

L'évaluation des acquis des élèves, en période de confinement

Dominique Raulin – raulin-pro@orange.fr

Université de Paris – Laboratoire EDA

Pour citer cet article : Raulin, D. (2020). L'évaluation des acquis des élèves, en période de confinement. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série 1, 231-236.

Résumé

En France, le gouvernement a décidé de fermer les établissements scolaires. Les élèves sont contraints de rester chez eux : ils sont confinés. Des instructions ont été données aux professeurs pour que soit assurée la continuité pédagogique, en dehors de la classe. Or, l'effet le plus important du confinement est la désintégration du groupe-classe, remettant en cause la notion d'évaluation située. Cet article vise à interroger les effets de cette situation nouvelle sur les pratiques d'évaluation formative et certificative.

Mots-clés

Évaluation située, évaluation formative, évaluation certificative.

Abstract

In France, the government has decided to close schools. Pupils and students are forced to stay at home: they are confined. Instructions have been given to teachers to ensure continuity of teaching, outside the classroom. Now, the most important effect of confinement is the disintegration of the class group, calling into question the notion of a contextualized assessment. This article aims to investigate the effects of this new situation on formative and certification assessment practices.

Keywords

Contextualized assessment, formative assessment, certificative assessment.

1. Introduction

Parallèlement à la décision de fermer les établissements scolaires et de confiner les élèves à leur domicile, le ministère de l'éducation nationale français définit la *continuité pédagogique*, dans les termes suivants : « Le but de la continuité pédagogique est de permettre aux élèves de conserver le lien avec les apprentissages, tout en tenant compte du fait que le travail à distance ne saurait remplacer le contact et les échanges directs entre un enseignant et sa classe et au sein de la classe. »¹ Le texte se poursuit par une série de recommandations faites aux professeurs et aux équipes pédagogiques, puis apparaît à la fin, celle-ci : « outre la mise à disposition de contenus pédagogiques, organiser des restitutions de productions d'élèves, de différentes natures, tant pour vérifier que les documents proposés par le professeur sont compris (questions de compréhension de texte...) que pour s'assurer que les apprentissages se poursuivent. » Bien que le terme ne soit pas utilisé, il s'agit bien de mettre en place des évaluations tant certificatives (« s'assurer que les apprentissages se poursuivent ») que formatives (« vérifier que les documents proposés par le professeur sont compris »).

Or, l'une des contraintes qu'impose le confinement est la remise en cause et la suppression de la forme scolaire dans laquelle se construit en continu au sein d'une classe, un triple lien didactique, entre le groupe-classe et le professeur, entre chaque élève et le professeur et enfin entre les élèves eux-mêmes. Sans disposer encore à ce stade de données importantes, l'hypothèse que le confinement aboutisse à la disparition progressive du microcosme de la classe peut être posée. Or dans les dernières années, plusieurs recherches sur l'évaluation ont montré l'importance des éléments du contexte que constituent la classe et ses règles internes sur les pratiques évaluatives ; c'est ainsi qu'ont émergé les notions d'évaluation située (Figari & Mottier Lopez, 2006) ou de situation d'évaluation (Raulin, 2017). Cet article a donc pour objectif de questionner les pratiques évaluatives dans un environnement où les éléments contextuels liés à la classe tendent à s'estomper jusqu'à disparaître peut-être totalement si la période de confinement venait à durer. En revanche par manque de données, ne sont pas étudiées les pratiques évaluatives dans un contexte de confinement où un nouveau microcosme, celui d'un groupe-classe virtuel, se constituerait.

Les éléments qui suivent s'appuient sur mes travaux antérieurs sur l'évaluation des acquis des élèves dans les enseignements scientifiques en collège, dont il est raisonnable de penser qu'ils sont adaptables aux autres niveaux et aux autres disciplines de l'enseignement secondaire.

2. L'évaluation certificative

En premier lieu, deux remarques doivent être faites :

- « les restitutions des productions des élèves » préconisées par le ministère se font par internet ; ces documents sont soit dactylographiés sur un ordinateur, soit manuscrits puis scannés². La rédaction sur l'ordinateur représente une difficulté supplémentaire pour la plupart des élèves. Ne disposant d'aucune donnée sur ces aspects, ils ne seront pas développés dans la suite de cet article ;
- sur le plan matériel, les moyens technologiques permettent de faire respecter la condition de *temps limité* généralement associée à une évaluation certificative (contrôle individuel en

¹ Site Eduscol, Continuité pédagogique – Fiche professeurs collège et lycée – classes sans examen.

