant s'en émancipe et parvient à reproduire seul dans diverses situations ce qui lui a été transmis, faisant preuve ainsi d'un auto-contrôle. Cela revient à construire de véritables savoir-faire. C'est justement ce qu'entendent évaluer les épreuves du DELF. Le cadre théorique de cette recherche a montré que l'utilisation du CECR était source de polémiques au Japon notamment parce qu'il proposait une acquisition des connaissances pour l'acquisition de diverses compétences. En faisant le choix du DELF, les interviewés ont fait celui d'une procédure d'évaluation dont découle toute une logique de transmission et d'acquisition des connaissances plus en relation, pour eux, avec l'autonomisation des apprentissages. Ainsi, cela pourrait signifier que l'autonomisation ne passe pas uniquement par l'évaluation des connaissances (le DAPF est aussi cité comme objectif d'autonomisation dans la donnée EVA\_PLE-4-2) mais aussi par celle des compétences. Dans ce dernier cas on parlera d'évaluation qualitative, (cf. p.99)

Pour finir, les procédures d'évaluation ont moins d'importance que les procédés quand il s'agit d'évaluer les apprenants, (EVA\_PLE-4-7).

---

<sup>115</sup> En réponse à la question 4 du questionnaire : Dans vos cours, pensez-vous favoriser l'autonomie de vos apprenants ? Si oui comment ? Si non, pensez-vous qu'il le faudrait ?

## Récapitulatif :

- 7 données sur 57 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les procédures d'évaluation des compétences des apprenants favorisent l'autonomisation.	Convergentes : EVA_PLE-4-2 EVA_PLE-4-3 EVA_PLE-4-4 EVA_PLE-4-5 EVA_PLE-4-6 EVA_PLE-4-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>
Les procédures d'évaluation et les conceptions de l'enseignement/l'apprentissage sont en relation.	Convergentes : EVA_PLE-4-1 EVA_PLE-4-2 EVA_PLE-4-3 EVA_PLE-4-4 EVA_PLE-4-5 EVA_PLE-4-6 EVA_PLE-4-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collège</li> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Université privée</li> <li>• Université publique</li> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>

### 3.2.5 Sous catégorie : procédés d'évaluation

Cette sous-catégorie nous renseigne sur les procédés utilisés dans l'évaluation. Les enseignants ont évoqué des exercices de type QCM ou de remise en ordre d'éléments d'une phrase, des activités (réception, production, interaction) à l'écrit ou à l'oral, des jeux mais aussi des dictées, et des traductions. Par ailleurs, seules quelques données précisent que ces procédés sont choisis (dans un manuel, un site internet, etc.) ou conçus par l'enseignant.

En ce qui concerne les QCM deux interviewés ont souligné leur importance (EVA\_PLE-5-6 et EVA\_PLE-5-10). D'abord parce que ce sont des procédés courants dans l'évaluation des langues au Japon et ce, semble-t-il, jusqu'aux concours d'entrée des universités. Ensuite, ils permettent une correction plus « facile et rapide ». Les procédés sont adaptés aux procédures choisies, elles-mêmes (et selon l'analyse des données de la sous-catégorie précédente) en relation avec une conception particulière de l'enseignement/apprentissage, (EVA\_PLE-5-6).

Enfin, les QCM sont les garants d'une évaluation juste dans la mesure où ils limitent le nombre de réponses possibles. En ce sens, il est certain qu'une activité de production écrite ou orale demande une évaluation moins mécanique mais peut-être plus subjective, (EVA\_PLE-5-9). Selon le tableau récapitulatif (cf. p.108) des deux aspects de l'activité évaluative (quantitatif et qualitatif) cet usage de l'évaluation relève d'un axe technique et se

fonde sur un paradigme de la connaissance. Ce même tableau indique des relations entre les deux aspects de l'évaluation. On remarque ainsi que l'axe technique à des relations avec l'axe éthique car s'est bien afin d'éviter les incertitudes et les limites inhérentes à une évaluation de type qualitative ou subjective que l'enseignant a recours à ce genre de procédé. Pour finir, les contenus de ces procédés sont bien sûr adaptés et adaptables au niveau des apprenants (EVA\_PLE-11 et EVA\_PLE-5-10) ce qui va dans le sens de la donnée EVA\_PLE-4-7.

