

Extraits des débats autour du texte soumis

COLLABORATION DANS L'ÉVALUATION ET PROCESSUS DE RÉGULATION

*Étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative
intergroupe à l'école primaire*

Fernando MORALES VILLABONA

Version de la publication : juin 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteur·rices : Charles HADJI & Valérie SOUBRE

Ce fichier présente des extraits des débats qui ont eu lieu autour des résultats et de la conclusion du texte entre l'auteur et les deux rétroacteur·rices.

...

4. Résultats

Les résultats de notre étude s'organisent, pour chacune des dyades retenues (d'abord Amel et Aline, puis Jacob et Thierry), ...

4.1 Dyade S1 : Amel et Aline

Amel et Aline évaluent la production initiale de Jacob, ...

4.1.1 Dynamiques d'interaction (S1)

Amel et Aline se montrent le plus souvent d'accord sur leurs appréciations vis-à-vis de la production de Jacob. Toutefois, les dynamiques interactives observées dans la dyade se révèlent variées, ...

...

Il convient de souligner que la dyade effectue cette première partie de l'évaluation rapidement (dix-neuf tours de parole, correspondant à une durée de 1'12"), mais pas toujours de manière pertinente. Amel et Aline ont considéré que le troisième critère (la question controversée, le sujet discuté, apparaît au début) ainsi que le quatrième critère (on comprend bien la position, l'opinion de l'auteur de la lettre) n'étaient pas atteints. Or, dans le premier paragraphe de la production de

Jacob, on peut lire la phrase suivante : je suis contre que l'on apprenne à parler l'anglais aux premières années. Dans cette phrase, l'élève auteur de la LCL indique clairement son opinion et rappelle brièvement la controverse. Les appréciations négatives proposées par Amel et Aline à propos de ces deux critères nous paraissent donc inappropriées ou, du moins, trop sévères, compte tenu de la nature même de la production initiale (réalisée au début de la séquence d'enseignement). Nous expliquons leurs appréciations à partir de deux hypothèses : 1) une difficulté des élèves à effectuer le **jugement** (liée à leur compréhension du critère d'évaluation ou à l'identification des indices significatifs pour apprécier son atteinte), ou 2) une erreur d'inattention ou de précipitation (dans la lecture de la production, dans la prise d'informations) de leur part.

...

4.1.2 Régulations interindividuelles (S1)

Les trois extraits d'interactions présentés ci-dessus donnent à voir des indices de *régulation de l'activité évaluative du groupe* (Morales Villabona, 2019 ; Morales Villabona & Mottier Lopez, sous presse). Dans l'extrait S1-01, par exemple, Amel identifie et signale une possible erreur de jugement de la part d'Aline (lorsque cette dernière propose que le deuxième critère est atteint). Ce faisant, Amel conduit à un ajustement de la décision évaluative (ici, l'appréciation), tout en justifiant celle-ci (en indiquant clairement le référent à partir duquel il est possible de prendre cette décision). Cette nouvelle appréciation, adéquate vis-à-vis de la production de Jacob, est admise par Aline.

Dans l'extrait S1-02, Amel intervient à nouveau pour réguler l'activité évaluative de la dyade, cette fois-ci en lien avec la première question-critère portant sur le caractère convaincant des arguments. Amel explique à Aline que l'argument de Jacob est respectable et, ce faisant, elle met en évidence la différence existante entre leur point de vue personnel et le regard évaluatif qu'elles sont censées apporter. Par la suite, les élèves parviennent à préciser les raisons pour lesquelles elles considèrent que les arguments présentés dans la LCL ne sont pas clairs ni convaincants.

Ces deux indices de régulation de l'activité évaluative du groupe (extraits S1-01 et S1-02) apparaissent bénéfiques pour l'adéquation (la pertinence) de l'évaluation réalisée par la dyade. Potentiellement, ils peuvent aussi être favorables en matière d'appropriation par les élèves (notamment une prise de conscience possible de la part d'Aline) des contenus de savoir sur la LCL (ici, en ce qui concerne la signature de l'auteur de celle-ci) et/ou de la démarche évaluative (par rapport à l'affinement du regard **évaluatif** et la mise à distance des opinions propres).

