

Évaluer à distance une tâche ouverte : un apprentissage croisé

Nicolas Perrin – nicolas.perrin@hepl.ch

Charlotte Le Glou – charlotte.le-glou@hepl.ch

Nathalie Deschryver – nathalie.deschryver@hepl.ch

Sabrina Uldry – sabrina.uldry@hepl.ch

Haute École Pédagogique (HEP, Canton de Vaud, Suisse)

Pour citer cet article : Perrin, N., Le Glou, C., Deschryver, N., & Uldry, S. (2020). Évaluer à distance une tâche ouverte : un apprentissage croisé. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série 1, 215-222.

Résumé

Cet article questionne les conditions pour rendre possible l'évaluation, dans une situation d'enseignement à distance, à l'aide d'une tâche ouverte. La distance rend plus difficile l'accompagnement qui permet de réguler l'ouverture de la tâche. Une volonté de rationaliser l'usage des critères d'évaluation ne facilite pas la régulation de l'activité des étudiants, car elle prend difficilement en compte le compromis – au sens ergonomique – inhérent à cette activité. Nous proposons de conceptualiser ce processus d'évaluation comme un apprentissage croisé et une prescription réciproque entre formateurs et étudiants. Encore faut-il que les étudiants acceptent de mettre en visibilité le réel de leur activité, c'est-à-dire ce qui résiste ou est peu assuré. Cette situation met en lumière des caractéristiques non spécifiques aux situations d'évaluation à distance. Mais elle permet d'en préciser un aspect, à savoir les conditions de prise en compte du travail réel de l'apprenant.

Mots-clés

Tâche ouverte, critères d'évaluation, apprentissage croisé, activité, enseignement à distance.

Abstract

This article questions the conditions for making assessment possible in a distance learning situation using an open task. Distance makes more difficult the accompaniment which allows to regulate the opening of the task. Rationalizing the use of assessment criteria does not facilitate the regulation of student activity, as it has difficulty in taking into account the compromise - in the ergonomic sense - inherent in this activity. We propose to conceptualize this evaluation process as cross-learning and reciprocal prescription between teacher and student. However, the students must agree to make visible the reality of their activity, i.e. what resists or is poorly secured. This situation highlights characteristics that are not specific to distance evaluation situations. However, it allows one aspect to be clarified, namely the conditions for taking into account the learner's real work.

Keywords

Open task, assessment criteria, cross-learning, activity, distance learning.

1. Introduction

L'expérience relatée concerne un module de formation à l'analyse de l'activité, donné dans le cadre du « Master en sciences et pratiques de l'éducation » commun à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud et à l'Université de Lausanne. Le travail de certification implique habituellement une étude empirique modeste menée par de petits groupes d'étudiants¹. Suite aux mesures de confinement, et après consultation auprès des étudiants concernés, nous avons décidé de maintenir l'étude empirique au centre du travail de certification, en proposant alors d'étudier une activité liée au confinement ou au travail à distance.

Évaluer une tâche ouverte – la consigne donnée aux étudiants est « analyser une situation modeste en prenant pour objet l'activité » – dans un tel contexte ne va pas de soi. L'expérience accumulée au cours des années a permis de stabiliser l'ouverture de cette tâche : les situations proposées se ressemblent, ce qui permet d'accompagner le travail théorique, méthodologique et technique des étudiants en régulant assez finement notre d'étayage. Le confinement modifie cet équilibre en modifiant la nature des difficultés rencontrées. Par ailleurs, le travail à distance, souvent asynchrone, ne permet pas une régulation de proche en proche, par approximations successives. Il exige une formalisation qui est difficile dans le cadre d'une tâche ouverte.

Selon nous, cette situation fonctionne comme révélateur de nos pratiques évaluatives. Elle ne les transforme pas du tout au tout, mais elle nous oblige à les clarifier.

Cette étude se centre sur deux objets. D'une part, nous analysons la nature et le rôle des critères d'évaluation pour gérer l'ouverture de cette tâche. Ces critères définissent un champ de possibles et des passages obligés, permettant ainsi l'exploration par l'étudiant d'un espace d'actions encouragées (Durand, 2008). Avant la période de confinement, ces critères étaient précisés de manière itérative et étaient donc adaptés, semble-t-il, pour réguler l'activité des étudiants. Dans notre nouvelle situation, ces critères sont, de fait, posés préalablement à la compréhension des effets de la tâche prescrite par le formateur.

