



HAL
open science

Co-évaluer pour apprendre à l'université: dispositifs et pratiques

Catherine de Lavergne

► To cite this version:

Catherine de Lavergne. Co-évaluer pour apprendre à l'université: dispositifs et pratiques. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01277931 . hal-01277931

HAL Id: hal-01277931

<https://hal.science/hal-01277931>

Submitted on 23 Feb 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Co-évaluer pour apprendre à l'université : dispositifs et pratiques

Catherine De Lavergne

Université Paul Valéry, Montpellier 3

catherine.delavergne@univ-montp3.fr

Résumé

L'objectif de cette communication est de questionner les enjeux et les modalités possibles de la mobilisation de situations de co-évaluation à l'université. Prenant appui sur différents scénarios utilisés dans un cursus de formation de licence et de master en « Information-Communication », nous tenterons d'identifier les objectifs d'apprentissage spécifiquement reliés à l'introduction de ces activités.

Mots clés : co-évaluation ; dispositifs pédagogiques universitaires ; modèles d'évaluation ; conventions de compétences, action située et cognition distribuée, systémique complexe

Summary

The aim of this paper is to question the issues and possible ways of using co-assessment practices in higher education. Taking support on learning environments used in the field of "Information and Communication", we try to identify the patterns and guidelines for these activities.

Keywords: co-assessment ; peer-assessment ; higher education ; learning devices ; assessment models ; orders of worth ; situated action theory ; distributed cognition ; complex systems theory

Introduction

Nous nous intéresserons dans cette communication aux enjeux et aux modalités possibles de l'intégration d'activités de co-évaluation au sein d'enseignements universitaires, qu'elles soient réalisées entre pairs (*peer-assessment*) ou entre personnes de statuts différents (*co-assessment*). Trois niveaux d'enjeux nous amènent à considérer trois dimensions de la co-évaluation : la co-évaluation des apprentissages, la co-évaluation comme apprentissage, la co-évaluation pour l'apprentissage (Endrizzi & Rey, 2008). Nous nous concentrerons ensuite sur ces deux dernières dimensions, pour identifier un certain nombre d'objectifs d'apprentissage et de modalités dispositives favorisant l'acquisition de compétences spécifiques, mais aussi l'engagement et la motivation des étudiants, ainsi que l'intégration des connaissances.

1. Enjeux de l'apprentissage de la co-évaluation à l'université

1.1. Employabilité des étudiants et contextes professionnels : co-évaluer les apprentissages

Les contextes socio-professionnels sont marqués - et en particulier les activités d'information et de communication - par une forte concurrence sur le marché de l'emploi, une reconfiguration des métiers traditionnels et l'émergence de nouveaux métiers, dont les référentiels sont encore en construction. L'hétérogénéité des « conventions de compétences » analysée par François Eymard Duvernay et Emmanuelle Marchal (1996), est renforcée avec le développement de l'usage du numérique. Les diplômés seront ainsi confrontés à une diversité de logiques évaluatives, soumis à différentes « formes-types de jugement » (ibid. p.25) et devront se justifier des résultats obtenus au diplôme, valoriser leur « potentiel » et leur personnalité, témoigner de compétences interactionnelles lors d'un entretien, produire des preuves de leurs compétences, se rendre visibles au sein de réseaux professionnels numériques, s'insérer dans un tissu relationnel local.

Ces différentes conventions de compétences s'hybrident et se cumulent. L'institution universitaire doit donc préparer les étudiants, non seulement à obtenir leur diplôme dans de bonnes conditions, mais aussi à valoriser leurs acquis sous différentes formes, « comportementales, relationnelles, cognitives » (Aubret et al., 2005, p.31) et pour différents regards. En somme, elle doit préparer l'étudiant à assumer la co-évaluation de ses apprentissages (*co-assessment of learning*). Trois types d'actions, par exemple, nous semblent porteurs de cette dynamique : l'incitation à la sauvegarde et à l'amélioration par les étudiants

de différentes productions réalisées, l'accompagnement à l'explicitation des transferts des compétences acquises et l'institutionnalisation, dans le cursus de formation, de la réalisation, par l'étudiant, d'une variété de formats documentaires permettant d'attester de ces acquisitions.

1.2. Terrains professionnels, tensions et contradictions : apprendre à co-évaluer (co assessment as learning)

Le caractère situé, contextualisé et socialement distribué de la compétence et l'interaction entre action et connaissance, ont été mis en évidence par le courant de l'action et de la cognition située (Suchman, 1987 ; Conein, 1994 ; Hutchins, 1994 ; Quéré, 1991, 1997) et l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). « La compétence caractérise non pas un individu, mais une relation entre un individu et une situation » (Hébrard, 2005, p.113).

Il s'agit, entre autres, d'amener les étudiants à prendre en compte le caractère distribué des compétences sur les plans social, technique, organisationnel, de façon à ne pas porter ou subir un jugement discriminatoire.

Une fois recrutés, ces étudiants pourront être confrontés à des inégalités dans la distribution sociale des compétences, ainsi qu'à des attentes contradictoires. Les compétences communicationnelles sont faiblement distribuées dans de petites structures, par exemple (Combes 2002, p.9), et le poids de cette défaillance est alors reporté sur des salariés individuellement, au travers d'injonctions récurrentes à se professionnaliser, et de dispositifs d'évaluation individuelle. À l'opposé, mais avec des effets similaires, la standardisation forte de processus de communication avec le client peut mettre nombre de salariés en situation de double contrainte, ceux-ci devant apporter une réponse personnalisée, dans un temps imparti, avec des ressources et procédures imposées, dans des situations qui sont, par définition, toujours singulières. Ces deux types de situations peuvent engendrer un sentiment d'inefficacité et de culpabilité, et un jugement dévalorisant porté sur le salarié, mais aussi par le salarié lui-même sur sa personne.

Ces jeunes pourront aussi être soumis à une double injonction, celle de prouver la maîtrise de leurs compétences individuelles et celle de valoriser leurs activités contributives et leur capacité à collaborer au sein de l'organisation. Une fois en fonction, il leur sera demandé d'évaluer des activités, des dispositifs, de sélectionner des ressources et des compétences, tout en étant évalués par leurs collaborateurs et supérieurs.

Enfin, dans un contexte de changement rapide des métiers de la communication numérique (Michel, 2008), l'enseignement universitaire ne peut uniquement s'appuyer sur des

référentiels de qualification éprouvés. Outre l'acquisition des savoirs-faire techniques et organisationnels liée à de nouvelles activités, le dispositif de formation doit favoriser la distanciation par rapport à des pratiques en train de se construire, sans vouloir à tout prix rapprocher les diplômés des référentiels d'emploi actuels. Sa mission est donc de faire émerger des compétences de « jugement professionnel » (Allal, 2009) permettant à ces futurs praticiens, non seulement de mobiliser, mais aussi de concevoir de nouveaux outils et des ressources permettant d'évaluer des dispositifs et des activités.

L'université doit donc, dans cette perspective, identifier spécifiquement des compétences de co-évaluation, comme compétences professionnelles et préparer les étudiants à leur acquisition (co-assessment as learning).

1.3. Apprentissage individuel et apprentissage collectif : co-évaluer pour apprendre (co-assessment for learning)

Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage n'est pas programmable, mais émerge d'interactions situées. Nous le considérons comme « un processus individuel, inscrit en même temps dans une interaction avec autrui » (D'Halluin, 2001, p.17-18), et nous posons la nécessité de « promouvoir la diversité des activités de l'apprenant (individuelles et collectives) et l'organisation des interactions entre acteurs comme actes pédagogiques » (ibid.). Nous avons dégagé, dans nos recherches antérieures, différents principes de conception de dispositifs favorisant la mise en relation d'apprentissages individuels, collectifs, organisationnels (De Lavergne & Heid, 2013, 2012 ; De Lavergne, 2007). Il s'agit de dégager ici les effets de l'introduction de situations variées de co-évaluation sur les apprentissages.

Dans cette perspective, différentes activités, comme l'élaboration collective de critères et d'outils d'évaluation, la confrontation de jugements individuels, la négociation éventuelle de consensus, sont considérées comme porteuses de développement personnel ou professionnel. La mise en œuvre de situations de co-évaluation variées : entre pairs (peer-assessment), avec des personnes de statuts différents, comme des enseignants, des tuteurs, des professionnels experts (co-assessment), amène l'apprenant à confronter son regard à celui des autres, et contribue à renforcer ses capacités d'auto-évaluation de sa pratique ou de la production de ses compétences. La co-évaluation est ainsi combinée avec une dynamique d'auto-évaluation. Dans le cadre universitaire, les étudiants sont alors considérés comme de futurs praticiens réflexifs, capables de réfléchir sur leur propre pratique (Schön, 1983). Cet apport de la co-évaluation sur la réflexivité individuelle est souligné par la littérature (Sluijsmans, 1998).

Mais la co-évaluation favorise également l'engagement dans une communauté d'apprentissage, la motivation et la satisfaction des étudiants, et l'intégration des connaissances (ibid. p.27).

Dans le cadre de l'évaluation formative des enseignements, des apports similaires ont été identifiés (Mottier Lopez & Crahay, 2009). La « triangulation des regards évaluatifs » a des effets valorisants sur les enseignants évalués et favorise l'émergence d'une posture « réflexive et autoévaluative » (Perréard Vité, et al. 2009, p.143). Du côté des pairs évaluateurs, cette situation favorise le développement de qualités « d'écoute, d'observation et d'analyse, des compétences à interagir, à savoir dire et écrire avec bienveillance ce qui peut aider un collègue à progresser » (ibid.).

2. Design de dispositifs/curriculum de co-évaluation

Trois objectifs généraux se dégagent des trois dimensions de la co-évaluation évoquées ci-dessus. Nous ne reprendrons dans cet article que ceux qui sont associés aux deux dernières dimensions : apprendre à co-évaluer et co-évaluer pour apprendre.

2.1. Désindividualiser les pratiques d'évaluation, diversifier les regards et les pratiques évaluatives (co-assessment as learning)

L'activité évaluative a été modélisée par Anne Jorro (2009, p.220) à partir de quatre dimensions : « la culture qui la façonne », « les postures d'évaluateur » [...], « les compétences qui traduisent un savoir-évaluer en situation », « les gestes évaluatifs, constituant les indicateurs de la compétence, et qui, par leur épaisseur symbolique, témoignent des valeurs que l'évaluateur cherche à transmettre ». En reprenant ces quatre facettes (culture, posture, compétences fonctionnelles, valeurs), nous pouvons intégrer la dynamique sociale de cette compétence évaluative, pour caractériser des objectifs d'acquisition de compétences de co-évaluation :

1. Soumettre sa production (son processus de travail) à des regards pluriels et à une diversité de logiques évaluatives et en tirer parti pour l'améliorer et pour repérer des points forts et des points d'effort.

Cette première compétence suppose que les étudiants, soient acculturés par l'expérience -à différents modèles évaluatifs (Vial, 1995 ; 2012) et soient progressivement capables d'en identifier les visées, les objets, les procédures et les référents, mais aussi d'intégrer les apports issus d'évaluations hétérogènes. Le design doit donc permettre de concevoir différentes

situations de co-évaluation en projetant des regards variés sur une même production, ou sur un même processus ; co-évaluation au sein d'une équipe d'étudiants, inter-équipes, avec des professionnels externes, recrutés comme commanditaires, avec des tuteurs...

2. Adopter et assumer une posture d'évaluation adaptée à la situation, dans le respect d'autrui et pour l'aider à progresser.

Dans le cas de mises en situation d'évaluation entre pairs, une vigilance doit être exercée, pour éviter les réactions de rejet, de complaisance, de complicité (D'Iribarne, 1993), tout en maintenant l'implication affective des étudiants. Ceux-ci peuvent être mis dans des situations de contrôle outillées, entre pairs, de conseil, mais ces situations peuvent s'hybrider. Par exemple, une équipe d'étudiants conçoit un quizz permettant de vérifier l'ensemble des acquis d'une séquence, et identifie collectivement les critères de bonnes réponses aux différentes questions. Ces étudiants interrogent ensuite les membres d'une équipe adverse. Ils attribuent les points au regard des critères préalablement définis, mais peuvent aussi, dans l'interaction, guider la réflexion des « adversaires » interrogés, adoptant alors un rôle de formateurs.

3. Argumenter en situation de co-évaluation, outiller une activité de co-évaluation, animer, organiser, concevoir un dispositif de co-évaluation.

Ces compétences s'acquièrent progressivement dans un cursus de formation universitaire. Elles requièrent la connaissance des référents théoriques, la maîtrise des méthodes, la mobilisation de compétences interactionnelles, ainsi que de savoirs interprétatifs (Jorro, 2009, p.224-225). Différentes compétences peuvent être travaillées tour à tour, comme la construction de critères, l'argumentation et la formulation, l'organisation... Ainsi, par exemple, les étudiants de Master 2 doivent concevoir et animer un dispositif de co-évaluation à chaud d'une séance de simulation professionnelle qui vient de se dérouler, tout en prenant en considération des rôles hétérogènes.

4. Prendre conscience des systèmes de valeurs sous-jacents aux activités d'évaluation et agir en recadrage, en médiation ou en remédiation.

Les dispositifs doivent pour cela favoriser la mise en visibilité de tensions, en introduisant des contradictions ou des disparités dans les situations pédagogiques, rendant possibles l'émergence « d'épreuves de justification » (Boltanski, 1991) au cours desquelles des principes opposés sont exposés en public.

2.2. L'introduction d'un tiers engageant et distanciateur : co-évaluer pour apprendre

La dimension de co-évaluation doit être intégrée, comme activité d'apprentissage à part entière, dans le cadre formel du dispositif. Mais certaines conditions sont nécessaires pour que l'introduction de ces activités co-évaluatives favorise l'engagement des étudiants et l'intégration des connaissances. Nous pouvons utilement nous appuyer sur la théorie de « la communication engageante » développée notamment par Françoise Bernard et Robert Vincent Joule (2012, 2005).

L'engagement est lié au caractère public d'un acte. Cela suppose la création d'un espace publicisé dans lequel les étudiants peuvent interagir. L'acquisition de routines de publication dans un espace numérique, blog ou plateforme, favorise l'engagement des étudiants et leur donne accès à un ensemble de productions et de commentaires (De Lavergne & Heid, 2013, 2012). Au moyen d'un tel environnement, les étudiants peuvent comparer les productions à l'échelle d'une promotion entière (c'est le premier stade de la co-évaluation) et formuler des commentaires permettant de les améliorer.

L'engagement est favorisé par un étiquetage psychologique valorisant. Les actions d'évaluation bienveillantes mais non complaisantes seront encouragées. Il s'agit de placer les étudiants en situation d'identifier l'action de co-évaluation à un niveau élevé, en intégrant la portée collective ou généralisante de leurs actes. S'ils formulent des conseils, ceux-ci peuvent être utiles, non seulement pour améliorer la production d'un étudiant, mais surtout pour l'apprentissage collectif.

Il faut maintenant souligner que l'introduction « d'un tiers » revêt, de façon dialogique (Morin, 1990, p.98-99), une double valence, engageante et distanciatrice. La publication dans un blog pédagogique est stimulante pour les étudiants, mais elle facilite également la distanciation et l'objectivation des commentaires, car ils publient dans un espace semi-public. Les tiers « engageants » et « distanciateurs » peuvent être de nature variée et mobiliser un langage spécifique. Des mises en scène, l'utilisation de jeux de rôles, la mobilisation de tiers évaluateurs externes, sont stimulantes, mais autorisent également une certaine distance au rôle. Les étudiants sont, par exemple, constitués en agences de communication et doivent réaliser, dans des temps limités, une commande pour un commanditaire professionnel externe. La compétition entre agences est accompagnée d'une pression externe. Mais la dimension ludique autorise également une perception de cette situation au second degré (Amato, 2010). De même, des interactions animées par les étudiants avec des rôles différents, soit en

présentiel sous la forme de « colloque » par exemple ou de « séminaire » (Auziol, 2000), soit à distance, au moyen de forums, stimulent conjointement l'engagement et la réflexivité.

Les dispositifs de co-évaluation favorisent ainsi tour à tour, différentes formes d'engagement dégagées par Thévenot (2006) et Lemieux (2009) : l'engagement « naturel », spontané, ou rendu familier par l'acquisition de routines, l'engagement en plan, amenant les apprenants à prendre conscience de leurs limites, à évaluer les ressources dont ils disposent et à réviser leurs stratégies, l'engagement dans des épreuves de justice, au cours de laquelle les valeurs de concurrence et de compétition s'opposent à la solidarité, celles de l'inspiration à celles de l'efficacité... .

Conclusion

Les enjeux liés à trois dimensions de l'introduction de situations et de dispositifs de co-évaluation ont été discutés. Les objectifs dégagés supposent la mise en œuvre d'un design pédagogique fondé sur un double paradigme : celui de l'action située et celui de la complexité systémique. Un curriculum d'acquisitions de compétences de co-évaluation peut être formalisé dans un cursus donné. Même si des situations, dispositifs et objectifs spécifiques instituent et « programment » ces apprentissages, ceux-ci sont émergents, ils doivent être reconnus et identifiés par les étudiants eux-mêmes.

Références

Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In Mottier Lopex L., Crahay M. (Dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.29-45) Paris : Bruxelles, De Boeck.

Aubret, J., Gilbert P., & Pigeyre F. (2005). *Management des compétences*. Paris : Dunod.

Amato, E. (2010). La communication ludique : cœur oublié d'un continent à investir. In *Actes du 17ème congrès SFSIC*, du 23 au 25 juin 2010, Dijon (France) (pp. 492-487).

Auziol, E. (2000). Former à la communication par l'analyse de situations. In Institut de la Communication et des nouvelles Technologies, Université de Poitiers (dir), *L'impossible formation à la communication ?* Paris : L'Harmattan (pp. 229-244).

Bernard, F. (2012). Questionner la notion et les processus d'engagement : la proposition de la communication engageante. In *Actes du colloque « Organisations, performativité et engagement »* 80e congrès international ACFAS, Palais des congrès de Montréal, mai 2012, [en ligne] http://www.crcpm.uqam.ca/pages/docs/Actes_colloque_ACFAS_2012.pdf, p.17-22.

- Bernard, F., & Joule, R-V. (2005). Le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de la « communication engageante. *Questions de communication*, 7, 185-207.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991) : *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- Combes, M-C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et emploi*, n°92, pp.5-17.
- Conein B. & Jacopin, É. (1994). Action située et cognition : le savoir en place », *Sociologie du travail*, n°4, pp. 475-500.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, jan,fev,mars, n°154, pp.97-110.
- D'Halluin, C. (2001). Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif, *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n°43, janvier.
- De Lavergne, C., & Heïd M-C., (2013). Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire ? *Tic & Société*, vol.6, n°2/2013 p.118-238 <http://ticetsociete.revues.org/1308>
- De Lavergne, C., & Heïd M-C. (2012). De l'accès aux documents à l'institutionnalisation d'une culture participative en ligne à l'université. *Document numérique*, vol.15, n°3/2012, pp.19-48.
- De Lavergne, C. (2007). Principes d'action pour favoriser les émergences apprenantes dans les dispositifs socio-techniques d'apprentissage, *Revue internationale de Psychosociologie*, vol. XIII, n°29, pp. 123-161.
- D'Iribarne, P. (1993). *La logique de l'honneur*. Paris : Seuil.
- Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. Dossier d'actualité. Service de Veille scientifique et technologique. INRP, nov.2008, n°39, [18 p.].
- Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (1996). *Façons de recruter. Le jugement de compétences sur le marché du travail*, Paris : Métailié.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Hébrard, P., 2005, Définir et évaluer les compétences, *Quelques difficultés théoriques et pratiques. Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel*. Paris : L'Harmattan, p. 113-120.
- Hutchins E. (1994). Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, n°4, pp. 451-473.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In Mottier Lopex L., Crahay M. (Dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.219-231). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Lemieux, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Paris : Economica
- Michel, J-L. (2008). *Les professions de la communication : fonctions et métiers*, Paris : Ellipses.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF.
- Mottier Lopex, L. & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Paris : Bruxelles, De Boeck.

- Pérréard Vité, A., Mottier Lopez, L.[et al.] (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. In Mottier Lopex L., Crahay M. (Dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.129-144). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Quéré, L.(1997). *La situation toujours négligée ?*. Réseaux, n°85, pp.163-192.
- Quéré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, n°46, pp.69-90.
- Schön, D-A., (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Book.
- Suchman, L-A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sluijsmans, D. [et al.] (1998). The use of self-peer- and co-assessment in *higher education*. A review of literature. *Open university of the Netherlands*. 36. Fichier au format pdf. <https://moodle.org/pluginfile.php/.../rapport9804.pdf>
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre, pp. 69-75.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck, 448 p.