

**« L'autoévaluation formative et formatrice assistée par
l'enseignant, comme facteur de motivation
génératrice du sentiment d'auto-efficacité
personnelle chez l'apprenant »**

Éric Kirsch²

0. INTRODUCTION	2
1. LES APPORTS DES PROFESSIONNELS	4
1.1. CE QUE PENSE BANDURA DE L'AUTOEFFICACITÉ PERSONNELLE	4
1.1.1. <i>La théorie de BANDURA.....</i>	4
1.1.2. <i>Nature et structure de l'autoefficacité personnelle.....</i>	6
1.1.3. <i>Sources de l'efficacité personnelle.....</i>	9
1.1.4. <i>Processus médiateurs d'efficacité personnelle.....</i>	11
1.1.5. <i>Analyse développementale de l'efficacité personnelle</i>	15
1.1.6. <i>Fonctionnement cognitif de l'efficacité personnelle</i>	17
1.2. CE QUE PENSE VIAU DE LA MOTIVATION	22
1.2.1. <i>La motivation dans la relation pédagogique.....</i>	22
1.2.2. <i>Un modèle de motivation en contexte scolaire.....</i>	23
1.2.3. <i>Stratégies d'intervention sur la motivation des élèves</i>	24
2. HISTORIQUE DES MES PRATIQUES D'AUTOÉVALUATION.....	27
2.1. LE DRAME.....	28
2.2. PREMIÈRES TENTATIVES D'AUTOÉVALUATION	29
2.3. LIMITES DU SYSTÈME.....	32
2.4. AJUSTEMENT DES TECHNIQUES EN FONCTION DU PUBLIC VISÉ.....	33
2.5. CONCLUSION PARTIELLE	35
3. ÉTUDE RÉFLEXIVE.....	36
3.1. SYNTHÈSE DES APPORTS PROFESSIONNELS ET DE MA MÉTHODOLOGIE AUTOÉVALUATIVE .	36
3.1.1. <i>La motivation dans la relation pédagogique.....</i>	36
3.1.2. <i>Le modèle de motivation de VIAU en contexte scolaire</i>	38
3.1.3. <i>Comment intervenir sur la motivation des étudiants ?</i>	41
3.1.4. <i>De la motivation vers le sentiment d'autoefficacité personnelle.....</i>	43
3.2. AMÉLIORATIONS POSSIBLES	47
3.2.1. <i>Phase 1 - Les étudiants répondent au questionnaire par écrit</i>	47
3.2.2. <i>Phase 2 - Remise des questionnaires pour contrôle formel.....</i>	48
3.2.3. <i>Phase 3 - Correction collégiale avec monitorat.....</i>	49
3.2.4. <i>Phase 4 - Attribution commentée et assistée des points</i>	49
3.2.5. <i>Phase 5 - Totalisation des points</i>	51
3.2.6. <i>Phase 6 - Visa et transcription des notes.....</i>	51
3.2.7. <i>Améliorations en amont du système.....</i>	51
3.2.8. <i>Améliorations en aval du système.....</i>	52
4. CONCLUSION	54
5. BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	57

¹ Cours de « Facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur »

² eric.kirsch@gmail.com

0. Introduction

Lors du 1^{er} cours donné par M. FOX sur les « Facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur », le « contrat de travail » suivant m'a été proposé : m'imprégner de la matière du cours par la lecture d'au moins deux auteurs : BANDURA³ et VIAU. À la suite de quoi je devrais choisir un sujet en rapport avec mes pratiques et le thème du cours.

Le 5 février dernier, je soumettais à M. FOX le titre du présent travail. Il a été accepté moyennant la mise en évidence d'une vue réflexive de cette approche, tout en tenant compte non seulement de la motivation des étudiants, mais aussi de ma propre motivation.

En quoi consiste la problématique du présent travail ? L'un des problèmes les plus importants – sinon le plus important – en promotion sociale consiste, précisément, du moins en regard de ma pratique depuis 1983, en la combinaison d'un « mirage motivationnel⁴ » lié à un « sentiment d'efficacité dérouter⁵ ». 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, donc motivés.

Associée à cette problématique de fond, se greffe une problématique conjoncturelle, qui tend à devenir structurelle : les étudiants ne supportent plus, ne tolèrent plus un seul instant d'être évalués par qui que ce soit. Réclamations systématiques, arguties intempestives, sinon recours récurrents constituent le quotidien des enseignants de promotion sociale où, rappelons-le, par décret, l'évaluation doit être continue.

Par conséquent, l'objectif poursuivi dans ma pratique, face à cette problématique, que le présent travail tentera clarifier et d'atteindre est triple :

- Déconstruire la motivation de départ erronée de la plupart des étudiants arrivant en promotion sociale.
- 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 BANDURA (Albert), Auto-Efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p.

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

⁴ En un mot, la motivation est axée non sur les savoirs, connaissances et compétences, mais sur la réussite du cours à 50 %, sans plus.

⁵ En un mot également, les étudiants ont bien un sentiment d'efficacité, mais il est magique (ils pensent qu'ils auront leur certification de réussite sans aucun effort) et juridique (s'ils n'obtiennent pas la réussite du cours, leur avocat s'en occupera en conseillant un recours, par exemple).

- Recentrer leur sentiment d'autoefficacité en leur faisant participer à leur propre évaluation continue, par contrat de confiance établi dès les premiers cours.

L'intérêt de ce travail est de montrer que la pratique de l'autoévaluation continue assistée par l'enseignant permet de renforcer une partie considérable de la motivation (celle qui est liée à l'effet « feedback » en particulier) et de l'autoefficacité personnelle (dans la plupart de ses dimensions) des étudiants.

Conséquence inévitable de l'usage de l'autoévaluation continue : le climat et les relations dans la classe sont transformés, faisant migrer la relation étudiants-enseignants vers une relation étudiants-savoirs|connaissances|compétences, conférant à l'enseignant un rôle de « facilitator » au sein de la classe.

Il en résulte alors un renforcement de la motivation et du sentiment d'autoefficacité dans le chef même de l'enseignant.

La méthodologie que j'ai adoptée pour réaliser le présent travail a consisté en ceci :

- Lecture et apprentissage de la littérature professionnelle sur le sujet du cours (cf. BANDURA et VIAU).
- Inventaire de mes pratiques pédagogiques utilisant les méthodologies d'autoévaluation continue.
- Remise en ordre des thèmes dégagés dans la littérature professionnelle, avec mise en parallèle de mes pratiques autoévaluatives.
- Approche réflexive sur la question : comment améliorer, à la lueur des connaissances théoriques sur le thème choisi, mes pratiques en matière d'autoévaluation ?

Outre la présente introduction et la conclusion finale, le plan du travail sera donc articulé sur trois chapitres :

1. Le 1^{er} chapitre sera consacré à la synthèse de mes lectures sur le thème du cours, filtrées en fonction du sujet du présent travail.
2. Le 2^e chapitre présentera l'historique (récent) de mes pratiques d'autoévaluation avec les étudiants, en les structurant selon les typologies de motivation et d'autoefficacité personnelle.
3. Le 3^e chapitre mettra en parallèle les apports théoriques (chapitre 1) et les acquis pratiques (chapitre 2) tout en mettant en évidence comment améliorer, modifier, ou varier chacune d'entre elles à la lueur des apports théoriques des professionnels.

1. Les apports des professionnels

Ce qui suit n'est pas un résumé des ouvrages précités de BANDURA et VIAU en matière, respectivement, d'autoefficacité personnelle et de motivation. Il s'agit d'une synthèse focalisée sur mon sujet, à savoir l'autoévaluation formative et formatrice. Ainsi, par mal de considérations intéressantes seront éliminées (exemple : l'auto-efficacité personnelle dans le domaine médical.)

1.1. Ce que pense BANDURA de l'autoefficacité personnelle

Les apports de BANDURA en matière d'autoefficacité 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 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'autoefficacité 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.

[Toutes les illustrations ci-dessous proviennent de l'ouvrage précité de BANDURA.]

1.1.1. La théorie de BANDURA

La nature de **l'agentivité** humaine repose sur les actes et les agents intentionnels. Le sentiment d'autoefficacité personnelle s'exprime sous forme de croyances propositionnelles qui s'insèrent dans un réseau de relations fonctionnelles, tout en gardant à l'esprit la dualité du *soi comme agent et comme objet*.

L'agentivité humaine s'insère dans le modèle de causalité triadique réciproque évoqué ci-dessus. En tant que théorie socioconstructiviste, la théorie de l'autoefficacité de BANDURA évite le **dualisme**

entre individu (théories psychologiques) **et société** (théories sociologiques).

Ce sociocognitivism à la BANDURA rend ainsi compatibles **le déterminisme et le libre-arbitre**. Le paradoxe séculaire est levé 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 environnementales.

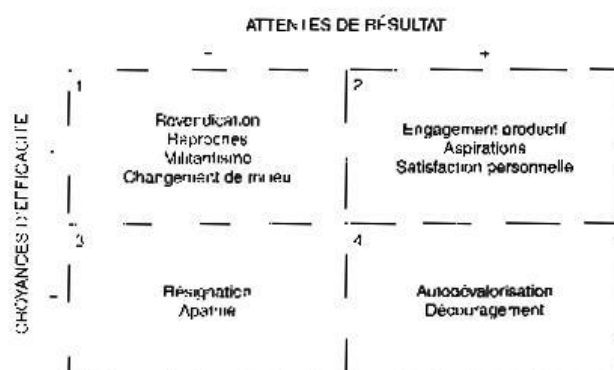
En cela, l'autoefficacité de BANDURA s'oppose totalement à la théorie systémique de SKINNER.

Quelles sont les conceptions apparentées au sentiment d'autoefficacité personnelle ?

- Selon BANDURA, le concept de soi provient d'une autoévaluation, mais d'un point de vue global seulement. Il faut faire la distinction entre le sentiment d'autoefficacité personnelle et *l'estime de soi*.
- Le sentiment *d'effectance* est aussi à ne pas mélanger avec le sentiment d'autoefficacité personnelle : WHITE le définit comme le besoin intrinsèque de traiter et d'agir efficacement sur l'environnement. Malheureusement, cette théorie est trop imprécise et autoréférentielle.
- Autre conception apparentée au sentiment d'autoefficacité personnelle : l'exercice du contrôle personnel provient-il d'une pulsion innée ou d'un résultat anticipé prévalent ? S'agit-il, se demande BANDURA d'une causalité de type *push* ou *pull* ?
- Le contrôle (sur l'environnement) peut également s'exercer par procuration ou s'abandonner involontairement (quand on essaye de convaincre les agents de leur inefficacité).
- BANDURA s'oppose aussi à la théorie de l'attente de résultat. Il ne faut pas, dit-il, confondre le sentiment d'autoefficacité personnelle (qui est une efficacité perçue) avec le *locus of control* (qui est une efficacité objective, bien plus hasardeuse).
- Le sentiment d'autoefficacité personnelle se renforce ou s'étioule avec l'auto-évaluation et l'effet feedback qui distribue des marqueurs de performance. Ainsi, l'autoguidage de soi est concevable en imaginant des sois possibles.

Figure 1.2

Les effets des différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat de performance sur le comportement et l'émotionnel. Les + et les - représentent les caractéristiques positives et négatives des croyances d'efficacité et des attentes de résultat.



- Les *croyances de contrôles* ne peuvent pas non plus être confondues avec le sentiment d'autoefficacité personnelle. Elles se répartissent en trois familles de croyances : les croyances d'agentivité (l'individu a-t-il accès ou non aux moyens ?), les croyances des « moyens-fins » (les moyens utilisés sont-ils perçus comme efficaces ou pas ?) et les croyances de contrôle proprement dites, qui consistent en croyances (fondées ou non, puisqu'il s'agit d'une perception subjective de l'individu) en la production ou non de résultats désirés. Mais il faut distinguer également les contrôles primaires (changer les autres) des contrôles secondaires (se changer soi et s'adapter).

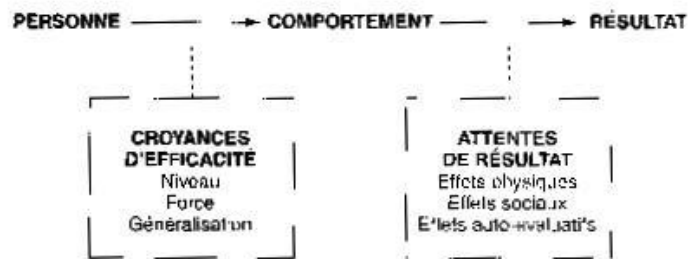


Figure 1.3

Les relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultat. Dans des domaines donnés de fonctionnement, les croyances d'efficacité varient en termes de niveau, de force et de généralisation. Les résultats qui émergent d'une action peuvent prendre la forme d'effets physiques, sociaux et auto-évaluatifs, positifs ou négatifs.

- BANDURA insiste sur le fait que le sentiment d'autoefficacité personnelle se conjugue selon que la société où vit l'individu est individualiste ou collectiviste, reconnaissant que les sociétés réelles ne sont jamais homogènes.

1.1.2. Nature et structure de l'autoefficacité personnelle

L'efficacité personnelle est une **aptitude productrice de compétence humaine**. 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'autoefficacité personnelle.

Les systèmes d'efficacité personnelle sont multidimensionnels.

- Il existe, par exemple, des structures d'échelles d'efficacité personnelle : le niveau, la généralité (que l'on pourrait plutôt appeler envergure) et la force.
- Une autre dimension de l'efficacité personnelle consiste en la capacité d'autoévaluation de l'individu.
- Pour évaluer l'efficacité personnelle, on peut effectuer des mesures (qui ont toujours une faible valeur prédictive) globales ou spécifiques à un domaine d'observation (par exemple : le domaine cognitif, le domaine social ou le domaine physique).

- « La généralisation discriminante de l'évaluation de soi usant d'une structure cognitive des similitudes a souvent pour effet une restructuration transformationnelle des croyances d'efficacité. » En termes plus clairs : la disparition de la phobie des serpents, par exemple, peut parfois aussi engendrer la diminution de la timidité du sujet...