D'autre part, nous analysons cette situation de certification comme un travail de conception collective qui implique un apprentissage croisé entre formateurs et étudiants, dans une situation de prescription réciproque (Hatchuel, 1996). Plutôt que d'adapter unilatéralement la tâche qui permet l'évaluation, nous cherchons à rendre possible un processus qui permet progressivement d'identifier les compromis possibles – au sens ergonomique (Hubault, 1995) – tant pour notre activité de prescription que pour l'activité des étudiants.

2. Le module de formation

Le module de formation étudié porte sur l'analyse de l'activité dans les situations éducatives, que ce soit dans l'enseignement, la formation ou autre. Il a pour ambition d'aborder cinq courants de l'analyse de l'activité. Ceux-ci permettent aux étudiants de concevoir un dispositif méthodologique adéquat et répondant au mieux aux besoins de la situation qu'ils ont choisie. Ce module hebdomadaire équivaut à 6 crédits ECTS. Depuis quelques années, il est donné sous forme de classe inversée de manière à focaliser le temps présentiel sur le travail méthodologique et l'accompagnement des projets d'analyse/intervention. La certification

¹ Dans cet article, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.

consiste à construire et à recueillir des données, à les analyser et à rédiger un dossier de douze pages environ qui présente l'objet, la méthode, les résultats et les interprétations.

Les situations étudiées sont proposées par les étudiants. L'essentiel de leur travail – et de notre accompagnement – consiste alors à définir progressivement, dans un aller-retour entre leur « terrain » et le séminaire, un objet et une méthode parmi les cinq courants présentés qui permettent réellement d'accéder à l'activité étudiée (et non à des représentations ou à une reconstruction *a posteriori*).

Les critères d'évaluation, communiqués dès la première séance aux étudiants, sont les suivants :

- a) la problématique est explicite et s'appuie de manière pertinente sur la littérature ;
- b) l'objet de recherche est pertinent et porte sur l'activité ;
- c) les cadres théorique et méthodologique sont maîtrisés et pertinents ;
- d) la situation étudiée est modeste et pertinente ;
- e) les données récoltées sont de qualité ;
- f) l'analyse et l'interprétation sont détaillées et pertinentes. L'enjeu de la pertinence est donc central et s'articule autour du phénomène étudié. Mais il n'est pas facile de la prendre en compte, comme le montre la problématique présentée ci-dessous.

3. Une problématique, mais aussi un processus de réflexion

Cette problématique peut être lue selon deux points de vue. D'une part elle permet d'analyser les interactions entre formateur et étudiants. D'autre part, elle rend compte de l'évolution de notre manière de poser le problème. Dès les premiers jours de confinement, « nous avons essayé d'y voir clair », de nous interroger sur ce que nous essayions de faire. L'idée d'apprentissage croisé, présentée dans la 4^{ème} section, s'est précisée progressivement.

3.1. Prescription et activité

Un point de vue ergonomique sur l'enseignement (Goigoux, 2007) permet de mettre en évidence que le formateur que nous sommes, prescrit une tâche à l'apprenant. La prescription peut être décrite comme une activité, caractérisée comme pour toute activité, par un compromis entre des exigences et des ressources pour y faire face (Leplat, 1997). Mais l'activité qui consiste à prescrire prend aussi en compte, idéalement, l'activité probable de celui à qui elle s'adresse. L'enjeu est ici, pour le formateur, d'anticiper l'activité de l'apprenant, à savoir comment celui-ci va faire face aux exigences de la tâche prescrite, et cela dans le contexte qui est le sien, avec les ressources qui sont les siennes. Le formateur essaye donc prévoir le compromis que peut faire l'apprenant de manière à le rendre possible, mais aussi fécond en termes d'apprentissage potentiel.

L'activité du prescripteur se trouve alors confrontée à un paradoxe (Daniellou & Béguin, 2004). D'un côté, il cherche à définir une tâche pour favoriser une activité souhaitée. De l'autre, il sait que l'activité de l'apprenant n'est pas déterminée par sa tâche. En effet, la

définition de cette dernière ne peut prendre en compte la totalité de la situation future. Il est alors amené à procéder par approximations successives au sein d'une démarche itérative.

