

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 18 (1996)

**Heft:** 1

**Artikel:** Pratiques co-évaluatives en éducation physique et sportive?

**Autor:** Méard, J.A. / Bertone, S. / Joseph, G.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786148>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Pratiques co-évaluatives en éducation physique et sportive?

Analyse des discours professionnels  
et fondements théoriques

J.A. Méard, S. Bertone, G. Joseph

*Les co-évaluations représentent les situations dans lesquelles l'enseignant associe les élèves à l'observation, l'évaluation, voire la notation d'un ou de plusieurs camarades. En France, les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) recourent régulièrement à ces situations. Tout d'abord, nous tentons grâce à une analyse de tous les articles de 1984 à 1994 de distinguer les formes que prend concrètement la co-évaluation en EPS. Ensuite, l'absence de références théoriques dans les documents professionnels analysés nous pousse à interroger les différents champs scientifiques susceptibles de fonder ces pratiques empiriques: la psychologie de la motivation et de l'apprentissage, les théories de l'apprentissage social et les travaux sur le conflit socio-cognitif, la psychosociologie (dynamique de groupe), la sociologie institutionnelle, la psychanalyse de l'éducation.*

## Introduction

Depuis une vingtaine d'années, la co-évaluation (CE), c'est-à-dire l'ensemble des situations dans lesquelles l'élève est associé à l'observation, l'évaluation ou la notation d'un ou plusieurs pairs, est apparue progressivement en France dans les pratiques pédagogiques d'éducation physique et sportive (EPS). Aujourd'hui cette procédure s'est généralisée à tel point que l'élève de collège (11 à 15 ans) et celui de lycée (16 à 18 ans) sont sollicités régulièrement par l'enseignant, tantôt pour enregistrer simplement des performances, recueillir des données, procéder à une évaluation diagnostique en début de cycle, tantôt pour procéder eux-mêmes à la notation en fin de cycle. Afin de se convaincre de la généralisation

de ces pratiques, il suffit de lire les revues d'EPS françaises: ainsi, dans les revues EP.S, HYPER, SPIRALES, DIRE en APS de 1984 à 1994, rares sont les numéros dans lesquels une ou plusieurs formes de CE ne sont décrites. Autre signe extrêmement révélateur, ces procédures sont la plupart du temps présentées succinctement par les auteurs, ce qui laisse supposer que les lecteurs savent de quoi il est question, qu'il s'agit d'une pratique usuelle.

Or, bien qu'elle paraisse aujourd'hui banale, la CE marque selon nous une transformation importante des conceptions concernant le rôle de l'élève et celui de l'enseignant. Elle repose en effet sur trois postulats ambitieux:

\* *une collaboration entre élèves*: si l'évaluation est prise en charge par les élèves, cela sous-entend que ceux-ci sont forcément dépendants les uns des autres, que les statuts sont différenciés en fonction des moments, que les tâches sont exercées à tour de rôle, qu'il y a une entente tacite sur l'application des codes;

\* *une intégration active des contenus par les élèves*: la CE nécessite une connaissance approfondie par les élèves des critères et des contenus; cette connaissance n'est plus un but à atteindre, mais au contraire une condition minimale de fonctionnement;

\* *une responsabilisation des élèves*: les procédures co-évaluatives impliquent une importante responsabilité de l'élève; l'enseignant délègue une partie de son pouvoir, il cède totalement ou en partie un élément qui relevait historiquement de ses seules prérogatives: la notation.

La généralisation d'un tel type de pratique est donc un phénomène qui mérite de ce point de vue une analyse approfondie, d'autant plus qu'à l'exception de quelques rares travaux, tous québécois (voir plus loin), ce glissement dans les pratiques n'a bizarrement pas été suivi d'une réflexion théorique susceptible de le fonder, ni même de l'expliquer.

Cet article a donc pour objet

- de caractériser précisément, à travers les discours professionnels depuis 1984, les différentes formes de CE en EPS et d'identifier les raisons invoquées ou induites par les enseignants qui y ont recours;
- d'apporter des éclairages théoriques susceptibles de fonder ces pratiques et d'expliquer leur introduction massive dans l'enseignement de l'EPS.

Les données présentées ici sont issues

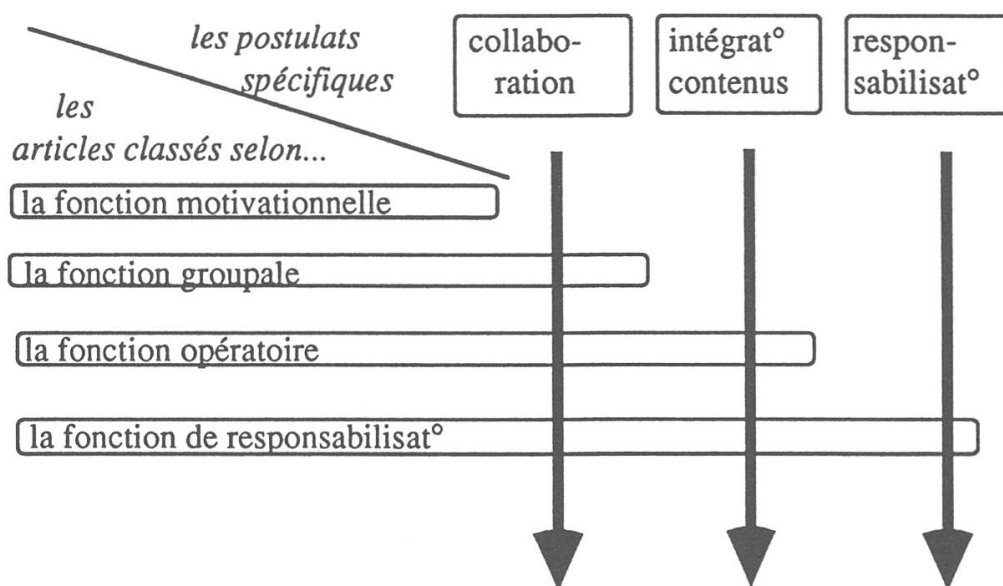
- d'une part, d'une recherche clinique (études de cas) effectuée en lycée professionnel et en collège de 1982 à 1989 à propos des transformations d'attitudes chez les élèves en EPS (Méard, 1987; 1989),
- d'autre part, d'une analyse de contenu mixte (qualitative et quantitative) effectuée en 1994 à partir de documents professionnels en EPS (Méard et Bertone).

