



## L'évaluation des compétences dans la co-construction d'une performance médiatique et créative

**Bruno Marchal\***

Université Thammasat, Thaïlande

## The assessment of skills in the co-construction of a media and creative performance

**Bruno Marchal\***

Thammasat University, Thailand

---

### Article Info

#### Research Article

Article History :

Received 8 July 2023

Revised 11 October 2023

Accepted 14 October 2023

---

#### Mots clés :

Évaluation, Compétences,  
Médiatique, Distance,  
performance

#### Keywords:

Assessment, skills, media,  
distance, performance

---

### Résumé

La pandémie vécue ces dernières années a eu un impact à tous les niveaux du système éducatif qu'il soit macro, méso ou micro. Dans les pratiques de terrain, des constats et des interrogations sont apparues au moment des évaluations, qui nécessitent un réel changement de paradigme, à partir d'une vision axée sur la vérification d'un niveau standard d'instruction et d'aptitudes vers une appréciation multimodale d'attitudes et de compétences. Cet article propose de réfléchir à une évaluation de performances autour des interactions humaines et médiatisées via les plateformes numériques et l'apport de documents médiatiques ressources dans des activités de créations numériques co-construites.

---

### Abstract

The pandemic experienced in recent years has had an impact at all levels of the education system, whether macro, meso or micro. In the field practices, observations and questions have appeared during the evaluations, which require a real change of paradigm, from a vision centered on the verification of a standard level of instruction and skills towards a multimodal assessment of attitudes and skills. This article proposes to consider on an evaluation of performance around human and mediated interactions via digital platforms and the contribution of resource media documents in co-constructed digital creation activities.

\* Corresponding author

E-mail address: [bruno@tu.ac.th](mailto:bruno@tu.ac.th)

## 1. Introduction

Le constat est sans appel : les conséquences de la pandémie des deux dernières années sur les enseignants et leurs pratiques ont révélé des sentiments d'insécurité, de désorientation, de désabusement (Genevois et al., 2020). Le temps de la crise a crûment soulevé le manque de temps et de préparation, contrecarrant les priorités d'une organisation d'ordinaire parfaitement huilée et les mettant en péril (Michelot et al, 2021), livrant les personnels à leurs propres angoisses, même si les administrations ont tenté de procurer des outils et des plateformes numériques et mis sur pied des formations expresses. Cette situation a pu susciter de profondes réticences face à un environnement numérique et une situation spatio-temporelle décalés par rapport à l'habitus social en présentiel (Peters, 2006) ainsi qu'un profond sentiment d'incompétence face à un manque de maîtrise de la situation pédagogique (Guichon, 2012 cité par Delforge et al., 2022). Dans ce contexte pandémique, les pressions pédagogiques sur les enseignants comme les étudiants ont par ailleurs créé de l'incertitude et de l'anxiété avec pour corollaire une baisse de la motivation des étudiants (Béland et al., 2020, p.37). C'est particulièrement vrai au moment des évaluations, qui nécessitent un processus long et parfois fragile entre mise en place, gestion du temps, contrôle identitaire, surveillance, vérification, fraude, tricherie, plagiat. L'isolement forcé des étudiants, le manque de préparation des enseignants/évaluateurs ont conduit dès lors à une progression des fraudes académiques à savoir d'une part, la tricherie, fraude commise lors d'un examen pour obtenir certains avantages voire une forme de malhonnêteté intellectuelle (Michaut, 2013, p.132), et d'autre part le plagiat qui évoque une reprise et une appropriation sans citer de sources, que ce soit de manière volontaire ou non, afin d'en tirer un bénéfice. Dans ce qui est considéré comme un vol de mots (Fishman, 2009), d'idées, d'images, de données, il apparaît que les étudiants ne semblent pas toujours bien comprendre les différences entre le copier/coller, la paraphrase et la citation, de même qu'ils ont parfois du mal à discerner entre les sources institutionnelles crédibles et celles qui peuvent être sujettes à caution, notamment celles provenant de blogs personnels. (Béland et al., 2020, p.36).

L'évolution du numérique étant rapide et les technologies qui les soutiennent de plus en plus complexes et nombreuses, il est difficile de lutter. L'accès et la rapidité

d'Internet, la miniaturisation des matériels, la croissance des logiciels d'intelligence artificielle, l'omniprésence et l'omnipotence des moteurs de recherche facilitent à l'évidence tout travail de recherche mais agissent sur les capacités de discernement. Plus encore, l'appétence pour l'accès rapide à l'information, le « tout et tout de suite », la paresse vis-à-vis de la pensée analytique, du croisement des sources, la vérification de la preuve et de sa fiabilité font que la quête est sélective, sans compter les algorithmes des réseaux qui contraignent l'internaute à ne chercher et donc trouver que ce qui lui correspond (Cohen, 2022, p.36). Certains pourtant mettent en place des formations pour démontrer le bien-fondé des stratégies de recherche d'information, de rédaction et de référencement (Bureau et al., 2018). Or, pour pallier ces manques, ces pertes de contrôle et ces dérives, ne faut-il pas se tourner vers d'autres paradigmes dans l'évaluation de l'apprentissage en phase avec l'époque et le numérique ?