L'effet feedback est un facteur de causalité de l'efficacité personnelle : le lien est double, car il existe des influences internes et externes :

Figure 22

Changements moyens induits de l'efficacité personnelle perçue à l'issue d'un point de départ arbitraire ou d'une influence d'ancrage, et effets correspondants des croyances d'efficacité sur la persévérance dans l'effort (Cervone & Pease, 1986).

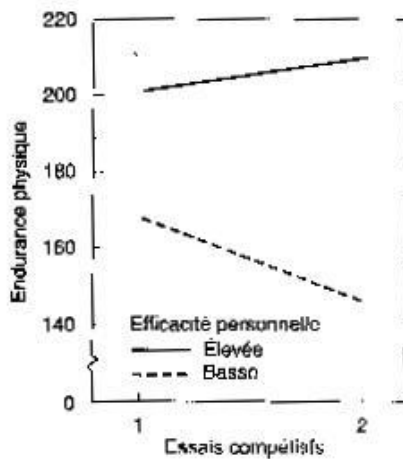
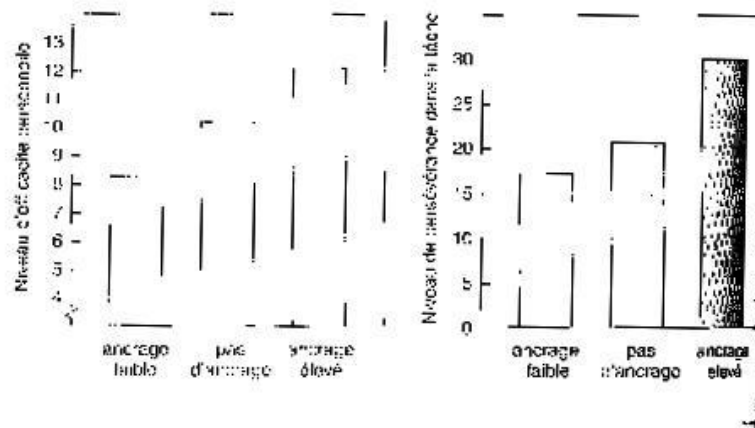
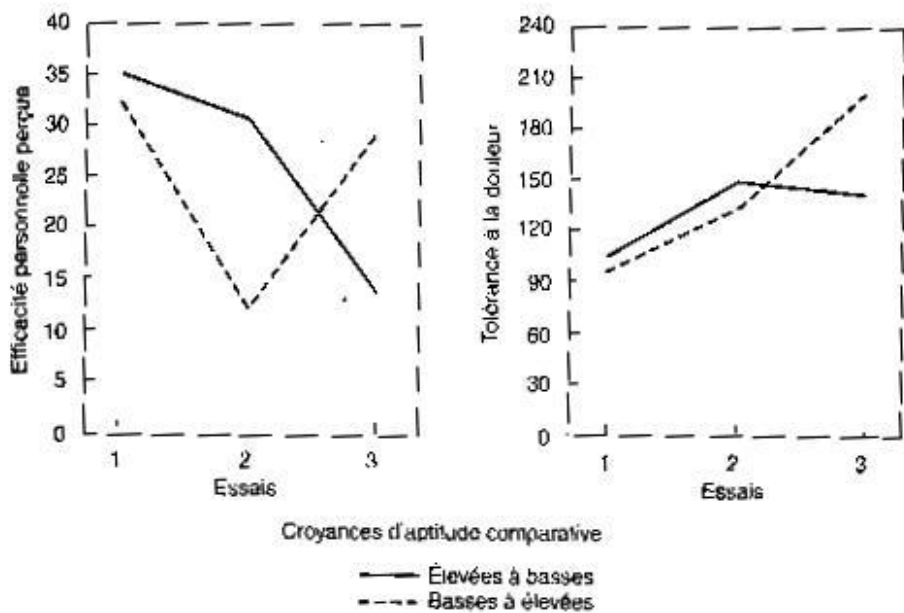


Figure 23

Niveau moyen d'endurance physique mobilisé en situation compétitive en fonction de croyances illusives d'efficacité physique haute ou basse. Le second essai présente le niveau d'endurance consécutif à une défaite par des compétiteurs ayant des croyances d'efficacité haute ou basse (Weinberg, Gould & Jackson, 1979).



Quelles sont les sources de discordances entre le jugement d'efficacité et l'action ?

- L'évaluation de l'efficacité personnelle s'effectue sur un rayon d'action limité.
- Il existe une divergence entre l'efficacité personnelle et le domaine de performance.
- L'évaluation de l'efficacité personnelle ou de la performance peut être erronée.
- Il peut y avoir ambiguïté des exigences de la tâche à accomplir.
- Les objectifs à réaliser peuvent être imprécis, ou l'individu peut disposer d'informations insuffisantes sur la performance à accomplir.
- Il peut exister une disparité temporelle entre l'évaluation de l'efficacité personnelle et l'évaluation de la performance.
- Des désincitateurs et des contraintes de performance peuvent survenir : c'est le cas, par exemple, des personnes aptes, mais pas motivées, ou des personnes qui se demandent pourquoi agir, finalement.
- À cause de la complexité des effets et des causes, il peut exister un ordre causal des facteurs tout aussi complexe.
- Un contrôle excessif des statistiques des expériences peut amener à des interprétations contradictoires ou erronées.
- Une connaissance de soi incorrecte provoque également une discordance entre le jugement d'efficacité personnelle et l'action entreprise.
- A contrario, l'exactitude de l'évaluation de soi peut tout aussi bien être considérée comme une aide que comme une limitation.
- Il peut être difficile de faire la part des choses entre l'efficacité personnelle et les bénéfices émotionnels et motivationnels résultant d'une croyance optimiste en l'efficacité personnelle.

- Une discordance peut également provenir des fonctions différentielles de l'efficacité : il y a l'efficacité liée à la préparation de l'action et l'efficacité inhérente à la performance de l'action.
- De même, l'affirmation de soi (versus le mensonge fait à soi-même) perturbe tout autant le jugement d'efficacité, en discordance avec l'action entreprise.

1.1.3. 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.

Les structures préexistantes de la connaissance de soi constituent une construction cognitive active.

Les difficultés de l'activité elle-même et les facteurs contextuels influencent le diagnostic des réussites et des échecs.

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 modelage symbolique (télévision, jeux vidéo, etc.) et l'automodelage. À ce titre, BANDURA met en garde de ne pas confondre le modelage positivement structuré et le visionnage non modifié. Seule la 1^{re} de ces deux techniques offre le double avantage de fournir une vision claire et un renforcement en la croyance en la capacité. Il convient également de faire la distinction entre un automodelage constructeur et un automodelage reconstruteur de l'individu. Enfin, dit BANDURA, il existe aussi un remodelage d'ordre cognitif.

En matière d'expérience vicariante, il faut être attentif aux similitudes des performances et aux similitudes des caractéristiques d'expériences.

Une nuance doit être mise en évidence entre le *modelage d'expertise* et le *modelage de coping* : c'est toute la différence qui existe entre être parfait et commettre quelques erreurs, ou très mal commencer et se perfectionner de plus en plus.

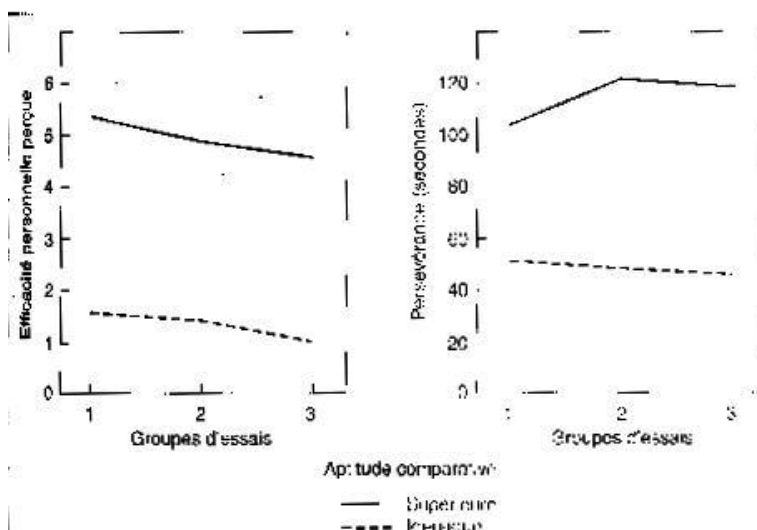
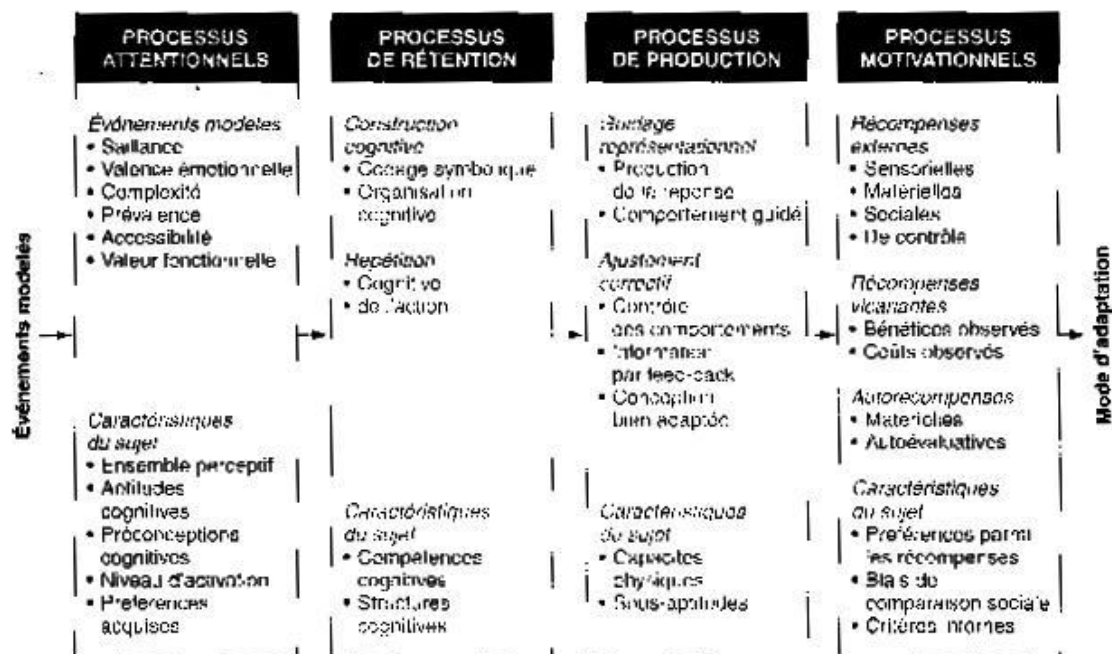
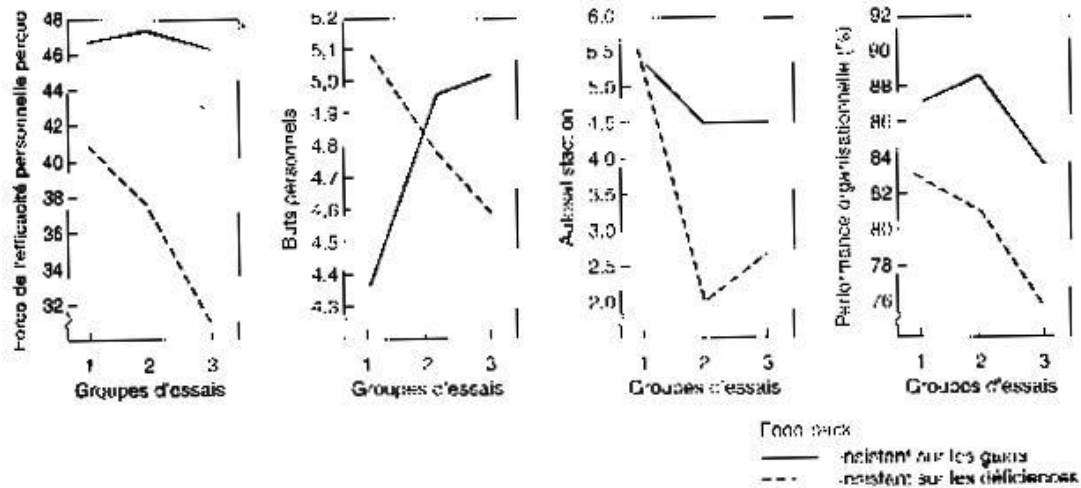


Figure 3.2

Niveau d'efficacité personnelle perçue et de persévérance dans la résolution cognitive de problèmes chez des étudiants qui ont souscrit un modèle d'aptitude prétendument égale ou inférieure à eux, en train d'essayer à de multiples reprises ou essayant de résoudre des problèmes identiques. Chaque groupe d'essais comporte cinq problèmes. (D'après Brown et Houyer, 1978).

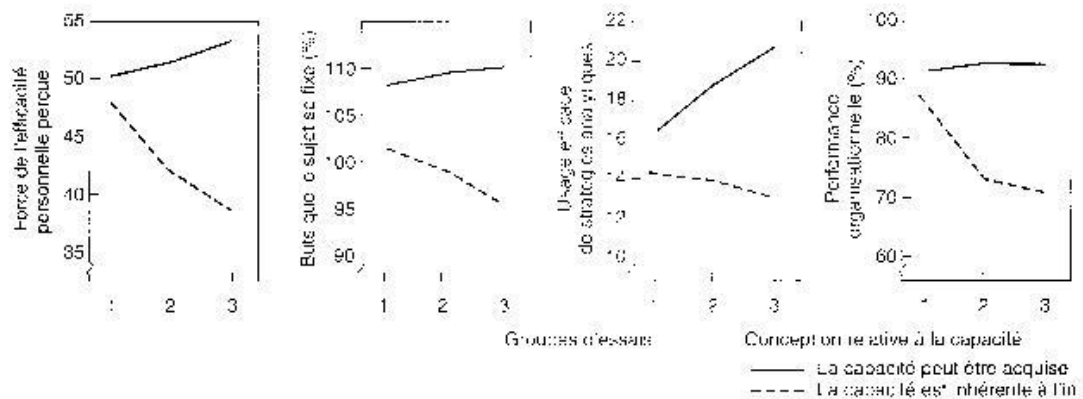
La persuasion verbale est aussi une source d'efficacité personnelle. Elle permet un cadrage crédible du feedback issu de la mesure de la performance, tout en offrant un haut degré de disparité de l'évaluation.

