



# Évaluation en ligne : un objet complexe au service de l'apprentissage des langues vivantes ?

**Marc Rollin**

Collège G. Clemenceau (Lyon), France

marc.rollin@ac-lyon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3808-0056>

Reçu le 10-05-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 01-02-2023

## Résumé

Cet article met en lien une analyse de textes institutionnels (Éducation nationale) portant sur l'évaluation pensée dans le cadre du « numérique éducatif » et une réflexion sur quelques pratiques d'évaluation en langues vivantes étrangères et régionales dans le second degré public (collège et lycée) à distance. Son but est de montrer la complexité, voire les paradoxes, des objectifs assignés et de mesurer si l'évaluation des activités langagières (au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues actuel) en ligne peut être considérée ou non comme un outil au service de l'apprentissage. Après avoir rappelé les objectifs institutionnels et exposé quelques caractéristiques ou difficultés posées par l'évaluation à distance, l'article propose une réflexion autour de quelques critères d'évaluation plus « qualitatifs ». Pour cela, il propose de concevoir l'évaluation sous un angle sociodidactique, c'est-à-dire en ne déconnectant pas le processus d'évaluation de son contexte de réalisation.

**Mots-clés :** apprentissage, discours, distance, évaluation, langues vivantes étrangères et régionales

## Online assessment: a complex object in the service of modern language learning?

## Abstract

This article links an analysis of institutional texts (National Education) on assessment thought in the context of “educational digital” and a reflection on some distance assessment practices in modern foreign and regional languages in the public secondary education (middle and high school). Its purpose is to show the complexity, even the paradoxes, of the assigned objectives and to measure whether the evaluation of language activities (at the heart of current language teaching-learning) online can be considered or not as a tool at the service of learning. After recalling the institutional objectives and presenting some characteristics or difficulties posed by distance assessment, the article proposes a reflection around some more “qualitative” evaluation criteria. For this, he proposes to conceive

the evaluation from a socio-didactic angle, that is to say by not disconnecting the evaluation process from its context of realization.

**Keywords :** learning, discourse, distance, evaluation, modern foreign and regional languages

## 1. Introduction

L'enseignement à distance qui a dû se mettre en place lors de la pandémie de COVID 19 a été caractérisé par de nombreuses ruptures - techniques, d'équipement, environnementales, etc. - qui ont impacté la didactique et la pédagogie des langues traditionnellement utilisées en classe, comme l'indiquent les constats partagés par de nombreux professionnels : la revue n° 169 d'*Administration & Éducation*, des chercheurs (Médioni, Rollin...), des « observateurs » (journalistes, parents...), et en partie le propre Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports (MENJS) qui reconnaît « les atouts et les limites » (*Présentation 2*) de l'enseignement à distance qui ont émergé pendant la crise sanitaire. En effet, dans les dispositifs numériques d'enseignement, l'autonomie des élèves est centrale, parfois mise à rude épreuve, et l'évaluation, élément du processus d'apprentissage, est alors sujette à de nombreuses interrogations (faisabilité, sens, modalités, remédiation...).

Après avoir rappelé quelques grandes orientations ministérielles sur le « numérique éducatif », puis pointé quelques « obstacles » ou éléments complexes liés à certaines pratiques évaluatives en ligne, l'article aborde les « défis » posés par une évaluation à distance qui se voudrait plus « au service de l'apprentissage ». Cette question est importante car, peu importe le degré d'adhésion à l'enseignement et/ou à l'évaluation numériques, ceux-ci font l'objet d'injonctions fortes, comme le montrent différents discours institutionnels et la récente mise en place de l'attestation Ev@lang en anglais en Troisième.

## 2. Textes officiels sur le numérique et l'évaluation en langues vivantes étrangères et régionales (LVER)

Tout d'abord, le « numérique éducatif » peut être entendu comme l'équipement et l'utilisation progressifs des établissements scolaires d'outils numériques divers : gestion de la vie scolaire (absences, retards, passages à l'infirmerie...), outils de traitement de texte et d'échanges avec les enseignants (via les ENT, espaces numériques de travail des établissements), outils pédagogiques (tels les manuels numériques, les tablettes, les dictionnaires ou les « traducteurs » en ligne), etc. Et ce, dans un contexte où « rentrent en concurrence » parfois les informations accessibles par Internet (renseignements obtenus voire traités sur quelque'un ou quelque chose) et le savoir détenu par l'enseignant (analyse des dites informations).

Mais le numérique éducatif, c'est aussi un projet inscrit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). En effet, l'objectif était et est - puisque la loi est toujours en vigueur et que des projets comme « les territoires numériques éducatifs<sup>1</sup> » qui poussent à l'hybridation de l'enseignement ont été mis en place en 2020 - de créer un « service public » du numérique éducatif, capable de réduire les inégalités d'équipement selon les établissements et les territoires et de développer l'usage du numérique en classe. C'est pourquoi, dans un document du Ministère (*Développement 1*), le « numérique éducatif » est présenté ainsi :

*Le numérique représente un levier de transformation puissant pour accompagner les politiques publiques éducatives dans toutes les dimensions, de la transformation pédagogique au service des apprentissages et de leur évaluation à la formation aux enjeux et aux métiers de demain.*

Dans cette citation, le numérique est à la fois pris comme un outil au service des politiques territoriales (étendre le réseau informatique et numérique à tous les territoires et échelons éducatifs donc pas uniquement limités à l'Éducation nationale), de la pédagogie (difficile de ne pas penser ici aux expérimentations diverses et variées qui ont émergé ces dernières années sous couvert d'« innovations » qui mériteraient d'être questionnées) mais aussi de l'évaluation, sujet de cet article. Par conséquent, cela pousse à interroger la nature de cette évaluation. Le même document, plus loin, éclaire sur ce point :

*L'évaluation régulière des élèves devient un outil d'apprentissage à part entière. Le numérique va permettre d'expérimenter une évaluation renforcée, s'appuyant sur une meilleure valorisation des données et des capacités de partage améliorées au sein de la communauté éducative. Ainsi les tests de positionnement pour les lycéens ainsi que les évaluations nationales des acquis des élèves serviront aux outils d'accompagnement et d'entraînement précités.*

Ici, le ministère ne vise pas l'évaluation formative, ni même la sommative / certificative mais l'évaluation « normative de groupe » et l'évaluation « externe » (Hadji), permettant d'évaluer les performances des élèves et du système pour le réguler ensuite. D'ailleurs, le ministre Blanquer l'affirme dans son dossier de presse de 2018 concernant le sujet :

*L'ensemble des recherches et des expérimentations actuellement menées dans le secteur du numérique éducatif met en évidence les potentialités pédagogiques majeures offertes par le recueil et l'analyse des données scolaires : [...] pour le pilotage global du système éducatif enfin l'utilisation statistique des données recueillies permettant d'évaluer des pratiques et d'en modéliser les évolutions futures. (Le numérique, 9)*

Le problème avec ce type d'évaluations, c'est qu'elles sont rarement plébiscitées par les enseignants et elles ne les guident guère dans leurs pratiques (Chatel), de façon générale. Quant à l'enseignant de LVER, en particulier, ses préoccupations sont souvent ailleurs puisque son travail consiste à faire progresser tous les élèves de manière à ce qu'ils atteignent des niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), attendus soit en fin de cycle 4 (fin du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), soit au baccalauréat. Il s'agit d'une injonction qui lui est faite puisque ces niveaux sont cités dans des textes réglementaires nombreux (Code de l'Éducation, programmes, circulaires...) qui s'imposent à lui. De plus, deux circulaires de rentrée, celles de 2010 et de 2013 - ce qui montre une continuité dans la volonté politique en matière de numérique -, établissent un lien entre le niveau des élèves et le « recours » au numérique : celui-ci permettrait l'amélioration des compétences des apprenants. Notons que le terme utilisé dans ces circulaires, « recours », est suffisamment flou pour permettre d'encourager des usages numériques, sans qu'ils soient définis clairement, même si l'exemple du *e-Twinning* (le « jumelage électronique ») apparaît rapidement après dans le texte de 2010. Pourtant, les travaux scientifiques consacrés au sujet « montrent que mieux apprendre les langues avec le numérique ne tombe pas sous le sens » (Roussel, Gaonac'h, 2017).

Or, des programmes ultérieurs à ces circulaires (ceux du cycle terminal de la série STHR de 2016 et de CAP de 2019) présentent le numérique comme un outil d'individualisation, tant pour le processus d'apprentissage que pour l'évaluation. En effet, celui-ci permettrait à l'apprenant d'avancer à son rythme. Nous voyons ici le débat autour de l'ingénierie de la formation que suppose un tel postulat autour du numérique : considérer qu'il fait partie de cette ingénierie signifie concevoir un dispositif de formation à distance ou hybride qui implique équipements personnels et/ou dans les établissements scolaires, renoncement à une construction collective des savoirs en classe ou alors adaptation de cette construction à une classe virtuelle, autonomie et rigueur de l'apprenant, etc.

Le *Volume complémentaire* du CECRL (2018), à l'image des textes officiels cités précédemment, intègre le mouvement de numérisation de la société, donc de l'École en proposant des descripteurs « limités » concernant l'« interaction en ligne », étant donné qu'en l'état actuel du système éducatif français la plupart des élèves apprennent des LVER en classe avec leur enseignant et leurs camarades et non pas seuls devant un écran ni vraiment de manière hybride. Parmi les exemples donnés dans le *Volume complémentaire* figurent : « publier des messages simples de salutation en ligne » (au niveau pré-A1), « écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples » (au niveau A1), « s'engager dans une

communication sociale simple en ligne » (au niveau A2), « publier une contribution claire » (au niveau B1) ... Des d'éléments qui questionnent tant l'apprentissage que l'évaluation.

