

De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif

Sylvie GRUBER JOST et Henri VIEILLE-GROSJEAN

Unité de recherche du LISEC (EA 2310) – Université de Strasbourg

Résumé

S'évaluer, c'est porter un regard de valeur sur soi, c'est aussi accepter de montrer quelque chose de soi. En contexte scolaire, cet acte questionne les deux espaces de la relation éducative : le niveau de réception et la transmission (Vieille-Grosjean, 2011). En effet, la mission confiée à l'enseignant est de rendre l'enfant compétent (Reboul, 1980) et l'acquisition de cette compétence doit être mesurée en référence aux deux acteurs de la relation. Mais comment mesurer l'intention, le but ou l'envie d'apprendre ? Et de faire apprendre ? Cette étude empirique n'a pas l'ambition de questionner l'ensemble du processus d'évaluation, dans ses deux composantes, élèves et enseignants. Elle se propose d'interroger une pratique d'autoévaluation de leurs compétences effectuée par des élèves du primaire. Nous pensons en effet que la pratique de l'autoévaluation, à condition qu'elle se situe dans le champ de la pédagogie, amène un espace de rencontre entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Elle agit comme un révélateur des attendus des uns et des perceptions des autres et permet à l'élève de tendre vers un apprentissage expansif (Holzkamp, 1995). L'enfant en prenant conscience de sa responsabilité peut passer d'un être évalué à un être apprenant.

Mots-clés

Autoévaluation, apprentissage expansif / défensif, responsabilisation, transmission.

Abstract

Self-evaluation involves making a value judgement of oneself. It also involves accepting to reveal something about oneself. In a school context, this act questions both educational relationship spaces: the level of reception and transmission (Vieille-Grosjean, 2011). Indeed, the mission assigned to the teacher is to make the child competent (Reboul, 1980) and the acquisition of this competence must be measured. But how can one measure the intention, aim or desire to learn? This empirical study examines an example of skill self-evaluation among primary school students. We believe that the practice of self-evaluation, if situated in the area of pedagogy, creates a meeting space between the teacher, the student and knowledge. It reveals the expectations of some and the perceptions of others, and allows the student to work toward expansive learning (Holzkamp, 1995). The child can, by becoming aware of his/her responsibility, move from being a person who is being evaluated to a person who is learning.

Keywords

Self-evaluation, expansive / defensive learning, responsibility, transmission.

1. Introduction et premier questionnement

Est-il possible de savoir ce qu'un élève apprend à l'école ? Côté programmes et dispositifs de l'Éducation Nationale, la réponse est « oui ». Chaque compétence peut et doit être évaluée. Et grâce aux multiples modèles d'évaluation, les professeurs sont en mesure de dresser un état des lieux de ce que les élèves ont appris. En effet, le champ lexical de l'évaluation semble peu à peu envahir toute la sphère scolaire, conférant ainsi à l'évaluation une légitimité qu'aucun acteur du système éducatif (professeurs, élèves, parents) ne semble remettre en cause.

Il n'en va pas toujours ainsi dans le monde des chercheurs. Nombreux sont ceux qui se sont penchés et se penchent encore sur ce terme soit pour en analyser la forme, la finalité, les enjeux pluridimensionnels et les dangers, soit pour tenter de rendre le concept de l'évaluation acceptable dans la pratique scolaire (Cardinet, 1989 ; Allal, 1978, 2006, 2007 ; De Ketele, 1993 ; Crahay, 2006). D'autres mettent en garde contre ce « délire évaluatif » (Hadjji, 2012 : 14) et cet envahissement insidieux de l'évaluation et ce depuis l'école maternelle (Marcel, 2005).

En effet, qu'elle soit dite sommative, certificative ou formative, l'évaluation paraît aujourd'hui indispensable à l'école pour tenter de rendre compte des acquis et du niveau des élèves. Elle est présentée dans les programmes comme un outil nécessaire à l'acte d'apprendre. Elle intègre donc pleinement l'espace didactique et ses différents contextes d'actuation. Autre exemple, la formation continue des enseignants met aussi l'accent sur la conception et les modalités de l'évaluation. En outre son champ sémantique de référence est intrinsèquement lié au double acte de l'apprendre (*lehren/lernen*)¹, pour permettre au professeur d'adapter son enseignement et à l'élève de progresser. Cela étant, une question reste posée à laquelle les différentes formes d'évaluation sont bien en peine de répondre, mais qui nous paraît essentielle et sera au centre de notre discours : le but de l'enseignant étant de rendre l'enfant compétent (Reboul, 1980), quel est le but de l'enfant qui apprend à l'école ? Quelle est sa raison d'apprendre ?

Apprendre : autre élément à questionner, l'ambiguïté terminologique qui semble opérer un glissement épistémologique dans la pratique scolaire. Tout se passe comme si être en position de récepteur du message transmis mettait d'emblée l'enfant en posture d'apprenant. J'enseigne donc il apprend. Cette assimilation trouve sa figure la plus convaincante dans l'ambiguïté faite en français entre apprendre (enseigner) et apprendre (recevoir). Or un élève à qui on enseigne n'est pas toujours un élève qui apprend. L'acte d'apprendre est en général un acte personnel, intime, guidé par un besoin d'élargir ses capacités d'action sur le monde, c'est ainsi que Holzkamp (1993) définit l'apprentissage expansif. Mais l'école semble être un théâtre où se joue le devenir des élèves en fonction de leur capacité à s'adapter aux différentes attentes de leurs maîtres, entre psittacisme, réciter le texte approprié, et exhibitionnisme, « les élèves qui réussissent savent, eux, qu'en classe, il est plus important de montrer que l'on sait que de savoir » (Meirieu, 1994). Les raisons d'apprendre sont alors liées à la réussite de l'évaluation,