Un exercice et sa consigne, par exemple, ne sont pas les seuls procédés d'évaluation mis en œuvre par les interviewés. Ils ont aussi mentionné la révision des connaissances pour en constater l'acquisition suffisante ou insuffisante (EVA\_PLE-5-1), la comparaison de la production d'un apprenant avec celle de son enseignant (EVA\_PLE-5-2) et la communication entre apprenants et apprenant(s)-enseignant (EVA\_PLE-5-4).

### Récapitulatif :

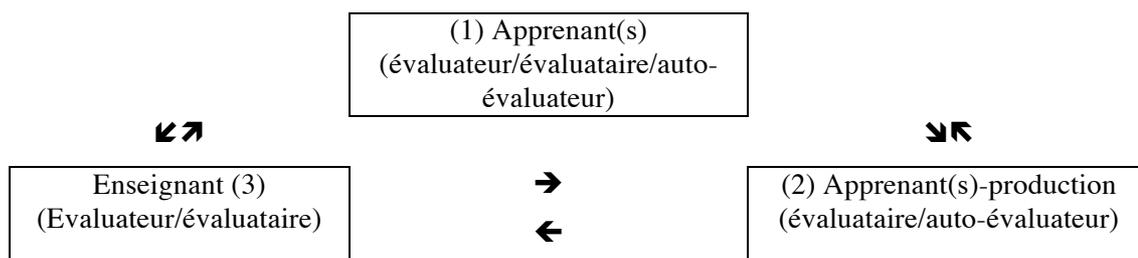
- 13 données sur 57 et exprimées par 12 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les procédés d'évaluation quantitatifs ne sont pas étrangers à l'aspect éthique de l'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-10	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université publique</li> </ul>
La révision comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> </ul>
La comparaison comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>
La communication comme procédé d'évaluation.	Complémentaire : EVA_PLE-5-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> </ul>
Les procédés d'évaluation sont en rapport avec les procédures d'évaluations elles-mêmes en relation avec les conceptions de l'enseignement-apprentissage.	Complémentaire : EVA_PLE-5-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collège</li> </ul>
Les procédés d'évaluation sont choisis ou conçus par l'enseignant.	Complémentaires : EVA_PLE-5-3 EVA_PLE-5-8 EVA_PLE-5-10 EVA_PLE-5-11 EVA_PLE-5-12 EVA_PLE-5-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université publique</li> <li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li> <li>• Ecole élémentaire</li> <li>• Ecole primaire</li> <li>• Lycée privé japonais.</li> </ul>

### 3.2.6 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'enseignement »

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

Selon l'analyse des données de cette catégorie, l'autonomisation des apprentissages est liée à un partage de l'activité évaluative. En effet, c'est par le processus d'évaluation que l'enseignant assure son hétéronomie. Ce partage peut être schématisé de la façon suivante :



L'évaluation d'une production (donc d'un apprenant ou un d'un groupe d'apprenants) se fait par un apprenant ou plusieurs (1). Par l'évaluation de leur(s) camarade(s) (le feedback), le ou les évaluataire(s) (2) procède(nt) à une auto-évaluation et deviennent donc auto-évaluateur. L'évaluation de la même production peut être faite par l'enseignant-évaluataire (3) et ce avec la même conséquence pour (2). Ce faisant, il va confirmer ou infirmer l'évaluation de (1) qui a son tour procédera à une auto-évaluation. A noter que l'évaluation entre (1) et (3) peut aussi être le fait d'une enquête de satisfaction (formelle ou informelle). L'enseignant-évaluataire devient enseignant-évaluataire. Ainsi, on remarque deux nouvelles variables susceptibles de favoriser le fonctionnement du MARCAA :

1. Un plan d'enseignement où tour à tour enseignant et apprenants sont évaluateurs, évaluataires et auto-évaluateurs ;
2. Une co-construction du produit de l'évaluation (de la valeur) ce qui montre que tout comme l'autonomisation des apprentissages, l'évaluation n'est pas un processus solitaire.

