

L'autoévaluation des élèves

I – Introduction

La métacognition est une « *représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser* »¹. Il ne suffit pas de mettre les élèves en activité pour qu'ils apprennent mais il est indispensable de renforcer leur capacité à comprendre leur propre processus de pensée. Les élèves qui ont développé cette capacité sont les mieux outillés pour mener à bien une tâche et des recherches montrent que « *des performances scolaires élevées sont généralement associées à des compétences métacognitives efficaces* »².

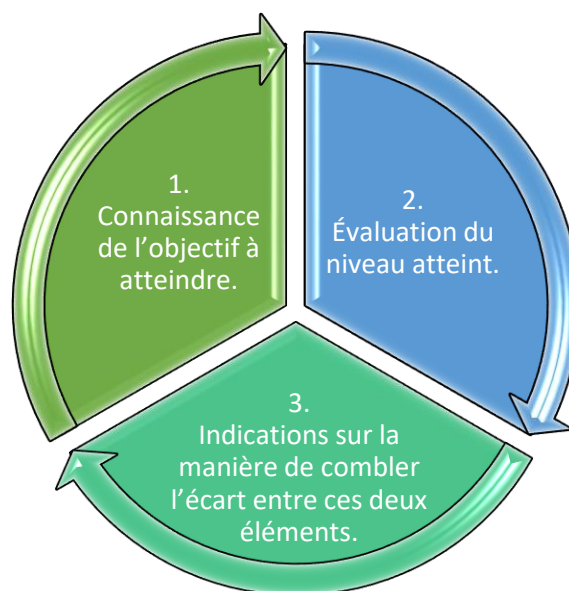
L'autoévaluation, qui fait partie intégrante du processus d'évaluation formative, est une activité métacognitive efficace. Elle permet à l'élève de recueillir des données (sur sa production, sur son fonctionnement, sur ses acquis, ses lacunes, ses progrès, etc.) dans le but de réfléchir à son apprentissage et de progresser. Cette forme d'évaluation améliore les performances des élèves de façon significative³.

En ces temps de confinement, il est donc souhaitable d'accorder du temps pour former les élèves aux compétences nécessaires à l'autoévaluation en :

- permettant aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propres productions en fonction de critères,
- leur donnant des occasions régulières de s'y exercer,
- multipliant les occasions de discuter des critères,
- leur laissant peu à peu une plus grande part d'autonomie dans cette autoévaluation.
- associant les parents pour qu'ils comprennent les raisons de ce travail.

II- Le processus d'autoévaluation

L'autoévaluation se structure autour de trois fondamentaux :



¹ Delvolvé N. *Métacognition et réussite des élèves*. Les cahiers pédagogiques.

² Doudin P-A, Martin D. *Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants*. In : Revue française de pédagogie, volume 126, 1999.

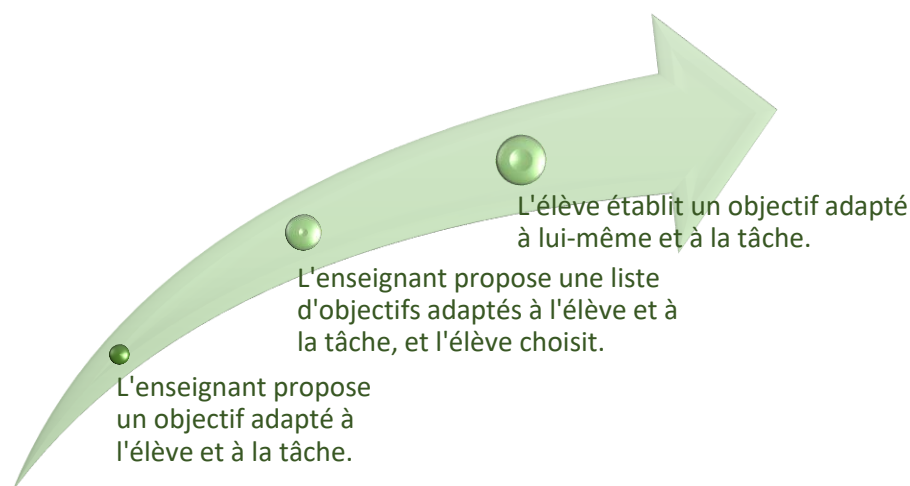
³ Black, P. et William, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan, vol. 80, n° 2, 1998, p. 139-148.

Dans le cadre d'une auto-évaluation, quatre questions-clé se posent à l'élève⁴ :

- Où en suis-je aujourd'hui ?
- Quel objectif est-ce que je souhaite atteindre ?
- Que dois-je faire pour y parvenir ?
- Comment saurais-je que j'ai atteint mon objectif ?

a. Connaissance de l'objectif à atteindre

Un objectif est une « cible » à atteindre ; c'est, en quelque sorte, ce que l'élève doit « apprendre ». Spécifiques ou généraux, les objectifs peuvent être de natures très différentes (cognitif, psychomoteur, affectif). Ils peuvent être une connaissance à acquérir, une capacité à maîtriser, une attitude à avoir, une compétence à atteindre, ... On peut citer par exemple : « élaborer un protocole expérimental », « rédiger un texte narratif », « s'exprimer à l'oral », « extraire et exploiter des informations », « connaître des grandeurs physiques », « participer à un débat en respectant l'interlocuteur », ou encore « résoudre des problèmes », « mémoriser », ... Indissociable de la différenciation pédagogique, la connaissance de l'objectif à atteindre est individuelle et progressive.



b. Évaluation du niveau atteint

Les critères d'évaluation doivent être connus et compris des élèves. Ils indiquent à l'élève quelles sont les qualités de la production finale qui sont attendues. On peut citer les critères d'exactitude, d'intégralité (précision), de clarté, de conformité, de pertinence (cohérence), ... qui semblent revenir régulièrement (leur récurrence facilitant le processus d'évaluation)⁵.

Les critères d'évaluation doivent être :

- pertinents (ils permettent de recueillir la bonne information),
- indépendants (l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas influencer l'échec ou la réussite des autres critères),
- pondérés (tous les critères n'ont pas la même importance),
- peu nombreux.

Si les critères donnent le sens dans lequel l'évaluation est conduite, ils ne sont généralement pas assez précis et doivent être pour cela accompagnés d'indicateurs (ou observables). Par exemple, le critère « présentation d'une production » peut être opérationnel en constatant la présence ou l'absence d'un titre, de ratures, ...

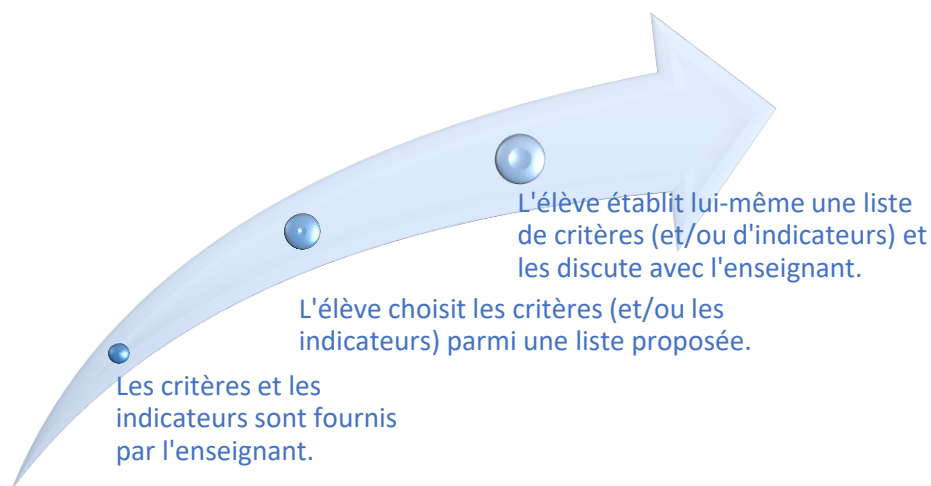
⁴ Secrétariat de la littératie et de la numératie. *L'autoévaluation des élèves*. Édition spéciale n°4. Toronto (2007).

⁵ Roegiers, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck (2007).

En physique-chimie, pour l'objectif « élaborer un protocole expérimental », on peut arrêter une liste de quatre critères : pertinence, exécutabilité, reproductibilité, communicabilité⁶ et y associer des indicateurs (non exhaustifs) :

Critères	Indicateurs
Pertinence	<ul style="list-style-type: none">- Les grandeurs à acquérir sont cohérentes vis-à-vis de l'objectif considéré.- L'expérimentation choisie conduit à l'acquisition de ces grandeurs.- ...
Exécutabilité	<ul style="list-style-type: none">- Le protocole proposé est réalisable avec le matériel spécifié.- L'ordre dans lequel les actions du protocole seront exécutées est cohérent.- La sécurité est assurée.- ...
Reproductibilité	<ul style="list-style-type: none">- Le matériel choisi permet de mesurer une valeur proche de la valeur « vraie ».- La répétition de la mesure est prévue (dosage rapide puis dosage précis par ex.)- ...
Communicabilité	<ul style="list-style-type: none">- Le protocole est décrit par des tâches simples.- Le niveau d'implicites est maîtrisé.- Le vocabulaire scientifique est adéquat.- L'expression française est correcte.- ...

Là encore, la progressivité et la différenciation sont indissociables du processus évaluatif :



S'autoévaluer n'étant pas intuitif pour tous les élèves, l'enseignant doit leur enseigner comment se saisir des critères d'évaluation. Pour cela, il peut par exemple utiliser une production d'élève ou créer une copie-type, accompagnées de grilles d'évaluation et renforcer la compréhension des élèves en décrivant la manière dont les critères ont été appliqués.

Pour faire émerger les critères (et les indicateurs) d'évaluation, l'enseignant peut par exemple demander aux élèves d'évaluer une production en explicitant leur choix, de comparer leur propre travail à des productions-types, de classer des productions et d'explicitier leur choix, ...





Les outils d'évaluation peuvent prendre plusieurs formes. Deux d'entre eux sont intéressants :

- l'échelle d'appréciation uniforme,
- l'échelle d'appréciation descriptive.

⁶ Sanchez E., Monod-Ansaldi R, Biau M., Wajeman C. *Conception de protocoles expérimentaux et démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences expérimentales*, Institut Français de l'Éducation (IFÉ).





► La plus connue et la plus utilisée est l'**échelle d'appréciation uniforme** qui consiste à attribuer un niveau au « comportement » évalué sans spécifier les attentes pour chaque niveau. Par exemple :

Présenter oralement un exposé

Critères				
Les informations données ont un rapport avec le sujet (pertinence), ne contiennent pas d'erreurs (exactitude). Le discours est fluide et bien construit (communicabilité).				

Ce type d'échelle d'appréciation uniforme peut se prêter à l'autoévaluation ou à l'observation du progrès lorsqu'elle est accompagnée d'une liste d'indicateurs. Par exemple :

Présenter oralement un exposé

Critères	Indicateurs				
Pertinence	Le sujet est respecté. Le plan est cohérent. Les documents utilisés sont fiables. Des liens avec d'autres domaines sont établis. ...				
Exactitude	L'explication du phénomène est correcte. Les mots scientifiques utilisés sont rigoureux. ...				
Communicabilité	L'orateur est sérieux, concentré, impliqué. L'élocution est satisfaisante. Le discours est assuré, posé, vivant. Le support visuel est attractif. La durée est respectée. ...				
Bilan (Présenter oralement un exposé)					

Ce type de grille d'autoévaluation (il en existe d'autres) peut permettre de porter un jugement sur chaque critère et un jugement global sur l'objectif évalué. La présence d'indicateurs (adaptés à la tâche) facilite le processus d'autoévaluation de l'élève mais il comporte un risque : celui de vouloir évaluer la maîtrise de chacun des indicateurs et non des critères. Rappelons en effet que la présence de tous les indicateurs identifiés n'est pas une condition nécessaire à la réussite du critère. Un élève qui fait de nombreuses fautes d'orthographe sur le support visuel ou qui a une élocution défailante n'a pas à échouer au critère « communicabilité » lors de l'évaluation de sa présentation orale. Ainsi, c'est bien la maîtrise du critère qui est évaluée et non celle des indicateurs ; le but n'est pas d'arriver à ce que l'élève vérifie la présence de tous les indicateurs ni à le conduire à tous les maîtriser.

Pour l'élève, une difficulté d'évaluation réside dans l'absence de définition claire de chaque niveau de maîtrise.

Une grille d'autoévaluation avec une telle échelle d'appréciation peut permettre d'organiser une différenciation. Un élève peut graduer ses exigences en cours de route en fonction de ses progrès et hausser graduellement ce niveau jusqu'au seuil de réussite visé. La pondération accordée aux critères d'évaluation peut également constituer un moyen de différenciation.

► Dans une **échelle d'appréciation descriptive**, les caractéristiques recherchées sont décrites dans chaque niveau. Cette échelle nous semble être la plus intéressante pour une autoévaluation à distance car elle fournit une description détaillée et typique de ce qui est attendu ; elle est plus efficiente que l'échelle d'appréciation uniforme et facilite la rétroaction. Les indicateurs peuvent servir pour décrire chaque niveau de maîtrise.

Les échelles descriptives peuvent être **analytiques** ou **globales**.

Les échelles **analytiques** comportent une série de critères associés à des niveaux de maîtrise. Dans l'exemple suivant, seul le critère communicabilité est décliné :

Présenter oralement un exposé

Critères	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Pertinence				
Exactitude				
Communicabilité	Je ne parle pas assez fort et je lis trop mes notes.	Je parle suffisamment fort pour que les élèves m'entendent mais je m'exprime avec des hésitations en me détachant de mes notes.	Je parle suffisamment fort et mon propos est fluide.	Je suis à l'aise, je varie le ton pour captiver tout le monde.

Même si elle peut être plus difficile à concevoir, notamment si elle est construite par l'élève, cette échelle permet de ne pas multiplier les indicateurs et évite ainsi de basculer dans une vérification exhaustive de leur présence. Elle est plus lisible, compréhensible et rassurante pour l'élève qui peut s'en saisir plus facilement. Elle favorise une uniformité du jugement lors du processus de rétroaction – les évaluations sont plus concordantes lorsqu'elles sont menées conjointement par l'élève et le professeur – et l'évaluation est plus intéressante dans un contexte d'aide à l'apprentissage.

Les échelles **globales** évaluent la performance d'un point de vue d'ensemble. On utilise ici aussi des critères, mais ils sont regroupés dans les niveaux de maîtrise. Ces échelles sont plus concises que les échelles analytiques et sortent de l'analyse détaillée de chaque critère. Par exemple :

	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Présenter oralement un exposé	Je m'exprime très difficilement. Les informations que j'ai données ne sont pas en lien avec le sujet ou certaines sont inexactes.	J'ai compris ce qui m'était demandé mais je n'ai pas développé le sujet et m'exprime avec des hésitations.	Je m'exprime clairement et j'ai donné les informations essentielles.	Je m'exprime avec aisance et j'ai enrichi et détaillé le propos.

Les échelles descriptives permettent une différenciation car l'élève – avec l'aide de l'enseignant – construit sa propre échelle avec les critères qui lui paraissent indispensables et atteignables. Elles sont évolutives : l'élève peut créer plus de niveaux de maîtrise et enrichir les niveaux avec des critères et/ou des indicateurs supplémentaires au fur et à mesure de ses progrès.

Pour en travailler en amont la compréhension par les élèves, il est possible de choisir une production type qui caractérise chaque niveau.

c. Indications sur la manière de combler l'écart entre ces deux éléments.

Les indications sur la manière de combler les écarts entre la performance atteinte par l'élève et l'objectif assigné sont intrinsèquement liées à la connaissance des critères d'évaluation et à leur description.

L'autoévaluation ne signifie pas une non-intervention de l'enseignant. L'autonomie s'acquiert progressivement et pour cela, les rétroactions doivent être nombreuses entre l'enseignant et l'élève. Nous ne reviendrons pas sur l'importance des *feedbacks* qui apportent à l'élève l'information nécessaire à l'évaluation de son travail, afin qu'il sache dans quelle mesure la réponse qu'il apporte est correcte. Cet outil pédagogique a fait l'objet d'un article publié sur le site académique (https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10782157/fr/les-feedbacks-dans-la-relation-professeur-eleve).

Rappelons simplement les règles d'une rétroaction efficace⁷ :

- être la plus immédiate possible,
- permettre une comparaison entre la production de l'élève et les résultats attendus,
- offrir un diagnostic et des recommandations spécifiques à ce qui est observé,
- guider l'élève dans son apprentissage,
- être directement utilisable, exprimée dans un langage descriptif et positif,
- être discutée avec l'élève,
- reconnaître les efforts,
- permettre à l'élève de percevoir ses progrès.

Si plusieurs outils existent, nous allons nous concentrer dans cette partie sur l'un d'eux permettant à l'élève, à distance, de mesurer le chemin qu'il a parcouru et qu'il lui reste à parcourir : le *portfolio*⁸ numérique. Le portfolio est un dossier personnel – un portefeuille de compétences – dans lequel l'élève rassemble des productions qui témoignent de ses acquis, de ses progrès. Il est constitué progressivement par l'élève, autour d'un ou de plusieurs objectifs.

Un portfolio peut contenir :

- des productions qui ont permis à l'élève de travailler l'objectif proposé par l'enseignant ou qu'il s'est lui-même fixé ;
- des grilles d'évaluation qui rendent compte du niveau de maîtrise de l'objectif (indices de performance), accompagnées d'annotations permettant d'expliquer pourquoi telle production est évaluée à tel niveau ;
- des descriptions par l'élève de ses démarches pour accomplir une tâche ou pour atteindre l'objectif, des difficultés qu'il a rencontrées, des chemins qu'il a empruntés pour s'améliorer, ... (indices de procédés) ;
- des témoignages de l'élève dans lequel il exprime ses sentiments, sa motivation, sa satisfaction, ses déceptions, ... (indice de perceptions).

L'autoévaluation survient lorsque l'élève choisit la production qui témoigne le mieux de ses progrès, de ses acquis, lorsqu'il décrit ses réussites et ses difficultés, lorsqu'il dit ses acquis, les éléments qu'il doit encore travailler, lorsqu'il porte un jugement. Le portfolio repose bien sur l'engagement de l'élève et sollicite des capacités métacognitives (savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, gérer ses émotions, utiliser ses mémoires, ...). Le portfolio renforce les capacités d'autorégulation de l'élève en renforçant sa capacité à exercer un certain contrôle sur les moyens de s'améliorer.

⁷ Brookhart, S. *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Montréal : Chenelière Éducation. (2010)

⁸ Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck, (2007).

III – Conclusion

L'autoévaluation est un outil efficace qui met l'accent sur l'évaluation pour l'apprentissage et de nombreuses recherches en démontre l'utilité⁹. Cet article n'a pas la vocation à se substituer à ses nombreux travaux et ne vise pas l'exhaustivité. Il ne se veut pas modélisant non plus.

Le défi qui est proposé aux enseignants dans cette période de confinement est immense. L'enseignement distanciel doit permettre aux élèves de renforcer leurs compétences métacognitives car elles sont la clé de leur réussite et elles peuvent leur faciliter un retour à la vie « normale » en établissement, demain ou plus tard. **Plus que des savoirs nouveaux, c'est bien le comportement face aux savoirs qu'il faut travailler avec eux.**

Les outils et les stratégies proposés sont à adapter par les enseignants en fonction de ce qu'ils connaissent de leurs élèves, en s'assurant qu'ils en comprennent le sens et en identifient – ainsi que leurs parents – la dimension formative. Le **portfolio** nous semble être un moyen particulièrement adapté à cette période de travail distanciel et mérite que l'on s'y penche.

⁹ Ross, J. A., *The reliability, validity, and utility of self-assessment*. Practical Assessment Research et Evaluation, vol. 11, n° 10, 2006, p. 1-13.