

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES A L'UNIVERSITÉ : UN MOYEN DE DÉVELOPPER LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ.

YOGO Evariste Magloire

Université Joseph KI-ZERBO
evariste.yogo@yahoo.fr

Résumé

À partir d'une approche théorique questionnant les défis et les enjeux de la pratique pédagogique, cet article se propose de contribuer à (re)positionner l'évaluation, comme un processus de médiation entre l'apprenant et le savoir d'une part, et entre l'apprenant et l'enseignant, d'autre part. Évaluer, pour un enseignant, c'est savoir apprécier l'efficacité du levier et la pertinence de l'obstacle dont on s'est soi-même servi pour susciter l'appétence chez l'apprenant.

L'évaluation en tant que partie prenante du processus d'enseignement/apprentissage, se doit d'être centré sur l'apprenant de sorte à le conduire à faire l'expérience active du succès en développant en lui son sentiment d'efficacité personnelle. Cette disposition de nature attitudinale relève de la motivation comme construit social. Il revient à l'enseignant engagé dans le processus d'évaluation, de savoir susciter cette motivation chez l'apprenant.

Cette approche théorique du sentiment d'auto-efficacité et de sentiment de valeur constitue un défi à relever par les Universités africaines, qui peinent à conjuguer augmentation des effectifs et augmentation des taux de réussite. L'hypothèse sous-jacente est que l'évaluation en milieu universitaire est une occasion manquée de développer chez l'apprenant les forces internes et externes qui conduisent à la réussite. Force est de constater que le défi qui se pose à une telle compréhension de l'évaluation, demeure l'insuffisante formation pédagogique des enseignants du supérieur.

Mots-clés : évaluation- motivation - enseignement/apprentissage - sentiment d'auto-efficacité

Abstract

From a theoretical approach questioning the challenges and issues of pedagogical practice, this article aims to contribute to (re)positioning evaluation, as a process of mediation between the learner and knowledge on the one hand, and between the learner and the teacher on the other hand. To evaluate is to know how to appreciate the effectiveness of the lever and the relevance of the obstacle that we ourselves have used to arouse appetite in the learner.

Assessment as part of the teaching/learning process must be centered on the learner so as to lead him to actively experience success by developing his sense of self-efficacy. This attitudinal disposition is part of motivation as a social construct. It is up to the teacher involved in the evaluation process to know how to arouse this motivation in the learner.

This theoretical approach to the feeling of self-efficacy and the feeling of value constitute the challenges to be taken up by African Universities, which struggle to combine increased enrollment and increased success rates. The underlying assumption is that assessment in academia is a missed opportunity to develop in the learner the internal and external strengths that lead to success. It is clear that the challenge to such an understanding of evaluation remains the insufficient pedagogical training of higher education teachers.

Keywords: evaluation; motivation; teaching/learning; sense of self-efficacy.

1. Introduction et problématique

Au Burkina Faso, l'enseignement supérieur public se caractérise par une inadéquation entre l'offre et la demande. En 2020, le ratio étudiant/place assise dans les universités publiques était de 1,8. Ce qui voudrait dire qu'environ deux étudiants y occupent une place assise. Au demeurant, la masse d'étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur, publiques et privées reste très en deçà de la Norme pour 100.000 habitants. En effet, en 2019/2020, l'on dénombrait 739 étudiants pour 100 000 habitants, contre une norme de l'UNESCO qui est de 2 000 étudiants. Le ratio étudiants/enseignant permanent de rang A et B dans les institutions d'enseignement supérieur publiques est

de 127 en 2020, soit cinq fois plus élevé que les normes internationales généralement admises, notamment celles de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en matière d'enseignement supérieur, qui préconise un enseignant pour 25 étudiants dans les universités. Cet état de fait ne peut manquer d'influencer les pratiques enseignantes. En effet, dans les universités publiques, les attitudes et pratiques enseignantes tendent à devenir comme des prestations de services qu'il faut délivrer. Elles sont de moins en moins centrées sur l'étudiant en tant que sujet social, pupille de la nation à former et à accompagner sur le chemin de la réussite. On pourrait considérer que le taux de promotion de la Licence 1 à la Licence 2 qui est de 60% pour l'année 2020 est largement tributaire de ces pratiques. Au titre de ces pratiques qui pèsent considérablement sur les rendements des étudiants, figure en bonne place le mode d'évaluation des apprentissages.

