

L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance

Hervé Barras – herve.barras@hepvs.ch

Haute Ecole Pédagogique du Valais

Etienne Dayer – etienne.dayer@hevs.ch

Haute École de Santé, HES-SO Valais-Wallis,

Pour citer cet article : Barras, H., & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 25-33.

Résumé

Cet article propose un premier retour d'expérience de deux cours présentiels qui ont subi les conséquences du confinement lié à la pandémie du Covid-19. L'intention des enseignants est d'assurer la continuité pédagogique en guidant les étudiants dans ce basculement. Ils favorisent l'engagement des apprenants au travers d'un dispositif d'évaluation formative. Les enseignants soutiennent les étudiants avec des rétroactions systématisées. Le premier exemple est un cours de première année bachelor en enseignement primaire avec 61 étudiants et le second est un cours de première année master en sciences de la santé avec 29 étudiants. L'analyse des premiers retours montre la pertinence des actions choisies lors des réflexions menées pendant le basculement effectué dans l'urgence et donc la continuité pédagogique. La qualité des productions des étudiants correspond aux attentes des enseignants. En conclusion, l'évaluation formative mise en place semble être une réponse efficace pour soutenir les étudiants dans cette période compliquée.

Mots-clés

Évaluation formative, enseignement à distance d'urgence, planification, classe inversée.

Abstract

This article proposes a first feedback from two classroom courses that have suffered the consequences of the containment related to the Covid-19 pandemic. The intention of the teachers is to ensure pedagogical continuity by guiding the students in this changeover. They encourage the commitment of learners through a formative evaluation system. The teachers support the students with systematized feedback. The first example is a first year Bachelor's course in primary education with 61 students and the second is a first year Master's course in health sciences with 29 students. The analysis of the first feedback shows the relevance of the actions chosen during the reflections carried out during the changeover carried out in the emergency and therefore the pedagogical continuity. The quality of the students' productions corresponds to the teachers' expectations. In conclusion, the formative evaluation set up seems to be an effective response to support students in this complicated period.

Keywords

Formative assessment, emergency remote teaching, planning, flipped classroom.

La situation induite par la crise du Covid-19 a précipité les acteurs de l'enseignement supérieur, enseignants et étudiants, dans un mode d'enseignement à distance d'urgence (Hodges, Moore, Barb, Torrey, & Bond, 2020). Rapidement, ils ont été coupés les uns des autres, tout en devant assurer une poursuite des activités d'enseignement dans des conditions dégradées. Ce mode est différent d'un enseignement à distance pensé et élaboré comme tel. La construction de ces cursus demande du temps et de la réflexion pour construire un enseignement de qualité. Or, dans le cas d'un basculement précipité, les enseignements proposés en présence se retrouvent offerts à distance en quelques jours. Les acteurs ont vécu un basculement et non une transition vers le numérique. Les notions de présence / distance s'effacent au profit des notions de synchrone / d'asynchrone. La tentation de reproduire un cours en présentiel en un cours entièrement synchrone à distance est grande et risque de fortement diminuer la qualité de l'apprentissage des étudiants. Quel que soit le basculement, le renversement ou l'inversion, l'apprentissage des étudiants doit rester au centre des préoccupations. Cependant, la difficulté de la situation Covid-19 est liée à son caractère soudain, global et imprévisible. Elle bouscule profondément la planification pédagogique habituelle qui doit être revue en tenant compte des principes de la gestion de crise en s'inspirant des modèles issus des organisations d'urgence. Dans ce cadre, il est nécessaire de se focaliser sur l'objectif, la concentration des moyens, la simplicité, l'économie des moyens, l'unité d'action, la souplesse et la proportionnalité (Barras, 2020). Dans tous les cas, le basculement même soudain est soumis à un processus de réflexion garant de la pertinence et la validité des changements demandés.

Dans cet article, nous proposons des solutions issues de l'évaluation formative. Elles doivent soutenir et s'assurer des acquis de l'apprentissage dans un environnement numérique qui s'adresse à des étudiants en formation supérieure. Nous expliquerons succinctement les principes de la classe inversée, l'évaluation formative avant de présenter deux exemples de basculement.