Enfin, dans l'extrait S1-03, suite à une proposition d'Amel pour répondre à la deuxième question-critère, Aline propose une nouvelle manière de rédiger le commentaire, veillant à utiliser un langage peut-être plus neutre (« sa feuille n'est pas très bien présentée »). Par la suite, les élèves continuent à discuter sur la meilleure formulation possible. Leur choix se porte finalement sur le commentaire « faire un travail plus propre ».¹ Nous identifions dans cette intervention d'Aline un indice de régulation de l'activité évaluative de la dyade, dont le but est d'anticiper l'impact possible du feedback qui sera transmis à Jacob. Plus précisément, il s'agirait de faire attention à la forme de cette rétroaction, en essayant de rester bienveillant à l'égard du récepteur de l'évaluation. Ce faisant, les élèves (ici, notamment Amel) peuvent potentiellement s'approprier davantage la démarche évaluative, en prenant conscience de la *validité de conséquence* (Laveault, 2012 ; Mottier Lopez, 2015) de l'évaluation réalisée.

¹ Nous admettons que l'on peut toujours se demander si cette formulation est vraiment moins incisive que la proposition originale d'Amel. Mais nous souhaitons souligner, avant tout, l'attitude réflexive des élèves et leur intention de *soigner* le langage utilisé dans le commentaire rédigé.

Commenté [1]: Charles HADJI : n'y aurait-il pas là un point à approfondir ? Car une question essentielle me paraît être celle de savoir ce qui facilite, ou gêne, la production d'un jugement d'évaluation pertinent par les élèves (plus encore que de savoir comment ils régulent leur activité d'élaboration collective d'un jugement)

Commenté [2]: Charles HADJI : Voilà! C'est cette question-là, celle de la pertinence du jugement évaluatif, qui me paraît (mais ce n'est qu'un point de vue personnel !) la plus intéressante!

Commenté [3]: Valérie SOUBRE : C'est vrai que c'est une question vraiment intéressante ! D'autant plus que dans la classe, très concrètement, on est souvent démuné...

Commenté [4]: Charles HADJI : Cette expression (affinement du regard évaluatif) me paraît très judicieuse, et intéressante. Elle soulève la question (toujours pour moi) essentielle : comment peut-on aider les élèves à affiner leur regard évaluatif ? Qu'est-ce que cela signifie, et engage, exactement ?

Commenté [5]: Fernando MORALES VILLABONA : Je réponds ici aux 3 derniers commentaires et au commentaire général de M Hadji sur la question "comment un groupe progresse-t-il (ou non) vers une évaluation appropriée ?" : c'est absolument une question que je compte explorer dans de futures recherches. Ici, j'ai fait le choix de me centrer sur les questions de recherche posées, axées donc sur la collaboration dans l'évaluation et les processus de régulation. Dans cet article, pour ne pas négliger l'idée d'une évaluation pertinente ou appropriée, j'insère toutefois quelques points d'élargissement dans la conclusion.

Commenté [6]: Charles HADJI : Vous auriez pu éventuellement ajouter ici (dans le texte) une phrase pour indiquer que vous êtes sensible à l'importance de cette question. Mais le choix d'évoquer cela en conclusion est également judicieux.



...

4.2 Dyade S2 : Jacob et Thierry

Jacob et Thierry évaluent la LCL produite par Amel et Aline, ...

4.2.1 Dynamiques d'interaction (S2)

Les deux premiers critères sont traités de manière expéditive et, à ce moment-là, le dialogue entre les élèves est minimal...

4.2.2 Régulations interindividuelles (S2)

Nous identifions des indices de régulation de l'activité évaluative du groupe dans les interactions entre Jacob et Thierry lorsqu'ils évaluent la LCL produite par l'autre dyade...

5. En guise de conclusion

5.1 Quelle collaboration dans cette évaluation intergroupe ?

Les dynamiques d'interaction observées dans les deux dyades apparaissent variées et *dialogiques* (au sens de Linell, 2009), s'appuyant souvent sur l'échange d'idées. La dyade S1 évolue principalement dans des dynamiques de continuité et convergence (co-élaboration acquiescante, co-construction) et la dyade S2 dans une dynamique de rupture et divergence (confrontation contradictoire). Les discussions apparaissent plus ou moins développées en fonction de la dyade et, surtout, des critères et/ou questions-critères traités. Dans tous les cas et malgré le fait que les élèves ne soient pas des évaluateur-rices expert-es, elles-ils avancent un bon nombre de justifications et d'explications pour soutenir leurs décisions évaluatives (appréciations), même si cette manière d'agir n'est pas systématique lors de la démarche.