#### 3.2.6.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est l'activité évaluative ainsi que deux de ses formes : l'évaluation qualitative et l'auto-évaluation. Elles ne sont pas remises en cause dans leur rôle pour le fonctionnement du MARCAA mais il ne faut pas oublier que les jugements qu'elles

permettent de produire sont influencés par la subjectivité de l'évaluateur-enseignant ou de l'auto-évaluateur-apprenant, subjectivité qui fait partie intégrante du processus d'évaluation.

### **3.2.6.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage**

#### **Liste des idées :**

- a. L'évaluation sert à faire un bilan pour produire un constat, un diagnostic, un pronostique ou une remédiation ;
- b. L'évaluation est un processus par lequel s'exprime l'hétéronomie de l'enseignant ;
- c. Les procédures d'évaluation prenant en compte les compétences des apprenants favorisent l'autonomisation ;
- d. Les procédures d'évaluation et les conceptions de l'enseignement/ l'apprentissage sont en relation ;
- e. Les contraintes institutionnelles concernent, les procédures, les domaines d'apprentissage, la pondération, la formulation de la note ;
- f. Les procédés d'évaluation sont choisis ou conçus par l'enseignant.

### **3.3 Catégorie : évaluation et culture**

#### **3.3.1 Sous-catégorie : évaluation et culture d'enseignement/apprentissage**

Les données de cette catégorie ont été produites par trois enseignants français. Même si elle ne contient que quelques données, elle atteste d'une rencontre culturelle sur le terrain de l'évaluation comme cela a été le cas avec la notion d'autonomisation (cf., la sous-catégorie « Autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage »). Cette rencontre passe d'abord par la représentation de la note et le message qu'elle transmet. Un des enseignants interviewés précise que ses élèves cachent leur note lorsqu'elles<sup>116</sup> reçoivent de lui leur copie pour que leurs camarades ne la voient pas, (EVA\_CULT-1-4).

Cette rencontre peut aussi être problématique comme dans le cas de cette enseignante désirant proposer une autre approche de l'évaluation en rapport avec les modes d'apprentissages de ses élèves (modes fondés sur la notion de « tâche ») dans un établissement privilégiant des pratiques d'apprentissage et d'évaluation certes traditionnelles mais adéquates pour les procédés utilisés dans les examens donnant droit à l'entrée dans une université de renom, (EVA\_CULT-1-1).

---

<sup>116</sup> Le lycée Caritas n'est pas mixte

Pourtant, si les examens d'entrée dans les universités japonaises relèvent d'une approche sommative et certificative de l'évaluation en utilisent le plus souvent des procédés de type QCM, une fois cette étape passée, les pratiques d'évaluation semblent changer, (EVA\_CULT-1-2 et EVA\_CULT-1-3). Un enseignant avoue, comme le font ses collègues, accorder l'unité de valeur à la plupart des étudiants. Pour lui, l'approche sommative/certificative « n'a pas beaucoup de sens » (EVA\_CULT-1-3) dans le contexte universitaire japonais. C'est le même enseignant qui préférerait s'en remettre à son intuition pour produire une note. Sans généraliser cette manière de faire, on peut penser que d'autres enseignants adoptent la même démarche mais aussi que certains font usage d'une évaluation sommative aboutissant à une note chiffrée. Quoiqu'il en soit, l'activité évaluative comme processus d'autonomisation des apprentissages semblent devoir s'adapter au contexte culturel et d'enseignement/apprentissage dans lequel elle prend place.

### Récapitulatif :

- 4 données sur 4 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative dépend du contexte culturel et d'enseignement/apprentissage.	Convergentes : EVA_CULT-1-1 EVA_CULT-1-2 EVA_CULT-1-3 EVA_CULT-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université privée</li> <li>• Collège</li> <li>• Lycée privé japonais</li> </ul>

### 3.3.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et culture »

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

Cette catégorie bien que peu riche en données a montré que l'évaluation devait s'adapter à la culture d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il serait important que l'enseignant ait une connaissance assez précise des habitudes d'apprentissage de son public afin d'éviter des incompréhensions dans les pratiques de l'évaluation, incompréhensions qui pourraient limiter le fonctionnement du MARCAA.

#### 3.3.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Nous avons vu que l'apprenant devait modifier ses représentations de l'apprentissage si celles-ci ne s'adaptaient pas à l'approche autonomisante du MARCAA. Par l'analyse de ces

données, il semble qu'il doit aussi faire évoluer ses représentations pour concevoir une évaluation prenant en compte d'autres aspects de l'apprentissage. Mais ces deux efforts, s'ils ont lieu, ne doivent pas, être le seul fait de l'apprenant. L'enseignant a aussi une adaptation de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation à faire.

### **3.4. Catégorie : évaluation et plan d'apprentissage**

#### **3.4.1 Sous catégorie : évaluation et apprentissage**

L'ensemble des données souligne l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. D'abord parce qu'elle en est une partie intégrante (EVA\_PLA-1-7). Pour affirmer cela, l'interviewé fonde son raisonnement sur la notion de « feedback » qu'il assimile à un acte évaluation.

Ensuite parce que l'évaluation est une aide à l'apprentissage, (EVA\_PLA-1-4). Comment ? Par l'explication des erreurs, (EVA\_PLA-1-2). Dans le discours des interviewés qui ont abordé ce thème, l'enseignant est le plus souvent le seul maître de l'évaluation (cf. catégorie « Evaluation organisée par l'enseignant »). Ainsi, si l'évaluation est une aide à l'apprentissage, est-ce parce que l'enseignant assiste les apprenants ou bien parce que les apprenants font une analyse personnelle de leur performance afin de satisfaire ou bien de se convaincre d'une nécessaire remédiation ? Rien n'est précisé dans les propos des interviewés mais la donnée EVA\_PLA-1-5 semble désigner une situation de remédiation où les élèves mis en groupe ont la possibilité de dépasser leurs erreurs pour progresser.

Enfin parce que l'évaluation peut être source de motivation pour l'apprenant, (EVA\_PLA-1-1, EVA\_PLA-1-3 et EVA\_PLA-1-6). Deux enseignants font une relation entre la note et la motivation, (EVA\_PLA-1-1, EVA\_PLA-1-3) et de fait sa démotivation dans le cas d'une mauvaise note. La donnée EVA\_PLA-1-6 montre plutôt une enseignante qui prend en compte les progrès des apprenants de quelques natures qu'ils soient et surtout sans les comparer pour les hiérarchiser au moyen d'une note. On comprend donc que la note est certes source de motivation ou de démotivation mais qu'elle prend en compte les progrès des apprenants et les leur faire réaliser. Comme le rappelle la donnée EVA\_MOD-5-13, « l'évaluation doit rester positive ». D'ailleurs, la donnée EVA\_PLA-1-8 montre que l'enseignante n'évalue que les progrès réalisés par ses élèves.

La donnée EVA\_PLA-1-9 indique une dernière fonction de l'évaluation du point de vue du plan d'apprentissage : elle donne à l'apprenant une représentation de ses chances de réussite ou d'échec à un nouvel objectif. En ce sens elle influence l'agentivité et le sentiment

d'efficacité personnelle pour faire que l'apprenant change d'objectifs ou en définisse de moins ambitieux.

### Récapitulatif :

- 9 données sur 13 et exprimées par 7 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage.	Complémentaire : EVA_PLA-1-7	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
L'évaluation est une aide à l'apprentissage.	Convergentes : EVA_PLA-1-2 EVA_PLA-1-4 EVA_PLA-1-5	Japonaise/française	• Université privée japonaise • LFI-T
L'évaluation est source de motivation et doit être positive.	Convergentes : EVA_PLA-1-1 EVA_PLA-1-3 EVA_PLA-1-6 EVA_PLA-1-8	Japonaise/française	• Université privée • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
L'évaluation influence l'agentivité de l'apprenant.	Complémentaire : EVA_PLA-1-9	Française	• Lycée privé japonais.

### 3.4.2 Sous catégorie : évaluation et métacognition

Selon les données recueillies, le processus d'évaluation implique une observation de soi, en action. Cette observation peut être faite en relation avec les autres apprenants. Dans ce cas précis, l'apprenant s'évalue au regard des observations de ses camarades qui évaluent sa production. Une interviewée parle d'un effet miroir, (EVA\_PLA-4). Mais elle peut être aussi le fait d'une introspection qui va susciter un jugement des apprenants sur leurs lacunes, leurs points forts ou leurs désirs (EVA\_PLA-2-1 et EVA\_PLA-2-2) mais aussi leurs motivations (EVA\_PLA-2-3). Ce jugement métacognitif participe d'une activité évaluative, (cf. p.96).