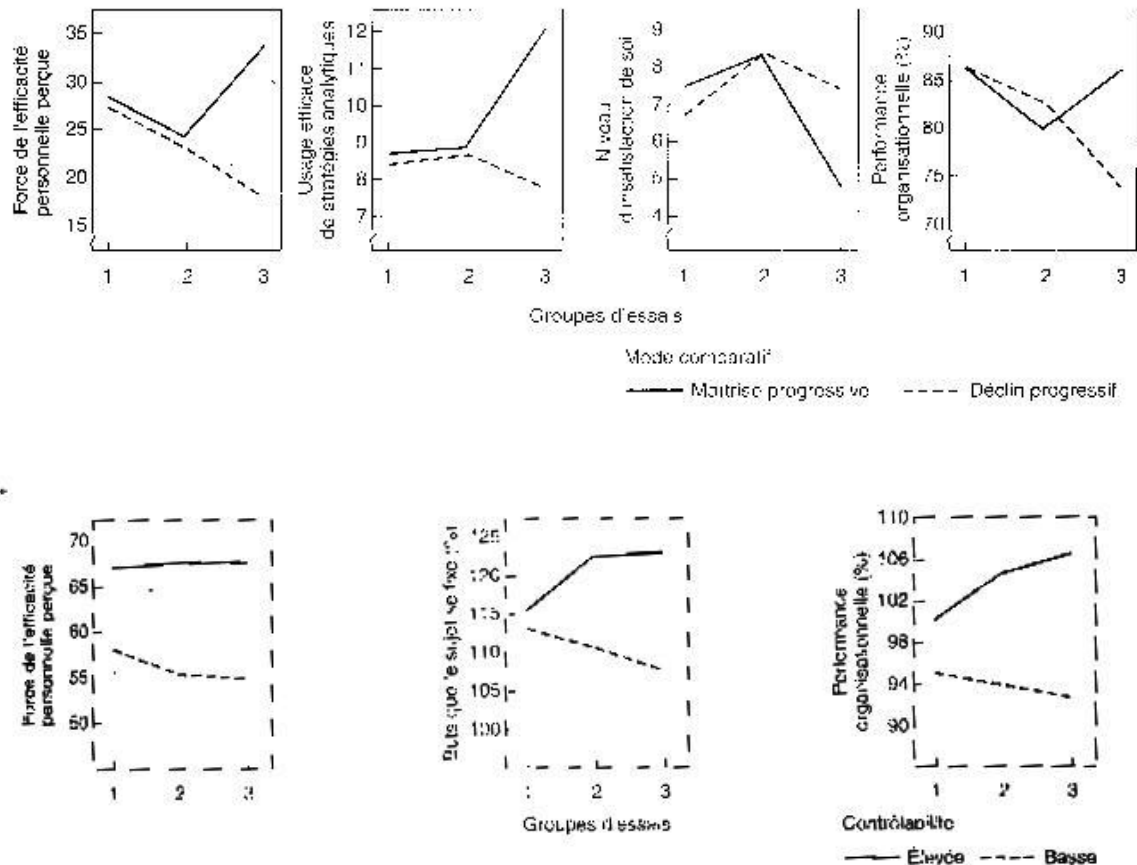


Les états physiologiques et émotionnels constituent une source d'efficacité personnelle également, tout comme la capacité d'intégration de l'information relative à l'efficacité.

1.1.4. Processus médiateurs d'efficacité personnelle

Les processus cognitifs servent de guides dans l'action. La pensée inférentielle, qui consiste en la possibilité de prédire des résultats probables et la comparaison sociale modifient grandement l'autoévaluation des capacités.

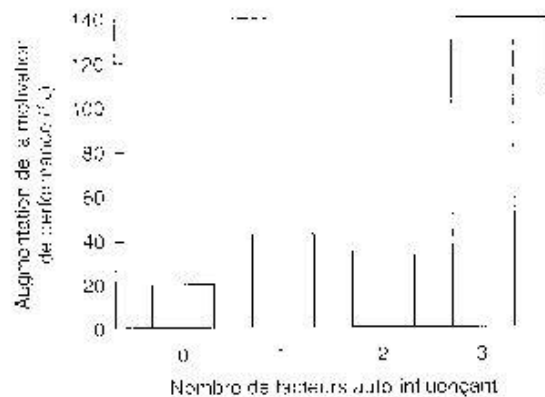




Les processus motivationnels sont liés au feedback. Différentes théories peuvent se combiner : la *théorie de l'attribution* (ou jugement rétrospectif qui aboutit au feedback), la *théorie de l'attente-valeur* (liée à l'attente de résultats anticipés), et la *théorie du but* (ou stimulation par le défi).

Figure 4.6

Modification moyenne du niveau de motivation en fonction du nombre d'influences autoréactives agissant chez des individus. Les trois facteurs autoréactifs comprennent une forte efficacité personnelle perçue pour l'attente du but, l'auto-insatisfaction de la performance substantielle, et l'adoption de critères présentant un défi. (D'après Bandura & Cervone, 1986).



L'autorégulation peut générer une production ou une réduction de divergence entre l'efficacité

personnelle et la performance, ce qui aboutit à des contrôles aussi bien proactifs que réactifs. BANDURA se méfie cependant de l'usage de la divergence négative comme auto-motivateur, citant en exemple les dépressifs.

En tant que processus motivationnels, figurent les propriétés du but et l'auto-motivation, ainsi que la structure hiérarchique des systèmes de but.

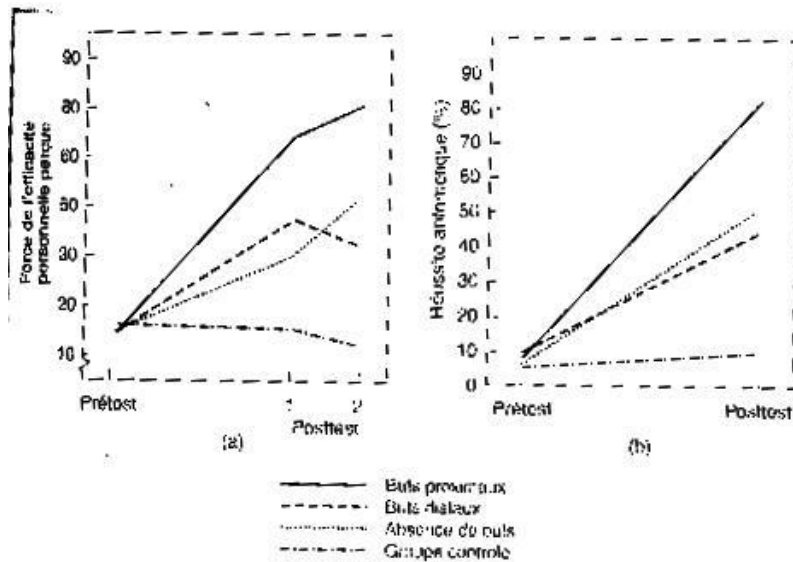


Figure 4.7

(a) Force de l'efficacité arithmétique perçue des enfants au début de l'étude (prétest) : après qu'ils aient suivi l'apprentissage autodirigé (post-test 1) ; et après qu'ils aient passé le post-test arithmétique (post-test 2). Les enfants du groupe contrôle étaient évalués sans qu'il y ait apprentissage autodirigé.
(b) Niveau de réussite arithmétique des enfants avant et après l'apprentissage autodirigé (Bandura & Schunk, 1981).

Les processus émotionnels sont également médiateurs.

Il est possible de réduire l'anxiété par des processus attentionnels et interprétatifs ou par action transformationnelle.

Il existe des micro-relations entre les croyances d'efficacité et l'activation de l'anxiété. Il en va de même pour la contrôlabilité environnementale.

Le contrôle de la pensée provoque en tout cas une régulation des états émotionnels.

Il existe une relation interactive, mais dissymétrique entre la croyance d'efficacité de *coping* et l'activation de l'anxiété, les croyances l'emportant.

Une étroite interdépendance est constatée entre inefficacité personnelle perçue et la dépression, ou entre le manque de contrôle de la pensée et la dépression, ou encore entre le sentiment d'inexistence sociale et la dépression.

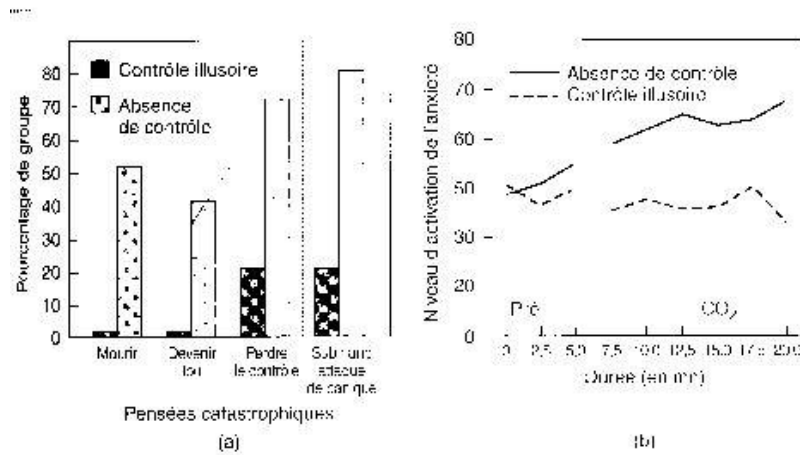


Figure 4.8

Taux d'attaques de panique et de pensées angoissantes (a) et niveau d'anxiété (b) manifestés par des agoraphobes sous illusion de contrôle ou sans contrôle sur ces événements physiques menaçants. (D'après Sanderson, Rapee & Barlow, 1989).

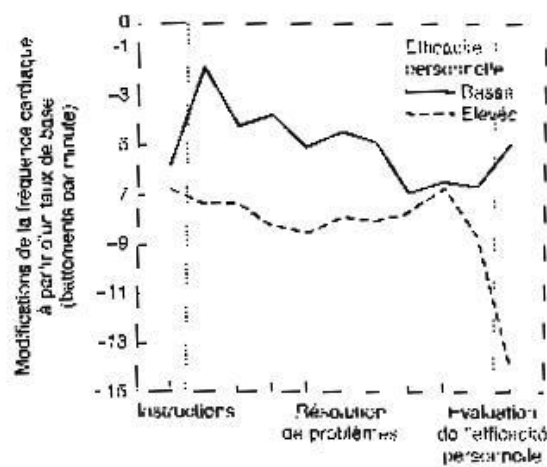
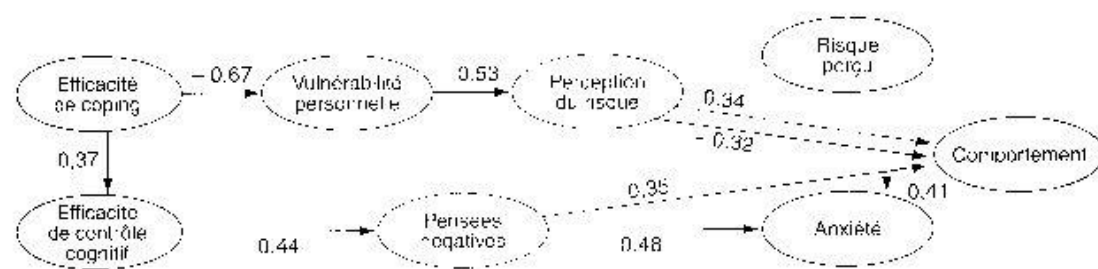


Figure 4.9

Modification de la fréquence cardiaque manifestée par des apprenants ayant une efficacité élevée ou basse lorsqu'ils ont reçu des instructions pour une tâche de résolution de problèmes, pendant qu'ils faisaient face aux exigences de la tâche, et lorsqu'ils évaluaient intérieurement leur efficacité personnelle perçue (Bandura, Taylor & Brouillard, 1968).



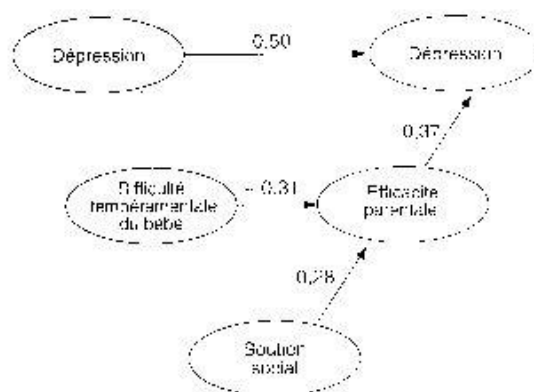
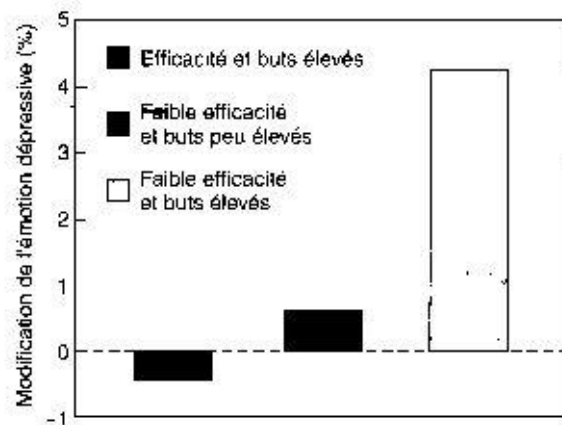


Figure 4.12

Analyse en pistes causales montrant que l'influence du soutien social et des difficultés tempéramentales du bébé sur la dépression en post-partum est médiatisée par les effets sur les croyances des mères en leur efficacité parentale. (Cutrona & Troutman, 1986).

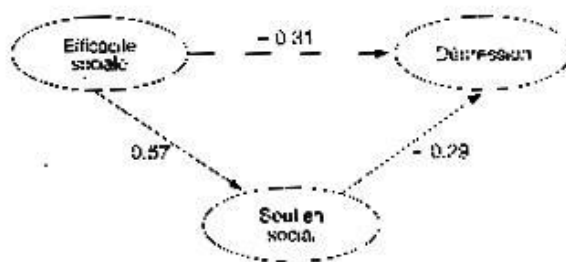


Figure 4.13

Analyse en pistes causales de la contribution de l'efficacité sociale perçue à la dépression, à la fois directement et par l'intermédiaire de son influence sur le développement de relations socialement soutenantes. (Holahan & Holahan, 1987 al).

