

Entre le cognitif et l'émotionnel...

Quelle évaluation à distance en situation de crise ?

Patricia Rached – patricia.rached@usj.edu.lb

Yvette Gharib – yvette.gharib@usj.edu.lb

Sonia Constantin – sonia.constantin@usj.edu.lb

Université Saint-Joseph de Beyrouth - Laboratoire de recherches en éducation-LRE

Pour citer cet article : Rached, P., Gharib, Y., & Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 223-230.

Résumé

L'article questionne la place de la sécurité affective lors de l'évaluation à distance (EDA), notamment en temps de crise, dans le contexte unique et stressant, dominé par le Coronavirus. L'étude est menée à Beyrouth, au Liban, selon un devis exploratoire, en s'inscrivant dans le paradigme post-positiviste. L'approche quantitative se base sur un questionnaire, lancé auprès des acteurs éducatifs (élèves, enseignants, parents) de trois grands établissements scolaires. Elle est complétée par une approche qualitative basée sur les focus groups, dans une perspective de compréhension, afin d'éclairer certains résultats du questionnaire. Au final, l'étude révèle la nécessité d'une sécurité affective, assurée par un accompagnement de qualité, même à distance, afin d'optimiser le rendement cognitif des acteurs éducatifs et de permettre à l'EAD de remplir sa fonction première, celle d'être formative, au service de l'apprentissage.

Mots-clés

Évaluation à distance- Situation de crise- Affectivité-Cognition- Accompagnement-Sécurité affective.

Abstract

The article questions the role of emotional security when remote assessment takes place, while experiencing, during this time of crisis, the Coronavirus pandemic and the stress that accompanies it. The exploratory study took place in Beirut, Lebanon. It adopted the post-positivist paradigm. The quantitative method relied on a questionnaire that was filled by a number of students, teachers, and parents who belong to the educational community of three big-sized schools. It was further enhanced by qualitative data where focus groups were conducted to further understand and elaborate some of the quantitative results. The study revealed the need for emotional security and proper accompaniment, even remotely, to optimize the cognitive performance of all stakeholders and ensure that assessment reached its purpose, by being formative and in service of the learning process.

Keywords

Remote assessment- crisis time-affectivity- cognition- emotional security.

1. Introduction

Au moment où le monde entier fait face à une pandémie qui ne connaît ni frontière ni nationalité, la première mesure prise par les décideurs des pays est de fermer les portes des institutions d'enseignement. C'est ainsi que la santé physique des élèves est sauvée, mais qu'en est-il de leur santé mentale ? Les acteurs éducatifs se trouvent tenus de penser à une solution pour sauver le développement intellectuel des élèves et l'année scolaire en cours. L'enseignement à distance est alors proposé comme palliatif mais, dans le contexte « unique » et stressant dominé par le Coronavirus, le défi n'est pas des moindres... non seulement au niveau de l'apprentissage mais aussi au niveau de l'évaluation en soi, déjà perçue par les élèves comme « menace » (Butera, 2011). La situation « de crise » a ainsi mis le monde éducatif face un nouveau défi, celui de l'évaluation à distance (EAD). Au Liban, chaque établissement scolaire s'est vu amené à l'EAD, dans le contexte difficile du Coronavirus, empreint de tension et de peur, alimentée par une « infodémie » propageant rumeurs et fausses informations... Bref, des acquis d'apprentissage à évaluer dans un contexte affectif peu rassurant. Partant de ce constat et soucieux d'optimiser l'efficacité de l'évaluation au service de l'apprentissage, la question de recherche est avancée : Quelle conception de l'évaluation à distance les acteurs éducatifs ont-ils adoptée en cette période de pandémie, face aux enjeux affectifs posés ? L'objectif est d'explorer les représentations des acteurs scolaires libanais, élèves, enseignants et parents, quant à l'EAD, dans des conditions affectives sous-tendues par un contexte de crise. Dans ce qui suit, nous présentons l'EAD qui retrouve sa raison d'être dans un cadre affectif, soutenu par un accompagnement de qualité. Par la suite, nous présentons le cadre empirique pour répondre à la question de recherche.