Deux sous-catégories précédemment analysées ont montré la relation entre l'autonomisation et la métacognition. De la première, « Autonomisation et métacognition » il est ressorti que l'évaluation était un moyen pour favoriser la métacognition et que l'autonomisation était le résultat conjugué de l'activité évaluative et de la métacognition ; de la seconde, « Autonomisation et décision de l'apprenant », que la possibilité de choix offerte à un apprenant était liée au processus d'évaluation et qu'elle était un facteur de motivation.

La présente catégorie fait de l'évaluation le lien entre « autonomisation », « métacognition » et « décision » de l'apprenant selon le schéma suivant :

**Récapitulatif :**

- 4 données sur 13 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'évaluation pour favoriser la métacognition.	Convergentes : EVA_PLA-2-1 EVA_PLA-2-2 EVA_PLA-2-3 EVA_PLA-2-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecole de langue (Silent Way)</li> <li>• Collège</li> <li>• Université privée</li> </ul>

**3.4.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Evaluation et plan d'apprentissage »**

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

Les données de la dernière sous-catégorie confirment l'importance de l'approche évaluative dans le plan d'enseignement, importance parfois relativisée par certains interviewés. L'évaluation doit être guidée par le désir d'aider les apprenants et par une attention particulière pour valoriser leurs acquis. C'est dans ces conditions que la motivation de l'apprenant pourra être maintenue. Et cela est essentiel puisque la motivation, en relation avec la notion d'agentivité de Bandura, est le moteur du MARCAA.

**3.4.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments**

De ce fait, la motivation est une variable encore une fois identifiée. Mais elle n'est pas la seule. Nous avons aussi repéré l'activité évaluative et la métacognition. A cette étape de l'analyse il est possible de les mettre en relation et par là de confirmer le fonctionnement du mécanisme à vérifier. Ainsi, c'est bien par une activité évaluative favorisant la métacognition que l'apprenant pourra prendre des décisions sur son apprentissage. L'autonomisation sera favorisée si l'apprenant peut agir selon ses décisions. Et c'est en rendant de plus en plus pertinentes ces décisions (c'est-à-dire en se passant peu à peu de l'aide de l'enseignant) et par là son évaluation, que l'apprenant avancera dans son projet d'autonomie. Et en étant plus autonome, il pourra prendre plus fréquemment des décisions issues de l'activité évaluative.

### 3.4.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

#### Liste des idées

- a. L'évaluation est une aide à l'apprentissage ;
- b. L'évaluation est source de motivation et doit être positive.

## 3.5 Catégorie : les représentations de l'évaluation

### 3.5.1 Sous-catégorie : les représentations négatives de l'évaluation

L'évaluation est crainte car elle peut être un instrument de pression, de sélection et une cause de compétition entre les apprenants. Mais ces représentations réduisent l'acte d'évaluation à un processus de notation hiérarchisant. C'est à cet amalgame que les cinq enseignants interviewés se sont spontanément référés pour définir l'activité évaluative.

#### Récapitulatif :

- 5 données sur 12 exprimées par 5 interviewés sur 20 :

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative est spontanément associée à processus de notation hiérarchisant.	Convergentes : EVA_REP-1-1 EVA_REP-1-2 EVA_REP-1-3 EVA_REP-1-4 EVA_REP-1-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li><li>• Université publique</li><li>• Université privée</li><li>• Lycée privé japonais</li></ul>

### 3.5.2 Sous-catégorie : évaluation comme jugement positif

Les données de cette catégorie montrent que l'évaluation, en tout cas en ce qui concerne certains niveaux d'enseignement/apprentissage (les classes du niveau primaire du LFI-T et une école élémentaire japonaise) ou contexte (l'IFJ-T), peut se concevoir comme un processus valorisant dont le but est de mettre en avant les aspects positifs du travail des élèves, plus que la note (EVA\_REP-2-1). Car c'est bien ce symbole qui est source de représentations négative, (EVA\_REP-2-5 et EVA\_REP-2-7). Pour finir, un enseignant précise que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage et qu'elle peut le favoriser, (EVA\_REP-2-6).

