



Chapitre 16

Mise en œuvre de l'auto-évaluation concertée par capital points dans le cadre de travaux de groupes en distanciel

Vincent Froger

Responsable des programmes scientifiques et du cycle préparatoire, enseignant-chercheur en physique et mathématiques ESAIP La Salle, école d'ingénieurs

Parmi les différents modes d'évaluation rencontrés, la communauté enseignante s'appuie très régulièrement sur deux catégories : l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Bloom et al., 1971).

L'évaluation formative renseigne sur la progression des élèves dans la maîtrise de certains acquis, leur permettant ainsi de se situer à un instant T et d'identifier les points d'amélioration (Morrissette, 2010, p. 3-7; Aylwin, 1995, p. 24-25). Typiquement, il s'agit d'un processus permettant de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage des notions dans une séquence pédagogique qui est entamée mais non terminée (De Ketele, 2010, p. 26-27). La plupart du temps, le champ des notions évaluées est très limité, se cantonnant à quelques acquis spécifiques. Le but étant d'identifier la nature et l'origine des lacunes, et de définir un plan de remédiation à celles-ci (Aylwin, 1995, p. 24-25; De Ketele 2010, p. 26-27).

L'évaluation sommative atteste quant à elle le degré de maîtrise des acquis par les élèves dans le processus global de formation (Lussier et Bélanger, 2009). Typiquement, il s'agit de certifier socialement, au regard d'une administration, d'une autorité ou d'une société, les effets d'une séquence pédagogique effectuée et considérée comme achevée (De Ketele, 2010, p. 26-27). Le champ des notions évaluées est donc plus large, bien qu'il puisse aussi être ciblé sur un acquis spécifique si celui-ci est considéré comme essentiel. Le but étant cette fois-ci de définir un seuil minimal de performances à atteindre (Aylwin, 1995, p. 24-25).

En parallèle des deux premiers concepts d'évaluation, on peut également trouver d'autres modes d'évaluation plus ou moins répandus, dont l'évaluation par les pairs ou encore l'auto-évaluation.

L'auto-évaluation, dont il sera question dans le cadre de cet article, est un concept lié de près à l'autonomie de l'élève. L'auto-évaluation peut aussi bien relever de l'estime de soi, de la compétence, de l'auto-monitorage, ou encore de la régulation métacognitive (Dory et al., 2009, p. 42-45). En ce qui nous concerne, c'est plutôt l'auto-évaluation de la compétence sur laquelle nous nous focaliserons, même si l'ensemble de ces concepts sont totalement connexes. Pour ce type de concept, on s'intéresse aux processus qui déterminent les actions entreprises par l'élève dans une tâche ou une activité pédagogique précise, et au jugement qu'il porte sur ces actions (capacité, potentiel d'action...) (Falchikov et Boud, 1989). Le but est donc de placer l'élève dans des conditions déterminées, et de faire appel à la perception de ses propres compétences, ainsi que de sa vulnérabilité à un contexte ou à un environnement dans lequel il opère (Dory et al., 2009, p. 42-45).

Enfin, le dernier concept que nous évoquerons dans cet article est l'évaluation par les pairs. Celle-ci peut se définir comme une mise en accord dans laquelle des élèves d'un statut similaire (pairs) s'évaluent mutuellement sur la quantité, le niveau, la valeur, la qualité ou le succès des productions individuelles dans le cadre d'un apprentissage (Topping, 1998, p. 250). Le but de cette pratique pédagogique est de créer une interaction à travers laquelle un élève reçoit de la rétroaction de la part des autres élèves quant à sa production ou sa performance (Roy et Michaud, 2018, p. 54-56).

Cadre et enjeux liés au retour d'expérience de cet article

Si l'évaluation formative peut être du ressort de l'enseignant, elle peut aussi incomber à l'élève par le biais d'une auto-évaluation, telle que la production de fiches de synthèse, les réponses à un questionnaire, ou encore via l'évaluation par les pairs.