## 1. Analyse des pratiques co-évaluatives

Nous avons identifié les articles de la revue EP.S dans lesquels sont décrites des procédures co-évaluatives (depuis 1984). Le premier constat est que la CE recouvre des pratiques hétérogènes. A l'aide de plusieurs exemples, nous les décrirons en fonction des trois postulats évoqués précédemment et qui nous paraissent spécifier le dispositif:

- \* une collaboration entre élèves;
- \* une intégration active des contenus par les élèves;
- \* une responsabilisation des élèves.

Nous classerons ces documents par intérêt croissant vis-à-vis de ces trois postulats.



### *Le mode de classement des articles dans le chapitre 1*

*1.1 La fonction motivationnelle:* tout d'abord apparaissent des procédures co-évaluatives dont la fonction est plutôt organisationnelle, pour améliorer tantôt les apprentissages, tantôt le déroulement de la séquence. C'est le cas de l'article de Pithon en 1985 (EPS n° 194) avec comme support la course de vitesse. L'auteur cherche à motiver l'élève; à cette fin, il organise une évaluation diagnostique, il organise les élèves par binômes, il permet aux apprenants d'avoir connaissance régulièrement des temps effectués. Par ailleurs,

*«chaque binôme organise lui-même son rythme de travail/récupération»*  
(p. 68)

en fonction des temps à réaliser au cours de la séance. Mais la co-évaluation se résume ici à une prise de performance (chaque groupe de deux élèves doit donner le départ et chronométrer d'autres duos), elle sert à multiplier les «informations en retour».

Dans l'article d'Allouchery et coll. (EPS, n° 242, 1993), c'est la même co-évaluation «utile» qui est décrite: cette équipe d'enseignants organise une compétition interclasses de gymnastique en collège.

*«Les élèves sont responsables de la gestion de la rencontre. Cela afin (...) de lutter contre le désengagement «chronique» des élèves lors de la mise en place d'une confrontation sportive» (p. 57).*

On constate un souci de précision dans la répartition des rôles et des tâches. Rien n'a été laissé au hasard: seize éléments gymniques sont répertoriés et hiérarchisés, les critères sont simplifiés, les jurys sont constitués de trois élèves issus de trois classes différentes. Dans ces deux mises en œuvre (Pithon, Allouchery et coll.), la CE joue sur plusieurs tableaux; d'une part, elle permet de fournir beaucoup de feed-back à l'apprenant, donc elle constitue un prolongement de l'auto-évaluation (Simonet, 1986); d'autre part, elle a sans doute une influence sur les sentiments d'auto-détermination et de compétence de l'élève (Deci, 1975). Elle est présentée comme un élément d'une stratégie globale qui aide l'élève à

*«prendre des responsabilités dans l'organisation de la classe, s'investir dans un projet collectif» (Pithon, 1985, p. 67).*

et susciter chez lui

*«une nouvelle source de motivation» (Allouchery et coll., 1993, p. 61).*

*1.2 La fonction groupale:* par ailleurs, la CE peut être présentée dans sa dimension groupale. Ce cas ne concerne que quelques rares articles: par exemple, Loizon (EPS n° 192, 1985) organise un cycle de course d'endurance avec des élèves de sixième (11 ans). A partir des temps intermédiaires, donnés par un camarade, l'élève est amené à tracer son profil de course idéal. Au moment de l'évaluation, c'est

*«le notateur qui informe son co-équipier coureur de la qualité de son train (il doit le prévenir s'il ralentit, s'il accélère ou s'il doit maintenir l'allure)».*

Dans ce cas, la co-évaluation ne se limite pas à une multiplication des feed-back; elle aboutit ici à une coopération véritable. On réalise, en lisant cet article sur l'EPS dans un collège de banlieue, que la note est moins importante que l'engagement des élèves et le sérieux qu'ils mettent à répondre aux exigences, à s'évaluer.

Dans le même ordre d'idée, Fougny (EPS n° 240, 1993) expose un contrat d'apprentissage sur deux séances en patinage sur glace avec des collégiens. Il souligne l'importance des facteurs relationnels, entre élèves, pour améliorer les apprentissages, mettant l'accent sur le rôle des pairs, de la démarche «co-éducative» dans la réussite de chacun. Ce qui est intéressant ici, c'est que la co-évaluation s'opère entre élèves de niveaux différents. Elle déclenche une prise en charge des moins experts par les plus experts.