1.1.5. Analyse développementale de l'efficacité personnelle

La partie du présent chapitre de BANDURA qui nous intéresse ici concerne l'efficacité personnelle à l'âge adulte et les réévaluations de l'efficacité personnelle lors de l'avancée en âge.

C'est notamment par l'accomplissement des rôles professionnels que l'adulte peut développer son

sentiment d'efficacité personnelle, ce qui représente un défi majeur. Les sociétés et les cultures diffèrent sur leur manière de structurer le passage de l'école à l'emploi. La formation professionnelle est une solution, tout comme, à l'inverse, la préparation par l'école au monde du travail en est une autre (cf. les formations techniques et professionnelles).

Les croyances d'efficacité contribuent à la réussite professionnelle, alors que les croyances relatives aux capacités personnelles sont des facteurs influents du parcours professionnel. Ces deux notions sont différentes mais s'additionnent dans la recherche d'un emploi, par exemple.

Un autre domaine où l'efficacité personnelle se construit est celui de la famille. Assumer les rôles familiaux, tant vis-à-vis du conjoint que par rapport aux enfants, se joue étroitement avec le sentiment d'efficacité personnelle.

Celle-ci permet d'éliminer pas mal de problèmes comportementaux de l'enfant lorsqu'ils sont encore légers, mais renforce également le bien-être des parents élevant des enfants difficiles.

Les croyances des femmes en leur efficacité personnelle à combiner les responsabilités professionnelles et familiales peuvent façonner leur choix de carrière et le développement de celle-ci.

Les difficultés économiques modifient l'efficacité perçue des parents, laquelle va affecter leur façon d'élever les enfants.

Au milieu de la vie, le sentiment d'efficacité personnelle continue à se construire. Les rapides changements technologiques et sociaux exigent de constantes adaptations appelant à des réévaluations de l'efficacité personnelle.

La réduction de la stabilité des organisations rend les parcours professionnels et familiaux moins sûrs.

Au milieu de la vie, les occasions de croissance de carrière diminuent cependant. Ce sera davantage dans les changements organisationnels et technologiques que se situeront les défis de l'adulte d'âge moyen.

À l'âge mûr se profile le départ à la retraite, où l'efficacité personnelle sera à nouveau réévaluée de manière significative.

Ainsi, lors de l'avancée en âge, l'efficacité personnelle sera réévaluée à de nombreuses

occasions, phénomène qui s'accroît avec l'augmentation de l'espérance de vie.

Les fonctions cognitives sont cependant plus faciles à mesurer et à quantifier que l'expertise, la sagesse et la créativité.

Les contraintes socioculturelles imposent aux personnes âgées de nos sociétés occidentales de posséder un sentiment d'efficacité personnelle très élevé pour maintenir une vie productive dans une culture de déclin des anciens. Car malgré le fait que les gens d'aujourd'hui vieillissent mieux que ceux d'autrefois, le déclin des capacités est manifeste.

1.1.6. Fonctionnement cognitif de l'efficacité personnelle

On aborde véritablement ici le sujet du présent travail. Car ce chapitre est entièrement consacré à l'efficacité personnelle dans l'enseignement. Il est intéressant, d'emblée, de constater avec plaisir que BANDURA met l'accent, dès son introduction, sur le décalage énorme entre la société modernisée d'aujourd'hui et le monde très peu modernisé de l'enseignement. Il observe un décalage de plus en plus grand entre le monde de l'enseignement et... le reste du monde. Il est très rare de lire de tels constats. Venant personnellement du privé, où j'ai exercé dans de multiples entreprises aussi bien petites que grandes, j'adhère totalement au constat de BANDURA. Le concept de qualité totale est né dans les années 50. Il arrive seulement – très lentement – dans l'enseignement, après presque un demi-siècle de retard. Et ne parlons pas des innovations technologiques, qui entrent toujours dans l'enseignement après quelques décennies de retard. Retard par ailleurs causé non seulement par des raisons budgétaires, mais surtout par l'inertie des mentalités.

Indépendamment des capacités cognitives, les étudiants qui possèdent un sentiment élevé de capacité réussissent mieux que les autres des problèmes conceptuels, se fixent des objectifs plus élevés et font preuve d'une plus grande flexibilité stratégique dans la recherche de solutions.

C'est en fixant des objectifs réalisables que l'étudiant peut améliorer son sentiment d'efficacité personnelle cognitive, en s'engageant de manière soutenue dans des activités autodirigées structurées en sous-objectifs. Encore faut-il que l'étudiant soit intéressé par ces objectifs réalisables : sans engagement de sa part dans ces processus d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle cognitive ne changera pas.

Un moyen que peut proposer l'enseignant pour susciter cet engagement est (outre la découpe de des objectifs en sous-objectifs) de relier des résultats anticipés positifs aux buts atteints.

Inversement, l'efficacité personnelle et les réactions émotionnelles peuvent aider à développer la notion d'intérêt intrinsèque des étudiants, même s'il peut exister un décalage temporel entre l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et la croissance de l'intérêt intrinsèque, même pour des activités dévalorisées ou détestées au départ.

L'attribution de récompenses extrinsèques lors de la réussite d'une activité semble être une mauvaise pratique. Au contraire, il semblerait qu'elle ait des effets négatifs sur l'intérêt intrinsèque vis-à-vis de l'activité. Les effets des récompenses sont en réalité très complexes.

En tout cas, les récompenses réduisent l'intérêt quand elles semblent exercer un contrôle, mais l'augmentent quand elles informent sur la compétence.

Un des rares intérêts des récompenses externes est qu'elles représentent un défi pour les étudiants.

Le sentiment d'efficacité personnelle est renforcé par le feedback de performance. Or, ce feedback, dans l'enseignement, est très fréquent. Il l'est d'autant plus en promotion sociale où le régime 1 (apprentissage par modules plutôt que par année) oblige, par décret, à une évaluation continue des apprentissages.

Ce feedback est d'autant plus efficace lorsqu'il vise la qualité du travail fourni.

L'efficacité personnelle influence également le développement cognitif autorégulé, en augmentant la nature et la qualité des objectifs des étudiants. Or, c'est bien le développement de la capacité à se diriger par eux-mêmes qui est demandée aux

étudiants, au fur et à mesure de leur scolarité (l'exemple ultime n'est-il pas le CAPAES ?), le niveau le plus élevé consistant à étudier des sujets qui ne sont pas enseignés à l'école et qui ne sont pas imposés socialement.

Mais le développement de cette capacité va de pair avec la motivation et les facultés cognitives (processus d'acquisition d'une connaissance) et métacognitives (connaissance générale des processus cognitifs de contrôle⁶), et implique la renonciation temporaire à des activités séduisantes. Or, la transmission de compétences cognitives exige la répétition d'expériences renouvelées et variées.

Le plus gros problème des compétences autorégulatrices n'est pas tant leur acquisition, mais plutôt leur utilisation dans diverses situations, surtout dans les situations critiques ou tendues.

L'influence des pairs est très importante dans la construction et la validation sociales de l'efficacité personnelle. Leur influence intervient dans plusieurs domaines. D'abord par le processus d'imitation (*coping*) et d'observation des étudiants entre eux, ensuite par le rôle pédagogique que les pairs exercent entre eux. À ce titre, rappelons que le renforcement de l'efficacité personnelle est observé tant chez l'étudiant recevant l'enseignement de ses pairs que chez l'étudiant enseignant à ses pairs. L'effet de congruence cognitive n'est évidemment pas étranger à l'impact de ce monitorat sur l'efficacité personnelle des étudiants.

L'efficacité personnelle diminue l'anxiété. Les études ont cependant souvent porté sur les mathématiques et sur l'efficacité personnelle perçue.

Les techniques visant à diminuer le stress mettent l'accent sur l'auto-instruction, en apprenant aux étudiants à mieux gérer leur temps et les ressources scolaires en général, à mieux structurer leur environnement de manière favorable à l'étude, etc.

L'efficacité personnelle cognitive influence aussi les trajectoires développementales et le fonctionnement cognitif supérieur. Autrement dit, l'efficacité personnelle rend créatif, permet à l'individu de se libérer des idées préconçues et de bâtir des

⁶ Le terme est parfois étendu à toutes les règles de stratégie.

trajectoires comportementales alternatives originales. Cette caractéristique est favorisée par un fonctionnement cognitif supérieur permettant à l'individu de prendre le recul nécessaire à l'inventivité. Ce fonctionnement cognitif supérieur n'étant lui-même opérationnel dès lors que le sentiment d'efficacité personnelle est développé.

Tout ce qui précède était axé sur l'efficacité personnelle de l'étudiant. Qu'en est-il de l'efficacité personnelle perçue par l'enseignant ?

Il y a une corrélation étroite entre le sentiment d'efficacité élevé et le temps consacré par les enseignants aux activités scolaires, notamment dans l'aide qu'ils apportent aux étudiants en difficulté scolaire.

Les enseignants maîtrisant mal les TICE voient leur sentiment d'efficacité personnelle diminuer progressivement, car ils se rendent compte que l'enseignement, malgré, sinon à cause du retard technologique accumulé, va de plus en plus souvent utiliser les nouvelles technologies informatiques.

Les études montrent que les professeurs qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle favorisent une orientation caractérisée par la surveillance, considèrent avec pessimisme la motivation des élèves, mettent l'accent sur le contrôle du comportement en classe par des règles strictes, et utilisent des récompenses extrinsèques ainsi que des systèmes de sanctions pour amener les élèves à étudier.

L'efficacité personnelle, c'est bien, mais l'efficacité (scolaire) collective de l'établissement scolaire, c'est mieux. Mais qu'est-ce qu'une école efficace, se demande BANDURA ? Ce sont des écoles où le directeur n'est pas seulement un administrateur, mais également un leader pédagogique qui cherche des méthodes pour améliorer l'enseignement. Des attentes et des standards élevés imprègnent les écoles efficaces. Ce sont des écoles où les enseignants considèrent leurs élèves comme capables de réussir.

Les élèves d'écoles efficaces qui sont en dessous d'une compétence scolaire donnée sont réunis en sous-groupes pour accélérer leur apprentissage. Ce sont aussi des écoles où les parents sont fortement impliqués dans le fonctionnement de l'école en tant

que partenaires éducatifs, favorisant un partenariat coopératif entre tous les intervenants de l'école.

Une autre caractéristique des écoles efficaces réside en la structuration des activités d'apprentissage de manière à permettre un sentiment de capacité personnelle et de réussite scolaire chez tous les élèves. Les élèves y sont régulièrement suivis et un feedback leur est proposé régulièrement.

Dans les écoles efficaces, les comportements en classe sont gérés avec succès, en favorisant les activités productives plutôt qu'en punissant les comportements perturbateurs, en suscitant le respect mutuel et la sécurité plutôt que la compétition entre étudiants.

L'efficacité collective au niveau de l'établissement scolaire, c'est bien, mais l'efficacité pédagogique collective au niveau de la communauté, c'est encore mieux...

Ici, c'est évidemment la sociologie qui prend le relais de la psychologie. La scolarité efficace met en jeu une causalité réciproque. Le niveau d'efficacité des enseignants (qui génère une culture organisationnelle) détermine partiellement le niveau d'apprentissage de leurs étudiants. En retour, divers facteurs de l'environnement scolaire peuvent modifier les croyances des enseignants en leur efficacité à générer la réussite scolaire.

Les modèles pour l'amélioration de l'enseignement des jeunes défavorisés ne sont pas repris ci-après étant donné que l'approche de BANDURA se situe au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, et non pas sur le plan de l'apprentissage des adultes dans l'enseignement de promotion sociale. Certaines idées méritent cependant d'être mentionnées, car elles sont transposables à la promotion sociale.

Il s'agit, par exemple, du modèle de COMER, qui comporte 3 principales composantes structurelles : une équipe de direction et de gestion composée des différents groupes sociaux (enseignants, étudiants, conseillers pédagogiques, personnel pédagogique, etc.) ; la participation des parents au programme (en promotion sociale, ce rôle sera repris par les représentants des étudiants eux-mêmes) ; l'équipe de services aux élèves (conseillers pédagogiques, infirmières, etc.). Dans ce modèle, les prises de décision sont coopératives et le tutorat par les pairs

(= monitorat ?) est largement utilisé, de même que l'apprentissage coopératif par compétences.

1.2. Ce que pense VIAU de la motivation

Les réflexions sélectionnées ci-dessous proviennent toutes de l'ouvrage de VIAU recommandé par M. FOX : VIAU (Rolland), La motivation en contexte scolaire, Éd. De Boeck, Bruxelles, 2003, 218 p.

La structure ci-après reprend la table des matières de l'ouvrage ci-dessus.

1.2.1. La motivation dans la relation pédagogique

*Selon VIAU, la motivation en contexte scolaire est un **état dynamique** qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève 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 rappelle les composantes de la **relation pédagogique**, où interviennent *l'apprenant*, la *matière* et *l'enseignant*, dégagant ainsi des relations respectives *d'apprentissage*, de *didactique* et *d'enseignement*. Ainsi, **les tâches de l'enseignant** encadrent les **obligations de l'apprenant** (traitement et acquisition de l'information) : en amont, choix et organisation de la matière, conception et prestations d'activités d'enseignement ; en aval, évaluation des acquis.

VIAU montre ensuite 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) et *l'affectif* (émotions, anxiété et motivation).

1.2.2. Un modèle de motivation en contexte scolaire

Pour VIAU comme pour BANDURA précédemment, le cadre de référence du modèle de la motivation scolaire est le sociocognitisme [cf. VIGODSKY].

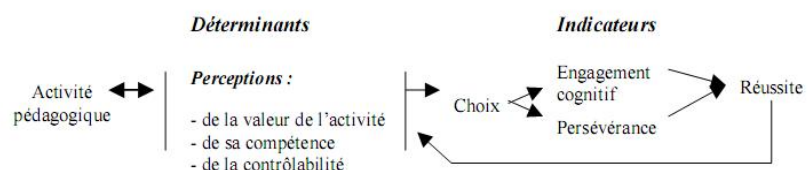
VIAU rappelle le déterminisme réciproque entre l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles. A ce niveau, il faut constater que BANDURA transcende cette notion de déterminisme, en réhabilitant un libre-arbitre qui ne rejette pas le déterminisme mais compose avec lui : c'est tout le fondement de sa théorie du sentiment d'autoefficacité personnelle. Dans l'analyse critique ci-dessous, il sera intéressant d'améliorer la motivation déterministe de VIAU avec cette perspective optimiste de BANDURA.

