



HAL
open science

L'auto-évaluation en sciences économiques et sociales en classe de seconde. Un support d'apprentissage autant qu'un guide pédagogique

Isabelle Jeziorny

► **To cite this version:**

Isabelle Jeziorny. L'auto-évaluation en sciences économiques et sociales en classe de seconde. Un support d'apprentissage autant qu'un guide pédagogique. *Expressions*, 1997, 10, pp.161-177. hal-02406044

HAL Id: hal-02406044

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406044>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'AUTO-ÉVALUATION EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES EN CLASSE DE SECONDE Un support d'apprentissage autant qu'un guide pédagogique

Isabelle JEZIORNY

Mémoire professionnel
réalisé à l'IUFM de la Réunion en 1996-97
sous la direction de Philippe Guillot

Octobre 1996, vingt heures dix, RFO 2 : l'émission *Envoyé spécial* diffuse un reportage intitulé « Les bacheliers de plus de quarante ans ». On y découvre, en particulier, un père de famille révisant son bac ES en même temps que son fils de 18 ans. Après les épreuves, le père semble très satisfait de sa prestation. N'est-il pas tombé sur son sujet favori : les syndicats ? Ancien syndicaliste ayant vécu les événements de 1968, il possède le sujet à la perfection ! Il est certain que sa note sera excellente. Dans le pire des cas, il compte sur un 13/20. Dans le meilleur, il se met 17/20. Le jour des résultats arrive. La note tombe comme un couperet : 03/20. Notre « bachelier senior » ne comprend pas. Le mot de la fin est donné par le journaliste : « Ce monsieur n'a évidemment pas compris ce que lui demandait l'institution scolaire ». Cela n'a rien d'étonnant. Combien de fois, en tant qu'élève, nous avons été déçus, ou au contraire surpris de façon positive, par la note. Excès d'optimisme ou de pessimisme ? Méthode Coué ? Toujours est-il qu'il existe, en général, une distorsion entre ce que l'élève pense que l'on attend de lui et ce que son professeur attend réellement. Bien souvent, nous constatons un écart entre la norme de l'élève et la norme du professeur.

Sachant qu'un élève qui réussit est un élève qui a compris ce que son maître ou l'institution scolaire en général attendent de lui, notre rôle, en tant que professeurs, va être de l'amener à définir parfaitement la norme selon laquelle il va être évalué. Cette compréhension peut, bien entendu, s'acquérir grâce à une grande variété de démarches pédagogiques. Celles-ci varieront en

fonction du professeur lui-même, mais aussi de son public. Parmi elles, nous pouvons citer, en particulier :

- l'annonce claire des objectifs et des étapes de l'apprentissage ;
- la fourniture d'une multiplicité d'exemples et d'exercices ;
- la distribution de corrigés détaillés.

La liste n'est pas exhaustive. Si ces démarches sont convaincantes et ont déjà fait leurs preuves, elles ne permettent pourtant pas de mettre, comme les instructions officielles le soulignent, « l'élève au cœur de son apprentissage ». Depuis une bonne dizaine d'années déjà, ce que l'on appelle la pédagogie active a acquis ses lettres de noblesse. Le *BOEN (Bulletin officiel de l'Éducation nationale)* hors-série du 24 septembre 1992 l'exprime clairement¹.

Pour acheminer l'élève vers la compréhension claire de la norme du professeur, une démarche m'a paru intéressante et encore peu exploitée en sciences économiques et sociales : l'auto-évaluation, que l'on définira par l'évaluation effectuée par l'élève de ce qu'il a réalisé. C'est une démarche particulière de travail autonome. Son but spécifique est d'être une auto-formation. D'après l'étude menée en 1984 par Michèle Genthon, du Centre de recherche en psychologie de l'éducation, cette évaluation participe à la fonction de formation des élèves pendant qu'elle s'effectue grâce à l'explication du déroulement de l'apprentissage exigé. C'est une forme d'évaluation formative. Elle permet à l'élève de s'approprier les normes selon lesquelles il va être jugé, de façon progressive. J'ajouterai, pour ma part, qu'elle permet aussi un rapport à la note différent. Les élèves, ayant compris la façon dont le professeur note leurs productions, ne considéreront plus la note comme « magique » (« à la tête du client », pour employer une de leurs expressions) ou comme une fatalité. Au contraire, elle leur servira à passer une étape supplémentaire du savoir. Elle pourra être utilisée comme guide d'apprentissage. En outre, l'auto-évaluation est formatrice pour l'enseignant car elle lui fournit des données concrètes sur chacun des élèves tout en lui permettant de contrôler sa pratique pédagogique et de la remettre en question si nécessaire. Cet outil pédagogique représente un moyen privilégié de

1. Nous devons avoir « un recours permanent à l'activité des élèves, participant à leur formation par des recherches, analyses, confrontation de résultats. C'est là une condition nécessaire pour mobiliser l'intérêt des élèves par la prise en compte de leurs réactions, de leur vécu, pour leur faire acquérir non seulement des savoirs scolaires, mais aussi les moyens d'une réelle autonomie d'étudiants et d'adultes ».

« pédagogie différenciée » ou individualisée, tenant compte de l'hétérogénéité des élèves.