Chez Fougny comme chez Loizon, on se rend compte que l'attribution de la note est secondaire. Les élèves sont invités à participer à l'évaluation de la

prestation de leurs camarades parce que l'enjeu institutionnel (la notation) est absent (voir aussi Coasne, 1989 et Olinger, 1992). On perçoit très clairement un désir de se détourner de la dimension strictement certificative de la notation, dimension ressentie comme vecteur d'échec et de sélection. Pour réconcilier l'élève avec l'apprendre, il faut «dédramatiser l'évaluation» (Fougnies, p. 71). Par contre, les auteurs manifestent des réserves dès qu'il s'agit d'associer la participation des élèves à l'évaluation certificative dans le cadre normal de l'enseignement obligatoire.

*1.3 La fonction opératoire (amélioration des apprentissages):* dans une approche du basket-ball au collège, Guibourdenche et Cornez (EPS n° 213, 1988) proposent aux élèves des tâches de jeu global. La classe est répartie en quatre équipes; chaque équipe observe et joue tour à tour. La co-observation est basée sur une quantification de passes, dribbles, échanges, placements, ainsi que sur les attitudes en défense. La simplicité des critères et l'utilisation continue de cette évaluation formative créent

*«une dynamique basée sur la conscience individuelle du progrès et de la réussite» (p.50).*

Selon les termes des auteurs, l'évaluation doit devenir l'affaire de l'élève:

*«regarder, rechercher des situations particulières, contrastées; verbaliser ce qui a été vu; remplir une fiche relative à un thème d'observation» (p. 50).*

Comme dans l'article de Pithon, l'évaluation est l'occasion de nombreuses informations en retour sur l'action, mais ici la tâche de l'évaluateur est bien plus complexe: il doit être très attentif, interpréter les actions des joueurs, et c'est cette activité qui semble jouer un rôle opératoire et motivationnel quand cet observateur redevient joueur. Le fait de prendre en charge l'évaluation d'un autre élève permettrait d'apprendre mieux.

Ce postulat est fréquent; on le retrouve chez Lasserre et Mangeot (in INRP, 1987), au hand-ball avec des élèves de 12 ans ainsi que chez Fernandez (EPS n° 244, 1993), qui engage les élèves à construire leur propre référentiel en gymnastique; dans ce dernier cas, une situation de référence est proposée, des groupes de besoins sont organisés et, au cours des apprentissages, auto et co-observations sont continues. La verbalisation des apprenants, rendue possible grâce à un questionnement inducteur du professeur, paraît décisive.

*«La prise de conscience de la réalité (règles opératoires) et du but à atteindre (règles d'actions (...)) permet à l'élève d'envisager et de comprendre le chemin à parcourir» (p. 64).*

De plus, les critères de réalisation sont construits en cours d'apprentissage; de ce fait, leur intégration et leur compréhension en sont facilitées. Insensiblement, les élèves sont amenés non seulement à apprendre activement, mais aussi à intégrer la démarche qui conduit à cet apprentissage.

1.4 *La fonction de responsabilisation de l'élève* (le pouvoir de noter): les recherches de Desrosiers et coll. (1993) montrent que les enseignants qui rechignent à la co-notation invoquent prioritairement trois arguments:

- les élèves ne sont pas suffisamment compétents pour produire des notes fiables,
- ils peuvent tricher,
- la note relève de la responsabilité du professeur.

Les deux premières inquiétudes ne résistent pas aux travaux en docimologie et en psychologie qui indiquent le peu de fiabilité des notes données par l'enseignant (Noizet et Caverni, 1978, en particulier, pp. 27-46 et pp. 77-148). Elles ne résistent pas non plus aux démonstrations de la compétence des élèves du second degré à produire des notes proches de celles de l'enseignant, si certaines conditions élémentaires sont remplies: critères simplifiés, interprétation limitée, formes de groupement réduisant les effets de sympathie/antipathie (Boudreau, 1987; Méard, 1987, 1989; Dassé, 1989). Le troisième argument relève de choix philosophiques personnels.

Quelques auteurs tentent malgré tout des co-notations: ainsi, dans l'article de Guidi-Cecconi et Vanpouille (EPS n° 225, 1990), les élèves sont impliqués dans la notation de leurs pairs: le cycle d'athlétisme présenté en 6<sup>e</sup> (11 ans) commence par des situations aménagées à propos de thèmes comme «le plus haut possible», «le plus vite possible», «le plus précis possible». Chaque sous-groupe d'élèves est amené à trouver ses propres solutions et élabore ensuite des parcours que les autres sous-groupes devront effectuer lors de la co-notation finale. Chaque sous-groupe doit expliquer, démontrer ses propres parcours à toute la classe, donc repérer les difficultés proposées, identifier pour lui-même les règles de l'action efficace et définir les critères de réussite. Les auteurs laissent penser que leur démarche répond en grande partie à leurs visées initiales pour l'élève:

*«S'investir, (...) poursuivre un travail, mener une activité d'exploration et de recherche (...) prendre des initiatives et des responsabilités» (p. 61).*

La co-évaluation présentée par Guidi-Cecconi et Vanpouille n'est plus seulement une prise de performance. Il s'agit d'une co-notation collective (une note par groupe de cinq), mais celle-ci est inscrite à l'intérieur d'un travail d'élaboration de contenus par les élèves eux-mêmes. Les élèves sont conduits ici, face à un problème de départ très ouvert, à «se réinventer un athlétisme», à «se reconstruire» des solutions propres qui, à un moment donné, rejoignent les règles universelles de l'action efficace. Cette observation rejoint les mises en œuvre de Goirand (EPS n° 200-201, 1986) en gymnastique, Levieux et Levieux (EPS n° 223, 1990) en expression corporelle, Helvig (EPS n° 236 et 237, 1992) en gymnastique rythmique et sportive.

