

L'habileté d'autoévaluation: comment la développer?

Lise St-Pierre

Professeure

Université de Sherbrooke, Performa

La capacité à s'autoévaluer est à la fois une composante de plusieurs compétences, une caractéristique ou une manifestation de l'autonomie intellectuelle et une stratégie métacognitive. C'est donc une habileté centrale à développer en formation collégiale. Cet atelier propose d'abord de situer l'autoévaluation par rapport à la métacognition; puis il présente des stratégies pour soutenir l'acquisition de cette habileté chez les élèves. Ces stratégies et les quelques outils suggérés sont issus largement de travaux sur le développement de la métacognition.

En commençant, quelques prémisses vont permettre de situer mes propos. D'abord, il me faut préciser que les réflexions présentées sont issues d'une synthèse personnelle de divers travaux, de lectures et d'expériences personnelles en enseignement au collégial et à l'université, plutôt que d'une activité de recherche récente. Au fil du temps, il m'est apparu important de soutenir spécifiquement 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. En second lieu, l'autoévaluation sera présentée ici dans une perspective formative de développement des compétences et de développement personnel et non dans une perspective certificative. Ce regard vers le développement de la personne libère des contraintes à prendre en compte pour construire une instrumentation sophistiquée permettant d'obtenir une évaluation fidèle, valide... et permet de se centrer vers la création d'activités éducatives. Plutôt que de la mesure, c'est de formation dont il est question ici.

L'exposé comprend quatre parties organisées autour des questions suivantes : Qu'est-ce que l'autoévaluation ? Pourquoi les élèves devraient-ils apprendre à s'autoévaluer ? Que pourraient-ils autoévaluer ? Et comment ? Cette dernière section traitera à la fois d'instrumentation et de démarches. Le tout se terminera avec la présentation de quelques écueils à éviter.

1. QU'EST-CE QUE L'AUTOÉVALUATION ?

Deux concepts doivent être précisés pour mieux situer celui d'autoévaluation : l'évaluation et l'« *assessment* ». L'évaluation en contexte scolaire a été définie de nombreuses fois. Voici des extraits de deux de ces définitions : « *jugement* 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 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*). Les deux conceptions reposent généralement sur un nombre limité d'observations. L'« *assessment* » est un terme assez nouveau qu'on utilise maintenant pour

parler d'évaluation en mettant l'accent sur l'importance du jugement du professeur par rapport au développement de compétences et à la progression d'apprentissages. La mesure, ou préférablement, la prise d'informations est continue et multidimensionnelle. Une compréhension de plus en plus précise de la notion de compétences et l'expérimentation de stratégies pour les développer ont mis en évidence les lacunes dans notre façon de voir 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'informations, 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, la multiplicité des dimensions prises en compte (Scallon, 2004). Cela implique également que la personne en apprentissage puisse situer l'état de sa progression, identifier les points forts et ceux à améliorer dans ses façons de faire et dans ses connaissances ainsi que des pistes pour le faire, autant en ce qui concerne les productions qu'elle réalise que ses démarches. Les pratiques évaluatives certificatives, dans une optique d'« *assessment* », partagent ces caractéristiques avec les pratiques évaluatives formatives, dont l'autoévaluation.

L'autoévaluation est bien autre chose que l'autotest, l'autoexamen, l'autocorrection ou l'autonotation. Il s'agit davantage d'une démarche réflexive, d'une appréciation, d'un jugement argumenté. « 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 » (Scallon, 2004). Legendre (1993) précise quelques conditions pour l'autoévaluation : « référence à des objectifs et critères prédéterminés, 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... 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. C'est à la fois une habileté à développer et, par là, un savoir-faire à s'approprier et une habitude à acquérir, donc un savoir-être à intégrer », conclut-il.