D'ailleurs VIAU cite BANDURA : les aptitudes de tous les êtres humains sont la capacité de se représenter et d'interpréter leur environnement grâce des systèmes symboliques (comme le langage parlé et écrit) ; la capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur ; la capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même ; la capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve.

Cette approche sociocognitiviste a évidemment des limites que VIAU rappelle (pp. 30 et suivantes).

Le modèle de VIAU en contexte scolaire est illustré de la manière suivante :

Figure 1 : La dynamique motivationnelle de Pélève



Si l'on ajoute à ce modèle statique la composante la plus importante à mes yeux – parce que trop

souvent négligée, tant par l'apprenant que par l'enseignant – qui est la boucle de rétroaction qui part de la réussite et qui retourne vers l'activité pédagogique, on obtient le schéma dynamique du modèle. VIAU a modifié son schéma en remplaçant « activité pédagogique » par « contexte » et « réussite » par « performance » dans son ouvrage (l'illustration ci-dessus provenant des actes du 3^e colloque des chercheurs en éducation).

Les déterminants de la motivation, selon VIAU, sont : les perceptions de soi (les représentations mentales, et les processus mentaux, comme l'autoévaluation), qu'elles soient générales (ex. : estime de soi, etc.) ou spécifiques (exemples : la perception de l'accomplissement d'une activité et la perception de la contrôlabilité de cette activité) ; 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 de dimensions attributionnelles internes et externes, contrôlables ou incontrôlables).

Les indicateurs de la motivation, si l'on se réfère au schéma du modèle de VIAU, 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.

VIAU admet l'importance d'autres modèles de la motivation, comme ceux de PINTRICH, WEINER, McCOMBS, DECI et WLODKOWSKI.

1.2.3. Stratégies d'intervention sur la motivation des élèves

Selon VIAU, la 1^{re} étape consiste pour l'enseignant à prendre conscience de certains traits personnels qui pourraient nuire à la motivation des élèves, et d'y remédier.

L'enseignant doit être compétent et motivé lui-même, car les étudiants ressentent vite l'un et l'autre.

Les perceptions qu'a l'enseignant vis-à-vis de la capacité d'apprentissage de ses étudiants influent considérablement sur la motivation des étudiants. Les recherches ont effectivement montré que les professeurs négligeaient les étudiants qu'ils trouvaient faibles et s'occupaient davantage de ceux qu'ils estimaient forts a priori. Il n'existe malheureusement pas de méthode pour contrecarrer ces perceptions.

Le système de récompenses et de punitions ont peut d'effet – comme la d'ailleurs montré également BANDURA – sur la motivation intrinsèque des étudiants. Mieux vaut apporter régulièrement à l'élève un feedback formatif – sinon formateur – sur ses activités.

Bref, les systèmes de récompenses et de punitions sont des outils, sinon des armes, à double tranchant.

VIAU estime plus productif de motiver l'étudiant en améliorant l'enseignement. Comment ?

- En jouant sur les activités d'enseignement (comme commencer les cours par une anecdote ou un problème à résoudre, en les questionnant sur leurs préacquis et préconceptions sur le sujet traité, en proposant un plan sous forme de questions, en utilisant des schémas pour présenter des concepts, en donnant des exemples, en usant des analogies, etc.) ;
- en agissant sur les activités d'apprentissage (responsabiliser les élèves, en rendant les situations-problèmes pertinentes et accessibles, tout en étant exigeantes sur le plan cognitif, en étant le plus possible interdisciplinaire, en définissant des objectifs concrets mesurables, atteignables avec des ressources pleinement identifiées, y compris le temps imparti pour résoudre la situation-problème).
- De plus, l'évaluation devrait comporter plus de commentaires formatifs et formateurs que de notations, permettant ainsi aux élèves de s'autoévaluer.

Comment, selon VIAU, intervenir sur les composantes motivationnelles des élèves ?

Il convient d'abord de poser un diagnostic lors d'une entrevue balisée par des indices, des consignes et une séquence d'observations à rapporter sur une fiche diagnostique (VIAU, pp. 148 et suivantes de son ouvrage).

Ensuite VIAU invite à analyser le profil motivationnel de l'élève, puis...

... d'intervenir en remédiant, si besoin est, au manque de motivation, en proposant des stratégies d'apprentissage (mémorisation, organisation et élaboration) et d'autorégulation (métacognitive, de gestion, de motivation), lesquelles seront inscrites dans un programme d'intervention (incluant la sensibilisation à la problématique, la modélisation des stratégies proposées, l'autocontrôle et le suivi) qui fasse intervenir les perceptions de l'élève, la perception de la valeur d'une activité, la perception des compétences de l'étudiant, et la perception de sa contrôlabilité.

2. Historique de mes pratiques d'autoévaluation

Cette partie du travail fait l'inventaire de mes pratiques filtrées par les trois thèmes combinés du sujet : l'évaluation formative et formatrice par les étudiants eux-mêmes, la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.

Pour situer le contexte, il est utile de rappeler mon parcours professionnel. J'ai commencé l'enseignement en 1983 (4 périodes par semaine) dans la promotion sociale (Institut des Carrières Commerciales et Institut Fernand Cocq en 2000), en parallèle à une carrière dans le privé⁷, et ce pendant 17 ans. En 2000, je suis passé à chargé de cours à temps plein et ai alors véritablement découvert le métier.

Au début de ma carrière, n'ayant aucun titre pédagogique, j'ai, en matière d'évaluation, imité ce que j'avais connu en tant qu'étudiant : essentiellement des évaluations certificatives. Pire : même quand la promotion sociale est passée en régime 1⁸, j'ai continué sur cette lancée, comme la majorité de mes collègues.

Face aux problèmes d'échec et de contestation des évaluations des examens, j'ai commencé, dès 1991, à user des évaluations sommatives (interrogations), en plus des évaluations certificatives (examens de 1^{re} et de 2^e session). Ces évaluations étant toujours pratiquées par moi-même, même si, lors des évaluations sommatives, les réponses aux questions posées lors des interrogations étaient évidemment présentées aux étudiants.

C'est également à cette époque que j'ai pris la décision de limiter de plus en plus les contrôles de compétences à des choix multiples pour mes cours de connaissance factuelles (exemples : « Banque – Finance » et « Techniques du commerce extérieur »), étant devenu impossible de corriger le sabir des étudiants lorsque des questions ouvertes leur étaient posées.

Pour ce qui concerne les cours pratiques (exemples : « Logiciel graphique d'exploitation », « systèmes d'exploitation », « Projet de développement », etc.), la rédaction des questions est devenue, d'année en année, de plus en plus précise, tant dans la formulation (extrêmement méticuleuse, décrivant soigneusement l'objectif à atteindre, les ressources à utiliser, et le temps imparti) que dans l'affectation « chirurgicale » des points, et ce question par question. Le but étant de diminuer les incessants, sinon croissants recours, plaintes et contestations diverses.

⁷ Mon CV a été déposé dans mon dossier étudiant. Il est également disponible ici : <http://eric.kirsch.googlepages.com/newcv>.

⁸ Rappelons que, par décret, la promotion sociale est désormais tenue de procéder à une évaluation continue (qu'il s'agisse des formations en régime 1 ou régime 2).

Malgré ces louables efforts, malgré, avouons-le, la diminution progressive des matières vues, malgré l'augmentation des exercices pratiques, malgré le recours de plus en plus fréquent à des pédagogies différenciées⁹ (usant du monitorat-tutorat, des travaux de groupes et autres demandes de travaux interdisciplinaires) et au travail en équipe avec mes collègues¹⁰, force est de constater que les années 2000 et suivantes ont vu s'accroître le nombre de contestations et de plaintes dans toutes les sections des deux établissements de promotion sociale où j'étais chargé de cours (ou sous-directeur à un moment donné).

Jusqu'au drame...

2.1. Le drame

Il a eu lieu en novembre 2005. À deux semaines d'intervalle, trois étudiants (tous de 1^{re} année), pour des raisons différentes (et issus de classes différentes) sont venus se plaindre de mes évaluations ou de mes futures évaluations (il s'agissait d'un examen qui allait avoir lieu la semaine suivante).

Le choc fut rude. Pour trois raisons : le caractère répétitif des plaintes (habituellement je connaissais une moyenne d'une grosse telle plainte tous les deux ans seulement) ; le caractère éminemment injuste des revendications (qui m'a valu, en sus, de passer plusieurs heures à rédiger des documents justificatifs – les professeurs étant systématiquement présumés coupables) ; et le caractère extrêmement stressant des plaintes causé par le fait que je me sentais apparemment totalement impuissant (le sentiment d'auto-efficacité personnelle en avait donc pris un coup...).

Une fois les semaines de justification passées, une fois les évaluations terminées, j'ai pu commencer à analyser les situations.

Premier constat : toutes les plaintes (ainsi que toutes les précédentes plaintes moins graves des années précédentes) étaient liées à un seul et unique aspect, indépendant de mes pédagogies : **l'évaluation**.

⁹ Techniques et méthodologies grandement renforcées par l'obtention de l'agrégation en 2004.

¹⁰ Y compris la remédiation à titre gratuit (puisque non supporté en promotion sociale), en dehors de mes heures de service.

Deuxième constat : malgré le temps passé à confectionner mes évaluations, malgré leur haute valeur ajoutée, ne laissant (presque) aucune place à l'interprétation, les plaintes continuaient (et pas seulement pour moi : mes collègues étant évidemment confrontés aux mêmes problèmes).

La conclusion s'imposait : les étudiants – même les adultes consentants et volontaires de promotion sociale – ne supportent plus être évalués par quelqu'un.

Ayant encore en tête mes cours d'agrégation, j'ai replongé dans les cours sur l'évaluation (encore M. FOX...) pour y (re)découvrir une notion que j'avais pourtant dû lire, étudier, même : l'autoévaluation. Cette bizarrerie cognitive mérite d'être soulignée : on ne reconnaît que ce que l'on connaît déjà ; on ne distingue que ce qu'on a déjà vu ; on n'entend que ce que l'on a déjà écouté. Ce constat se révélait avec pertinence dans mon cas : mon entendement était totalement passé au-dessus de l'autoévaluation, concept que je ne connaissais pas, n'avais a fortiori jamais pratiqué, et qui, à première vue, me semblait avoir l'odeur du soufre, sinon constituer une hérésie abominable.

Jusqu'à ce que je l'essaye...

2.2. Premières tentatives d'autoévaluation

Perdu pour perdu (j'avais même très sérieusement songé à une fois de plus changer de métier), pourquoi ne pas essayer l'autoévaluation, c'est-à-dire, puisque je ne l'ai pas encore définie, faire s'évaluer les étudiants eux-mêmes ?

Cela signifie donc très concrètement que lors de la correction d'un contrôle quelconque de compétences (exercice informel, exercice formalisé, interrogation, examen), l'enseignant communique bien évidemment les réponses – ce sont d'ailleurs souvent les étudiants qui y participent directement, la correction étant collégiale – et indique (ou plutôt relit, dans mon cas) également comment les étudiants doivent s'attribuer leurs points.

Alors, est-ce que cette technique fonctionne ? Oui ! Très bien même. Voici les constats que j'ai notés dès les premières tentatives (effectuées avec pas mal de stress et d'appréhension...) :

- Il faut évidemment **plus de temps** pour corriger et évaluer un contrôle de compétences.

- À mon grand étonnement, les étudiants se révélant d'habitude les plus teigneux et revendicateurs de demi-points, étaient tout aussi volubiles MAIS... s'attribuaient des points parfois médiocres (à extrêmement mauvais...) avec, non pas le sourire, mais même avec hilarité, communiquant leur bonne humeur à la classe !
- Les étudiants les plus scrupuleux et méthodiques étaient les plus déstabilisés et me demandaient souvent conseil ou de vérifier leur attribution de points. Un étudiant brillant était tellement mal à l'aise de s'autoévaluer qu'il m'a fait remarquer que ce 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, en tout cas pas aussi rapidement.
- Autre conséquence non négligeable de l'autoévaluation : 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 changé. Ce constat est radical dans les classes qui n'ont connu – depuis cette année – que ce système d'évaluation.
- Les étudiants communiquent davantage entre eux pour non seulement comparer leurs réponses, mais également pour discuter de l'attribution de leur performance.
- Conséquence du constat précédent : ma technique chérie du monitorat fonctionne encore mieux, car des moniteurs inhabituels s'improvisent conseillers en affectation 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 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 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 (éventuellement du professeur) 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'examen.

- 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 démystifiés, 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) va jusqu'à me proposer 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 toujours par le biais de mes sites internet : un site pour chaque cours¹¹). 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 points. 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...

¹¹ Tous mes journaux de classe peuvent être consultés ici : <http://tinyurl.com/hqreb>

- La motivation de l'enseignant est considérablement augmentée : ne devenant plus jamais « 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'autoefficacité 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 renforcé 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 question.

2.3. Limites du système

Le système a ses limites.

Une d'entre elles a déjà été mentionnée : les examens sont corrigés en classe mais les points sont donnés par moi. J'organise donc la dernière séance de cours pour que tous les étudiants qui le souhaitent comparent cette correction collective avec leur propre épreuve. Je les reçois donc un par un. Dans les petites classes (moins de 7 étudiants), l'examen et cette séance peuvent avoir lieu en même temps au dernier cours, la correction elle-même n'étant plus collective mais individualisée, le temps le permettant.

Une autre limite est peut-être la taille de la classe. Je n'ai jamais tenté ce genre d'expérience avec plus de 50 étudiants dans une même classe.

A priori je ne vois pas pourquoi il ne serait pas possible de pratiquer le même système d'autoévaluation avec plusieurs centaines d'étudiants, à partir du moment où les règles d'évaluation sont précises et quand la correction est claire et complète.

Une autre limite se situe dans la nature des compétences à évaluer. Il est actuellement hors de question de recourir à la technique de l'autoévaluation lors des épreuves intégrées¹² par exemple.

De même, lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences essentiellement pratiques (comment réparer un ordinateur en panne, par exemple) nécessitant du matériel, je module la technique d'autoévaluation en la transformant un technique de co-évaluation. C'est-à-dire que j'évalue compétence par compétence (une à la fois), avec l'étudiant, en lui commentant les points forts et les points faibles, étant donné que ce genre d'évaluation est le plus souvent individuelle et orale.

2.4. Ajustement des techniques en fonction du public visé

Les améliorations citées ici proviennent de l'expérience menée depuis plus d'un an. Les améliorations issues de la lecture des ouvrages de BANDURA et VIAU seront présentées à part, plus bas, dans le chapitre consacré à mon étude réflexive.

Comme il a été dit ci-dessus, une première adaptation de la technique d'autoévaluation consiste à utiliser le système de

¹² Équivalent au TFE dans le secondaire, et au mémoire dans les écoles supérieures et universitaires.

coévaluation avec l'enseignant. L'assistanat par le professeur est toujours présent, mais il est interactif et la séquence d'accompagnement est rythmée de la manière suivante :

1. pour chaque question du contrôle, le chargé de cours passe tour à tour d'un élève à l'autre, et réceptionne sa réponse,
2. puis il la commente (points forts et faibles, corrections, etc.),
3. puis il passe à l'attribution des points (à l'initiative du professeur, retranscrits par l'élève lui-même) et de son total (effectué par l'étudiant), ainsi que de la retranscription des notes dans le registre du professeur.

Alors que dans le système d'autoévaluation « classique », la séquence est la suivante :

1. Les étudiants répondent à toutes les questions par écrit.
2. Une fois le test terminé, chaque étudiant remet son questionnaire au professeur pour contrôle formel des réponses¹³.
3. Ensuite, la 3e phase de la coévaluation assistée commence (phase de correction collégiale avec éventuels moniteurs).
4. Elle est suivie par la 4^e phase coévaluative, consistant en l'attribution commentée et assistée (par l'enseignant ou les moniteurs) des points. Attention, ici, les points sont attribués par l'élève et non par le professeur, et retranscrits également par l'étudiant.
5. L'avant-dernière phase consiste à totaliser les points.
6. Lors de la dernière phase, l'étudiant remet au professeur sa feuille de contrôle corrigée et contenant le total des points, pour visa et transcription des notes dans le registre du professeur.

Une autre amélioration du système relève, elle, du principe de *Total Quality Management* (voir également mon travail CAPAES pour M^{me} VANWINKEL sur ce sujet) : perfectionner en permanence les questionnaires, en les rendant de plus en plus clairs, plus précis, tant dans leur formulation que, sinon surtout, dans l'explication des modes d'évaluation.

Chaque question devient en ce sens une petite situation-problème extrêmement documentée¹⁴, respectant toutes les exigences rappelées par VIAU.

¹³ Il s'agit de mentionner par un code le nombre et le lieu des questions laissées sans réponses, et d'indiquer où se trouvent les éventuelles ratures et rectifications de l'étudiant. Le but étant de faire comprendre à l'étudiant que toute tentative de rectification du questionnaire pendant la correction sera visible, autrement dit que la triche peut être détectée.

¹⁴ J'ajoute que la formulation des questions est également empreinte d'un formalisme juridique de plus en plus strict, permettant d'éviter presque tous les recours ou autres contestations éventuelles. Il faut dire que depuis que je pratique l'autoévaluation (depuis plus d'un an, donc), plus aucune plainte, aussi petite soit-elle, n'a été déposée.

2.5. Conclusion partielle

Le problème est, comme je l'ai dit, que mon système de valeur, de représentation, bref mon paradigme au sujet de l'évaluation était tel que ce que j'avais apparemment appris lors de l'agrégation, pourtant récente, avait été auto-occulté. Phénomène bien connu en psychologie, mais dont il faut toutefois rappeler l'importance. Car transposé à nos étudiants, il donne à réfléchir sur l'importance de répéter inlassablement les connaissances qui semblent pourtant avoir été intégrées...

La séquence d'autoévaluation « classique » est plus longue mais permet de traiter un grand nombre d'étudiants en une fois, pour des matières factuelles lors de contrôles écrits, examens compris.

La séquence d'évaluation « adaptée » convient mieux aux contrôles oraux, portant sur des matières pratiques et au sein de groupes-classes restreints (moins de 7 apprenants).

Dans tous les cas, le climat relationnel de la classe est radicalement différent de ce qu'il était jadis : l'enseignant devient davantage un collaborateur, étant donné que son rôle d'évaluateur a disparu.

Corrélativement, tous les étudiants développent des compétences métacognitives qu'ils peuvent transposer à tous leurs cours (y compris ceux des autres professeurs qui ne pratiquent pas l'autoévaluation).

La nature ludique, valorisante et métacognitive de l'autoévaluation augmente la motivation des étudiants (ils distinguent nettement les compétences et le niveau de compétence qui leur est demandé) et développe leur sentiment de maîtrise et leur sentiment d'efficacité personnelle, lequel, par effet de feedback, génère à son tour un surcroît de motivation.

3. Étude réflexive

Au cours de ce chapitre, je vais tenter de mettre en relation l'essentiel des apports des professionnels concernant mon sujet (première partie du présent travail) avec mes pratiques évaluatives personnelles (cf. chapitre précédent, qui en retrace l'historique, les origines et les motivations).

Étant donné le caractère cyclique du processus « augmentation de la perception d'efficacité personnelle → augmentation de la motivation → augmentation du sentiment d'efficacité personnelle → etc. », il est possible de structurer cette étude réflexive aussi bien à partir des apports de BANDURA, puis de les moduler avec les conceptions équivalentes de VIAU, qu'en procédant de manière inverse : partir de VIAU et le moduler par BANDURA.

Étant donné l'importance de l'ouvrage de BANDURA, je me suis permis de privilégier le plus modeste ouvrage de VIAU en reprenant sa structure.

À partir de là, comme je viens de le mentionner, je compléterai l'approche de VIAU par les points de vue de BANDURA, reliant le tout à mes expériences.

Ensuite, toujours sujet par sujet, je commenterai les théories et mes pratiques en faisant des allers et retours des uns aux autres, de manière à enrichir ou améliorer mes pratiques, d'une part, et de manière à confirmer, nuancer ou éventuellement infirmer les théories apprises.

Je prépare ainsi la dernière partie, qui fera la synthèse des améliorations et évolutions possibles.

3.1. Synthèse des apports professionnels et de ma méthodologie autoévaluative

3.1.1. La motivation dans la relation pédagogique

Les **variables** rappelées par VIAU sont évidemment d'application dans mes pratiques, mais une d'entre elle mérite des éclaircissements. Il s'agit de la *variable familiale*. Dans le sens où la plupart des pédagogues l'envisagent, il s'agit de la famille de l'apprenant, sous-entendu ses parents, frères et sœurs. Dans le cas de la promotion sociale, la variable familiale est tout aussi importante, mais il faut souvent considérer les parents comme étant les

étudiants eux-mêmes, ayant également des enfants.

La **relation pédagogique** rappelée par VIAU doit se placer dans le contexte de la promotion sociale : ils apprenants sont des adultes (normalement) consentants (pas mal d'étudiants viennent toutefois s'inscrire dans le seul but de pouvoir continuer à bénéficier des allocations familiales ou de l'allocation du CPAS), puisqu'ils ne sont plus sous le coup de l'obligation scolaire.

En ce qui concerne l'usage de l'autoévaluation assistée formative et formatrice, **quelles tâches**, tant de l'apprenant que de l'enseignant, sont-elles affectées ?

Le choix de la matière est peu affecté. Par contre, *l'organisation* de cette matière change : les séquences d'apprentissages voient leur nature et leur agencement modifiés. Comme les étudiants sont plus impliqués, plus motivés et se sentent plus efficaces, je peux désormais beaucoup plus varier les méthodologies. J'utilise beaucoup plus leurs préacquis et leurs pré-représentations.

De même, la *conception et les prestations d'activités d'enseignement* ont été modifiées. Les travaux de groupe, par exemple, étaient souvent mal perçus. À présent, ils constituent une continuation logique des corrections et autoévaluations elles-mêmes effectuées en groupe. Étant donné que les méthodologies sont plus variées, leur harmonisation s'est imposée rapidement, de manière à ne pas lasser les étudiants. Un grand changement a également consisté à désormais pouvoir proposer sans *incitateurs externes* des travaux facultatifs à domicile.

En quoi l'autoévaluation assistée affecte-t-elle les trois domaines de la motivation, **le cognitif, le conatif et l'affectif** ?

J'ai décrit abondamment ci-dessus les effets importants de l'autoévaluation sur la production de *compétences métacognitives transversales* chez l'étudiant, qui lui serviront dans d'autres disciplines (autoévaluées ou non). Le fait de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, d'un évaluateur en l'occurrence, génère des perceptions nouvelles, des points de vue différents, et l'étudiant passe d'un

coup d'une situation réactive (contestations diverses) à une situation proactive génératrice d'interrogations levées dans le groupe même, sous forme de monitorat spontané ou de simples confrontations de savoir-faire entre les étudiants.

Le **domaine conatif** est directement impliqué également : comme je viens de le signaler, se mettre dans la peau d'un autre confère à l'étudiant-évaluateur un style cognitif nouveau, déstabilisant parfois (rappelons le cas de l'étudiant brillant qui avait dans un premier temps refusé de s'autoévaluer, prétextant qu'il s'agissait d'une tâche d'enseignant). Mais les styles d'apprentissages sont eux-mêmes affectés, après un décalage temporel de quelques semaines (le temps moyen entre deux contrôles) : tout d'abord parce que l'enseignant est invité spontanément à varier ses méthodologies (cf. supra) et ses techniques d'apprentissage, mais aussi parce que l'étudiant, de lui-même, comme je l'ai signalé également, du fait de son sentiment d'autoefficacité accru, perçoit ses apprentissages différemment, sait qu'il peut faire jouer son libre-arbitre et que tout n'est pas écrit d'avance. Il va donc plus travailler entre deux contrôles, de manière proactive et constructive (meilleure participation aux travaux facultatifs à domicile, par exemple), mais il va, par contre, diminuer son temps d'étude en dernière minute, la veille d'un contrôle.

Le **domaine affectif** est aussi touché par l'autoévaluation : *l'anxiété, l'angoisse, le stress* inhérent aux contrôles, mais également l'anxiété inhérente au sentiment d'impuissance (théories déterministes) diminuent considérablement. L'étudiant comprend qu'il peut agir sur son apprentissage, il voit où il peut intervenir, et, petit à petit, identifie comment intervenir dans ce changement méthodologique de sa manière de travailler.

3.1.2. Le modèle de motivation de VIAU en contexte scolaire

Tous les **déterminants** du modèle de VIAU sont touchés par l'autoévaluation assistée.

La perception de soi et de la valeur de l'activité (dans notre cas, le contrôle de compétence) par

l'étudiant sont modifiées, puisqu'il joue désormais le rôle d'évaluateur.

La perception de ses compétences est directe et il peut comparer ses compétences avec celle des autres et, surtout, voir combien sont variables les possibilités de prouver les compétences acquises. Corrélativement, l'étudiant découvre (la première fois) ou renforce (les fois suivantes) sa compétence d'évaluateur.

La perception de sa contrôlabilité est radicalement modifiée positivement. J'ai déjà abordé longuement ce sujet précédemment, j'y reviendrai encore ci-dessous, en évoquant BANDURA. Le fait même de jouer le rôle de l'évaluateur par l'étudiant lui ouvre des perspectives qu'il ne connaissait pas : non seulement il peut désormais contrôler sa correction, identifier ses forces et ses faiblesses, mais il s'attribue lui-même ses points (le professeur lui fait confiance) ! Comment contrôler davantage sa situation d'étudiant ? De plus, grâce à l'effet feedback, l'étudiant renforce son sentiment de contrôlabilité sur le long terme, en modifiant ses méthodes de travail (voir ci-dessus) et la perception de ses apprentissages.

Tous **les indicateurs de motivation** mentionnés dans le modèle de VIAU se sont manifestés.

L'engagement cognitif, par exemple, est le 1^{er} indicateur qui se manifeste, dès les 1^{res} minutes d'autoévaluation. De nombreuses questions surgissent chez les étudiants de 1^{re} année qui découvre ce type de méthodologie et d'apprentissage. Ils ont besoin d'être rassurés : « Oui, vous êtes dans la peau d'un évaluateur » ; d'être balisés : « Oui, indiquez vos notes en rouge, dans la marge, non, pas avec la couleur que vous avez utilisée pour répondre » ; d'être félicités : « Parfait, vous pouvez maintenant calculer votre total et me le communiquer ». Je rappelle encore le cas de ce brillant étudiant qui, face à ce bouleversement cognitif a, dans un premier temps, refusé de s'autoévaluer, prétextant que cette tâche incombe essentiellement à l'enseignant.

En écoutant parler les étudiants entre eux, en tenant compte des questions qu'ils se posent et me posent, je constate qu'il résulte de cet indicateur d'engagement cognitif *l'élaboration progressive de nouvelles stratégies* dans le chef de l'étudiant. Les *stratégies de mémorisation* sont adaptées (« Ah !

C'est donc plutôt cela qu'il faut retenir, ou comme ceci qu'il faut mémoriser !? »); ainsi que les stratégies *d'organisation* (tous mes contrôles se font systématiquement à livre ouvert : les étudiants modifient peu à peu l'organisation de leurs notes et la manière d'y accéder, au vu de la correction mais aussi au vu de la pondération des points attribuée à la compétence mesurée). Il en résulte en quelques semaines, des modifications des *stratégies d'élaboration et d'autorégulation*, comme les *stratégies métacognitives de la planification* (je l'ai déjà signalé : les étudiants se mettent à travailler plus régulièrement entre deux contrôles, au lieu de tout miser en dernière minute dans des apprentissages non constructifs). Bien évidemment, les *stratégies du monitoring* (autocontrôle des apprentissages et de l'autoévaluation) et de *l'autoévaluation* elle-même sont directement affectées.

