

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

MODÉRATION SOCIALE

ENTRE ÉTUDIANT·ES À L'UNIVERSITÉ :

Apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique

Céline GIRARDET, Lucie MOTTIER LOPEZ

Version de la publication : mai 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Réacteur·rices : Christian GERMIER, Isabelle MONNARD

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux réacteur·rices avant leurs échanges avec les autrices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les autrices et les deux réacteur·rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Christian GERMIER

1. Le texte proposé correspond bien au texte annoncé en résumé et dans l'introduction.
2. Cohérence du texte : Le tableau 1 a-t-il sa place dans le cadre théorique dans la mesure où il semble être un élément contextuel lié au dispositif lui-même, plus que conceptuel ? Nous le verrions bien associé au paragraphe 4 commençant par « Concernant la modération sociale ... »
3. Questions de recherche : Le texte est engagé en faveur du dispositif (« nous postulons... »). il s'agit donc bien de vérifier la dimension démocratique de ce dernier. En ce sens, cet article possède un arrière-fond politique. Ainsi, le dispositif semble donc avoir une visée émancipatrice vis-à-vis du processus d'évaluation (autonomie, co-responsabilité, liberté d'expression) et la recherche une visée heuristique en arrimant la réflexion à une démarche scientifique. Souhaitez-vous assumer cette dimension politique en l'exprimant plus qu'en la sous-entendant ?
4. Posture épistémologique : Elle mériterait d'être sinon clarifiée (d'une phrase) au moins explicitée, puisque que la recherche est menée par les enseignantes mettant en place le dispositif et évaluant, in fine, les étudiant.es. Outre le fait d'éloigner le biais de désirabilité sociale, l'anonymisation et le traitement par une assistante externe manifeste l'attention portée à ces questions de posture. Dîtes-le.

5. Relations entre concepts et variables : Les questions posées aux étudiant.es sont pertinentes au regard des concepts convoqués et des questions de recherche.
6. Le contexte, la collecte et la méthode d'analyse sont richement exposés et participent à la compréhension de la recherche. Les résultats sont bien analysés en fonction des objectifs de la recherche.
7. Perspectives de développement et retombées : La partie conclusive résume bien les résultats et présente quelques limites du dispositif qui posent la question de savoir ce qu'est la démocratie. En effet dans le contexte présenté, le poids de la contrainte est fort (obligation de s'inscrire dans le dispositif, évaluation certificative, groupes formés aléatoirement... autant d'éléments qui constituent un cadre rigide). A ces contraintes externes aux groupes de travail, s'ajoutent les contraintes à l'intérieur de chaque groupe (niveau des étudiant.es, forme(s) de leadership...). Chaque étudiant.e a donc un travail à faire sur elle-même pour accepter ces contraintes et se persuader qu'au bout du compte la dimension collective du travail terminal constituera une plus-value. Pour autant les résultats présentés plaident en faveur du dispositif. Il pourrait être utile d'étoffer le dernier paragraphe en présentant quelques pistes d'amélioration du dispositif (s'il y en a) et de recherche pour mieux saisir encore ce que de tels dispositifs disent de notre capacité à nous rapprocher d'un idéal démocratique.
8. Pas de souci, évidemment, avec les normes éditoriales.

Isabelle MONNARD

L'article présenté apporte une contribution particulièrement intéressante et novatrice dans le champ de la modération sociale habituellement pratiquée avec des enseignant.e.s. Il est soutenu par un argumentaire riche et diversifié, puisant à de nombreuses sources pertinentes. L'implication des autrices dans le dispositif mis en place pourrait constituer un biais dans la conduite de l'enquête, mais il est documenté et contrôlé grâce à une méthode rigoureuse, même si les questions posées dans la partie quantitative souffrent elles-mêmes d'un biais de positivité. Les questions de recherche sont clairement définies, traitées et discutées tout au long de l'article. La question de la "plus-value" de la MS effectuée sur les travaux de groupes des étudiant.e.s aurait à mes yeux méritée d'être traitée ou du moins évoquée. En effet, il me semble qu'on ne peut exclure un effet du caractère certificatif de la tâche sur l'implication des étudiants dans les échanges. Les autrices mentionnent clairement ce biais, mais il affecte peut-être l'ensemble dans une plus forte mesure. Dans ce double contexte d'implication des autrices dans la mise en place du dispositif et de son caractère certificatif, on peut s'interroger sur le statut des écrits réflexifs des étudiant.e.s : ont-ils toute la latitude pour s'exprimer de manière totalement sincère même si leur anonymat est garanti ? En ce sens, l'article aborde finalement assez peu la question de l'évaluation en elle-même. L'acquisition de savoir et compétences évoquée dans l'introduction n'est pas reprise par la suite. Elle constitue en tout cas une piste ouverte pour de futures investigations. Un accent tout particulier est porté à la recherche de traces illustrant les "expériences démocratiques" vécues par les étudiants. Les verbatims proposés sont convaincants et en adéquation avec la discussion proposée. Toutefois, les limites identifiées par les étudiants - et confirmées par les résultats quantitatifs - semblent mettre à mal ce processus démocratique. Il y a peut-être là matière à discuter le caractère authentique de la MS exercée dans un cadre finalement prescrit et organisé avec un fort enjeu certificatif.

Le dispositif mis en place est plutôt complexe, mais sa description détaillée et précise permet de s'en faire une bonne représentation.



Les auteures précisent que le texte a fait l'objet de réflexions dans le cadre d'un REF, et cela est bien perceptible tant il présente une analyse et une discussion très élaborées. Les aspects de la méthode sont explicites et les analyses sont menées et décrites rigoureusement, les verbatims judicieusement choisis. Il reste de mon point de vue quelques questions à clarifier, peut-être des limites à mieux préciser (et quelques références à vérifier), mais sinon, cet article est pertinent, bien rédigé et peut être publié avec peu d'aménagements. Il intéressera sans aucun doute un auditoire large et de champs disciplinaires diversifiés.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

...
Comme relevé par de nombreux auteurs et autrices contemporain·es qui commentent les écrits de Dewey (e.g., Meuret, 2022 ; Point, 2017 ; Zask, 2015), la démocratie pour Dewey renvoie à une conviction que les êtres humains résolvent mieux leurs problèmes communs ensemble que seuls. La modération sociale, fondée sur la collaboration entre étudiant·es, semble pouvoir représenter un terreau fertile pour permettre l'exercice de la démocratie, à la fois dans ses moyens et ses fins en vue (au sens de Dewey, 1939/2011)¹, notamment en leur demandant de réaliser une seule et même production pour leur petit groupe de 4 étudiant·es. Par la suite, cette production « initiale » demande à être améliorée de façon concertée entre elles et eux avec un fort enjeu : la production « régulée » conjointement servira à la certification du cours universitaire concerné (à hauteur de 16 points, ce qui représente le 38% du total des points).
...

Commenté [1]: Céline GIRARDET

Les révisions et les réponses aux commentaires ont été élaborées par Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez ensemble.

Commenté [2]: Christian GERMIER

Dans quelle proportion?

Commenté [3]: Céline GIRARDET

Merci pour cette question. Nous avons fait le calcul et ajouté cette information.

Commenté [4]: Christian GERMIER

C'est donc à la fois significatif et, en même temps, cela ne remet pas en cause la validation du cours. Cela me paraît donc tout à fait équilibré. L'information me semble importante. Merci.

Commenté [5]: Céline GIRARDET

Super, merci :-)

2. Cadre théorique

2.1 La modération sociale

...

2.2 Collaboration et régulation socialement partagée entre pairs à l'université

...

¹ La fin-en-vue renvoie au fait « d'anticiper les conséquences d'une quelconque ligne d'action projetée » (Dewey, 1939/2011, p. 121). Elle est « l'anticipation d'une fin (*end*) possible qui donne sa direction à l'activité jusqu'à son accomplissement et qui coordonne les différentes actions à faire pour y arriver » (Madelirieux, 2016, p. 165).



3. Question générale de recherche

Pour rappel, nous postulons que la modération est susceptible de représenter une expérience évaluative démocratique. Inscrite dans une évaluation continue pour apprendre durablement, présentée ci-après, elle vise à permettre aux étudiant·es de négocier et de co-construire des significations socialement partagées quand elles·ils doivent confronter leurs jugements et prendre des décisions concertées à propos des régulations à entreprendre sur leur production académique commune. Elle est vue comme un dispositif qui permet aux étudiant·es d'apprendre des savoirs sur l'évaluation et de développer des compétences évaluatives par le moyen de l'expérience collaborative entre pairs.

...

4. Contexte de l'étude

...

Concernant la modération sociale (MS), le dispositif a été conçu pour que chaque étudiant·e soit outillé·e pour s'engager au mieux dans l'échange et les délibérations visées :

- Un des éléments fondamentaux de l'ECPA est l'omniprésence des critères d'évaluation, explicitement présentés dans les tâches 2 (TG1), 3 (feedbacks), 5 (comparaison), 6 (MS), et 7 (TG2). Ces critères sont les mêmes durant toute la durée de l'ECPA et doivent être pris en compte dans la MS. Les étudiant·es sont informé·es que ces critères seront utilisés par les enseignantes pour corriger leurs TG2 (tâche 7). Elles·ils les connaissent donc très bien en arrivant à la tâche 6.
- La MS intervient à la fin de l'année académique. À ce stade, en raison des enseignements dispensés et des tâches précédentes, les enseignantes considèrent que les étudiant·es sont à même de prendre des décisions évaluatives éclairées. Elles·ils ont également eu le temps d'intégrer l'esprit et la fonction de l'ECPA, dont les tâches se veulent formatives dans un contexte certificatif.
- Durant toute la durée du cours, des valeurs liées à l'ECPA, telles que la bienveillance et l'entraide dans l'évaluation, sont co-construites avec les étudiant·es, encourageant une microculture de collaboration au sein des groupes.
- La réalisation de la tâche 5, avec un document à rendre, impose à toutes et tous de se positionner sur chaque feedback reçu, de les comparer pour envisager des régulations à entreprendre en amont de la MS. Le but est que chaque étudiant·e se positionne d'abord individuellement et construise un argumentaire en fonction de ses propres connaissances, valeurs, représentations des attendus, pour produire un point de vue étayé à soumettre ensuite à l'avis du groupe.
- La MS vise à rendre les étudiant·es co-dépendant·es les un·es des autres, n'ayant pas tous et toutes reçu et travaillé les mêmes feedbacks. La prise en compte d'expertises différenciées est ici visée, exigeant une implication nécessaire de chaque étudiant·e.
- Les enseignantes ont présenté les objectifs de la MS² et la nécessité d'arriver à un consensus dans le groupe. Mise à part la contrainte de se retrouver en synchrone pour réaliser la MS, les étudiant·es sont ensuite autonomes pour organiser et structurer la MS.
- Toutefois, afin d'éviter que la MS soit utilisée par les étudiant·es pour directement réguler leur TG sans passer par une réelle confrontation de points de vue et de jugements, les étudiant·es doivent rédiger les pistes de régulation consensuellement

² En plus de contenus d'enseignement donné sur la modération sociale et les recherches qui s'y sont intéressées.

Commenté [6]: Isabelle MONNARD

Cet aspect ne fait pas partie des inférences prévues dans l'étude? Pourtant l'intérêt de la modération sociale pour permettre aux étudiants de développer également des compétences évaluatives et d'apprendre des savoirs est mentionné à plusieurs reprises comme un des intérêts du dispositif.

Commenté [7]: Céline GIRARDET

Bien que nous partagions votre point de vue que l'acquisition de compétences est vraiment quelque chose de très intéressant à documenter, ici ce n'est pas le but de l'article. Nous espérons pouvoir étudier le dispositif sous cet angle dans d'autres travaux.

Commenté [8]: Isabelle MONNARD

ok, je me réjouis de lire ces futurs travaux

Commenté [9]: Céline GIRARDET

Merci pour votre commentaire :-)



retenues dans leur tableau de la tâche 5 et reles-transmettre ce dernier aux enseignantes. La MS est ainsi temporellement décrochée de la régulation effective du TG. Le fait que les enseignantes aient accès aux pistes individuelles et collectives dans un même document permet également de réduire le risque que les pistes retenues collectivement soient une simple addition de toutes les pistes individuelles.

- Enfin, en raison de la prise en compte du TG2 (production initiale régulée) dans la certification du cours (38,49% du total de la note finale), les prises de décision associées à la MS sont vues comme ayant des forts enjeux pour les étudiant·es, pouvant favoriser ~~engager~~ un engagement plus important de leur part et un sentiment de responsabilité individuelle et collective plus élevé.

Au regard de ces différents éléments, nos questions de recherche spécifiques sont les suivantes :

- Comment la MS s'est-elle organisée du point de vue des étudiant·es ?
- Comment les régulations socialement partagées semblent s'être articulées dans la MS ?
- Quels indices d'expérience démocratique observe-t-on dans ce que les étudiant·es expriment à propos de la MS vécue dans leur groupe ?
- Quelles sont les limites énoncées par les étudiant·es donnant à voir des dysfonctionnements probables de la MS ?

5. Méthodologie

5.1 Participant·es

...

5.2 Recueil et analyse des données

Parmi les caractéristiques de l'ECPA figure l'association systématique d'un écrit réflexif à chaque tâche. Les données pour le présent article proviennent des écrits réflexifs associés à la tâche de modération sociale. Cet écrit réflexif a eu lieu entre la modération sociale (tâche 6) et la régulation de la production initiale (tâche 7). Les questions auxquelles les étudiant·es devaient répondre étaient les suivantes :

- 1) Décrivez concrètement comment la MS s'est passée dans votre groupe.
- 2) Cette MS, à partir de l'expérience de votre groupe, vous l'avez perçue comme servant concrètement à... (complétez et développez).
- 3) Vous auriez pu directement réguler le TG sans passer par la MS. Qu'est-ce que la MS apporte (ou n'apporte pas), selon vous, par rapport à un travail individuel visant le même but (celui d'améliorer votre TG) ?
- 4) Vous avez aussi le droit de penser qu'elle a finalement été inutile (globalement ou sur certains aspects). Quel est votre point de vue ? Pourquoi ?
- 5) Le fait de devoir vous mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation de votre propre TG, et à partir des feedbacks des pairs, cela a suscité quoi chez vous comme réflexions et/ou émotions ?

Commenté [10]: Isabelle MONNARD

Qu'est-ce qui permet de s'assurer à cette étape que les pistes sont rédigées de manière consensuelle et pas en "additionnant" les pistes individuelles?

Commenté [11]: Céline GIRARDET

Merci pour cette remarque : nous avons ajouté une précision ci-contre, bien que nous reconnaissons qu'il ne soit pas possible de s'assurer que les pistes soient totalement rédigées de manière consensuelle. Nous pouvons simplement réduire le risque que les pistes collectives soient une addition des pistes individuelles, comme vous le dites.

Commenté [12]: Isabelle MONNARD

Il est difficile d'en faire plus en effet, mais la précision apportée dans le texte montre en tout cas qu'une attention est portée à cette question.

Commenté [13]: Céline GIRARDET

Tout à fait d'accord ! :-)



En plus de ces questions ouvertes, les étudiant·es devaient répondre à quelques items fermés, en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de Likert. Ces items sont présentés dans le tableau 2 ci-après.

La démarche présentée dans ce texte témoigne d'une articulation forte entre enseignement et recherche (Mottier Lopez & Girardet, 2022). Les chercheuses sont en effet impliquées dans la situation éducative qu'elles étudient. Ce rapport au terrain a nécessité certaines précautions.

Une attention particulière a été portée sur la manière de limiter au maximum le biais de désirabilité sociale dans les réponses des étudiant·es. En effet, le risque que les étudiant·es souhaitent se montrer sous leur meilleur jour auprès des enseignantes qui évaluent leurs travaux tout au long de l'année était manifeste. Ainsi, les étudiant·es ont été informé·es depuis le début du cours que tous leurs écrits réflexifs seraient entièrement anonymisés avant d'être transmis aux enseignantes. Pour ce faire, les écrits réflexifs étaient remplis au moyen d'un questionnaire LimeSurvey géré par une assistante de l'équipe non-impliquée dans la correction des tâches de l'ECPA pour ce cours.³ Ainsi, cette assistante « externe » a pu vérifier l'accomplissement des tâches réflexives pour chaque étudiant·e, puis leur attribuer un code (chaque étudiant·e a le même code pour toutes les tâches. La correspondance entre le code et le nom de l'étudiant·e est en seule possession de l'assistante externe). Dans un second temps, cette dernière a supprimé toute trace permettant d'identifier les étudiant·es dans les données, qu'elle a alors transmises à l'enseignante et à l'assistante du cours – les deux autrices de ce texte. Ce processus d'anonymisation a été explicitement décrit par écrit et oralement aux étudiant·es au début du cours, et leur a été systématiquement rappelé avant chaque écrit réflexif associé à l'ECPA.

...

6. Résultats

...

6.1 Perceptions générales de la modération sociale par les étudiant·es

Le tableau 2 présente les résultats des statistiques descriptives sur la base des réponses aux questions fermées.

Tableau 2

Statistiques descriptives (N=82) : minimum, maximum, nombre d'étudiant·es en désaccord (1 ou 2), nombre d'étudiant·es en accord (4 ou 5), moyenne et écart type

Question	Min	Max	N désaccord	N accord	M	SD
La MS a bien fonctionné selon vous (chacun·e a pu donner son point de vue)	2	5	2	75	4.60	0.72
Globalement, pendant la MS, vous avez trouvé facile de vous mettre d'accord sur les régulations à entreprendre pour votre TG	2	5	2	76	4.49	0.71

³ Il s'agit de Natalia Constenla Martinez que nous remercions vivement ici !

Commenté [14]: Céline GIRARDET

Ceci a été ajouté pour répondre au commentaire (commentaire global) de Christian sur le fait de davantage préciser notre posture particulière.

Commenté [15]: Isabelle MONNARD

Il y a ici un biais dans la manière de poser des questions: elles sont toutes orientées positivement dans les énoncés (bien fonctionné, trouvé facile, vous étiez d'accord...) peut-être à mentionner dans les limites. C'est bien la manière classique de procéder en demandant un degré d'accord, mais cela peut limiter l'expression de désaccords.

Commenté [16]: Céline GIRARDET

En effet. Nous avons ajouté ce point dans les limites de notre démarche, dans la conclusion.



Vous étiez d'accord, à titre personnel, avec les régulations décidées pendant la MS	3	5	0	79	4.70	0.54
Toujours à titre personnel, vous anticipez déjà le fait que vous allez revenir sur certaines des décisions collectives quand il s'agira de réguler le TG (pour continuer de convaincre vos partenaires de groupe)	1	5	41	23	2.55	1.40
Certains de vos partenaires de groupe, selon vous, ont pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG	1	5	46	20	2.52	1.23
Vous pensez avoir vous-même pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG	1	5	42	21	2.48	1.27
Vous vous êtes senti·e écouté·e par vos partenaires pendant la MS	1	5	2	79	4.63	0.69

Note. 1=Pas de tout d'accord ; 2=Pas d'accord ; 3=Ni d'accord, ni pas d'accord ; 4=D'accord ; 5=Tout à fait d'accord.

...

De façon intéressante, terminer la MS avec un consensus sur les pistes de régulation ne signifie pas pour les étudiant·es que ces pistes restent figées pour la suite du travail. On remarque ainsi que les étudiant·es ont des avis divergents quant à l'anticipation de revenir sur certaines des décisions collectivement prises dans la MS lorsqu'il s'agira de réguler effectivement leur TG. À noter que les réponses des étudiant·es à cette question ne devraient pas refléter des désaccords individuels avec les décisions prises en fin de MS (les étudiant·es ayant indiqué un fort degré d'accord individuel avec les décisions collectives), mais plutôt la projection que lors de la confrontation à la révision de leur texte, le groupe pourra collectivement décider de continuer d'ajuster sa productions au-delà de ce qui a été prévu lors de la MS.

...

6.2 Comment la MS s'est-elle organisée du point de vue des étudiant·es dans leurs écrits réflexifs ?

...

Une entrée par les critères d'évaluation / parties du TG à réaliser

...

Une entrée par les feedbacks des pairs reçus sur leur TG

...

Une entrée par les pistes de régulation préalablement envisagées

D'autres ont enfin commencé par échanger directement sur les pistes de régulation envisagées individuellement dans la tâche 5 de l'ECPA, pour prendre des décisions communes :

Nous avons créé un google doc et chacun a commencé par énumérer tout en écrivant les différentes pistes d'amélioration retenues. Après cela, nous avons discuté de ce que nous voulions garder comme pistes d'amélioration. Parfois nous avons dû argumenter notre point de vue afin de se mettre d'accord mais globalement nous avons souvent le même avis. (etu019)

Commenté [17]: Isabelle MONNARD

Cette question concernant le dispositif et sa perception par les étudiant·es est en effet intéressante : y a-t-il vraiment de quoi entretenir des controverses ? Dans la modération sociale qui consiste à se mettre d'accord sur la construction d'une évaluation, on peut imaginer de réels désaccords ou points de vue différents entre les enseignant·es. Il me semble qu'ici on est plus dans un dispositif favorisant l'interdépendance où il s'agit de construire un objet commun à partir des apports de chacun·e (sa compréhension intégration des feedback proposés).

Commenté [18]: Céline GIRARDET

Merci pour ce commentaire très intéressant. Notre étude montre qu'il y a des cas où des controverses émergent. Les étudiant·es n'ont pas tous lu les mêmes feedbacks (néanmoins chaque feedback a été lu par deux personnes, donc ce n'est pas une situation de stricte interdépendance), par contre ils doivent bien se mettre d'accord sur la qualité d'une seule et même production : la leur. La confrontation peut avoir lieu sur la qualité de leur production au regard des attendus (notamment leur compréhension des concepts), mais aussi sur les feedbacks (entre les personnes ayant travaillé les mêmes). la confrontation peut également se situer au niveau de leur compréhension des critères d'évaluation. Il y a donc plein de potentialités de désaccords, même si on peut en effet postuler qu'ils ne soient pas gigantesques, étant donné que la production initiale a déjà été rédigée par le groupe (avec donc un certain degré d'accord entre ses membres depuis le démarrage). Mais ceci n'exclut pas pour autant que les étudiant·es gardent des points de désaccords entre eux. Des désaccords peuvent, de plus, émerger au fur et à mesure qu'ils et elles gagnent en maîtrise au fil de l'année académique.

Commenté [19]: Isabelle MONNARD

Votre retour donne en tout cas très envie de tester - et d'analyser - ce genre de dispositif notamment autour de confrontation sur la compréhension des critères d'évaluation. Peu de travaux y ont été consacrés jusqu'à aujourd'hui me semble-t-il.

Commenté [20]: Céline GIRARDET

Merci pour votre commentaire :-)

Commenté [21]: Isabelle MONNARD

On trouve ici une trace de la logique additive: on prend toutes les pistes proposées et on garde celles qui rassemblent le plus de participant·es?

Commenté [22]: Céline GIRARDET

Oui sur le démarrage, et puis ensuite par contre elles et ils se sont mis d'accord sur celles qu'ils et elles souhaitent garder. Il est vrai qu'on peut penser que celles et ceux qui ont entamé la MS par une comparaison des pistes retenues ont pu expérimenter la MS « moins en profondeur » que celles et ceux qui ont entamé la MS par une comparaison des feedbacks. Néanmoins, nous postulons que même en partant des pistes, les étudiant·es ont dû retourner aux feedbacks pour retravailler ces pistes. Nous n'avons aucun moyen de vérifier concrètement cela. Nous avons eu une petite frustration de ne pas pouvoir enregistrer les échanges pendant la MS !

Commenté [23]: Isabelle MONNARD

Et en même temps cela semble compliqué en effet, avec un risque de perdre de la spontanéité dans les échanges.

Commenté [24]: Céline GIRARDET

Tout à fait !



Plus généralement, plusieurs étudiant·es ont insisté, dans leur écrit réflexif, sur les conditions qui, selon elles et eux, ont permis le fonctionnement de la MS : prendre le temps de la planifier et de l'organiser (par exemple, en créant un groupe WhatsApp et/ou un Google Doc, en réservant une cabine de discussion à la bibliothèque, etc.), construire une cohésion du groupe pour favoriser la collaboration et l'entente, débriefer des impressions générales à la lecture des feedbacks des pairs et échanger sur les émotions ressenties.

D'une façon générale, les étudiant·es ne décrivent pas de façon détaillée des situations de désaccord et la façon dont elles-ils les ont traitées. Il s'agit certainement d'une limite du corpus que nous avons analysé, en raison peut-être d'un biais de désirabilité sociale que nous avons pourtant tenté de contrôler (voir partie 5.2 de ce texte).

6.3 Comment les régulations socialement partagées semblent s'être articulées dans la MS ?

...

6.4 Quels sont les indices d'une expérience démocratique de la MS dans les écrits réflexifs des étudiant·es ?

...

Parvenir à un accord tout en ayant conscience des points de vue différents ou alternatifs qui s'expriment

Je me suis rendue compte que [certain·es] pensaient comme moi, d'autres pas. Et d'autres ont aussi remarqué des choses que moi je n'avais pas remarqué. (etu30)

Le fait de devoir me mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation m'a permis d'observer les différents points de vue des membres du groupe. (etu70)

Il y a des points sur lesquels nous étions d'accord et d'autres moins, ce qui me semble assez normal dans un travail de groupe. Si l'on n'était pas d'accord, nous avons essayé de comprendre l'autre et de défendre/expliciter notre point de vue. (etu35)

Ne pas se contenter des échanges interpersonnels, mais les confronter à des sources d'expertise reconnues comme telles pour fonder les décisions

...

Garder la possibilité de changer d'avis au cours des échanges

...

Accepter de renoncer à un point de vue pour parvenir à des avis partagés, y compris si cela crée quelques frustrations

...

A titre personnel, se sentir écouté·e et compris quand chacun·e expose son point de vue

...

Commenté [25]: Isabelle MONNARD

Ou de la nature même de l'activité: peut-il y avoir de réels désaccords?

Commenté [26]: Céline GIRARDET

Ce n'est pas parce que les étudiants ont travaillé en groupe, et rendu un travail commun, que toutes et tous sont pleinement d'accord entre eux. De plus, les feedbacks reçus peuvent les amener à des regards différents sur leur travail commun et engager de désaccords nouveaux.

Commenté [27]: Isabelle MONNARD

Donc ces points de désaccord existent. Il serait intéressant de savoir sur quoi ils portent: interprétation différente d'un feedback reçu ou sur les concepts eux-mêmes (puisque'il a fallu selon les cas vérifier à l'aide du contenu du cours)? Ou autrement dit, est-ce que la MS porte sur le consensus sur les feedback ou sur l'appropriation du contenu ou les deux plus logiquement?

Commenté [28]: Céline GIRARDET

En effet, cela serait très intéressant ! Nous n'avons cependant pas les moyens d'y répondre.



Dans un climat d'entraide et d'interdépendance positive

...

Tout en gardant un esprit ouvert et intéressé

...

6.5 Quelles sont les principales limites énoncées par les étudiant·es donnant à voir des dysfonctionnements probables de la MS ?

Trois limites principales ont été dégagées dans les quelques écrits réflexifs des étudiant·es relatant des dysfonctionnements. Dans la même logique que la section précédente, nous les énonçons brièvement dans cette partie en les accompagnant de quelques extraits du corpus analysé.

Une non-participation d'un·e ou de plusieurs membres du groupe

...

Un manque de leadership dans le groupe ou inversement une prise de pouvoir vue comme non légitime

...

Une participation affectée par la pression évaluative

...

7. Brève discussion conclusive

Cette dernière partie résume les principaux constats de nos analyses empiriques pour, finalement, énoncer quelques tensions associées à des enjeux de démocratie dans l'évaluation.

Malgré toutes les précautions prises, nous ne pouvons exclure que le double rôle des autrices (enseignantes et chercheuses) ait pu engendrer un biais dans les réponses des étudiant·es. Les enjeux certificatifs et pronostiques ont certainement influencé le déroulement de la modération sociale, bien que ce soit la fonction formative de cette tâche évaluative que les enseignantes ont mis en avant. Il est possible également que l'orientation positive des énoncés du questionnaire ait limité l'expression de désaccords des étudiant·es. Les principaux constats rédigés ci-dessous sont donc à prendre avec prudence.

Les indicateurs quantitatifs et les écrits réflexifs montrent une vision globalement positive de la modération sociale en tant qu'expérience démocratique. En soi, les buts visés par la modération sociale sont déjà favorables à une culture démocratique en éducation, quand il est demandé aux étudiant·es de partager leurs points de vue entre elles et eux, de confronter leurs jugements sur les objets à évaluer, dans le but de négocier collectivement des

Commenté [29]: Isabelle MONNARD

Est-ce que la question de l'expertise se pose ici?

Commenté [30]: Céline GIRARDET

Intéressant. Les étudiant·es, dans leurs écrits concernant cette tâche, ne parlent ni de leur propre sentiment d'expertise, ni de celui de leurs pairs. Nous ne pouvons donc pas y répondre, mais il serait intéressant d'étudier la question dans une étude future, en croisant cela notamment avec les apprentissages réalisés (savoirs, compétences) au travers de la MS.



significations collectives et de construire des consensus sur les décisions à prendre à propos de leur production académique commune.

...

Si les écrits réflexifs des étudiant·es en ont fait une description clairement positive, on peut postuler que le haut degré de responsabilité individuelle et collective, voulu par la modération sociale, peut aussi devenir un obstacle pour certain·es étudiant·es. Tout comme les enjeux de l'évaluation certificative qui peuvent représenter un moteur à l'engagement des étudiant·es dans les tâches de l'ECPA, ils peuvent aussi être un frein à une participation démocratique. De même, le fait d'engager des travaux de groupe, incluant des interdépendances vues comme positives pour l'apprentissage, n'empêche pas que les conséquences évaluatives restent perçues comme propres à chacun·e. Une tension doit aussi être gérée par les étudiant·es entre le fait de reconnaître la liberté de pensée de chaque individu et le contrat social de la modération qui demande des décisions socialement partagées au nom d'une entreprise (projet) commune. Car comme le relève Point (2017), « l'individu ne peut être sacrifié au nom de l'intérêt collectif. Celui-ci ne peut justifier le sacrifice de l'intérêt individuel, car ce sacrifice ne serait pas légitime du point de vue de l'éthique démocratique » (p. 83). La conscientisation de ces différents enjeux et tensions avec les étudiant·es apparaît importante à réaliser pour viser à terme une transformation de leur rapport à l'évaluation, en faveur d'une vision toujours plus humaniste de celle-ci (Hadjji, 2021).

Construire une culture démocratique dans une évaluation continue pour apprendre dans un contexte de formation certifiante, comme c'est le cas du dispositif étudié, représente donc un réel défi et soulève un ensemble de questions, voire de paradoxes, qui nécessiteront de poursuivre des investigations futures.

Commenté [31]: Isabelle MONNARD

Des décisions socialement partagées mais aussi valides puisqu'elles seront finalement évaluées dans le TG final. Une transformation du rapport à l'évaluation est-elle vraiment possible quand l'évaluation certificative porte tout de même en grande partie sur le produit final? Est-ce que la recherche de conformité ne nuit pas à la confrontation de points de vue? Les propos de certain·es étudiant·es regrettant la présence de leader (expert·e?) pourraient le laisser penser.

Commenté [32]: Céline GIRARDET

Merci pour ce commentaire intéressant. Nous pensons qu'une transformation du rapport à l'évaluation est possible dans ce cas de figure et nos divers résultats de recherche sur nos dispositifs d'ECPA tendent à le montrer. On en discute volontiers ! :-)

Commenté [33]: Isabelle MONNARD

Oui, avec plaisir. Vos travaux sont vraiment intéressants et stimulants. Cette transformation du rapport à l'évaluation joue un rôle tellement important dans les futures pratiques évaluatives que tout ce qui peut y contribuer me questionne.

Commenté [34]: Céline GIRARDET

Merci beaucoup pour votre commentaire :-)