Notre recherche personnelle nous a orientés vers des choix un peu différents en matière de co-notation. Nous nous référons à un cas de transformation d'attitudes concernant une classe «difficile» de collège (4<sup>e</sup> garçons, 14 ans) en gymnastique-agrès (Méard, 1989, pp. 131-156). Concrètement, à la troisième séance d'un cycle, l'enseignant décide de rompre avec un agencement formel de

sous-groupes qui «tournaient» de façon mécanique sur des ateliers avec des tâches précises à réaliser et une évaluation ponctuelle «classique», et opte

\* pour un libre choix des élèves sur les ateliers où étaient proposées des tâches nombreuses (40) et non hiérarchisées (supports d'apprentissage);

\* pour une évaluation basée sur un contrat:

- une note moyenne obtenue pour 7 éléments réussis (dont 3 au sol);
- un élément gymnique noté «réussi», soit par le professeur, soit par un autre élève l'ayant déjà réussi;
- la notation continue (tout au long de chaque séance) et à la demande de l'évalué;
- un nombre de tentatives illimité pour chaque élève.

Les caractéristiques de cette mise en œuvre sont doubles. D'abord, la certification appartient aux élèves, ce qui peut paraître audacieux et même peu réaliste si l'on fait abstraction de la nécessaire «mise en condition» préalable (responsabilisation) et de la progressivité de l'éloignement de l'enseignant. Ensuite, la co-notation n'est pas précédée d'un travail de construction de contenu par les élèves: ce sont les mêmes tâches qui sont proposées aux élèves avant et pendant la co-notation continue. Mais plusieurs points convergent entre ce cas et toutes les mises en œuvre rapportées jusqu'ici: le fait que l'évaluation soit intégrée aux apprentissages, qu'elle soit simplifiée (élément réussi ou non), enfin qu'elle participe d'une stratégie d'ensemble visant à modifier les attitudes (liberté de choix d'apprentissage, rotations informelles, etc.). Une chose est certaine: la procédure entraîne des effets durables. Les transformations d'attitudes, vérifiées à plusieurs reprises avec d'autres classes, ont été manifestes tant du point de vue des apprentissages que des relations d'entraide. A deux séances d'intervalles, des collégiens rebelles, inattentifs, passifs, se sont engagés volontairement dans des conduites responsables d'apprentissage.

### *1.5 Commentaires*

On constate donc que les enseignants qui recourent à la CE lui attribuent différents avantages et, en fonction de cela, la modulent et l'adaptent. En dehors de la dimension strictement organisationnelle qui fait passer l'élève par plusieurs rôles sociaux dans la séance et donc le motive et le responsabilise, la plupart des enseignants mettent l'accent sur l'intégration des contenus qu'elle favorise chez l'apprenant: elle multiplie les informations en retour, elle l'oblige à intégrer les critères et, par là même les contenus eux-mêmes. Ce sont donc les fonctions formatives (pour réguler l'acte d'enseignement) et formatrices (pour améliorer les apprentissages) de la CE qui semblent prévaloir. Cela nous conduit à formuler trois remarques.

\* Tout d'abord, à côté de cette utilité concernant les apprentissages, les dimensions groupales de la CE sont minorées. Alors que la CE est véritablement spécifique de ce point de vue (par rapport à toutes les autres démarches didactiques récentes qui ont tendance à envisager l'apprenant seul face au savoir), les dimensions dynamiques, socio-cognitives, interactionnistes sont rarement exploitées et quand elles le sont, l'auteur ne les argumente pas, ne renvoie à aucune référence.



\* Ensuite, il existe une certaine ambiguïté chez les enseignants entre d'une part la volonté de responsabiliser l'élève au maximum, de tout lui déléguer (la construction des contenus, l'organisation de la séance, l'observation et l'appréciation des camarades, l'auto-évaluation), et d'autre part une réserve concernant la co-notation. Pour ceux qui osent recourir à cette dernière procédure, l'argument est que la notation comporte un enjeu institutionnel et qu'il est intéressant d'y impliquer l'élève. Cependant, beaucoup se refusent à passer le cap, alors que les seuls travaux relatifs à cette question (Méard, 1989; Desrosiers et coll., 1993), sans apporter de preuves formelles, rassemblent plusieurs indicateurs qui poussent à croire en l'existence de transferts positifs d'attitudes à partir de co-notations instituées et continues. De plus, les chercheurs s'accordent à souligner que la notation entre élèves comporte les mêmes travers que la notation par le maître: lorsque la co-notation est ponctuelle, sanctionnante, subjective, inhibitrice, elle ne modifie pas l'attitude de l'élève en profondeur et devient même un instrument de contrôle d'autant plus efficace qu'il est intégré par l'élève (Foucault, 1975; Maccario, 1986). Par contre, utilisée avec des précautions élémentaires, de façon progressive et continue, la co-notation gomme le côté sanctionnant de la note et permet d'intégrer différents enjeux: formatifs et certificatifs.