¹ En français « apprendre » comprend deux sens, le sens objectif et le sens subjectif. Ces deux sens du verbe renvoient au sujet. Soit c'est l'élève qui apprend car il reçoit des connaissances, soit c'est le professeur qui apprend à l'élève, c'est-à-dire qui lui enseigne des savoirs. Cette confusion n'existe pas dans toutes les langues, l'allemand distingue les deux sens avec *lehren* et *lernen* : « j'apprends le piano à Mathilde » (sens objectif) se traduirait par « *ich lehre Mathilde Klavier* » ; « j'apprends le piano » (sens subjectif) se traduirait par « *ich lerne Klavier* ». Nous utilisons l'exemple de la langue allemande car Holzkamp est un psychologue allemand, sa théorie de l'apprentissage expansif renvoie au sens subjectif d'apprendre « *Expansives Lernen* ».

l'élève apprend pour avoir de bonnes notes et pour protéger son monde qui pourrait être menacé sinon ; Holzkamp (1993) qualifie cela d'apprentissage défensif.

La réussite à une évaluation est ainsi conditionnée par ce que l'élève veut bien montrer de ses acquis et de sa capacité à les restituer, sous la forme qui lui est demandée. L'étymologie d'« évaluer » renvoie à la notion de valeur. Nous pourrions ainsi dire qu'évaluer c'est donner une certaine valeur au travail de l'élève. Dans ce contexte, qui consiste à donner de la valeur à l'action d'un sujet, l'autoévaluation pourrait faire naturellement partie du processus d'évaluation dans les classes, même si certaines recherches (Allal, 1978, 2002 ; Saussez et Allal, 2007 ; Bouffard, Pansu et Boissicat, 2013) mettent en garde contre les effets pervers de cette pratique lorsqu'elle est attachée à une sanction sociale, et donc utilisée comme variable d'ajustement au profit de l'enseignement.

L'autoévaluation présentée dans cette recherche ne tend pas à remplacer l'évaluation, mais davantage à s'inscrire comme une pratique pédagogique complémentaire et humaniste, en ce sens qu'elle permet à l'élève d'engager un nouveau mouvement dans l'apprendre, de révéler son potentiel de compétences et de tisser un lien avec l'enseignant. En permettant à l'élève de donner du sens à ses actions, un regard de soi sur soi au milieu des autres, dans le cadre d'une expérience scolaire et dans un espace-temps défini, la pratique de l'autoévaluation favoriserait une co-responsabilité entre enseignant et élève dans l'apprentissage. Cette rencontre au cours de laquelle l'enseignant et l'élève apprennent autant l'un de l'autre renvoie au processus autopoïétique de Vieille-Grosjean (2009).

Afin de rendre compte de l'approche émique de cette recherche exploratoire, nous présenterons d'abord le terrain et le cadre d'analyse : l'autoévaluation dans un contexte scolaire. Nous exposerons ensuite la méthodologie de recueil de données et les résultats qui nous ont menés jusqu'à l'apprentissage expansif d'Holzkamp (1993). Nous nous attarderons sur cette théorie pour tenter de comprendre les liens avec la perception de l'autoévaluation des acteurs et l'inscrire dans un processus fonctionnel d'auto-construction des connaissances et du savoir (Vieille-Grosjean, 2012) permettant de passer d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif.

2. Méthodologie : l'autoévaluation en pratique

Le choix d'opter pour une démarche inductive dans le processus de recherche impose de présenter d'abord le contexte et les modalités de l'expérimentation réalisée, pour en venir ensuite à la construction théorique dans laquelle seront approchés les concepts d'apprentissage défensif et expansif. Cette partie sera donc celle présentant d'une part l'expérimentation réalisée, et d'autre part l'analyse des informations recueillies. La perspective émique s'attache à comprendre la réalité du terrain en se focalisant et en prenant pour acquis la pertinence de la vision et des représentations exprimées par les personnes concernées. Selon ces principes, nous avons souhaité interroger la pratique de l'autoévaluation auprès des élèves dans un contexte ordinaire et recueillir leur perception.

2.1. Terrain d'investigation

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

- une classe de CE1 de 25 élèves ;
- une classe de CM1 / CM2 de 23 élèves ;

- une classe-dispositif pour ÉIP (élèves intellectuellement précoces) de 5 garçons dont les classes de référence sont CE2, CM1 et CM2.

2.2. Durée

L'expérimentation s'est étalée sur trois mois, de janvier à mars, soit huit semaines en moyenne pour chaque classe, à raison d'une intervention d'une heure environ par semaine et par classe.

2.3. Déroulement

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

2.4. Outil lié à l'autoévaluation

L'outil que nous avons utilisé pour mener à bien l'autoévaluation des élèves est un outil numérique : MAENA'Scol (Mon AutoEvaluation Numérique d'Apprentissage Scolaire)². Le public auquel s'adresse cet outil est un public d'élèves allant du CE1 au CM2, la lecture étant un prérequis obligatoire pour pouvoir l'utiliser. Cette application fonctionne sur le principe de « l'échelle de douleur » (Huskinson, 1974). Les élèves placent le curseur sur l'échelle en fonction de la perception de leur niveau de compétence concernant l'objectif demandé.