### **3. Quelle évaluation des langues vivantes étrangères et régionales (LVER) à distance ?**

Au-delà de la question qui pourrait se poser sur l'authenticité et l'actionnel (deux concepts censés être centraux dans l'enseignement actuel des LVER) d'une telle situation entre un enseignant et ses élèves - ce qui permettrait par ailleurs de relativiser le caractère « innovant » souvent associé à l'approche numérique de l'enseignement des LVER - , ou sur l'espace et le temps pour préparer les élèves à le faire dans les conditions imparties (effectifs, horaires, matériel...), comment évaluer ces compétences ? Quelles questions pédagogiques cela pose-t-il ?

#### **3.1. Un bref recensement de pratiques**

Ne prétendant à aucune exhaustivité, nous pointons ici quelques usages numériques en cours de langues. Ils sont pensés dans le cadre d'un enseignement et d'une évaluation des activités langagières, telles qu'elles existent dans les programmes, à savoir la compréhension et l'expression écrites et orales.

##### **3.1.1. Activités écrites**

Les QCM (questionnaires à choix multiples sous forme de réponses multiples, de vrai/faux, etc.) offrent une solution « technique » pratique lors d'une évaluation à distance : ils peuvent être réalisés à tout moment par les élèves (ce qui constitue une réponse à l'asynchronie), voire être automatiquement corrigés par l'ENT ou générer un corrigé et permettent d'évaluer des éléments de nature diverse : compréhension écrite ou orale mais aussi culture, grammaire, vocabulaire... Mais alors ils posent une question de taille à l'enseignant : pour que le QCM ne génère pas une activité cognitive de bas niveau (réponse rapide, aléatoire, etc.), il faut prendre le soin de rédiger des questions qui mobilisent plus ou mieux les connaissances des apprenants, ce qui n'est pas chose aisée avec des débutants.

Pour ce qui est de l'expression écrite, les outils numériques permettent qu'une rédaction soit tapée et envoyée dans différents types de format (odt, doc, pdf...), parfois même de façon interactive (grâce aux *padlets*) mais, comme avec les QCM, outre les éventuels problèmes de compétences numériques (traitement de texte,

gestion des accents dans certaines langues, capacité de faire des allers-retours entre les documents et le travail, etc.), cela pose la question de l'originalité du travail car, mis à part un oral en interaction en ligne auquel il participe, il est difficile pour un enseignant de savoir qui réalise ou comment est réalisé un travail à la maison rendu sans contrôle visuel. C'est pourquoi des chercheurs, comme Bouzidi et *al.*, considèrent que les annotations (plutôt que les courriels, clavardages et/ou forums de discussion) sont plus favorables à l'apprentissage collaboratif. Cela renvoie aux débats entre, d'un côté, le contrôle (dans une logique instructiviste) et, de l'autre, l'autonomie (dans une logique constructiviste), dès lors que l'enseignant se sent dépossédé à distance d'une partie de la maîtrise des étapes du processus d'apprentissage, contrairement à ce qui peut se passer en classe - même s'il ne peut jamais tout contrôler - , comme le montre Martel.

Une fois réalisés, ces travaux écrits posent la question de la correction : renvoi d'une copie annotée, correction automatique, mise en place de grilles d'évaluation avec critères... Mais alors, quid des aspects numériques (gestion et traitement des données, mise en forme du message...) ?

### 3.1.2. Activités orales

Si on envisage une interaction orale en ligne, le questionnement est le même : comment évaluer l'interaction numérique qui relève à la fois de la maîtrise de la LVER mais aussi d'une posture (aspects sociolinguistiques) et de compétences numériques (capacité à gérer les outils) ? Nous voyons qu'il n'est pas simple - sans compter les éventuels problèmes techniques ou matériels - d'articuler l'objectif (communiquer en langue étrangère), les moyens (les outils numériques, l'utilisation de la langue) et l'évaluation (la prise en compte des deux éléments précédents). Aussi, il n'est pas très étonnant que le ministère demande de certifier PIX (certification numérique liée au cadre de référence des compétences numériques<sup>2</sup>) et Ev@lang (test de compréhension écrite et orale, de grammaire et de lexique en anglais) en dehors des activités conduites en classe : il existe une réelle difficulté à évaluer dans une forme de "tout en un" les aspects disciplinaires et les aspects numériques.

En expression orale, deux possibilités majeures existent : soit l'élève produit "en direct", soit il s'enregistre ou se filme et dépose dans l'ENT. Dans le cas d'un niveau débutant ou de contraintes techniques, l'expression orale en continu tend alors à supplanter l'interaction. C'est ainsi une partie de l'approche actionnelle, pourtant promue par les instructions officielles, qui est remise en cause dans de telles configurations pédagogiques, l'activité dans laquelle est mise

l'élève n'étant pas totalement une action au sens d'un « agir avec » (Puren, 2002). Par contre, le fait de pouvoir se filmer et se visionner ensuite permet aux apprenants de questionner leur langage non verbal (posture corporelle et expressions du visage), élément peut-être moins travaillé ordinairement en classe. Cependant, la remédiation en ligne reste un vrai questionnement, notamment sur l'articulation entre le travail individuel et collectif (cf. travaux de Guichon, 2012).

Sans idéaliser le cadre collectif de l'apprentissage en groupe-classe, force est de constater que l'évaluation en distanciel suppose, en LVER, la fin ou la difficulté à mettre en place de certains travaux d'interaction orale (*pair-works*, de groupes, avec l'enseignant...), alors que la communication orale est un objectif central du cours de LVER. En effet, comme le montre Croze, la « présence » des acteurs de l'interaction doit être interrogée lors du passage à distance : qu'il s'agisse de collaboration ou de coopération<sup>3</sup>, l'activité groupale questionne la place et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.

Ainsi, l'évaluation lors d'un enseignement à distance pose des questions conséquentes aux enseignants de LVER, à la fois communes et différentes de celles que peuvent se poser les professeurs des autres disciplines.

### **3.2. Deux questions centrales posées par une évaluation à distance**

Là encore, plutôt que d'essayer de toutes les lister, nous préférons nous focaliser sur deux questions saillantes liées à l'évaluation à distance, au vu des précédents éléments.

#### **3.2.1. L'autonomie**

Tout d'abord, les différents outils (les visioconférences, par exemple) et les divers rythmes (augmentation du travail asynchrone), propres à l'enseignement et à l'évaluation à distance, en plus de percuter les « habitudes » de classe, peuvent déstabiliser plus d'un élève, d'autant plus que l'autonomie est fort variable et dépend de plusieurs éléments, tels le genre ou le milieu social :

*L'autonomie d'un adolescent à l'école n'est pas une aspiration « naturelle », elle requiert des conditions d'indépendance réelles et précises (savoir s'orienter dans l'univers scolaire, décoder correctement les attentes cognitives et comportementales, avoir des habitudes de travail, ne pas être trop démunie face aux demandes didactiques...). La socialisation des filles apparaît plus congruente avec les dispositions scolaires attendues, ce qui expliquerait leurs*

*représentations plus précoces de l'accès à l'autonomie concernant le travail scolaire. Enfin, l'autonomie dans le cadre de l'école s'acquiert d'autant plus facilement que les parents ont à la fois une certaine familiarité avec l'univers scolaire et une mobilisation active de leurs capitaux pour épauler leur enfant* (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009).

Or, l'expérience vécue lors du confinement en France est venue confirmer qu'il n'existe pas de *digital natives* (natifs du numérique) ou pas de communauté homogène (cf. point 1), les élèves ayant des pratiques et des compétences numériques très diverses, marquées socialement<sup>4</sup>, et l'utilisation des réseaux sociaux sur téléphone étant très différente du traitement de texte sur un ordinateur, pour ne citer qu'un exemple d'écart d'usage des outils numériques qui peut avoir des répercussions sur les besoins pédagogiques. Par ailleurs, des recherches en psychologie cognitive montrent que le numérique « modifie certaines contraintes du fonctionnement cognitif », notamment parce que « l'usage intensif d'outils numériques a pour conséquence de favoriser l'attention flexible, au détriment de l'attention maintenue » (Gaonac'h, 2022) et qu'en ligne, « l'apprentissage en autonomie est coûteux cognitivement », en plus d'être inégal entre les apprenants les plus compétents et ceux qui le sont moins (Roussel, 2021).

Cela tend à plaider en faveur de l'auto-évaluation (l'élève examine seul ses capacités) ou de l'évaluation formative (retours réguliers sur la progression des apprentissages par les apprenants), même si cela pose un dilemme de métier aux enseignants, notamment sur les niveaux à examen ou à passage à une autre structure (en Troisième et Terminale), l'évaluation (par notes ou compétences) servant aussi à l'orientation des élèves (via les plateformes *Affelnet* et *Parcoursup*, respectivement). En effet, l'évaluation relève de plusieurs plans (formation, certification, orientation, sélection...) et il n'est pas toujours simple de tous les tenir.

### **3.2.2. L'homogénéisation et l'objectivation**

L'évaluation en ligne - telle que décrite précédemment à travers différentes activités - peut aboutir à une homogénéisation des pratiques ou des modalités, niant les contextes d'apprentissage, propres à chaque situation d'établissement, de groupes-classes et d'élèves. Par la recherche de l'outil le plus performant sur le plan numérique, c'est le « paradigme mécaniciste » (recherche d'objectivité) qui peut alors prendre le pas sur le « paradigme holistique » (démarche plus subjective), pour reprendre les deux pôles de l'évaluation selon Huver et Springer.

Or, le CECRL, qui continue d'être considéré comme la référence par les programmes, se place dans une logique certificative et propose trois critères pour évaluer : la validité (« image exacte de la compétence des candidats »), la fiabilité (« même classement des candidats dans deux passations ») et la faisabilité (temps limité pour réaliser l'évaluation). Cela n'est pas forcément une aide pour les enseignants, s'ils se placent, eux, dans le cadre d'une évaluation plus « subjective ».

Ajoutons à cela ce que pointe Quesada Castillo, à savoir que les trois évaluations « traditionnelles » sont modifiées dans l'enseignement à distance : la diagnostique car la possibilité d'ajustements est réduite, du fait de cours « normés » (conçu pour un public unique), la formative parce qu'elle devient centrale (en présentiel, celle-ci est parfois « compensée » par des éclaircissements au fil des cours) et la sommative car, en ligne, elle suppose de renoncer à de nombreuses activités qui impliquent une observation directe de l'enseignant. C'est pourquoi, selon elle, les évaluations les plus courantes qui découlent de ces postulats sont des tests objectifs (avec correction automatisée), des tests adaptés (questions données selon le niveau de compétence de l'apprenant), des exercices divers d'expression écrite, d'auto-évaluation à partir d'une liste de critères ou d'échelles, portfolios, cartes mentales. Nous les voyons : beaucoup d'éléments visent une évaluation la plus objective possible.

#### **4. Vers une évaluation plus « au service de l'apprentissage » ?**

Une fois posées ces limites ou difficultés d'une évaluation numérique à distance, nous tentons ici d'esquisser d'autres contours si, à l'avenir, la tendance à la numérisation et/ou à l'hybridation se renforçait dans le système éducatif français. Partant d'une évaluation plus « holistique » qui intégrerait une multiplicité de facteurs ou de variables qui pèsent sur les processus d'apprentissage, ainsi que sur les technologies utilisées, nous plaiderions alors pour les quelques pistes sociodidactiques suivantes qui ont cependant deux conditions importantes sur lesquelles l'enseignant n'a pas toujours la main : avoir des faibles effectifs d'apprenants et renoncer à une évaluation au service de la sélection.

##### **4.1. Le contexte et la parole**

Une connaissance de l'environnement socio-éducatif des apprenants est fondamentale si on part du principe que l'environnement scolaire et extrascolaire (social, économique et familial) influence les processus d'apprentissage et d'évaluation. Corrélé à cela, peu importe le type d'évaluation retenue, un travail sur la

nature des travaux, les consignes, les critères ou descripteurs semble nécessaire et permanent pour lever au maximum les ambiguïtés, rendre les objectifs et les attendus les plus explicites possibles puisque l'apprenant peut être seul face à son écran et aux savoirs lorsqu'il est à domicile, même si ces précisions ne sauraient remplacer la parole du maître « car c'est bien cette parole qui "institue", dans le face-à-face pédagogique, un rapport exigeant à la vérité et transmet, au-delà des "savoirs", un "rapport au savoir" fait de recherche de précision, de justesse et de rigueur » (Meirieu, 2014). Les mots et le langage jouent donc un rôle central dans l'apprentissage : leur place doit donc être pensée dans l'ensemble de la séquence jusqu'à l'évaluation. Et ce, d'autant qu'il lui est alors demandé de gérer seul le lien entre théorie et pratique, alors que celui-ci relève d'un processus complexe opéré et géré en classe normalement :

*Dans le processus réel de production du savoir [...] la relation théorie-pratique est cyclique : la pratique produit des observations factuelles, des questionnements, des contradictions avec ce que l'on croyait établi. Tout cela, ainsi que les théories déjà connues, alimente un processus d'abstraction - généralisations, formulation de concepts, déductions, inductions - qui produit du savoir théorique. Ensuite, sa mise en œuvre ou sa vérification dans la pratique produisent de nouvelles observations, de nouveaux questionnements, de nouvelles contradictions. Et ainsi de suite (Hirtt, 2020).*

Renvoyé à la maison et à l'autonomie, s'il n'est pas pris en compte par l'enseignant comme une difficulté possible pour les apprenants, ce travail d'élaboration intellectuelle peut vite devenir un obstacle à tout apprentissage. C'est pourquoi, dans le même article, Hirtt met en garde contre l'utilisation des « classes inversées ». Nous le rejoignons sur un point central : il ne suffit pas de mettre en place un environnement numérique attrayant ou ludique pour que la construction du savoir se fasse, étape pourtant nécessaire à toute évaluation sensée.

#### **4.2. La médiation**

Lié à cela, ce qui se joue aussi dans tout scénario pédagogique numérique, au-delà de la distance temporelle et spatiale déjà évoquée, c'est la « distance transactionnelle » (l'écart entre le perceptuel et le communicationnel des différents « acteurs ») - concept de Moore, développé par Jézégou - qui varie selon les modalités et le contexte pédagogiques : selon le « dialogue » et/ou le dispositif mis en place entre l'enseignant et l'apprenant la « distance » est plus ou moins grande. Il y a donc des enjeux de médiation dans cette situation d'enseignement-apprentissage

et d'évaluation qui se posent selon deux angles : qu'est-ce qui facilite ou entrave la rencontre avec l'Autre (angle interculturel) dans la communication à distance (angle interactionnel) ? Pour répondre à cette question, il faut aussi tenir en compte de ce qui relève d'un « impensé numérique » - qui renvoie à des éléments plus idéologiques - tel que le caractérisent des chercheurs comme Robert ou Seurat. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) de 2020 conclut d'ailleurs lui-même sur un passage qui rappelle que le numérique ne pose pas que des questions matérielles mais aussi politiques et pédagogiques (dans le texte d'origine, les inspecteurs lient, par une mise en italique, les termes de « formation » et de « vision » qui méritent, effectivement, de l'être) :

*Quand les interlocuteurs de la mission appellent de leur vœu une véritable formation des professeurs au numérique, ils ne disent pas que ces derniers doivent savoir manipuler tels et tels logiciels, mais qu'ils doivent avoir une vision du numérique et de la manière dont leur métier de pédagogues et leurs pratiques intellectuelles s'y inscrivent [...]. (p. 25).*

Ces questions devraient être anticipées, selon nous, avant toute mise en place d'un scénario d'évaluation afin que celui-ci ne soit pas biaisé et prenne en compte toutes les dimensions complexes qui existent du fait du passage au distanciel, *via* des outils et modalités qui sont rarement « neutres ». En effet, comme l'écrit Tricot, « l'évolution de notre environnement technologique, scientifique et informationnel a un effet sur la façon dont les enseignants enseignent, mais surtout sur ce qu'ils enseignent et sur la façon dont les élèves réalisent certaines tâches » et, nous rajoutons, sur les évaluations.

### 4.3. Les outils

Pour répondre à la diversité des apprenants d'un même groupe-classe, niveau ou série, la diversification des moyens d'évaluation est une piste. En plus des évaluations automatiques (ex : questionnaires, auto-évaluations...) et élaboratives (ex : cartes mentales, portfolios...), présentées précédemment, d'autres modalités existent : les évaluations collaboratives, par exemple à travers des projets, comme dans « l'approche par scénario guidé » proposée par Springer, malgré toutes les limites pointées par Ollivier sur la conduite de tels projets de « télécollaboration » avant l'université, et l'évaluation formative qui offre un retour régulier sur les avancées de l'apprentissage. Ainsi, de l'action collective - éventuellement dans une perspective actionnelle - et/ou du sens peuvent être retrouvés car le dialogue qui s'instaure avec l'enseignant a pour objectif de faire concorder les représentations

respectives de chacun. On retrouve aussi de la subjectivité au sens où l'apprenant est pris dans ce qu'il est ou là où il en est à un moment donné. Il y a donc un enjeu de motivation derrière tout cela (même si ce terme est un peu piégé) : comment maintenir le lien ou l'envie de pratiquer une langue dite "vivante", surtout si l'élève éprouve des difficultés avec le traitement de texte ou les outils en ligne ?

#### 4.4. Le temps

Qu'elle se fasse en présentiel ou en distanciel, l'évaluation est aussi une question de temps. Or, en ligne, parfois plus qu'en classe encore, elle « survient à un moment trop précoce par rapport au processus d'apprentissage en cours » (Astolfi) puisque celui-ci échappe au contrôle régulier de l'enseignant. Le risque est alors qu'elle se produise avant que les apprenants aient développé les connaissances et compétences nécessaires pour la réussir. Aussi, dans les conditions actuelles d'enseignement, il semble difficile de proposer un modèle qui concilierait l'autonomie de l'apprenant du second degré, le travail à son rythme et le maintien d'un travail plus ou moins collectif, à un rythme commun, avec l'ensemble du groupe-classe où s'insère cet apprenant. L'articulation entre progression personnelle de chaque élève et progression collective du groupe-classe se fait encore plus complexe en distanciel qu'en présentiel et mériterait donc aussi une réflexion en amont de toute mise en place d'un enseignement-apprentissage et d'une évaluation à distance.

#### 4.5. La qualité

Synthétisant en partie les propositions précédentes, une évaluation à distance qui aurait du sens devrait être à la fois intégrale (prise en compte du contexte), participative (interaction de tous les acteurs et médiation) et continue (construction, déconstruction, reconstruction permanente des conditions et facteurs de l'évaluation au fil de l'expérience vécue). Ce serait une garantie pour éviter de tomber dans le *teaching to the test* (« enseignement pour l'examen », littéralement), pratique qui consiste à préparer les élèves à la passation d'un examen standardisé. Or, il est d'autant plus facile de dériver vers cela si l'enseignement et l'évaluation à distance ne sont pas pensés en amont d'une crise (sanitaire ou autre) et s'ils sont vus comme un remède ponctuel pour faire face à un « impensé pédagogique » ou que l'institution voit dans cette modalité (mise en place de manière intégrale ou hybride) un outil de transformation des pratiques enseignantes car faut-il rappeler ici que les modalités et finalités d'évaluation conditionnent forcément les pratiques en amont ? Et ce, d'autant plus que les certifications en langues, qui ne cessent

de se développer, notamment grâce à différents réseaux tels ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), vantent les mérites d'un tel modèle, tant dans le système éducatif que dans la société de manière générale, sous l'impulsion des politiques linguistiques éducatives européennes et le CECRL (Maurer, Puren, 2019).

#### 4.6. Les objectifs et les rôles

Présente tout autant dans la classe qu'en dehors de celle-ci, l'évaluation des LVER se trouve comme mise sous tension entre des objectifs différents : l'évaluation au service des apprentissages d'une part, l'évaluation au service de diplômes, de positionnements, de niveaux, de l'employabilité de l'autre. Comme cela génère des représentations en « utilitarisme » (idée que l'évaluation « sert » à quelque chose, qu'elle offre un résultat), cet élément ne peut pas non plus être ignoré au moment de la réflexion sur la mise en place d'évaluations numériques dans le cadre « ordinaire » de la classe, en présentiel, hybride ou en distanciel, car il est toujours difficile pour l'École de résister aux « tendances » de la société.

S'interroger sur une évaluation des LVER à distance sur le long terme (hors contexte de crise) suppose donc de se demander quelles sont les finalités qu'elle vise car les différentes fonctions de l'évaluation, qu'elles soient sociales ou pédagogiques (de la formation à l'orientation, en passant par la certification), peuvent parfois se mélanger, dans la complexité de la modalité didactique ou de la situation pédagogique et dans l'utopie de vouloir en offrir une « sur mesure », adaptée à chacun ou, au contraire, une commune à tous qui fonctionnerait pour l'ensemble des élèves.

Elle suppose aussi de se pencher sur l'impact didactique et pédagogique du passage à une formation et évaluation en ligne. En effet, à distance, le rôle de l'enseignant est modifié : non seulement il cesse d'être le médiateur entre tous les élèves et les contenus disciplinaires (grammaire, lexique, culture...) comme il peut l'être en classe mais, surtout, il endosse une mission répétée de régulateur et d'évaluateur des tâches collaboratives afin d'orienter ou de réorienter les activités en ligne ; les rétroactions étant nécessaires aux élèves pour analyser leurs méthodes d'apprentissage jusqu'à l'évaluation. Autrement dit, tout n'est pas que question de choix numériques (outils, techniques...) mais aussi de place et de rôles assignés à chacun. Continue voire permanente en ligne, l'évaluation devient alors centrale : du processus au produit. Dans ces conditions, le « dialogue » avec l'élève mériterait d'être continu, ce qui est tout sauf aisé, puisque le « jeu » des acteurs doit être « renégocié » en permanence.

## 5. En guise de conclusion

À travers cet article, notre objectif était d'aborder quelques pistes de réflexion autour de l'évaluation des LVER à distance, dès lors que celle-ci veut être pensée comme une aide à l'apprentissage. Si elle a des préoccupations communes à l'enseignement en présentiel, elle en possède deux spécifiques : le « réel » (les situations concrètes d'apprentissage à la maison) se heurte parfois aux intentions ou aux démarches mises en œuvre (comme enseigner dans une perspective actionnelle ou évaluer les activités langagières), d'autant plus si les outils numériques utilisés ne sont pas adaptés au contexte d'apprentissage. Si une « communication » peut être établie entre les enseignants et les apprenants, notamment grâce aux courriels, visioconférences et autres clavardages mis en place, il n'est pas certain que celui avec les langues le soit à un niveau suffisant pour tous les apprenants afin de permettre une évaluation à distance de qualité, dès lors que des paramètres, plus contrôlés en classe, échappent au professeur. Autrement dit, les « liens » que l'enseignant peut faire, au fil du cours, pour aider les élèves à trouver un sens au processus qui conduit de l'apprentissage à l'évaluation, sont d'autant plus à construire, lors du passage à distance, car le discours, la parole tenue, constitue le cœur de la conscientisation et de la régulation dudit processus. Si l'évaluation à distance devait se développer à l'avenir, les points développés dans l'article mériteraient une attention pour ne pas tomber dans le piège de la « simple » évaluation certificative et standardisée, celle qu'un certain nombre d'organismes ou développeurs promeut et utilise à des fins plus commerciales que pédagogiques.