² C'est par exemple le cas quand l'énoncé est transmis en format pdf et que les élèves doivent répondre sur la même feuille.

temps limité), par exemple en bloquant les retours après une heure fixée. Quant à l'aspect *individuel* des productions, il ne peut tenir qu'à l'honnêteté des élèves.

Dans le cadre d'une situation d'évaluation formelle, nous avons montré dans notre recherche doctorale (Raulin, 2017) que l'énoncé est l'objet à partir duquel les interactions entre le professeur et chaque élève se concrétisent. Trois déterminants didactiques de l'énoncé sont mis en évidence : le curriculum réel, le contrat didactique, les tâches prescrites. La question est de savoir comment ces trois déterminants fonctionnent alors que le groupe-classe n'existe plus.

2.1. Le curriculum réel

Dans une période de confinement, le curriculum réel (ce que le professeur a enseigné) est constitué par les documents d'apprentissage transmis par le professeur puisque c'est à partir de ceux-ci que les apprentissages doivent se poursuivre. Mais contrairement à ce qui se passe en classe, il manque les interactions entre élèves, et celles avec le professeur qui est amené à modifier en conséquence la progression qu'il a imaginée initialement. En classe, le curriculum réel est évolutif alors qu'en cas de confinement, il est beaucoup plus figé. En tant que régulatrice des apprentissages, l'évaluation formative contribue largement au curriculum réel : or, en période de confinement, celle-ci est profondément modifiée (*cf. infra*). De ce fait, le professeur a une vision moins aboutie du curriculum réel que celui qui résulte des adaptations et des modifications qu'il est amené à faire en continu quand il est en classe avec ses élèves. De façon complémentaire, il faut noter qu'il n'a pas non plus de vision du *curriculum réalisé* par chaque élève (ce que chaque élève a appris), mais que cela est également le cas dans une situation classique d'apprentissage en classe.

2.2. Le contrat didactique

Le contrat didactique régule les interactions entre le professeur et le groupe-classe, et entre le professeur et chaque élève. Comme dans une période de confinement, *le groupe-classe n'existe plus*, sauf éventuellement sous une forme virtuelle pour laquelle nous manquons de données pour en analyser le fonctionnement, le contrat didactique peut-il encore exister et jouer son rôle de régulateur ?

Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derville et Lahanier-Reuter (2013) explique le rôle du contrat didactique dans les interactions : « les interactions entre les différents acteurs d'une situation posent la question des régulations qu'elles génèrent. [...] Ces régulations [...] peuvent être analysées en termes de contrat. On parle ainsi de contrat pédagogique, [...], contrat didactique. » En suivant Reuter *et al.* (2013), le contrat didactique régule les interactions aussi bien dans les phases d'enseignement-apprentissage que dans celles d'évaluation. Or, dans les phases d'enseignement-apprentissage à distance, un fonctionnement fondé sur la transmission de fiches ou sur des vidéos enregistrées, modifie et parfois remet en cause le fonctionnement des interactions et en conséquence le contrat didactique. Du fait d'un jeu d'interactions moins actif, la réalité et donc le rôle du contrat didactique s'en trouvent considérablement modifiés et même réduits.

Mais puisque les conditions sont différentes, la réalité d'un contrat didactique réduit est-elle préjudiciable au bon déroulement de la situation d'évaluation ? Dans la définition donnée par Brousseau en 1984, le contrat didactique recouvre « ce que le professeur peut attendre de ses élèves, et réciproquement ce que les élèves peuvent attendre du professeur ». Brousseau situe son propos pour les phases d'enseignement-apprentissage, mais nous avons montré (Raulin,

2017) que son extension aux situations d'évaluation était possible. Ainsi dans une situation d'évaluation organisée en période de confinement, un contrat didactique réduit a pour conséquence que le professeur et aussi ses élèves ne disposent plus des repères habituels avant une épreuve d'évaluation. Le professeur va imaginer un niveau d'exigence moyen (« ce qu'il peut attendre de ses élèves ») en fonction de sa propre expérience mais sans pouvoir tenir compte de la réalité du moment de ses propres élèves. Quant aux élèves, ils doivent imaginer en fonction des documents d'apprentissage reçus, à la fois ce qu'il est important de connaître, de savoir ou encore de savoir utiliser..., et le niveau d'exigence attendu.

Cette situation est connue des auteurs d'énoncés pour les épreuves d'examen : c'est ainsi qu'ils font des choix qui sont à leur avis, accessibles à la majorité des élèves, ou qui devraient être atteints, selon des critères préalablement établis.

2.3. Les tâches prescrites

Rey (2012) distingue trois types de tâches : celles de restitution, celles d'application et enfin celles d'exploitation. À leur domicile, les élèves ont accès à leurs documents, leur cahier et leur manuel. Les tâches de restitution n'ont donc plus de sens puisqu'elles se réduisent à un exercice de (re)copie. Seules sont donc possibles, des tâches d'application ou d'exploitation, c'est-à-dire d'un niveau de difficulté supérieure. De ce fait, les énoncés d'épreuves proposées en période de confinement vont tendre à être plus difficiles que ceux que les mêmes professeurs auraient rédigés dans le cadre d'un fonctionnement normal.

Au final, dans une période de confinement, la rédaction d'un énoncé d'épreuve devient particulièrement délicate : le professeur a une vision inhabituelle du curriculum réel, le contrat didactique est réduit, et les tâches prescrites ne peuvent inclure les tâches les plus accessibles que sont celles de restitution. Un tel constat peut amener à renoncer à « s'assurer que les apprentissages se poursuivent » au moins sous une forme classique. Si la période de confinement ne dépasse pas quelques semaines, il est peut-être possible de se passer d'évaluations certificatives. Dans le cas contraire, cela nécessitera soit de ne pas évaluer certaines compétences par exemple l'expression écrite en recourant à des questionnaires à choix multiples (QCM), soit de suivre Perrenoud (1998) qui estime que la même activité peut être utilisée aussi bien à des fins formatives que certificatives.

3. L'évaluation formative

En se limitant à l'espace francophone, la fonction de l'évaluation formative est explicitée par l'expression « régulatrice des apprentissages ». La régulation des apprentissages s'opère à travers les interactions interpersonnelles (professeur-élève-s ; élève-élève) qui se développent dans une séance d'enseignement-apprentissage. Dans la suite, ne sont prises en considération que les interactions *professeur-élève-s*

En période de confinement comme actuellement, dans la quasi-totalité des cas dont nous avons connaissance, les interactions se font entre le professeur et les élèves, sous une forme écrite : les élèves interpellent leur professeur, attendant des réponses rapides pour pouvoir continuer leur travail. Des différentes remontées recueillies, il ressort que ce fonctionnement met en évidence différentes particularités :

- ce ne sont pas les mêmes élèves qu'en classe qui sollicitent le professeur. Certains élèves, peu enclins à poser des questions en classe, semblent beaucoup moins pusillanimes dans ce contexte : ce seraient des élèves timides ou réservés et dont les résultats sont plutôt

moyens. Une interprétation possible est la suivante : primo, la question posée n'est pas publique mais s'inscrit dans la confidentialité des relations du professeur avec chaque élève, ce qui est confortable pour des élèves timides ; secundo, le fonctionnement pédagogique induit - l'enseignement apprentissage en mode asynchrone - est plus respectueux du rythme de chaque élève puisqu'il n'est pas scandé par les interventions régulières du professeur, et donc convient bien à des élèves qui ont besoin de temps pour réfléchir et pour formuler une question ; tertio, les questions posées sont plus réfléchies à l'écrit qu'à l'oral. Cette première particularité constitue donc un ensemble d'éléments, propres au développement de la différenciation pédagogique ;

- le recours à des questions par écrit entraîne un surcroît très important de travail pour le professeur : le nombre de questions augmente par rapport à la classe où il peut gérer en direct celles-ci (par exemple, en ne donnant pas systématiquement la parole à tous les élèves désirant s'exprimer), les réponses sont plus longues à élaborer parce que plus développées et destinées à être utilisées par l'élève de façon autonome. Il n'est donc pas sûr que les professeurs soient en mesure de gérer ce format de questionnement libre avec tous leurs élèves dans toutes leurs classes.

Ainsi, le fonctionnement lié au confinement, amène certains professeurs à différencier ou même à individualiser leur enseignement. En reprenant les théories des apprentissages de Vygotsky, ils peuvent parvenir à mieux connaître la zone proximale de développement (ZPD) de chaque élève. Dans une perspective constructiviste des apprentissages, cela peut représenter une réelle amélioration ; en revanche, l'absence du groupe-classe rend inexistants les apports d'un travail mené au sein d'un collectif (*cf.* le socioconstructivisme).

4. Conclusion provisoire : bilan et perspectives

Avant d'évoquer différents éléments de conclusion, il faut noter que deux aspects devraient être investigués pour parvenir à une analyse plus complète : la première tient à l'éventualité de l'existence d'un groupe-classe virtuel en période de confinement, et donc à celle d'un nouveau microcosme qui se créerait ainsi ; la deuxième tient aux similitudes et aux différences qui existent entre un cours en présentiel et un cours par visio-conférence, et en conséquence aux nouvelles règles internes du microcosme de la classe, induites par cette forme de cours.

Ces perspectives étant relevées, des toute premières données concernant les pratiques évaluatives de professeurs de collège en période de confinement, il est possible de faire le premier bilan suivant :

- l'évaluation formative change de portée en se focalisant sur la régulation des apprentissages individuels, plutôt que sur celle des apprentissages menés collectivement. Le contexte du confinement apparaît donc favorable à la différenciation pédagogique. La charge de travail supplémentaire, induite par de tels changements, peut se révéler (très) vite ingérable pour l'ensemble des élèves d'une classe, et encore plus dans plusieurs classes ;
- l'évaluation certificative semble difficile à reproduire sous la forme traditionnelle de travaux individuels en temps limité. Si le confinement ne dure que quelques semaines, la solution la plus simple consisterait à renoncer aux évaluations certificatives. En revanche, si le confinement vient à se prolonger, la question de la nécessité d'évaluations certificatives, dont l'importance dans la motivation des élèves est largement

reconnue, devrait avoir pour conséquence, l'obligation d'inventer d'autres formes d'évaluations certificatives.

Les pratiques évaluatives des professeurs participent au maintien du lien didactique entre le professeur et le groupe-classe, le professeur et chaque élève, dans le contexte spécifique du microcosme que constitue une classe. L'éparpillement des élèves à leur domicile a pour conséquence la désintégration du groupe-classe traditionnel : dans ce contexte qui ne permet pas de réunir certaines des conditions habituellement considérées comme nécessaires pour maintenir le lien didactique, il est à craindre que l'environnement familial et donc social des élèves prennent le pas sur l'environnement pédagogique dans le maintien de la continuité pédagogique, avec toutes les conséquences imaginables en termes d'inégalités, de difficultés et d'échec scolaires. Pour maîtriser ce risque particulièrement en période de confinement, la première précaution serait de suivre ce que note l'Inspection générale (1998) dans son rapport sur le manuel scolaire, dans les termes suivants : « En faisant de l'élève l'acteur central de sa propre instruction, l'École doit lui fournir les moyens de construire son propre savoir. »

De cet épisode douloureux pour nos sociétés, il serait bon qu'il soit possible d'en tirer des changements profitables à la qualité des apprentissages des élèves. La tendance internationale de privilégier une approche par compétences des contenus d'enseignement ne s'est pas encore accompagnée d'une évolution parallèle des pratiques évaluatives. Les questions telles que celles abordées dans cet article pourraient amener des équipes constituées de chercheurs et de professeurs de l'enseignement scolaire à mener des recherches collaboratives pour explorer ce que pourrait être la nouvelle *évaluation curriculaire*. Les trois piliers de l'évaluation certificative traditionnelle sont à questionner : l'existence et la nécessité des épreuves ponctuelles en *temps limité*, donnant lieu à des travaux *individuels*, conçus dans une approche *disciplinaire*.

5. Bibliographie

- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Inspection générale de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation nationale.
- Figari, G., & Lopez, L. M. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie : (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck.
- Raulin, D. (2017). *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège. Investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives des professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves*. Thèse de doctorat. Paris, Université Paris-Descartes.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.