En ce qui concerne l'évaluation sommative, celle-ci repose entièrement sur l'enseignant, qui demeure seul garant de l'objectivité et de l'équité étant donné le caractère certifiant de ce type d'évaluation. Le principe d'auto-évaluation y est beaucoup plus rare, mais il peut toutefois y trouver un sens, en particulier dans le cadre de travaux de groupes tels que des devoirs maison ou certains projets.

Le fait que la majeure partie du travail effectif de chaque élève d'un même groupe soit effectué en dehors des séances de face-à-face pédagogique rend souvent impossible l'intégration d'un caractère individuel pour ce type d'évaluation sommative. Le recours à l'auto-évaluation redevient alors un levier intéressant pour intégrer cette notion de travail effectif de chaque élève, car ils possèdent un meilleur point de vue que l'enseignant pour y parvenir.

Cette absence de visibilité de l'enseignant sur l'investissement individuel de chaque élève issu d'un même groupe de travail a été mise en exergue par le déploiement massif de l'enseignement en distanciel (situation Covid-19). En effet, au-delà de la complexité et des problématiques générées par l'enseignement en distanciel lui-même, les modalités d'évaluation se sont rapidement retrouvées au centre de l'échiquier, soulevant de nombreuses problématiques, autant pour les élèves que pour les enseignants.

Le témoignage rapporté dans cet article s'inscrit dans ce contexte particulier. C'est pourquoi je vous propose un retour d'expérience sur la mise en œuvre d'une pratique d'auto-évaluation sommative réalisée dans le cadre de travaux de groupes en distanciel.

L'évaluation sommative en distanciel

Si l'évaluation formative peut toujours prendre ses marques dans le cadre d'un enseignement en distanciel, ce n'est plus le cas pour l'évaluation sommative, et en particulier pour l'évaluation sommative individuelle.

Dans un tel cadre, même avec une mixité des modalités d'évaluation employées, ce caractère individuel est assujéti à de nombreuses contraintes qui conduisent à une perte d'objectivité, perçue à la fois par l'enseignant et par l'élève.

L'élève peut se demander si une évaluation sommative est pertinente, alors qu'il a travaillé de façon isolée, biaisant ainsi les interactions habituelles qu'il peut avoir avec l'enseignant ou ses autres camarades. Il peut aussi remettre en cause la pertinence de ce mode d'évaluation s'il a connaissance d'une dynamique d'échange ou de partage de solutions par certains camarades dont il n'a pas pu profiter sur la période de l'évaluation. Ces dynamiques se sont par ailleurs actionnées de façon quasi-systématique lors des évaluations en distanciel.

De même, un enseignant ne pourra jamais avoir l'absolue certitude de réaliser une évaluation sommative à caractère individuel face au dernier point cité, même en pratiquant la mise en place de sujets d'examen différenciés, pour lesquels les échanges demeurent possibles, voir même pour les cas plus extrêmes où un pair peut réaliser le travail en lieu et place de l'élève concerné.

Face à ce constat, pour ne pas accentuer la pression sur les évaluations sommatives, certains enseignants ont dès le premier confinement pris le parti de s'appuyer à intervalles réguliers sur des évaluations sommatives promouvant le travail de groupe. Si cette technique se veut bienveillante quant aux points précédents, celle-ci en revanche élimine le caractère individuel de ladite évaluation (Black et William, 1998, p. 19-30). Qui plus est, pour un groupe donné, les élèves eux-mêmes peuvent ressentir un sentiment d'iniquité envers cette évaluation collective, attribuant le même degré de maîtrise des acquis aux élèves investis qu'aux élèves restés en retrait du travail à fournir, pour des raisons qui leur sont propres (désintérêt, démotivation...).

Introduire une part d'auto-évaluation dans un travail de groupe réalisé en distanciel est une piste que j'avais déjà pu explorer avant les confinements de l'année 2020. En effet, la reconquête par ce biais de tout ou partie du caractère individuel du travail de l'élève dans une production collective réalisée en distanciel me semblait importante. Ces travaux de groupe antérieurs à la période Covid-19 étaient en l'occurrence des devoirs maison.

L'auto-évaluation concertée par capital points

Le principe détaillé de l'auto-évaluation concertée par capital points que j'ai pu mettre en œuvre reste le même avec ou sans situation de confinement, puisque pour moi la problématique était exactement la même : quelle est la part effective du travail individuel de chaque élève dans un travail de groupe réalisé en distanciel ou en dehors des séances de face-à-face pédagogique ?

Pour répondre à cette question, je suis simplement parti du fait que le seul point de vue objectif qui pouvait être porté était celui des élèves eux-mêmes, seuls détenteurs de cette connaissance sur l'investissement de chacun. Aussi, la façon la plus naturelle et la plus responsabilisante d'introduire cette notion de part effective est de laisser les élèves réaliser leur auto-évaluation en concertation avec les autres membres du groupe de travail.

Typiquement, comme pour toute évaluation sommative, j'endosse seul en tant qu'enseignant la responsabilité de l'attribution du degré de maîtrise des acquis pour l'ensemble du groupe, en évaluant le travail restitué et en attribuant un capital points à répartir, et non une note collective. À la suite de cela, charge aux élèves du groupe de se répartir le capital points à disposition, les obligeant ainsi à une concertation entre eux, et les poussant à faire leur autocritique. L'objectif fixé aux élèves est donc de réagir et de se positionner vis-à-vis de ce capital points, de leur investissement personnel, et de leur dynamique de travail de groupe.

Exemple illustratif: pour le travail d'un groupe de 4 élèves, j'attribue un capital de 60 points sur 80 points possibles. Les élèves se répartissent ensuite ces 60 points de façon égale (15-15-15-15) ou non-égale (ex. : 17-16-14-13) selon leur propre appréciation. Chaque élève se retrouve finalement avec une note sur 20 qui reflète à la fois la maîtrise des acquis de ce travail (évaluation de l'enseignant), mais aussi sa contribution personnelle à ce travail (auto-évaluation concertée).

Au niveau du vocabulaire employé, le terme « auto-évaluation » peut être sujet à discussion. En effet, le fait que les élèves se concertent mutuellement pour la répartition des points pourrait laisser penser plutôt à une « évaluation par les pairs ». Cependant, je suis parti du principe qu'une véritable évaluation par les pairs impliquait de facto que les pairs en question n'avaient pas d'autres objectifs que celui d'évaluer un semblable sans avoir d'intérêts directs dans cette évaluation, ce qui n'est pas le cas ici. Je considère donc que les élèves se retrouvent dans une situation mixte combinant l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs du groupe. Mais à mon sens, cette interdépendance reflète aussi une auto-évaluation du groupe par lui-même, notamment sur sa dynamique de travail, car ils n'ont pas accès à l'attribution, ni à la modification, du capital points. C'est pourquoi je resterai dans cet article sur le terme « auto-évaluation concertée ».

Afin de ne pas laisser les élèves sans points de repère, il est important bien sûr de leur préciser avant tout déploiement les modalités et les objectifs du travail à faire, et de l'autocritique à mener. Le principal point sur lequel j'insistais était le fait de ne pas confondre une répartition égale et une répartition équitable du capital points. Le but de cette auto-évaluation concertée étant bien de donner l'opportunité aux élèves de minimiser le sentiment d'iniquité qui peut exister dans une évaluation sommative sanctionnant un travail de groupe.

Pour ce faire, j'ai ajouté deux conditions que les élèves se devaient de respecter en toutes circonstances :

- les notes attribuées en auto-évaluation concertée devaient être des notes entières;
- les notes attribuées en auto-évaluation concertée devaient être comprises entre 1/20 et 19/20 (valeurs extrêmes).

Avec cette dernière règle complémentaire, j'interdisais donc aux élèves de se fixer la note 0/20, qui correspondrait donc à un travail non-effectué, ni la note 20/20 qui correspondrait à un travail parfait.