\* Enfin, on ne peut que s'étonner de l'absence de recul réflexif sur la CE chez les auteurs qui y recourent. Les documents que nous avons étudiés font apparaître, en négatif, une carence absolue d'étayage théorique à ce niveau, alors que par ailleurs on trouve en grand nombre des emprunts relatifs à la psychologie de l'apprentissage, aux neuro-sciences, à la didactique de l'EPS, à la technique des activités sportives pour justifier les choix, expliquer la réussite de tel procédé ou tel contenu.

## 2. Les spécificités de la co-évaluation

Ce dernier constat nous pousse à interroger les données théoriques susceptibles de faire comprendre les caractéristiques de ces «drôles de pratiques», qui sont omniprésentes, mais que les praticiens se dispensent de justifier. A ce niveau de réflexion, il convient de distinguer plusieurs étages dans les modes explicatifs.

### 2.1 *Motivation*

Tout d'abord, il est clair que la CE présente plusieurs leviers motivationnels. D'abord, en multipliant les informations en retour, ce qui décuple les possibilités d'auto-évaluation. La psychologie de l'apprentissage a mis au jour la valeur motivationnelle de la connaissance du résultat. Ensuite, il semble que la CE joue principalement sur les facteurs subjectifs du processus d'apprentissage: les sentiments de compétence et d'auto-détermination (Deci, 1975; Harter, 1982;

Durand, 1987), l'attribution causale de l'apprenant, la prise en charge par les élèves eux-mêmes du recueil, voire du traitement des données, constitue un puissant levier sur la motivation d'accomplissement.

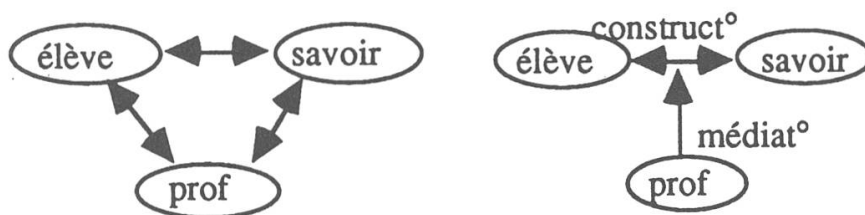
## 2.2 Optimisation de l'apprentissage

La CE implique la nécessaire conscience des critères d'évaluation des prestations mais également des règles de l'action efficace. L'élève qui a dû intégrer et manipuler le matériel didactique pour évaluer correctement un camarade redevient ensuite un apprenant. Donc, dans une perspective cognitive des apprentissages, la CE peut être conçue comme un moyen privilégié de transformation des représentations fonctionnelles. D'une certaine manière, l'optimisation des apprentissages est aussi rendue possible grâce à une implication de l'élève dans la démarche d'enseignement (et non plus seulement d'apprentissage); on constate de ce fait que les changements de rôles qui se réalisent (évalué, puis évaluateur-conseiller, puis noteur, puis de nouveau évalué, etc.) permettent d'orienter l'apprenant vers des acquisitions méthodologiques et, dans une certaine mesure, vers des «métaconnaissances» relatives à l'apprentissage (René, 1993; Foucteau, 1994).

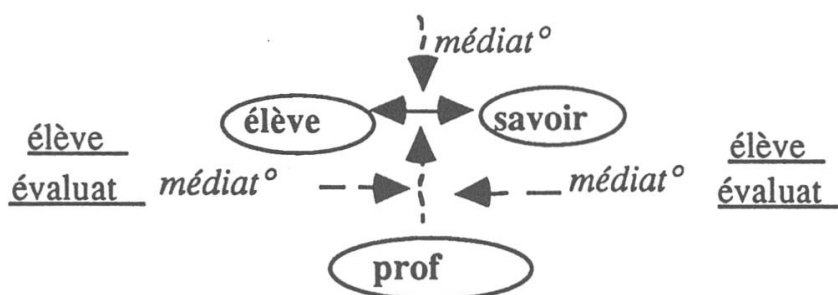
## 2.3 Dynamique de groupe et conflit socio-cognitif

Lorsque les élèves s'évaluent les uns les autres, ils sont dépendants, leurs statuts changent et s'enchaînent; le regard de l'autre «pèse plus lourd» parce qu'il est institutionnalisé. Le fondement théorique peut se situer à ce niveau dans les modèles pour lesquels «apprendre est une opération sociale». Plusieurs courants théoriques convaincants mettent en effet l'accent sur le rôle de la médiation (d'un enseignant, d'un pair) dans le processus d'appropriation du savoir. L'apprentissage est envisagé ici dans une perspective interactionniste. Certains travaux de psychosociologie (Ardoino, 1977; Gilly, 1984), la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977; Winnykamen, 1983; 1991), le courant post-piagétien relatif au conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), la psychologie soviétique (Vygotski, 1934; Leontiev, 1974) avancent cette idée-force chacun à sa manière.

Quelle que soit l'option retenue, si l'on utilise la modélisation de la situation didactique de Chevallard (1985), on se rend compte que la CE introduit des médiations supplémentaires à tous les niveaux.