2.5. Recueil de données

L'approche choisie relevant de l'observation participante, nous avons pu recueillir des données venant de plusieurs sources, mais pour la recherche qui nous intéresse dans cet article nous focaliserons notre attention sur les trois outils suivants :

- les entretiens en *focus group*³ qui ont été menés auprès des élèves concernés pour recueillir leur perception de l'évaluation (à laquelle ils sont habituellement confrontés dans le contexte classe) et de l'autoévaluation au début et à la fin de l'expérimentation. Ces entretiens semi-ouverts, liés à l'approche émique, se sont déroulés en petits groupes de six élèves environ et ont été soumis à un traitement d'analyse du discours ;
- les entretiens individuels avec les enseignants des classes concernées qui ont permis d'explorer l'autoévaluation de leur point de vue ;
- la grille d'observation et les comptes rendus de l'observation participante qui ont fourni des éléments de compréhension.

² Cet outil est né d'un travail de concertation entre deux groupes d'étudiants (Pacurar, 2016).

³ Cette méthodologie est basée sur le recueil d'informations, issu d'une mise en relation de quelques élèves entre eux, par groupe de 6 à 7, interrogés sur les axes thématiques prédéfinis et devant susciter des réactions ou des réponses s'auto-alimentant au fur et à mesure de la discussion.

3. Analyse qualitative du discours des élèves

3.1 Perception de la notation scolaire

Es-tu d'accord avec la note de l'enseignant ? Cette question, posée pendant les entretiens en *focus group* en dehors de la présence de l'enseignant, a parfois suscité un malaise, certains élèves répondaient d'emblée par l'affirmative, n'osant peut-être pas remettre cette autorité en cause. C'est, sans surprise, dans la classe des plus jeunes (CE1) que la discussion a été la moins étoffée, la majorité des élèves étant d'accord avec les notes de l'enseignante.

Dans les autres classes interrogées (CM1 et CM2), une autre opinion se fait jour : pour l'ensemble des élèves, nous relevons que les notes peuvent parfois être ressenties comme injustes. Plusieurs facteurs sont évoqués pour l'expliquer, notamment le stress de l'évaluation qui peut empêcher les élèves de réussir. Relevons un échange entre 4 élèves de CM1 / CM2 :

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

Le tableau 1 ci-dessous reprend les raisons des élèves d'être en accord ou non avec les notes. De façon répétée, la première réponse a été affirmative pour la majorité des élèves au moment où la question a été posée et, au fur et à mesure de la discussion entre élèves, les avis sont devenus moins tranchés et les raisons plus exposées.

	OUI	NON
CE1	Mais parfois quand j'ai une faute, elle me met A+.	Parce que ça m'énerve quand je n'ai pas juste parce que j'ai fait du mieux que je pouvais. Parce que parfois elle note trop sévèrement.
CM1 / CM2	C'est le travail de la maîtresse de savoir quelle note il faut mettre.	Parfois, on se déconcentre à l'évaluation.
	Elle [la maîtresse] connaît mieux les leçons et elle sait mieux notre note que nous.	Parfois on ne montre pas tout ce qu'on sait.
		Parfois la note est trop sévère, ce n'est pas juste.
		La note n'est pas toujours juste à cause d'une toute petite faute.
		Parce que parfois on a bien appris et elle [la maîtresse] nous met tout juste la moyenne.
ÉIP	Souvent je suis d'accord, parce que quand on regarde le corrigé on est d'accord avec la note.	Les évaluations ça stresse et après on oublie les réponses. Ce n'est pas juste alors si on a une mauvaise note.
	Oui et non, parce j'avais énormément travaillé et j'ai une mauvaise note.	Parce parfois je fais plein d'efforts et j'ai des mauvaises notes.
		La note n'est pas appropriée pour l'effort qu'on vient de faire.
		Parfois on peut faire exprès d'avoir faux !
	Oui et non, parfois les évaluations sont trop faciles.	

Tableau 1 : Raisons d'être d'accord ou non avec les notes de l'enseignant.

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

1. « Parfois on peut faire exprès d'avoir faux ! » (ÉIP).
2. « Parfois on ne montre pas tout ce qu'on sait » (élève de CM1 / CM2).

Ces deux élèves, qui n'ont pas été en interaction dans le même groupe lorsque nous avons mené ces entretiens, se répondent pourtant. Comment expliquer que deux élèves sur notre cohorte de 53 élèves expriment cette volonté délibérée de ne pas se conformer aux règles du jeu de l'évaluation ? Car c'est bien de cela dont il s'agit : ces deux élèves « sabotent » parfois consciemment leur évaluation⁴. Ces élèves n'ont pas souhaité développer davantage leurs remarques. Notre analyse nous amène à un questionnement : est-ce là une manière (peut-être une des seules) de pouvoir agir sur l'évaluation ? Quelle relation pédagogique ces élèves entretiennent-ils avec leur enseignant ? Dans quelle mesure ce jeu de rôle dépend-il du regard des autres ?

3. « Parfois je fais plein d'efforts et j'ai des mauvaises notes » (ÉIP).

Cette troisième remarque intéressante, tout à fait en décalage avec les deux premières, met en avant l'inadéquation entre la valeur donnée au résultat et celle inconnue du travail fourni, l'élève ne faisant pas de lien entre l'acte d'apprendre et la connaissance résultant du travail. Ce qui est saboté ici c'est ce qui est annoncé comme devant être jugé, et que la note ne peut traduire parce qu'elle ne peut se saisir de l'intime et de son contexte.