La persévérance est le second indicateur de VIAU à entrer en piste. Je l'ai mesuré très simplement lors de la toute 1^{re} expérience : la séance d'autocorrection et d'autoévaluation a duré le double du temps normal de correction, qui doit normalement représenter plus des deux tiers du temps total de feedback à accorder à un contrôle de compétences. J'avais prévu 20 minutes de correction collégiale (une minute par question posée), augmentées de 10 minutes pour l'autoévaluation proprement dite. Il a fallu doubler, pour les premières expériences, ce temps d'autoévaluation. Il diminue progressivement et, après trois autoévaluations, il revient aux 10 minutes initialement prévues. Je dois donc prévoir ce cas pour les nouveaux étudiants, lors du 1^{er} contrôle. Ce temps a augmenté pour les étudiants confrontés à leur 1^{re} expérience d'autoévaluation à cause de l'émergence spontanée du relationnel dans la classe. Les questions et comparaisons fusent entre les étudiants. Il ne faut surtout pas les freiner, à mon sens, car elles accélèrent l'apprentissage. Or, on le sait (cf. REY, les relations dans la classe), le nombre de relations dans une classe augmente de manière exponentielle avec le nombre d'élèves. Cette persévérance, en tant qu'indicateur de motivation, se manifeste par la volonté de presque tous les élèves à vouloir à tout prix comprendre le système d'évaluation du point de vue de

l'évaluateur. Je ne sais pas encore bien pourquoi, mais comme les étudiants trouvent tous cette expérience ludique et amusante (surtout les 1^{res} fois), la persévérance est spontanée. Elle s'étale sur deux dimensions : dans la dimension régulatrice (au vu de mes forces et faiblesses, comment pourrais-je améliorer mes réponses ?) lors de la phase d'autocorrection, et dans la dimension « mesure de la performance » (combien de point dois-je m'attribuer ?) dans la phase d'autoévaluation proprement dite.

3.1.3. Comment intervenir sur la motivation des étudiants ?

Reprenant VIAU, j'adhère de plus en plus à son constat selon lequel **les perceptions de l'enseignant** influent sur la motivation des étudiants. VIAU rappelait que les étudiants considérés comme moins bons par l'enseignant étaient défavorisés, et inversement pour les autres. Soyons honnête, il est quasiment impossible pour un enseignant de se départir de son jeu des a priori. Cependant, l'usage de l'autoévaluation assistée m'ayant révélé des surprises, mes a priori sont spontanément mis en veilleuse dès le début de l'année académique. Les surprises sont toujours positives. Je veux dire que l'autoévaluation n'a jamais amené des pertes de performance chez personne. Mais quelles sont ces surprises ? De constater que certains parmi les étudiants les plus faibles (dont j'estimerai la proportion à quelque 5 % de l'effectif de la classe) subissent un tel *bouleversement cognitif* lors de leurs premières autoévaluations que leur motivation et leur sentiment d'efficacité s'en trouvent parfois totalement transformés positivement, comme si ce nouvel outil métacognitif leur permettait de sortir de schèmes négatifs vis-à-vis de l'enseignement, qui étaient profondément enfouis en eux depuis de longues années. Cette métamorphose est si impressionnante (pour moi, la classe, et, surtout, pour l'étudiant lui-même) que mon *paradigme d'a priori* s'est peu à peu pulvérisé.

Étant donné que l'usage de l'autoévaluation assistée est informant et formateur pour les étudiants, j'ai

dit à plusieurs reprises que leurs méthodes d'apprentissage, après quelques semaines migraient d'une *stratégie du résultat* (travailler le moins possible, sauf en dernière minute, juste avant les contrôles) vers une *stratégie des moyens*, automotivée par le sentiment d'autoefficacité et le réveil du libre-arbitre chassant le déterminisme absolu prédominant. Je l'ai dit également, les participants aux travaux facultatifs à domicile sont désormais davantage des étudiants moyens ou en difficulté, et moins les bons étudiants, car l'autoévaluation engendre la compréhension progressive du lien de causalité entre la réalisation d'activités complémentaires et l'acquisition des compétences requises.

J'ai donc spontanément éliminé totalement tout **système** (par ailleurs pesant) **de récompenses extrinsèques et de punitions**. Phénomène qui a bien évidemment renforcé le climat positif de la classe, déjà présent lors de l'adoption du système d'autoévaluation assistée. J'insiste davantage, par contre, sur les récompenses intrinsèques de leurs travaux, qui sont tout à fait indépendantes de l'enseignant, mais sont directement générées par eux-mêmes.

En conclusion, toutes **les recommandations de VIAU pour améliorer la motivation** des étudiants ont été appliquées spontanément dans mes méthodologies d'enseignement (alors que je ne connaissais évidemment pas encore VIAU). En effet, comme je l'ai déjà signalé, l'usage de l'autoévaluation assistée a si profondément amélioré le *climat relationnel* de la classe (je suis devenu un « facilitator [plus ou moins] sympathique » et plus jamais « évaluateur maudit ») que ma liberté de variance des méthodologies a considérablement augmenté. Pour rappel, j'ai bien plus, dès lors, utilisé les *techniques de gestion de groupes* pour consolider les apprentissages, usant et abusant d'une de mes méthodologies favorites, qui fonctionne si bien en promotion sociale, le *monitorat par les pairs* (les étudiants). Les *travaux individuels* ont augmenté en qualité et en nombre de correction, du fait que les étudiants y participent plus spontanément (ils ne sont plus obligés de les réaliser par des récompenses extrinsèques). On peut rétorquer que cela fait plus de travail pour l'enseignant. Oui mais... n'oublions pas que la

pratique de l'autoévaluation fait que l'enseignant n'a plus aucune correction à effectuer chez lui...

Ainsi, pour reprendre VIAU, mes activités d'enseignement ont augmenté en diversité et en qualité ; mes *activités d'apprentissage* sont devenues des répétitions des situations-problèmes accessibles (aux étudiants) que les étudiants auront à résoudre lors des exercices et autres contrôles de compétences, respectant scrupuleusement le formalisme requis, du fait même que lors de l'autoévaluation je me dois d'éliminer toute interprétation floue du problème ou de l'évaluation du problème ; et enfin les évaluations formatives (et forcément formatrices, de par la nature même de la technique d'autoévaluation) ont non seulement augmenté (au détriment du système de points) mais ont gagné en *congruence cognitive*, puisque ce sont désormais les étudiants eux-mêmes qui les inscrivent sur leurs questionnaires, en fonction de la correction collégiale effectuée en classe.

Par contre, pour reprendre le dernier sujet de VIAU traité dans ce dernier chapitre de sa structure, je n'interviens pas du tout sur les **composantes de la motivation** des étudiants, car je n'ai jamais effectué de *diagnostic* pour établir un *profil motivationnel* des élèves.

3.1.4. De la motivation vers le sentiment d'autoefficacité personnelle

Cette dernière partie de mon étude réflexive sur mes pratiques en fonction des apports théoriques des professionnels sur la question aborde à présent le corrélat de cette motivation engendrée par l'autoévaluation assistée : l'augmentation du sentiment d'autoefficacité personnelle chez les étudiants, mais également l'augmentation proportionnelle de leur réelle efficacité personnelle. Ce qui suit reprend donc l'essentiel des concepts de la théorie optimiste de BANDURA.

Sociocognitivism à la BANDURA :

L'autoévaluation formative et formatrice engendre des effets proportionnels (cf. climat amélioré de la classe) à la taille de la classe. Elle participe donc à la construction de la motivation individuelle par

émulation collective au sein du groupe-classe. Le modèle de causalité triadique de BANDURA tient donc la route : davantage de circonstances environnementales, d'autant plus de comportements à observer influent davantage sur les cognitions, en l'occurrence, ici, en matière d'autoévaluation formative et formatrice, sur les métacognitions.

Optimisme de BANDURA (capacités d'auto-organisation, autoréflexion et autorégulation de l'homme) : Les trois capacités s'expriment davantage quand le groupe est important. Ces capacités s'acquièrent et se développent par *coping* (effet d'imitation), jamais – en tout cas en ce qui concerne mes propres expériences – quand on s'adresse isolément à l'étudiant, même longtemps et régulièrement. La base de la théorie d'interdépendance de BANDURA semble donc fondée.

Agentivité de BANDURA : Elle est confirmée de manière évidente par l'autoévaluation formative et formatrice : par la nature même de l'évaluation, le soi est considéré autant comme agent que comme objet. C'est la clé même de la génération des compétences métacognitives transversales (transposables à d'autres cours) et interdisciplinaires (la discipline enseignée et l'évaluation en tant que discipline à part).

Dualisme entre théories psychologiques (liées à l'individu) **et théories sociologiques** (liées aux groupes) : il est levé lors de l'usage de l'autoévaluation formative et formatrice, ainsi que BANDURA l'avait annoncé dans sa théorie « unificatrice » de l'antagonisme, basée sur le socioconstructivisme optimiste. Le déterminisme des résultats obtenus lors du contrôle est contrebalancé par le libre-arbitre généré par l'effet de feedback de l'autocorrection et de l'autoévaluation en groupe.

Expérience active de BANDURA comme 1^{re} source d'efficacité personnelle : L'autoévaluation assistée, en tant qu'expérience tant individuelle que collective, est active aussi bien sur le plan informatif que sur le plan formatif, de par sa nature même. Étant donné l'ampleur (le niveau et la force, pour

reprendre les dimensions de l'autoefficacité personnelle de BANDURA) des effets générés, BANDURA a raison d'affirmer que l'expérience active est la 1^{re} source d'augmentation de l'efficacité personnelle.

L'expérience vicariante de BANDURA : Le fait que les étudiants comparent les réponses pour mieux apprécier la correction est en soi une expérience vicariante. Davantage encore lorsqu'ils demandent par eux-mêmes à des pairs de contrôler les points qu'ils se sont octroyés ou qu'ils demandent à voir comment ces mêmes pairs ont procédé pour leur propre attribution de points. De même, le fait que certains étudiants proposent à l'enseignant des questions-types, cela constitue également une expérience vicariante, dans le chef du chargé de cours, cette fois, des plus enrichissante. Que ce soit dans l'un ou l'autre de ces trois cas d'expériences vicariantes, j'ai effectivement constaté, comme BANDURA l'annonçait, un remodelage important des stratégies : stratégies de conception des questionnaires pour l'enseignant, stratégies de méthodologies de travail différées (comment travailler mieux pour les prochains contrôles ?) pour les apprenants. Ces remodelages sont davantage constructeurs pour les étudiants (surtout ceux de 1^{re} année) et reconstructeurs pour l'enseignant et les étudiants plus anciens. Le remodelage est manifestement d'expertise pour un enseignant expérimentés, alors qu'il est plutôt de *coping* pour les étudiants (à par quelques exceptions de haut niveau) et les professeurs débutants.

Processus émotionnels médiateurs d'efficacité personnelle : Il est manifeste que tous les étudiants (doués, normaux ou en difficulté) ont manifesté une diminution notable de l'anxiété (sauf lors du dernier contrôle, l'examen, sans doute par effet culturel) depuis que j'ai fait usage de l'autoévaluation assistée formatrice et formative en groupe. Un phénomène étrange est cependant survenu : ils étudient moins avant un contrôle, mais ils travaillent plus régulièrement et participent à plus d'activités d'apprentissage entre deux contrôles qu'avant. La diminution d'anxiété a diminué le travail inefficace de dernière minute ; il a été avantageusement remplacé par un travail plus

productif de fond généré par une motivation accrue et le sentiment d'être plus efficace des étudiants.

Décalage temporel de BANDURA : J'ai effectivement constaté chez certains étudiants (+/ 10 % d'entre eux) un décalage temporel entre l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle dû à l'autoévaluation et à la motivation qui en résulte, d'une part, et la croissance de l'intérêt intrinsèque pour le cours, même pour des disciplines dévalorisées ou détestées au départ, d'autre part. Ce phénomène était tout à fait exceptionnel avant que je ne fasse usage de l'autoévaluation assistée.

Développement cognitif autorégulé :

Effectivement, grâce à l'autoévaluation, après un décalage temporel de un à deux mois, les étudiants faisaient globalement preuve d'une plus grande autonomie dans leur travail. Les trajectoires comportementales sont donc modifiées chez certains étudiants, alors que ce phénomène était inexistant (en tout cas rarissime) avant l'usage de l'autoévaluation assistée.

Et les TICE de BANDURA ? VIAU ne parle jamais des TICE (en tout cas dans son ouvrage sur la motivation), comme nombre de pédagogues européens, comme s'il s'agissait de gadget ou de luxe... BANDURA, au contraire, en parle souvent, et notamment dans ses commentaires sur l'auto-efficacité personnelle. Il a raison. Sans lui j'aurais passé sous silence un aspect déterminant dans la technique d'autoévaluation assistée : l'usage corrélatif du Web pour favoriser l'information et la communication du feedback issu de l'autoévaluation.

En effet, pour tous mes cours, je mets à jour un journal de classe¹⁵ online à destination de mes étudiants, où ils peuvent trouver toutes les informations relatives aux cours, et même plus, comme, notamment, des exercices supplémentaires facultatifs. J'en ai déjà parlé en introduction. La seule information que je ne diffuse plus (je le faisais pourtant au début), à la demande de certains étudiants, c'est le tableau des résultats obtenus par les étudiants lors des contrôles de compétence.

¹⁵ Pour rappel : <http://tinyurl.com/hqreb>.

L'outil web d'internet (plutôt que le système de blog que j'expérimente pour l'instant) permet de renforcer le sentiment d'efficacité personnel des étudiants en ce sens que l'accès à l'information est permanent et qu'ils contrôlent par eux-mêmes le type d'information qu'ils souhaitent obtenir, où ils veulent la consulter, et surtout quand ils veulent la lire. Un autre avantage considérable réside en l'usage de l'e-mail : non seulement bien évidemment, entre étudiants, mais aussi, pour bénéficier d'évaluation formatives, avec l'enseignant, quand ils lui soumettent des questions, des travaux, ou des exemples de questions-types pour les prochains contrôles de compétences (cf. supra). La seule restriction que j'impose aux étudiants est de ne jamais m'envoyer d'e-mails en dehors des jours de service.

3.2. Améliorations possibles

Cette partie du travail procède en quelque sorte de la méthode inverse de celle utilisée dans « Synthèse des apports professionnels et de ma méthodologie autoévaluative ». Dans ce titre, je raccrochais mes pratiques aux concepts dégagés à la lecture des deux ouvrages de base suggérés par M. FOX. Dans le présent titre, je partirai de mes pratiques pour, à la lueur des apports théoriques des professionnels, améliorer ces pratiques.

