
L'évaluation à l'épreuve de la distance et du numérique

Christophe Gremion et Julie Lyne Leroux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3738>

DOI : [10.4000/questionsvives.3738](https://doi.org/10.4000/questionsvives.3738)

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2019

ISBN : 978-2-912643-55-1

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Christophe Gremion et Julie Lyne Leroux, « L'évaluation à l'épreuve de la distance et du numérique », *Questions Vives* [En ligne], N° 31 | 2019, mis en ligne le 30 août 2020, consulté le 01 octobre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3738> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3738>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2020.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'évaluation à l'épreuve de la distance et du numérique

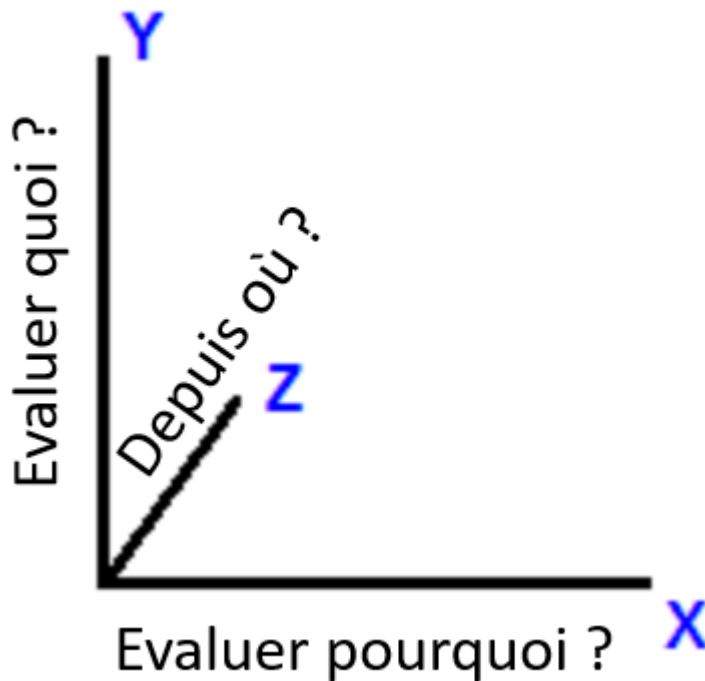
Christophe Gremion et Julie Lyne Leroux

- 1 Les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus présentes dans notre société, changeant notre rapport à l'espace ainsi qu'au temps et modifiant considérablement les lieux et les rythmes d'apprentissage et de collaboration entre les acteurs¹. Les formations en régime numérique utilisent généralement les nombreuses possibilités qu'offrent ces innovations technologiques pour réinventer des ingénieries de formation (Cottier & Lanéelle, 2016). En effet, avec la numérisation des outils pédagogiques et l'essor des cours à distance, *blended learning* ou autre classe inversée, avec la multiplication des outils de communication synchrones et asynchrones, l'espace et le temps ne se conçoivent plus de la même manière. Ces changements de conception se ressentent-ils aussi au niveau de l'évaluation ? La distance (spatiale et/ou temporelle) entre évaluateurs et apprenants est-elle compatible avec la dimension de régulation des apprentissages, ou de leur contrôle, inhérente aux différents modèles d'évaluation (Vial, 2012) ? Et quels rôles les nouveaux outils numériques prennent-ils dans ces dispositifs ?
- 2 Entre la case à cocher, le questionnaire en ligne, la surveillance automatique de l'utilisateur et la vidéoscopie, la panoplie d'outils numériques à disposition permet d'atteindre de nombreux buts, parfois antinomiques, parfois paradoxaux. De tous ces paradoxes, l'un nous semble central : alors que les recherches en sciences de l'éducation ont amené des modifications curriculaires axées sur le développement des compétences (Leroux, 2016 ; Tardif, 2006), le développement facilité (via le numérique) des questions fermées avec rétroactions automatiques ne semble pas produire l'effet attendu, un retour vers des approches centrées sur l'évaluation des connaissances n'étant jamais bien loin.
- 3 Pour rendre visible ce paradoxe, nous proposons un modèle : le cube de l'évaluation à distance. Son utilité est de rendre visible une partie de la complexité que représente

l'évaluation des apprentissages dans des formations en régime numérique. Trois dimensions de départ nous semblent centrales pour traiter de cette question :

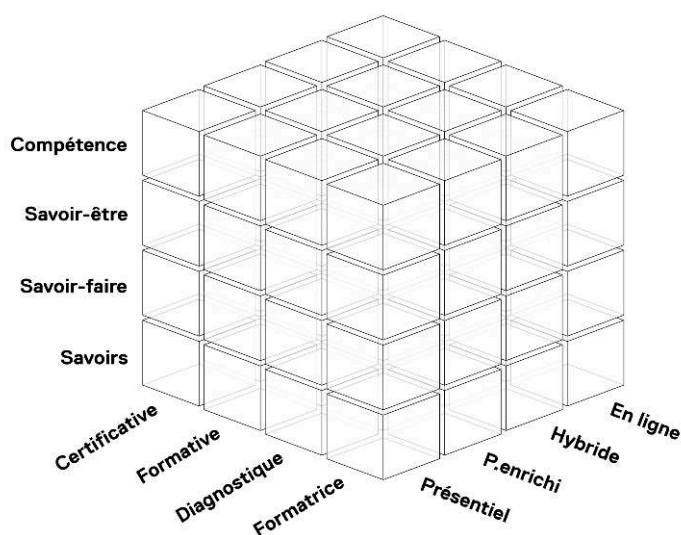
- Axe des X : Évaluer pourquoi ?
- Axe des Y : Évaluer quoi ?
- Axe des Z : Évaluer depuis où ?

Figure 1 : les axes du cube de l'évaluation à distance



- 4 Chacun de ces axes a été arbitrairement défini en 4 niveaux, mais tout le panel des nuances existe naturellement pour chacun d'eux. Ainsi, nous représentons les buts de l'évaluation à travers un cube formé de 64 zones distinctes, comme le montre la figure 2 :

Figure 2 : le cube de l'évaluation à distance



Axe des X : Évaluer pourquoi ?

- 5 Nous questionnons ici l'intention du geste évaluatif, entre soutien à la prédiction, à l'apprentissage, à l'organisation de l'enseignement ou à l'officialisation et la reconnaissance de l'acquisition. L'évaluation sera qualifiée de :
 - certificative lorsqu'elle sert à rendre compte, à reconnaître officiellement un apprentissage (Leroux, 2016 ; Scallon, 2007 ; Vial, 2012),
 - formative lorsqu'elle a pour but d'organiser l'enseignement en fonction des acquis ou besoins (Allal, 1999 ; De Vecchi, 2014),
 - diagnostique pour connaître les préacquis de chacun et juger de la pertinence de proposer tel apprentissage à tel moment (De Vecchi, 2014 ; Scallon, 2007),
 - formatrice pour permettre l'apprentissage par articulation entre référentialisation (Figari, 2006), autoévaluation, évaluations diagnostique, formative et certificative (Nunziati, 1990 ; Vial, 2012).
- 6 Dans ce numéro thématique, l'article proposé par Yves Chochard, Félix B. Simoneau, Élisabeth Mazalon et Crystèle Villien, intitulé « Les technologies de l'information et de la communication pour évaluer les séquences de stage : étude de cas d'un dispositif de formation professionnelle en alternance québécois » traite de cette dimension. Dans une situation de formation professionnelle en alternance, le suivi et l'évaluation de la pratique sont soutenus par des outils numériques. Les auteurs nous décrivent, entre autres, quatre pratiques évaluatives classées selon leurs fonctions, allant de l'autoévaluation à l'évaluation sommative en passant par deux formes distinctes d'évaluations formatives.
- 7 L'article de Stéphanie Boéchat-Heer et Pierre-Olivier Vallat « L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : accompagnement et évaluation

formative » est intéressant pour mettre en évidence les confusions possibles au niveau de ce premier axe. Ainsi, l'introduction du ePortfolio dans leur institution rencontre deux difficultés fréquentes dans ce genre de situations. La première concerne les compétences numériques nécessaires, tant chez les formateurs que chez les étudiants, pour permettre une utilisation efficace du ePortfolio. La seconde, qui se rapporte au premier axe du cube de l'évaluation à distance, concerne le flou qui règne entre les intentions de développement des compétences et de contrôle de celles-ci (Gremion, 2020 ; Petit, Monney & Gremion., 2018), et ce tant du point de vue des formateurs que des étudiants. Une adoption du ePortfolio peut être freinée tant par les compétences numériques des acteurs que par leurs conceptions des intentions de l'évaluation.

Axe des Y : Évaluer quoi ?

- 8 Cette dimension s'intéresse à l'objet de l'évaluation qui peut être une connaissance pure comme une compétence mobilisée en situation inconnue, une habileté ou encore une attitude. Toujours par souci de simplification, quatre objets d'évaluation sont retenus :
 - les savoirs, qui renvoient aux niveaux un et deux de la taxonomie de Bloom ;
 - les savoir-faire qui concernent autant les gestes professionnels que la mise en application d'une notion théorique dans un contexte de classe ;
 - les savoir-être ou attitudes (Le Boterf, 1998) ;
 - les compétences (Scallon, 2007 ; Tardif, 2006).
- 9 L'article de Pierre-François Coen et Céline Bouzenada Sottas, « Une typologie des traces numériques utilisées par de futurs enseignants » peut être situé à l'intersection de ces deux premiers axes, entre *évaluer pourquoi* et *évaluer quoi*. Leur recherche propose de voir les traces soit comme complétives du discours, soit comme génératives de discours. Si les premières font fréquemment office de preuve, ce qui les rapproche de la fonction certificative de l'évaluation, les secondes sont des supports à l'analyse de l'activité, voire dans de rares cas au changement de pratiques. Les exemples présentés dans cet article montrent que les traces complétives concernent fréquemment des savoirs faire ou des connaissances alors que les traces génératives se rapportent à des attitudes et des compétences, souvent en construction.
- 10 Matthieu Cisel et Georges-Louis Baron, dans leur article « Utilisation de tableaux de bord numériques pour l'évaluation des compétences scolaires : une étude de cas » abordent la question de l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil numérique. Ils démontrent que la distance, créée par l'utilisation du numérique, détourne l'évaluation de son but. Ainsi, constater que « des enseignants établissent des compétences à partir d'une simple connexion d'un élève à une application » illustre bien le glissement que provoque, dans ce cas, l'utilisation des outils informatiques, la compétence visée par l'évaluation se résumant à un savoir-faire par l'utilisation des traces numériques.

Axe des Z : Évaluer depuis où ?

- 11 Les régimes numériques modifient les « règles du jeu » de formation, la distance pouvant être vécue comme une perte de contrôle ou de suivi de ce qui se fait, élément

souvent central dans les évaluations à visée certificative mais pas seulement. Quatre niveaux, du tout en présence au tout à distance sont utilisés dans ce modèle :

- présentiel : travail traditionnel dans une salle de cours, éventuellement à l'aide d'outils numériques ;
 - présentiel enrichi : principalement travail en salle de cours avec certaines activités proposées en ligne (sur le temps de cours et/ou hors temps de cours) ;
 - hybride (*blended learning*) : articulation entre cours présentiels et formation online ;
 - en ligne (*online*) : toutes les activités se font à distance, que ce soit de manière synchrone ou asynchrone.
- 12 Deux articles de ce numéro thématique s'intéressent à la formation et à l'évaluation à l'intérieur des MOOC. Dans ce cas, la distance est maximale, la formation - et l'évaluation - s'effectuant uniquement en ligne.
- 13 Dans leur article « L'évaluation comme objet de recherche dans les MOOC : prise en compte du contenu », Abdelkarim Zaid, Abdelghani Babori et Hischam Fassi-Fihri présentent une revue de littérature sur l'évaluation au cœur des MOOC. Les auteurs mettent en évidence le fait que l'évaluation est peu mentionnée dans les 76 articles qui constituent leur corpus. Lorsqu'elle est abordée, deux orientations peuvent être identifiées : l'évaluation du fonctionnement du MOOC lui-même et l'analyse des modes d'évaluation utilisés dans les MOOC. Dans cette deuxième orientation, il est à relever que seules deux recherches (sur les 76 retenues) mettent en lien l'évaluation avec les objectifs d'apprentissages visés par le dispositif. Le *évaluer quoi* ne serait-il pas un questionnement nécessaire dans ces formations à distance ?
- 14 Enfin, Eléonore Vrillon nous propose de revisiter les MOOC et leurs évaluations du point de vue des apprenants. Dans « Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels », elle analyse les stratégies de 5 709 utilisateurs pour tenter de comprendre les faibles taux de rétention et de certification que permettent ces formations à distance. Six types d'usages sont identifiés selon les intentions des personnes en formation et les bénéfices que celles-ci mettent en lien avec la réussite du cours à distance. Dans ces résultats, la motivation personnelle semble nettement plus déterminante que la difficulté de l'apprentissage visé ou que l'articulation didactique du MOOC lui-même.
- 15 En proposant ce cube de l'évaluation à distance, nous avons l'intention de rendre visible l'idée suivante. Lors de la conception de l'évaluation d'un apprentissage, évaluer quoi et évaluer pourquoi sont généralement clairs. Par contre, en se déplaçant sur l'axe des Z, évaluer depuis où, l'objet et l'intention d'évaluation peuvent être appelés à se modifier de par les outils numériques à disposition. Les articles présentés sont autant d'exemples de la complexité de l'évaluation en régime numérique. Ils mettent également en évidence l'importance de conception partagée, entre formateurs et étudiants, quant aux finalités de l'évaluation, que celle-ci se fasse ou non à l'aide d'outils numériques.

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, 2, 77-94.

Cottier, P., & Lanéelle, X. (2016). Enseignement et formation en régime numérique : Nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*. <https://dms.revues.org/1168>

De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris, France : Hachette Éducation.

Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). Paris, France : L'Harmattan.

Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Éd.), *Notion d'aide en éducation* (ISTE Editions, p. 33-56). ISTE Editions.

Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? quelles instances. *Éducation permanente*, 135(2), 143-151.

Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. In L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-196). Suisse : Peter Lang.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

Petit, M., Monney, N., & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/2

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Illustration : Anaïs AHauriki

NOTES

1. Par souci de lisibilité uniquement, seul le masculin est utilisé dans ce texte.

AUTEURS

CHRISTOPHE GREMION

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne, Suisse

JULIE LYNE LEROUX

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada