

L'ÉVALUATION A DISTANCE: DE LA DILIGENCE DU PROCÉDE A LA MATURATION DE L'EXPERIMENTATION

*REMOTE EVALUATION: FROM DILIGENCE OF THE PROCESS
TO MATURATION OF THE EXPERIMENT*

*A AVALIAÇÃO À DISTÂNCIA: DA DILIGÊNCIA DO PROCESSO À
MATURAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO*

Boubker Bakhat Afdil

Doctorant à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Tétouan
Abdelmalek Essaadi University, Maroc

boubker.bakhatafdil@etu.uae.ac.ma

Sanae Dahman

Doctorante à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Tétouan
Abdelmalek Essaadi University, Maroc

sanae.dahman1@etu.uae.ac.ma

Jaouad Boumaajoune

Enseignant-chercheur à la faculté des lettres et des Sciences Humaines de Tétouan
Abdelmalek Essaadi University, Maroc

jaouadboumaajoune@gmail.com

RESUME

La situation pandémique a obligé partout dans le monde les pratiques de l'enseignement-apprentissage à réévaluer leurs dispositifs et à innover en matière d'ergonomie. Des changements très visibles ont bouleversé les habitudes de l'enseignement et de l'apprentissage. D'abord fortement improvisé, l'enseignement distanciel dans les établissements marocains a fait ses premiers pas par tâtonnements réitérés jusqu'à se poser comme un dispositif éducatif possible. Enseignants et décideurs, à l'unisson, sont confrontés à l'urgence de réinventer l'éducation et de l'associer à la technologie. Une pléthore de formats et de plateformes font désormais partie du vocabulaire de l'éducation. Toutefois, en sus des conditions sanitaires diligentes, l'enseignement à distance est tenu de rompre avec le caractère accidentel de son avènement pour se convertir en un mode optionnel, alternatif voire mixte. La présente étude s'intéresse aux formes de l'évaluation à distance qu'il faudrait mettre en œuvre pour une capitalisation, une vérification et une valorisation des acquis des apprenants.

Mots clés: La e-évaluation. L'enseignement à distance. Modélisation.

ABSTRACT

The pandemic situation has forced teaching and learning practices around the world to reassess their systems and innovate in terms of ergonomics. Highly visible changes have overturned teaching and learning habits. Initially highly improvised, distance learning in Moroccan schools has taken its first steps through repeated trial and error until it has established itself as a possible educational tool. Teachers and decision-makers, in unison, are faced with the urgent need to reinvent education and combine it with technology. A plethora of formats and platforms are now part of the vocabulary of education. However, in addition to diligent health conditions, distance learning is required to break with the accidental nature of its advent and become an optional, alternative or even blended mode. This study looks at the forms of distance assessment that need to be implemented in order to capitalise on, verify and enhance learners' achievements.

Keywords: E-assessment. Distance learning. Modelling.

RESUMO

A situação pandêmica obrigou as práticas de ensino-aprendizagem em todo o mundo a reavaliar seus dispositivos e inovar em termos de ergonomia. Mudanças muito visíveis perturbaram os hábitos de ensino e aprendizagem. Inicialmente improvisado, o ensino a distância nas instituições marroquinas deu seus primeiros passos por tentativas repetidas até se estabelecer como um dispositivo educacional viável. Professores e tomadores de decisão, em uníssono, enfrentam a urgência de reinventar a educação e associá-la à tecnologia. Uma infinidade de formatos e plataformas agora fazem parte do vocabulário educacional. No entanto, além das condições de saúde diligentes, o ensino a distância deve romper com o caráter acidental de sua chegada para se transformar em um modo opcional, alternativo ou até mesmo misto. O presente estudo aborda as formas de avaliação a distância que devem ser implementadas para capitalizar, verificar e valorizar as conquistas dos alunos.

Palavras-chave: E-avaliação. Ensino a distância. Modelagem.

Introduction

Avec la crise pandémique, c'est toute une crise du système éducatif marocain qui a été décelée, remettant sur le métier des valeurs que l'on croyait acquises telles que l'équité, l'école pour tous, entre autres slogans. Pris au dépourvu, les enseignants, peu habitués aux contraintes d'un enseignement à distance, sont projetés dans un chantier inédit où risquent de s'enliser les intentions les plus nobles. Aucun bilan officiel, sauf quelques rares impressions recueillies çà et là, n'a capitalisé les efforts déployés par les acteurs de l'éducation pour assurer une continuité pédagogique. Aucun retour non plus sur cette expérience enrichissante, à bien des égards, n'a été formulé, interrogé, débattu ou formalisé. Une décision institutionnelle, néanmoins, a tranché les tergiversations dans le milieu scolaire : les enseignants, à quelques différents niveaux où ils se placent, ne sont pas mandatés à

soumettre élèves et étudiants à une évaluation à distance. Pourtant, si une évaluation certificative ou sommative à distance peut poser, de par ses exigences de validité, de fiabilité et de crédibilité, de légitimes suspicions, les évaluations diagnostique ou formative restent envisageables, une fois, bien entendu, les conditions de leur faisabilité sont réunies.

C'est dans ce sens que cette étude invite à réfléchir. Abstraction faite des exigences qui relèvent des contraintes de l'ordre de la logistique ou des ressources humaines, ne pourrions-nous pas, au moins, produire une réflexion, hypothétique certes, mais possible, pour l'investissement de la machine, de l'interface digitale dans le cadre de l'élaboration d'un modèle qui assurerait la progression de l'élève dans ses apprentissages ? Si, pour l'instant du moins, l'évaluation, dans sa forme classique, est persistante dans le champ éducatif, n'est-il pas urgent de la dévier de sa voie royale, de son sens métrologique, docimologique. Le versant statistique de l'évaluation confère, encore aujourd'hui, à la mesure observable, toutes les vertus du contrôle des acquisitions, de leur vérification, de leur jugement impartial et objectif. L'évaluation n'est pas une pratique unifiée. Plusieurs champs s'y mêlent, plusieurs représentations y interviennent pour l'informer, au point que Fournet (2008) la définit comme « un fonds émietté, réifié et disparate dont la pratique ne traduit que des cristallisations partielles »¹.

L'heure n'est sûrement pas à bousculer la zone de confort de la doxa dans le domaine de l'enseignement en matière d'évaluation. Cependant, il est temps de recourir à l'instrument de la technologie pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. L'évaluation formative peut installer, en dehors de l'enceinte de la salle de classe, une stratégie d'aide et de soutien à l'élève qui en a besoin, de consolider et de renforcer les acquis de l'élève fort. C'est cette forme d'évaluation qui fera l'objet de notre réflexion. D'une évaluation régulatrice vers la construction chez l'élève de la compétence d'autorégulation, le chemin peut sembler long à parcourir, mais un raccourci, par le biais de la mise en place d'une modélisation efficiente et efficace, est envisageable. Le but ultime étant d'amener l'élève (et

¹M. Fournet, « Imaginaires et projets dans l'évaluation », Conférence donnée dans le cadre du séminaire *Lectures épistémologiques autour de l'évaluation*, Toulouse.2008, juin.
<http://w3.cref.univ.tlse2.fr/sommaire/seminaire/lectureepisteval2>(Consulté le 2 juin 2022).

l'étudiant) vers le développement de l'autonomie dans les apprentissages, et, par la même voie, de passer d'une évaluation formative à une évaluation formatrice, c'est l'ambition que nourrit tout acteur éducatif.

Une porte de sortie des dilemmes épistémologiques de l'évaluation

Fortement polysémique, la définition de l'évaluation ne peut s'énoncer qu'à travers une théorie, fût-elle implicite ou diffuse. Des obstacles se dressent, toutefois, devant une ambition définitoire. Dans quelques régions épistémologiques, se place-t-on, l'évaluation découlera, du moins en partie, du cadre théorique élu. Une approche positiviste, faisant foi à la notion de la mesure, voudrait remédier aux défaillances humaines dans la formulation du jugement. L'évaluation revêt pour elle un aspect techniciste où l'éventuel, le possible sont exclus de sa phraséologie. Elle se pose comme une grille dichotomique récompensant le vrai et sanctionnant le faux (quiz, QCM, appariement, identification de l'intrus etc.), une technique qui sied aux questions fermées et décode quantitativement certaines difficultés des apprenants. À l'opposé de cette démarche, les tenants de l'approche interprétative aménagent dans la pratique évaluatrice une place, et non des moindres, au pouvoir de l'évaluateur- interprétant et décideur, une place prépondérante. Celui-ci prend compte des considérations socioculturelles, économiques, institutionnelles, politiques qui sous-tendent son jugement. C'est ce qui fait dire à Blais (2005) que « l'appréciation faite par les enseignants dans le cadre des activités quotidiennes de la salle de classe est un processus qui relève plus de l'ethnographie ou du processus clinique que de la mesure »². Le point de vue métrique se déleste de tous les facteurs qui risquent de varier les jugements des enseignants-évaluateurs, celui interprétatif les réhabilite et en fait un point d'ancrage pour son jugement. Ce sont pour lui des variables que doit intégrer la conception d'un modèle d'évaluation dans la formulation de ses critères de réussite et de ses descripteurs.

²Blais, J.- G. « L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social », in C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolution, perspectives et enjeux internationaux*, 2005, Bruxelles, De Boeck, p. 123-144.

Le but de cette intervention est plus de susciter une réflexion que de proposer un appareil attesté et une recette applicable. Réflexion qui se voudrait un retour sur une modélisation possible qui poursuit les chemins tracés par les modèles évaluatifs en vigueur et offre une représentabilité du degré de l'acquisition chez les apprenants qu'il faut mesurer de manière opérationnelle sans omettre la part du contexte qui intervient dans l'objet à évaluer situé et finalisé. S'il est possible de discerner théoriquement ces deux approches, les piloter de concert relève d'un défi surhumain : « la réalité pratique, insiste Rege Collet, montre qu'il n'est pas aisé de distinguer les deux approches et qu'il faut renoncer à l'illusion d'une séparation claire et distincte »³. Serait-ce ainsi avancer que l'évaluation ne peut produire qu'un savoir localisé et relatif, qu'elle demeure l'enjeu de faits sociaux, idéologiques, politiques ou institutionnels, qu'elle reste soumise à l'économie du libre marché éducatif ?

Quel pourrait être le sort d'une évaluation en ligne, concept émergent dans la scène éducative marocaine et qui pose déjà des difficultés, des apories majeures dans les pays qui l'ont expérimentée et pour qui une tradition dans ce format d'évaluation commence à s'installer ?

À notre humble niveau, nous tenterons une conceptualisation qui articulera trois dimensions :

1. Selon quels paradigmes théoriques faudrait-il concevoir une évaluation à distance ?
2. Pour quel modèle opter ?
3. Quelle en sera la modélisation qui, à nos yeux, semble la plus efficiente et la plus efficace ?

³N.Rege Colet, « La place de l'évaluation formative dans le développement professionnel des enseignants- chercheurs », in V. Bedin (Éd.), *L'évaluation à l'université, évaluer ou conseiller ?* Rennes, Presses Universitaires de Renne, 2009, p. 282.

La notion de paradigme d'évaluation

Kuhn définit la notion de paradigme en matière d'évaluation en ces termes : c'est un ensemble de postulats régis par un principe de cohérence, d'interdépendance et d'harmonie, « des lois, des théories, des applications et des dispositifs expérimentaux qui doit fournir des modèles qui donnent naissance à des traditions particulières de recherche »⁴. De Ketele, de sa part, en distingue une dizaine, entre autres : « paradigme de l'intuition pragmatique », « paradigme docimologique », « paradigme sociologique », « paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs », « paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié »⁵ etc. Il nourrit, toutefois, le projet de voir ces différents paradigmes réunis autour d'un paradigme unificateur⁶.

La notion de modèle d'évaluation

Le modèle constitue une représentation conceptuelle qui permet une saisie intelligible d'une situation quelconque, d'un phénomène ou d'un processus, pour reprendre la définition de Le Moigne. La finalité d'un modèle est d'abord, selon l'auteur, scientifique, ensuite, elle est orientée le plus souvent vers un comportement en situation. Il s'agit donc d'une forme de « figuration et en même temps [d'] schéma directeur [...], une transcription abstraite mais contrôlée par la pensée logique d'une réalité concrète, empirique, dont l'étude directe ne donnerait que des relations approximatives »⁷. Ainsi, le modèle participe à la fois d'une double intentionnalité, une intention de théorisation et un projet de mise en pratique empirique à visée prescriptive.

⁴T. S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, 1970, Éditions Flammarion, coll. Champs, p. 30.

⁵Voir J.-M. De Ketele, « L'évaluation conjugée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, 1993.

⁶ Voir J.-M. De Ketele, 2001, « Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. », in G. Figari & M. Achouche (Éd.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, 2001, Éditions De Boeck, p. 102-108.

⁷N. Mouloud, « Modèle », in *Encyclopaedia Universalis*, Vol. 15, Paris, 2002, Encyclopaedia Universalis, p. 294.

La notion de modélisation en évaluation

Plus récente que la définition de Figari⁸ qui conçoit la modélisation comme une représentation abstraite des rapports de causalité, de comparaison et de répétition qui existent entre les objets de l'évaluation et les variables qui les influencent, Machado⁹ y voit un cadre d'interprétation cohérent et fondé, en l'absence duquel toute pratique évaluatrice est sujette à l'arbitraire et à la subjectivité.

Afin d'éviter toute déperdition de la réflexion, cette intervention se contentera d'aborder un seul type d'évaluation, celui qui nous semble s'apparenter au mieux au format distanciel, à savoir, l'évaluation régulatrice et son corollaire l'évaluation autorégulatrice.

Deux limites s'imposent à notre démarche : d'abord, le savoir que produit l'évaluation régulatrice est fortement local, circonstancié et, contrairement à la visée docimologique, social. Ensuite, en faveur de son degré d'adaptabilité, il ne peut être ni transférable ni généralisable puisqu'il accompagne chaque élève dans son processus d'apprentissage. C'est une démarche qui prend appui sur la négociation collective comme individuelle, elle est plus contractuelle qu'émanant d'une décision verticale et où l'expérimentation effective de l'apprenant prend un sens plein.

Vers un modèle interactionniste en évaluation

Face à une orientation descriptive et statistique prônée par l'approche docimologique, « a-historique et a-sociale »¹⁰ pour laquelle les déterminants contextuels sont absents, et une approche déterministe qui cherche à isoler les facteurs qui biaisent la pratique de l'évaluation, le modèle interactionniste s'avère à même de concilier ces deux postures évaluatives extrêmes.

⁸Voir G. Figari, « Évaluation, science des conjectures : regard critique sur le texte de Le Poulterier », in J. Py, A. Somat & J. Baillé (Éd.), *Psychologie sociale et formation professionnelle*. Rennes, 1998, Éditions Presses Universitaires de Rennes.

⁹ Voir E. A. Machado, *Évaluation et participation. Une étude sur le rôle des acteurs dans l'évaluation de la formation continue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 2007, Université de Minho.

¹⁰P. Merle, « L'évaluation des élèves une modélisation interactionniste des pratiques professorales », in *Modélisations de l'éducation en éducation*, dir. Lucie Motier, coll. Raisons éducatives, Éditions De Boeck, Paris, 2012, p. 82.

Dans son article « L'évaluation des élèves une modélisation interactionniste des pratiques professorales », Merle traque tous les biais de l'évaluation scolaire et réoriente ses recherches vers une théorie qui observe les interactions qui se développent à l'intérieur de la classe. Le modèle interactionniste qu'il construit prend en considération, d'une part, l'hétérogénéité des situations scolaires et sociales, d'autre part, il lui autorise de documenter la réussite des élèves en milieu populaire afin de rendre plus intelligible le succès ou l'insuccès des apprenants. Son modèle transforme la diversité des origines socioprofessionnelles et des enseignants et des parents d'élèves en des rapports conciliables et non disjonctifs. Le modèle interactionniste s'inscrit selon lui dans une logique de continuité et non de rupture. Aussi, ce modèle, nous semble-t-il convenir à une évaluation régulatrice conçue et exécutée en ligne.

Si par régulation, il faut comprendre l'élaboration d'un dispositif qui opère par ajustements et réajustements continus et nécessaires pour adapter l'enseignement-apprentissage aux potentiels des élèves, à leurs besoins spécifiques et au rythme de leur progression, il ne fait aucun doute qu'elle s'inscrit dans une évaluation formative. L'objectif est d'acheminer progressivement l'élève vers une forme d'autonomie qui va lui permettre de prendre le contrôle de son apprentissage et donc de s'autoréguler. La capacité de s'autoréguler est l'indice tangible qu'un processus de changement aussi bien intellectuel, comportemental et affectif se met en place. L'élève parvient à une forme de maturité qui lui permet de se trouver les moyens appropriés pour assurer sa propre évolution. Et le mode distanciel favorise ce suivi continu et personnalisé de l'apprenant. L'autorégulation est à coup sûr une compétence à développer chez les élèves. Pour ce faire, il faudra d'emblée agir sur les représentations aussi bien de l'enseignant que de l'élève quant aux rôles qui incombent chacun des partenaires, la compréhension du statut d'acteur pédagogique comme celui du pilotage de l'objet d'interaction à savoir l'objet à évaluer.

Pour Laveault¹¹, l'autorégulation repose principalement sur le développement chez l'élève de la compétence prévisionnelle, exigence qui permet une bonne autoévaluation et prémunit contre de nombreuses situations d'échec scolaire. La régulation et ensuite l'autorégulation intervient au niveau de trois composantes inextricables selon l'auteur : la dimension cognitive qui facilite la compréhension et la familiarité avec la tâche à travers laquelle l'enseignant cherche à installer des connaissances, la dimension métacognitive qui favorise la mise en mots par l'élève de son processus d'apprentissage et enfin la dimension affective qui inhibe l'apprentissage et qui appelle, à son tour, à être régulée. La disposition émotionnelle devient de nos jours un terrain riche que les nouvelles études tentent d'explorer.

L'évaluation régulatrice à distance offre aux élèves non pas uniquement la possibilité de progresser dans leur apprentissage, mais d'en avoir le contrôle. Ce genre d'évaluation à distance permet de varier les méthodes, les supports et leurs formats. Il place davantage l'enseignant dans une posture d'écoute, de négociateur, d'orientateur proche de chaque élève plutôt que de chaque communauté de besoins. La pédagogie différenciée s'affiche en toutes ses lettres dans ce mode d'évaluation. L'évaluation régulatrice est axée sur trois points primordiaux :

- Amener l'élève à s'appropriier les critères du produit qu'on attend de lui ;
- Lui permettre de faire des retours sur ses erreurs et donc de favoriser son autocontrôle et son autogestion de l'erreur ;
- L'aider à anticiper avec justesse les tâches qu'on lui proposera à l'avenir et à planifier son action.

Dans cet esprit, l'élève n'est plus un évalué mais aussi un évaluateur. Associé à la régulation de la tâche, il réduira la distance qui sépare l'état de son apprentissage et le degré de maîtrise visé. Elève et enseignant ne seront plus étrangers l'un à l'autre puisqu'ils s'exprimeront sur les mêmes critères et vérifieront ensemble leur faisabilité, leurs fonctionnements et les exigences qu'ils visent. Ici, l'évaluation devient mutualisée et les représentations et de l'enseignant et de l'élève

¹¹ Voir D. Laveault, & C Fournier, « L'évaluation par objectifs : une approche métacognitive » in *Mesure et évaluation en éducation*, Éditions De Boeck, Bruxelles, 1990.

rapprochées. Une telle démarche est apte à faire diminuer le stress qui bloque l'exécution optimale de la tâche.

Le projet « Agir autrement » au carrefour d'une démarche d'enseignement-apprentissage en présentiel et une évaluation régulatrice à distance

Julie Lyne Leroux, définit l'évaluation en ligne dans son article : « L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences » comme étant un « processus qui :

- Consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'étudiant et à les interpréter en vue de porter un jugement et de prendre les meilleures décisions possibles sur le niveau d'apprentissage de l'étudiant et la qualité de l'enseignement ;
- Fait appel à l'intégration d'outils TIC et Web 2.0 ;
- Est repérable à travers le contexte d'enseignement et d'apprentissage (présentiel enrichi, [hybride \(*blended*\)](#) ou mixte), en ligne (*online*)) et les activités d'évaluation formelles et informelles proposées selon des modalités synchrones ou asynchrones »¹².

A partir de cette définition, nous pouvons constater que l'évaluation à distance est une pratique qui prend en considération la nouvelle réalité technologique et son intégration à l'évaluation des apprentissages. Il s'agit donc d'une pratique protéiforme qui combine plusieurs logiciels, plateformes et méthodes innovantes. Ces innovations s'articulent autour d'une planification et des ressources pédagogiques, humaines et matérielles.

L'utilisation des TICE et des outils du Web, pour évaluer les apprentissages des apprenants repose sur plusieurs facteurs qui doivent être pris en compte tels que la technologie utilisée, le type d'évaluation, etc.

Nous avons déjà cité supra que notre intervention se focalisera sur l'évaluation formative comme outil d'une régulation efficace. Nous allons donc

¹²<https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>

reprenre la définition d'une évaluation formative, le degré de son opérationnalisation dans une pratique en ligne et allons ensuite nous référer au dispositif du projet « Agir Autrement » adopté par le Ministère de l'éducation nationale en 2016 et nous interroger sur son potentiel à être investi et adapté dans le cadre d'une régulation à distance efficace.

L'évaluation formative vise à corriger, à réajuster le parcours de l'apprenant et à l'impliquer dans son enseignement-apprentissage. Elle se base en partie sur la régulation et l'autorégulation. Elle permet aussi d'intervenir sur l'action en cours, et de là décider des actions nécessaires pour assurer une autonomie d'apprentissage à l'apprenant. Elle accorde une place prépondérante à son affect pour atteindre l'objectif désiré. Dès lors, nous pouvons parler d'une évaluation formatrice. Selon C. Hadji, l'évaluation formatrice est une :

[...] évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels¹³.

Ce type d'évaluation permet à l'apprenant une autonomie et un outillage solide qui vont le conduire à la maîtrise de son parcours et de sa stratégie d'apprentissage (procédures métacognitives). C'est un élan vers une vraie maîtrise des savoirs et des savoir-faire.

L'évaluation formatrice est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire. En mode distanciel, cette évaluation peut acquérir un aspect efficient dans la mesure où elle permet à l'apprenant de travailler librement dans un environnement d'apprentissage motivant et dans lequel il construit son savoir en collaborant avec son enseignant. Cette interaction crée un terrain d'entente, de compromis et de symbiose entre les deux acteurs. Les différents types d'interaction (élève-élève / élève-apprenant) relèvent d'une diversité de pratiques qui comprennent la régulation, l'autorégulation et la co-régulation.

¹³C. Hadji, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, Paris, ESF Éditeur, 1989.

La réforme du système éducatif marocain propose une vision globale et cohérente allant de 2015 à 2030. Elle prône l'amélioration des actions pédagogiques et l'innovation dans l'élaboration des guides et livres scolaires. C'est dans cette perspective que le projet « Agir Autrement » pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français » se veut un ensemble de dispositions simples et faciles à introduire dans le cursus de l'apprenant et une gestion d'évaluation fondée sur des stratégies innovantes et prometteuses. Cet outil pédagogique mis en place permet l'autonomisation de l'enseignant et de l'apprenant, et prend en considération l'hétérogénéité de la classe.

Nous allons montrer que ce projet mis en place, par le Ministère pour expérimentation en 2016-2017, peut constituer un outil de travail de choix si exploité dans une approche évaluative à distance visant la consolidation des acquisitions des apprenants, autonomes et conscients de leurs enseignements-apprentissages.

Présentation du projet :

« **Agir autrement** », dédié d'abord au niveau du secondaire qualifiant du tronc commun, pose comme macro-compétence : « Agir et interagir sur des sujets en relation avec soi. Même, son environnement et ses centres d'intérêts pour approfondir ses acquis disciplinaires et transversaux et les transférer dans des situations diverses et variées »¹⁴. La sous-compétence du semestre est l'élaboration d'un cyberjournal pour participer au rayonnement de l'établissement. Le projet pédagogique s'articule autour de 4 séquences et une augurale dédiée à l'évaluation diagnostique avec une enveloppe horaire variable :

Séquence 0 : Evaluation diagnostique et remédiation (8h)

Séquence 1 : Elaborer la maquette du cyberjournal (12h)

¹⁴ Guide pédagogique distribué par le Ministère de l'Education Nationale aux professeurs de français des Académies participantes, p.14

Séquence 2 : Rédiger l'éditorial du cyberjournal (7h)

Evaluation, remédiation et régulation (5h)

Séquence 3 : Elaborer la rubrique « Environnement » du cyberjournal (14h)

Séquence 4 : Produire des reportages pour le cyberjournal(12h)

Evaluation, remédiation et régulation (5h)

Ces séquences sont axées sur 4 domaines d'apprentissage¹⁵: la réception et la production de l'oral, la réception et la production de l'écrit. Nous constatons que les modalités d'évaluation accordent un intérêt et un volume horaire plus conséquent à l'évaluation diagnostique et à la remédiation. Elles sont orientées pour constituer des groupes de besoins et s'appuient notamment sur la diversification des approches et méthodes d'enseignement - apprentissage ainsi que sur l'exploitation des TICE à des fins pédagogiques.

Investissement du projet dans une approche évaluative en ligne :

L'élaboration d'un cyberjournal nous semble être un exercice très approprié pour une évaluation formative en ligne car il permet une régulation des compétences tout en palliant les difficultés d'apprentissage relevées par les apprenants-eux-mêmes au cours de leurs apprentissages. Il offre une autonomie dès le début de la séquence avec l'élaboration d'une maquette jusqu'à la production des reportages et des produits finis.

Durant ce processus de conception et d'élaboration du cyberjournal, l'apprenant est amené à constituer un portfolio, dossier personnel de l'apprenant dans lequel les acquis, en termes d'apprentissage, sont consignés pour « illustrer ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines » (Paulson et

¹⁵Les compétences linguistiques ne sont envisagées que dans un esprit de savoir-faire fonctionnel et non pas développées pour elles-mêmes : la phrase nominale n'est enseignée que pour l'élaboration des titres des articles ou dans le cadre des légendes qui accompagnent les photographies choisies par l'apprenant.

al.) »¹⁶. L'élève recourt aux TICE pour effectuer des recherches relatives à chaque tâche demandée. L'enseignant, de son côté, choisira une plateforme convenable pour ce type d'échange (Mooc, classroom, etc.) afin de transmettre, négocier les consignes et suivre la progression de chaque apprenant. Ce dernier travaillera individuellement, dans un premier temps, puis en groupe de besoins constitué après avoir identifié ses lacunes à l'aide des grilles d'auto-évaluation qu'il complètera au fur et à mesure de son avancement dans la tâche proposée. Les apprenants auront la possibilité de discuter entre eux dans des forums, par exemple, aménagés au préalable, ce qui facilitera la régulation et la co-régulation.

Le portfolio, tout en favorisant la traçabilité des efforts de l'élève, doit être alimenté durant chaque activité, ce qui donnera à l'enseignant une vision globale et une cartographie de chaque apprenant. « Agir autrement » passe dès lors d'un livret d'enseignement en présentiel à un projet d'évaluation formative-formatrice en ligne où la régulation, la co-régulation et l'autorégulation deviennent un levier pour la progression de l'apprenant.

Les résultats escomptés de cette e-évaluation :

Après la réalisation du cyberjournal, élaboré dans l'esprit des Orientations Pédagogiques et les profils de sortie du collège, l'élève apprend à s'auto-évaluer. L'auto-évaluation est l'une des compétences majeures que l'enseignant cherche à installer dans son groupe classe. En effet, c'est en développant chez l'apprenant un sens d'autocritique et de réflexivité qui lui permettent de se distancier par rapport au travail personnel accompli, de croiser son regard propre avec celui de ses pairs, que l'enseignant aidera l'élève à identifier ses failles et à renforcer ses points forts. L'apprenant passe, de ce fait, d'un statut d'évalué à un statut d'évaluateur de son propre enseignement-apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant présente à ses apprenants sur la plateforme élue à cet effet une batterie de tests autocorrectifs ou interactifs en explicitant la visée de

¹⁶ Guide pédagogique, 2016, p.22.

chaque test proposé. L'apprenant envoie le résultat de son test pour avoir un retour personnalisé. Ce retour est important dans la mesure où, se sentant constamment soutenu par son enseignant, il n'en sera que rassuré. Ces tests développent une compétence essentielle, celle de la capacité de l'élève à anticiper les exigences de la tâche à laquelle il sera soumis. La réussite ou l'échec est souvent une conséquence du succès ou de la défaillance de la compétence prévisionnelle de l'élève en situation d'évaluation. De là, découle l'intérêt qu'il faut accorder à l'évaluation régulatrice et autorégulatrice. À distance, ce type d'évaluation peut être personnalisé en dépit de l'effectif du groupe classe en présentiel, et malgré toute la bonne volonté de l'enseignant. Cependant, elle ne peut s'adresser qu'à des îlots de besoins aux reliefs différents sinon disparates.

Conclusion

Nul doute que la pandémie a apporté avec elle tout un lot de détresse. Mais s'il faut y voir la lueur d'un quelconque bénéfice en matière d'éducation, et c'est le format de l'enseignement-apprentissage à distance qui remportera la palme d'or. Que toute forme d'évaluation soit bannie pendant la crise du Covid 19, n'est pas une mesure institutionnelle très sage. Bien au contraire, c'est une occasion précieuse de changer de vision sur l'évaluation. Celle-ci n'est pas une sanction, ni une grille inhumaine qui départagerait sur une échelle immuable les degrés d'acquisition des apprenants. C'est plutôt une autre forme d'échange et d'interaction, horizontale comme verticale, qui acheminerait l'élève vers une posture d'apprenant réflexif et autonome. Le projet « Agir autrement » aurait tout à gagner en se greffant sur la nouvelle donne technologique. En présentiel, il a prouvé son efficacité à motiver les élèves et à les mobiliser pour l'élaboration d'un produit, le cyberjournal en l'occurrence. À distance, il aurait pu constituer une aide inestimable au profit d'une classe hétérogène. L'évaluation formative convertie en une évaluation formatrice accorde à l'élève l'initiative de se former de manière autonome. La régulation verticale qui épouse la modalité groupale se transmue en une co-régulation aménageant, dans un respect mutuel et une ambiance sécurisante, un droit de

regard évaluateur aux pairs, puis en une autorégulation qui développe une distance critique par rapport à la tâche exécutée individuellement. Echange, partage et diffusion, autant d'activités qui, consciencieusement menées, confortent l'apprenant et revalorisent son travail et sa personne. C'est dans cet esprit que l'évaluation à distance peut assoir une compétence prévisionnelle chez l'élève et éviter de nombreuses situations d'échec.

BIBLIOGRAPHIE

BLAIS Jean-Guy. « L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social », in C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolution, perspectives et enjeux* internationaux, 2005, Bruxelles, De Boeck, pp.123- 144.

COLET REGE Nicole, « *La place de l'évaluation formative dans le développement professionnel des enseignants- chercheurs* », [in] V. Bedin (Éd.), *L'évaluation à l'université, évaluer ou conseiller ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 282

KUHN Thomas Samuel, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, 1970, Éditions Flammarion, coll. Champs, p. 30.

DE KETELE Jean-Marie, « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n°103, 1993, pp.59-80.

DE KETELE Jean-Marie, « Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. », in G. Figari & M. Achouche (Éd.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, 2001, Éditions De Boeck, pp. 102- 108.

MOULOUD Noël, « Modèle », in *Encyclopaedia universalis*, Vol. 15, Paris, 2002, Encyclopaedia Universalis, p 294.

FIGARI Gérard, « Évaluation, science des conjectures : regard critique sur le texte de Le Poulter », in J. Py, A. Somat & J. Baillé (Éd.), *Psychologie sociale et formation professionnelle*. Rennes, 1998, Éditions Presses Universitaires de Rennes.

MACHADO André Eusébio, *Évaluation et participation. Une étude sur le rôle des acteurs dans l'évaluation de la formation continue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 2007, Université de Minho.

MERLE Pierre, « L'évaluation des élèves une modélisation interactionniste des pratiques professorales », in *Modélisations de l'éducation en éducation*, dir. Lucie Motier, coll. Raisons éducatives, Éditions De Boeck, Paris, 2012, p. 240.

LAVEAULT Dany et FOURNIER Charles, « L'évaluation par objectifs : une approche métacognitive » in *Mesure et évaluation en éducation*, Éditions De Boeck, Bruxelles, 1990.

HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, Paris, ESF Éditeur, 1989, p. 191.