2. POURQUOI LES ÉLÈVES DEVRAIENT-ILS S'AUTOÉVALUER ?

Des pratiques d'autoévaluation sont intégrées dans les stratégies pédagogiques des enseignants depuis bien longtemps. N'avons-nous pas eu l'occasion de vérifier nos réponses en les comparant à celles d'un solutionnaire, de faire des corrections dans nos travaux à mesure que l'institutrice « corrige au tableau », de corriger nos exercices « à deux », avec un camarade, de reprendre un devoir en prenant en compte les commentaires du professeur et en y intégrant des « corrections » ? L'objectif de ces pratiques se situait davantage dans le souci de varier les activités de la classe, de réduire le fardeau des corrections, d'alléger l'encadrement individuel et de développer une certaine autonomie lors de l'étude personnelle.

En se centrant davantage sur les apprentissages à réaliser dans le contexte du développement de compétences complexes et globales, l'autoévaluation acquiert une tout autre dimension. Pour compléter la conclusion de Scallon, il y a là à la fois une habileté et une habitude à développer selon trois points de vue : le point de vue de l'autonomie intellectuelle, le point de vue métacognitif et celui du développement d'une compétence. La pratique de l'autoévaluation devient une cible de formation plutôt qu'une activité de classe. Viser cette cible, c'est reconnaître une fonction formative, ou si l'on préfère éducative, à l'évaluation. C'est viser le développement progressif,

la responsabilisation, l'autonomie intellectuelle. Viser cette cible, c'est également créer des situations d'enseignement/apprentissage spécifiquement conçues pour l'atteindre.

2.1 S'autoévaluer : une dimension de l'autonomie

Une étudiante ou un étudiant autonome au collégial : 1) poursuit des buts personnels, explicites, hiérarchisés; 2) dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage; 3) exerce des choix réfléchis pour atteindre ses buts; 4) peut identifier ses progrès et ses reculs en lien avec ses choix; et 5) assume les conséquences de ses choix (St-Pierre, 2004). La quatrième caractéristique concerne spécifiquement l'habileté et l'habitude d'auto-évaluation¹.

2.2 S'autoévaluer : une habileté métacognitive

Le concept de métacognition est brièvement rappelé ici. Lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problèmes, on peut distinguer deux personnages en interaction : l'exécutant et le surveillant. L'exécutant réalise les opérations cognitives, et le surveillant est à l'affût du déroulement de l'activité mentale. C'est cette activité de « monitoring » de l'activité mentale qu'on appelle la « métacognition ». Les chercheurs reconnaissent généralement deux composantes à la métacognition : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité cognitive ou affective (au sujet de la cognition et des facteurs affectifs qui l'influencent). Les connaissances métacognitives concernent les personnes, la tâche à effectuer et les stratégies pour le faire. 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 », verbalisation, réflexion sur l'activité mentale.

Nous retenons davantage ici les stratégies de contrôle et de régulation sur lesquelles repose l'habileté métacognitive et qui concerne directement l'autoévaluation. Le contrôle est constitué d'une prise d'informations, 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 soit 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, modéliser, juger... (Lafortune, Deaudelin, 2001).

¹ Cet aspect a été longuement présenté dans la référence citée. Il ne sera pas davantage développé ici.

2.3 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 Borght, 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 programmes, 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 (O22T²). Le second l'intègre dans la plupart des objectifs et standards³, particulièrement ceux reliés aux compétences d'intervention. Dans ce programme, de nombreux critères de performance sont suggérés pour soutenir et juger du développement de l'habileté d'autoévaluation : relevé de ses points forts et faibles, mention de ses réactions socioaffectives, analyse juste de sa capacité de réaction socioaffective, proposition de moyens en vue d'améliorer sa façon de communiquer, la qualité des activités, sa qualité de contact et son intégration professionnelle, relevé des objectifs atteints et non atteints, analyse juste de ses attitudes et de ses comportements, analyse juste des conséquences des comportements non appropriés, description juste de sa contribution et de 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 au sujet des objets à autoévaluer et des manières de le faire.

3. QUOI AUTOÉVALUER ?

Cet aspect sera brièvement traité, car les sections précédentes ont suggéré plusieurs objets d'autoévaluation pertinents. Rappelons-les : la qualité d'un produit, d'une activité, d'un projet; l'efficacité d'un processus, d'une démarche; les 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, 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 pertinentes. Scallon (2004) suggère également que les élèves devraient ultimement évaluer leur propre capacité à s'autoévaluer.