Représentation du triangle didactique (d'après Chevallard, 1985)



Les médiations supplémentaires dans le cas de la CE

Il ne s'agit pas ici de placer la dimension relationnelle au centre de l'acte d'enseigner, d'autant plus que le savoir, à son tour, joue un rôle de médiation entre les personnes (Freinet, 1969; Oury et Vasquez, 1971; Ardoine, 1977); lui seul permet la maturation en dépassant l'interrelation duelle, fusionnelle et ses dérivées non directives ou autoritaristes (Hameline, 1971; Bigeault-Terrier, 1978; Baietto, 1985). Cependant, une réflexion approfondie sur les processus d'apprentissage ne peut occulter l'imbrication des problématiques «cognitives – opératoires» d'une part et «dynamiques – sociales» d'autre part. Or, à la lecture des recherches dans ce domaine (Amado et Guittet, 1975; Perret-Clermont, 1979; Doise et Mugny, 1981; Moscovici, 1984), on s'aperçoit qu'il ne suffit pas de mettre des sujets en présence pour que les processus dynamiques et socio-cognitifs (dans le but de résoudre un problème commun et donc de construire ses propres savoirs) soient sollicités. L'optimisation des processus, dans une optique interactionniste, passe par un certain nombre de conditions:

- \* tout d'abord, *un projet commun* qui cristallise un intérêt partagé;
- \* ensuite, *une interdépendance des acteurs*, une «collaboration obligatoire»;
- \* enfin, *un mode d'interrelation qui ne soit pas basé sur une hiérarchie formelle* (relations strictement verticales).

On constate que les formes de groupements utilisés dans le cadre scolaire ont souvent du mal à remplir ces trois conditions: certes, il est possible en EPS de susciter un projet commun, par exemple en stabilisant les équipes de sports collectifs d'une même classe pendant tout le cycle. On peut aussi imaginer des formules d'évaluation qui accordent une place au résultat collectif de l'équipe dans la note de chacun de ses membres. Mais ces procédures peuvent difficilement être transférées dans toutes les activités physiques. De plus, le fait qu'elles soient proposées ou imposées par l'enseignant les rendent souvent formelles aux yeux de l'élève.

La CE au contraire impose une interdépendance forte des évalués et évaluateurs; elle institue une collaboration obligatoire qui, alimentée par les sentiments d'autodétermination et de compétence que nous avons évoqués précé-

demment, suscite l'adhésion du jeune scolarisé. Le moment fort de l'évaluation, pour pouvoir être vécu, exige que chacun remplisse son rôle: le premier, celui d'évalué actif et appliqué; le second, celui d'évaluateur compétent et consciencieux.

De plus, l'intérêt réside dans l'alternance de rôles dans les différentes pratiques co-évaluatives. Les études que nous avons menées sur de nombreux cas font apparaître que la collaboration produite à ces occasions évite les travers et les illusions d'un égalitarisme de façade: chaque épisode détermine ses «experts» parmi les élèves, des statuts différenciés émergent et débouchent sur de véritables prises en charge, une véritable co-éducation. Cette situation se distingue de l'aide professeur / élève habituelle, car à la séquence suivante, à propos d'une autre habileté, d'une autre activité-support, les statuts changent, se déplacent, s'inversent. Alors que l'enseignant est toujours l'expert, la CE produit des experts à tour de rôle et cela change tout. La verticalité, si pesante, s'estompe et laisse l'opportunité d'une dynamique de groupe et d'une activité socio-cognitive fonctionnelles.

#### *2.4 Le conflit socio-institutionnel*

Cette singularité de la co-évaluation qui consiste à «produire de la médiation» n'agit donc pas quand les protagonistes sont simplement mis en présence. Nous l'avons dit, pour que les conditions d'un «conflit productif» émergent, pour que les processus soient sollicités (dans une perspective interactionniste), il faut que le dispositif d'évaluation implique non seulement des négociations préalables, mais aussi des mises en situation de «dépendance obligatoire» (par exemple à travers la notation), qui seules peuvent laisser espérer une sollicitation des processus socio-cognitifs par l'interdépendance d'acteurs à l'origine isolés par le fonctionnement institutionnel (Authier et Hess, 1981).

La manipulation par les élèves eux-mêmes des critères d'évaluation semble donc pouvoir être avantageusement prolongée par leur participation à la notation, c'est-à-dire à un des «piliers» du fonctionnement scolaire. Toutes les études montrent qu'un certain nombre de conditions permettent de rendre les élèves responsables et compétents dans ce type de situation (Boudreau, 1987; Dassé, 1989; Méard, 1989). Cela implique, en l'espèce, que les élèves soient identifiés comme des collaborateurs et qu'ils accèdent au statut d'acteurs de leur propre formation. On sort d'une conception un peu artificielle qui consiste à distinguer dans la pratique des moments d'évaluation formative dans lesquels l'élève est supposé s'associer volontairement au processus et des moments où sa soumission est rétablie.

La co-notation investit l'adolescent d'une responsabilité qui dénoue certains scénarios institutionnels figés et qui laisse entrevoir des conflits socio-institutionnels solubles. Mais on peut se demander si cette procédure est possible dans toutes les disciplines (en mathématiques?) ou lorsque l'enjeu social est vraiment important (bulletin trimestriel). On l'a vu, de nombreux enseignants recourent à la co-notation lorsque l'enjeu est moindre (association sportive, sorties extra-scolaires...). Tout porte à croire qu'en plus des différents leviers

que nous avons tenté de mettre en évidence (motivationnels, opératoires, dynamiques, socio-cognitifs), la CE remplit une fonction de «jeu de rôle» à propos duquel, à un moment donné, «pour rire», «pour du beurre», on échange les statuts, et de ce fait, on les dédramatise, on les désacralise, on les libère d'une charge émotionnelle parasite et permanente. L'éclairage se situe ici au niveau psychanalytique (Baïetto, 1985; Bigeault-Terrier, 1978; Hameline, 1971).

## Conclusion

L'option pédagogique qui consiste à mettre en place une co-évaluation en EPS répond en fait à de nombreuses données scientifiques:

- \* la psychologie de la motivation, en particulier la motivation d'accomplissement;
- \* les théories cognitives de l'apprentissage;
- \* les théories de l'apprentissage social et les travaux sur le conflit socio-cognitif pour ce qui concerne l'amélioration des apprentissages;
- \* la psycho-sociologie (dynamique de groupe);
- \* la sociologie institutionnelle;
- \* l'approche psychanalytique de l'éducation.

On notera enfin que la CE a été l'objet de recherches en enseignement, surtout en Amérique du Nord (Boudreau, 1987; Dassé, 1989; Desrosiers et coll., 1993), recherches qui contribuent à leur tour à montrer son efficacité au niveau des apprentissages et des attitudes de l'apprenant et qui confirment encore l'épaisseur du fondement théorique.

Au-delà de cette multiréférenciation, nous retiendrons que la CE joue sans doute un rôle au niveau des trois axes du triangle didactique: l'axe apprenant/savoir bien entendu, mais également les axes enseignant/apprenant et l'axe enseignant/savoir. Parce qu'elle institue une médiation à tous les niveaux de la situation d'enseignement, la CE constitue sans doute un «espace de dénouement» pour la situation d'éducation.

## Bibliographie théorique

- Amado (G) et Guittet (A): (1975) «La dynamique des communications dans les groupes» Armand Colin, coll. U, 209 p.
- Ardoïno (J): (1977) «Education et politique. Propos sur l'éducation – II», Gauthier-Villars, coll. Hommes et organisations, Paris, 272 p.
- Authier (M.) et Hess (R): (1981) «L'analyse institutionnelle», PUF, coll. Que sais-je? n° 1968, Paris, 126 p.
- Baïetto (MC): (1985) «Le désir d'enseigner», ESF, coll. Sciences de l'éducation, Paris, 167 p.

- Bandura (A): (1977) «Social learning theory», Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bigeault (JP) et Terrier (G): (1978) «L'illusion psychanalytique en éducation», PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.
- Boudreau (P): (1987) «L'évaluation par les pairs. Une étude de sa justesse et de son influence sur l'apprentissage d'une activité physique (hockey)» Mémoire de maîtrise en sciences de l'activité physique, Université Laval, Québec.
- Chevallard (Y): (1985) «La transposition didactique. Dusavoir savant au savoir enseigné», La pensée sauvage, Grenoble.
- Dassé (B): (1989) «L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation formative des apprentissages en éducation physique» Thèse de doctorat en sciences de l'activité physique, Université Laval, Québec.
- Deci (E.L): (1975) «Intrinsic motivation», Plenum, New-York.
- Desrosiers (P), Genet-Volet (Y) et Godbout (P): (1993) «Evaluer... pour apprendre», suivi de «Complices et associés en évaluation», document vidéo (46 mn) et document d'accompagnement, Université Laval, Québec.
- Doise (W) et Mugny (G): (1981) «Le développement social de l'intelligence», InterEditions, Paris, 184 p.
- Durand (M): (1987) «L'enfant et le sport», PUF, Paris.
- Filloux (J): (1978) «Du contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école», Dunod, coll. Sciences de l'éducation, Paris, 369 p.
- Foucault (M): (1975) «Surveiller et punir. Naissance de la prison», NRF, Paris.
- Foucteau (B): (1994) «Pédagogie médiationnelle et métacognitive en EPS», in EPS n° 246, pp. 66.69.
- Freinet (C): (1969, rééd. 1977) «Pour l'école du peuple» P.C.Maspero, Paris, 180 p.
- Gilly (M): (1984) «Psychosociologie de l'éducation», in Moscovici, pp. 473. 494.
- Hameline (D): (1971) «Du savoir et des hommes», Gauthier-Villars, coll. Hommes et organisations, Paris, 230 p.
- Harter (S): (1982) «The perceived competence scale», in «Child développement» n° 53, pp. 87.97.
- Kohn (R): (1982) «Les enjeux de l'observation», PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 210 p.
- Leontiev (A): (1974) «Activité, conscience, personnalité», éd. du Progrès, Paris.
- Méard (JA): (1987) «La co-évaluation en EPS: innovation ou gadget pédagogique?», in EPS n° 207, pp. 41. 45.
- Méard (JA): (1989) «La recherche d'autonomie en EPS», Thèse de doctorat, Paris 8, Sciences de l'éducation, 274 p.
- Monteil (JM): (1990) «Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales», PUG, coll. Vies sociales, Grenoble.
- Moscovici (S): (1984) (sous la direction de) «Psychologie sociale», PUF, coll. Fondamental, 566 p.
- Noizet (G) et Caverni (JP): (1978) «Psychologie de l'évaluation scolaire», PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.
- Oury (F) et Vasquez (A): (1971) «De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle», Maspero, Paris, 288 p.
- Perret-Clermont (A.N): (1979, rééd. 1986) «La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale» Peter Lang, coll. «Exploration-Recherches en sciences de l'éducation», 244 p.
- René (B.X.): (1993) «Pour ne pas apprendre idiot. Fondements et modèles d'une pédagogie médiationnelle», in AFRAPS: «Enseigner l'éducation physique et sportive», pp. 141.149.
- Simonet (P): (1986) «Apprentissages moteurs. Processus et procédés d'acquisition», Vigot, coll. Sport + Enseignement, Paris, 209 p.

- Vigarelo (G): (1978) «Comment envisager les problèmes des rapports de la théorie et de la pratique en EPS», in «Questions-réponses sur l'EPS», ESF, coll. Sciences de l'éducation, pp. 21. 23.
- Vygotski (L.S.): (1934, rééd. 1985), «Pensée et langage», Terrains/Editions sociales, Paris.
- Winnykamen (F): (1983) «L'apprentissage par imitation», in Revue française de pédagogie n° 59, pp. 24.29.
- Winnykamen (F): (1991) «EPS interroge...», in EPS n° 232, pp. 7.12.

### Bibliographie professionnelle

- Allouchery (M), Araneder (M), Boutoille (L), Cortyl (C), Laurent (A), Micielski (G) et Pasqualini (S): (1993) «Gymnastique. Les interclasses», in EP.S n° 242, pp. 57. 61.
- Coasne (J): (1989) «Un projet d'action éducative; GRS, musique, mathématique», in EP.S n° 219, pp. 63.66;
- Fernandez (G): (1993) «Gymnastique... Transformation et évaluation des savoirs», in EP.S n° 244, pp. 62.65.
- Fougnies (L): (1993) «Patin à glace: la patinoire récréation ou apprentissage», in EP.S n° 240, pp. 68.72.
- Goirand (P): (1986) «A propos d'une séance d'EPS: didactique et pédagogie» in EP.S n° 200/201, pp. 45,50; n° 208, pp. 50.53.
- Guibourdenche (P) et Cornez (J.Y): (1988) «Une approche du basket-ball au collège», in EP.S n° 213, pp. 49.51.
- Guidi-Cecconi (D) et Vanpouille (Y): (1990) «Projet éducatif au collège des pyrénées: l'athlétisme en sixième», in EP.S n° 225, pp. 60.63.
- Helvig (M): (1992) «GRS: et si l'élève construisait ses progrès?» in EP.S n° 236, pp. 59.62 et n° 237, pp. 35.37.
- Lasserre (B) et Mangeot (B): (1987) «Elaboration, en groupe, de stratégies d'action», in «Rencontres pédagogiques» n° 15, INRP, pp. 51.62.
- Levieux (F) et Levieux (J.P): (1990) «Expression corporelle: les marches» in EP.S n° 223, pp. 13.15.
- Loizon (D): (1985) «L'EPS dans un collège de banlieue», in EP.S n° 192, pp. 50.54.
- Olinger (J.P): (1992) «Gymnastique; loto-gym; maxi-gym», in EP.S n° 234, pp. 15.18.
- Pithon (A): (1985) «La course de vitesse au collège», in EPS n° 194, pp. 67.70.

## Co-Evaluation im Sportunterricht

### Analyse professioneller Überlegungen und theoretischer Grundlagen

#### *Zusammenfassung*

In der Co-Evaluation werden die Schüler zur Beobachtung und Beurteilung der Leistungen von Klassenkameraden und teilweise sogar zur Notengebung hinzugezogen. In Frankreich ist diese Praxis durchaus üblich. Die Autoren versu-

chen, mit Hilfe einer Analyse von Artikeln, die zwischen 1984 und 1994 erschienen sind, verschiedene Formen der Co-Evaluation aufzeigen. Das Fehlen theoretischer Referenzen in diesen Fachartikeln führte die Autoren dazu, verschiedene Theorien zu hinterfragen, auf die sich diese Praxis berufen könnte: die Motivations- und Lernpsychologie, die sozialen Lerntheorien und die Arbeiten zu sozio-kognitiven Konflikten, die Sozialpsychologie (Gruppen-dynamik), die Soziologie (Institutionsanalyse) und die Psychoanalyse.

## Pratiche di covalutazione in educazione fisica e sportiva

### Analisi delle pratiche didattiche e fondamenti teorici

#### *Riassunto*

Le covalutazioni sono situazioni in cui l'insegnante associa gli allievi all'osservazione, alla valutazione e pure all'attribuzione del giudizio a uno o più compagni. In Francia gli insegnanti di educazione fisica e sportiva ricorrono regolarmente a questa pratica. Sulla base di un'analisi di tutti gli articoli a carattere didattico apparsi dal 1984 al 1994 cerchiamo anzitutto di distinguere le forme assunte dalla covalutazione. In seguito, la mancanza di referenze teoriche nei materiali analizzati ci induce ad interrogare i diversi ambiti scientifici suscettibili di fornire un fondamento a queste pratiche empiriche: la psicologia della motivazione e dell'apprendimento, le teorie dell'apprendimento sociale e i lavori sul conflitto socio-cognitivo, la psicosociologia (dinamica di gruppo), la sociologia istituzionale, la psicoanalisi dell'educazione.

## Co-evaluation in Physical Education

### Analysis of professional discourse and theoretical foundations

#### *Summary*

Co-evaluation represents a situation where pupils are implicated in the observation, evaluation and even in the marking of classmates. In France, this practice is quite common among physical education teachers. An analysis of all the relevant articles published between 1984 and 1994 enables us to distinguish the different forms co-evaluation can take in physical education. The total absence of theoretical references in these professional documents leads us to interrogate the different scientific fields possibly underlying these empirical practices: psychology of motivation and learning, theories of social learning, socio-cognitive conflict, social psychology (group dynamics), sociology of institutions and educational psychoanalysis.