## Bibliographie

- AFAÉ (Association Française des Acteurs de l'Éducation). 2021. « École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités ». *Administration & Éducation*, n° 169.
- Astolfi, J-P. 1992. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur.
- Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 40, p. 115-136.
- Bouzidi, D., Ajhoun, R., Benkiran, A. 2006. « Les annotations pour un apprentissage collaboratif ». Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau (Amiens).
- Chatel, É. 2013. « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de la mondialisation : le cas français ». *Tréma*, n° 40, p. 28-40.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 01 mai 2022].

Croze, E. 2021. « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 33, p. 1-20.

Fenoglio, P. 2021. « Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 139.

Gaonac'h, D. 2022. *Les élèves et la mémoire*. Paris : Retz.

Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., Dalud-Vincent, M. 2009. « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens ». *Revue française de pédagogie*, vol. 168, n° 3, p. 93-109.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N., Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.

Hadji, C. 2015. *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan.

Hirtt, N. 2020. « École numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire ». *Appel pour une école démocratique*. [En ligne] : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2020/10/PGE-Juin.pdf> [consulté le 25 avril 2022].

Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

IGÉSR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche). 2020. « Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19 ». Rapport n°153. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/recensement-et-analyse-des-actions-numeriques-pendant-la-periode-covid-19-322865> [consulté le 25 avril 2022].

Jézégou, A. 2007. « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle ». *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 3, p. 341-366.

Martel, A. 2004. « La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización ». *Revista electrónica de investigación educativa*, n° 6, p. 1-26.

Maurer, B., Puren, C. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Médioni, M-A. 2021. « Enseigner les langues en des temps troublés ». GFEN, *Dialogue*, n° 18.

Médioni, M-A. 2021. « Lassitude et décrochage ». GFEN, *Dialogue*, n° 181.

Meirieu, P. 2014. « Du bon usage des "innovations" ». *Le Café pédagogique*. [En ligne] : <https://www.cafepedagogique.net/2014/09/19/meirieu-du-bon-usage-des-innovations-2/> [consulté le 25 avril 2022].

Ministère de l'Éducation nationale :

- « Le numérique au service de l'école de la confiance. » *Dossier de presse*. 2018.
- « Développement du numérique éducatif. » *Journées des acteurs du numérique éducatif dans les territoires*. 2019
- « Préparation de la rentrée. » *B.O.*, n° 11, 2010.
- « Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. » *B.O.*, n° 15, 2013.
- « Programme des enseignements des classes de Première et de Terminale [STHR]. » *B.O.*, n° 11, 2016.
- « Programme d'enseignement de langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel. » *B.O.*, n° 5, 2019.
- « Présentation synthétique des propositions issues des EGN. » *États généraux du numérique pour l'Éducation*, 2020.
- « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». *J.O.R.F.*, n° 0157, 2013.

Ollivier, C. 2019. « Enseigner pour aider à apprendre les langues - Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre ». *Rapport scientifique. Enseigner pour apprendre les langues*. [En ligne] : [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Ollivier-1.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf) [consulté le 25 avril 2022].

- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n° 3, p. 55-71.
- Quesada Castillo, R. 2006. «Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”». *Revista de Educación a Distancia*, n° 6.
- Rispail, M. (dir.). 2017. *Abécédaire de sociodidactique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Robert, P. 2017. « Le Numérique, entre modélisation conceptuelle et approche critique. » *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 10.
- Rollin, M. 2021. « Enseignement des langues à distance lors du confinement en France : artisanat et/ou funambulisme ? » *Pensares em revista*, n° 20, p. 98-102.
- Roussel, S., Gaonac'h, D. 2017. *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Roussel, S. 2021. *L'approche cognitive en didactique des langues*. Paris : De Boeck Supérieur
- Seurrat, A. 2018. « Modèle psycho-social et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 24. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/dms/3138> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.3138> [consulté le 25 avril 2022].
- Springer, C. 2017. « Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? » hal-01540738f [consulté le 25 avril 2022].
- Tricot, A. 2017. *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.

## Notes

1. Pour en savoir plus, voir : <https://www.education.gouv.fr/les-territoires-numeriques-educatifs-306176>
2. Pour en savoir plus, voir : <https://eduscol.education.fr/721/cadre-de-reference-des-competences-numeriques>
3. Pour une analyse des nuances entre les deux, voir Baudrit.
4. Pour une vision globale du lien entre inégalités numériques et inégalités sociales, voir le dossier n° 139 de l'IFÉ, cité en bibliographie.