## Récapitulatif :

- 7 données sur 12 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'activité évaluative peut être positive.	Convergentes : EVA_REP-2-1 EVA_REP-2-2 EVA_REP-2-3 EVA_REP-2-4 EVA_REP-2-5 EVA_REP-2-6 EVA_REP-2-7	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ecole de langue (IFJ-T)</li><li>• Université privée</li><li>• Ecole élémentaire</li><li>• LFI-T</li><li>• Lycée privé japonais</li></ul>

### 3.5.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'évaluation »

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

Cette catégorie comporte très peu de données pour fournir des éléments probants ayant une influence possible dans le fonctionnement du MARCAA. Il est cependant possible de penser qu'une approche de l'évaluation favorisant le classement et la réussite véhicule des images négatives et peut être la cause d'une démotivation. Par ailleurs, les moments d'évaluation pendant et entre chaque étape du MARCAA semblent peu propices à l'application d'une évaluation de ce type. Elle pourrait cependant avoir lieu en dernière étape, c'est-à-dire celle où l'apprenant décide avec l'enseignant de poursuivre son apprentissage ou d'améliorer sa production.

#### 3.5.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'activité évaluative est confirmée comme une variable du MARCAA mais elle doit rester dans une approche qualitative la plupart du temps afin de préserver la motivation de l'apprenant et attirer son attention sur les processus en jeu dans son apprentissage.

#### 3.5.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage

- a. L'activité évaluative est spontanément associée à un processus de notation hiérarchisant.

### **3.6. Catégorie : les objets de l'évaluation**

#### **3.6.1 Sous-catégorie : évaluation et activités langagières**

Afin de permettre une lecture de leur analyse plus aisée, les données ont été groupées en trois domaines correspondant à trois activités langagières<sup>117</sup> (EVA\_OBJ-1-1, EVA\_OBJ-1-2, EVA\_OBJ-1-3, EVA\_OBJ-1-4, EVA\_OBJ-1-5, EVA\_OBJ-1-8 et EVA\_OBJ-1-9) ; les compétences des apprenants (EVA\_OBJ-1-6, EVA\_OBJ-1-7, EVA\_OBJ-1-12, EVA\_OBJ-1-13, EVA\_OBJ-1-14 et EVA\_OBJ-1-15) et des paramètres annexes à l'apprentissage, (EVA\_OBJ-1-10 et EVA\_OBJ-1-11).

L'évaluation des activités langagières montre que les enseignants interviewés fondent leur pratique sur les principes du CECR dont le caractère polémique au Japon est connu puisqu'ils sont parfois en conflit avec les pratiques d'enseignement/apprentissage en vigueur. Cette évaluation a par ailleurs pour finalité de positionner l'apprenant sur une échelle de 6 niveaux de compétence. Toutefois, aucun enseignant ne précise que leur évaluation a cet objectif final. L'évaluation des activités langagières est-elle, dans leur pratique, séparée de l'évaluation des compétences ? Il semble que oui.

Les enseignants qui prennent pour objet de leur pratique d'évaluation les compétences de leurs élèves, s'attachent surtout à ce que leurs apprenants savent faire. En effet, pour ces enseignants une compétence est un savoir-faire ou un savoir linguistique acquis (EVA\_OBJ-1-7) ce qui au regard de la notion de compétence (cf. pp.99-100) est réducteur.

Pour finir, deux enseignants ont mentionné l'assiduité de leurs étudiants comme objet de l'évaluation. Dans les universités au Japon, l'assiduité est très importante pour l'obtention du diplôme. Elle est aussi importante que le travail fourni en classe par l'étudiant. Ainsi, un étudiant peut-il se rendre en classe et dormir une bonne partie du cours mais en sachant que sa présence sera valorisée.

De l'analyse de ces données, il apparaît que les objets de l'évaluation sont fortement influencés par une approche par compétences mais dont les enseignants ont une représentation tronquée.

---

<sup>117</sup> La réception, la production et l'interaction, à l'oral et à l'écrit pour les deux premières et uniquement oral pour la troisième.