3.2. Mouvement induit par l'autoévaluation

Cette synthèse des entretiens en *focus group* réalisés au bout de plusieurs semaines de pratique de l'autoévaluation permet de comprendre le mouvement qui s'est opéré pour ces élèves de la classe de CM1 / CM2 (l'enseignante n'était pas présente).

Il en est ressorti que l'autoévaluation les aide à progresser, à mieux comprendre leur travail (*M.*), à se rendre compte de leurs erreurs (*E.*), à mieux accepter une note qui n'était pas bonne (faible), à ne pas se mettre en colère (*E.*, enfant avec un léger handicap moteur est le seul élève qui parle d'erreurs et pas de fautes), à prendre confiance en soi (*M.*, *S.*). *Ma.*, quant à elle, a dit que l'autoévaluation lui faisait perdre confiance car elle n'arrivait jamais à savoir si elle réussissait ou pas, les autres ont eu du mal à accepter ce point de vue... L'autoévaluation leur permettait de donner leur opinion (*G.*), d'avoir des indices sur leurs notes, de se sentir moins « débile », quand ils se rendaient compte que la maîtresse leur avait mis une meilleure note que ce qu'ils pensaient (*P.*). Cela sert aussi à voir son évolution (*L.*), à apprendre aux autres qu'on ne peut pas avoir tout juste, à ne pas avoir honte de ses notes (*M.*), à se corriger (*A.*). L'autoévaluation aide à devenir intelligent car on peut apprendre (*R.*), il y a eu débat sur cette phrase car certains ont expliqué qu'on pouvait être intelligent même sans l'autoévaluation, *Al.* a ajouté que cela faisait quand même évoluer le cerveau.

Les éléments énumérés ci-dessus sont de plusieurs ordres. L'autoévaluation aide les élèves à comprendre le sens de ce qui est demandé. Les objectifs du travail étant mieux ciblés, les élèves parviennent à se rendre davantage compte des erreurs et des réussites, ils prennent ainsi davantage confiance en eux. Passer par l'autoévaluation semble apaiser les émotions souvent négatives qui peuvent être liées à l'évaluation et à la notation scolaire. Le fait de pouvoir donner

⁴ On pourrait voir dans ces attitudes ce que d'aucuns appellent *stratégies d'auto-handicap déclarées* (Berglas et Jones, 1978), même si les études faites concernent pour l'heure un public beaucoup plus âgé, adolescent et adulte.

leur opinion et comparer leur point de vue à celui de l'enseignante instaure une communication qui n'est pas présente dans l'évaluation.

Pour un de ces élèves, il faut faire le parallèle avec son comportement en classe au moment de notre observation. Nous étions situés près des élèves lorsqu'ils s'autoévaluaient et nous leur avons préalablement demandé de « réfléchir » à voix haute ou de commenter ce qu'ils faisaient. C'est ainsi que cet élève nous fait la remarque suivante :

Al. : - « Je regarde mon cahier pour voir si j'ai juste.

Nous : - Est-ce que tu regardes ton cahier ?

Al. : - Non. » (*Rires*).

Il avait compris que nous attendions des élèves qu'ils fassent le lien entre l'exercice et la compétence énoncée et cet élève a très bien joué son rôle. Au moment de l'observation, il a uniquement joué le rôle de l'élève ; mais en prenant part au débat et en répondant directement à ses pairs : « cela [l'autoévaluation] faisait quand même évoluer le cerveau » ; nous avons l'impression qu'il nous livrait sa propre réflexion et qu'il faisait preuve d'authenticité.

Un autre échange a été particulièrement marquant notamment par la réflexion de l'élève *E.*, qui est un enfant porteur d'un léger handicap moteur, d'un tempérament très calme et dont les résultats scolaires sont moyens. Il nous a expliqué que grâce à l'autoévaluation, il n'était plus en colère contre la maîtresse quand il avait une mauvaise note. Maintenant il comprend qu'il ne peut pas avoir une meilleure note puisqu'il se rend compte qu'il n'a pas réussi le travail. *E.* a une faible estime de lui et a tendance à se sous-évaluer⁵. Il était d'accord que nous fassions ce retour à l'enseignante. Elle a été très surprise, ne s'attendant pas à trouver l'émotion de la colère chez cet élève, toujours très calme et posé.

3.3. Une autre communication

La pratique de l'autoévaluation agit comme un révélateur d'un processus intime, que ce soit à travers les entretiens en petits groupes qui évoquent la compréhension de cette pratique par les élèves, ou lors des observations participantes. Nous avons constaté de l'authenticité chez les élèves, mais également des comportements parfois liés à la fuite : donner volontairement une mauvaise réponse, ne pas montrer tout ce qu'on sait, dire une chose perçue comme attendue sans agir en adéquation. Au bout des trois mois, nous nous sommes intéressés à la perception des enseignants concernant cette expérimentation. Chaque enseignant a noté une évolution de comportement pour ses élèves. Pour les élèves de CM1 / CM2, l'enseignante (*C.M.*) a relevé qu'ils s'auto-corrigeaient plus efficacement :

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

Nous : - Depuis l'expérimentation ?

C.M. : - Oui, oui franchement. Maintenant ils voient leurs fautes.

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

C.M. : - Non, avant ils pensaient tous avoir juste et ne prenaient pas la peine de corriger leurs fautes ».

Cette enseignante a également relevé que l'autoévaluation permettait une nouvelle implication des élèves dans l'évaluation et un glissement de la posture de l'enseignant :

Nous : - « Est-ce que votre place d'enseignante change avec l'autoévaluation ?

