

L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?



Lise St-Pierre

Professeure

Université de Sherbrooke – PERFORMA

Au fil du temps, il m'est apparu important de soutenir particulièrement le développement d'habiletés d'autoévaluation chez mes élèves. Cette préoccupation a pris de plus en plus d'importance alors que j'approfondissais ma compréhension de la notion de métacognition et que je faisais des liens avec le développement des compétences et de l'autonomie intellectuelle. En fait, mes diverses expériences m'ont convaincue que ces trois thèmes éclairent des facettes complémentaires de la même dimension.

L'autoévaluation sera présentée ici davantage dans une perspective formative de développement des compétences et de développement personnel plutôt que dans une perspective certificative. Il est question, dans cet article, de la nécessaire formation de l'élève à s'évaluer et à se juger lui-même, condition essentielle afin que celui-ci puisse comprendre le sens de l'évaluation et du jugement porté par l'enseignante ou l'enseignant et, conséquemment, en tirer profit dans son cheminement d'apprentissage. Ce regard vers le développement de la personne libère des contraintes inhérentes à la construction d'une instrumentation sophistiquée d'une évaluation valide et il permet la création d'activités éducatives.

Ce texte¹ comprend trois parties organisées autour des questions suivantes. Qu'est-ce que l'autoévaluation ? Pourquoi les

élèves devraient-ils apprendre à s'autoévaluer ? Comment soutenir le développement de l'habileté à s'autoévaluer ? Cette dernière section traitera à la fois d'instrumentation et de démarches.

QU'EST-CE QUE L'AUTOÉVALUATION ?

Il convient, afin de mieux situer le concept d'autoévaluation, de préciser les concepts de l'évaluation et de l'« assessment ». S'il existe de nombreuses définitions de l'évaluation en contexte scolaire, deux retiennent l'attention et en voici des extraits : « *jugement*² qualitatif ou quantitatif porté sur la *valeur* d'un *produit* de l'apprentissage ou d'un *processus* d'apprentissage » (Lafortune, St-Pierre, 1996, 1998) et « *comparaison* des caractéristiques observables à des *normes* établies à partir de *critères* explicites » (Legendre, 1993).

La première définition met l'accent sur l'aspect de la mesure (jugement, valeur, produit, processus) alors que la deuxième fait ressortir l'importance de critères (comparaison, normes, critères), ces deux conceptions reposant généralement sur un nombre limité d'observations. Par ailleurs, le concept d'« assessment » fait référence à une évaluation où l'accent est mis sur l'importance du jugement de l'enseignante ou de l'enseignant en regard du développement de compétences et de la progression des apprentissages. La mesure, ou préférablement la prise d'information, est continue et multidimensionnelle. Une compréhension de plus en plus précise de la notion de compétences et l'expérimentation de stratégies pour développer ces dernières ont mis en évidence les lacunes dans notre façon de concevoir l'évaluation. Les approches pédagogiques et évaluatives en rapport avec le paradigme de l'apprentissage tentent de prendre en compte l'authenticité et la globalité des observations, la multiplicité des observations et des modalités de prise d'information, la continuité et l'accompagnement, l'aspect progressif du développement de compétences, l'interactivité, les approches descriptives, l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage et la multiplicité des dimensions considérées (Scallon, 2004). Ainsi, l'élève doit pouvoir situer l'état de sa progression, identifier ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire, autant sur le plan de ses productions que sur celui de ses démarches. Les pratiques évaluatives certificatives, dans une optique d'« assessment »,

1. Adaptation d'un texte produit pour les *Actes* du colloque de l'AQPC, juin 2004.

2. Dans cette citation et dans la suivante, les italiques sont de l'auteure de l'article.

partagent ces caractéristiques avec les pratiques évaluatives formatives, dont l'autoévaluation.

Se distinguant des concepts d'autotest, d'autoexamen et d'autocorrection, l'autoévaluation est plutôt une démarche réflexive, une appréciation, un jugement argumenté. Selon Scallon (2004), elle est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même ». Legendre (1993) précise deux conditions inhérentes à l'autoévaluation, dont une « référence à des objectifs et critères prédéterminés » et une « capacité du sujet à porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même ».

L'autoévaluation est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. Elle aboutit à un constat qu'un élève fait sur sa démarche en portant un regard sur des traces, des observations. Scallon (2004) signale que le développement de l'habileté à s'autoévaluer est une tendance importante en éducation. L'autoévaluation est, selon lui, une habileté à développer, en d'autres termes un savoir-faire à s'approprier, et une habitude à acquérir, donc un savoir à intégrer.

POURQUOI LES ÉLÈVES DEVRAIENT-ILS S'AUTOÉVALUER ?

Certaines pratiques d'autoévaluation sont intégrées dans les stratégies pédagogiques depuis longtemps. Qui n'a pas vérifié ses réponses d'examen avec un solutionnaire, corrigé ses travaux pendant que l'institutrice ou l'instituteur « corrige au tableau », corrigé ses exercices avec un camarade, etc. ? Ces pratiques étaient alors en place afin de varier les activités de la classe, réduire le fardeau des corrections, alléger l'encadrement individuel et développer une certaine autonomie lors de l'étude personnelle.

Sous l'angle des apprentissages à réaliser dans le contexte du développement de compétences complexes et globales, le concept d'autoévaluation prend une tout autre dimension. En complément à la définition de Scallon, il comporte à la fois une habileté et une habitude à développer, et ce, selon trois axes : l'autonomie intellectuelle, la métacognition et le développement d'une compétence. Ainsi, la pratique de l'autoévaluation devient une cible de formation plutôt qu'une activité de classe. En visant cette cible, on reconnaît une fonction formative ou éducative à l'évaluation, on favorise le développement progressif, la responsabilisation et l'autonomie intellectuelle. Dans le même esprit, on crée des situations d'enseignement/apprentissage spécifiquement conçues pour atteindre cette cible.

S'autoévaluer, une dimension de l'autonomie

Au collégial, un élève autonome poursuit des buts personnels, explicites et hiérarchisés, dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage, exerce des choix réfléchis pour atteindre ses buts, est en mesure d'identifier ses progrès et ses reculs en lien avec ses choix et assume les conséquences de ses derniers (St-Pierre, 2004). Le fait d'identifier les progrès et les reculs est directement relié à l'habileté et à l'habitude d'autoévaluation.

S'autoévaluer, une habileté métacognitive

Lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problème, on peut distinguer deux personnages en interaction : l'exécutant qui réalise les opérations cognitives et le surveillant qui est à l'affût du déroulement de l'activité mentale. Cette activité de contrôle continu (*monitoring*) correspond à la métacognition, et les chercheurs y reconnaissent généralement deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité cognitive ou affective (au sujet de la cognition et des facteurs affectifs qui l'influencent). C'est l'aspect déclaratif de la métacognition. La gestion de l'activité mentale réfère aux stratégies mises en œuvre pour planifier, contrôler et réguler cette activité. C'est l'aspect procédural, le savoir-faire, de la métacognition (Lafortune, St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996, 1998 ; St-Pierre, 1994). Lafortune et St-Pierre ajoutent une troisième composante à prendre en compte, particulièrement dans un contexte où l'on vise à développer l'habileté et l'habitude métacognitives : la prise de conscience de son activité mentale et des conditions qui l'affectent. C'est l'aspect « mise en mots », soit la verbalisation, la réflexion sur l'activité mentale.

Approfondissons les stratégies de contrôle et de régulation qui concernent directement l'autoévaluation et sur lesquelles repose l'habileté métacognitive. Le processus de **contrôle** est constitué d'une prise d'information, du suivi de la pensée, de l'examen des activités cognitives, de leur état et de leur efficacité. Les stratégies de contrôle permettent de surveiller ce que l'on fait, de vérifier ses progrès, d'évaluer la conformité du processus et du produit avec ce qui est attendu, de juger de la pertinence des étapes suivies et de la démarche. Le contrôle est un diagnostic, une analyse de la qualité du produit et du processus. La **régulation**, quant à elle, est une intervention à la suite de ce diagnostic, de ce jugement issu des activités de contrôle. Il s'agit soit de poursuivre la démarche, soit de l'abandonner ou de la modifier. Le contrôle et la régulation s'effectuent en cours de réalisation ou après la tâche. Le lien est étroit avec la pratique réflexive : réflexion dans l'action et réflexion sur l'action. La différence est relative au fait que la métacognition porte sur l'apprentissage et la résolution de problèmes, alors que la pratique réflexive porte sur des actions réalisées dans le cadre d'une pratique professionnelle. Toutefois,

les activités sont du même type : observer, verbaliser, décrire, comparer, expliquer, réajuster, analyser, etc. (Lafortune, Deaudelin, 2001).