4. COMMENT S'AUTOÉVALUER ?

Deux aspects sont à prévoir 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, des interventions à privilégier et des précautions à prendre de même que certains écueils à anticiper. Les instruments, pour leur part, s'inspirent de

² Évaluer sa production finale (examen critique de sa démarche d'apprentissage; examen critique de sa production finale).

³ 019Q, 019T, 019X, 019Y, 019Z, 01A0, 01A1, 01A2, 01A3, 01A6, 01A7, 01A9, 01AA, 01AB, 01AC.

tous ceux servant à l'évaluation certificative, bien sûr, mais aussi des outils de collecte de données dans le cadre de recherches qualitatives ou quantitatives, avec une insistance particulière sur les outils qualitatifs. Ils s'inspirent aussi de stratégies pédagogiques utilisées pour le développement métacognitif et celui de la pratique réflexive.

4.1 Les étapes de la démarche

Une démarche complète pourrait comprendre huit étapes. Pour développer progressivement 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). 1) Il s'agit d'abord de prévoir une appropriation impliquant à la fois la connaissance, la compréhension, le partage et l'engagement personnel, des objectifs visés. 2) Il convient ensuite de permettre un 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) Des exemples de celles-ci pourraient alors être analysés pour en dégager les qualités, les caractéristiques, les manifestations d'un produit ou d'un processus réussis. 4) L'étape suivante concerne la formulation ou l'appropriation de critères, d'indicateurs et d'échelles d'appréciation qui permettent de soutenir la réflexion. 5) Il s'agit ensuite d'exécuter la tâche et de relever des indices sur la qualité. C'est l'étape d'autoévaluation proprement dite qui commence. 6) On compare par la suite ces indices aux critères et on situe la qualité du produit ou du processus sur l'échelle s'il y a lieu. 7) Vient ensuite la phase de réflexion critique, du jugement, phase particulièrement importante dans le processus d'autoévaluation. Selon mes expériences, c'est la partie la plus difficile pour les collégiennes et les collégiens. Pour nous également sans doute. Cela implique à la fois des capacités intellectuelles de haut niveau et une grande maturité émotionnelle. Les élèves ont besoin d'être soutenus dans cette démarche, de disposer d'exemples, de modèles ou d'analyser des cas. 8) La démarche d'autoévaluation reste incomplète si on ne la termine pas par une ouverture sur l'autorégulation, par exemple la proposition de modifications ou de suggestions d'utilisation différentes...

4.2 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. Il y a fort à parier que ceux-ci utilisent régulièrement des stratégies pédagogiques à exploiter dans une visée de développement de l'habileté à s'autoévaluer. Un principe guide l'ensemble de ces interventions : planifier dans le parcours des élèves des moments réservés et des activités spécialement conçues pour l'autoévaluation. En respectant ce principe, toute activité d'enseignement/apprentissage autour de la définition et de l'échange sur les objectifs, les tâches et les critères, toute activité de planification, d'observation, d'auto-observation de démarches et d'interventions professionnelles, simulées ou vécues, toute activité collective d'échanges au sujet des observations, toute activité de comparaison de produits et de processus entre eux et avec des normes ou des critères, toute activité de validation et de confrontation, toute activité permettant l'utilisation de grilles d'observation, grilles d'appréciation ou grilles de correction, toute réflexion mentale ou écrite, individuelle ou collective sur les conséquences, le suivi, les améliorations ou les utilisations alternatives d'un produit ou d'une intervention, toute discussion et appréciation personnelle de sa progression par rapport à un profil de sortie ou à une compétence,

toute activité favorisant la prise de conscience, la réflexion sur soi et sur son action... peut être propice au développement de l'habileté d'autoévaluation, à la condition de viser la production d'un jugement critique, argumenté, le plus souvent possible qualitatif, sur la progression de ses apprentissages et sur la qualité des productions et des démarches utilisées.

