

# Évaluation formatrice, rythmes et travail de groupes à distance

**Florbela Da Costa Cabral** – [flordacostacabral@gmail.com](mailto:flordacostacabral@gmail.com)

Enseignante formatrice au Cifom, doctorante en Philosophie, UBI

**Christophe Gremion** – [christophe.gremion@iffp.swiss](mailto:christophe.gremion@iffp.swiss)

Maître d'enseignement IFFP

**Alban Roblez** – [roblez.experice@gmail.com](mailto:roblez.experice@gmail.com)

Doctorant en sciences de l'éducation (laboratoire EXPERICE, U.S.P.N., France), praticien de l'évaluation

**Pour citer cet article** : Da Costa Cabral, F., Gremion, C., & Roblez, A. (2020). Évaluation formatrice, rythmes et travail de groupes à distance. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 77-84.

## Résumé

Cet article décrit tout d'abord une situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle l'enseignante organise son travail à distance avec une activité individuelle d'analyse de situation et d'identification de critères de réussite, puis un travail en sous-groupes dont la tâche est guidée par les critères d'évaluation précédemment identifiés.

Dans un deuxième temps, il met en évidence, en s'appuyant sur des concepts didactiques, les effets potentiellement positifs que peut représenter la distance dans une situation comme celle-ci. Enfin, un point de vue philosophique proposera quelques pistes de lecture de cette situation dans laquelle la contrainte (de la distance) favorise une lecture de l'autonomie et de l'agentivité des personnes en formation et en évaluation comme des rythmes qui se construisent dans une société qui ne cesse d'accélérer.

## Mots-clés

Formation à distance, individualisation, autonomie, pédagogie du chef-d'œuvre, rythme(s), accélérations.

### **Abstract**

This article first describes a teaching-learning situation in which the teacher organizes her distance work with an individual activity of situation analysis and identification of success criteria, followed by work in sub-groups whose task is guided by the previously identified evaluation criteria.

In a second step, the teacher then highlights, on the basis of didactic concepts, the positive effects that distance can have in a situation such as this. Finally, a philosophical point of view will propose some avenues for reading this situation in which the constraint (of distance) favours a reading of the autonomy and agency of people in training and evaluation as rhythms that are constructed in a society that is constantly accelerating.

### **Keywords**

Distance learning, individualisation, autonomy, pédagogie du chef-d'oeuvre, rythm(s), accelerations.

## 1. Introduction

Lorsqu'un enseignant<sup>1</sup> est habitué à évaluer des savoirs de haut niveau taxonomique, développés lors de travaux de groupes afin de favoriser une démarche socioconstructiviste, l'annonce d'une transformation complète de ses enseignements en formation à distance a l'effet d'un petit tremblement de terre. C'est ce qui est arrivé à Da Costa Cabral le 16 mars 2020, comme à un très grand nombre d'enseignants à travers le monde en cette période de confinement pour cause de pandémie.

Cet article décrit puis analyse une adaptation d'une séquence de formation aux conditions très particulières du confinement. Sans les interactions habituelles entre l'enseignante et ses étudiants, l'évaluation est ici utilisée pour définir, structurer et rythmer les activités des groupes. Cette démarche d'évaluation formatrice semble potentiellement prometteuse en termes de responsabilisation et d'autonomie des étudiants face aux apprentissages, d'appropriation par chacun d'eux des critères de réussite et d'assouplissement des rythmes de travail aux réalités de chacun. Nous présentons ici une expérience ponctuelle, un cas unique qui, partagé, peut alimenter la réflexion des enseignants mis, bon gré mal gré, dans des conditions de travail difficiles qui semblent devoir durer.

## 2. Contexte du cours dispensé - par Florbela Da Costa Cabral

Dans le cadre de la formation neuchâteloise et suite à la mise en place des mesures sanitaires (confinement) liées à la pandémie, l'école supérieure (ES) a demandé aux enseignants d'assurer le minimum des objectifs de la formation, tout en restant souples, disponibles et à l'écoute des besoins des étudiants. Ceux-ci sont principalement de jeunes adultes au bénéfice d'une première formation professionnelle et d'une expérience de terrain.