De toute évidence, les deux classes de seconde ES qui m'ont été confiées pour cette année de stage en responsabilité au lycée Leconte-de-Lisle, à Saint-Denis, sont très hétérogènes avec, en particulier pour une classe, quelques élèves en grande difficulté. Pratiquer l'auto-évaluation m'est apparu un outil de choix pour deux raisons :

1. comme guide d'apprentissage ;
2. comme moyen pour impliquer des élèves peu motivés à qui, souvent, l'option a été imposée (les sciences économiques et sociales sont une matière optionnelle en seconde).

Sans vouloir utiliser cet outil comme la solution-miracle à tous les problèmes pédagogiques rencontrés, je me suis fixée deux objectifs à atteindre en fin d'année grâce à l'auto-évaluation :

1. Chaque élève doit être capable d'évaluer ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire ainsi que les compétences à consolider. Il doit aussi avoir appris à mieux se connaître et s'en être servi pour s'améliorer.
2. L'élève doit être motivé par cette expérience d'évaluation formative.

Les pages qui vont suivre vont tenter de relater cette première expérience professorale de la façon la plus précise possible.

Dans un premier chapitre, nous verrons la façon dont j'ai pu sensibiliser les élèves à l'auto-évaluation : l'annonce des objectifs, les objets possibles d'évaluation et la mise en condition des élèves. Dans un deuxième chapitre, nous exposerons l'apprentissage de l'auto-évaluation : la construction et l'utilisation des grilles de compétences ou de capacités par les élèves. Dans un troisième chapitre, nous apprécierons cet apprentissage et nous tenterons de répondre à la question : ai-je atteint mes objectifs ?

I. À la recherche d'une solution...

En classe de seconde, l'élève qui choisit l'option SES découvre une nouvelle matière. Les objectifs du professeur vont devoir tenir compte de ce paramètre. À ce premier constat, vient s'ajouter une autre difficulté. Non seulement la discipline est nouvelle, mais elle use de méthodes spécifiques à l'économie et à la sociologie. Ces deux matières possèdent un cadre didactique qui repose en grande partie sur l'étude de documents. L'épreuve du baccalauréat elle-même, quelque soit le sujet choisi, s'appuie sur les documents : textes,

tableaux, graphiques... En sus de l'objectif cognitif délimité par le programme officiel, mon objectif procédural général fut donc qu'à la fin de l'année chaque élève sache analyser correctement un tableau et un texte.

1. La situation-problème

J'ai commencé l'année par l'élaboration de deux fiches-méthodes. La première fiche traite du commentaire de texte. En illustration, j'ai utilisé un texte de Jean Fourastié². Cela m'a permis d'introduire les notions d'économie et de fait économique. La deuxième fiche concernait l'analyse de tableaux. Elle était accompagnée d'une fiche d'outils statistiques qui devait être complétée tout au long de l'année, au fur et à mesure des nouveaux apprentissages³.

Il est apparu rapidement que, malgré ce support méthodologique, les élèves paraissaient perdus. La plupart n'utilisaient pas, ou utilisaient mal, la démarche apprise. Pourquoi ?

La première raison était un problème de niveau d'apprentissage. La grande majorité des élèves, tout juste sortie du collège, n'était pas prête mentalement et « méthodologiquement » à simplement appréhender de façon générale un document. Parmi eux, certains avaient des difficultés de compréhension à la lecture. Il leur était alors difficile de commenter un texte. Et puis d'autres, quand ce n'étaient pas les mêmes, ne maîtrisaient pas les outils de base en mathématiques (divisions, pourcentages...). Dans ce cas, ils étaient handicapés pour analyser un tableau. Partant de là, pour éviter un découragement bien compréhensible, il était évident qu'un solide travail « d'étayage » (selon un terme emprunté à L.S. Vygotski) s'imposait.

La deuxième raison était qu'ils avaient tout simplement du mal à comprendre ce que j'attendais d'eux. Leur production leur paraissait correcte et pourtant ils n'avaient pas de bonnes notes. J'ai donc cherché à utiliser un outil qui leur permette l'étayage tout en les acheminant vers la compréhension claire de la norme selon laquelle ils allaient être évalués. Cet outil devait également les intégrer dans leur processus d'apprentissage, conformément aux instructions officielles déjà citées.

2. *Pourquoi travaillons-nous ?*, Paris, PUF, 1959.

3. Les fiches-méthodes se trouvent en annexe 1 du mémoire. Les annexes ne sont pas reproduites ici.

2. Une réponse possible : l'auto-évaluation

À cette époque (nous étions en octobre 1996), je suivais le module général sur l'évaluation à l'IUFM Une partie, consacrée à l'auto-évaluation, a retenu mon attention. J'ai compris alors que j'avais peut-être trouvé ce que je cherchais : une solution possible pour répondre à mon interrogation pédagogique. Mais en quoi l'auto-évaluation pouvait être une solution ? J'ai retenu quatre raisons majeures :

1. Elle implique l'élève dans son apprentissage.
2. En détaillant les compétences à acquérir, elle l'oblige à s'interroger sur toutes les étapes de son apprentissage.
3. L'acte d'apprentissage est nécessairement un acte répétitif : « Il faut enfoncer le clou ». Une auto-évaluation systématique permet de reprendre la correction du devoir sous un autre angle, celui de l'élève.
4. L'écart entre l'évaluation du professeur et celle de l'élève indique à chacun les efforts supplémentaires à accomplir, tant au niveau pédagogique pour le professeur qu'au niveau de l'apprentissage pour l'élève.