S'autoévaluer, une composante d'une compétence

Une compétence est généralement définie comme un savoir-agir complexe qui consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources intégrées (internes et externes) pour identifier et résoudre efficacement une famille de situations, de façon autonome (Scallon, 2004 ; Tardif, 2003 ; Roegiers, 2001 ; Lasnier, 2000 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Pôle de l'Est, 1996). Depuis le renouveau au collégial, on note que la plupart des programmes définis par compétences intègrent, à des degrés divers, une composante d'autoévaluation : soit dans les buts généraux du programme, soit dans la liste des objectifs et standards (ce qu'on appelle les « compétences » dans le milieu collégial), soit dans les critères de performance. À titre d'exemples, on peut consulter le programme de Sciences humaines (300.A0) et celui d'Éducation spécialisée (351.A0). Le premier traite succinctement de cette dimension dans la compétence relative à l'activité d'intégration (022T³). Le second l'intègre dans la plupart des objectifs et standards⁴, particulièrement ceux reliés aux compétences d'intervention. Dans ce dernier programme, de nombreux critères de performance sont suggérés pour soutenir et juger du développement de l'habileté d'autoévaluation : distinction de ses points forts et points faibles ; mention de ses réactions socioaffectives, proposition de moyens en vue d'améliorer sa façon de communiquer, la qualité des activités, sa qualité de communication et son intégration professionnelle, etc. Enfin, signalons que l'un des buts de la formation générale à poursuivre dans tous les programmes collégiaux concerne le développement d'une pensée réflexive autonome et critique, ce qui est le propre de l'autoévaluation (MEQ, 2000, 2002). L'analyse de ces buts généraux, objectifs et standards, fait ressortir différentes pistes en matière d'objets à autoévaluer et de manières de le faire.

COMMENT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À S'AUTOÉVALUER ?

Les objets à autoévaluer peuvent être de diverses natures : la qualité d'un produit, d'une activité, d'un projet ; l'efficacité d'un processus ou d'une démarche ; des caractéristiques personnelles, ses points forts, ses points faibles, ses comportements, ses réactions, ses capacités, sa contribution, son intégration ; sa compétence dans un domaine spécifique, le degré,

3. Évaluer sa production finale (examen critique de sa démarche d'apprentissage ; examen critique de sa production finale).

4. 019Q, 019T, 019X, 019Y, 019Z, 01A0, 01A1, 01A2, 01A3, 01A6, 01A7, 01A9, 01AA, 01AB, 01AC

le niveau de développement de cette compétence, sa progression, son autonomie, l'état de ses ressources personnelles (connaissances, habiletés, attitudes), sa capacité à identifier et à exploiter des ressources externes pertinente. Scallon (2004) suggère également que les élèves devraient ultimement évaluer leur propre capacité à s'autoévaluer.

Une fois ces objets identifiés, deux aspects sont à considérer pour soutenir le développement de l'habileté d'autoévaluation : la démarche et les instruments. Au sujet de la démarche, on peut prévoir certaines étapes à suivre, interventions à privilégier et précautions à prendre de même que certains écueils à anticiper. Sur le plan des instruments, on peut certes s'inspirer de ceux reliés à l'évaluation certificative, mais aussi des outils de collecte de données pour les recherches quantitatives ou qualitatives avec une insistance particulière sur ces derniers, ainsi que des stratégies utilisées pour le développement métacognitif et celui de la pratique réflexive.

Les étapes de la démarche

Une démarche complète d'autoévaluation pourrait comprendre huit étapes. Compte tenu du développement progressif de l'habileté, on peut centrer ses interventions sur l'une ou l'autre des étapes selon la compétence à développer, le niveau visé, la maturité des élèves et leurs habiletés métacognitives. Comme pour l'enseignement de toute stratégie d'apprentissage, l'enseignement de l'habileté à s'autoévaluer devrait, à mon avis, être planifié et piloté de la même façon que l'enseignement d'un contenu (St-Pierre, 2002, 2004). Voici ces étapes :

1. Appropriation des objectifs visés, impliquant à la fois la connaissance, la compréhension, le partage et l'engagement personnel.
2. Échange sur la nature des tâches et activités propices au développement et à l'exercice de la compétence visée ainsi que sur les productions attendues.
3. Analyse des exemples pour en dégager les qualités, les caractéristiques, les manifestations d'un produit ou d'un processus réussis.
4. Formulation ou appropriation de critères, d'indicateurs et d'échelles d'appréciation qui permettent de soutenir la réflexion.
5. Exécution de la tâche en relevant des indices sur la qualité. (C'est le début de l'étape d'autoévaluation proprement dite.)
6. Comparaison des indices aux critères et situation de la qualité du produit ou du processus sur l'échelle s'il y a lieu.

7. Réflexion critique, jugement. (Cette étape⁵ est particulièrement importante dans le processus d'autoévaluation.)
8. Autorégulation (par exemple, la proposition de modifications ou la suggestion d'utilisations différentes)

Les interventions pédagogiques

L'éventail d'interventions pédagogiques à créer pour soutenir le développement de l'habileté d'autoévaluation n'a de limite que la créativité du personnel enseignant. En termes de stratégies pédagogiques axées sur une visée de développement de l'habileté à s'autoévaluer, un principe guide l'ensemble des interventions des enseignantes et des enseignants : planifier dans le parcours des élèves des moments réservés et des activités spécialement conçues pour l'autoévaluation. En respectant ce principe, toutes les activités suivantes peuvent être propices au développement de l'habileté d'autoévaluation, à la condition de viser la production de jugements critiques, argumentés, le plus souvent possible qualitatifs, sur la progression de ses apprentissages et sur la qualité des productions et des démarches utilisées :

- ◆ activités d'enseignement/apprentissage autour de la définition et de l'échange sur les objectifs, les tâches et les critères ;
- ◆ activités de planification, d'observation, d'autoobservation de démarches et d'interventions professionnelles, simulées ou vécues ;
- ◆ activités collectives d'échanges au sujet des observations ;
- ◆ activités de comparaison de produits et de processus entre eux et avec des normes ou des critères ;
- ◆ activités de validation et de confrontation ; toute activité permettant l'utilisation de grilles d'observation, grilles d'appréciation ou grilles de correction ;
- ◆ réflexions mentales ou écrites, individuelles ou collectives sur les conséquences, le suivi, les améliorations ou les utilisations alternatives d'un produit ou d'une intervention, etc.

5. Selon mon expérience, cette étape est la plus difficile pour les élèves, pour nous également sans doute. Elle demande à la fois des capacités intellectuelles de haut niveau et une grande maturité émotionnelle. Les élèves ont besoin d'être appuyés à cette étape, de disposer d'exemples et de modèles ou d'analyser des cas.

Écueils à prévoir et précautions à prendre

Quelques phénomènes risquent de miner les stratégies pédagogiques visant à développer l'autoévaluation si l'on n'y prend garde. D'abord, la méconnaissance par les élèves des objectifs visés, des stratégies, des performances attendues (standards) et des critères peuvent faire en sorte que ceux-ci n'arrivent pas à être efficaces dans la démarche. Un désaccord ou un manque d'engagement de leur part peut susciter des comportements d'évitement. Un sentiment d'autoefficacité trop faible, trop grand ou irréaliste peut conduire les élèves à s'autoévaluer de façon biaisée, une autoévaluation ne correspondant pas au jugement que l'enseignante ou l'enseignant porte sur leur compétence. Par ailleurs, des instruments inadaptés, incomplets ou peu explicites sont de nature à limiter la profondeur et l'adéquation des réflexions et du jugement critique des élèves. L'attribution d'une fonction sommative plutôt que « formatrice » aux activités conçues pour développer l'autoévaluation peut également diminuer la crédibilité du processus d'autoévaluation. Finalement, toute incohérence entre les valeurs implicites de l'enseignante ou de l'enseignant en termes de fonction et de responsabilité d'évaluation d'une part, et la stratégie pédagogique mise en œuvre, d'autre part, peut être perçue par les élèves et nuire alors à leur engagement dans la démarche.