C'est justement cette démarche itérative qui est problématique dans les circonstances actuelles. D'une part le confinement et la distance rendent ce processus d'approximations successives difficile, car les interactions sont ralenties (et de nature différente). D'autre part, la nouveauté de la situation implique potentiellement de nouveaux compromis, difficiles à anticiper.

3.2. Ouverture de la tâche

Cette difficulté pour le formateur-prescripteur est ici importante, car la tâche donnée dans le cadre de la certification est ouverte. L'apprenant peut adopter « une multitude de stratégies d'action pour réaliser un but particulier, ce que l'on considère souvent comme relevant du contrôle des degrés de liberté. Le nombre de degrés de liberté est égal au nombre de dimensions indépendantes nécessaires pour spécifier de manière unique [la stratégie de l'apprenant] » (Bril, 2002, p. 255). L'ouverture caractérise ici l'organisation pédagogique, c'est-à-dire « les possibilités offertes à l'apprenant dans le choix et la négociation des différents aspects de sa formation [...] permettent à l'individu de devenir « acteur » de sa formation » (Jézégou, 1999, p. 56), mais aussi la tâche elle-même, c'est-à-dire la diversité des interactions que l'apprenant peut avoir avec son environnement et qui sont susceptibles d'orienter la nature de son activité.

Le formateur peut alors chercher à réguler l'ouverture de la tâche en faisant varier son étayage (Bruner, 1983) : il prendra en charge une partie de la complexité de la tâche. Il peut le faire en ayant ou non une idée préalable de ce que devra faire l'apprenant. Il peut alors proposer un étayage par le guidage (la solution est connue) ou par accompagnement (le problème est ouvert) (Vial, 2007). Par ailleurs, le degré d'ouverture peut se positionner sur un continuum allant de la fermeture (application d'une procédure prédéfinie) à l'ouverture (l'apprenant prend en charge toutes les étapes d'un processus de recherche) (Gengarelly & Abrams, 2009).

Dans notre cas, le degré d'ouverture de la tâche est important et nous ne maîtrisons pas l'objet de la problématisation. Non seulement l'analyse menée par les étudiants porte sur l'activité humaine, qui par essence-même ne peut pas être définie *a priori*, mais en plus la nature de cette activité et celle de la méthode pour l'analyser peuvent être très différentes eu égard à la situation particulière que nous vivons. Faute d'interactions synchrones, et donc de pouvoir jouer sur la dynamique de l'étayage, nous essayons de jouer sur les degrés de liberté induits potentiellement par la tâche, en cherchant à limiter les impasses dans lesquelles pourrait s'engager un étudiant dans la définition de son objet ou de sa méthode et en anticipant les analyses et les interprétations qu'il pourrait être amené à effectuer.

3.3. Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation permettent de réguler cette ouverture. Pour Vial (2001), les critères sont en effet des éléments de communication qui nomment ce qui importe dans un processus de formation.

Pour cet auteur, l'enjeu de l'évaluation consiste non pas à la rationaliser, mais à mettre en dialectique les paradigmes, les logiques et les modèles d'évaluation. Un critère est alors un concept articulatoire qui a) définit la norme ET interroge la recherche de sens, b) balise le contrôle du processus ET propose des repères pour en négocier l'orientation, c) précise les

conditions de réalisation et de réussite d'un projet ET oriente le travail de l'apprenant en esquissant la valeur possible du projet.

Les critères caractérisent ainsi une partie de la réalité. Selon les modèles d'évaluation, ils définissent le produit (la tâche est mise en critères), ils précisent la réalisation et le résultat (la tâche est jalonnée par des passages obligés) ou questionnent le sens (la raison d'être de la tâche et la manière de la réaliser est mise en tension). Dans ce dernier cas, « les critères globaux ouvrent un champ de possibles que les critères d'actions tenteront de réaliser en fonction du faisable » (Vial, 2001, p. 152). C'est ainsi que « ces critères d'action peuvent être les critères de réalisation du systémisme dans le cadre construit et délimité d'une tâche finalisée par un produit à fabriquer » (Vial, 2001, p. 152).

Dans notre situation de distance/confinement, le fait est que ces critères – faute de pouvoir être négociés souvent et de faire l'objet d'un travail d'explicitation progressif – sont rapidement réifiés et tendent à surdéterminer la démarche d'analyse de l'activité. S'ils définissent idéalement un champ de possibles et des passages obligés, permettant ainsi l'exploration par l'étudiant d'un espace d'actions encouragées (Durand, 2008), c'est parce qu'ils sont habituellement précisés de manière itérative. Mais dans notre situation, les itérations sont moins nombreuses et plus aléatoires.

3.4. L'apprentissage croisé dans un rapport de prescription

L'enjeu consiste alors à obvier deux écueils : il faut éviter que seul un acteur (que ce soit le formateur ou l'étudiant) maîtrise l'ouverture de la tâche ou que les critères mobilisés définissent a priori le projet d'analyse/intervention de l'étudiant.

Une solution consiste à penser l'évaluation comme un processus de conception, c'est-à-dire comme un apprentissage croisé et une prescription réciproque (Hatchuel, 1996). Plutôt qu'une prescription, unilatérale, exigeant une bonne connaissance des contraintes de l'activité, l'enjeu consiste en la confrontation de deux apprentissages, celui du formateur-prescripteur et celui de l'apprenant.

L'évaluation consiste alors, en adoptant une perspective ergonomique, en une coopération entre ces acteurs². Selon Hatchuel (1996), un prescripteur initie un processus dont la première phase est caractérisée par des savoirs différents chez les différents acteurs. La démarche consiste alors à préciser progressivement les prescriptions, celles-ci ne pouvant pas être spécifiées complètement et par anticipation. L'activité de conception se construit autour des techniques de validation disponibles permettant l'apprentissage croisé entre les acteurs et l'analyse des rapports de prescription réciproque.

On observe ainsi une évolution des degrés de liberté au sein du processus de conception : au début du projet, « on peut tout faire, mais on ne sait rien », alors qu'à la fin, « on sait tout, mais on a épuisé toutes les capacités d'action » (Midler, 1996, p. 67). L'évolution du projet se caractérise alors par des choix qui impliquent que les degrés de liberté des acteurs diminuent progressivement (Béguin, 2004).

² Ces concepts sont utilisés en ergonomie pour mettre en évidence que celui qui agit fait plus qu'appliquer la tâche prescrite : il fait au mieux avec les multi-finalités et les variabilités qui caractérisent une situation de travail.

C'est ce processus que nous cherchons à rendre possible pour évaluer une tâche ouverte. La distance et le confinement qui ont transformé la tâche de certification nous obligent à favoriser, tant que faire se peut, cet apprentissage croisé en acceptant que notre anticipation de l'activité de l'étudiant ne consiste pas à la maîtriser. Elle devrait plutôt tendre à favoriser un rapport de prescription réciproque susceptible de voir le jour dans des étapes de validation (explicitation du pouvoir heuristique d'une approche théorique ou méthodologique, analyse des compromis inhérents au dispositif de recherche-intervention, anticipation des résultats et des analyses possibles...), nécessairement rares vu la situation, et que nous cherchons à provoquer.

4. Quelques observations

Le processus est en cours depuis 4 semaines. Nous ne savons pas combien de temps il va durer. 10 étudiants y prennent part plus ou moins activement. Globalement, 50 e-mails environ ont été échangés entre le formateur et les étudiants. Souvent, les réponses sont postées sur le forum par le formateur, après accord des étudiants, pour permettre « une mutualisation », comme nous l'y avons mentionné à cet endroit, des connaissances méthodologiques utiles pour étudier cette situation de confinement. Enfin, 2 séances synchrones ont été organisées avec respectivement 2 et 3 étudiants pour débloquer des situations.

Trois vignettes permettent d'illustrer quelques moments clés de ce processus. Elles interrogent chacune les conditions de possibilité d'un apprentissage croisé.

4.1. *Où l'apprentissage croisé est à l'œuvre*

Vignette 1 – Une étudiante analyse l'activité de son mari dès les premiers jours de confinement. Il est enseignant et commence à travailler à distance avec ses élèves. Nous lui proposons de chercher à identifier des incidents critiques et des dilemmes, en vue d'une remise en situation dynamique (RSD) (Theureau, 2010). Elle envoie un tableau mettant en évidence ses observations. Ses questions portent sur l'usage de ces traces à l'occasion d'une RSD.