⁵ Ces données issues d'un travail de thèse (Gruber Jost, 2018) feront l'objet d'une publication postérieure.

C.M. : - Oui car quand on est dans l'évaluation, c'est nous qui décidons... Au moment de l'autoévaluation c'est l'élève qui est centre de l'évaluation. C'est lui qui va être capable de dire j'ai réussi, ou je n'ai pas réussi. [...] Dans l'autoévaluation, on est plus un accompagnement de l'élève. Alors que dans l'évaluation on est tout puissant, on décide et puis c'est tout, il n'y a pas de concertation, non, non ».

Pour les élèves de CE1, l'enseignante (*B.*) a perçu une modification de leur rapport à l'évaluation : les élèves pensent que l'enseignante fait des évaluations pour mieux les comprendre et les aider davantage.

B. : - « J'ai un élève qui m'a dit : *“c'est normal que tu ne veuilles pas qu'on copie car comme ça tu peux t'adapter et voir ce qui ne va pas pour aider après”*. Il y a des enfants qui me font de plus en plus ce genre de réflexion, que la maîtresse n'est pas là pour juger mais pour aider depuis l'expérimentation ».

Concernant l'enseignant du dispositif ÉIP, il a mis en place un bilan en fin de semaine sur le comportement des élèves et leur sentiment de compétence concernant certaines évaluations. C'est une activité ritualisée que les élèves attendent et demandent.

Finalement, il ressort que la pratique de l'autoévaluation favorise un lien entre l'apprentissage quotidien dans un contexte classe et l'évaluation classique de cet apprentissage. Ce lien permet d'introduire une nouvelle communication qui, sans la pratique de l'autoévaluation, ne serait pas autant formalisée et formatrice.

4. De l'apprentissage défensif à l'apprentissage expansif

L'analyse des données recueillies témoigne d'une modification des postures autant chez l'élève que chez l'enseignant lorsque la pratique de l'autoévaluation est introduite en classe. Ce résultat nous a mené jusqu'à la théorie de l'apprentissage de Holzkamp (1993) qui pose les pistes d'un glissement dans la relation pédagogique lorsque la responsabilité de l'apprentissage est partagée. Tout comme dans la pratique de l'autoévaluation, il s'agit de permettre à l'apprenant de se saisir de son apprentissage et d'être en charge et à partie dans ses évaluations.

4.1. La théorie de Holzkamp

La capacité de se mettre en activité est envisagée par Holzkamp (1993) comme une potentialité innée d'essayer et d'observer, telle qu'il le constate chez le jeune enfant voulant satisfaire ses besoins primaires. L'enfant se rend très vite compte que la réaction des adultes est fonction de sa propre réaction. Bien qu'il ne maîtrise pas encore l'ensemble des contextes intentionnels, l'enfant apprend et interagit. Ce sont des situations de grande intensité sociale. L'enfant développe ses capacités d'action en parallèle de ses capacités sociales et intentionnelles.

Il est alors face à l'alternative suivante : soit s'efforcer à élargir des capacités d'action et d'intervention sur la réalité – une action expansive –, soit essayer d'échapper à la menace de l'échec en abandonnant ou contournant le problème – une action défensive. Il s'agit ici des deux concepts que Holzkamp a nommés « l'apprentissage expansif » et « l'apprentissage défensif ». Ces oppositions ont fait l'objet de beaucoup de critiques, mais Holzkamp les a défendues en expliquant sa vision de la psychologie « qui doit rendre compte de la médiation sociétale de l'existence individuelle » (Mackard, 2009 : 261, dans Doise, 2012). Cela revient à dire que Holzkamp ne peut rendre compte de l'activité d'apprendre qu'en se centrant sur le sujet dans son contexte social. Si on se réfère au tableau 1 de l'expérimentation, les élèves témoignent pour la plupart qu'ils apprennent pour avoir une bonne note. C'est ce que Holzkamp identifie

comme un apprentissage défensif car, si la note est mauvaise, nous indique un élève, il peut y avoir une punition à la maison.

4.2. « L'enseignement comme trouble de l'apprentissage »

L'institution scolaire ne semble pas ouverte à cette théorie du sujet. Holzkamp (1991) en avait déjà saisi les contours dans son article « *Lehren als Lernbehinderung* »⁶, dont nous allons tenter une synthèse.

L'auteur nous rappelle que, dans le sens commun, l'enseignement et l'acte d'apprendre sont liés et même que l'enseignement précède l'acte d'apprendre. L'institution définit ce que les élèves ont besoin d'apprendre, élabore les programmes d'enseignement en conséquence et oriente la formation des enseignants. Puisque tout est fait dans l'intérêt des élèves, cela devrait fonctionner, or les plus grands perturbateurs de ce système sont les élèves eux-mêmes lorsqu'ils désobéissent ou « ne se soumettent pas » à l'injonction d'apprendre. Il faut donc renforcer les contrôles avec des évaluations afin de prouver que les objectifs (de l'institution) sont atteints. Dans la modernisation du système scolaire, il est souhaitable d'alléger ce système de contrôle, tout en reconnaissant qu'un certain degré de contrôle est inévitable : « on ne peut décemment pas attendre des élèves qu'ils apprennent ce qu'il faut apprendre de leur propre initiative ! » (Holzkamp, 1991). Il faut également tenir compte des difficultés sociales auxquelles certains élèves sont confrontés. Tout ceci est pris en compte dans les nouvelles formes d'enseignement, du moins dans les textes officiels. Mais l'auteur ne veut pas se placer à ce point de vue, précisément celui de l'enseignement. Il veut se placer au niveau du sujet et comprendre de façon subjective ce qui le pousse à apprendre. Il ne considère pas l'élève comme un objet à étudier, mais comme le départ d'une analyse des intentions d'apprendre liées au sujet lui-même. Holzkamp n'est pas allé jusqu'à relever des catégories d'intentions génériques, il est resté centré sur l'observation et l'analyse du sujet dans son contexte. Il souhaite laisser l'enseignant et les formes d'enseignement en arrière-plan et ne s'y référer que lorsque le sujet lui-même les aborde : il tente de démontrer à travers l'apprenant ce qui se joue réellement dans la relation enseignant-apprenant.