De manière générale, l'évaluation et les classements sont présents à tous les niveaux du système éducatif, de l'école maternelle jusqu'à l'université. D'un moyen pour sélectionner quelques candidats lors d'un concours à caractère sélectif, la note est devenue en évaluation un objectif en soi, dont l'application n'est pas sans poser des questions de la part de nombreux acteurs, dont l'évalué, l'évaluateur, l'administrateur du système éducatif, le chercheur, voire l'opinion. Et ces interrogations, il faut le dire, sont controversées. Et pour cause, l'hégémonie de la note, sinon du système d'évaluation tel qu'il est appliqué en milieu universitaire au Burkina Faso, a des conséquences sur le rapport aux apprentissages et sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. L'évaluation dans ce cas, plutôt que d'être un moteur, un levier de réussite, apparaît comme un moyen de frustration, sinon comme un briseur d'appétence vis-à-vis de l'appropriation des savoirs et des études.

Cet article voudrait se proposer, à partir d'une approche théorique d'analyse de l'état de l'art de l'évaluation en tant que

partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, d'examiner la contribution de la psychologie de l'apprentissage au développement du sentiment d'auto-efficacité. Notre ambition est de contribuer à positionner l'évaluation, en son volet formateur, comme un processus de médiation entre l'apprenant et les savoirs et entre l'apprenant et l'enseignant, ce qui relève d'une dimension attitudinale. Dans ce sens, nous faisons l'hypothèse que l'évaluation en milieu universitaire public au Burkina Faso est une occasion manquée de développer chez l'apprenant les forces internes et externes qui conduisent à la réussite. Cela est lié au fait que faire l'expérience active du succès est une occasion d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Cette valeur ajoutée de l'évaluation qui relève de l'évaluation formative, semble peu exploitée en raison sans doute de l'insuffisante formation pédagogique de bon nombre d'enseignants du supérieur.

2. Cadre conceptuel

Sur la base de la littérature scientifique récente, nous nous efforcerons de clarifier les concepts clés ainsi que les effets des pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur public sur le sujet, ses apprentissages et sa motivation aux études.

2.1. De l'évaluation

Polysémique s'il en est, le mot « évaluation » recouvre plusieurs acceptions dans et en dehors du système éducatif. D'une manière générale, l'évaluation est un jugement de qualification porté sur les objectifs, les personnes ou les phénomènes dans le but de diriger le sens d'une prise de décision. C'est un ensemble d'activités permettant à l'enseignant formateur de juger de la valeur des résultats qu'il a obtenus et de leurs répercussions en vue de prendre une décision corrective. En guise d'exemple, considérons la déclaration suivante : « il est impoli ». Cette

affirmation est une évaluation qui laisse supposer qu'au préalable des activités ont été menées pour rendre l'apprenant ou le sujet poli. L'évaluation étant ici négative, il y a lieu d'analyser les activités qui ont donné ce résultat en vue d'une décision corrective, d'une remédiation. C'est l'évaluation pédagogique. Ce type d'évaluation obéit à la démarche en trois étapes comprenant le constat, le diagnostic et les propositions. Le constat consiste, comme le mot l'indique, à constater ce qui a été réalisé, c'est-à-dire à établir le bilan de l'action. Le constat est utile, en ce qui nous permet de comparer les résultats atteints aux objectifs que l'on s'était fixés. Le constat permet de dégager l'écart qui existe entre les deux. C'est cet écart qui indique généralement la partie des objectifs non atteints. Après le constat, vient le diagnostic. Il consiste ici à rechercher une explication causale de l'écart. Puis s'ensuivent les propositions. Une fois les causes définies, les propositions consistent à formuler des solutions pour l'avenir.

La spécificité de l'évaluation comme moyen de développer le sentiment d'auto-efficacité, c'est la place dominante qu'elle accorde au domaine psycho-socioaffectif. Ce domaine comprend entre autres les attitudes, les valeurs, le comportement, les changements et l'éthique. L'affectivité désigne ainsi le degré d'intériorisation par l'apprenant de l'objectif de l'enseignement-apprentissage. Dans le domaine psycho-socioaffectif, l'apprenant engage son émotivité qui se traduit selon les degrés d'intensité, par la prise de conscience de l'intérêt suscité par l'objet d'apprentissage ; la valorisation de certains comportements et attitudes ; le changement d'attitude personnelle ; l'intention d'agir et de faire agir ; l'action et le faire agir ou faire faire. De ce point de vue donc, l'évaluation va au-delà de la simple information sur les contenus traités. Elle exige que l'on prenne largement en considération les attitudes, les comportements et les aptitudes. De ce fait, l'évaluation doit être formative et transformatrice.