4.3 Quelques précautions

Certaines précautions sont à prendre pour que l'habileté se développe harmonieusement et que l'habitude s'installe peu à peu. Elles ne surprendront personne. 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... sont connus, compris et partagés par les élèves. Il convient aussi de construire une situation d'enseignement/apprentissage de l'autoévaluation rigoureuse, comme pour enseigner un contenu, intégrée au cours et à l'enseignement/apprentissage du contenu lui-même. Le soutien du 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 cela, 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 donné et de montrer de quelle manière on en tient compte ou non, pour quelles raisons, sur la base de quelle réflexion, quels critères.

4.4 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 et de leur évaluation assurera, à certaines conditions, le développement de stratégies pédagogiques pour développer l'habileté d'autoévaluation. Les paragraphes suivants présentent sommairement quelques idées sur ces sujets.

- Les grilles d'évaluation

Le premier groupe d'instruments auquel on pense est constitué des grilles d'appréciation, d'évaluation, d'observation, de correction. Ces outils sont 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 :

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, ne soutient pas le jugement critique. Des échelles ordinales de ce type :

☹ Insuffisant 😐 Passable 😊 Très bien

Ou encore :

Insuffisant Moyen Bon Excellent

Ces échelles sont passe-partout, mais ne vont guère plus loin en ce qui concerne le développement de la pensée réflexive !

Les outils qualitatifs, à échelle descriptive, sont prometteurs pour l'évaluation de compétences et seraient peut-être à privilégier. Ils ont de plus en plus la faveur des évaluateurs, même en contexte d'évaluation certificative. Ils soutiennent la réflexion critique, aident à argumenter le jugement, proposent l'exploration de pistes d'amélioration. Ils exposent les critères et différents niveaux où l'élève peut se situer. Ils assurent une certaine équité, s'adaptent bien aux situations authentiques et donnent toute sa place au jugement de l'évaluateur. Toutefois, leur élaboration peut être très laborieuse. Une grille descriptive suggère des aspects spécifiques sur lesquels on peut poser son regard :

Critère à évaluer: le résumé est concis

Le texte est redondant (plusieurs répétitions) Une ou deux répétitions Aucune répétition

(Scallon, 2004)

De telles grilles peuvent être encore plus sophistiquées et être reliées à un système de notation globale. Par exemple :

<p>Compétence : concevoir des décors de scène</p> <p>Élément de compétence : concevoir des décors pour un texte classique ou moderne</p> <p>Critère : présentation du concept</p>			
<p>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</p> <p>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, malgré les interventions de l'enseignant ou du metteur en scène ou d'autres intervenants, l'élève a présenté un concept en omettant certains des éléments nécessaires* à la compréhension et à la réalisation du concept.</p>	<p>COMPÉTENCE MINIMALE</p> <p>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel avec les interventions de l'enseignant ou du metteur en scène ou d'autres intervenants, l'élève a présenté un concept comprenant tous les éléments nécessaires* à la réalisation du concept.</p>	<p>COMPÉTENCE MOYENNE</p> <p>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, l'élève a présenté un concept comprenant tous les éléments nécessaires* à la réalisation du concept. De plus, l'élève a présenté un concept en mettant en évidence les principales caractéristiques en fonction du texte et de la mise en scène.</p>	<p>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</p> <p>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, l'élève a présenté un concept comprenant tous les éléments nécessaires* à la réalisation du concept. L'élève a présenté un concept en mettant en évidence les principales caractéristiques en fonction du texte et de la mise en scène dans une proposition artistiquement originale.</p>

* Les éléments nécessaires à la réalisation du concept sont les maquettes, les plans et les échantillons nécessaires à la réalisation du projet.

(Leroux et Bigras, 2004, p. 78)

On trouvera plus d'exemples de grilles descriptives dans les ouvrages cités. Cette dernière façon de construire des grilles d'évaluation est en développement.

- **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, Deau-delin, 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. Citons le journal de bord ou le journal de réflexions, le questionnement métacognitif, l'entretien métacognitif, la discussion en groupe. En fait, les activités individuelles ou de groupe qui incitent les élèves à se poser des questions, à compléter des phrases, à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leur façon de faire ou sur leur appréciation, à comparer leur production ou leur processus, à analyser la démarche suivie, à expliquer ce qu'ils font, à justifier leurs choix, à argumenter leur pratique, à porter un jugement en le

justifiant par des critères, à décrire et commenter un produit ou un processus... 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 ou réels ou vécus, en groupe, l'entretien à deux sur une intervention, l'analyse d'une démarche ou d'une production sont des occasions privilégiées pour développer le jugement critique nécessaire à l'autoévaluation. Il suffit d'alimenter la réflexion et les échanges par des questions aussi simples que : « Qu'est-ce que je visais ? Qu'est-ce que j'ai fait dans la pratique ? Pourquoi l'ai-je fait ? Quelles conditions ou éléments de contexte ont facilité/entravé la réalisation de l'intervention ou de la production ? Qu'est-ce que cela a donné ? En quoi suis-je satisfaite/insatisfaite ou satisfait/insatisfait de ce résultat ? Qu'est-ce que je conserve de cette expérience pour une autre situation ? Qu'est-ce que je me propose d'améliorer ? Par quels moyens ? Selon quel plan ? »

- **Le portfolio**

Scallon (2004) a consacré un chapitre entier à ce sujet dans son dernier ouvrage. Il suffira donc de rappeler quelques-unes de ses idées. Pour soutenir le développement de l'habileté à s'autoévaluer, le portfolio doit être plus qu'une collection de pièces. Il 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, on reconnaît dans ces pratiques à la fois des suggestions proposées par les écrits sur la métacognition et sur la pratique réflexive, de même que certains critères de performance mentionnés dans des programmes d'études collégiales. On reconnaît aussi les comportements d'une collégienne ou d'un collégien autonome intellectuellement (St-Pierre, 2004). Peu importe de quel côté on examine le développement de l'habileté d'autoévaluation, on recoupe une facette du développement de compétences, du développement métacognitif ou de l'autonomie intellectuelle.

CONCLUSION : QUELQUES ÉCUEILS

En guise de conclusion, je terminerai avec quelques écueils, quelques phénomènes qui risquent de pervertir les stratégies pédagogiques visant à développer l'autoévaluation. D'abord, la méconnaissance des objectifs visés, des stratégies, des performances attendues (standards) et des critères peuvent faire en sorte que les élèves n'arrivent pas à être efficaces dans la démarche. Un désaccord, un manque d'engagement de la part des élèves quant aux objectifs, standards à atteindre, critères à respecter peuvent résulter en comportements d'évitement de la part des élèves. Un

sentiment d'autoefficacité trop faible, trop grand, irréaliste peut avoir pour effet que les élèves s'autoévaluent de façon biaisée, ce qui ne correspond pas au jugement que l'enseignante ou l'enseignant porte sur la compétence des élèves. Des instruments inadaptés, incomplets, 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 diminuer la crédibilité du processus d'autoévaluation. Finalement, une incohérence entre les valeurs implicites de l'enseignante ou de l'enseignant concernant la fonction et la responsabilité d'évaluation, d'une part, et la stratégie pédagogique mise en œuvre, d'autre part, peut être perçue par les élèves et nuit alors à leur engagement dans la démarche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., MONGEAU, P. et PALLASCIO, R., (dir.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et ST-PIERRE, L. (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et ST-PIERRE, L. (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et ST-PIERRE, L. (1996/1998). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les éditions Logiques/Bruxelles, De Boeck.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- LEROUX, J. L., et BIGRAS, N. (2004). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, Regroupement des collèges PERFORMA.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2000). *Programmes d'études collégiales de Techniques d'éducation spécialisée, 351.A0*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *Programmes d'études collégiales de Sciences humaines, 300.A0*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PÔLE DE L'EST (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Rimouski, Délégation collégiale de PERFORMA.

ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI.

ST-PIERRE, L. (2004). « Développer l'autonomie des élèves : pourquoi moi? Comment? », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, mars 2004, p. 23-28.

ST-PIERRE, L. (2002). *Enseigner une technique d'apprentissage*, Actes du 22^e colloque de l'AQPC, Québec, AQPC.

ST-PIERRE, L. (1994). « La métacognition, qu'en est-il? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 3, p. 529-545.

TARDIF, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, p. 36-44.