Il est intéressant de relever que les justifications des appréciations n'arrivent pas forcément comme réponse à des situations de désaccord. La référence à des observables dans les productions évaluées pour argumenter/expliciter l'appréciation choisie ne se fait pas exclusivement pour défendre son point de vue en réponse à un point de vue contraire. Elle se fait aussi dans des situations d'accord, servant peut-être à consolider celui-ci. De plus, dans les deux dyades, toutes les situations de divergence d'opinion se terminent par un accord entre les élèves. La recherche de l'accord et le traitement du désaccord ne semblent pas répondre à des dynamiques de pression sociale ni à la simple exigence d'accomplir la démarche, mais plutôt à une manière de comprendre et d'investir la collaboration dans le processus d'évaluation.

Dans une situation d'évaluation collaborative, cette disposition globale à l'accord ainsi que l'ouverture à la *confrontation constructive*, nous semblent particulièrement significatives. Inscrites dans des dynamiques interactives variées, elles peuvent être mises en rapport avec des éléments qui, pour nous, servent à définir la collaboration dans l'évaluation (Morales Villabona, 2019) :

Commenté [7]: Charles HADJI : Cette expression est également très heureuse, et digne d'être mise en relief. Elle correspond à ce que l'on peut espérer de mieux d'un travail de groupe en général, et d'un travail de co-évaluation en particulier !

Commenté [8]: Valérie SOUBRE : Je partage également !

Commenté [9]: Fernando MORALES VILLABONA : Je suis complètement d'accord avec vous deux. Donc, d'un côté, pour mettre en relief "formellement" l'expression, j'ai décidé d'utiliser l'italique. De l'autre côté, je veillerai à l'exploiter dans mes prochains travaux. Merci beaucoup !



- la mise en valeur de la participation de chaque élève, en tenant compte de leurs différences dans la manière d'envisager et d'investir la démarche, de jouer le rôle d'évaluateur·rice ;
- la construction (progressive et dans l'interaction) des finalités (communes) de la démarche et du sens autour du fait d'évaluer ensemble ;
- la construction d'espaces communs de compréhension et d'un sens de responsabilité (individuelle et collective) au regard de l'évaluation à réaliser ;
- la capacité du groupe d'élèves à s'organiser pour réaliser la démarche, à prendre des décisions communes, à travailler de manière conjointe.

5.2 Quelles régulations ?

Nous considérons que la fonction de l'évaluation collaborative est essentiellement formative, visant donc à soutenir la régulation des apprentissages des élèves. En ce sens, l'identification d'indices de régulation de l'activité évaluative des dyades pendant la réalisation de la démarche apparaît porteuse. Ces indices de régulation se montrent potentiellement favorables à l'appropriation par les élèves de la démarche évaluative et/ou des savoirs disciplinaires en jeu (associés à l'écriture d'une LCL). Concernant ces derniers, il s'agit d'une possible appropriation de contenus en lien, par exemple, avec l'organisation du texte (identification du destinataire et présence d'une signature) ou avec des contenus thématiques du texte (prise de position à propos de la controverse). Par rapport à la démarche d'évaluation en tant que telle, les indices de régulation observés paraissent soutenir l'affinement du regard critique des élèves évaluateur·rices et la mise à distance (de la position personnelle) nécessaire pour juger les arguments (dans la production) d'autrui. Ils semblent aussi favoriser la compétence des élèves à repérer, interpréter et confronter des informations dans le but de prendre des décisions évaluatives et de les justifier.

...

5.3 Questions et perspectives

Deux aspects nous questionnent particulièrement suite à cette étude. Le premier concerne la pertinence des évaluations réalisées par les dyades. Si, dans les cas de S2, les indices de régulation permettent généralement de renforcer cette pertinence, dans le cas de S1 deux appréciations semblent discutables et ne font pas l'objet de régulation immédiate (ni dans la dyade ni de la part de Sonja). Une hypothèse explicative de cette situation est, pour nous, celle d'une difficulté des élèves liée à la compréhension (erronée) des critères d'évaluation ou à l'identification des indices significatifs pour apprécier leur atteinte. Dans tous les cas, il existe ici un risque pour les élèves qui évaluent et pour celles·ceux qui reçoivent l'évaluation de construire (ou maintenir) des représentations inexactes à propos de l'objet de savoir évalué (ici, la production d'une LCL) et/ou de la démarche évaluative (par exemple, sur la définition et/ou l'usage des critères d'évaluation). *Comment contrer ce risque ?*

Mais, quelle est l'origine de ce type de difficultés et, surtout, comment aider les élèves à y faire face ? Autrement dit, comment guider les élèves vers la réalisation d'évaluations pertinentes et, donc, plus favorables aux apprentissages et à la régulation de ceux-ci ? Pour nous, une première piste à explorer concerne le fait de demander aux élèves d'identifier clairement (d'entourer ou de souligner, par exemple) les indices identifiés dans la production évaluée pour décider l'atteinte d'un critère. Il s'agit de garder des traces de l'activité de l'élève, à l'aide d'un système de codage qui sert à mettre en évidence les liens entre les objectifs, les critères d'évaluation et la production de l'élève (Wegmüller, 2007). Cette manière de faire pourrait servir à éviter de tomber dans une évaluation superficielle (pas suffisamment étayée, qui ne s'appuie pas sur des éléments précis

Commenté [10]: Charles HADJI : Peut-être que, plus que de soutenir la régulation, il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier une démarche pertinente. Qu'en pensez-vous ?

Commenté [11]: Fernando MORALES VILLABONA : Pour moi, les deux plans sont nécessaires et fortement liés, comme le laisse entendre la suite du paragraphe.

Commenté [12]: Charles HADJI : Exactement ! (appropriation de la démarche)

Commenté [13]: Charles HADJI : Peut-être bien parce que la (bonne) régulation ne suffit pas à produire une évaluation pertinente! Qu'en pensez-vous ??

Commenté [14]: Fernando MORALES VILLABONA : En effet. Et c'est donc pour cette raison, comme annoncé précédemment, que je rajoute ici quelques réflexions complémentaires (deux paragraphes) sur la pertinence de l'évaluation, dans le cadre d'une évaluation collaborative.

Commenté [15]: Charles HADJI : Cela me paraît constituer un apport très positif.

Commenté [16]: Valérie SOUBRE : L'ajout de ces deux paragraphes me semble une vraie plus-value pour ton article !



des productions ou qui se fait sans vraiment comprendre les critères) ou peu pertinente (inadéquate par rapport aux attentes, aux critères définis). Dans tous les cas, puisque l'évaluation collaborative implique d'évaluer ensemble, il s'agirait d'amener les élèves à être en mesure d'expliquer leurs choix et à ne pas produire des jugements sans les comprendre et sans les discuter au sein du groupe.

Une deuxième piste à explorer est celle des travaux qui s'intéressent à des dispositifs de formation (training) à l'évaluation et, particulièrement, à l'autoévaluation (e.g., McDonald & Boud, 2003 ; Sluijsmans et al., 2002). Si ces dispositifs sont généralement destinés à la formation des étudiant-es universitaires, l'autoévaluation peut s'apprendre aussi à l'école primaire : Andrade et Valtcheva (2009) indiquent que des élèves de bas âge peuvent adopter une posture réflexive sur la qualité de leur travail. La mise en place d'un dispositif formel de formation à l'évaluation pour des jeunes élèves pourrait s'avérer irréalisable, compte tenu du contexte et des contraintes des acteurs de l'école. Or, il nous paraît possible d'intégrer progressivement dans la classe des situations et des conditions permettant aux élèves d'apprendre à évaluer, à s'autoévaluer et, pour ce qui est de l'évaluation collaborative, à évaluer ensemble. En ce sens, nous pensons aux propositions de Goodrich (1996, cité dans Andrade & Valtcheva, 2009), qui rappelle l'importance de :

- définir clairement les critères d'évaluation ;
- donner aux élèves l'opportunité de s'exercer régulièrement à l'autoévaluation ;
- donner aux élèves des occasions pour corriger et améliorer le travail évalué ;
- proposer un étayage lors de l'autoévaluation des élèves.

Ce dernier point~~te question~~ nous amène au deuxième aspect que nous souhaitons soulever ici : le rôle de l'enseignant-e dans l'évaluation collaborative.

...