Vignette 2 – Une étudiante analyse l'activité de son fils durant un processus de composition de musique rap via un logiciel et avec un ami à distance. Elle décrit ses observations et son incapacité à accéder à l'activité de son fils. Elle pose une hypothèse intéressante : un loisir n'est pas une activité prescrite, donc ce n'est pas un travail, donc il n'y a pas de compromis à analyser.

Dans ces deux cas, un apprentissage croisé est possible. Pour répondre aux questions, nous pouvons nous appuyer sur des données et sur une description des compromis réalisés par les étudiantes. Celles-ci permettent en retour de nous interroger sur ce qu'induit notre tâche – et sa transformation progressive – et de l'adapter, par exemple en développant un aspect théorique (la relation entre approche inductive et déductive dans l'analyse de l'activité) ou méthodologique (le rôle des traces récoltées en 2^e personne et du questionnement dans une RSD).

4.2. Où l'apprentissage croisé est plus difficile à initier

Vignette 3 - Trois étudiants analysent l'activité d'une élève qui apprend à distance. Ils rendent une esquisse de leur rapport. Ils demandent s'ils vont dans la bonne direction. Nous essayons de leur montrer qu'ils peuvent analyser l'utilisation de l'application, mais également son usage. Ils demandent alors si nous pouvons organiser une réunion à distance. Celle-ci permet de mettre en évidence, suite à un questionnement assez long, les conditions et la nature de l'activité observée, et par conséquent les difficultés qu'ils rencontrent à l'analyser.

Dans un premier temps, l'apprentissage croisé n'est pas possible, car nous n'accédons pas au compromis de leur activité. Ces étudiants cherchent surtout à réguler le produit de leur travail, le rapport à rendre. Ils ne donnent pas accès à ce qu'ils essaient de faire et à ce qui résiste compte tenu des contraintes de la situation et de leurs ressources actuelles (maîtrise théorique et méthodologique notamment).

5. Conclusions

Ces observations ne sont pas nouvelles. Depuis longtemps, nous constatons la nécessité que l'étudiant se mette au travail pour qu'un accompagnement soit possible. Ici, la distance fonctionne comme révélateur de nos pratiques usuelles : elle met en évidence le risque de vouloir rationaliser (faute de temps...) l'accompagnement par des critères qui ne portent pas spécifiquement sur le compromis inhérent à l'activité de l'étudiant.

Ce point est fondamental pour constituer une situation de validation rendant possible un apprentissage croisé. La distance permet de mettre en visibilité ce qui habituellement passe inaperçu : plutôt que d'être mise en lumière dans toute sa complexité, l'activité de l'apprenant est étayée en situation d'accompagnement et permet une avancée du travail, qui peut être artificielle.

Il reste cependant qu'il n'est pas évident d'entrer dans un processus de conception, c'est-à-dire d'évaluation d'une tâche ouverte. Il faut pour cela lutter contre l'habitude de vouloir rationaliser le processus pour le rendre plus efficace. Par ailleurs, l'apprentissage croisé entre les étudiants reste de l'ordre de l'exception : même si nous veillons à mutualiser leurs questions et nos réponses, les étudiants ne cherchent pas à accéder au compromis de l'activité d'autrui qui est toujours spécifique à une situation : les autres situations ne sont pas la leur, c'est-à-dire celle qu'ils doivent affronter pour réussir leur certification.

6. Références

- Béguin, P. (2004). L'ergonome, acteur de la conception. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 375-390). Paris: PUF.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Daniellou, F., & Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 335-358). Paris: PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et de l'accompagnement de son apprentissage / développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

- Gengarelly, L. M., & Abrams, E. D. (2009). Closing the gap: Inquiry in research and the secondary science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 74-84.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 101-121). Toulouse : Octarès.
- Hubault, F. (1995). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? *Performances Humaines & Techniques* (Hors série), 79-85.
- Jézégou, A. (1999). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Midler, C. (1996). Modèles gestionnaires et régulation économiques de la conception. In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 63-85). Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Retranscription d'une conférence à Ariane Sud entreprendre. URL : <http://reseaeval.org/publications/articles/>, consulté le 15 avril 2020.