Enfin, dans le cas où les élèves d'un même groupe ne parviendraient pas à faire aboutir la répartition des points (désaccords, conflit...), je leur ai indiqué que je pouvais en dernier recours arbitrer cette répartition sur la base des arguments et des opinions des différents élèves du groupe concerné. Cependant, je n'ai jamais été sollicité pour effectuer ce type d'arbitrage.

Résultats obtenus et principaux constats

Sur les deux dernières années universitaires, la mise en place de cette modalité d'évaluation sommative a été déployée six fois sur différentes matières scientifiques (physique, mathématiques), et sur différents niveaux universitaires. La moitié d'entre elles a eu lieu durant l'année 2020 dans un contexte d'enseignements en distanciel. Dans tous les cas, il s'agissait de devoirs maison à effectuer en groupe de quatre à six élèves, sur des périodes déterminées qui pouvaient varier de trois à huit semaines.

En tout, 332 élèves répartis en 67 groupes ont été confrontés à cette modalité. La répartition en termes de niveau universitaire est donnée ci-dessous. Le nombre moyen d'élèves par groupe est de 5 sur l'ensemble des niveaux.

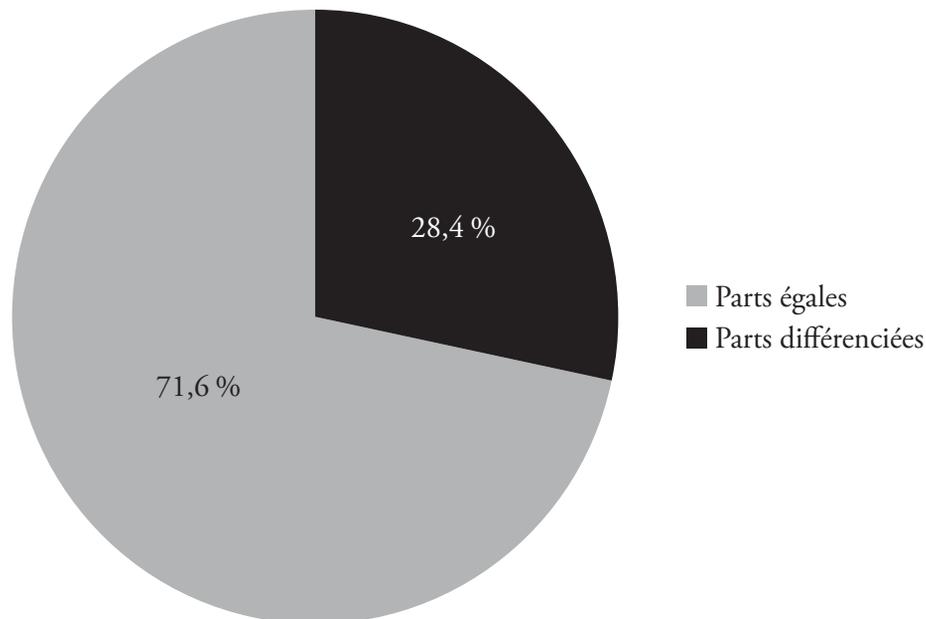
Tableau 1 – Répartition des effectifs

Niveau	Nombre d'élèves	Nombre de groupes
Bac +2	126	24
Bac +3	114	23
Bac +4	92	20

Afin de ne pas fausser les résultats de ces premières expérimentations, les élèves n'avaient pas connaissance de l'ensemble des résultats des autres évaluations sommatives de leurs matières. Ils n'avaient donc pas la possibilité d'effectuer des calculs pondérés pour s'assurer d'avoir la moyenne de validation de leurs modules.

Sur la base de cette condition, j'ai pu constater différents comportements en réaction au déploiement de cette modalité d'évaluation, mais aussi au niveau du partage des capitaux. Afin de distinguer les groupes qui ont décidé d'un partage égal ou quasi-égal des points, de ceux qui ont préféré une répartition différenciée, je suis parti sur un écart d'au moins deux points entre au moins deux élèves d'un même groupe. À partir de ce critère, on obtient alors la répartition statistique représentée ci-dessous.