Certaines précautions sont à prendre pour que l'habileté se développe harmonieusement et que l'habitude s'installe peu à peu. Mentionnons d'abord l'importance de clarifier pour soi et pour les élèves ses propres buts et valeurs relativement à l'évaluation, l'autoévaluation, le développement de l'autonomie, des compétences et de la métacognition. Il importe également de s'assurer que la démarche attendue, les critères, les outils, etc., sont connus, compris et partagés par les élèves. Il convient aussi de construire une situation d'enseignement/apprentissage de l'autoévaluation rigoureuse, intégrée au cours et à l'enseignement/apprentissage du contenu lui-même. Le passage par les élèves de l'autoévaluation à l'autorégulation autonome est délicat et nécessite une aide régressive, qui diminue à mesure que s'accroissent les compétences des élèves. Enfin, il m'apparaît primordial de signaler l'importance d'être soi-même un modèle, un exemple d'une personne qui a intégré l'autoévaluation dans sa manière d'être. Pour ce faire, il importe de se montrer rigoureux, transparent et constant, de donner soi-même des rétroactions descriptives qui mettent au jour le raisonnement métacognitif qui sous-tend l'autoévaluation. Il importe aussi de s'autoévaluer soi-même, de solliciter la rétroaction des élèves au sujet de l'enseignement dispensé et de montrer de quelle manière on en tient compte ou non, pour quelles raisons, sur la base de quelle réflexion et de quels critères.

Les instruments

L'instrumentation permettant de soutenir le développement et l'exercice de l'habileté d'autoévaluation peut être aussi variée que les interventions pédagogiques elles-mêmes. Il peut s'agir d'outils très simples. Il y aurait lieu de consulter des ouvrages complets sur la construction d'instruments de collecte de données quantitatifs et qualitatifs, comme ceux proposés dans les manuels traitant de méthodes de recherche. D'autres ouvrages comme le récent livre de Scallon (2004) sont consacrés à l'évaluation des apprentissages scolaires. Cependant, je suis d'avis que les ouvrages portant sur le développement de la métacognition qui proposent des interventions pédagogiques et des instruments pour développer précisément l'habileté d'autoévaluation (Lafortune, St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996, 1998 ; Lafortune, Deaudelin, 2001), de même que ceux sur le développement de la pratique réflexive (Lafortune, L., Mongeau, P., Pallascio, R., 1998), fournissent des banques d'instruments plus variés et plus riches. L'utilisation croissante de portfolios en contexte d'apprentissage ainsi que l'évaluation de ces derniers assurera, à certaines conditions, le développement des stratégies pédagogiques pour développer l'habileté d'autoévaluation. Les paragraphes suivants abordent sommairement ces questions.

Les grilles d'évaluation

D'emblée, le premier groupe d'instruments qui vient à l'esprit comprend les grilles d'appréciation, d'évaluation, d'observation et de correction, ces outils étant inspirés des pratiques d'évaluation certificative. Un solutionnaire permettant aux élèves de qualifier positivement ou négativement leur production, avec ou sans symbole pour noter le résultat, est un premier pas dans la bonne direction :

β bon √ mauvais

Cependant, il est clair qu'une telle pratique ne favorise pas la réflexion en profondeur à partir de critères, ne permet pas de situer sa progression, ne facilite pas la recherche de pistes et de moyens d'amélioration ni ne soutient le jugement critique. Des échelles ordinales de ce type :

insuffisant passable très bien

ou :

insuffisant moyen bon excellent

sont passe-partout, mais n'alimentent guère le développement de la pensée réflexive !

Les outils qualitatifs, à échelle descriptive, s'avèrent prometteurs pour l'évaluation de compétences et ils seraient sans doute à privilégier dans une perspective formative. Ils soutiennent la réflexion critique, aident à argumenter le jugement et proposent l'exploration de pistes d'amélioration. Ils exposent les critères

et les différents niveaux où l'élève peut se situer. En outre, ils assurent une certaine équité, s'adaptent bien aux situations authentiques et donnent toute sa place au jugement de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Toutefois, leur élaboration peut être très laborieuse. Enfin, une grille descriptive suggère des aspects spécifiques sur lesquels poser son regard, et on en trouvera des exemples dans divers ouvrages (Leroux et Bigras, 2004 ; Scallon, 2004).

Outils métacognitifs et outils de pratique réflexive

La métacognition a été définie comme le « regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage » (Lafortune, Deaudelin, 2001, p. 37). Pour porter ce regard, plusieurs moyens autres qu'une grille d'observation, issus du domaine des stratégies d'enseignement plutôt que de celui de la mesure, peuvent être utilisés. Mentionnons le journal de bord ou journal de réflexion, le questionnement métacognitif, l'entretien métacognitif et la discussion de groupe. En fait, les activités individuelles ou de groupe qui incitent les élèves à se poser des questions, à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leur façon de faire ou sur l'appréciation de celle-ci, à argumenter leur pratique, à justifier leurs choix, etc., sont de nature à développer la métacognition et, en particulier, l'autoévaluation (Lafortune, St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996, 1998 ; Lafortune, Deaudelin, 2001).

Les outils de pratique réflexive pourraient également être davantage exploités dans une optique de développement de l'autoévaluation. La discussion de cas – simulés, réels ou vécus – en groupe, la discussion en dyade sur une intervention et l'analyse d'une démarche ou d'une production sont autant d'occasions privilégiées pour développer le jugement critique nécessaire à l'autoévaluation. Il suffit d'alimenter la réflexion et les échanges par des phrases à compléter ou des questions aussi

Les activités individuelles ou de groupe qui incitent les élèves à se poser des questions, à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leur façon de faire ou sur l'appréciation de celle-ci, à argumenter leur pratique, à justifier leurs choix, etc., sont de nature à développer la métacognition et, en particulier, l'autoévaluation.

simples que : « Qu'est-ce que je visais ? Qu'est-ce que j'ai fait dans la pratique ? Pourquoi je l'ai fait ? Quelles conditions ou éléments de contexte ont facilité ou entravé la réalisation de l'intervention ou de la production ? », ou autres questions de même nature.

Le portfolio d'apprentissage

La question du portfolio est largement explorée dans le dernier ouvrage de Scallon (2004) qui y consacre un chapitre entier. À titre de rappel, soulevons certaines idées de cet auteur. Pour soutenir le développement de l'habileté à s'autoévaluer, le portfolio devient un outil formatif si l'élève :

- ♦ choisit une pièce lui-même et justifie son choix ;
- ♦ attire l'attention du destinataire sur un aspect ;
- ♦ décrit les points forts et ceux à améliorer ;
- ♦ choisit des essais contrastés qui mettent évidence ses progrès ;
- ♦ décrit ou résume les apprentissages faits ;
- ♦ porte un jugement précis sur sa progression. (Scallon, 2004)

En somme, l'autoévaluation, insérée dans une perspective formative de développement des compétences et de développement personnel des élèves, est une habileté à instaurer, à explorer et à parfaire. On reconnaît dans cette pratique des suggestions proposées par les écrits sur la métacognition et sur la pratique réflexive, ainsi que certains critères de performance mentionnés dans plusieurs programmes d'études collégiaux. On y constate également les comportements d'élèves autonomes intellectuellement (St-Pierre, 2004). Quel que soit l'angle d'approche du développement de l'habileté d'autoévaluation, on recoupe une facette du développement de compétences, du développement métacognitif ou de l'autonomie intellectuelle. Il est incontournable qu'en formation collégiale on se préoccupe de développer cette habileté. ❏

lise.st-pierre@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- JONNAERT, P. et C. VAN DER BORGH, *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- LAFORTUNE, L., et C. DEAUDELIN, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU et R. PALLASCIO, (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE, *La pensée et les émotions en mathématiques*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994a.

- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE, *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994b.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE, *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- LASNIER, F., *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993.
- LEROUX, J.-L. et N. BIGRAS, *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, Regroupement des collèges PERFORMA, 2004.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), *Programmes d'études collégiales de Techniques d'éducation spécialisée, 351.A0*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), *Programmes d'études collégiales de Sciences humaines, 300.A0*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.
- PÔLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Rimouski, Délégation collégiale de PERFORMA, 1996.
- ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.
- SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI, 2004.
- ST-PIERRE, L., « Développer l'autonomie des élèves : pourquoi moi ? Comment ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, 2004, p. 23-28.
- ST-PIERRE, L., « Enseigner une technique d'apprentissage », *Actes du 22^e colloque de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 2002.
- ST-PIERRE, L., « La métacognition, qu'en est-il ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 3, 1994, p. 529-545.
- TARDIF, J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, 2003, p. 36-44.

Lise ST-PIERRE cumule plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et comme conseillère pédagogique au cégep de Baie-Comeau, de même qu'à titre de personne ressource pour PERFORMA. Elle est maintenant professeure à la faculté d'éducation et membre du CÉRES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche et d'enseignement portent sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale.