

Dossier professionnel¹ réalisé en vue de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) - Option « Promotion sociale »

0. INTRODUCTION	1
1. ACTIVITES PEDAGOGIQUES CENTREES SUR L'AMELIORATION DE LA QUALITE.....	2
1.1. REFERENTIELS THEORIQUES SUR LA QUALITE	3
1.2. REALISATIONS CONCRETES ET SEQUENCES D'ACTIVITES LIEES A LA QUALITE.....	3
1.3. ANALYSE CRITIQUE ET REFLEXIVE DE MES PRATIQUES PEDAGOGIQUES LIEES A LA QUALITE	4
2. ACTIVITES PEDAGOGIQUES CENTREES SUR L'AUTOEVALUATION.....	5
2.1. REFERENTIELS THEORIQUES LIES A L'EVALUATION	5
2.2. REALISATIONS CONCRETES LIEES A L'AUTOEVALUATION FORMATIVE ET FORMATRICE.....	7
2.3. ANALYSE CRITIQUE ET REFLEXIVE DE MES PRATIQUES D'AUTOEVALUATION.....	9
3. ACTIVITES PEDAGOGIQUES REALISEES POUR AUGMENTER LES TAUX DE REUSSITE	11
3.1. REFERENTIELS THEORIQUES RELATIFS A LA REUSSITE DANS MES PRATIQUES.....	11
3.2. SEQUENCES D'ACTIVITES LIEES A L'AMELIORATION DES TAUX DE REUSSITE	13
3.3. ANALYSE CRITIQUE ET REFLEXIVE DE MES PRATIQUES POUR AUGMENTER LES TAUX DE REUSSITE	16
4. PERSPECTIVES	17
5. BIBLIOGRAPHIE	19
6. ANNEXES.....	20

0. Introduction

L'objectif du présent dossier vise à présenter à la Commission CAPAES une synthèse de mes pratiques réflexives et analyses critiques vis-à-vis de mon enseignement, tout en les corrélant à mon principal modèle pédagogique, celui de BANDURA².

Son « constructivisme optimiste », particulièrement adapté à la promotion sociale, cadre très bien avec mes pratiques d'évaluations formatives et formatrices effectuées par les étudiants eux-mêmes (compétence n° 8 du décret CAPAES). Le rétrocontrôle inhérent au modèle de BANDURA (par renforcement du sentiment d'auto-efficacité personnelle et de la motivation des étudiants) m'a permis de consolider les deux autres compétences développées au cours de mes

¹ La version électronique du présent dossier se trouve sur <http://capaki.c.la>.

² BANDURA (Albert), Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p. Les apports de BANDURA en matière d'auto-efficacité relèvent de la théorie sociocognitive. Sa philosophie est optimiste et axée sur les compétences. Elle est donc orientée d'abord vers les résultats plutôt que sur les moyens ou sur les a priori. L'optimisme de BANDURA vient de ce que l'homme, selon lui, n'est pas réactif, mais apte à s'auto-organiser et à agir de manière proactive. Il est capable d'autoréflexion et d'autorégulation. BANDURA s'oppose donc aux théories psychosociologiques de l'impuissance, du soupçon, de l'absurde ou de l'inconscient. Il base sa théorie de l'auto-efficacité sur l'hypothèse de forte interdépendance de l'humain et sur le modèle de causalité triadique, où l'on retrouve les cognitions, les comportements et les circonstances environnementales.

pratiques : promouvoir la réussite des étudiants (compétence n° 1 du décret CAPAES) et m'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement (compétence n° 13).

La motivation du choix de ces trois compétences est le fruit d'un constat (à peine 10 % de diplômés dans les sections de régime 1 en promotion sociale³, d'où ma volonté de promouvoir la réussite des étudiants), de réalisme (la population très diversifiée de promotion sociale est adulte, mais, comme les populations des autres types d'enseignement, supporte peu d'être évaluée par autrui, ce qui m'a conduit à expérimenter divers outils d'évaluation), et de mon expertise professionnelle (dans le domaine marchand) en matière de gestion de la qualité.

Je suis chargé de cours en promotion sociale à l'Institut des Carrières Commerciales (Pouvoir organisateur : Ville de Bruxelles) depuis 1983 (avec interruption de 1989 à 1991 pour études). Je l'ai été également à l'Institut Fernand Cocq (Pouvoir organisateur : Ixelles) de 2000 à 2005. C'est là que j'ai accepté une charge de sous-direction à mi-temps de 2004 à début 2005.

Ma carrière d'enseignant a été menée en parallèle avec d'autres fonctions professionnelles, dans le secteur privé (comme informaticien d'abord, puis comme ingénieur commercial spécialisé en organisation et en gestion de projets ensuite). Ce n'est qu'en 2002 que mon activité principale est passée à l'enseignement.

Le présent dossier est structuré en trois séquences d'activités pédagogiques illustrant les trois compétences retenues et la pertinence du modèle de BANDURA : un 1^{er} chapitre traitera de la gestion de la qualité⁴ dans l'enseignement ; un 2^e abordera la problématique de l'autoévaluation des étudiants par eux-mêmes⁵ ; et un 3^e analysera les possibilités d'augmenter les taux de réussite des étudiants.

Étant donné le caractère constamment évolutif de la pratique réflexive et l'essence même de la gestion de la qualité (qui est continue grâce à sa boucle de rétroaction), le présent travail se terminera davantage par des perspectives plutôt que par une conclusion au sens académique.

1. Activités pédagogiques centrées sur l'amélioration de la qualité

La qualité de l'enseignement est l'affaire de tous les intervenants pédagogiques et administratifs. Je prends souvent l'exemple suivant : le secrétariat, à l'inscription des étudiants, estime avoir un niveau de qualité de, par exemple, 95 % (autrement dit, il reste 5 % d'étudiants mécontents ou de dossiers mal gérés) ; les professeurs estiment, en moyenne, travailler à 90 % de qualité (cours et évaluations continues compris) ; le secrétariat estime assurer le suivi des étudiants avec 97 % de satisfaction ; les responsables des évaluations certificatives, et de leurs corrections, jugent leurs compétences à 85 % de qualité. Conclusion, en fin de cycle d'apprentissage, depuis l'inscription jusqu'à l'évaluation finale, que vaut la qualité globale de cet établissement ? Elle vaut $95 \% \times 90 \% \times 97 \% \times 85 \%$, soit 71 %. Autrement dit, 3 étudiants sur 10 sont (valablement) mécontents de leur enseignement, alors que chaque intervenant, pris isolément, pensait à juste titre très bien faire son travail. Quand on sait que dans le privé, les normes ISO ne parlent de qualité qu'à partir de 90 %, cet exemple laisse songeur.

La gestion de la qualité engendre donc le travail en équipe et sa coordination pertinente.

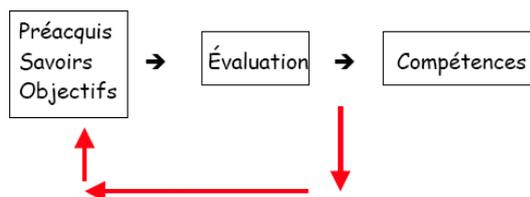
³ MALFAIT (Philippe), KIRSCH (Éric), Compétences transversales et pédagogie différenciée, Institut Roger Guilbert, Bruxelles, 2005, 14 p.

⁴ Il s'agit d'une synthèse du travail suivant : VANWINKEL (Arlette), KIRSCH (Éric), « Comment la gestion de la qualité de l'enseignement peut-elle aboutir à des évaluations formatives et formatrices générant la réussite pour (presque) tous ? », HEFF, Bruxelles, 2007, 58 p.

⁵ Il s'agit d'une synthèse du travail suivant : FOX (Guy), KIRSCH (Éric), « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant », HEFF, Bruxelles, 2007, 57 p.

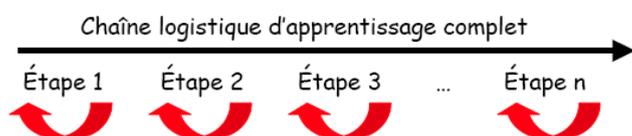
1.1. Référentiels théoriques sur la qualité

Si, à chaque étape d'un cycle d'apprentissage, on distribue sur la chaîne logistique (de fabrication de savoirs, connaissances et compétences) de points de contrôles de qualité⁶ (c'est-à-dire les contrôles réguliers de compétences), c'est non seulement pour disposer d'un état des lieux du niveau d'avancement de cet apprentissage (rôle d'instrument de mesure et de communication), mais aussi, sinon avant tout, pour savoir comment réagir en cas de dépassement de normes préalablement définies (de préférence dans un contrat initial comme le projet d'établissement et le ROI). Ce principe est connu depuis 1952 dans les entreprises (japonaises d'abord, américaines ensuite, puis dans le monde entier). C'est le rôle de régulation et de médiation des évaluations :



Où les flèches en rouge représentent la boucle de rétroaction qui n'a lieu qu'en cas de dépassement des normes préétablies par contrat. Comme ce schéma symbolique⁷ illustre une étape élémentaire répartie sur la chaîne logistique d'apprentissage, voici ce que

donneraient ces rétroactions (en rouge) si l'on observe la chaîne logistique complète :



Si l'on additionne toutes les boucles de rétroactions du schéma précédent, se superposera à la chaîne logistique d'apprentissage une chaîne logistique inverse.

Cette chaîne a une signification précise, représente quelque chose de bien réel : c'est la chaîne logistique de l'information, qui va dans le sens inverse de la chaîne logistique classique de construction des savoirs, connaissances et compétences.

La qualité de l'enseignement devrait ainsi commencer au moins à l'inscription, sinon avant.

1.2. Réalisations concrètes et séquences d'activités liées à la qualité

Conscient de l'importance de cette chaîne logistique inverse (ou chaîne de l'information), j'ai voulu agir sur tous les points de la chaîne où mes compétences me le permettaient. Outre mes charges de cours en économie, finance et informatique, j'ai ainsi demandé à pouvoir donner une unité de formation (UF dans la suite du texte) qui me semble vitale dans le cursus des étudiants : « Méthodes de travail » (dans les 1^{res} années). Je voulais voir, sur plusieurs années, si ce cours permet à davantage d'étudiants d'obtenir le diplôme.

J'ai également souhaité intervenir à d'autres moments importants de la chaîne de qualité, notamment en me proposant bénévolement lors des inscriptions en début d'année : le choix parfois inadapté des étudiants leur fait souvent perdre une à plusieurs années de formation. Or, en tant que chargé de cours dans presque toutes les sections de l'ICC, j'ai une perception différente de la difficulté et des contenus des études par rapport à un agent purement administratif. Un entretien de plusieurs minutes avec les étudiants souhaitant s'inscrire me permet de mieux les conseiller et de mieux les orienter.

J'ai voulu également intervenir à l'autre bout de la chaîne de qualité de l'enseignement, en m'impliquant dans les épreuves intégrées de trois sections de l'ICC. J'ai ainsi pu améliorer notablement l'information, le suivi et l'objectivité des évaluations des épreuves intégrées. Ayant travaillé dans deux instituts, j'ai pu prendre le meilleur des pratiques de chacun d'entre eux.

⁶ BOUND (Greg), YORKS (Lyle), ADAMS (Mel), RANNEY (Gipsie), Total quality management – Toward the emerging paradigm, McGraw-Hill series in management, USA, 1994, p. 76 à 77.

⁷ FOX (Guy), KIRSCH (Éric), Évaluation des apprentissages - Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, HEFF, Bruxelles, 2004, 72 p.

Enfin, pour avoir une vue d'ensemble de toute la chaîne de qualité, et prétendre l'améliorer, j'ai accepté une charge de sous-directeur en 2004, à l'IFC. Jamais je n'aurais accepté ce poste s'il avait été à plein temps, car il me semblait inconcevable d'abandonner mes charges de cours. Comme il s'agissait d'un travail à mi-temps, j'ai ainsi pu apprendre quelques-unes des nombreuses facettes du métier de directeur et, notamment, les aspects administratifs souvent tortueux, que la plupart des chargés de cours ignorent totalement.

Tout ce qui précède fut donc nouveau pour moi dans mon souci d'améliorer la qualité de la chaîne des apprentissages. Mais qu'ai-je changé dans les cours dont j'avais déjà la responsabilité ? Comme la seule qualité qui compte n'est pas celle que l'on estime soi-même mais celle qui est perçue par les personnes concernées, à savoir les étudiants, je me suis concentré, ces dernières années, sur les techniques d'évaluation des étudiants, et notamment en pratiquant l'autoévaluation des travaux et compétences par les étudiants eux-mêmes (voir séquence d'activité pédagogique suivante, relative à l'autoévaluation, au chapitre 2).

1.3. Analyse critique et réflexive de mes pratiques pédagogiques liées à la qualité

Mes cours de « Méthodes de travail » ont-ils amélioré la qualité de l'enseignement des sections concernées ? Pour ce qui concerne le taux d'abandon, certainement : beaucoup moins d'étudiants ont quitté l'institut durant les années qui ont suivi. Ont-ils mieux réussi leurs unités de formation ? Celles de mes collègues, je ne sais pas, il faudrait effectuer une étude statistique. Dans mes cours, oui, mais cela peut être dû à un « effet maître »⁸ ou au fait que les étudiants me connaissaient mieux. Je déplore que le passage aux baccalauréats ait éliminé les cours de « Méthodes de travail » dans toutes les sections, alors que ce cours permet d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité personnelle [BANDURA, 2003] des étudiants.

Mes journées d'aide aux inscriptions ont-elles permis d'améliorer la qualité des choix effectués par les étudiants ? Je le pense, mais il m'est impossible, sans étude sur la question, d'objectiver ma réponse. Par contre, une fois la charge de travail des agents administratifs de l'ICC allégée, la qualité globale du travail inhérent aux inscriptions a dû s'améliorer, notamment suite au fait que je pouvais traiter une dizaine de dossiers par soirée, soit plus d'un quart du nombre de personnes se présentant pour information ou pour s'inscrire.

La qualité des activités pédagogiques inhérentes aux épreuves intégrées s'est considérablement améliorée. Surtout sur le plan de l'objectivité des évaluations (par exemple, je demande désormais aux jurés de remettre leur évaluation des écrits avant la présentation et la défense des étudiants). J'ai cependant constaté que le taux de diplômés (10 % seulement) restait quasi inchangé, du fait que la plupart des étudiants, quoique ayant réussi toutes leurs UF, se contentent de leur bulletin récapitulatif et ne présentent pas leur épreuve intégrée.

Je ne peux objectivement affirmer que la qualité de l'enseignement se soit améliorée lorsque je fus sous-directeur. Je n'ai rempli cette fonction que trop peu de temps.

Mes techniques d'évaluation et d'autoévaluation ont-elles augmenté la qualité de mes pratiques pédagogiques et contribué à davantage de réussite des étudiants ? La réponse est assurément oui (je développerai cet aspect au chapitre 2) : les taux de réussite ont considérablement augmenté dans tous mes cours. Il n'est pas rare que des classes de 15 à parfois 20 étudiants réussissent sans qu'il y ait un seul échec. Ce phénomène était inconcevable auparavant. L'effet rétroactif des autoévaluations, par exemple, contribue énormément à la motivation et au sentiment d'auto-efficacité personnelle des étudiants [BANDURA, 2003], générant un climat de confiance dans les classes (le professeur n'est plus considéré comme un évaluateur).

⁸ CRAHAY (Marcel), Une école de qualité pour tous, Labor, coll. "Quartier libre", Bruxelles, 1997 (réédité en 2002).

2. Activités pédagogiques centrées sur l'autoévaluation

Pourquoi l'autoévaluation ? L'un des problèmes les plus marquants en promotion sociale consiste en la combinaison d'un « mirage motivationnel »⁹ (la motivation est axée non sur compétences, mais sur la réussite du cours à 50 %) lié à un « sentiment d'efficacité dérouteré » (les étudiants ont bien un sentiment d'efficacité, mais chez certains, il est « magique » - ils pensent qu'ils réussiront sans effort - et juridique - le recours, par exemple, en cas d'échec). Cette problématique est d'autant plus paradoxale qu'a priori, en promotion sociale, on est en droit de s'attendre à rencontrer des publics d'adultes motivés.

Associée à cette problématique de fond, se greffe une problématique conjoncturelle, qui tend à devenir structurelle : les étudiants ne supportent plus d'être évalués par qui que ce soit. Par conséquent, l'objectif poursuivi dans ma pratique est triple :

1. Déconstruire la motivation intrinsèque erronée dès le départ chez beaucoup d'étudiants arrivant en promotion sociale.
2. Leur faire reconstruire une motivation qui ne soit plus un mirage, mais un réel moteur générant une volonté d'apprendre à long terme (en tout cas sur la durée de leur cursus).
3. Recentrer leur sentiment d'auto-efficacité en les faisant participer à leur propre évaluation continue, par contrat de confiance établi dès les premiers cours.

2.1. Référentiels théoriques liés à l'évaluation

Selon BANDURA¹⁰, l'auto-efficacité personnelle relève de la théorie sociocognitive¹¹. Sa philosophie est optimiste et axée sur les compétences. Elle est donc orientée d'abord vers les résultats plutôt que sur les moyens ou sur les a priori. Sa théorie évite le dualisme entre individu (théories psychologiques) et société (théories sociologiques). Elle rend ainsi compatibles le déterminisme et le libre arbitre, grâce à l'autorégulation cognitive, qui provient de la pensée réflexive, et qui rend l'agent parfois apte à se comporter de manière différente des exigences environnementales¹². L'efficacité personnelle est une aptitude productrice de compétence humaine, nous dit BANDURA. Ce n'est donc pas un acte moteur, mais un élément d'un processus complexe. Il existe des producteurs actifs (agir sur l'environnement) et passifs (réagir sur l'environnement) d'auto-efficacité personnelle. Les systèmes d'efficacité personnelle sont multidimensionnels. L'autorégulation est un facteur de causalité de l'efficacité personnelle : le lien de rétroaction est double, car il existe des influences tant internes qu'externes. Quelles sont les sources de l'efficacité personnelle ?

- L'expérience active de la maîtrise est la source la plus influente. Plusieurs modes existent, comme le modelage de stratégies et la simulation cognitive des performances. La mise en place de procédures efficaces et la conviction que cela marchera constituent un autre mode d'expérience active. À elle seule, la performance n'est pas un indicateur d'efficacité personnelle. La poursuite des efforts représente aussi une expérience active source d'efficacité personnelle, tout comme l'auto-observation sélective et les trajectoires de réalisation.
- L'expérience vicariante est une autre source d'efficacité personnelle. C'est-à-dire remplacer une expérience par une autre, tout en la comparant avec l'autre. Cette technique a beaucoup d'influence sur le modelage de stratégies. Différents modes d'expériences vicariantes existent, comme le modèle symbolique (télévision, jeux vidéo, etc.) et l'automodelage. Une nuance doit être mise en évidence entre le modèle d'expertise et le modèle consistant à faire

⁹ VIAU (Rolland), La motivation en contexte scolaire, De Boeck, Bruxelles, 2003, 221 p.

¹⁰ Op. Cit.

¹¹ Pour simplifier : il y a eu le constructivisme de PIAGET, le socioconstructivisme de VIGOTSKY et, actuellement, les spécialistes tablent sur le socioconstructivisme optimiste de BANDURA.

¹² L'auto-efficacité de BANDURA s'oppose donc totalement à la théorie systémique de SKINNER.

face (*coping*) : c'est toute la différence qui existe entre être parfait et commettre quelques erreurs par la suite, ou très mal commencer et se perfectionner de plus en plus.

- Enfin, les états physiologiques et émotionnels constituent une source d'efficacité personnelle également, tout comme la capacité d'intégration de l'information relative à l'efficacité.

Selon VIAU, qui est aussi socioconstructiviste, la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Pour mieux cerner les facteurs influençant la motivation, VIAU retrace les principales variables qui déterminent l'apprentissage scolaire : les variables familiales, les variables inhérentes à l'apprenant, les variables institutionnelles, les variables sociétales, les variables liées à l'enseignement. VIAU montre que la motivation est une caractéristique essentiellement individuelle qui interpénètre trois domaines entrelacés : le cognitif (dont l'intelligence et les connaissances antérieures), le conatif (styles cognitifs et styles d'apprentissage qui poussent à l'action et à l'effort) et l'affectif (émotions, anxiété et motivation). VIAU rappelle le déterminisme réciproque entre l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles. À ce propos, il faut constater que BANDURA transcende cette notion de déterminisme, en réhabilitant un libre arbitre qui ne rejette pas le déterminisme mais compose avec lui : c'est tout le fondement de sa théorie du sentiment d'auto-efficacité personnelle. Dans l'analyse critique ci-dessous (titre 2.3), il sera intéressant d'améliorer la motivation déterministe de VIAU (qui cite, par ailleurs, BANDURA) avec cette perspective optimiste de BANDURA. Les déterminants de la motivation, selon VIAU, sont : les perceptions de soi (les représentations mentales, et les processus mentaux, comme l'autoévaluation), la perception de la valeur d'une activité (y compris dans une perspective future), la perception de sa compétence à accomplir une activité, et la perception de la contrôlabilité à accomplir une activité (existence d'attributs de type internes et externes, contrôlables ou non). Les indicateurs de la motivation sont le choix entre la persévérance et l'engagement cognitif, lequel comporte des stratégies de mémorisation, d'organisation, d'élaboration et d'autorégulation (comme les stratégies métacognitives de la planification, du monitoring et de l'autoévaluation, lesquelles impliquent des stratégies de gestion et des stratégies motivationnelles correspondantes). Un autre indicateur de motivation est la performance.

En relisant JORRO¹³, je constate que mes pratiques d'évaluation migrent de la conception symptomatique de l'erreur vers la conception formative de l'erreur :

Conception symptomatique	Conception formative
L'erreur marque un écart à la norme	L'erreur est consubstantielle à l'acte de connaître
L'erreur marque un arrêt dans la trajectoire de l'action	L'erreur est un trop-plein de connaissances
L'erreur a une origine	L'erreur informe
L'erreur est dépitée par l'enseignant	L'erreur dépend de la logique du sujet
L'erreur constitue un vide que l'enseignant comble lorsqu'il corrige, en personne, la copie	L'erreur est positive, elle est acte
La stratégie de remédiation est uniforme	L'erreur est discriminée par la classe
L'erreur est une erreur type appelant un corrigé type	L'erreur est analysée
L'erreur porte sur une composante du savoir	L'erreur appelle une réflexion du praticien sur sa démarche
L'erreur peut être répertoriée dans une cartographie des erreurs	L'erreur est liée au statut de son producteur
	L'erreur appelle une approche différenciée

¹³ JORRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.

C'est ainsi que JORRO établit les gestes types de quatre catégories d'enseignants-évaluateurs qu'elle appelle l' « instructeur-contrôleur », l' « entraîneur-pisteur-talonneur », le « didacticien-conseiller » et le « passeur-consultant ». Par exemple, voici quelques gestes du « passeur-consultant » qui me tient à cœur : il instaure une communauté de pairs ; il accueille les désirs, les craintes, les demandes des étudiants ; il favorise les questions des étudiants ; il écoute et reconnaît la parole singulière ; il s'intéresse à la relation au monde du sujet qu'est l'étudiant ; il s'intéresse au rapport au savoir de l'apprenant ; sa médiation s'inscrit entre normes et significations singulières ; il attribue à la connaissance une fonction émancipatrice ; il attribue au savoir une fonction structurante.

On peut ne pas être en accord avec tous ces gestes... et constater dans la pratique que le temps reste un obstacle majeur à de telles philosophies (surtout en Belgique et aux Pays-Bas où les enseignants sont payés à l'heure de cours, contrairement à la majorité des autres pays). En l'occurrence, il faudrait pouvoir déléguer comme dans les entreprises privées. Je le pratique notamment grâce au tutorat et à l'enseignement mutuel (voir détails au titre 2.2), mais je tente (péniblement) d'installer une prise de conscience chez les étudiants, comme le préconise JORRO, en usant de l'autoévaluation comme processus métacognitif (p. 44 et suivantes de son ouvrage).

JORRO parle également de la boucle rétroactive propre à la gestion de la qualité (cf. chapitre 1) :

- La régulation proactive apparaît dès que l'étudiant songe aux critères de réalisation avant d'accomplir sa tâche. L'anticipation rend la régulation proactive.
- La régulation interactive est celle qu'adopte l'étudiant au fur et à mesure de l'évaluation formative qui lui est fournie au cours de la tâche. Les régulations interactives supposent un processus continu de référenciation, freiné par le fait que l'étudiant ne saisit pas toujours l'importance de certains critères.
- La régulation rétroactive, plus souvent rencontrée, est celle qui demande le moins d'effort de la part de l'étudiant. C'est elle qui est mise en activité lors des séances de correction. Son désavantage réside en l'effet différé de cette régulation, freinée de surcroît par les annotations le plus souvent dissuasives du professeur sur les copies.

2.2. Réalisations concrètes liées à l'autoévaluation formative et formatrice

Depuis 2005, j'ai progressivement expérimenté l'évaluation des compétences par les étudiants eux-mêmes. Actuellement, vu le succès (qui sera décrit ci-après) de cette méthode, presque tous mes cours connaissent l'autoévaluation. Cela signifie concrètement que lors de la correction d'un contrôle de compétences (exercice informel, exercice formalisé, interrogation, examen), l'enseignant communique bien évidemment les réponses – ce sont d'ailleurs souvent les étudiants qui les livrent directement, la correction étant collégiale – et indique (ou plutôt relit, dans mon cas) également comment les étudiants doivent s'attribuer leurs points (cela exige une découpe très détaillée de chaque séquence de situation-problème, assortie de critères précis).

Voici les constats que j'ai pu relever¹⁴ :

- Il faut évidemment plus de temps en classe pour corriger et évaluer avec les étudiants.
- À mon grand étonnement, les étudiants se révélant d'habitude des plus pointilleux et revendicateurs de demi-points, restent tout aussi « actifs » MAIS... s'attribuent des points parfois médiocres (à extrêmement mauvais...) avec, non pas le sourire, mais même avec hilarité, communiquant leur bonne humeur à la classe (l'autoévaluation devient un jeu) !

¹⁴ FOX (Guy), KIRSCH (Éric), L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant, HEFF, Bruxelles, 2007, 57 p.

- Les étudiants les plus scrupuleux et méthodiques sont très déstabilisés et me demandent souvent conseil ou de contrôler leur attribution de points. Un étudiant brillant était tellement mal à l'aise qu'il m'a fait remarquer qu'évaluer n'était pas son rôle mais le mien.
- Tous les étudiants, dès la 1^{re} autoévaluation (et certainement après la 3^e), ont manifesté, par leurs remarques et suggestions, des attitudes métacognitives auxquelles je ne m'attendais pas aussi rapidement : « La prochaine fois, j'éviterai de répondre au hasard. », affirment certains étudiants lors de la correction d'un choix multiple ; « Il faut vraiment lire attentivement les énoncés des questions. », également lors d'un choix multiple ; comme la plupart des questions ont été rédigées en groupe par les étudiants, ils s'invectivent entre eux plutôt que de rejeter l'imprécision de certaines questions sur le professeur ; etc.
- Je ne passe plus aucune minute chez moi à corriger les contrôles de compétences (sauf les examens finaux, évidemment, pour des raisons essentiellement réglementaires). Il faut toutefois préciser que la rédaction des questionnaires exige nettement plus de temps qu'un questionnaire non destiné à autoévaluation.
- Les relations dans la classe ont considérablement changé¹⁵. Ce constat est radical dans les classes qui n'ont connu que ce système d'évaluation : le chargé de cours n'étant plus évaluateur mais facilitateur, les étudiants deviennent proactifs et non plus réactifs, ils participent au processus d'évaluation au lieu de le subir.
- Les étudiants communiquent davantage entre eux : non seulement ils comparent leurs réponses, mais également ils discutent de l'attribution de leur performance.
- Conséquence du constat précédent : ma technique du tutorat/monitorat fonctionne encore mieux, car des moniteurs inhabituels s'improvisent conseillers en attribution de points pour leurs collègues.
- L'autoévaluation est formative, puisque, du fait même de la correction collégiale (je ne parle pas encore de points) avec moniteurs improvisés, les étudiants identifient rapidement leurs forces et leurs faiblesses et découvrent comment rectifier le tir. Ensuite, les points attribués renforcent le caractère formatif, du fait que les forces et les faiblesses sont pondérées, relativisées.
- L'autoévaluation est formatrice également, puisque les étudiants sont directement et totalement impliqués dans le processus d'apprentissage, en ce et y compris le processus d'évaluation. Elle est aussi formatrice par son caractère générateur de compétences métacognitives : le fait, pour les étudiants, de se mettre dans la peau d'un évaluateur leur offre une perspective nouvelle, et ils relativisent bien mieux leur trajectoire d'apprentissage. Certains étudiants me proposent même des questions types pour les prochains contrôles ou pour les questions d'examen¹⁶.
- Grâce aux deux derniers avantages ci-dessus, la motivation des étudiants est renforcée, mais pas dans toutes les dimensions citées par VIAU. Il s'agit ici d'une motivation intrinsèque, liée à deux facteurs : le caractère ludique de l'autoévaluation (les contrôles de compétences sont démythifiés, ce qui est très bénéfique pour les nombreux étudiants nerveux ou qui redoutent les contrôles) et le caractère métacognitif, compétence éminemment transversale et transdisciplinaire, que les étudiants peuvent transporter dans tous les autres cours, y compris ceux de mes collègues où l'autoévaluation n'est pas pratiquée.
- Comme je l'ai indiqué ci-dessus, la motivation des étudiants (pas tous, évidemment) est telle qu'ils me proposent souvent des questions types pour les prochains questionnaires (sommatifs ou certificatifs). Mais il y a mieux : avant de pratiquer l'autoévaluation, j'avais toutes les peines du monde à faire réaliser des travaux à domicile par mes étudiants (presque

¹⁵ REY (Bernard), Les relations dans la classe - Au collège et au lycée, Éd. ESF, Coll. Pratiques enjeux pédagogiques, Nanterre - France, 1999, 125 p.

¹⁶ Voir, par exemple, l'interrogation en ligne sur <http://icckirsch.ibelgique.com/civilicc/int01.htm>.

toujours par le biais de mes sites internet - un site pour chaque cours). Je devais inventer un système de récompenses par points cumulables à l'examen. Les résultats étaient peu convaincants et les étudiants motivés par l'appât du « gain ». Depuis que je pratique l'autoévaluation, je propose les mêmes travaux (toujours par internet, souvent annoncés au cours précédent), mais ils sont facultatifs et libres de points¹⁷. J'explique cependant qu'ils sont très utiles pour vérifier et consolider les compétences normalement acquises lors des exercices réalisés en classe. Je constate qu'un tiers des étudiants participe à ces travaux spontanément, alors que sous la contrainte, avant, une moitié de la classe y prenait part. D'accord, moins d'étudiants y participent, mais ce sont désormais les étudiants le plus en difficulté qui s'y engagent, alors qu'avant, avec le système de points, il s'agissait d'une majorité d'étudiants qui avaient déjà acquis les compétences...

- La motivation de l'enseignant est considérablement augmentée : n'étant plus « évaluateur », il est désormais vu par les étudiants comme seul transmetteur de savoirs et connaissances, constructeur de compétences. Son rôle permet à présent de s'étendre de la sphère strictement pédagogique vers le domaine du chef d'équipe (en tout cas de projets), et du facilitateur.
- Reprenant les « croyances de contrôle » évoquées par BANDURA (croyances qui, pour rappel, font partie des conceptions apparentées au sentiment d'auto-efficacité personnelle), les étudiants faisant usage de l'autoévaluation assistée transforment leurs croyances de contrôle : elles passent de la conviction de devoir et pouvoir changer le monde (en l'occurrence, faire en sorte que le professeur change positivement sa note finale, les détails des réponses étant secondaires) vers l'hypothèse, puis la conviction, de pouvoir se changer soi-même, en tout cas au moins s'adapter (par exemple, ils distinguent à présent, réponse par réponse, après autocorrection de leur contrôle de compétences, où se situent leurs forces et leurs faiblesses, et surtout, où les stratégies de correction et d'adaptation sont possibles).

Une question me hantait depuis le début : peut-on faire confiance aux étudiants lorsqu'ils s'attribuent leurs propres points ? Réponse sans appel : oui ! Et c'est peut-être là que se situe le gain principal de cette technique : ma perception des étudiants a évidemment changé, le climat de la classe, comme signalé plus haut, s'est très fortement amélioré au niveau de la confiance mutuelle. Nuançons cependant ce « oui » définitif : certes, dans plus de 95 à 99 % des cas, les points auto-attribués étaient tout à fait corrects (mais, je le répète, presque tous mes questionnaires sont extrêmement précis et détaillés). Il y a parfois des cas d'attributions incorrectes, aussi bien dans un sens favorable que dans le sens défavorable à l'étudiant. Ce qui me fait dire que dans la quasi-totalité de ces exceptions, il s'agissait de distraction plutôt que de volonté délibérée. Les cas les plus flagrants étant toujours ceux d'étudiants absents qui n'ont pas compris le système et qui ne posent pas de questions.

2.3. Analyse critique et réflexive de mes pratiques d'autoévaluation

Une 1^{re} amélioration m'est suggérée par VIAU dans son inventaire des caractéristiques indispensables à toute situation-problème : décrire parfaitement la tâche à réaliser, dans quelles conditions, avec quels moyens, pendant combien de temps, pour quelle raison, etc. Dans mon cas, l'amélioration consiste en ceci (confessons-le, elle m'a également été suggérée par les étudiants eux-mêmes) : prendre le temps de faire relire par un étudiant toutes les consignes inhérentes au contrôle de compétences, aussi bien celles qui sont relatives aux tâches à accomplir, que celles relatives aux procédures d'évaluation. Les étudiants ont en effet encore trop tendance à plonger dans les questions proprement dites plutôt qu'à lire, ou relire, les consignes et les conditions de réalisation du contrôle de compétences.

¹⁷ Voir par exemple le site du cours « Bases de comptabilité », où les travaux supplémentaires figurent en orange : <http://icckirsch.ibelgique.com/cptaicc>. Idem pour le cours de « Banque – Finance » sur <http://eric.kirsch.ibelgique.com/bficc>.

Une autre amélioration est possible lors de la remise des questionnaires pour contrôle formel. Cette phase de l'autoévaluation consiste, pour le professeur, à marquer, selon un code qui lui est propre, les réponses manquantes, les ratures, corrections et autres éléments qui susciteraient la triche lors de la correction des questionnaires. Cette phase a plus pour vocation de montrer indirectement que le système d'autoévaluation est fiable, sérieux, et pas laissé au hasard, que de réellement contrôler s'il y a eu fraude ou non. Je vois une amélioration en cas de questionnaires à choix multiples. Elle me vient de BANDURA quand il parle du fonctionnement cognitif de l'efficacité personnelle. Je devrais en effet transmettre aux étudiants ce que je fais durant ces quelques secondes de parcours rapide de leur questionnaire, et pour quelles raisons (je leur dis cependant déjà qu'ils doivent se mettre dans la peau d'un inspecteur, qui ne peut baser son appréciation que sur des preuves visibles et non sur des impressions). Ils renforceraient ainsi leur sentiment d'auto-efficacité personnelle, ne fût-ce qu'en préparant mes annotations de contrôle. Ce cas est d'ailleurs déjà arrivé : quelques étudiants perspicaces ou curieux, qui ont compris cette démarche, me disent, lorsque je passe vérifier leur questionnaire (ou lorsqu'ils me le remettent eux-mêmes) où sont les absences de réponses et combien il y en a.

Lors de la correction collégiale selon le mode du monitorat, l'enseignant note au tableau les réponses formulées par les étudiants, et livre ses commentaires, notamment sur les variantes possibles de la réponse proposée. Cette phase est maîtrisée depuis de longues années, puisqu'elle avait lieu – mais sous une autre forme – avant que je pratique l'autoévaluation. À la lecture de BANDURA (dans la partie analyse développementale de l'efficacité personnelle), j'ai découvert une amélioration possible de cette phase d'autocorrection : étant donné que j'ai affaire à des adultes, je me suis demandé s'il ne serait pas intéressant de faire venir des volontaires au tableau, pour me remplacer, question par question. Cela augmenterait leur sentiment d'auto-efficacité personnelle, tout en me permettant de renforcer mon rôle de facilitateur-animateur. De plus, par cet effet de tutorat/monitorat par les pairs, les explications données s'inscriraient dans une congruence cognitive¹⁸ que l'enseignant est incapable d'assumer, sauf les jeunes enseignants en début de carrière.

Une nouvelle amélioration me vient de BANDURA, grâce à son analyse des processus médiateurs de l'efficacité personnelle, quand il parle de la théorie de l'attribution (ou jugement rétrospectif qui aboutit au rétrocontrôle), la théorie de l'attente-valeur (liée à l'attente de résultats anticipés), et la théorie du but (ou stimulation par le défi). Trop souvent, les étudiants de 1^{re} année ont des attentes très élevées par rapport au travail investi pour acquérir les compétences. Lors des 1^{rs} contrôles, des tensions apparaissent parfois chez ces étudiants. Soit ils intériorisent leur ressentiment face au constat de non-acquisition de la compétence mesurée, soit ils l'expriment... parfois avec violence... Dans ces cas-là, songeant à BANDURA, je proposerais d'améliorer le système de deux manières, en usant de l'expérience active et de l'expérience vicariante : soit en rappelant aux étudiants que les contrôles de compétences (sauf à l'examen final) sont facultatifs ; soit en proposant aux étudiants « nerveux » de remettre à plus tard (la semaine suivante, par exemple) la phase d'attribution des points, voire la phase de correction collective, en leur suggérant de prendre déjà leur pause (les contrôles ont toujours lieu juste avant la pause séparant deux périodes de 50 minutes). Dans certains cas spécifiques (quand les compétences doivent être acquises indépendamment du temps), j'ai déjà proposé à quelques étudiants de continuer ou de recommencer leur contrôle de compétences en l'étendant sur plusieurs semaines.

Une amélioration consisterait également à proposer aux étudiants d'échanger leur questionnaire pour qu'un autre s'occupe du total. Il en résulterait une boucle de rétrocontrôle renforcée (parfois, l'étudiant a oublié de noter les points obtenus à une question, ou les annotations ne sont pas claires, ou pas en rouge, ou pas dans la marge) et un sentiment de contrôlabilité plus grand :

¹⁸ C'est la capacité de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions et des concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes qui sont compréhensibles par eux [MOUST, 1993].

ils auraient ainsi une sorte de « droit de vie ou de mort » partiel sur leur collègue, démystifiant ainsi la tâche d'évaluation.

Lors de la phase de transcription des notes par le professeur, une amélioration est possible quand il s'agit de l'examen : faire signer l'étudiant, pour réception de l'évaluation et de la correction. Cette astucieuse technique permet d'éviter énormément de recours et autres contestations. L'organisation de fin d'année en est d'autant plus allégée. Et le climat de fin d'année entre étudiants et professeurs est bien meilleur...

Comme je l'ai déjà signalé, certains étudiants me proposent des questions types avant les contrôles de compétence. Non seulement, cela m'aide dans la partie créative de mes questionnaires, mais ces questions éveillent mon sens critique sur, notamment, la manière de formuler les questions, ou sur la manière dont les savoirs ont été perçus.

Je vois une autre amélioration notable du système d'autoévaluation assistée, grâce aux stratégies d'intervention sur la motivation des étudiants proposées par VIAU, notamment quand il nous entretient de l'école efficace et de l'enseignement efficace. En effet, comme CRAHAY (et d'autres) l'a déjà signalé [2001], combien notre enseignement ne gagnerait-il pas en efficacité et en qualité si l'on y instaurait le travail en équipe. Cette amélioration restera théorique et de l'ordre de l'utopie, tant que le système éducatif francophone de Belgique persistera à rétribuer ses chargés de cours à l'heure ou à la période de cours. Ce système ne va-t-il pas à l'encontre de toute saine motivation des professeurs à consacrer du temps à autre chose que leur présence dans les classes ?

3. Activités pédagogiques réalisées pour augmenter les taux de réussite

Trois sources d'activités peuvent alimenter le présent sujet. La plus importante¹⁹, qui traite de l'amélioration des épreuves intégrées en bureautique dans deux établissements de promotion sociale, peut être consultée en annexe. Les deux autres sources^{20,21} traitent de techniques pédagogiques diverses utilisées dans mes pratiques quotidiennes, comme le tutorat/monitorat et les techniques de gestion et de travaux de groupe. Je ne reviendrai pas sur les autres contributions à la réussite des étudiants : elles ont été mentionnées auparavant dans le chapitre sur la qualité ou dans le chapitre sur l'autoévaluation.

3.1. Référentiels théoriques relatifs à la réussite dans mes pratiques

Ne seront repris ici que les référentiels relatifs aux pratiques pédagogiques menées, à savoir le tutorat/monitorat²² et les techniques de gestion de groupe²³.

Le tutorat est un contrat²⁴ (oral par défaut, de préférence écrit) consensuel (consentement des parties qui s'obligent) et synallagmatique (obligations réciproques) entre minimum trois parties

¹⁹ VANWINKEL (Arlette), KIRSCH (Éric), Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, HEFF, Bruxelles, 2004, 25 p.

²⁰ OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Le tutorat et ses applications dans le secondaire, HEFF, Bruxelles, 2004, 54 p.

²¹ COBUT, KIRSCH (Éric), État des lieux sur les techniques de gestion de groupe appliquées à l'enseignement supérieur, HEFF, Bruxelles, 2004, 60 p.

²² Dans la suite du texte, je ne mentionnerai plus que le terme « tutorat », pour simplifier la lecture. Pour rappel, la différence en monitorat et tutorat est la suivante : les moniteurs sont des individus du même âge que les étudiants, les tuteurs sont normalement plus âgés (issus de classes supérieures ou étudiants diplômés). Au sens strict, je pratique essentiellement le monitorat, mais comme le régime 1 de promotion sociale abolit les années, ces moniteurs sont aussi – la plupart du temps – des tuteurs.

²³ PEETERS L., Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, De Boeck, Bruxelles, 2005, 172 p.

²⁴ BAUDRIT, Alain, Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique, Coll. Pratiques pédagogiques, Éd. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.

(un professeur, un tuteur et un étudiant) par lequel un ou plusieurs tuteurs s'engagent à surveiller de manière responsable les intérêts du ou des étudiants à leur charge, en l'occurrence la transmission de savoirs ou de comportements, sous la supervision du ou des professeurs maîtres d'œuvre. Ce contrat doit énumérer et décrire les savoirs et comportements à acquérir (y compris l'éventuel effet tuteur souhaité) et, pour chacun d'entre eux, définir qui et quand on se chargera de leur contrôle et de leur évaluation, ainsi que les remédiations à mettre en œuvre en cas de dépassement des normes préalablement établies entre les parties.

Le tutorat peut prendre différentes formes que l'on peut distribuer par ordre croissant d'implication du tuteur vis-à-vis des étudiants : l'assistance professionnelle (*coaching*), le parrainage, l'enseignement mutuel, et le tutorat au sens classique. À chaque type de savoirs et de comportements à transmettre correspond un mode de tutorat assurant davantage d'efficacité : pour les entreprises, le tutorat en alternance ; pour les conduites sociales, le tutorat coopératif ; pour l'insertion sociale, le tutorat interculturel ; pour les apprentissages cognitifs, le tutorat inversé ; pour l'apprentissage des langues, le tutorat actif ou passif ; et pour l'apprentissage des autres matières, un tutorat à haut niveau de structuration [BAUDRIT, 2006].

Le tutorat se caractérise par un effet d'accélération des échanges entre étudiants et tuteurs, suscité, notamment, par la congruence sociale et cognitive²⁵ : la transmission des appropriations de savoirs des tuteurs vers les étudiants augmente en qualité et en quantité pendant que les étudiants réinvestissent, réutilisent ces mêmes savoirs. Il permet aux étudiants d'augmenter l'efficacité de leurs méthodes de travail et leur autonomie, alors que chez les tuteurs, « l'effet tuteur » confère une consolidation des connaissances, sans compter une augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie [BANDURA, 2003]. Le secret du tutorat consiste à ajuster l'équilibre entre niveau de structuration et spontanéité en fonction des matières ou compétences à transmettre aux étudiants. Il faut en effet que la différence d'âge entre tuteurs et étudiants soit la plus grande possible pour gagner en structuration de préparation des leçons alors qu'il convient au contraire que cette différence soit la plus petite possible pour obtenir une congruence sociocognitive optimale.

Les techniques de gestion de groupe, par rapport à l'« ancienne » dynamique de groupe, ont élargi le champ d'application des interactions au sein d'un groupe dans trois dimensions [PEETERS, 2007].

La dimension « action » : la dynamique de groupe couvrait une notion d'étude comportementale au sein d'un groupe (attitude plus passive), alors que les techniques de gestion de groupe visent clairement à gérer le(s) groupe(s).

La dimension « objet d'étude » : il ne s'agit plus seulement d'observer les interactions entre individus d'un groupe, mais bien des interactions entre individus, les groupes et l'ensemble de groupes, sous-entendue également l'idée que l'on va tenter d'influencer (gérer en tout cas) ces trois niveaux d'objets-sujets d'étude.

La dimension « savoir-faire » : les techniques de gestion de groupe se démarquent de la dynamique de groupe en professionnalisant, notamment, l'art de gérer les individus et les groupes. On parle, en effet, à présent, de techniques.

Les 15 techniques de gestion de groupe sont les suivantes :

1. Le tour de table : tous les intervenants du groupe donnent leur avis.
2. La présentation réciproque de chacun.
3. Les filtres : pour vérifier la pertinence des choix effectués par le groupe avant de travailler.
4. La séance d'information (*briefing*), pour communiquer les consignes en vue de la réalisation d'un objectif.

²⁵ Op. Cit.

5. Le remue-méninges (*brainstorming*), pour récolter oralement un maximum d'informations sur un thème donné, leur traitement étant remis à plus tard.
6. Le métaplan, pour assembler par écrit des informations sur un thème donné et en commencer le traitement.
7. Les mots-clés : il s'agit de collectionner par écrit des informations sur un thème donné, de manière anonyme, et en commencer le traitement.
8. Le Q-SHORT : consiste à classer et à hiérarchiser les représentations du groupe sur un thème donné.
9. Le PHILLIPS 6x6 : pour les grands groupes, consiste à travailler au niveau de sous-groupes plutôt qu'au niveau de l'individu.
10. Le panel : consiste à organiser un travail avec une partie du groupe, l'autre partie étant observatrice.
11. Les 7 points capitaux : approfondir et structurer l'étude d'un thème donné en parcourant les 7 questions fondamentales (qui, quoi, quand, où, combien, comment, pourquoi, ou QQQOCCP).
12. Le diagramme des causes et des effets : ou diagramme ISHIKAWA du TQM (Total Quality Management), permettant de remonter la chaîne logistique de production d'un événement en analysant ses causes.
13. Le concassage : consiste à modifier ou adapter des solutions existantes en vue de créer des solutions nouvelles.
14. La synthèse 1-2-4 : permet d'organiser un processus d'enseignement mutuel selon l'organisation dichotomique du groupe et mise en commun des acquis (chaque participant traite un thème, puis les participants se regroupent 2 par 2 pour confronter leurs acquis, et ainsi de suite).
15. La technique JIGSAW : consiste à étudier un thème donné de manière approfondie par un processus d'enseignement mutuel (le groupe est divisé en sous-groupes, chacun traitant une partie cohérente du thème à approfondir ; ensuite un rapporteur dans chaque groupe présente ses résultats aux autres groupes).

3.2. Séquences d'activités liées à l'amélioration des taux de réussite

J'utilise une technique pédagogique de tutorat que j'appelle « remédiation anticipée », pour aider les étudiants qui risquent de se trouver en difficulté et ne pas faire perdre de temps aux autres. Comment ? En demandant aux étudiants qui auront réussi rapidement les exercices de bien vouloir me servir d'assistants. Outre les indéniables aspects ludiques et valorisants (d'ailleurs mentionnés par BAUDRIT), je gagne du temps par rapport à des explications répétées, qui par ailleurs n'intéresseront pas les bons étudiants.

En cas de remédiation classique (après une interrogation par exemple), je procède de la même manière, mais généralement en autorisant les étudiants qui le souhaitent à quitter la classe. Je pratique donc ce type de tutorat en fin de cours.

Comme je donne de nombreux cours à une même section, je pratique le tutorat réciproque et le tutorat coopératif de type alternatif. En effet, les matières diversifiées suscitent naturellement une alternance dans les tuteurs : certains se distinguent en économie quand d'autres seront plus à l'aise en bureautique. Il en résulte un respect mutuel grandissant et une plus grande cohésion du groupe.

Quant au tutorat interculturel, il existe d'office : les instituts pour lesquels je travaille comptabilisent plus de 85 nationalités différentes. Les étudiants sont aussi issus de milieux sociaux et culturels très différents, ils sont de tous âges et ont des parcours académiques et professionnels très hétérogènes.

Concernant les techniques de gestion de groupe, voici mes pratiques pour augmenter les taux de réussite :

1. J'utilise très souvent la technique du « tour de table » : il m'est plus facile d'enseigner à partir des représentations des étudiants sur un thème donné. Mais comme il s'agit généralement de tours de tables plus approfondis que ce que couvre la définition théorique, je développerai cette technique sous le titre « Q-SHORT » (voir ci-dessous).
2. Je n'ai utilisé la technique des filtres que rarement. Car je ne conçois cette technique que pour les grands projets de groupe, pour préparer le travail de groupe proprement dit. Je l'ai utilisée par exemple lors de la réalisation du site Web de l'Institut Fernand Cocq en 2003. Chaque groupe devant s'occuper d'une partie du projet, il était important, au préalable, d'établir des filtres, de commun accord, pour limiter le travail, d'une part, et pour circonscrire chaque sous-projet, d'autre part.
3. Techniques de la séance d'information : les consignes sont transmises et résumées au tableau (reprise le plus souvent également sur le site du cours). Ces consignes regroupent toutes les caractéristiques de toute bonne situation-problème au sens de MEIRIEU : À quoi faut-il arriver dans chaque groupe ? Qui participe aux groupes ? À quel moment commencera-t-on et finira-t-on ? Quelles sont les sources et ressources disponibles pour réaliser le travail (voir illustration ci-dessous) ? Les groupes vont-ils réaliser leurs tâches en classe ou hors classe ? Quels sont les objectifs du travail, les compétences à acquérir, les connaissances à mobiliser, les savoirs à consolider ? Voici quelques exemples que je reprends presque chaque année : au cours de « Droit commercial » de « Vie socio-économique », élaboration des statuts de SPRL fictives, conception du plan financier de la future société, et élaboration des écritures comptables pratiques du 1^{er} mois de vie de la société en formation.
4. Les techniques du remue-méninges et du métaplan sont très souvent utilisées dans mes cours pour asseoir les conditions d'un travail en groupe, par exemple dans le cours de « Méthodes de travail » où un énorme effort doit être consenti dans ma déconstruction-reconstruction des représentations des étudiants vis-à-vis du travail (scolaire en particulier) et de ses méthodes. Dans tous les autres cours, je débute les séances de travail par un remue-méninges (qui va donc nettement plus loin que le simple tour de table vu précédemment). Tout ce qui ressort de ce remue-méninges est noté au tableau (il s'agit donc de la technique du métaplan), de manière structurée (quitte à embrayer sur la technique de la carte mentale) et reste lisible par les étudiants pendant toute la réalisation des exercices (phase de traitement des informations récoltées qui a lieu après le remue-méninges).
5. Je fais appel à la technique Q-SHORT de manière systématique à deux occasions : à chaque nouvelle classe et à chaque nouveau cours (les deux moments coïncident lorsque j'ai affaire à une classe de 1^{re}). Le premier cas est axé sur le « qui ? », de manière à ce que chacun se découvre un petit peu, sans entrer dans la vie privée des intervenants. Dans le second cas, le Q-SHORT sert aussi bien aux étudiants qu'à moi-même pour dresser la liste des perceptions et préacquis du groupe vis-à-vis des compétences à transmettre. En classant au tableau (méthode hiérarchique ou méthode de la carte mentale) les perceptions principales, le groupe peut alors, en plusieurs séances de travail, construire les apprentissages à partir des préacquis. Un troisième cas d'utilisation du Q-SHORT a lieu lors de débordements cognitifs... de ma part, quand des « monstruosité » ou des hérésies sont exprimées par des étudiants²⁶. Pour éviter de mal réagir, je suggère donc un Q-SHORT avec les étudiants.
6. Je pratique le « PHILLIPS 6x6 » pour l'apprentissage de matières factuelles (comme les cours de « Banque et Finance » ou de « Droit commercial »). La classe n'est cependant pas spécialement grande (un peu plus de 20 personnes en moyenne chaque année), mais 4 à 6

²⁶ Deux exemples : le cas de l'étudiant qui ne savait pas ce qu'était la méditation, à qui la classe explique ce que c'est, et qui répond « D'accord, mais à quoi ça sert ? » ; et le cas de l'étudiant qui complète les cellules de son tableur en utilisant sa calculatrice.

sous-groupes de 5 personnes (pas 6...) constituent le groupe. Les consignes insistent sur le fait qu'un ou plusieurs présentateurs devront la semaine suivante présenter aux autres groupes les résultats des travaux. Je laisse totale liberté quant aux responsabilités de chacun et à la répartition des tâches, ainsi qu'à la nécessité de mettre en place un système de communication entre participants une fois qu'ils auront quitté la classe (je cite cependant les accidents arrivés les années précédentes et insiste sur le fait qu'ils doivent mettre en place des procédures pour remédier aux éventuels problèmes des membres passifs ou absents). Les matières qui se prêtent bien à ce type de PHILLIPS 6x6 sont, par exemple, la présentation des organes de contrôle et de tutelle du monde financier : banque centrale européenne, banques nationales, commission bancaire, financière et des assurances, trésor public, fonds des rentes, etc. ; ainsi que pour la présentation des différentes formes de crédits aux particuliers et aux entreprises.

7. La technique des 7 points capitaux est non seulement utilisée pour mes travaux de groupes, mais également enseignée en tant que telle dans mon cours de « Méthodes de travail ». Je ne considère cependant pas le QQQOCCP comme une technique de gestion de groupe, mais bien comme une méthode de travail.
8. Je n'ai jamais pratiqué qu'occasionnellement la technique du concassage dans l'enseignement. Je procède par la constitution de petits groupes (2 à 3 personnes) pour résoudre des situations-problèmes visant à améliorer une situation, par exemple en adoptant un thème totalement différent à celui qui est à améliorer, de manière à procéder par analogie (exemple : comment améliorer la communication avec les étudiants, au sein de l'Institut, en observant comment les vendeurs de Gsm améliorent leurs produits).
9. La technique JIGSAW me sert dans les cours pour les apprentissages interdisciplinaires par projet. Étant donné l'ampleur de ce genre de travaux de groupe, les techniques de la séance d'information et du filtre sont utilisées pour préparer le travail. Ensuite, je passe aux techniques des 7 points capitaux et du Q-SHORT. Prenons l'exemple déjà cité de la confection du site Web de l'Institut Fernand Cocq en 2003-2004. Il s'agissait d'un projet en sous-groupes réalisé dans le cadre du cours d' « Édition assistée par ordinateur – Niveau moyen ». Les disciplines concernées étaient, outre la consolidation des compétences à acquérir au cours lui-même, la mobilisation de certaines compétences acquises dans d'autres disciplines : « Méthodes de travail » pour l'organisation, « Réseau Internet / Intranet » pour la rédaction des pages Web, « Tableur - Niveau moyen » pour la présentation des horaires et des formations, « Base de données – Niveau moyen » pour l'organisation des données relatives aux formations dispensées, les cours de français pour la partie rédactionnelle proprement dite. La technique du JIGSAW est assurément celle qui mobilise le plus de compétences cognitives et métacognitives et qui agit le plus directement sur le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation. La découverte du résultat final, ainsi que la publication du nom des participants sur Internet, procurent aux étudiants un sentiment d'accomplissement qui vient au bon moment, en dernière année, pour les motiver juste avant leur épreuve intégrée. Le JIGSAW constitue la technique de gestion de groupe par excellence : il mobilise tout le monde dans un but commun, il fait appel aux autres principales techniques de gestion de groupe, il mobilise des compétences interdisciplinaires et métacognitives, et il renforce le sentiment d'auto-efficacité personnelle et de groupe, ainsi que la motivation [BANDURA, 2003].
10. Techniques d'évaluation de groupe : ces techniques de groupe sont rarement évoquées. Je les pratique cependant depuis plus de deux ans avec succès. Vu leur importance, je les ai développées au chapitre 2.
11. La « technique du beignet » n'est mentionnée – à ma connaissance – nulle part dans la documentation relative aux techniques de gestion de groupe. Elle existe pourtant en psychologie. Je la détaille dans mon étude réflexive ci-dessous.

3.3. Analyse critique et réflexive de mes pratiques pour augmenter les taux de réussite

Pour le tutorat, des améliorations sont possibles, notamment dans les domaines suivants : Combien coûte (en temps) le tutorat ? Que rapporte le tutorat ? Quelles sont les économies réalisées avec le tutorat ? Quels sont les gains en réussite si le tutorat est utilisé ? En tout cas, l'usage du tutorat/monitorat entre directement dans la philosophie socioconstructiviste positive de BANDURA : les étudiants qui deviennent tuteurs/moniteurs voient leur sentiment d'auto-efficacité personnelle grandir et leur motivation augmenter. Ajoutons à cela l'effet d'accélération des apprentissages des étudiants grâce à la congruence cognitive²⁷ de cette technique.

En ce qui concerne les techniques de gestion de groupe, la théorie et l'analyse transdisciplinaire relatives aux compétences que j'ai retenues me font penser à la qualité comme outil d'amélioration, notamment en usant systématiquement de l'outil SLA (*Service Level Agreement*) prenant la forme d'un véritable contrat qualité : dresser l'inventaire de tous les produits et services à fournir (compétences, apprentissages, méthodes, etc.) ; pour chacun de ces produits ou services, fixer le niveau qualitatif et quantitatif à fournir, qui en sera responsable, quand et dans quels délais il sera livré, quels sont les moyens mis à disposition pour élaborer le produit ou le service, éventuellement déterminer de quelle manière il sera fabriqué, et rappeler, le cas échéant, où la prestation devra être élaborée ou livrée ; rédiger enfin les procédures de mesure et d'évaluation de la qualité fournie (qui va mesurer quoi, quand, comment et où ?), de fixation des plages de tolérance qualité (les mesures ou les évaluations prises à l'étape précédente ne peuvent dépasser telle et telle valeur consensuellement approuvée), de réaction et de correction à adopter en cas de dépassement des plages de tolérance (effet rétroactif qui permet de corriger les anomalies et, ainsi, de participer à l'amélioration continue de la qualité). Cela implique que, lors de chaque travail en groupe, il faudrait enregistrer, sous forme d'écrit, de film, de son, ou autre, en tout cas à certaines étapes clés du travail de groupe, les résultats obtenus.

Il serait également possible de fusionner les techniques du remue-méninges et du métaplan. La seule différence entre ces techniques est l'écriture des idées dans le cas du métaplan. Or, pour suivre un des principes relatifs à la qualité (toujours produire un résultat tangible), support concret (un écrit, ou même un enregistrement vocal ou vidéo) est nécessaire.

Autre piste : utiliser le QQOCCP²⁸ [les sept points capitaux de PEETERS, 2005] de manière systématique. Car, en tant que méthode de travail, le QQOCCP peut servir n'importe quelle véritable technique de gestion de groupe, notamment le PHILIPS 6x6 et le JIGSAW.

Pourquoi ne pas aussi penser mieux qu'avec le seul diagramme des causes et effets ? Cette technique s'appelle dans le monde des entreprises le diagramme d'ISHIKAWA (1982). C'est un des nombreux outils du *Total Quality Management*, que j'ai pratiqué longuement. C'est plus qu'une technique de gestion de groupe, c'est également une méthode de travail, au même titre que le QQOCCP. Mieux, c'est une véritable philosophie de travail d'amélioration continue de la qualité à tous les niveaux d'enseignement. Autrement dit, les techniques de gestion de groupe devraient toujours s'inscrire dans une démarche qualité.

Il y a trois techniques de gestion de groupe que ma documentation m'a fait découvrir, que je n'utilisais pas et que je compte expérimenter dès la rentrée : la technique du panel, la technique « Synthèse 1-2-4 » et la technique de présentation réciproque de chacun (voir détails au titre 3.1). Par contre, alors que je ne l'ai rencontrée nulle part dans la littérature sur les techniques de gestion de groupe, j'utilise la technique qui consiste à faire le point (synthèse, échange de points de vue, de trucs et astuces, etc.) sur la séquence d'apprentissages en groupe qui vient d'avoir lieu (*debriefing*).

²⁷ Op. Cit..

²⁸ Pour rappel : qui, quoi quand, où, combien, comment, pourquoi.

J'ai songé également que des « JIGSAW » en miniprojets seraient réalisables pour certains cours en utilisant la part d'autonomie mentionnée dans les dossiers pédagogiques.

Enfin, terminons par une dernière amélioration possible, annoncée précédemment, la technique du beignet. Cette technique ne s'utilise qu'avec les étudiants outrageusement individualistes (qui n'ont aucun sens du groupe) manifestant une colère, sinon une haine farouche envers l'enseignant²⁹. Dans la majorité des cas, il s'agit d'étudiants qui cultivent l'absentéisme, sinon le tourisme scolaire, et qui, constatant peu à peu leur incompetence, projettent leur indignation sur l'enseignant. Face à ces cas pathétiques, la moindre tentative de conciliation, pire, d'explication avec l'étudiant par l'enseignant ou par la direction est généralement vouée à l'échec. Comme ces cas sont presque toujours issus des premières années, je demande préalablement au travail de groupe proprement dit la participation d'un à maximum quatre étudiants : un ou deux issus de la classe du rebelle, un étudiant de seconde, et, parfois, un étudiant de dernière année. J'explique la situation à ces étudiants, généralement un à la fois, puis leur demande de bien vouloir participer au travail de groupe. Celui-ci devrait paraître le plus informel possible. L'agité y est alors invité sur initiative de mes collaborateurs-moniteurs, jamais par moi (sauf cas exceptionnels), et sans ma présence. L'effet moniteur, précisément, de même que l'effet de congruence cognitive³⁰ (ces étudiants ont le même langage, y compris le langage gestuel, et souvent la même culture), permettent, en tout cas dans les deux expériences menées cette année, de radicalement transformer l'individu récalcitrant en un personnage plus sociable.

4. Perspectives

Je voulais montrer, dans ce dossier professionnel, l'essentiel de l'évolution de mes pratiques d'enseignement, stimulées par mes analyses réflexives, faisant de continuel va-et-vient entre activités pédagogiques et sources théoriques. Les quelques exemples présentés dans le présent travail se limitent aux trois compétences mentionnées en introduction, mais toutes mes autres expériences et démarches didactiques, depuis trois ans, touchent les autres compétences (voir ci-dessous) du décret CAPAES et s'inscrivent dans le modèle socioconstructiviste optimiste de BANDURA³¹.

En matière de gestion de la qualité (compétence n° 13 du décret CAPAES), j'ai montré (chapitre 1) que remonter la chaîne logistique des apprentissages permet d'augmenter la qualité de l'enseignement. Participer aux inscriptions de début d'année et demander de donner le cours de méthodes de travail aux premières années me permet d'agir en amont. Améliorer chaque année mon système d'évaluation en usant de plus en plus de la technique d'autoévaluation formative et formatrice me donne l'occasion d'agir au cœur même de la gestion de la qualité. Et enfin, veiller à un meilleur suivi des épreuves intégrées ainsi qu'à une plus grande objectivité de leurs évaluations, situent mes démarches en aval de la qualité. J'ai mis en évidence que chacune de ces initiatives a non seulement augmenté la qualité de mes pratiques mais, surtout, a renforcé le sentiment d'auto-efficacité personnelle et la motivation des étudiants [BANDURA, 2003].

La maîtrise des techniques d'autoévaluation par les étudiants eux-mêmes (compétence n° 8 du décret CAPAES), développée au chapitre 2, a dévoilé que l'on peut clairement faire confiance aux étudiants quand ils s'évaluent, pour autant que l'enseignant dispose d'un système de contrôle simple et sans équivoque qui évite les tentatives de fraude. Mieux, ces techniques d'autoévaluation suscitent l'usage du monitorat/tutorat lors des séances de correction (ainsi que

²⁹ DE LANDSHEERE (G.), BAYER (E.), Comment les maîtres enseignent – Analyse des interactions verbales en classe, 3^e éd., Ministère de l'éducation nationale et de la culture – Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1974, 226 p.

³⁰ Voir pp. 10, 12 & 16.

³¹ Pour rappel, il s'agit de renforcer chez les étudiants le sentiment d'auto-efficacité personnelle et la motivation chez les étudiants.

d'autres techniques de gestion de groupe), permettant d'accélérer les apprentissages et la régulation par effet de congruence cognitive³² et par le développement de compétences métacognitives (l'étudiant devient évaluateur). Certes, la conception des questionnaires exige davantage d'efforts de préparation pour qu'ils respectent le formalisme de MEIRIEU³³, mais le temps de correction à domicile est réduit à zéro (sauf, éventuellement, pour les évaluations certificatives). De plus, la conception des questionnaires et désormais de plus en plus assistée également par les étudiants.

Tous ces avantages ont un point commun : un très fort sentiment de contrôle se renforce chez les étudiants pratiquant l'autoévaluation [BANDURA, 2003]. Il en résulte une amélioration considérable des relations dans la classe [REY, 1999], du fait que l'enseignant n'est plus évaluateur mais davantage facilitateur (il s'agit de la compétence n° 4 du décret CAPAES).

Le chapitre 3 a fait l'inventaire de mes pratiques pédagogiques visant à améliorer les taux de réussite des étudiants (compétence n° 1 : « Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours. »). Qu'il s'agisse du monitorat/tutorat ou des techniques de gestion de groupe, le constat est sans appel : davantage de compétences sont acquises, et mieux acquises, grâce à la congruence cognitive [MOUST, 1993] inhérente au tutorat, et grâce au renforcement du sentiment d'auto-efficacité personnelle et de la motivation [BANDURA, 2003], propres aux techniques de gestion de groupe (surtout avec les techniques du JIGSAW, de la « réunion finale de synthèse » et du « contrat qualité » initial). À nouveau, le modèle de BANDURA a facilité mon analyse réflexive pour amener un maximum d'étudiants à la réussite. Notamment dans l'amélioration de mes techniques existantes et dans le choix de nouvelles techniques.

Il faut cependant avouer que les techniques évoquées dans ce chapitre 3 prennent du temps. Les enseignants qui axent leur didactique sur la quantité de matières à transmettre utiliseront probablement peu le tutorat et les techniques de gestion de groupe. Mais si on se rappelle que la majorité des chargés de cours interprètent les programmes avec beaucoup de liberté et que leurs examens contiennent des questions qui dépassent de 10 à 80 % les recommandations des dossiers pédagogiques [CRAHAY, 1996 & 2002], ne vaut-il pas mieux se limiter à ces recommandations, en axant les apprentissages sur la qualité, plutôt que sur la quantité ?

Fort de ces résultats qui m'ont enthousiasmé, je termine par quelques recommandations, limites, perspectives, et implications organisationnelles de mes réalisations pratiques et de mes analyses critiques.

Mon expérience me montre que l'on peut largement faire confiance aux étudiants quand ils s'évaluent eux-mêmes, pour autant qu'ils soient encadrés et qu'un système contre les tentatives de fraude soit mis en place (cf. supra). Corollaire à cette recommandation, qui implique un lourd changement organisationnel de l'enseignement, mais qui est également une limite : l'amélioration de la qualité et des taux de réussite exige le travail en équipe des enseignants et du personnel administratif (il s'agit de la compétence n° 3 du décret CAPAES). Malheureusement, le système francophone belge ne l'encourage pas, puisque les chargés de cours sont payés à la période. Autre limite : l'autoévaluation assistée n'est pas praticable tout le temps (par exemple, dans beaucoup d'évaluations certificatives) ni partout (je vois mal, par exemple, l'autoévaluation d'une dissertation ou d'un exercice de gymnastique).

Quant aux perspectives, elles sont nombreuses. En matière d'autoévaluation, par exemple, l'usage des technologies de l'information et de la communication permet, pour certaines matières (factuelles, notamment) de mettre en ligne des contrôles de compétences accessibles à tout

³² Voir pp. 10, 12 & 16.

³³ Voir p. 14.

moment aux étudiants³⁴. La place manquait dans le présent travail pour évoquer les autres compétences que celles retenues ici (pour rappel, la 1, la 8 et la 13), mais, on l'a vu dans les trois derniers chapitres, mes pratiques pédagogiques touchent également aux compétences n° 3 & 4 (équipes pluridisciplinaires et climat relationnel). Les compétences évoquées ici m'ont demandé beaucoup de travail et d'efforts pour être améliorées. D'autres, non évoquées ici, m'en demandent moins. En effet, mon passé de 20 années dans le privé et ma double formation d'ingénieur commercial et d'informaticien me permettent d'ancrer naturellement ma pédagogie dans la réalité professionnelle (compétence n° 5), d'accompagner facilement les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel (compétence n° 6), de concevoir aisément des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes (compétence n° 7), de maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires (compétence n° 9) et d'actualiser régulièrement mes connaissances et mes pratiques (compétence n° 12), compte tenu de la nature éminemment changeante de mes disciplines (économie, finance, comptabilité, informatique, management). Quant à la compétence n° 13 (« Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution »), je la cultive naturellement : pour 2006-2007, le portfolio de stage d'accompagnement CAPAES détaille mes participations (voir annexes) ; je donne des conférences sur l'autoévaluation depuis 2007 (cours prévu en 2008 via le CPEONS, sur proposition à M. MALFAIT, inspecteur à la Ville de Bruxelles) ; et, pour rappel, je participe activement aux inscriptions de début d'année ainsi qu'aux épreuves intégrées de mon Institut³⁵.

Il me reste ainsi à poursuivre mes recherches pédagogiques, au travers de toutes les compétences passées en revue ci-devant, mais également à me concentrer sur les deux compétences que je n'ai pas encore abordées : faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession (compétence n° 2), et entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation (compétence n° 10).

Quant à la 11^e compétence (porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement), mon année d'agrégation (HEFF, 2004), ma formation de direction (IRG, 2005), ma préparation au CAPAES (HEFF, 2007) et le présent dossier (et ses annexes) devraient prouver combien elle inspire mes choix professionnels et pédagogiques et conditionne, sinon prédomine – selon moi – toutes les autres compétences que je souhaite continuer à développer pour amener un maximum d'étudiants à une réussite méritée.

5. Bibliographie

- BANDURA (Albert), Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p.
- BARNIER, Gérard, Tutorat entre pairs et effet tuteur, Établissement Public d'Enseignement supérieur assurant la formation aux métiers, Académie d'Aix- Marseille.
- BARNIER, Gérard, Tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique, IUFM d'Aix- Marseille / LAMES, octobre 2000, 23 p.
- BAUDRIT, Alain, Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique, Coll. Pratiques pédagogiques, Éd. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.
- BOUND (Greg), YORKS (Lyle), ADAMS (Mel), RANNEY (Gipsie), Total quality management – Toward the emerging paradigm, McGraw-Hill series in management, USA, 1994, 817 p.
- COBUT (Bernard), KIRSCH (Éric), État des lieux sur les techniques de gestion de groupe appliquées à l'enseignement supérieur, HEFF, Bruxelles, 2004, 60 p.
- CRAHAY (Marcel), Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, Éd. DEBOECK, Bruxelles, 1996

³⁴ Cette perspective a été développée dans le travail suivant : OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Questionnaire programmé sur la psychologie de l'adulte, HEFF, Bruxelles, 2006, 30 p. Une version électronique existe également, sur <http://eric.kirsch.googlepages.com/ado2>.

³⁵ Mentionnons également, pour rappel, mon expérience de sous-directeur (mi-temps) en 2004-2005.

- CRAHAY (Marcel), Une école de qualité pour tous, Labor, coll. "Quartier libre", Bruxelles, 1997 (réédité en 2002)
- DE LANDSHEERE (G.), BAYER (E.), Comment les maîtres enseignent – Analyse des interactions verbales en classe, 3^e éd., Ministère de l'éducation nationale et de la culture – Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1974, 226 p.
- DE VECCHI, Gérard, Aider les étudiants à apprendre, Hachette Éducation, Paris, 2002, 237 p.
- FOX (Guy), KIRSCH (Éric), Évaluation des apprentissages - Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, HEFF, Bruxelles, 2004, 72 p.
- FOX (Guy), KIRSCH (Éric), L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant, HEFF, Bruxelles, 2007, 57 p.
- GÉRARD (Isabelle), KIRSCH (Éric), Enquête sur les représentations des étudiants et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire, HEFF, 2004, 35 p.
- JORRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.
- MALFAIT (Philippe), KIRSCH (Éric), Compétences transversales et pédagogie différenciée, Institut Roger Guilbert, Bruxelles, 2005, 14 p.
- OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Le tutorat et ses applications dans le secondaire, HEFF, Bruxelles, 2004, 54 p.
- OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Questionnaire programmé sur la psychologie de l'adulte, HEFF, Bruxelles, 2006, 30 p.
- OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Situations d'apprentissage, HEFF, Bruxelles, 2003, 19 p.
- PEETERS L., Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, DE Boeck, Bruxelles, 2005, 172 p.
- PETRELLA (Ricardo), L'éducation victime de cinq pièges – À propos de la société de la connaissance, Éd. Fides, Coll. Les Grandes Conférences, Montréal – Canada, 2001, 53 p.
- REY (Bernard), Les relations dans la classe - Au collège et au lycée, Éd. ESF, Coll. Pratiques enjeux pédagogiques, Nanterre - France, 1999, 125 p.
- VANWINKEL (Arlette), KIRSCH (Éric), Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, HEFF, Bruxelles, 2004, 25 p.
- VANWINKEL (Arlette), KIRSCH (Eric), « Comment la gestion de la qualité de l'enseignement peut-elle aboutir à des évaluations formatives et formatrices générant la réussite pour (presque) tous ? », HEFF, Bruxelles, 2007, 58 p.
- VIAU (Rolland), La motivation en contexte scolaire, De Boeck, Bruxelles, 2003, 221 p.

6. Annexes

1. Références et publications³⁶
2. Portfolio de stage d'accompagnement CAPAES
3. Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées³⁷
4. Situations d'apprentissage³⁸

³⁶ Extraites du curriculum vitae disponible sur <http://eric.kirsch.googlepages.com> (puis cliquer sur « publications »).

³⁷ VANWINKEL (Arlette), KIRSCH (Éric), Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, HEFF, Bruxelles, 2004, 25 p.

³⁸ OLIVIER (Christine), KIRSCH (Éric), Situations d'apprentissage, HEFF, Bruxelles, 2003, 19 p.