Les enseignements de la filière « Éducateur·trice·s de l'enfance », formation dans laquelle j'interviens et qui fait l'objet de cet article, se dispensent généralement en blocs de trois heures. L'animation est très variée - travaux de groupes, mises en communs, travaux ou réflexions individuels, moments d'enseignement magistral - car l'intention est de diversifier au maximum les situations d'enseignement-apprentissage. Il est attendu que les étudiants puissent être dans une posture active et participante leur permettant d'établir des liens entre les théories présentées et la pratique professionnelle. Ils sont ainsi invités à *conduire* et *piloter* leur propre processus d'apprentissage de manière individuelle tout en s'identifiant au groupe-classe. L'activité, la création de liens pertinents et la posture réflexive sont ainsi trois intentions centrales de ce cours.

Dans cette configuration de travail à distance, l'organisation de travaux de groupes efficaces représente un défi majeur que j'ai envie de relever. Je crains en effet que le contexte actuel m'incite à dispenser des enseignements de manière beaucoup plus frontale, mode de transmission qui ne correspond ni à mes intentions, ni aux aspirations de notre public.

---

<sup>1</sup> À des fins de lisibilité, seule la forme masculine est utilisée dans cet article ; elle concerne tant les hommes que les femmes.

### 3. Présentation de la démarche proposée - par Florbela Da Costa Cabral

L'objectif de ce cours est de « *Planifier, organiser et évaluer une activité ou une animation proposée à un groupe d'enfants* ». Pour l'atteindre, j'ai organisé le travail autour de deux activités principales menées naturellement à distance : a) création, individuelle puis partagée, d'une liste de critères définissant une animation de qualité proposée à un groupe d'enfants et b) création d'une capsule vidéo présentant une animation respectant les critères retenus collectivement. Concrètement, le cours s'est déroulé de la manière suivante :

- 10' : *démarrage de la séquence* de manière synchrone par visioconférence avec l'ensemble de la classe, présentation des objectifs et des consignes de travail.
- 40' : *réalisation de l'activité individuelle*. En visionnant une vidéo que j'ai proposée, chacun caractérise les critères qui, selon lui, identifient une bonne animation proposée à un groupe d'enfants. Les critères attendus peuvent concerner la préparation, les consignes, l'activité, les rétroactions... Ici, l'intérêt est de proposer une démarche d'analyse de l'activité sur la base d'une vidéo préalablement choisie. Elle est visualisée de manière autonome, puis chacun identifie les indicateurs définissant une animation de qualité. La vidéo à visualiser est mise à disposition sur une plateforme commune.
- 10' : *retour au travail synchrone par visioconférence*. Chacun présente les critères d'évaluation retenus et, par regroupement, j'en établis une liste commune. L'attention se focalise sur les réflexions suscitées par la confrontation des choix individuels des indicateurs. La tâche, au-delà de la création du référentiel, est principalement un moyen d'impliquer activement chaque étudiant dans l'appropriation de ces critères.
- 90' : *en groupes, création d'une capsule vidéo en totale autonomie*. Cette seconde activité consiste à réaliser, en groupes et à distance, une capsule vidéo d'une durée de 2 minutes maximum. Elle devra présenter une animation proposée à un groupe d'enfants, en s'inspirant des éléments théoriques abordés dans les cours précédents et, surtout, en respectant les critères retenus lors de la première activité.  
L'organisation de cette étape est entièrement libre. Les quatre groupes se créent après la présentation des consignes. Ils se concertent et organisent leurs compositions par visioconférence en utilisant différents moyens à disposition selon leurs connaissances individuelles. Les films ou capsules vidéo sont réalisés à distance, par capture vidéo d'un écran lors de l'échange à distance.
- 30' : *retour au travail synchrone par visioconférence*. Chaque groupe présente sa vidéo via le partage d'écran, mise en discussion avec la classe, évaluation mutuelle sur la base des critères retenus lors de la première activité. J'utiliserai ensuite les vidéos comme élément d'évaluation certificative du travail de groupe.

Mon retour après l'activité : *Cette démarche s'est déroulée de manière très satisfaisante. Les critères retenus lors de la première activité, après mise en commun, étaient suffisamment complets et pertinents pour servir de guide à la deuxième partie. Lors de celle-ci, les groupes m'ont surpris par leur capacité à trouver des moyens de collaborer, mais aussi des moyens techniques pour réaliser une capsule vidéo tout en étant à distance. Les résultats permettaient de se rendre compte de l'intégration des critères dans les productions. Durant la réalisation des activités proposées en autonomie dans cette séquence, j'étais totalement absente et ne pouvais intervenir que sur demande des groupes. Ceci a offert la possibilité aux étudiants de se responsabiliser face à leur tâche et leurs apprentissages, ce qu'ils semblent avoir fait. Mais si cette activité était à refaire, je tenterais tout de même de gérer le temps de manière quelque peu différente : en demandant la capsule vidéo non pour la fin de la séquence mais pour le début du*

*cours de la semaine suivante, il me semble que l'autonomie et la marge de liberté de chaque groupe auraient encore été améliorées.*

*Autre élément à relever, cette séquence m'a permis de développer d'une part les compétences attendues pour le métier d'éducateur, mais également celles identifiées comme nécessaires aux citoyens et travailleurs du 21<sup>e</sup> siècle (Lamri et al., 2018). Je pense ici tout particulièrement à la compétence transversale qu'est la collaboration, moins facile à développer lorsqu'elle doit s'établir à distance. Même si les moyens techniques permettent de créer des moments d'échanges virtuels, ils restent souvent impactés par le bon fonctionnement du matériel, par la maîtrise des outils numériques et par la compétence à collaborer. Cette expérimentation m'a permis d'exercer et de développer ces diverses compétences.*

#### **4. Vers un enseignement et une évaluation modifiés par la distance - par Christophe Gremion**

Le dispositif proposé par Da Costa Cabral est intéressant à plus d'un titre, car il permet d'entrevoir de nombreuses possibilités de transformer l'adversité de la crise sanitaire en augmentation, modification voire redéfinition de l'enseignement et de l'évaluation « grâce » au confinement nécessaire et imposé. Ces trois formes de changements font référence au modèle SAMR (Puentedura, 2013) qui propose quatre types d'intégration des technologies dans l'enseignement : la **S**ubstitution (faire la même chose mais en numérique), l'**A**ugmentation (mener le même type d'activité avec une plus-value), la **M**odification (faire autrement de par les possibilités offertes par le numérique) et la **R**edéfinition (faire tout autre chose, la tâche nouvelle n'étant possible que par le numérique).

Une première modification se repère dans le travail de groupe. La distance et les modalités d'organisation choisies rendent peu possibles le regard et le contrôle de l'enseignante durant cette phase. Ce lâcher-prise semble provoquer des effets collatéraux positifs chez les apprenants au niveau de leur autonomie et de leur implication. En effet, l'enseignante, en lâchant prise, prend d'une certaine manière la *place du mort* dans la relation pédagogique (Houssaye, 1993), ce qui laisse plus de place aux personnes en formation. Son absence semble également diminuer la dimension de contrôle qu'elle pourrait exercer, contrôle qui est un frein reconnu de la motivation intrinsèque (Viau, 2009). Autonomie et motivation donnent ainsi la possibilité aux étudiants d'un choix d'engagement dans la tâche, de devenir *agent* de leur propre formation en quelque sorte.

Ensuite, l'utilisation des critères de réussite vient ici remplacer, pour l'enseignante, le contrôle qu'elle ferait habituellement de l'activité de chaque groupe. « Comme je ne vois pas ce qu'ils font dans l'activité, je me concentre sur les critères de réussite » et ceci en cinq temps : 1) prendre connaissance de l'attendu dans le premier échange en plénière, 2) effectuer individuellement un repérage des critères de réussite par l'observation d'un tiers, 3) confronter et négocier les critères retenus avec ses collègues et avec l'enseignante lors de l'échange collectif, 4) réaliser en sous-groupes la vidéo en appliquant les critères retenus par le collectif et, enfin, 5) visionner et évaluer les vidéos des autres groupes. L'articulation de différentes formes évaluatives (autoévaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation, évaluation formative et certificative) et l'appropriation par chacun des critères de réussite renforce la fonction formatrice (Nunziati, 1990) de l'évaluation.

Troisième changement enfin, la distance peut rendre plus simple l'asynchronicité des formations, peut-être même des évaluations. Pineau l'a abondamment développé (2000), imposer un rythme à l'apprentissage de chacun est illusoire et peut être source de

schizochronie. Le rythme imposé par les temporalités méso (*Ibid.*, p. 30) peut être tant source de souffrance que contre-productive en termes d'apprentissage. En ce sens, les formations à distance peuvent permettre une gestion plus souple du temps et offrir plus de liberté aux apprenants (Gremion, 2018). Le cours présenté ci-dessus offre un temps relativement long (90 minutes) en autogestion. Mais il aurait pu être conçu en demandant la production de la vidéo pour la semaine suivante comme le relève l'enseignante. Cette modification n'aurait pas pris de temps (scolaire) sur le déroulement du cours et aurait offert une plage d'une semaine pour une organisation autonome et asynchrone des différents sous-groupes.

Ainsi, comme nous venons de le voir, la contrainte que représente le confinement peut être une opportunité de modifier son enseignement, voire de le *tuner*, opportunité que l'enseignante n'a pas laissée passer en diminuant le contrôle de l'activité de ses étudiants et en focalisant plus son attention sur celui de l'identification et l'atteinte de critères d'évaluation.

## **5. Rythmes d'évaluation et postures dynamiques : ou l'évaluation comme un boîtier de vitesse - par Alban Roblez**

« Tout s'accélère. » « Il n'y a plus le temps de... » Et si l'arrêt brutal des régimes de quotidienneté d'avant-Covid-19 marquait comme l'occasion d'évoquer ce qui configure nos pratiques, d'éducation et d'évaluation notamment, comme étant « accélérées », et que c'est cette vitesse-là qui venait réguler nos agirs ? Je ferai une focale sur la troisième modification évoquée plus haut par Gremion, étayant « l'asynchronicité des formations, peut-être même des évaluations », en résonance avec l'expérience de Da Costa Cabral étudiée. C'est que l'évaluation est téléologique, c'est-à-dire elle se fonde (intrinsèquement) sinon se conceptualise (quand on s'en donne le temps) sur une ou plusieurs finalités, visant un ou plusieurs buts, et qui devient « activité » ou « pratique » lorsque usant et agissant avec démarches, méthodes, outils, programmes... Le temps est non seulement sa carrosserie, structurelle et positionnelle entre les autres courses à effectuer, pour la faire se situer *là*, à *ce* moment, ce jour-*ci*. Il est aussi sa soupape, pour ouvrir et fermer « l'heure de l'évaluation ». Aussi, si schématiquement « l'asynchronicité des formations, peut-être de l'évaluation », est effective sur le plan structurel et physique (dans l'organisation), les temporalités de l'évaluation, elles, confortent encore leur régime de vitesse dans l'obligation d'évaluer qui reste là, elle aussi, bon gré mal gré les contingences et circonstances atténuantes (la peinture, quoique...), notamment quant aux mobiles des sujets en situation d'évaluation. Ce que je souhaite faire, ici, c'est d'interpeller sur le fait que l'évaluation reste un processus tenant de « l'accélération sociale » (Rosa, 2013)<sup>2</sup> : le confinement et ses effets ne viennent pas bousculer la vitesse du véhicule, mais plutôt son circuit (ce qui, pour le coup, nous laisse en attente de ce qu'il va se passer, avec son potentiel de spectaculaire qu'engendrent ces moments de performance structurelle : est-ce que le véhicule va sortir des bandes ? va-t-il mordre les bords ? saura-t-il s'arrêter lorsque le circuit sera fini ? Retenons notre souffle, le sifflet sonne le départ).

---

<sup>2</sup> Cette hypothèse et ce qui s'ensuit étant le travail en cours de ma thèse, « *Faire l'expérience de l'évaluation : comprendre les valeurs en situation* » (Roblez, titre provisoire, thèse en cours).

Rosa identifie « trois dimensions » de « l'accélération sociale » comme suit : 1) « l'accélération technique »<sup>3</sup>, 2) « l'accélération du changement social »<sup>4</sup> et 3) « l'accélération du rythme de vie »<sup>5</sup>, « [...] trois dimensions de phénomènes analytiquement séparés mais empiriquement liés entre eux de manière complexe et en partie paradoxale. » (*Ibid.*, p. 94). Pour chacune des trois l'évaluation, en tant qu'« activité » ou « pratique » sociale, peut s'y retrouver tant dans les caractéristiques descriptives qu'en fait Rosa que dans la possibilité d'en tirer des hypothèses explicatives et illustratives des conditions de l'évaluation aujourd'hui.

Ce que je propose cependant de retenir est d'observer la description de Da Costa Cabral quant aux différents rythmes exercés des situations d'évaluation. La dimension « technique » - de l'évaluation et de « l'accélération » - comporte des régimes de durées fluctuants, ce qui peut installer le sentiment d'avoir deux classes de moteurs, et *a fortiori* deux styles différents de conduites : un Diesel dans ce qu'il y a de précieux à prendre le temps des 90 minutes de circuits tout-terrain (les étudiants n'ayant pas tous les mêmes moyens) servant au Super Turbo des 2 minutes de vidéo sur le circuit du certificatif. De prime abord on dirait bien une « accélération technique » doublée d'une « accélération du changement social » en pleine lumière, qui sont certainement représentatives de bien de moments évaluatifs, distanciels comme présents (et qui sont le jeu, aussi, des circonstances de bricoler des modalités enseignantes et évaluatives en situation de crises) : c'est le cas. Mais ce serait omettre l'essence humaine de ce qui s'y vit, de s'y qui s'y comprend et de ce qui s'y fait. Je reviens donc à ce mot de « rythmes » usé tantôt. Macé (2016) nous aidera à le penser - petite pause-café entre deux courses - de deux façons différentes et complémentaires pour le propos. Tout d'abord, il y a la notion de « [...] la catégorie du *rythme*, c'est-à-dire sur la façon dont les sujets accordent et désaccordent leur temps dans une vie en commun. » (*Ibid.*, p. 51) Et quelques pages plus loin, sur

[...] la notion[-même] de « rythme » [...] : non un comptage ou un rapport métronomique à la temporalisation du vivre, mais la considération d'une « manière de fluer », c'est-à-dire d'une dynamique d'individuation dans le temps ; non le nombre mais le sens. L'allure, le rythme : deux noms pour l'inscription permanente du sujet dans des formes. (*Ibid.*, p. 95)

Da Costa Cabral veille à ce maintien pédagogique de considérer, dans sa conception puis son animation, la « catégorie de rythme » à laquelle elle veut orienter les étudiants : c'est ce que viennent marquer les 10', sorte de ligne de marquage. C'est ce qui pourra certainement occasionner effectivement toute la richesse *formatrice* d'une telle démarche d'évaluation. Quant au « rythme » en soi, le dispositif « autorise » dans le sens d'Ardoino (2000) les étudiants à fluer, c'est-à-dire à tenir le volant et le boîtier de vitesse de leur(s) propre(s) manière(s), et de changer de postures dans l'action de la situation, dans la « triade Agent-Acteur-Auteur » du même Ardoino. Dès lors si l'enseignante installe les pièces durées et les circuits, l'étudiant est l'*agent* de l'auto, jouant des vitesses (l'étudiant *acteur* de la course), pilotant la conduite de leur mobile avec leur propre « rythme » (l'étudiant *auteur* du tracé),

<sup>3</sup> [...] c'est-à-dire à l'accélération intentionnelle d'un processus orienté vers un but par l'introduction d'une nouvelle technique (*Ibid.*, p. 104).

<sup>4</sup> Désignant « [...] le rythme auquel se transforment les formes de la pratique et les orientations de l'action, d'une part, et les formes du lien social et les modèles relationnels de l'autre. » (*Ibid.*, p. 98).

<sup>5</sup> L'accélération du rythme de vie correspond à la fois à comment le sujet est-il en activité, dans combien, et dans quels contextes, à la fois de ceux propres à chacune des activités et à la fois à ce que Rosa appelle les « unités de temps », c'est-à-dire un regard topographique du Temps du point de vue d'une théorie de l'action : une heure, un jour, un mois, un an, *etc.* Autrement dit lorsque le sujet est dans plusieurs activités en même (« unité de ») temps, et que cela est comparativement à un avant augmenté, nous sommes dans l'accélération du rythme de vie.

ceci non sans rappeler l'agentivité d'un Bandura (1997) : « *the power to originate actions for given purposes* » (*Ibid.*, p. 3). Dans toutes circonscriptions se niche le potentiel d'agentivité inhérent à l'exercice du Sujet. Ainsi la crise marque un nouveau rythme, qui se conjugue au pluriel dans la pratique des sujets en situation.

## 6. Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* (éd. 1<sup>re</sup>). Paris : PUF.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: Freeman.
- Gremion, C. (2018). L'évaluation : Rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ? Éditorial. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 22. <http://journals.openedition.org/dms/2193>
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). ESF Éditeur.
- Lamri, J., Barabel, M., & Meier, O. (2018). *Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle*. Dunod.
- Macé, M. (2016). *Styles - Critique de nos formes de vie*. Paris : Gallimard.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos : Diffusion Economica.
- Puentedura, R. R. (2013). SAMR and TPACK: An Introduction. *Hipassus, Blogue de Ruben R. Puentedura*, 14.
- Rosa, H. (2013). *Accélération - Une critique sociale du temps* (éd. 2<sup>e</sup>). Paris : La Découverte.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.