L'évaluation formative des apprentissages est ce volet de l'évaluation centré sur le présent et qui constitue un processus permettant de réguler l'apprentissage. Ce type d'évaluation met au centre les forces et les faiblesses de l'apprenant, analyse ses acquis et ses erreurs de sorte à mieux le guider. Elle ne se traduit pas forcément par un score. Sa fonction, en plus du diagnostic, est de jouer un rôle de médiation, de motivation, de guidance et donc de réduction de l'échec scolaire. L'évaluation formative met donc l'accent sur le processus que sur le produit. Elle est la pierre angulaire de l'enseignement-apprentissage.

2.2. De la motivation

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994), la motivation se définit comme « un État ou une disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. » (Pp.681-682).

Pour R. Viau (1994, p.6)

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Les psychologues s'accordent sur les caractéristiques de la motivation et en distinguent quatre éléments constitutifs :

- (i) Le déclenchement du comportement : c'est le passage de l'absence d'activité à l'exécution de tâches nécessitant une dépense d'énergie ;
- (ii) La direction du comportement : c'est l'orientation du comportement dans le sens qui convient. La motivation est la force incitatrice qui oriente l'énergie nécessaire à la réalisation des buts ;

- (iii) L'intensité du comportement : la motivation incite à dépenser l'énergie à la mesure des objectifs à atteindre ;
- (iv) La persistance du comportement : la motivation incite à dépenser l'énergie nécessaire à la réalisation régulière d'objectifs et à l'exécution fréquente des tâches.

La motivation relève donc du domaine attitudinal où des valences interviennent comme des renforçateurs dans les processus d'apprentissage. L'on comprend dès lors l'importance de la motivation en éducation, surtout lorsqu'il s'agit des motivations dites secondaires, c'est-à-dire acquises. Ces motivations secondaires qui relèvent du construit jouent un rôle de scansion des acquisitions. Une personne motivée s'investit dans la tâche censée lui permettre d'atteindre ce but et elle persévère quand cette tâche devient difficile. La motivation est influencée par différents facteurs psychologiques : valeur du but, attente de réussite, sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage et sentiment d'être compétent dans le domaine.

2.3. Du sentiment d'auto-efficacité

La définition que nous donnons du sentiment d'auto-efficacité encore appelé sentiment d'efficacité personnelle va s'intéresser en particulier aux croyances d'efficacité dans le domaine des études universitaires. Ce sentiment se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (T. Bouffard-Bouchard & A. Pinard, 1988, p. 411). En d'autres termes, il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (R. Miller, B. Greene, G. Montalvo, B. Ravindran & J. Nichols, 1996).

Le concept de sentiment d'auto-efficacité apparaît avec la théorie de l'apprentissage social de A. Bandura (1982) pour qui trois facteurs influencent le sentiment d'auto-efficacité : les facteurs internes à la personne (événement vécus au plan cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet) ;

les déterminants du comportement (les patterns d'action et les schémas comportementaux) ; et l'environnement (propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne). Dans cette théorie, Bandura estime que le sentiment d'auto-efficacité correspond au jugement que portent les gens sur leurs capacités à organiser et à exécuter une série d'actions requises pour atteindre un type de performance désigné.

Dans le domaine de l'éducation, l'institut international Research and Development (RAND) définit le sentiment d'auto-efficacité des enseignants comme étant la perception que ces derniers ont de l'influence qu'ils ont sur la motivation et l'apprentissage de tous les élèves, incluant ceux qui sont démotivés ou qui présentent des problèmes de comportement (T. Guskey, 1988). Selon P. Carré (2004, p. 41)

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine. Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés.

L'auto-efficacité est un puissant moteur de réussite et d'atteinte de ses objectifs par l'individu. Le sujet a une capacité relativement importante d'influencer son propre devenir même s'il est soumis à un certain nombre de règles. Il possède une capacité à s'auto-évaluer, analyse ses expériences, modifie ses pratiques professionnelles et gagne en efficacité personnelle. Il maîtrise par la suite la situation professionnelle et peut agir dans des conditions difficiles (P. Carré 2004). Sentiment d'auto-efficacité et motivation ont donc un lien. L'on peut dire qu'ils se retro-alimentent.