1. Cadrage théorique

1.1. Classe inversée

Depuis quelques années, l'enseignement supérieur a intégré l'approche de classe inversée dans lequel les étudiants travaillent la matière avant le cours afin de profiter du présentiel pour débattre, expérimenter, intégrer les éléments étudiés en amont (Lebrun, 2016). Elle a été reprise, adaptée, transformée par de nombreux enseignants pour arriver, comme l'indique Caillez (2016), à l'idée de classe renversée en Do It Yourself qui casse les « codes usuels » de la classe inversée. Lebrun et al. (2014) éclairent la classe inversée à l'aide d'une typologie en six niveaux sur les pratiques enseignantes, allant du simple dépôt d'informations sur une plate-forme en ligne, à la création et l'animation d'un écosystème numérique favorisant les échanges et utilisant les possibilités des outils, soit interactivité, visio, etc. D'ailleurs pour les outils de téléprésence, Carrupt et Barras (2019) indiquent que dans un dispositif identique, des étudiants formulent des régulations de niveau plus élevé à distance qu'en présence.

1.2. L'évaluation formative des apprentissages à distance

L'évaluation formative doit permettre de s'assurer des acquis d'apprentissage, autrement dit, que les étudiants savent, comprennent et puissent réaliser ce qui est attendu au terme de l'enseignement (Lemenu & Heinen, 2015). D'ailleurs, Dehaene (2018) insiste sur l'intérêt de la consolidation et du feed-back sur l'erreur afin de soutenir l'apprentissage. Ces apports

peuvent être complétés par une approche réflexive qui relie l'action et la pensée pour en créer une expérience prégnante (Dewey, 1910). Cette expérience est tirée d'une réflexion itérative des diverses actions. Kolb (1984) propose un modèle de réflexion où la pratique est analysée permettant une généralisation de l'expérience et ensuite son transfert à d'autres activités. La capacité à s'analyser ou s'évaluer afin de s'ajuster et de progresser dans son apprentissage est une modalité de l'auto-évaluation et de l'évaluation formative. Cette dernière est issue du séquençage de l'enseignement en apprentissage, évaluation formative et rétroaction. Elle donne de l'information retraçant les cheminements et les processus en action lors de l'apprentissage mais aussi sur l'enseignement (Scallon, 1996). Grangeat & Lepareur (2019, p. 26) décrivent cinq fonctions de l'évaluation formative : l'explicitation des buts, tâches et évaluation, la recherche de preuves de la compréhension, la recherche de preuves de l'avancée de la tâche, la rétroaction anticipant les étapes futures et la responsabilisation des apprenants. Ces fonctions peuvent être mises à profit dans la situation actuelle de basculement pédagogique au profit de l'apprentissage des étudiants.

2. Deux exemples pratiques

Nous présentons deux exemples d'enseignement présentiel qui ont basculé en urgence en enseignement à distance, suite au confinement lié à la pandémie Covid-19. Nous exposons les résultats de la réflexion en urgence qui a guidé ces basculements. Cette réflexion est conduite par les principes de la planification dans l'urgence (Barras, 2020) et les fonctions de l'évaluation formative (Grangeat & Lepareur, 2019).

2.1. Cours présentiel de 1ère année en formation à l'enseignement primaire

Ce premier exemple est tiré d'un cours présentiel, avec 61 étudiants en première année du *Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education*. Il porte sur la recherche en sciences de l'éducation. Il s'articule normalement entre des apports théoriques et un travail pratique. Les étudiants sont répartis en groupes afin de produire un travail de recherche qu'ils présentent en fin de semestre. A chacune des étapes (introduction théorique, méthode, résultats, discussion/conclusion et présentation orale), les groupes rendent des productions intermédiaires sur lesquelles l'enseignant fournit un feed-back les guidant vers la construction de leur présentation. La dernière séance en classe est organisée comme une session de communications dans un colloque de recherche. Le confinement est intervenu après la cinquième séance sur les douze prévues, juste avant deux semaines de stage. Le basculement vers un enseignement à distance a été réfléchi en s'appuyant sur la scénarisation existante, tout en voulant préserver l'interaction avec les étudiants. La transmission des savoirs est assurée de manière asynchrone par la création de capsules vidéo. Un retour réflexif sur cette partie transmissive est demandé aux étudiants (quels sont les points importants, les incompréhensions de la séance ainsi que des commentaires libres). Il est lu par l'enseignant et commenté la semaine suivante dans une capsule vidéo. Une rencontre hebdomadaire synchrone est inscrite à l'agenda avec chaque groupe en remplacement du présentiel. Des rendez-vous supplémentaires sont possibles au besoin. Finalement, l'évaluation des apprentissages conserve les mêmes critères mais au travers de la construction d'une capsule vidéo.

2.2. Module présentiel de 1^{ère} année en master santé

Le second cas est tiré d'un cours de niveau *Master of Science* sur la thématique de l'économie et politique de santé. Dans le cadre de ce module, les 29 étudiants sont répartis en groupe de 6 afin de présenter des cas pratiques lors de séminaires. La présentation de ces cas se fait habituellement en auditoire avec une consigne de temps déterminée à 45 minutes par présentation. Elle donne lieu à une évaluation formative des enseignants du cours.

Le basculement s'est fait une semaine avant la première série de présentation. Souhaitant garder les principes d'une présentation orale, nous en avons conservé certains codes en adaptant les retours d'informations et en ajoutant une dimension d'évaluation formative par les pairs sur ces productions.

2.3. Réflexion a priori sur le basculement

Les deux basculements décrits sont le fruit d'une réflexion menée dans l'urgence respectant les principes de la gestion de crise (Tableau 1). Il a fallu revoir les objectifs finaux pour guider le chemin à parcourir. Cette première phase effectuée, il est possible de rechercher, tester et finalement choisir les moyens à disposition sans dispersion et en favorisant la simplicité. Par exemple, pour les outils de visioconférence, nous avons deux solutions institutionnelles à disposition et plusieurs propositions gratuites. Il a fallu déterminer les forces et faiblesses de chaque outil en évaluant leur utilisation, la protection des données et leur pérennité. L'unité d'action est possible en conservant au maximum l'état antérieur au basculement, plan de cours et plate-forme d'enseignement numérique. La souplesse est travaillée en pensant aux conséquences notamment temporelles pour les étudiants tout en assurant la progression dans les apprentissages « sans » surcharge. La liberté d'action est garantie par les objectifs pédagogiques intermédiaires et finaux. Finalement, en minimisant les changements et en conservant le cap initial, nous proposons un basculement pondéré. Autrement dit, les coûts attendus du basculement (temporels, cognitifs et émotionnels) ne doivent pas être supérieurs aux gains attendus.

Tableau 1. Récapitulatif de la réflexion et de la planification urgente des deux exemples

Réflexion / Planification	Exemple 1	Exemple 2
Objectif	Présenter un travail de recherche construit « en classe »	Présenter un cas en groupe
Concentration des moyens	Utiliser des outils institutionnels	Utiliser des outils institutionnels
Simplicité	Conserver la scénarisation prévue et sa planification Adapter l'évaluation des apprentissages	Conserver les groupes Conserver la présentation orale Adapter les consignes
Economie des moyens	Minimiser les nouveaux outils numériques pour les étudiants Utiliser des concepts et outils connus de l'enseignant	Guider avec les outils de la plate-forme d'enseignement à distance Utiliser les outils connus par les enseignants et étudiants

Réflexion / Planification	Exemple 1	Exemple 2
Souplesse	Conserver les contenus de cours Créer des capsules Autonomiser les étudiants Récouter et commenter leurs retours Basculer le présentiel de 2 heures en rdv synchrone de 30 minutes	Ne pas modifier les groupes et les cas Laisser de l'autonomie aux étudiant-e-s Prendre en compte la surcharge de travail induite par la distance
Liberté d'action	Connaître le plan d'enseignement guidant les étudiants vers l'évaluation afin d'adapter en continu le cours	Liberté dans le plan d'enseignement
Proportionnalité	Conserver l'objectif du cours Modifier seulement le lieu du cours Evaluer gains et coûts attendus	Conserver les objectifs et la planification Remplacer le lieu physique par un lieu virtuel

Le travail sur l'évaluation formative est guidé par les cinq fonctions de Grangeat & Lepareur (2019). Le tableau 2 récapitule l'activité fournie dans chaque exemple pour toutes les fonctions. Un plan de communication est élaboré puis transmis aux étudiants. Toutes les activités proposées à distance nécessitent un retour des étudiants afin de s'assurer de leur compréhension. Le travail doit se poursuivre, il est donc primordial de récolter les productions intermédiaires marquant l'état d'avancement. Cette récolte de données donne lieu à un feed-back constructif et orienté vers l'état final attendu. En connaissant l'état final et l'écart à la norme, les étudiants ont des pistes pour travailler en autonomie et ainsi valoriser leur responsabilisation dans leur apprentissage.

Tableau 2. Récapitulatif des outils d'évaluation formative déployés dans les deux exemples

Evaluation formative	Exemple 1	Exemple 2
Explications	Communiquer les changements et le plan de cours	Communiquer les changements à l'aide d'un forum Covid-19 avec possibilités de questions des étudiant-e-s
Compréhension	S'assurer de la compréhension avec un retour réflexif sur les contenus	Ouvrir un forum pour l'évaluation par les pairs qui permet de suivre la compréhension
Avancée tâche.s	Collecter les travaux intermédiaires des groupes	Fournir des retours sur les vidéos de présentations par la plate-forme d'enseignement à distance

Évaluation formative	Exemple 1	Exemple 2
Rétroaction	Fournir un feed-back général sur la compréhension des capsules Fournir un feed-back spécifique des travaux de groupe intermédiaires	Proposer une évaluation par les pairs à l'aide d'un forum Fournir une évaluation par les enseignants lors d'une visioconférence
Responsabilisation	Donner de l'importance aux travaux effectués	Choisir l'outil pour la présentation des cas Choisir la structure de présentation Maintenir la dimension évaluative des cas présentés

3. Analyse des deux exemples

Lors de l'écriture de cet article, les étudiants du premier exemple ont déjà effectué trois séances post basculement et les premiers retours sont bons. Les étudiants fournissent des synthèses écrites de qualité sur leur compréhension des capsules vidéo. Ils indiquent précisément les apports sans nécessiter de régulations de l'enseignant. De plus, il y a peu de questions, 9 sur 53 retours pour la première séance. Elles sont clarifiées lors de la séance synchrone ou la semaine suivante avec une capsule régulative. Le basculement du dispositif et les intentions ont été discutés avec chaque groupe lors de la première séance synchrone. Finalement, les commentaires des étudiants rassurent sur la pertinence du basculement effectué mais il ne faut pas sous-estimer la difficulté induite par le travail à distance chez certains étudiants :

« Merci pour votre investissement ! Les informations sont précises, ce qui facilite grandement le travail à la maison qui n'est pas forcément évident. », « Vos capsules vidéos sont claires et précises. Elles me permettent de bien comprendre le cours et de poursuivre notre travail de groupe. » et « Merci pour votre travail et votre disponibilité ! ».

Concernant le dispositif de l'exemple 2, il n'a été mis en place qu'à une seule reprise depuis le début du confinement. A la suite de la mise à disposition du support de cours sonorisé, trois étudiants ont déposé des questions sur le forum du cours. Néanmoins, lors de la session de questions-réponses en visioconférence, 24 étudiants se sont connectés sur une classe de 29. La qualité des échanges était de haut niveau. Cette séance synchrone nous apparaît indispensable afin de garder la qualité des rétroactions entre l'enseignant et les étudiants. En effet, comme le montrent Carrupt & Barras (2019), la classe virtuelle créée par l'outil de visioconférence permet des régulations de niveau élevé. Ceci favorise les acquis apprentissages et soutient la réflexivité.

Les deux basculements présentés offrent à la fois des avantages et des améliorations possibles (Tableau 3). Les forces se retrouvent autour de la conservation du plan de cours, des interactions avec les étudiants et la conservation des outils numériques connus. Cependant, il serait possible d'améliorer la communication. En effet, ne pas communiquer c'est déjà communiquer (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972) et induire un effet de stress chez les

acteurs de l'enseignement. Les outils numériques utilisés, bien que connus, recèlent certaines faiblesses notamment pour des activités synchrones de type visioconférence.

Tableau 3. Analyse des avantages et des améliorations des deux exemples

Analyse	Exemple 1	Exemple 2
Avantages	<p>Conservation du plan de cours.</p> <p>Construction de capsules vidéo courtes.</p> <p>Interaction synchrone avec les étudiants.</p> <p>Etudiants rassurés</p> <p>Apprentissage et progression du travail conformes aux attentes de l'enseignant.</p>	<p>Conservation du plan de cours, des groupes, des cas à analyser, des principales consignes de réalisation</p> <p>Mise en place formelle d'une évaluation formative par les pairs</p> <p>Mise en place des forums d'interactions</p> <p>Conservation de la plateforme d'enseignement à distance</p>
Améliorations possibles	<p>Migration de la plate-forme d'enseignement à distance vers une possédant un outil de visioconférence</p> <p>Communication rapide avec les étudiants</p>	<p>Communication lors de la première semaine ; le flou à générer de l'angoisse chez les étudiant-e-s</p> <p>Explications du basculement (étudiants et enseignants) vers les outils numériques notamment les raisons pédagogiques de certains choix</p> <p>Accompagnement dans le basculement (étudiants et enseignants)</p>

4. Conclusion

Le basculement opéré dans les deux exemples présentés est garant de la continuité pédagogique par la création d'une ingénierie pédagogique accompagnant les apprentissages des étudiants. Ceci est possible grâce à une utilisation pondérée des outils numériques en regard des moyens à disposition et des compétences des acteurs de l'enseignement. Cette ingénierie est complétée par l'implémentation d'une évaluation formative des synthèses des étudiants soutenant leur développement des connaissances. En effet, les premières données, issues de ces basculements, sont rassurantes. Les étudiants poursuivent leurs apprentissages dans cette situation. D'ailleurs, ils s'engagent fortement dans les activités asynchrones et dans les interactions synchrones favorisant le conflit socio-cognitif. L'interaction synchrone permet également de conserver un lien social mais également de fournir rapidement une rétroaction sur le travail effectué. Les basculements proposés sont d'un niveau relativement élevé dans la typologie de Lebrun et al. (2014) puisqu'ils proposent un environnement numérique de travail interactif. Les évaluations formatives respectent bien les fonctions

décrites par Grangeat & Lepareur (2019) et semblent reconnues par les étudiants. Cependant, ces premières images ne sont que celles reconstruites partiellement par les enseignants, issues d'une première collecte de données. Elles devront être complétées par une évaluation de l'enseignement par les étudiants portant notamment sur leur vécu, leurs capacités techniques et cognitives à travailler ainsi que leur organisation comme utilisateurs « forcés » de dispositifs d'enseignement en ligne.

5. Bibliographie

- Barras, H. (2020). Evaluer dans l'urgence : en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1).
- Caille, J.-C. (2016). La classe renversée... une approche en « do it yourself ». Dans A. Dumont & D. Berthiaume (Éds), *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée* (pp. 203-216). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carrupt, R., & Barras, H. (2019). Dynamique des régulations en classe virtuelle ou en présentiel. *E-JIREF*, 5(3), 57-83.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôles du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28.
- Hodges, C., Moore, S., Barb, L., Torrey, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE review*. Repéré à <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation, propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, e-301, 55-74.
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. Dans A. Dumont & D. Berthiaume (Éds), *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée* (pp. 13-38). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lemenu, D., & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (1996). Évaluation formative et psychologie cognitive : Mouvements et tendances. Dans J. Grégoire, *évaluer les apprentissages, les apports de la psychologie cognitive* (pp. 160-174). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Traduction par J. Morche, Paris, France : Édition du Seuil.