2. Cadre conceptuel

Souvent identifiée aux QCM et à leur usage sommatif, l'EAD est appelée à évoluer pour viser de hauts niveaux de complexité, passant de la simple vérification des connaissances à la mesure de résultats attendus plus complexes comme l'analyse, la synthèse et la créativité, contribuant au développement de compétences de savoir devenir, savoir agir complexe, savoir être, savoir-faire et savoirs (Roberge, 2010). Elle accompagne le processus d'apprentissage de l'élève et se trouve au centre de la logique pédagogique des enseignants, faisant partie de l'alignement pédagogique qui respecte la cohérence entre les résultats d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation (Auteur 3, 2018). Durant l'enseignement en ligne, les résultats attendus de la formation deviennent clairs pour l'apprenant, grâce aux outils du Web qui soutiennent leur diffusion et clarifient les attentes de l'évaluation (Martell & Calderon, 2005). Même à distance, l'évaluation revêt de multiples formes, diagnostique, formative et formatrice, intégrant un processus plus global dont l'évaluation sommative n'en constitue qu'une étape (Audet, 2011). Pour optimiser son efficacité, elle gagnerait à être personnalisée, prenant en compte la singularité de chaque élève afin de l'amener à donner le meilleur de lui-même.

Or, en situation de crise, l'évaluation est en train de se faire dans l'urgence avec le souci, souvent institutionnel, de valider des acquis d'apprentissage par des notes ou par des décisions faisant acte de bilan à l'instar de certains modèles anglophones, en vigueur au Liban, sous forme de « Pass or Fail » (Admis ou Non admis). Sous l'effet de la contrainte, l'EAD risque ainsi de relever, de nouveau, du domaine privé de l'enseignant, faisant fi de l'approche constructiviste et de l'environnement éducatif centré sur l'apprenant (Boud, 2010). Pourtant, y compris à distance, l'enseignant peut témoigner d'une présence bienveillante pour renforcer

la sociabilité de l'apprenant et l'aider à sortir de son isolement (Caraguel, 2013). Par sa posture d'accompagnateur, empreinte d'empathie et d'un sens poussé de l'écoute, l'enseignant instaure une relation de confiance avec l'apprenant et l'incite à donner le meilleur de lui-même (Auteurs 1 & 2, 2014). Grâce à la rétroaction par les outils du Web (Allal, 2010), il construit des parcours personnalisés pour « étayer » l'apprenant, l'étayage étant « au cœur de la relation humaine », « au cœur de la relation éducative » (Vial, 2007, p.4). Accompagner les apprenants sur le Web est ainsi une condition *sine qua non* pour réduire l'anonymat et l'isolement (Stuber-McEwen, Wiseley & Hoggatt, 2009). Mais, est-ce possible en situation d'urgence ?

3. Cadre méthodologique

L'étude est menée selon un devis exploratoire, s'appuyant sur le paradigme post-positiviste et sur le réalisme scientifique (Hunt & Hansen, 2010) adoptant une posture de distanciation pour garantir l'objectivité dans la recherche. Afin de recueillir les représentations des acteurs concernés sur l'EAD, nous avons multiplié les outils et assuré une triangulation pour augmenter la validité et la fiabilité des données collectées. Vu le confinement exigé en situation de crise, nous avons eu recours aux outils numériques dans l'étude, effectuant le travail empirique à distance, dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Concernant l'échantillon, il est constitué d'élèves, d'enseignants et de parents (cf. tableau 1). Deux outils complémentaires ont été retenus : le sondage en ligne lancé sur Google Forms, et trois focus groups menés en Audio conférences sur Teams (sans caméra), deux auprès des élèves et un auprès des enseignants, assurant ainsi une triangulation et garantissant une neutralité objective.

Tableau 1. Population enquêtée et instruments de recueil

Outils	Population enquêtée	Questionnaires rendus
Questionnaires	200 élèves	147 rendus
	200 enseignants	148 rendus
	200 parents	154 rendus
Focus groups	8 enseignants	
	10 élèves	
	9 élèves	

Trois questionnaires ont été adressés aux acteurs de 3 grands établissements scolaires, ayant plus de 800 élèves, relevant du secteur privé et situés à Beyrouth. Chaque questionnaire est constitué de 6 questions enchaînées permettant aux enquêtés d'y répondre en peu de temps, ce qui a permis d'obtenir un taux élevé de réponses. Les questions ont visé six rubriques, en lien avec le cadre conceptuel, comprenant quatre questions fermées et deux ouvertes (cf. tableau 2). Les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants sont les mêmes. Concernant celui des parents, les questions relatives à la technicité de l'évaluation ont été remplacées par des questions relatives à leur opinion sur l'enseignement à distance durant la période de confinement.

Tableau 2. Rubriques des questionnaires

Numéro et nature de la question	Rubriques des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves	Rubriques du questionnaire adressé aux parents d'élèves
Q1 – fermée	Position à l'égard de l'EAD	
Q2 – fermée	Perceptions sur la différence entre EAD en temps normal et EAD en temps de crise	
Q3 - fermée à choix multiples	Paramètres de l'EAD	Position vis-à-vis de l'enseignement à distance
Q4 - fermée à choix multiples	Modalités pédagogiques de l'EAD	Opinion sur la préparation des enseignants à l'EAD
Q5 - ouverte	Enjeux affectifs et émotionnels	
Q6 – ouverte	Relation enseignant-élève	

Concernant les populations enquêtées lors des focus-groups, les élèves et les enseignants retenus sont ceux qui ont accepté la proposition de participation. Quant aux parents, ils n'en ont pas fait partie puisqu'ils ne sont pas directement concernés par l'EAD. Suite à des rencontres fixées à l'avance, chaque focus group a duré une heure et a été mené par le même chercheur, distribuant la parole avec respect, sans contrainte aucune. Le guide d'animation visant à éclairer les résultats du questionnaire a été conçu autour des trois objectifs suivants : l'environnement de travail ; le sens et la finalité de l'évaluation ; la posture de l'enseignant et l'interaction avec les élèves.

4. Présentation des résultats

Les réponses issues du questionnaire ont été traitées quantitativement. Quant aux réponses des deux questions ouvertes du questionnaire et celles des données des focus groups, elles ont été traitées qualitativement, par l'analyse thématique de contenu. Le but était de repérer les éléments sémantiques fondamentaux par le biais d'interprétation assurant, d'une part, la rigueur de l'objectivité et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). Dans ce qui suit, nous présentons les principaux résultats quantitatifs suivis des résultats qualitatifs.

4.1. Résultats des questionnaires

Par souci de concision et de clarté, nous avons opté pour ne présenter que les résultats saillants ayant le plus haut score de pourcentage. Nous présentons d'abord les résultats issus des questions communes aux trois acteurs, ensuite ceux issus des questions spécifiques aux enseignants et aux élèves, suivis par ceux des questions spécifiques aux parents.

Concernant les deux questions communes aux trois acteurs impliqués par l'étude (cf. tableau 3), la première porte sur leur « position à l'égard de l'EAD » (Q1) et révèle que la majorité des élèves (60%) et presque la moitié des enseignants (50,7%) sont favorables à l'EAD contrairement aux parents (66,2%) qui s'y opposent en période de crise. Quant à la 2^e question qui porte sur leur « perception sur la différence entre EAD en temps normal et

EAD en temps de crise » (Q2), les trois acteurs vont dans le même sens et estiment que ce n'est pas pareil.

Tableau 3. Résultats des questions communes

	Q1 : Pensez-vous qu'il faut procéder à l'EAD ?		Q2 : Pensez-vous qu'il y ait une différence entre l'EAD en temps normal et l'EAD en temps de crise ?	
	Oui	Non	Oui	Non
Elèves (147)	60%	40%	65%	35%
Enseignants (148)	50,7%	49,3%	84,2%	15,8%
Parents (154)	33,8%	66,2%	62,1%	37,9%

Deux questions sont spécifiques aux élèves et enseignants (cf. tableau 4) et portent sur les « paramètres » (Q3) et les « modalités pédagogiques » (Q4) de l'EAD. Elles révèlent l'importance accordée par les élèves (70%) et les enseignants (24,7%) au contenu des cours dans l'EAD, valorisant le QCM comme modalité.

Tableau 4. Résultats des questions spécifiques aux élèves et aux enseignants

	Q3 : Quels sont les paramètres importants dans une EAD ?						Q4 : Quelle modalité pédagogique préférez-vous ?				
	Durée	Timing	Analyse créativité	Contenu	Procédure	Autre	QCM	Doc. ouverts	Projet	Etude de cas	Autre
El. (147)	11,8 %	9,4 %	5,2%	70%	2,3 %	1,3%	31%	26,8%	18,5%	15,8%	7,9 %
Ens. (148)	20,9%	20,6%	12,7%	24,7%	17,6%	3,3%	34,3%	25,9%	23,1%	13,5%	3,2%

Concernant les questions spécifiques aux parents sur leur « position vis-à-vis de l'enseignement à distance » (Q.3) et sur leur « opinion sur la préparation des enseignants à l'EAD » (Q.4), les résultats montrent que les parents (64,8%) sont pour l'enseignement à distance mais ils estiment (70,1%) que les enseignants ne sont pas suffisamment préparés à cette technologie (cf. tableau 5).

Tableau 5. Résultats des questions spécifiques aux parents

	Q3 : Etes-vous pour l'enseignement à distance ? Si oui, cochez la tranche d'âge adéquate.		Q4 : Trouvez-vous les enseignants bien préparés à l'EAD ?	
	Oui	Non	Oui	Non
Parents (154)	64,8%	35,7%	29,9%	70,1%

Quant aux résultats des questions ouvertes, communes aux trois acteurs, nous présentons, dans le tableau 6, ci-dessous, les rubriques et les termes récurrents, avec le champ lexical équivalent.

Tableau 6. Résultats des questions ouvertes

Questions et rubriques	Termes récurrents			Champ lexical
	Elèves	Enseignants	Parents	
Q5 - Enjeux affectifs et émotionnels relatifs à l'EAD	...c'est difficile... on a hâte de terminer...	...épuisant... une surcharge... il faut faire simple... c'est instable...	...il faut finir... insupportable...	Stress et fatigue
Q6 - Relation enseignant-élève	...loin... relation absente...	... difficile... relation distante...	... pas d'échange suffisant...	Anonymat et distance

4.2. Résultats des focus groups

Au niveau des résultats des focus groups, nous avons dégagé des indices/extraits de verbatim répartis selon les catégories présentées dans le tableau 7, ci-dessous.

Tableau 7. Résultats des focus groups

Objectifs		Indices logistiques	Indices liés à la dimension cognitive	Indices liés à la dimension affective
Environnement de travail	El.	... pas de réseau... toujours interrompu...	...difficile de me concentrer... difficile de gérer mon temps...	...stressés... besoin de notes... rien ne remplace le face-à-face... tendus...il faut finir l'année...
	Ens.	...coupure d'électricité...	... pas prêt...besoin de temps...pas de concentration...	...fatigués avec l'ordinateur... épuisés... contrôlés par les parents...
Sens et finalité de l'évaluation	El.		...difficile... c'est juste pour la note...	...épuisée... peur de l'évaluation... c'est nouveau... stressant...
	Ens.	...outil pas pratique... difficile de donner des feedbacks...	Pas de sens d'évaluer vite... la note compte... la direction veut des notes...	...c'est compliqué...ça m'épuise... Je ne vois pas le but...
Posture de l'enseignant et interaction avec les élèves	El.	... trois frères dans la même chambre...	...pas clair... c'est rapide... je ne sais pas si j'ai bien fait...	... prof. n'écoute pas... loin,, distant... difficile de communiquer... on nous « mute »...
	Ens.	Espace étroit... pas d'intimité...	...du mal à me concentrer... pas d'attention chez les élèves...	Pas d'échange suffisant avec chacun... Tous parlent en même temps... je les « mute »...

5. Analyse et synthèse

En cette période de crise, les parents soulignent l'importance de recourir au numérique pour sauver l'année académique et poursuivre le développement intellectuel de leurs enfants mais ils semblent dans leur majorité (66,2%) ne pas voir la nécessité de l'EAD car ils n'estiment pas les enseignants suffisamment prêts à l'utilisation du numérique (70,1%), point de vue confirmé par les enseignants eux-mêmes « *on n'est pas prêt* », « *besoin de temps* ». Par contre, les élèves trouvent qu'il faut procéder à l'EAD (60%) pour « *finir l'année* », par « *besoin de notes* ». Concernant les enseignants, les résultats sont partagés et reflètent deux avis contraires : presque la moitié des enseignants (50,7%) sont favorables à l'EDA (50,7%), apparemment sous la contrainte, estimant que « *la direction veut des notes* », alors que les autres (49,3%) s'y opposent parce qu'ils ne semblent pas en percevoir « *le but* ». Ces derniers n'estiment donc pas que l'EAD fait partie de l'apprentissage, revêtant une dimension formative, puisqu'ils affirment qu'il est « *difficile de donner des feedbacks* » et qu'il n'y a « *pas d'échange suffisant avec les élèves* », bien que la fonction première de l'EAD soit formative, offrant des occasions de rétroaction (Audet, 2011 ; Martell & Calderon, 2005). Par ailleurs, le plus haut pourcentage a été alloué au contenu (70% élèves, 24,7% enseignants) et au QCM (34,3% enseignants, 31% élèves) contre une part minimale (5,2% élèves ; 12,7% enseignants) accordée à l'analyse et à la créativité. Les enseignants affirment ainsi qu'il faut « *faire simple* », percevant l'EAD comme une « *surcharge* » alors qu'elle contribue à développer des compétences (Roberge, 2010). Cette perception pourrait donc expliquer la position des trois acteurs qui voient une différence entre l'EAD en temps normal et l'EAD en temps de crise (65% élèves, 84,2% enseignants, 62,1% parents), estimant la situation « *instable* » (enseignants) et « *difficile* » (élèves), voire « *insupportable* » (parents), situation accentuée également par les conditions logistiques « *pas de réseau* » (élèves), « *coupure d'électricité* » (enseignants) et par la relation entre les acteurs, estimée « *loin* », « *distante* », voire « *absente* ». Les enseignants se décrivent comme « *fatigués* », « *épuisés* » et les élèves comme « *stressés* », « *tendus* », ce qui porte atteinte aux capacités cognitives des deux acteurs éducatifs, au regard du lien incontournable entre le cognitif et l'affectif, confirmé scientifiquement (Damasio, 1994). Pourtant, en sécurisant l'apprenant, l'enseignant peut instaurer un climat de confiance et consolider la relation avec l'apprenant, ce qui favorise la rétroaction par les outils du Web (Allal, 2010), permettant de construire des parcours personnalisés avec chaque élève et de le rassurer lors de l'EAD. La relation interpersonnelle entre enseignant-apprenant favorise aussi une plus grande intégrité (Stuber- McEwen et al, 2009) et contribue à lutter contre le plagiat puisque l'apprenant qui perçoit l'enseignant motivé et disponible est moins porté à tricher (Bergadaà et al., 2008).

En conclusion, bien que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs de toute la population libanaise, ils révèlent l'importance d'un cadre affectif sécurisant pour optimiser le rendement cognitif de l'apprenant. L'importance d'un accompagnement de qualité, assuré par la posture bienveillante de l'enseignant, favoriserait l'équilibre cognitivo-affectif de l'apprenant, nécessaire lors de l'EAD, surtout en temps de crise. Instaurer une culture de l'accompagnement à distance au niveau des écoles et des familles et promouvoir l'utilisation du numérique renforcent ainsi les échanges et les interactions, leviers essentiels d'une EAD de qualité (Audet, 2011).

6. Bibliographie

- Allal, L. (2010). *Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire*, conférence du 13 janv. 2010, Université de Genève.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD; www.refad.ca).
- Auteur 1 & 2. (2014). Impact de l'accompagnement sur la motivation des étudiants au supérieur. *Recherche et Formation*, 77, 57-71.
- Auteur. (2018). *Étude critique d'un programme de formation en vue d'améliorer la formation des étudiants à la lumière des défis du XXI^e siècle : cas de l'alignement pédagogique du programme de la licence de chimie à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth*. Thèse de Doctorat.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse du contenu*. Presses universitaires de France.
- Bergadaà, M., Dell'Ambrogio, P., Falquet, G., Mc Adam, D., Peraya, D., & Scariati, R. (2008). *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants*. Université de Genève. Commission Éthique-plagiat.
- Boud, D. (2010). Relocating Reflection in the Context of Practice. In H. Bradbury, N. Frost & S. Kilminster (dir.), *Beyond Reflective Practice* (pp.25-36). New York : Routledge.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45-53). Presses universitaires de France.
- Caraguel, V. (2013). Émergence d'un tutorat entre pairs dans une formation en ligne. In C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (pp.103-116). Paris : L'Harmattan.
- Damasio, A.-R. (1995). *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob
- Hunt, S.-D., & Hansen J.-M. (2010). The philosophical foundations of marketing research: for scientific realism and truth. In P. Maclaran, M. Saren, B. Stern & M. Tadajewski (dir.). *The Sage Handbook of Marketing Theory* (pp. 111-126). London: Sage
- Martell, K., & Calderon, T. (2005). Assessment of student learning in business schools: What it is, where we are, and where we need to go next. In K. Martell & T. Calderon (dir.), *Assessment of student learning in business schools: Best practices each step of the way* (pp.1-22). Florida: Association for Institutional Research.
- Roberge, A. (2010). Il faut réinventer l'évaluation académique. *Thot Cursus*. Récupéré le 2 avril 2020 de <http://www.cursus.edu/?module=document&action=getDoc&uid=71430>
- Stuber-McEwen, D., Wiseley, P., & Hoggatt, S. (2009). Point, Click, and Cheat: Frequency and Type of Academic Dishonesty in the Virtual Classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(3). Récupéré le 2 avril 2020 de <https://www.learntechlib.org/p/76579/>
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. Récupéré le 2 avril 2020 de <http://www.michelvial.com/>