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

En quoi est-il important de différencier l'acte d'apprendre d'une simple situation d'adaptation ? À ce stade, peu importe si les raisons d'apprendre sont « positives » dès lors que les résultats sont bons. Selon l'auteur, ce sont les raisons inhérentes à l'apprenant qui vont différencier l'apprentissage expansif de l'apprentissage défensif. L'auteur suppose, dans son article, que les raisons sont majoritairement défensives car l'apprentissage sert à éviter des dangers et des menaces : décevoir ses parents, ses enseignants, éviter une punition, risquer de manquer une récompense ou un cadeau, subir un chantage affectif. Il y a comme un consensus silencieux entre tous les acteurs de l'école. Feindre l'apprentissage permet la survie de l'école.

⁶ « l'enseignement comme trouble de l'apprentissage », notre traduction.

Sachant que la priorité pour l'enseignant est d'aborder ce qu'il doit traiter en fonction du programme imposé pendant ces 45 minutes, peut-il être sûr que dans ces 45 minutes, il y a eu apprentissage de la part de ses élèves ? C'est impossible pour lui de le savoir et plus encore ce qui se passe dans la tête des élèves pendant ses cours ; aussi est-il satisfait lorsque ses élèves « jouent le jeu » et essayent de répondre aux questions.

Holzamp a essayé d'analyser ce qui se passe consciemment ou non dans la tête des élèves lorsque l'enseignant pose une question. Prenons l'exemple ordinaire de questions-réponses de la vie courante cité par Holzamp (1991) :

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

Denise : - Trois heures et demie.

Personne A : - Merci ».

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

Enseignant : - « Quelle heure est-il, Denise ?

Élève Denise : - Trois heures et demie.

Enseignant : - Très bien, Denise ! ».

Cet exemple est particulièrement éloquent pour Holzamp et sa théorie de l'apprentissage expansif. Il est évident que les enseignants savent des choses que les élèves ne savent pas et inversement. Pour l'élève, cela revient à dire que l'enseignant va lui poser des questions dont il connaît déjà la réponse. « Pourquoi faut-il donc que j'y réponde », se demande l'élève. « Justement parce que l'enseignant veut vérifier si je connais la réponse ! ». Cela sous-entend, qu'il n'y a pas véritablement de problèmes à résoudre car l'enseignant connaît de toute façon les réponses des problèmes qu'il présente. « Mes réponses n'apporteront rien de neuf à l'enseignant, soit il va s'ennuyer soit il va se fâcher ».

Houssaye (2008) évoque cette situation comme une « communication piégée » selon laquelle la réponse de l'élève doit être une « expression obligatoire et normée » (Houssaye, 2008), imaginée d'avance par l'enseignant. L'élève, qui tente de résister à ce monopole de la communication par le maître, est perçu comme un mauvais élève ou un élève en échec scolaire.

4.3. L'apprentissage expansif

Les « relations secrètes », que Holzamp (1991) évoque, sont des liens invisibles entre élèves et enseignants, ils existent quasiment partout et tout le temps et échappent parfois à toute connaissance institutionnelle et processus d'apprentissage ou d'enseignement explicite. C'est justement dans ses interstices cachés, hors de tout mécanisme de contrôle et d'objectifs intentionnels que l'acte d'apprendre peut avoir lieu. L'auteur appelle cela « *Sternstunde* »⁷. Il nous en livre un, qu'il a vécu en étant élève. Quelques camarades et lui, en avance au cours de musique, découvrent leur professeur au piano, jouant du Chopin. Ils écoutent puis applaudissent. Le professeur est très surpris et gêné. Cette découverte des qualités de pianiste de son professeur change les relations à la musique de l'étudiant, la perception qu'il avait du cours et ses intentions pour apprendre.

Ces *Sternstunde* ne sont possibles que si l'enseignant accepte de quitter parfois son rôle d'enseignant. C'est lorsque l'élève perçoit l'engagement du professeur dans son domaine, en dehors de tout système de contrôle, qu'un réel échange peut se produire. Les questions des

⁷ « Grands moments ou moments de grâce », notre traduction.

élèves ne sont plus feintes, il y a un réel intérêt et l'éclairage que l'élève demande relève alors d'un besoin.

L'auteur voit dans le travail de Lave (1987), anthropologue américaine, une concrétisation de son concept d'apprentissage expansif. Lave et ses partenaires parlent « d'apprentissage participatif ». Ils considèrent que l'action liée à l'apprentissage et le contexte sont intimement liés. En outre, participer, c'est reconnaître l'autre et partager cette action avec lui ; il y a une dimension sociale très forte dans l'apprentissage participatif. En effet, ce fonctionnement demande à l'enseignant de donner son opinion, sa manière de penser et de devenir « critiquable » auprès de ses élèves. L'approche de Lave favorise l'émergence des *Sternstunde*. Holzkamp estime qu'à partir de ce partenariat, l'élève pourra donner du sens à la discipline et avoir envie de se perfectionner. Le savoir de l'élève est pris en considération, autant que celui de l'enseignant.

La pratique de l'autoévaluation peut être perçue comme une modalité de l'apprentissage participatif. Lorsque l'enseignant propose à l'élève de s'autoévaluer, il sort de la communication piégée de l'apprentissage défensif ; lorsqu'il pose la question suivante à l'élève : « quel est ton sentiment de compétence par rapport à ce travail ? », il ne connaît pas la réponse mais accepte de prendre en considération l'opinion de l'élève. L'enseignant peut ainsi apprendre de l'élève. Cet échange peut amener à des *Sternstunde*.

5. Discussion

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

Sans répondre totalement à la question, nous pourrions nous appuyer sur une triangulation théorique, dont nous avons déjà cité les trois références séparément, et qui pourraient structurer et légitimer une pratique pédagogique dégagée des impédiments et des pesanteurs. Si nous combinons en effet apprentissage expansif, apprentissage participatif et dynamique autopoïétique, nous avons suffisamment d'éléments pour légitimer une relation pédagogique dont chacun des acteurs pourrait se saisir et avec laquelle il pourrait progresser. Nous faisons alors le lien entre le concept de l'apprentissage expansif de Holzkamp, et le modèle de la relation pédagogique de Vieille-Grosjean (2009), où l'émergence du désir d'apprendre est fonction de l'intérêt et du besoin du sujet. Vieille-Grosjean place les deux acteurs de la relation pédagogique au même niveau : l'enrichissement de ce que l'on peut transmettre et de ce que l'on peut apprendre « est proportionnel à l'intensité et à la qualité de la relation, c'est-à-dire à ce que l'un et l'autre y investissent » (Vieille-Grosjean, 2009 : 72). Le récit que Holzkamp a fait sur son expérience du cours de musique (1991) et que nous avons repris plus haut, pourrait parfaitement illustrer cette citation :

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

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

Pour nous résumer, la modélisation ci-après (cf. Figure 1) est une tentative d'explicitation de l'évolution permise à l'apprentissage quand celui-ci quitte le champ de la didactique pour venir vivifier celui de la pédagogie. Ceci dans un contexte permettant l'apparition et le développement de son côté expansif et le reliant aux différents aspects de la dynamique autopoïétique qui l'autorise et le construit.

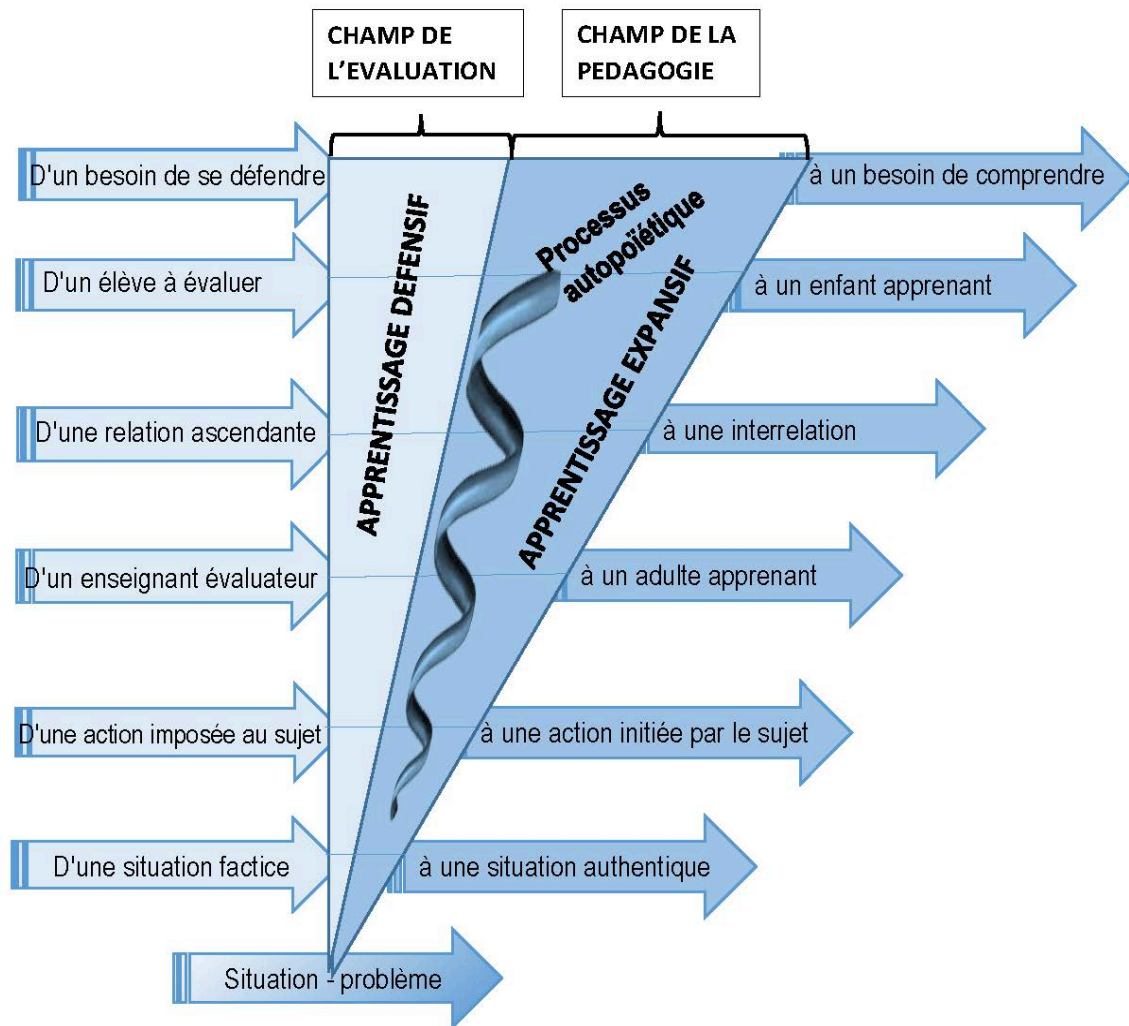


Figure 1 : D'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif d'après la théorie de Holzkamp (1993) et le processus autopoïétique de Vieille-Grosjean (2009)

6. Conclusion

Notre incursion dans les contextes de l'évaluation nous a donné à voir la présence d'une double logique relevant du contexte d'apprentissage. La première renvoie à l'application d'un processus didactique à un moment et selon des modalités permettant de vérifier l'état des connaissances acquises et dans les formes mêmes de leur transmission. La seconde renvoie à l'espace pédagogique, et s'inscrit comme une dynamique de construction et d'auto-construction du savoir à partir de la recontextualisation continue des connaissances. Elles viennent s'imbriquer l'une et l'autre, entre intérieur et extérieur, déjà là et à venir, dans les interrelations

permises entre celui qui apprend, ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Si l'espace didactique est pris en main par l'enseignant, manipulateur (*manu-pulare*) qui pose modèles et méthodes, l'espace pédagogique est aux mains de l'apprenant, émancipé (*ex-manu-capere*) qui pose rythme, intérêt et envie. L'évaluation, qu'elle soit formelle ou informelle, sommative ou formative, appartient à la première logique qui est en soi affaire de dispositif et de système, d'efficacité et de légitimité. Oser l'autoévaluation est permettre la prise de risque, la découverte d'une zone d'incertitude et redonner la main à qui de droit, dans sa soif de savoir et de connaissance, ses curiosités multiples et l'éveil lumineux de son intelligence.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1978). Revue de l'ouvrage de V. et G. De Landsheere, *Comment définir les objectifs de l'éducation. Perspectives*, 8, 263-264.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'A.D.M.E.E. - Europe)* (p. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques. *M. Behrens, La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 39-56). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 117-140.
- Cardinet, J., (1989) Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88, 41-52.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 97-110.
- Doise, W. (2012). Deux psychologies sociales marxistes dans l'Allemagne de l'époque du Mur de Berlin – Partie I : à l'Est/Two Marxist social psychologies in the Germany of the Berlin Wall epoch – Part I : the East. *Psicologia e Saber Social*, 1(1), 5-21.
- De Ketele, J.-M., (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- Gruber Jost, S. (2018). *L'autoévaluation des compétences en contexte, l'intime au service d'un apprentissage expansif*. Thèse de doctorat non publiée. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Hadji, C. (2012). Une expansion calamiteuse ? Quand le devoir d'évaluer tourne au délire évaluatif. Dans C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (p. 13-97). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Dans C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (p. 283-290). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung. *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5-22. Verlag Berlin, Hamburg.
- Holzcamp, K. (2004) Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». Première parution dans Rolf, Arnold (dir.), *Lebendiges Lernen. Hohengehren*, 1996. Dans P. Faulstich et J. Ludwig (dir.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler (p. 29-38).
- Holzcamp, K. (1983/1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt : Campus.

- Holzkamp, K. (1993/1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt : Campus.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 229-254.
- Huskisson, E. C. (1974). Measurement of pain. *The Lancet*, 304(7889), 1127-1131. Doi : [10.1016/s0140-6736\(74\)90884-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(74)90884-8).
- Laveault, D. (2013). Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : de Boeck. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(1), 111-117.
- Marcel J.-F. (2005). Évaluer les apprentissages à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 36 « Les apprentissages à l'école maternelle », 53-65
- Meirieu, P. (1994). Instruire ou éduquer ? Entretien avec Armen Tarpinian. *Revue de psychologie de la motivation*, 18, 15-32.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Mottier Lopez L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : 30 ans de travaux. Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Mottier Lopez, L. (2007). Chapitre 7. Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? Dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Pacurar, E. (2016). *Processus ontophanique et design des environnements numériques d'apprentissage*. Habilitation à diriger des Recherches, 21 novembre 2016, INSA-Université de Strasbourg.
- Pallascio, R. et Daniel, M.-F. (2004). *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pansu, P., Brun, L., Bouffard, T. et Joët, G. (2013). *Les implications du biais d'évaluation de compétence scolaire des élèves dans le jugement des enseignants*. Communication au 35^e congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, organisé à Saguenay (Canada) du 22 au 24 mars 2013. *Pédagogie collégiale*, 8(1), 33-38.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (10^e édition). Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 3, 21-32.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124
- Vaillancourt, M.-E. et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 151-160.
- Vieille-Grosjean, H. et Weisser, M. (2013). Espaces éducatifs et modes d'investissement par l'apprenant. *Penser L'éducation*, 33, 117-138.
- Vieille-Grosjean, H., (2011). École et famille : vers une éducation partagée ? *Revue Internationale de l'éducation familiale*, 30, 96-115
- Vieille-Grosjean, H., (2009). *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(16).