Je propose donc d'adopter comme structure la chronologie complète de ma technique d'autoévaluation assistée formative et formatrice, telle que vue précédemment (pour rappel, une variante à cette chronologie complète est adoptée lors des contrôles oraux individuels dans les petites classes).

3.2.1. Phase 1 - Les étudiants répondent au questionnaire par écrit

La présente amélioration 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.

J'ai déjà dit que cette partie était sujette au principe de qualité totale et qu'elle était en état de bonification permanente. 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 quelqu'un de la classe* (mais pas le professeur, pour maintenir l'attention des élèves) 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.

La raison de cette amélioration provient du fait que les étudiants ont 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.

3.2.2. Phase 2 - Remise des questionnaires pour contrôle formel

Rappelons que cette phase consiste, pour le professeur, à marquer¹⁶, selon un code qui lui est propre, les réponses manquantes, les ratures et 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 véritablement vérifier s'il y a eu triche ou non (je ne le fais qu'à l'examen, s'il y a suspicion de ma part).

Cette phase n'est pas nécessaire quand les exercices demandés sur le questionnaire sont déposés sous forme électronique sur le bureau du professeur. Dans ce cas, c'est cette copie qui a force de loi et les étudiants corrigent directement leur exemplaire personnel.

Je vois une amélioration nécessaire à ce contrôle indispensable 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*

¹⁶ Toujours en couleur verte (en tout cas jamais rouge) afin de distinguer cette activité de contrôle des activités de correction et d'évaluation proprement dites.

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'autoefficacité personnelle, ne fût-ce qu'en me préparant mes annotations. 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 !

3.2.3. Phase 3 - Correction collégiale avec monitorat

Cette phase consiste en la correction du contrôle ou de l'exercice en faisant intervenir tous les étudiants. L'enseignant note au tableau les réponses, et donne 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. Elle est cependant, comme la précédente phase, en constante amélioration.

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'autoefficacité personnelle, tout en me permettant de renforcer mon rôle de facilitateur-animateur. De plus, par cet effet de tutorat par les pairs, les explications données s'inscriraient dans une convergence cognitive que l'enseignant est incapable d'assumer, sauf les jeunes enseignants en début de carrière.

3.2.4. Phase 4 - Attribution commentée et assistée des points

Rappelons que les points sont attribués par l'élève et non par le professeur, et retranscrits également par l'étudiant sur son questionnaire. L'enseignant explique, balise, vérifie sur demande. Cette phase

peut aller très vite dès le 3^e contrôle de compétences, étant donné que pour chaque question, l'attribution des points ne laisse place qu'à très peu d'interprétation.

L'amélioration proposée lors de la phase précédente (envoyer des étudiants corriger au tableau) reste d'application ici, si ce n'est avec une raison renforcée : cette phase fait intervenir la notation, on passe du monde concret des réponses au monde plus abstrait des points, qui ne constituent in fine qu'une projection réductrice de l'évaluation complète de la compétence mesurée.

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 feedback), 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 faible travail investi pour acquérir les compétences. Lors des 1^{ers} contrôles, parfois, des tensions apparaissent chez ces étudiants. Soit ils intériorisent leur ressenti 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* et que seuls les élèves qui souhaitent reporter une évaluation à l'examen (mes interrogations sont partiellement cumulables dans la note finale) doivent participer à la phase d'attribution des points ; soit en proposant aux étudiants « nerveux » de *remettre à plus tard* (la semaine suivante, par exemple) la phase d'attribution des points, voire même 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*.

3.2.5. Phase 5 - Totalisation des points

Cette phase n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît : lorsque des travaux sont joints au contrôle de compétence, ou, pire, lorsqu'il s'agit d'un choix multiple où interviennent des points négatifs, il n'est pas rare de voir des étudiants s'embrouiller dans les totaux.

Une amélioration consisterait à proposer aux étudiants *d'échanger leur questionnaire pour qu'un autre s'occupe du total*. Il en résulterait un effet feedback renforcé (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 : ils auraient ainsi une sorte de droit de vie ou de mort partielle sur leur collègue, démystifiant ainsi la tâche d'évaluation.

3.2.6. Phase 6 – Visa et transcription des notes

Il n'y a rien à signaler de particulier lors de cette phase essentiellement administrative.

Un conseil (plus qu'une amélioration) cependant : lors de l'évaluation finale (l'examen), il n'est pas inutile de faire signer également l'étudiant, pour réception de l'évaluation et de la correction. Cette astucieuse technique permet d'éviter les 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...

3.2.7. Améliorations en amont du système

Une première amélioration spontanée s'est déjà manifestée et été signalée précédemment : avant la soumission du contrôle de compétences, certains étudiants me proposent des questions-type. 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.

L'amélioration continue des questionnaires a déjà été mentionnée. Il s'agit aussi d'une amélioration, mais continue.

Mais je vois une autre amélioration notable du système d'autoévaluation assistée, grâce aux stratégies d'intervention sur la motivation des élèves 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 totalement désuet constitue une hérésie allant à l'encontre de toute saine motivation des professeurs à consacrer du temps à autre chose que leur présence dans les classes...

3.2.8. Améliorations en aval du système

La principale amélioration de tout ce qui se passe après la dernière phase d'autoévaluation porte donc sur **la boucle de rétroaction**, le feedback de la dynamique du modèle que propose VIAU.

En relisant le présent travail, j'ai constaté que contrairement à ce que laisse sous-entendre son titre, en parlant de motivation essentiellement restreinte à la pratique de l'autoévaluation, la motivation engendrée par la pratique de l'autoévaluation avait bien plus d'impact que tout ce qui a été mentionné jusqu'à présent.

Si un effort était consenti *dans la communication et l'information de ce feedback aux étudiants*, en remontant progressivement la chaîne logistique des apprentissages (partant des programmes – dossiers pédagogiques en promotion sociale – et des préacquis pour aboutir à l'évaluation certificative

finale, en passant par toutes les étapes intermédiaires de construction des savoirs et d'acquisition des compétences), *les étudiants construiraient davantage leur(s) motivation(s) et leur sentiment d'autoefficacité personnelle*, parce que toutes leurs facettes seraient finalement touchées (jusqu'à la motivation de leur inscription). Car ce principe n'est rien d'autre que l'application du **principe de gestion totale de la qualité** de DEWING¹⁷, si présent dans le privé depuis les années cinquante, et si peu présent encore dans l'enseignement, où on semble le redécouvrir depuis peu...

¹⁷ BOUND (Greg), YORKS (Lyle), ADAMS (Mel), RANNEY (Gipsie), Total quality management – Toward the emerging paradigm, McGraw-Hill series in management, USA, 1994, 817 p.

4. Conclusion

Le but du présent travail était de vérifier si l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant est bien un facteur de motivation générateur d'auto-efficacité personnelle chez l'étudiant.

L'étude réflexive a tenté de montrer que c'était bien le cas. Mais cette modeste étude m'a permis de constater que l'autoévaluation était aussi un facteur d'auto-efficacité personnelle, sans devoir passer par la motivation. Par exemple, j'ai observé que lorsque les étudiants s'octroient eux-mêmes leurs notes, c'est d'abord le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui augmente terriblement, puis c'est la motivation qui en découle, après un décalage temporel.

Autrement dit, mon travail aurait aussi pu s'intituler « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de sentiment d'auto-efficacité personnelle générateur de motivation chez l'apprenant ».

Qu'en est-il en réalité ? Y a-t-il paradoxe ? Erreur quelque part ? Mon hypothèse est la suivante : l'autoévaluation est bien un facteur de motivation ET un facteur d'efficacité personnelle. Ces deux concepts sont en réalité les deux faces d'un même objet à définir, un peu comme les deux montants de l'échelle hélicoïdale d'ADN. Ces deux faces sont évidemment interdépendantes : l'une influençant l'autre et réciproquement. Autrement dit, la motivation est autant génératrice d'efficacité personnelle que celle-ci est créatrice de motivation. L'étude réflexive a montré cela par diverses observations pratiques, et les améliorations proposées ci-dessus permettent de renforcer cette interaction réciproque.

Comment définir, à présent, cet objet sociocognitivistique dont les limites sont balisées par la motivation et l'auto-efficacité ? À y regarder de plus près, la motivation est une notion qui engendre l'action à partir du but observé (là où l'on veut aller) ; alors que le sentiment d'efficacité engendre l'action à partir de maintenant, de là où l'on se trouve. Ces deux concepts sont donc des alter ego l'un de l'autre, d'une même notion, qui n'est autre que le parcours pour aller de là où on est vers là où on l'a fixé. Ce parcours, dans le cadre d'un cours ou de l'enseignement en général, s'appelle tout simplement « apprentissage » (si on le parcourt de là où on est vers là où on veut aller) ou « régulation » due au feedback (si on le parcourt en sens inverse).

Par conséquent, le titre du travail aurait dû être **« L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant accélère les apprentissages et la régulation »**.

L'approche de mon travail prenait comme point de vue la motivation et l'efficacité de l'étudiant. Le même travail aurait pu être mené du point de vue de l'enseignant. J'ai parsemé mon étude réflexive de telles considérations : car effectivement, ma propre motivation et mon propre sentiment d'efficacité ont beaucoup évolué (positivement) depuis plus d'un an de pratique du système d'autoévaluation.

Rappelons que dans la pratique, l'enseignant qui fait usage de l'autoévaluation va gagner un temps considérable (plus de corrections à domicile). Ce temps est repris partiellement dans un surcroît d'attention à apporter dans la formulation des contrôles de compétences, en amont de la chaîne logistique des apprentissages. Le reste du temps gagné, nous l'avons vu à plusieurs reprises, est consacré à la confection de méthodologies différenciées des apprentissages, d'une part, à l'assistance aux étudiants quand ils soumettent spontanément leurs travaux facultatifs au professeur, d'autre part, et enfin à la conception et à la maintenance d'un site Web par cours (le journal de classe, ou tableau de bord du cours – voir note en bas de page 15, page 46).

Outre le climat positivement transformé de la classe (l'enseignant devient plus un facilitateur-animateur du fait qu'il abandonne son rôle d'évaluateur direct), les étudiants prennent désormais beaucoup plus en charge leurs propres apprentissages (on retrouve bien les deux balises des apprentissages : la motivation et le sentiment d'efficacité, qui interagissent entre eux).

Un sentiment manifeste de confiance réciproque a également été constaté entre l'enseignant et ses étudiants.

Autre constat pratique concret résultant de l'autoévaluation : la diminution des recours (dans mon cas, la disparition totale des recours et autres contestations – en tout cas depuis plus d'un an). En effet, comme les étudiants se sont évalués eux-mêmes, ils ne demandent plus une confrontation avec le professeur pour examiner leurs contrôles. Cela modifie passablement l'organisation de fin d'année, allégeant considérablement les tâches administratives et les relations de confiance entre étudiants et professeurs.

Je recommande donc l'usage de l'autoévaluation telle que décrite dans le présent travail pour certains types d'enseignements. Elle convient parfaitement à la promotion sociale qui pratique l'évaluation continue (au départ propre au régime 1 par modules). Rien n'empêche de faire un usage partiel, ou occasionnel, de l'autoévaluation. Pour rien que les interrogations, par exemple. Le principal obstacle à la mise en place de l'autoévaluation ne réside pas, comme je l'ai expliqué, dans la confiance à accorder aux étudiants (presque aucun ne triche), mais bien dans

l'immense bon cognitif que doit faire l'enseignant pour oser passer outre ses représentations en matière d'évaluation des étudiants.

Mais après, quel bonheur...

La création d'un site Web par cours (le tableau de bord ou journal de classe) n'est évidemment pas indispensable, mais j'ai constaté qu'il constitue un excellent catalyseur, sinon accélérateur des apprentissages.

De même, proposer aux étudiants de soumettre des questions-types pour les prochains contrôles de compétences, n'est pas indispensable non plus, mais facilite la rédaction des questionnaires et renforce le sentiment d'efficacité des étudiants, sinon leur motivation.

Il en va de même avec l'usage du monitorat, c'est-à-dire encourager certains étudiants à transmettre leur savoir-faire aux autres lors des corrections et autoévaluations : ce n'est pas indispensable, mais on y gagne en temps et, surtout, en climat de confiance réciproque, sans compter l'effet maître pour le moniteur et l'accélération de l'acquisition des compétences métacognitives transversales (cf. supra) inhérentes à l'autoévaluation.

Les limites que je me suis imposées dans le présent travail, on l'a vu dans l'introduction, étaient de ne pas dépasser 60 pages (une page nécessitant une heure de travail, tout confondu, pour ne pas dépasser les quatre fois [facteur multiplicatif standard en agrégation et CAPAES] 15 heures de cours), et de me restreindre au point de vue de l'étudiant.

Donc, une des voies futures de ce travail pourrait être, précisément, d'aborder le même sujet, mais du point de vue de l'enseignant.

Une autre, d'observer les variantes à la présente technique d'autoévaluation si elle était pratiquée par tous les chargés de cours d'une même section, par exemple. Je suis convaincu que des outils nouveaux verraient le jour, et que pas mal d'améliorations seraient apportées à mon système actuel.

Je souhaite en tout cas vivement que mes collègues expérimentent sans appréhension et sans peur cette méthode d'autoévaluation formative et formatrice assistée par le professeur, car, indéniablement, elle peut considérablement changer une vie professionnelle.

E. Kirsch
mars 2007

5. Bibliographie sommaire

- BANDURA (Albert), Auto-Efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p.
- BEE (HELEN), BOYD (DENISE), Psychologie du développement, 2e éd., Éd. DE BOECK, BRUXELLES, 2003, 494 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.
- CRAHAY, Marcel, Une école de qualité pour tous¹⁴, Ed. LABOR, Bruxelles, 1997, 92 p.
- DE VECCHI, Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, Paris, 2002, 237 p.
- FOX, Guy, Évaluation des apprentissages, HEFF, Bruxelles, 2004.
- JORRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.
- KIRSCH, Éric, Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.
- KIRSCH, Éric, Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.
- KIRSCH, Éric, Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, Haute École Francisco Ferrer, 72 p.
- VIAU (Rolland), La motivation en contexte scolaire, Éd. De Boeck, Bruxelles, 2003, 218 p.