2.4. Évaluation et sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité participe de la légitimation de l'éducation à savoir l'éducabilité du sujet et donc sa capacité d'apprentissage. Chez l'enseignant, le sentiment d'auto-efficacité est la traduction de la maîtrise de la compétence pédagogique et chez l'élève, la traduction de la maîtrise de l'acte d'apprendre ou tout au moins de la volonté d'apprendre. L'auto-efficacité est donc la matérialité, sinon l'expression d'une symbiose du couple enseignement/apprentissage que l'évaluation rend possible et ce dans tous les domaines taxonomiques. Parce que l'évaluation permet des réajustements, des remédiations, voire des remises en cause, elle offre l'occasion de faire mieux, donc de se sentir aussi mieux.

C'est dire que la démarche évaluative ne se ramène pas seulement à la démarche scientifique où un savoir est à valider, mais inclut également un système de feedback sur le seuil de performance atteint, par rapport à l'objectif visé. Entre ce seuil de performance et l'objectif, se trouve le rôle joué par chaque acteur de la chaîne de l'enseignement et de l'apprentissage. La boucle de régulation repose ainsi sur le feedback évaluatif. C'est le lieu par excellence où se déploie le sentiment d'auto-efficacité, selon que l'écart entre le seuil de performance atteint et l'objectif visé est grand ou petit. Lorsque l'écart est grand, le sentiment décroît et lorsque l'écart est petit, le sentiment croît davantage.

Lorsque le système d'évaluation est de type fermé, il s'agit plutôt d'un contrôle. Lorsque ce système est dit ouvert (c'est-à-dire sensible à des facteurs tels que la prise de conscience de la situation par le sujet apprenant, le degré d'appétence que l'évaluation suscite en lui, le degré d'engagement de l'enseignant pour la réussite de l'apprenant, l'art d'enseigner et la métacognition), il prend la forme d'un accord bilatéral. L'évaluation, au sens que lui donne J. Ardoino (1976), devient en ce moment *une évaluation formative de type négociée où les*

acteurs parviennent à un accord intersubjectif sur les effets et les efforts consentis et ressentis de part et d'autre.

En somme, pour nous, l'évaluation n'est pas seulement la mesure ou le contrôle de ce qui aurait été appris mais aussi, pour employer le mot de O. Rey et A. Feyfant (2014), « un levier pour mieux apprendre ». Ainsi comprise, l'évaluation forme avec l'enseignement et l'apprentissage, le troisième maillon d'un continuum : enseigner dans une perspective d'apprentissage, évaluer afin de susciter l'appétence, la motivation, de développer le sentiment d'auto-efficacité et servir de catalyseur pour l'auto-formation.

Évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évaluer ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation. Si cette mesure *objective* est pourtant bien ce qui est souvent encore cherché au travers des pratiques de notation qui constituent la caractéristique majeure des dispositifs d'évaluation existants, la plupart des experts défendent l'idée que l'évaluation est un *message* plus qu'une *mesure* (O. Rey & A. Feyfant, 2014, p.3).

3. Méthode de recherche

Notre étude porte sur l'évaluation dans le système universitaire. Il s'agit précisément, de ce volet de l'évaluation, qui vise, non pas à contrôler les connaissances, mais à orienter, à partir de la mise en évidence des capacités, compétences et lacunes des étudiants, la pratique pédagogique : enseigner autrement, apprendre autrement et évaluer autrement. On parle alors d'évaluation formative.

Cet article porte principalement sur les effets de l'évaluation sur le développement du sentiment d'efficacité chez l'apprenant. Il interroge à la fois la posture de l'évaluateur et la place

stratégique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur africain, à partir d'un examen de l'état de l'art.

Notre étude a ainsi posé par hypothèse que plus l'auto-efficacité est élevée, plus l'étudiant en situation d'apprentissage est capable d'acquérir des compétences, ce qui suppose de porter une grande attention à l'activité des étudiants et de l'analyser grâce à l'évaluation. Le but de notre étude est de démontrer que l'évaluation est un facteur important de développement ou d'effritement de l'auto-efficacité des étudiants selon la perception que l'on a et le mode d'évaluation que l'on met en œuvre.

Nous avons opté pour la théorie de la conceptualisation dans l'action, en mettant l'accent sur la compréhension des processus qui conduisent au développement du schème, à son abstraction et à sa généralisation. Comme théorie sociocognitive, la théorie de la conceptualisation dans l'action a donné naissance à la didactique professionnelle, autrement dit, à l'analyse de l'activité pour la formation. Elle accorde une grande part aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain (Pastré, Mayen, et Vergnaud, 2006).

4. Résultats et interprétation

La thèse centrale de notre article, n'est pas de nous appesantir sur comment globalement le système d'évaluation dans les universités publiques affecte de manière négative la réussite des étudiants, mais consiste à affirmer et à démontrer que l'évaluation, bien conduite, est un moyen de motivation et de développement du sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant et donc un tremplin pour réussir les études.

Bien que les facteurs qui déterminent la réussite soient multiples, nombre de chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent à reconnaître que les plus déterminants proviennent de l'environnement immédiat d'enseignement/apprentissage, c'est-

à-dire de la classe où évoluent les principaux protagonistes, l'enseignant et l'apprenant. En effet, un enseignement-apprentissage de qualité résulte en général de l'association de facteurs principaux au nombre desquels l'on peut retenir (i) un enseignant qualifié, compétent et motivé ; (ii) un curriculum pertinent ; (iii) des méthodes pédagogiques appropriées ; (iv) des apprenants motivés et désireux d'apprendre ; (V) un système d'évaluation et de suivi des performances stimulant.

Si ces déterminants venaient à être réunis dans les universités publiques africaines, elles constitueraient un socle solide de réussite des étudiants.

Déjà, il faut admettre avec Atkinson et Vroom (1964), que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Une longue tradition de recherche en psychologie de l'éducation reconnaît l'importance de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle dans la réussite des apprenants. Si le constat est établi que l'évaluation dans l'enseignement supérieur public, telle qu'elle se pratique et au regard de ses résultats, est une source de démotivation, alors l'on peut conclure que faite autrement, l'évaluation est un moyen de renforcement de l'auto-efficacité de l'apprenant. En somme, l'évaluation apparaît comme une intervention éducative à même d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Et c'est connu, l'auto-efficacité a un effet sur le rendement.

4.1. L'aspect psycho-socioaffectif de l'évaluation

Comment alors faire de l'évaluation une instance de développement du sentiment d'auto-efficacité et non de son effritement ?

L'évaluation, en tant que jugement, est influencée par de nombreux biais sociaux. C'est le cas de l'effet Pygmalion ou encore de l'effet de halo. Du reste, la double correction lors de certains examens scolaires illustre à souhait le caractère aléatoire

de la notation dans les évaluations. Très souvent, l'évaluation est sujette à de nombreuses influences de nature psycho-socio-affectives. Mieux identifiées, ces influences pourraient être mises à profit pour susciter, déclencher, nourrir et cultiver le sentiment d'auto-efficacité.

S'il est donc admis que l'évaluation est influencée, il est de même possible de postuler que l'évaluation peut être mise à profit pour influencer, susciter, déclencher et nourrir le sentiment d'auto-efficacité. Nous sommes, ici, dans le domaine psycho-socioaffectif qui est un domaine déterminant dans la prise de conscience des apprenants, dans la valorisation de leurs comportements positifs et dans leurs élans de changements auto-déterminés. Ce domaine comporte des degrés dont le plus élevé porte sur l'agir, c'est-à-dire sur les habiletés. Ce degré suprême relève de l'action proprement dite et est susceptible d'améliorer la performance ou de résoudre un problème posé. C'est donc tout naturellement que l'accroissement du désir d'apprendre favorise la possibilité de surmonter les obstacles à travers l'effort de compréhension que l'on développe.

En outre, la persuasion sociale est un facteur déterminant d'un bon sentiment d'auto-efficacité. En effet, le jugement que nous portons sur nos capacités est aussi influencé par les opinions des autres à l'égard de nos capacités. Lorsque l'enseignant communique sa confiance en la réussite d'un étudiant, cet étudiant sera plus disposé à croire en sa capacité de réussir. À l'inverse, faire sentir à un étudiant qu'il ne s'améliore pas et qu'il n'est bon à rien de toute façon risque fort de jouer sur son auto-efficacité. C'est dire que les enseignants peuvent renforcer ou miner l'auto-efficacité des étudiants selon qu'ils utilisent des renforçateurs positifs ou non.

De ce point de vue, évaluer va au-delà de la simple information sur les contenus traités. Elle exige que l'on prenne largement en considération les attitudes, les comportements et les aptitudes. Quelle cohérence, quelle complémentarité par rapport aux

acteurs en présence ? Quels seront les effets de l'évaluation à court, moyen ou long terme sur l'apprenant ?

4.2. L'évaluation : cause de désaffections scolaires

Le culte de l'évaluation, qui vise plus à satisfaire l'octroi d'une note au lieu de cultiver l'envie de se performer en se sentant capable, est cause d'échecs scolaires. En effet, mal comprise et mal conduite, l'évaluation basée sur la notation est à la base de nombreuses désaffections pour les études à l'université. Ces désaffections se manifestent par une perte de l'estime de soi, un effritement du sentiment d'auto-efficacité, des décrochages scolaires et donc des échecs scolaires massifs. Il est établi qu'un manque de sentiment d'auto-efficacité prédispose la personne à moins s'investir dans une tâche. Ce constat est beaucoup plus valable chez les étudiants primo-arrivants, nouvellement admis en première année, et qui sont vite déstabilisés par les modes d'évaluation à l'université.

Les mauvaises notes favorisent le désengagement scolaire. *« L'intérêt est lié à la sensation d'être compétent. Un élève qui s'estime incompetent dans une matière donnée ne peut s'intéresser à celle-ci »*, affirme Fenouillet (2001).

Les étudiants qui se sentent capables de conduire leur apprentissage vont davantage mettre en œuvre des stratégies d'étude adaptées. Ils prennent du plaisir dans certaines tâches qui peuvent être plus exigeantes mais qui présentent un certain niveau de défi. Ce qui revient à dire qu'à l'inverse, l'école achève les faibles, en étant indifférente aux différences.

4.3. La nécessité d'évaluer autrement

Évaluer autrement suppose des compétences en pédagogie, notamment en planification pédagogique. C'est être capable de s'orienter dans sa posture comme dans sa pratique vers la réussite des apprenants, ce qui n'est pas très souvent le cas de nos systèmes d'enseignement universitaires alors que le système LMD recommande fortement le triptyque : enseigner

autrement/apprendre autrement/évaluer autrement. Une bonne planification pédagogique précise les rôles et responsabilités respectives des partenaires impliqués, formule des objectifs pédagogiques adéquats, organise judicieusement les activités d'enseignement/apprentissage et favorise une évaluation qui joue une fonction de régulation des apprentissages et non de mesure stricto sensu des performances. Cela requiert, outre la formation en pédagogie universitaire, toute une posture à développer pour ne plus être « les dociles exécutants d'une tâche étroitement définie par leur cahier des charges, les programmes, les procédures et le calendrier de l'évaluation formelle », pour employer une expression de Perrenoud (1996).

C'est précisément l'évaluation comme régulatrice des apprentissages, issue de l'évaluation formative, qui permet de maintenir un niveau de motivation élevé et un bon sentiment d'auto-efficacité chez les étudiants.

4.3.1. Faire de l'évaluation le centre de gravité du triangle pédagogique

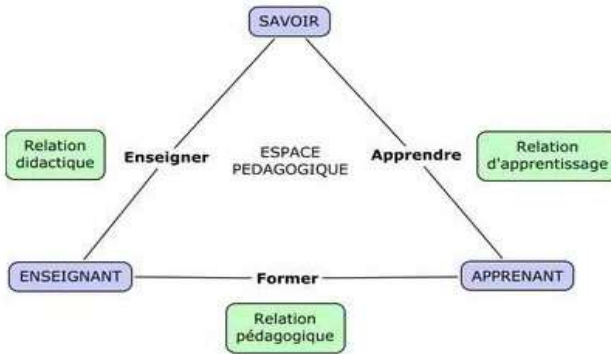
Dans son modèle d'interprétation de l'acte pédagogique, J. Houssaye (1995), considère les trois sommets du triangle comme représentant (a) l'enseignant, (b) l'étudiant et (c) le savoir. Pour lui, l'activité pédagogique se déroulerait dans l'espace entre les trois sommets. Les côtés du triangle représentent les relations nécessaires à l'accomplissement de l'acte pédagogique : la relation didactique, la relation pédagogique et la relation d'apprentissage. Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique, le troisième faisant le mort.

Parmi les critiques apportées à ce modèle, figure la non contextualisation de l'acte pédagogique selon le temps, la culture et le développement des technologies éducatives. Mais nous soutenons que le véritable écueil du triangle pédagogique

tel qu'explicité par Jean Houssaye, est la non prise en compte de l'évaluation.

L'évaluation a été omise dans le triangle pédagogique alors que c'est précisément l'évaluation qui confère au triangle pédagogique son caractère équilatéral, de sorte à ce qu'aucun sommet ne joue le mort ou le fou. L'évaluation est comme le centre de gravité du triangle pédagogique nouveau, que nous qualifions de triangle pédagogique équilatéral. C'est cette position de centre de gravité qui confère à l'évaluation sa fonction médiatrice.

Figure 1. Le triangle de gravité de Jean Houssaye



Selon le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988), la situation pédagogique est composée de trois éléments, le savoir, le professeur et les étudiants, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit faire le mort. J. Rézeau (2002) et ses continuateurs ont déploré la non prise en compte de l'axe qui relie les instruments au savoir en développant le carré pédagogique. Pour plus de vivacité et d'efficacité de la situation pédagogique, il aurait suffi tout simplement d'exploiter le centre du triangle qui représente l'espace pédagogique et en veillant à un équilibre entre les côtés du triangle. C'est le fondement de

notre triangle pédagogique équilatéral qui a l'avantage d'intégrer l'évaluation comme un processus normal de la situation pédagogique.

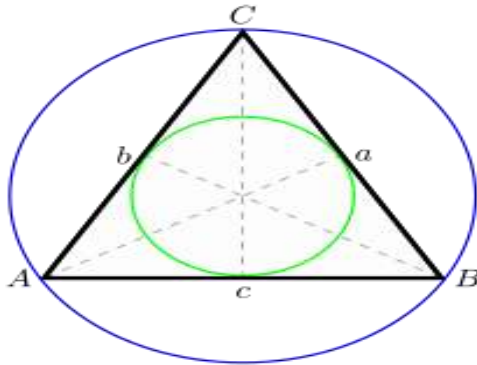


Figure 2. Le triangle pédagogique équilatéral

L'évaluation est le centre de gravité du triangle pédagogique équilatéral. C'est là où se joue précisément la réussite de l'apprenant vis-à-vis du savoir, de l'enseignant par rapport au processus d'enseignement et enfin de l'évaluation pour sa capacité à conduire au savoir. L'évaluation devient alors un processus de médiation et de remédiation. Les angles A, B, C qui représentent la situation classique, s'enrichissent des évaluations formatives intermédiaires que constituent a, b et c. Le cercle externe bleu représente la nécessaire contextualisation des apprentissages alors que le cercle interne vert configure le centre du dialogue et de l'intermédiation sans risque de pénalité.

4.3.2. Fonction médiatrice et remédiatrice de l'évaluation

Évaluer selon le désir de l'administration et des étudiants eux-mêmes ne permet pas de faire de l'évaluation une source de régulation. L'évaluation comme médiation est un processus qui confère à l'erreur un statut positif. L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. Il n'existe pas un seul apprenant qui ne se soit pas trompé au cours d'un apprentissage. L'erreur est

humaine dit-on. Malheureusement, certains enseignants perdent de vue cet aspect et chaque erreur de l'apprenant est l'objet de sanctions, de menaces, d'injures. Aussi, ce dernier par peur de se tromper, et donc d'être ridicule devant ses camarades, finit par perdre confiance en lui, alors qu'en pédagogie, le droit à l'erreur est fondamental. Il importe donc que l'enseignant œuvre à faire changer la vision que l'élève a de l'erreur. Il faut montrer aux apprenants que celle-ci fait partie de l'apprentissage. Elle en est même le pilier essentiel car l'erreur n'est pas une « faute ». Bien exploitée, l'erreur devient formatrice et éducative. C'est tout l'enjeu de la fonction médiatrice de l'évaluation et qui fait dire à des chercheurs que :

Les évaluations formatives pourraient donc se passer de notation chiffrée et se concentrer sur les retours donnés aux élèves pour améliorer leurs apprentissages : en effet, l'évaluation formative accompagnée de la rétroaction de la part de l'enseignant.e permet l'autorégulation chez l'élève si elle est accompagnée d'un échange quant aux résultats d'apprentissage, aux modalités pour atteindre ces résultats et aux objectifs pour réutiliser ces connaissances dans les prochains cours (Black et William, 1998).

Cette posture considère l'évaluation comme une situation d'apprentissage indiquant l'acquis et le non acquis. Elle fait de l'évaluation un moment d'analyse des erreurs, afin d'adapter son intervention pédagogique

5. Discussions conclusives

Les difficiles conditions d'enseignement/apprentissage à l'université, auxquelles il faut ajouter l'insuffisante formation des enseignants en pédagogie universitaire, concourent à des modes d'évaluation qui ébranlent le sentiment d'auto-efficacité des étudiants, les conduisant ainsi à de faibles performances scolaires. Il n'est donc pas utopique de soutenir la thèse selon

laquelle l'évaluation en milieu universitaire fonctionne comme une occasion d'ébranler le sentiment d'efficacité des apprenants. Les items d'évaluation au supérieur insistent seulement sur les objectifs cognitifs ou de savoirs savants, et omettent de prendre en compte le domaine du savoir-être, c'est-à-dire du subjectif affectif, qui touche au sentiment, au changement de comportement de l'apprenant. C'est pourquoi l'évaluation qui découle de cette dernière compréhension doit aller au-delà de la simple évaluation des connaissances couramment utilisées dans nos classes pour atteindre celles des aptitudes et des attitudes, afin de préparer les jeunes à agir concrètement face aux problèmes qui se posent à eux, à leur entourage, à leur nation et au monde. Une telle entreprise d'éducation qui se veut novatrice, doit placer l'évaluateur au centre de son action. Quand l'enseignant a reçu une formation en pédagogie universitaire, sa pratique pédagogique, son mode d'évaluation sont orientés vers la réussite de l'étudiant, donc l'atteinte de ses objectifs de cours. Ainsi, la perspective de l'évaluation, l'évaluation elle-même et les résultats de l'évaluation constituent pour l'apprenant comme pour l'enseignant, une source de motivation pour la réussite de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

Bibliographie

ARDOINO Jacques, 1976, « Préface du livre de M. Morin », *L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs*, Paris, Bordas/Gauthier -Villars

ASTOLFI Jean-Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.

ATKINSON. S. Rowan, VROOM Vicror, 1964, cité par NUTTIN Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, Paris, 1980.

BANDOURA Albert, 2003, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck.

BANDOURA Albert, 1982, « Mécanisme d'auto-efficacité dans l'agence humaine », in *Psychologue américain*, 37 (2), 122–147.

BLACK Paul, and WILLIAM Dylqn, 1998, « Assessment and Classroom Learning », in *Education : Principles, Policy & Practice*, 5 :1, 7 -74

BOUFFARD-BOUCHARD Thérèse & PINARD Adrien, 1988, « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants du niveau collégial », in *International journal of psychology*, Volume 23, Numéro 1-6, Février – décembre 1988, 409 – 431.

CARRÉ Philippe, 2004, « Bandoura : une psychologie pour le XXIe siècle », in *Hors-série*, 9 - 50. Editions l'Harmattan.

CHAMPY Philippe et ÉTEVÉ Christiane, 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Nathan.

DE KETELE Jean-Marie, 2013, « L'évaluation de la production écrite », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, n° 1, 59-74.

FENOUILLET Fabien, 2001, « La motivation chez les collégiens et les lycéens », in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents*, Manuel de psychologie, Hachette Education

GUSKEY. R. Thomas, 1988, « Efficacité, image de soi et attitudes des enseignants envers la mise en œuvre de l'innovation pédagogique », in *Enseignement et formation des enseignants*, Tome 4, Numéro 1, 1988, 63-69

HOUSSAYE Jean, 1995, *Le triangle pédagogique*, Paris : ESF Editeur.

MC MILLAN Wendy, 2010, « Your thrust is to understand - how academically successful students learn », in *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1–13. DOI: 10.1080/13562510903488105

MILLER. B. Raymond, GREENE. A. Barbara, MONTALVO. P. Gregory, RAVINDRAN Bhuvanewari &

NICHOLS. D. Joe, 1996, « Engagement in Academic Work : The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability », in *Contemporary Educational Psychology*, Volume 21, Issue 4, October 1996, 388-422

NUTTIN Joseph, 1980, *Théorie de la motivation humaine*, Paris: PUF

REY Olivier et FEYFANT Annie, 2014, « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », in *Dossier de veille de l'IFÉ n°94* Septembre 2014.

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick et VERGNAUD Gérard, 2006, « La didactique professionnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, Janvier-Mars 2006.

PERRENOUD Philippe, 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.

PERRENOUD Philippe, 1996, « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement » in *Perspectives*, Vol XXVI, N°3, septembre 1996, 543-562.

REZEAU Joseph, 2002, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », in *ASp*, 35-36, 2002, 183-200.

VIAU Rolland, 1994, *La motivation en contexte scolaire. Bruxelles*. De Boeck Université.