Il restait à présenter le projet aux élèves et, surtout, à susciter leur totale adhésion à cet exercice. Nelly Leselbaum⁴, dans son étude sur le lien entre l'apprentissage de l'autonomie et la pratique de l'auto-évaluation, souligne une attitude de rejet de ce mode d'évaluation chez certains élèves. Il les oblige à être actifs au lieu de continuer à rester passifs en engrangeant le savoir de façon verticale, du professeur vers les élèves. C'est pourquoi elle suggère que, pour résoudre ce problème de passivité, les élèves puissent définir leur propres critères, ayant plus de chance de réagir en adultes s'ils sont traités comme tels. En fait, une des deux classes a participé avec enthousiasme et activement à l'élaboration de la grille, alors que l'autre fut plus passive. En tout cas, et *a priori*, ils n'ont pas été surpris par ma proposition d'auto-évaluation, bien qu'ils n'aient encore jamais utilisé cet outil. Rares sont ceux qui, par la suite, n'ont pas rempli correctement les fiches.

4. Dans *Autonomie et auto-évaluation*, Economica, 1982, Nelly Leselbaum analyse le bilan d'une expérimentation menée dans trois lycées de 1979 à 1981 au cours de laquelle des professeurs ont tenté d'amener progressivement leurs élèves à prendre en charge leur propre formation à travers la pratique de l'auto-évaluation. Certains élèves prirent conscience du rôle formatif de l'évaluation et s'habituaient à critiquer leur propre travail. D'autres refusèrent de s'investir de façon autonome.

Certes, il est évident que l'élève non motivé par cet exercice risque de « fausser la donne ». En effet, comment évaluer une auto-évaluation ? Comment savoir si l'élève a rempli sa fiche d'auto-évaluation avec application ou à la va-vite, « pour être débarrassé » ? Dès lors, il s'agit de se demander ce qui motive un élève moyen de seconde à apprendre et à réussir. Accéder à un métier qui lui plaît ? La soif de savoir ? Faire plaisir au professeur ? Je m'égare ! La réponse est plus triviale : c'est la moyenne, cible de toutes les tentations... (pas toujours honnêtes !). Si le professeur leur promet un outil (honnête) qui leur permettra d'améliorer la note, si cet outil n'est pas trop contraignant, s'il ne demande pas de travail supplémentaire hors du temps scolaire, peut-être a-t-il des chances de susciter leur attention...

Examinons maintenant cette expérience d'auto-évaluation. Elle porte, dans un premier temps, sur l'analyse de tableaux statistiques et, dans un deuxième temps, sur le commentaire de textes.

3. Une sensibilisation nécessaire

Tout d'abord, j'ai défini, avec mes deux classes, ce qu'est l'acte de s'auto-évaluer. « Chacun devra être capable, au regard de sa production (sa copie), de déterminer, selon une grille de compétences, sa capacité à savoir faire ou à ne pas savoir faire l'élément jugé. Prenons un exemple : dans une analyse de tableau, ai-je été capable de trouver les calculs appropriés ? Est-ce que les calculs sont justes ? Dans l'affirmative, vous notez 2. S'il existe quelques erreurs, vous notez 1. Si tous les calculs sont faux, vous notez 0. Il en va de même pour toutes les compétences nécessaires à l'analyse d'un tableau. Nous élaborerons cette grille tous ensemble, pour tenir compte des résultats de l'étude de Nelly Leselbaum citée précédemment. Nous utiliserons, pour cela, la fiche-méthode « Analyse d'un tableau » ainsi que notre expérience du premier devoir. Il faudra recenser les principales erreurs commises et les intégrer dans notre grille⁵. Cette grille individuelle sera remplie par chacun après la correction du devoir en classe, mais avant que je corrige et note vos copies. »

Ensuite, j'ai expliqué aux élèves pourquoi cet exercice leur serait profitable, de quelle façon il pourrait améliorer leur travail et donc leur note.

5. C'est ainsi que nous avons été amenés à ajouter à notre première grille la rubrique « calculs exploités ». Mais nous reverrons cela plus en détail dans la deuxième partie de cet exposé.

a) « Chaque compétence recensée est une étape-clé de l'analyse (soit du tableau, soit du texte). Vous vous interrogerez de façon exhaustive sur chaque étape, et cela à chaque devoir. Cela va vous permettre d'éviter les oublis. »

b) « Avec l'expérience, le fait de vous juger (correct, moyen, incorrect) vous permettra de développer un esprit critique vis-à-vis de vous-même. Grâce à l'auto-évaluation, vous pourrez corriger de mieux en mieux vos erreurs avant de rendre votre copie et, par là même, "récolter" quelques points supplémentaires. »

c) « Cette expérience vous sera profitable parce qu'elle me permettra de déceler pourquoi telle erreur a été commise. Par exemple, une copie comporte des calculs dont les résultats sont faux. *A priori*, il est difficile de savoir si c'est une étourderie anodine ou si c'est un problème plus important relevant de lacunes en mathématiques. *A posteriori*, si, dans votre auto-évaluation, vous estimez vos calculs justes, je saurai alors qu'il faut reprendre les maths. »

d) « Enfin, ce n'est en aucun cas un outil fastidieux, assommant. Il ne vous demandera pas de travail supplémentaire. Mais il agira comme un tuteur pour vous soutenir dans ces moments si difficiles que sont les devoirs. »