Figure 1 – Répartition des choix des différents groupes pour le partage du capital points



Environ 28 % des groupes ont donc fait le choix de réaliser une répartition non-égale des points. Cela reste une proportion très intéressante par rapport à la problématique posée, puisqu'au moins 28 % de l'ensemble des élèves se sont prêtés au jeu de l'auto-évaluation concertée. En effet, à ces élèves viennent s'ajouter ceux qui se sont prêtés au jeu mais en aboutissant à un partage égal des points, ou avec des écarts inférieurs à 2 points. Malheureusement, cette autre population ne peut pas être quantifiée car elle n'est pas clairement identifiable vis-à-vis de celle qui n'a pas adhéré au principe.

Au-delà des résultats généraux, d'autres constats très intéressants ont pu être mis en évidence via les échanges a posteriori avec les élèves, ou à travers des enquêtes qualité réalisées au sein des différentes promotions. Ces principaux constats sont les suivants :

- les groupes ayant obtenu un capital points élevé réalisent systématiquement un partage égal des points.
- le comportement réciproque n'a pas été mis en évidence, la répartition non-égale des points n'étant pas systématique pour les capitaux moyens ou faibles.
- les élèves éprouvent davantage d'intérêts à ce mode d'évaluation s'ils ont la liberté de constituer les groupes de façon libre.
- seuls 4 groupes (environ 6 %) ont réalisé une répartition des points avec de grands écarts, i.e. au moins 7 points d'écart entre deux ou plusieurs élèves. La raison principale évoquée étant le non-investissement de certains d'entre eux au travail à réaliser.

Par ailleurs, les élèves les plus jeunes (niveau Bac +2) ont montré moins d'adhésion que leurs aînés au système proposé. De façon minoritaire, mais non isolée, ils ont montré des signes d'inquiétude avant le processus d'évaluation, et de la défiance après la clôture du processus. L'une des conclusions que je peux formuler en l'état est que ce mode d'évaluation est principalement destiné aux élèves les plus matures, dans les cycles supérieurs, pour lesquels une adhésion au principe est observée sur une très large majorité.

Conclusion

Si l'auto-évaluation concertée par capital points se destine donc plutôt aux élèves des seconds cycles universitaires ou ingénieurs, elle n'en demeure pas moins un outil efficace pour obtenir une part d'individualisation de la note dans le cadre d'un travail de groupe en distanciel. En première estimation, environ un tiers des élèves concernés pourraient faire le choix volontaire de l'équité, et non de l'égalité, pour l'attribution des notes dans un tel processus. De même, une petite minorité d'élèves désinvestis se retrouveraient clairement identifiés, et sanctionnés non pas par l'enseignant, mais par leurs camarades au moment de la répartition.

Pour conclure, je dirai que ce type d'évaluation trouvera tout à fait sa force et sa légitimité en se combinant avec d'autres modes d'évaluations sommatives, que ce soit dans un contexte distanciel ou non.

Références

- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-32. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/aylwin_ulric_08_3.pdf
- Black, P., et William, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B., Hastings, J.T., et Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Sommativ Evaluation of Student Learning*. New-York, McGraw-Hill.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. DOI 10.3917/rfla.151.0025
- Dory, V., De Foy, T., et Degryse, J. (2009) L'auto-évaluation : postulat préalable, finalité de la mission éducative ou utopie pédagogique? Clarifications conceptuelles et pistes pour une application en éducation médicale, *Pédagogie Médicale*, 10(1), 41-53. DOI : 10.2515/pedmed/20080318
- Falchikov, N., et Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education : A Meta-Analysis, *Revue of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Lussier, S., et Bélanger, D.C. (2009). Petit tour d'horizon sur l'évaluation formative. Service de développement pédagogique, Collège de Maisonneuve. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommativ>
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. DOI : <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Roy, M., et Michaud, N. (2018). L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis, *Formation et profession*, 26(2), 54-65. DOI : 10.18162/fp.2018.458
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <http://www.jstor.org/stable/1170598>