## Récapitulatif :

- 15 données sur 15 et exprimées par 11 interviewés sur 20

<b>Idée(s)</b>	<b>Position(s) et donnée(s)</b>	<b>Culture(s) d'enseignement / apprentissage</b>	<b>Milieu(x)</b>
L'évaluation concerne les activités langagières de production, réception et interaction.	Complémentaires : EVA_OBJ-1-1 EVA_OBJ-1-2 EVA_OBJ-1-3 EVA_OBJ-1-4 EVA_OBJ-1-5 EVA_OBJ-1-8 EVA_OBJ-1-9	Française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université privée</li><li>• Université publique</li><li>• Ecole élémentaire</li></ul>
L'évaluation porte sur les compétences.	Convergentes : EVA_OBJ-1-6 EVA_OBJ-1-7 EVA_OBJ-1-12 EVA_OBJ-1-13 EVA_OBJ-1-14 EVA_OBJ-1-15	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université privée japonaise</li><li>• Ecole primaire</li><li>• LIF-T</li><li>• Ecole de langue (Silent Way)</li></ul>
L'évaluation porte sur l'assiduité.	Convergentes : EVA_OBJ-1-10 EVA_OBJ-1-11	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"><li>• Université privée</li><li>• Université publique</li></ul>

### 3.6.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les objets de l'évaluation »

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

Un paramètre influent dans le fonctionnement du MARCAA est le savoir de l'enseignant en matière d'évaluation. L'analyse de cette catégorie a révélé des pratiques d'évaluation qui entendent prendre en compte les compétences des apprenants mais qui semblent pourtant se limiter au contrôle de connaissances et de savoir-faire. Le rôle de l'enseignant, dans une évaluation basée sur le paradigme des compétences (cf. p. 83) est aussi de faire réfléchir l'apprenant sur ses lacunes et ses acquis pour lui en faire réaliser les mécanismes producteurs qu'il saura éviter ou reproduire.

#### 3.6.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est l'activité évaluative mais cette fois-ci considérée du point de vue de l'enseignant. Dans le fonctionnement du MARCAA, l'apprenant n'est pas le seul à évaluer son travail. Dans une ZPD, c'est également l'enseignant qui va, selon les résultats de

son analyse (c'est-à-dire de son évaluation) donner les conseils qui s'imposent et/ou fournir l'aide adéquat.

### **3.6.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage**

- a. L'évaluation porte sur les compétences.

## **3.7 Conclusion générale sur l'analyse des données**

L'analyse des données issues des discours des interviewés concernant l'évaluation permet de faire les constats suivants :

- a. L'apprenant doit connaître les critères, contenus et objectifs qui fondent l'évaluation pour que soit favorisés les processus de pro-action, d'autorégulation et métacognition en jeu dans l'autonomisation ;
- b. La production de critères est difficile en début d'apprentissage ;
- c. L'évaluation intuitive et subjective peut être aussi efficace qu'une évaluation se fondant sur des critères linguistiques, de formes ou de fond mais elle peut être perçue comme moins juste et source de polémique ;
- d. La notation par chiffre ou lettre est si reconnue socialement, qu'elle est parfois confondue avec l'activité évaluative. Or celle-ci passe aussi par l'observation des apprenants et des pratiques d'enseignement du professeur et par le discours de l'évaluation qui ne devrait s'assimiler comme un discours d'expert à expert ;
- e. Le feedback comme un canal du discours de l'évaluation est facteur d'autonomisation ;
- f. L'évaluation atteste du pouvoir de l'enseignant. La déléguer ou la partager est facteur d'autonomie ;
- g. L'autonomisation passe par des procédures et des procédés d'évaluation appropriés ;
- h. L'importance des contraintes institutionnelles dans le processus d'évaluation ;
- i. L'évaluation comme aide à l'apprentissage ;
- j. L'évaluation doit soutenir la motivation en étant positive ;
- k. L'activité évaluative est influencée par le contexte socio-éducatif tout comme la représentation de l'autonomie ;
- l. La maîtrise des pratiques d'évaluation par l'enseignant est déterminante dans le processus d'apprentissage.

De manière générale, les données de cette catégorie confirment l'activité évaluative comme variable en jeu dans le MARCA mais elle peut être influencée par l'institution, la culture, les savoirs et les représentations des enseignants et des apprenants en la matière.