À la suite de cette présentation, j'ai demandé si chacun avait bien compris et si des interrogations subsistaient. Quelques-uns se sont inquiétés de savoir si l'auto-évaluation était notée. Toujours cette peur de la note... Bien évidemment, l'auto-évaluation n'est pas notée puisqu'elle participe à l'évaluation formative.

La mise en situation étant faite, le projet pouvait être mis en oeuvre. Sa réalisation se déroulera selon trois phases : la construction des grilles de compétences, leur utilisation et leurs apports pédagogiques. Ce sont les objets de notre deuxième partie.

II. Les grilles de compétences en action...

Le mot « grille » pourrait irriter certains professeurs hostiles aux grilles d'évaluation. Pour eux, la grille de notation découperait le devoir en plusieurs objectifs opérationnels en perdant de vue que la connaissance est un tout. Elle donnerait ainsi une vision taylorisée de l'apprentissage. Ayant quelques connaissances en sociologie, nous connaissons les limites de ce processus. Pourtant, pour d'autres professeurs, une grille de notation bien utilisée est une garantie de justice et d'équité. Vu mon inexpérience en la matière, je ne pourrais trancher sur la question. En tout cas, dans l'expérience qui nous

intéresse, ma grille ne sert pas à la notation. Elle n'est utilisée que dans le cadre de l'évaluation formative. C'est pourquoi j'ai choisi d'utiliser l'expression « grille de compétences » plutôt que « grille d'évaluation ». Cette précision étant ainsi faite, nous allons pouvoir entrer dans la première phase concrète du projet.

1. La grille, fruit d'une construction commune

Pour élaborer cette grille, j'ai adopté la démarche qui consiste à associer les élèves à sa construction. Il me semble important de les impliquer dès le départ dans ce projet. Mon objectif est d'abord de les motiver, mais aussi de leur faire prendre conscience de l'utilité de chaque critère (puisque ce sont eux qui les ont définis). J'ai procédé en trois étapes.

Lors de la première étape, j'ai demandé à chaque élève de préparer chez lui une liste des critères qui lui semblaient importants pour analyser un tableau ou un texte, sachant qu'il avait la fiche-méthode et une première expérience de devoir pour l'aider. Il devait aussi intégrer les erreurs à ne pas commettre.

À la deuxième étape, nous avons mis en commun ces critères en sélectionnant ceux qui avaient l'accord de la majorité de la classe. Le problème, dans ce genre d'exercice, est de tempérer les élèves afin que la liste ne soit pas trop longue et, par conséquent, difficile à gérer. Mais, d'un autre côté, il ne faut pas leur donner l'impression de les exclure du processus après leur avoir fait croire que leurs réflexions étaient prises en compte. Dans la pratique, lors d'une telle séance, ce sont à peu près toujours les mêmes qui prennent la parole. Ainsi, certains s'excluent d'eux-mêmes. Comme je l'ai souvent remarqué par la suite, lorsque le professeur tente une pédagogie différente pour motiver et venir en aide aux plus faibles, ce sont toujours les meilleurs qui en profitent le plus. L'important alors est que les plus faibles en retirent quand même un minimum de bénéfice. Ainsi, tout en haussant le niveau de plus faibles, nous augmentons l'écart entre les derniers et les « têtes de classe ». En cela, dans le sillage de John Rawls, nous pouvons dire qu'augmenter l'inégalité des résultats chez les élèves est acceptable tant que cela profite aux élèves en difficulté. Mais nous aurons l'occasion d'en reparler dans la troisième partie de cet exposé.

Lors de la troisième étape, j'ai élaboré une base de données à l'aide de l'informatique. Elle m'a permis d'entrer le nom de tous mes élèves et d'inscrire pour chacun sa propre évaluation ainsi que la mienne. Grâce à ces données, j'ai établi un tableau récapitulatif de toute la classe et, par la suite,

j'ai effectué des liaisons entre les différentes données. Par exemple, il m'a été possible de donner les écarts d'évaluation de l'élève par rapport à celle du professeur, ou bien de dégager l'évolution de l'auto-évaluation pour chaque élève. Enfin, j'ai sorti une matrice nominative par élève, intitulée : « Fiche-navette d'auto-évaluation »⁶, pour servir de support d'évaluation à chaque devoir. Cette matrice a été renseignée par les élèves lors de chaque devoir, après une correction générale.

2. Une utilisation systématique

À la date d'écriture de ce mémoire, les élèves avaient utilisé la fiche-navette d'analyse de tableau pour trois devoirs. Par contre, ils n'avaient eu qu'une seule fois l'occasion de s'auto-évaluer par rapport au commentaire de textes. C'est pourquoi ma réflexion portera uniquement sur l'analyse de tableaux, faute de données significatives concernant le commentaire de textes. De toute façon, l'utilisation est la même. Seuls les critères diffèrent.

Pour pouvoir comparer objectivement l'auto-évaluation des élèves et dégager des tendances (erreurs qui se répètent ou améliorations), les devoirs devaient répondre à plusieurs critères communs :

1. J'ai fixé la durée d'analyse de tableaux à une heure.

2. J'ai recherché un modèle de tableau « idéal-typique », complet, qui permette à l'élève de développer toutes les compétences nécessaires à l'analyse (qui peut le plus peut le moins) : analyse en termes de stocks (coefficients, pourcentages), analyse en termes de flux (coefficients multiplicateurs, taux de variation ou indices), analyse détaillée (plusieurs caractères, voire plusieurs modalités). Chaque tableau proposé en devoir devait se conformer à cet « idéal-type ». Cela restreignait le nombre de tableaux exploitables en devoir. C'était un inconvénient. J'ai dû écarter des tableaux intéressants et très pertinents par rapport au cours car ils n'étaient pas conformes au modèle. Ainsi, j'ai passé beaucoup de temps à trouver « le » tableau correspondant au thème du devoir.

Pour les deux premiers devoirs, l'auto-évaluation s'est déroulée de la façon suivante. Entre le jour du devoir et la séance consécutive, j'ai d'abord corrigé les copies au brouillon afin que l'élève ne puisse pas voir les annotations et ne connaisse pas sa note. J'ai préféré corriger avant de donner la correction en classe pour pouvoir insister sur les erreurs commises. Après

6. Annexe 2 du mémoire non reproduite ici.

la correction générale en classe, j'ai distribué à chacun sa copie (vierge de notation) ainsi que sa fiche-navette. J'ai laissé quinze minutes aux élèves pour remplir la colonne « élève ». J'ai, bien entendu, rappelé les consignes de notation. Ensuite, j'ai ramassé copies et fiches. Pour la séance suivante, j'ai corrigé individuellement, au propre, les copies, j'ai rempli la colonne « professeur » des fiches d'auto-évaluation et j'ai consacré une demi-heure à commenter les résultats individuellement. Puis j'en ai tiré des exploitations pédagogiques. Ainsi, le devoir et son exploitation se sont répartis sur trois séances. Suivant les hasards du calendrier, cela a pu correspondre à trois semaines. C'est trop !

Tenant compte des deux premières expériences, la troisième évaluation s'est déroulée un peu différemment. Pourquoi ? Nous venons d'esquisser le problème. En pratiquant leur auto-évaluation plusieurs jours après le devoir, les élèves avaient en partie oublié ce qu'ils avaient fait et, surtout, la façon dont ils avaient exécuté leur devoir, ce qui était dommageable pour la « véricité » de l'auto-évaluation. D'autre part, la charge de la correction était trop importante car il fallait corriger chaque devoir sur une feuille séparée puis le reprendre ensuite. J'ai donc réduit mes devoirs à une heure (avant, je proposais des devoirs de deux heures dont une heure pour une analyse complète de tableaux) pour laisser la deuxième heure à la correction (quarante-cinq minutes) et à l'auto-évaluation (quinze minutes).

3. Une exploitation pédagogique à la carte

La première auto-évaluation ne fit pas l'objet d'une exploitation. En effet, à ce stade, le professeur, surtout s'il est débutant, ne peut déceler parmi soixante élèves ceux qui n'ont pas appris le cours de ceux qui ont manqué de temps. Il ne peut facilement distinguer les élèves ayant de réelles difficultés de ceux qui apprennent plus lentement. Ajoutons à cela que le professeur ne s'est pas encore débarrassé de ses propres représentations, lesquelles pourraient fausser le jugement porté sur les élèves. Souvenons-nous de ce propos de Rosenthal : « Le fictif initial est un tracteur de représentations plus puissant que le réel »⁷.

Le deuxième devoir a permis une exploitation plus intéressante et surtout plus fructueuse d'un point de vue pédagogique.

7. R.A. Rosenthal : *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.

Première exploitation

Les écarts de notation importants décelés dès le deuxième devoir traduisaient le fait que des élèves n'avaient pas compris ce que je leur demandais. J'ai pu découvrir ainsi deux incompréhensions majeures. La première concernait la partie « constat ». Un grand nombre d'élèves pensait avoir été capable d'exploiter les calculs alors que ce n'était pas le cas. La deuxième portait sur le fait que la majorité avait cru avoir produit une analyse alors qu'elle en était restée au stade du constat. L'entretien individuel qui a suivi, comme chaque fois, l'auto-évaluation m'a permis de comprendre les raisons de cet écart. Les élèves qui s'étaient mal jugés n'avaient pas compris ce que signifiait « exploiter des calculs » ou « analyser ». Pourtant, nous l'avions déjà défini et utilisé plusieurs fois. Malgré ce que je pensais, le message n'était pas passé. Grâce à ce premier constat, je suis revenue en cours sur ces deux étapes d'analyse de tableaux, deux étapes qui sont d'ailleurs très liées. Nous pouvons d'ores et déjà dire que l'auto-évaluation permet donc de recentrer ses efforts pédagogiques sur les « vrais » problèmes des élèves.

Deuxième exploitation

J'ai constaté que chaque élève réussit différemment. Après plusieurs auto-évaluations, apparaissent des tendances claires. Les meilleurs élèves n'ont plus de problème pour établir un constat statistique, mais produire une analyse reste encore une difficulté, ce qui est bien compréhensible. Le point commun de ce groupe d'élèves est qu'il se juge correctement. Ils ont compris où se trouvait leur point faible. Pour ce groupe, j'ai recherché des exercices d'entraînement qui les obligent à rassembler, à mobiliser des arguments autour d'une problématique. Par contre, le diagnostic du reste de la classe est plus difficile à faire. Ce qui les rassemble est le fait de ne pas pouvoir établir de constat. Dans ce groupe, nous pouvons avoir des élèves qui s'auto-évaluent correctement ou de façon incorrecte. Les uns ont compris qu'ils ne savaient pas, les autres non. Pour les premiers, j'ai élaboré des exercices leur permettant de travailler ces savoir-faire spécifiques (pourcentages, taux de variations...). Pour les seconds, avant de leur donner des exercices, j'ai repris individuellement la méthode et « leur méthode » de travail. L'auto-évaluation permet donc aussi de réaliser une pédagogie différenciée.

Après examen de ces séries d'auto-évaluation, nous pouvons dégager une première conclusion. Lorsque l'élève s'auto-évalue mal, c'est qu'il ne possède pas la compétence requise.

Maintenant, il est intéressant de savoir si l'augmentation des performances d'auto-évaluation, c'est-à-dire la réduction de l'écart entre l'évaluation de l'élève et celle du professeur, va de pair avec une meilleure réussite scolaire. Ce serait alors le signe de l'efficacité de cet outil. Autrement dit, mes objectifs seraient totalement atteints. Pourtant, nous ne pouvons nier que cette démarche comporte des inconvénients résiduels dont il faut tenir compte. Alors, des améliorations sont-elles possibles ? Efficacité de l'outil, inconvénients et améliorations seront les trois sujets de notre troisième et dernière partie.

III. Pour aller plus loin...

1. Une efficacité à étudier

Ayant saisi toutes les données sur une application informatique conçue spécialement pour cette expérience d'auto-évaluation, je vais pouvoir, dans un premier temps, dégager des tendances. Celles-ci me permettront de répondre de façon plus objective à la question de l'efficacité d'un tel outil. Par contre, dans un deuxième temps, j'apporterai quelques remarques personnelles et des informations complémentaires pour nuancer la froideur des chiffres. J'ai comparé l'évaluation du premier devoir avec celle du dernier. Je donnerai d'abord les résultats pour la classe de seconde qui, *a priori*, était la plus en difficulté. Je la nommerai « seconde A ». L'autre sera la seconde B. Voici donc ce que j'ai pu constater.

a) Les résultats de la seconde A

Sur un total de vingt-neuf élèves, six n'ont pas été pris en compte car ils étaient absents lors d'un des devoirs. Il reste ainsi vingt-trois élèves.

Si l'on étudie le tableau ci-dessous, on remarque que :

- La majorité des élèves (57 %) s'auto-évalue mieux.
- Une large majorité (61 %) a développé ses compétences.
- La majorité des élèves qui s'auto-évaluent mieux (54 %) a amélioré ses compétences.

| |
|--|
| Évaluation des compétences : écart entre le premier et le dernier devoirs auto-évalués pour la seconde A (en nombre d'élèves et en pourcentages) |
|--|

| Capacité à s'auto-évaluer | Meilleure | Stable | Moins bonne | TOTAL (élèves) | TOTAL (%) |
|---------------------------|------------|-----------|-------------|----------------|-----------|
| Variation des acquis | | | | | |
| Positive | 7 (54 %) | 2 (50 %) | 5 (83 %) | 14 | 61 |
| Stable | 2 (15 %) | 1 (25 %) | 1 (17 %) | 4 | 17 |
| Négative | 4 (31 %) | 1 (25 %) | - | 5 | 22 |
| TOTAL (élèves) | 13 (100 %) | 4 (100 %) | 6 (100 %) | 23 | 100 |
| TOTAL (%) | 57 | 17 | 26 | 100 | |

Pour cette classe, le bilan de l'action semble largement positif. Nous pouvons donc dire que l'outil a été efficace. Il a servi aux élèves.

b) Les résultats de la seconde B

Sur un total de 31 élèves, six n'ont pas été pris en compte pour des raisons identiques à celles exposées précédemment. Nous faisons donc l'étude sur 25 élèves.

Évaluation des compétences : écart entre le premier et le dernier devoirs auto-évalués pour la seconde B
(en nombre d'élèves et en pourcentages)

| Capacité à s'auto-évaluer | Meilleure | Stable | Moins bonne | TOTAL (élèves) | TOTAL (%) |
|----------------------------|------------|-----------|-------------|----------------|-----------|
| Variation des acquisitions | | | | | |
| Positive | 5 (31 %) | - | 3 (37,5 %) | 8 | 32 % |
| Stable | 5 (31 %) | - | 3 (37,5 %) | 8 | 32 % |
| Négative | 6 (38 %) | 1 (100 %) | 2 (25 %) | 9 | 36 % |
| TOTAL (élèves) | 16 (100 %) | 1 (100 %) | 8 (100 %) | 25 | 100 % |
| TOTAL (%) | 64 % | 4 % | 32 % | 100 % | |

L'examen du tableau ci-dessus nous indique que :

- Une large majorité des élèves (64 %) s'auto-évalue mieux.
- À peu près un tiers des élèves (32%) a développé ses compétences.
- Un petit tiers des élèves qui s'auto-évaluent mieux (31 %) a amélioré ses compétences.

Toutes choses égales par ailleurs, l'outil paraît nettement moins efficace pour cette classe. En fait, la notion d'efficacité ne peut pas se juger toutes choses égales par ailleurs. Au départ, en moyenne, les élèves de cette classe possèdent un niveau de savoir-faire supérieur à celui de la seconde A. Cela

est bien illustré dans les résultats puisqu'ils s'auto-évaluent mieux que leurs camarades de seconde A (64 % contre 57 %). Par contre, ils exploitent moins bien ce savoir-faire puisqu'il ne leur permet pas, pour la majorité, d'acquérir des compétences supplémentaires ou de les améliorer. Ceci est quelque peu paradoxal, mais peut s'expliquer.

En effet, nous pourrions dire que, possédant déjà un niveau de compétences satisfaisant, les progrès sont moins faciles ou moins visibles. Peut-on alors se satisfaire de cette explication ? Il me semble que non. Ce n'est pas parce qu'un élève possède un certain niveau de connaissances qu'il doit s'en contenter. Et pourtant, j'ai le sentiment que, dans cette classe, se fut le cas.

Je voudrais aussi ajouter une deuxième interprétation. Un nombre important d'élèves de la seconde B (environ 52 %) ne veut pas choisir la filière E.S. en première (en seconde A, ils ne sont que 40 %). Ceux-là paraissent avoir un peu « délaissé » cette matière lors du second trimestre. Pour les années suivantes, afin de les motiver, je choisirai un outil peut-être mieux adapté pour ce genre de classe : l'audiovisuel pour les littéraires ou l'informatique pour les scientifiques.

Contrairement à la représentation que j'avais initialement, il s'avère que ces deux expériences me permettent de penser que l'auto-évaluation profite plus aux élèves en difficulté.

2. Des problèmes résiduels à résoudre

Les obstacles furent de deux ordres : de forme et de fond.

En ce qui concerne la forme, je peux citer, en premier lieu, un *timing* très serré. La volonté de recueillir des données statistiques fiables a demandé une préparation importante à travers la mise en place d'une base de données informatique, capable de me fournir les renseignements nécessaires à mon étude. Cela supposait une réflexion préalable sur les informations que je voulais en tirer. D'autre part, j'ai eu des difficultés à gérer l'objectif de pédagogie différenciée pour une classe entière. Ne disposant pas d'espace de travaux dirigés en seconde, les exploitations pédagogiques « à la carte » de l'auto-évaluation m'ont été fort coûteuses en temps. Il en a été de même pour les élèves. Si l'on s'occupe en particulier d'un élève, que font les vingt-neuf autres ? *Quid* de l'exercice que je leur ai donné à faire pendant ce temps-là ?...

Au niveau de la forme, je citerais également le cadre d'exécution de l'auto-évaluation. Comme je l'ai évoqué dans la deuxième partie, j'ai modifié

ma façon de procéder au troisième devoir. Pourtant, ce n'est pas encore l'idéal puisque :

1. Il n'est plus possible de faire des devoirs de deux heures en couplant analyse de tableau et questions de cours. Nous privilégions donc les bons élèves capables de produire une analyse par rapport aux élèves sérieux qui apprennent leur cours mais qui ont plus de difficultés pour produire une réflexion personnelle.

2. Le professeur ne peut plus tenir compte des productions des élèves dans sa correction générale.

En fait tout dépend des objectifs du professeur. Il est évident que, comme dans toute action humaine, enseigner nécessite de faire des choix, pédagogiques en l'occurrence. Il n'est, de toute façon, pas exclus de revenir sur une correction si le professeur s'aperçoit, après les corrections individuelles, qu'il n'a pas assez insisté sur certains points qui ont posé des problèmes aux élèves. D'autre part, il est toujours possible de s'attacher à faire un devoir de deux heures chaque trimestre (hors auto-évaluation). Comme je l'ai déjà mentionné, l'auto-évaluation est un outil pédagogique parmi d'autres. Il ne saurait, à lui seul, résoudre tous les obstacles à l'apprentissage.

Parmi ces obstacles, il en est un pourtant qui est primordial : c'est le manque de motivation. Nous atteignons là une question de fond. Dans la première partie de ce mémoire, j'ai cité l'étude de Nelly Leselbaum qui constate une sorte d'apathie volontaire chez certains élèves quand il s'agit de s'investir de façon autonome dans leur apprentissage. J'ai pu, en effet, déceler cette attitude dans les deux classes, pour quelques élèves dont l'incroyable inertie paralyse toute action positive. Deux raisons à cela me semblent pouvoir être invoquées. Tout d'abord, ce comportement étrange pour des adolescents débordants d'énergie par ailleurs serait la manifestation d'une attitude défaitiste plus générale. Il est vrai qu'un bon tiers de ces élèves sera réorienté en fin d'année. Manifestement, ils n'avaient pas les moyens suffisants pour suivre avec profit une seconde générale. L'autre motif de passivité, pour certains, est le manque de maturité évident qui les empêche de se prendre en main. Dès qu'on leur demande d'exécuter une tâche inhabituelle par eux-mêmes, ils sont désorientés.

En tenant compte de ces principaux problèmes, je vais tenter de proposer des actions complémentaires ou alternatives à celles que j'ai employées.

3. Une nouvelle démarche à proposer

Si l'outil pédagogique m'a convaincu, dorénavant, je le mettrai en place différemment. Je pense qu'avant d'entreprendre une telle démarche, il est nécessaire de sensibiliser l'élève de seconde au travail autonome. Il faut lui expliquer plus que je ne l'ai fait l'apport d'une pédagogie active. Il faut le mettre dans un état d'esprit critique vis-à-vis de lui-même. Le naturel, c'est de juger les autres, et non soi-même. Il faut donc inverser l'ordre naturel. Comment ? J'ai pensé à un jeu d'autoquestionnement qui pourrait s'instaurer à chaque fin de séance (cinq minutes). L'élève devra évaluer sa propre prestation en cours. Pour cela, j'ai préparé un questionnaire très simple :

Petit questionnaire d'auto-évaluation d'une séance de seconde

| | Oui | Non | Observations |
|---|-----|-----|-----------------------|
| 1 - Suis-je capable de resituer le thème abordé dans le plan général de l'année ? | | | Partie du plan : |
| 2 - Puis-je citer un fait et un mécanisme exposés lors de la séance ? | | | Fait : Mécanisme : |
| 3 - Ai-je pris la parole ? | | | Nombre de fois : : |

À la fin de chaque trimestre, l'élève devra lui-même évaluer si il est satisfait ou non de sa prestation.

Ainsi, je n'introduirai l'auto-évaluation des compétences pour les analyses de documents qu'un peu plus tard dans l'année, à la fin du premier trimestre, alors que l'élève aura déjà pris l'habitude de se juger. Mais aussi, je l'utiliserai autrement. Au lieu de demander à l'élève de s'auto-évaluer par rapport à ma correction, donc après la production du devoir, il le fera pendant le devoir. Cela lui permettra d'adopter une « stratégie pré-corrective » (suivant l'expression de Jean Piaget). Ce sera alors une véritable auto-formation. L'élève, pour chaque critère, devra s'évaluer et, s'il n'est pas

satisfait en tant qu'évaluateur, il aura la possibilité de revenir en arrière et de corriger ce qu'il a réalisé. Cette utilisation ne poursuit évidemment pas les mêmes objectifs que celle que j'ai appliquée durant cette année de stage en responsabilité. Je pense qu'elle est plus adaptée à des élèves de seconde. À partir du moment où cette forme d'auto-évaluation donne des résultats positifs, il est temps de passer à l'autre, puis de l'utiliser en première et en terminale sur des savoir-faire plus complexes. Nous savons bien que tout apprentissage doit être progressif.

Conclusion

En amont de ce projet, j'avais assigné deux objectifs à l'auto-évaluation :

1. Chaque élève doit avoir fait des progrès dans la connaissance et l'exécution de ses capacités à savoir faire ou à ne pas savoir faire et l'auto-évaluation lui aura servi de guide d'apprentissage.
2. L'élève doit être motivé par cette expérience.

Concernant le premier objectif, nous avons vu que, suivant la classe et le niveau des élèves, les résultats sont plus ou moins nuancés. Il apparaîtrait cependant que ce genre d'outil a plus profité aux élèves en difficulté. L'objectif de motivation s'inscrit, quant à lui, dans « l'ensemble apprentissage/savoir-faire/savoir ».

Les plus motivés ont été ceux qui, par ailleurs, participent le plus en classe et sont intéressés par la matière. Cela n'a rien de surprenant.

Quels que soient les objectifs principaux que l'on se fixe par rapport à un outil pédagogique donné, il est, de toute façon, toujours très difficile d'en apprécier l'efficacité de manière indépendante. Comme je l'ai déjà mentionné à plusieurs reprises, évaluer un enseignement, c'est évaluer un ensemble constitué d'une multitude d'actions dépendantes les unes des autres. L'analyse d'une partie de ce tout ne peut ignorer les autres. C'est pourquoi j'ai été obligée de nuancer les résultats statistiques en y ajoutant quelques éléments d'interprétation plus subjectifs.

Alors, je pourrais conclure ainsi : j'ai le sentiment que l'auto-évaluation est un bon outil d'apprentissage, mais je pense surtout que c'est un outil qui convient à ma propre personnalité d'enseignante. Les années qui viennent, expérience à l'appui, me permettront de confirmer ou d'infirmer cette impression. Rendez-vous dans dix ans...

Bibliographie

BEITONE A., DECUGIS M.-A. et LEGARDEZ A. (1995), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin.

PRZESMYCKI H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette-Éducation.