HAL
open science

Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ?

Christophe Charroud, Philippe Dessus, Laurence Osete

To cite this version:

Christophe Charroud, Philippe Dessus, Laurence Osete. Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ?. Evaluer. Journal international de recherche en education et formation, 2020, 1, Hors-série, pp.53-58. hal-02560420

HAL Id: hal-02560420

https://hal.science/hal-02560420v1

Submitted on 1 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ?

Christophe Charroud

Inspé, Univ. Grenoble Alpes, France

Philippe Dessus

LaRAC (EA 602) et Inspé, Univ. Grenoble Alpes, France

Laurence Osete

Inspé, Univ. Grenoble Alpes, France

Résumé

Le confinement urgent et forcé lié à la pandémie du COVID-19 induit une utilisation pédagogique du numérique à large échelle et mal préparée, qui va rapprocher les situations d'enseignement à distance de celles de mauvais MOOC. L'utilisation du numérique pour l'évaluation peut comporter certains avantages : les élèves accèdent à des rétroactions plus immédiates et durables, les enseignants à des informations parfois plus riches et objectives. Elle comporte également, si l'on n'y prend garde, des inconvénients habillés sous le concept trop vague de "personnalisation", souvent difficiles à résoudre et avec des risques accrus de détournement de données personnelles et de surveillance.

Abstract

The urgent and forced containment related to the COVID-19 pandemic induces a large-scale and ill-prepared pedagogical use of digital technology, which will bring distance learning situations closer to those of bad MOOCs. The use of computer-based assessment can have several advantages: students have access to immediate and stable feedback, teachers get information from students that is sometimes richer and more objective. However, this use also can raise concerns if we don't care about, mostly related to the umbrella concept of "personalization", which are often difficult to solve, with increased risks of misappropriation of personal data and surveillance.

Mots-clés : Évaluation ; Cours en ligne ouvert et massif (CLOM) ; Personnalisation ; Surveillance.

Keywords: Assessment; *Massive Open Online Courses* (MOOCs); Personalization; Surveillance.

> […] *les effets des mauvaises pratiques sont bien plus puissants [dans le cas de l'évaluation] que dans tout autre aspect de l'enseignement. Les élèves peuvent, avec difficulté, s'échapper des effets d'un mauvais enseignement ; ils ne peuvent (s'ils veulent réussir dans un cours) échapper aux effets d'une mauvaise évaluation.* (McDonald *et al*., 2000, p. 8)

1. Introduction

Le contexte de confinement immédiat suite à la pandémie du COVID-19 a induit une adaptation forcée de l'organisation scolaire : du jour au lendemain les interactions enseignant-élèves, les apprentissages, les évaluations, se réalisent nécessairement à distance et principalement par des outils numériques. Ce changement forcé et rapide, contrairement aux pratiques classiques d'enseignement hybride ou à distance, réfléchies et lentes, amène les enseignants à reconsidérer dans l'urgence des pratiques qu'ils n'étaient peut-être pas prêts à examiner, que ce soit par manque de matériel, d'intérêt ou de compétences. Toute proportions gardées, la situation est proche de celle qui consisterait à inscrire, du jour au lendemain, tous les élèves à un ou plusieurs MOOC (*Massive Open Online Course*, Cours en ligne ouvert et massif) et les faire piloter par des enseignants souvent novices en la matière.

Les changements peuvent en effet être importants pour beaucoup d'enseignants. Ces derniers, et d'ailleurs leurs élèves, doivent prendre en compte pour enseigner ou apprendre des éléments qu'ils n'avaient pas l'habitude de considérer : la qualité de leur connexion (permet-elle, ou pas, des vidéo-conférences ?), leur disponibilité à des moments où ils l'étaient de fait, la variabilité des compétences numériques de leurs élèves, l'éventualité d'une forte inégalité de l'aide des élèves à leur domicile, ou tout simplement leur équipement en matériel. Du côté des élèves, les changements sont importants, également. La situation de confinement transforme non seulement les modalités de leurs relations avec leurs enseignants, mais aussi des relations entre pairs : ils ne peuvent plus se rencontrer physiquement et leur quotidien scolaire est remplacé par des activités entièrement à distance, les relations entre pairs se passant totalement hors de la vision de l'enseignant. Et, pour les uns et les autres, la pandémie peut avoir touché des proches et rendu leur vie très difficile.

Bien sûr, certains enseignants avaient déjà développé des habitudes d'enseignement *via* le numérique, mais ce qui est spécifique dans la situation de confinement qui a débuté en mars 2020 en France et dans le monde, est que *tout le monde* doit *urgemment* mettre en œuvre des situations d'enseignement à distance, synchrones ou asynchrones. Comme le rappelle l'exergue, il est toujours plus aisé d'éviter un enseignement qu'une évaluation, et le contexte d'urgence de la situation de confinement rend donc la construction et la passation d'outils d'évaluation encore plus délicats. Le risque étant que, si l'on n'y prend garde, l'on réduise l'enseignement-apprentissage à ce qui se passe dans un mauvais MOOC. L'objet de cet article est de discuter certains points à propos d'évaluation numérique.

2. Contexte : de l'enseignement en présence à l'enseignement en MOOC

En temps ordinaire, la durée de préparation et de développement d'un cours à distance est de 6 à 9 mois. Dans la situation présente, élèves et enseignants ont des risques se retrouver dans une situation proche d'un mauvais MOOC : enseignement distant, équipement entre élèves très disparate, conception des activités pédagogiques peu cohérente, connexion aléatoire, contenus d'enseignement non adaptés au numérique, manque de coordination entre enseignants pour le secondaire, évaluation sous la forme de questionnaires à choix multiple conçus rapidement sans respecter leurs principes de conception (Haladyna, 2012), difficulté d'évaluer le temps

nécessaire pour réaliser une tâche à distance. La matérialité de la production changeant (la production de l'élève passe de « synchrone en classe », donc observable directement par l'enseignant, à « asynchrone à distance », donc nécessitant des transformations souvent mal maîtrisées : scannage, envoi de documents, interactions à distance.

Cette situation, déjà difficile, l'est encore plus pour la plupart des enseignements des lycées professionnels, où les compétences liées à des gestes professionnels s'évaluent quasi-exclusivement en contexte. En lien plus étroit avec la pandémie, de nouvelles questions vont se poser si le confinement se maintient et/ou le nombre de malades s'accroît : dans ce cas, le passage à un enseignement asynchrone va devoir être considéré, rendant la similitude avec un MOOC encore plus forte.

3. Le numérique dans l'évaluation

De manière générale, c'est-à-dire au-delà du contexte de confinement actuel, quels sont les avantages objectifs d'utiliser le numérique dans l'évaluation ? Une étude de Bryant *et al*. (2020) montre que c'est dans le domaine de la préparation des cours et l'évaluation que le numérique permet des gains en temps les plus importants (respectivement 5 et 3 h, pour une durée de travail totale et moyenne de 50 h par semaine). Dans le cas de l'évaluation, il faut bien distinguer les plus-values d'un point de vue administratif (gestion des documents), souvent aisés à démontrer, des apports en lien direct avec l'apprentissage (rétroactions), souvent plus délicats à mettre en avant.

L'évaluation peut être, au moins en partie, automatisée, entraînant donc moins de « fatigue évaluative » côté enseignant, tout en autorisant plus d'entraînement du côté des élèves, avec des rétroactions immédiates, multimodales, moins éphémères que dans des situations en présence (Ryan *et al.*, 2019). Il est de plus possible de recueillir des données sur des paramètres annexes, comme les durées de réponse, pouvant aussi être analysables. Le niveau des élèves peut être plus aisément, et de manière plus fiable, comparé au niveau moyen d'un niveau (Villesèche *et al*., 2019). Il peut être présenté de manière visuelle et longitudinale pour suivre les progrès des élèves. Pour finir, et toujours similairement aux MOOC, une activité auto-évaluative qui a été conçue par un enseignant est aisément partageable à d'autres enseignants et classes.

4. Évaluation personnalisée : vraiment ?

On associe souvent numérique à plus de personnalisation (notamment pour l'évaluation). Est-ce vraiment le cas ? Comme l'indiquent certains (Bulger 2016 ; Watters 2014), le terme « personnalisation » est un fourre-tout pouvant tout aussi bien indiquer aller à son rythme, avoir un avis sur ce qu'on veut faire ensuite, se voir proposer des contenus en lien avec ses compétences ou connaissances, ou bien encore un plan d'apprentissage.

Il est plus sûrement acquis que le numérique, notamment dans le domaine de l'évaluation, offre des environnements plus souvent *réactifs* (*responsive*, voir Bulger, 2016) que *personnalisés*. Les logiciels réactifs offrent des réponses prédéterminées en fonction d'un type d'entrée lui aussi attendu, plus proches de simples *Livres dont vous êtes le héros* que d'une personnalisation calquée sur des besoins individuels. Si des systèmes de personnalisation font régulièrement l'objet de tests, peu ont vraiment franchi les portes des laboratoires (voir De Lièvre *et al*., 2019).

5. Évaluer : aspects juridiques et éthiques

La nécessité, pour évaluer les élèves de faire transiter leurs données personnelles par le numérique, va entraîner deux problèmes bien connus mais souvent difficilement solubles : le détournement de ces données par des sociétés et la surveillance des élèves et enseignants.

Le contexte d'urgence fait que les enseignants peuvent être moins précautionneux à l'encontre du matériel produit (*i.e.*, à propos du respect des licences d'utilisation du matériel utilisé, que ce soit le matériel qu'ils produisent ou qu'ils utilisent), ou encore de leurs interactions (a)synchrones (*i.e.*, ils exposent leurs élèves et eux-mêmes à un détournement de données personnelles de la part des plates-formes d'enseignement utilisées).

Passer à des interactions numériques ne devrait bien sûr pas se faire au détriment du respect de la vie privée et des données personnelles. Pourtant, les nombreuses applications propriétaires utilisées dans l'urgence, souvent faute de moyens institutionnels, sont problématiques (Oliver, 2020). Elles peuvent l'être encore plus si l'état de santé de l'apprenant est également évoqué, et donc diffusé. Le LINC (Laboratoire d'innovation numérique de la CNIL, Commission nationale informatique et libertés) nous interpelle sur le risque d'une utilisation de ces données à des fins de recrutement ou d'assurance. Ils soulignent également « le besoin de transparence et les risques de discrimination qui pourraient découler d'une analyse biaisée et fallacieuse » (Chatellier, 2018).

Au-delà de la surveillance, déjà problématique, des entreprises fournissant les applications, il y a aussi la surveillance multiple que permet la numérisation de l'évaluation : une « surveillance verticale », c'est-à-dire des inspecteurs vers les enseignants et les enseignants vers les élèves mais aussi une « surveillance horizontale », entre enseignants et parents-enseignants (Page, 2016). La surveillance verticale enseignant-élèves, déjà présente en temps ordinaire, peut être encore renforcée dans une période où l'enseignant ne peut toujours avoir de preuve que l'élève réalise bien la tâche demandée et si c'est bien lui seul qui la réalise. Par exemple, on pourrait en venir à exiger que les activités physiques et sportives des élèves soient prouvées par des traces de géolocalisation.

Encore plus grave, toujours selon Page (2016), la surveillance et, si l'on n'y prend garde, les évaluations réalisées *via* numérique, peuvent être plus aisément orientées vers le futur, c'est-à-dire, conservables et consultables à plus grandes échéances. Jusqu'à quel point la massification des évaluations et le traitement de ces données pourraient orienter les politiques éducatives vers le respect de normes et enfermer les élèves dans des modèles (Lussi Borer & Lawn, 2013) ? L'évaluation deviendrait alors plus un but pour comparer les résultats des élèves de manière pérenne qu'un moyen de les évaluer de manière transitoire.

6. Conclusion

Nous avons montré que, si l'on n'y prend garde, la situation de confinement urgente et forcée que nous vivons va consister en une MOOCification de l'enseignement, au sens le plus restreint : appauvrissement des contenus et des évaluations, surcharge cognitive, systèmes réactifs sans être personnalisés, enseignants et élèves « perdus dans l'hyperespace » (Sharples, 2019, chap. 35, pp. 205-210). Cette situation ne doit pas nous empêcher de réfléchir à ses coûts et bénéfices, que ce soit pour les enseignants et les élèves, et voir quels enseignements en tirer.

7. Références

Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. New York: McKinsey & Company.

Bulger, M. (2016). Personalized learning: the conversations we're not having. *Data & Society*. New York: Data & Society Research Institute, rapport de recherche accédé le 23 avril 2020 à https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf

Chatellier, R. (2018, 2 février). Privacy and ethical concerns in Learning Analytics. *LINC*. Billet de blog accédé le 1er avril 2020 à https://linc.cnil.fr/fr/privacy-and-ethical-concerns-learning-analytics

De Lièvre, B., Temperman, G., & Di Emidio, S. (2019). Intelligence artificielle et éducation : quelle complémentarité ? *Échos de Picardie, Automne*, 48–55. Article accédé le 30 mars 2020 à https://www.picardie-laique.be/wp-content/uploads/2019/10/DE-PIC-AUTOMNE-2019-internet.pdf

Haladyna, T. M. (2012). *Developing and validating multiple-choice test items*. London: Routledge.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 20). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Billet de blog accédé le 19 avril 2020 à https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Lussi Borer, V. , & Lawn, M. (2013). Governing education systems by shaping data: From the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, *12*(1), 48-52. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.48

McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). *New perspectives on assessment* (Vol. 4). Paris: UNESCO, accédé le 23 avril 2020 à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101855

Oliver, L. (2020, March 19). What you should know about online tools during the COVID-19 crisis. *Electronic Frontier Foundation*. Billet de blog accédé le 30 mars 2020 à https://www.eff.org/deeplinks/2020/03/what-you-should-know-about-online-tools-during-covid-19-crisis

Page, D. (2016). Conceptualising the surveillance of teachers. *British Journal of Sociology of Education, 38*(7), 991–1006. https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1218752

Ryan, T., Henderson, M., & Phillips, M. (2019). Feedback modes matter: Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education. *British Journal of Educational Technology, 50*(3), 1507–1523. https://doi.org/10.1111/bjet.12749

Sharples, M. (2019). *Practical pedagogy. 40 New ways to teach and learn*. London : Routledge.

Villessèche, J., Le Bohec, O., Quaireau, C., Nogues, J., Besnard, A.-L., Oriez, S., De La Haye, F., Noël, Y, & Lavandier, K. (2019). Enhancing reading skills through adaptive e-learning. *Interactive Technology and Smart Education, 16*(1), 2–17. https://doi.org/10.1108/ITSE-07-2018-0047

Watters, A. (2014, September 11). The problem with "personalization". Billet de blog accédé le 30 mars 2020 à http://hackeducation.com/2014/09/11/personalization