La problématique posée, on observe tout de même, que depuis quelques années, la tendance dans l'évaluation passe d'une note de quantification de l'apprentissage vers une centration sur la manière de le conduire et de le mener – ou non – à son terme. On commence à s'intéresser aux stratégies développées, à l'évolution continue, scindant le formatif du sommatif. Le vocable lui-même a évolué, comme chez les Anglo-saxons, du terme *evaluation* au terme *assessment* dont l'origine latine *assessor* indique la présence d'une personne littéralement « assise à côté » et capable d'assister l'apprenant (Leroux, 2015, p.41). Au Royaume Uni, l'utilisation courante du terme *evaluation* se réfère à des jugements concernant les cours ou la prestation des cours, ou le processus de prise de tels jugements et *assessment* fait référence au jugement du travail réalisé par les étudiants. L'enseignant accompagne donc et prend désormais en compte l'incertitude, l'imperfection et l'erreur, la non complétion dans la mise en exercice des stratégies et des compétences au cours du processus de réalisation de la tâche. De la même manière, la tendance actuelle du français langue étrangère dans la perspective actionnelle tend à introduire dans le processus d'apprentissage et de celui de l'évaluation, d'autres critères que ceux liés à l'acquisition de savoirs formalisés dans les cursus. Dès lors, nous proposons certains de ces critères, mis en place dans un contexte de distance total ou hybride, pour des pratiques à l'université non pas de recherches de performance mais d'accompagnement et de formation. Nous présenterons dans ces lignes le fondement théorique sur lequel nous nous positionnons, à la fois dans une approche

épistémologique qui se veut ouverte, et herméneutique c'est-à-dire qui fait place à une interprétation dans le processus évaluatif plutôt qu'à une science qui serait exacte. Nous précisons également à l'attention du lecteur que cet article est issu de manière collatérale à une recherche collective entre la France et le Vietnam que nous avons dirigée et menée à distance depuis la Thaïlande et qui portait sur l'évaluation des ressources plurilingues<sup>1</sup>. De celle-ci, nous avons sollicité la notion de performance créative dans le processus d'élaboration d'une tâche collective, explicitée dans le chapitre 5 de cet article.

## **2. Contexte historique et épistémologique de l'évaluation dans une mise à distance**

### **2.1 L'évaluation, quelle évolution ?**

Ce serait en Chine, plus d'un millier d'années avant Jésus Christ, que serait apparu le processus de l'évaluation où il aurait permis la sélection et la promotion des officiers dans l'armée, au moyen d'examens et de grilles formalisés (Guba et Lincoln, 1981). Beaucoup plus tard, au moment où l'Europe met en place un système éducatif obligatoire au XIXème siècle, apparaît une évaluation où l'un des objectifs principaux est d'établir un classement. Cette pratique fut en vérité imaginée par les Jésuites du XVIIIe, dont la logique était de former les meilleurs élèves et de concentrer leurs efforts sur ceux-ci afin d'obtenir une élite dirigeante. Cette sélection des individus s'effectuait autour d'un classement de 1 à 6, conservé d'ailleurs par la Suisse et l'Allemagne (Cardinet, 1991). En France, Napoléon 1er a créé les lycées sur ce modèle jésuite pour former les élites de l'État, avec sous la IIIe République l'instauration d'un système de valorisation individuelle pour une reconnaissance collective par le biais des récompenses comme les « tableaux d'honneur et d'excellence » et une remise des prix annuelle (Beaupied, 2009, p.72). Dans les années 1920, Henri Piéron et Henri Laugier fondent la « science des

---

<sup>1</sup> Sur cette recherche, on pourra se référer aux articles suivants : Marchal, B (2021). Analyse des usages et de la crédibilité des ressources en apprentissage hybride : une approche heuristique sur NVivo. In Actes du séminaire *L'utilité du français dans la diffusion des connaissances, le développement des compétences professionnelles et la communication scientifique*, pp.137-147. Ho Chi Minh Ville, Vietnam : SPHCMUE et Marchal, B. (2020). Usages de Google Classroom en environnement hybride de ressources médiatiques. Actes du séminaire *Enseignement/apprentissage du et en français : regards croisés*, pp.262-272. Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam

examens » ou docimologie (Martin, 2002) pour tenter de quantifier la note le plus fidèlement possible en multipliant les correcteurs et par des mesures statistiques de notation. Elle se veut une mesure de l'instruction mais elle est une représentation souvent mal vécue d'un classement, apporte peu d'informations utiles sur les progrès accomplis par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés et n'inclut pas la différenciation pédagogique. Mais ce n'est qu'en 1968 dans le système scolaire français qu'est apparu le terme « évaluation » lorsque les lycéens ont demandé d'autres moyens d'appréciation que le système de certification en exigeant des mises en situation.

Pour trouver des solutions, il fallait non plus rester sur une évaluation des connaissances acquises mais se tourner vers une évaluation des compétences. L'évaluation formative a ainsi fait son apparition dans les années 70 avec les travaux de Scriven en 1967 (Taras, 2005) et la typologie des évaluations de Bloom, Hasting et Madaus en 1971 (Audet, 2010, p.81) qui ont réfléchi à de nouveaux instruments permettant d'évaluer un niveau d'acquisition ou de maîtrise grâce à l'observation des processus intellectuels de travail et de réalisation des tâches chez les apprenants. Ils proposaient d'utiliser dans l'évaluation des activités diverses combinant des tâches qualitatives et quantitatives (Audet, 2011).

Subsisteraient ainsi aujourd'hui deux grands systèmes dans le champ de l'évaluation : l'un, quantitatif, se basant sur une vision de type docimologique qui cherche à mesurer le niveau d'acquisition par une standardisation des tests et des examens dans lesquels les points obtenus sont la preuve irréfutable du niveau d'acquisition de l'apprenant (Quadrana, 2021, p.62) ; l'autre, qualitatif et herméneutique, c'est-à-dire forgeant sa propre réalité dans la découverte empirique à partir de la réalisation d'activités mettant en jeu des compétences et des stratégies et donc nécessairement évolutif. Pour cette auteure, le contrôle du premier serait de la logique techniciste et ordonné, tandis que l'évaluation inhérent au second dans une logique d'interprétation et d'accompagnement.

De fait, on constate que le système d'évaluation n'a que peu varié ou très lentement. On continue généralement de considérer le système de notes comme fondamental pour le classement et la sélection malgré les critiques comme la subjectivité de la notation, les écarts dus aux examinateurs ou à l'apparence de l'examiné, la pression de la société, de l'institution scolaire ou universitaire, et même celle de la famille

(Beaupied, 2009). C'est particulièrement vrai en Asie où les pressions sont telles que tout un système de cours particuliers s'est mis en place pour consolider les acquis aux moments des examens d'entrée à l'université et à chaque période d'examens qu'ils soient partiels ou finaux à un module de cours, ou certifiant un cursus complété.

Mais, si une évaluation certificative menant à un diplôme est un passeport pour le marché du travail, elle ne dit rien de la manière dont se structurent les apprentissages, ce qui appartient à la mémoire, des acquis et des moyens d'utiliser ces acquis dans la réalisation d'une activité cognitive. Pire, « une hiérarchie d'excellence n'est jamais le pur et simple reflet d'une réalité » (Perrenoud, 1991, p.3) et le diplôme validant la part des savoirs acquis nécessaires à son obtention ne reflète pas la part de ces savoirs maîtrisés dans leur fonctionnement et leur analyse.

## **2.1 Des techno-pédagogies en constante (r)évolution**

À l'opposé, le domaine de l'enseignement/apprentissage soutenu par des ordinateurs a subi des transformations rapides et radicales, suivant en cela la puissance des microprocesseurs, la miniaturisation des matériels et bien sûr, l'avènement d'Internet. Le domaine des TIC puis des TICE a considérablement élargi le champ évaluatif puisqu'ils font appel à de nombreux outils, associés à des modèles pédagogiques variés. On peut situer le début de son développement dans les théories et modèles pédagogiques des années 60 (Grosbois, 2012). Ainsi, le béhaviorisme de Skinner se retrouve dans les exercices dits structuraux en langue, sorte d'exerciceurs où seules sont admises les réponses correctes. Ils sont accompagnés de tutoriels, constituant des séquences d'aide à l'apprentissage autonome. Le parcours commençant par un test de type diagnostique dit « de positionnement » permettant d'évaluer le niveau à l'entrée du parcours. De même, un test d'évaluation sommative ou test de sortie doit permettre de visualiser le parcours effectué et les acquis, et de passer à une étape d'apprentissage suivante, et ainsi de suite.

Les années 80 sont celles des applications « multimédia », permettant à des dispositifs numériques d'intégrer et de gérer simultanément plusieurs canaux d'informations textuels, sonores, iconiques, vidéos (Depover et al., 2007, p.95). Elles accompagnent le concept d'hypertexte, dans une approche navigationnelle où l'apprenant chemine dans un parcours qui est personnalisable en fonction du lien

hypertextuel et hypermédia sur lequel l'apprenant clique, précédant la mise à disposition du Web et de l'Internet. C'est dès cette époque que le débat s'est posé entre les partisans du guidage behavioriste vers des cibles à atteindre marqués par des tests récurrents et les partisans de la liberté d'apprentissage où l'apprenant apprend à son rythme, dans une « interactivité » multimodale homme-outil technologique, se testant, s'essayant, apprenant de ses erreurs mais avec le risque de se perdre dans une information qu'il n'a pas les moyens de structurer (Grosbois, 2012).

L'entrée en scène d'Internet dans les années 90 s'est révélé un suramplificateur de la navigation, impliquant des interactions avec l'environnement social et numérique et mettant en place des modèles pédagogiques de socio-constructivisme visant à faire réfléchir l'apprenant sur son apprentissage (Demaizière, 2007), en opposition avec les réponses attendues du behaviorisme. La perspective actionnelle en FLE et l'approche par compétences deviennent la norme, aux dépens d'une approche communicative qui n'incluait pas la réalisation d'une tâche. Muriel Grosbois évoque ainsi le terme de didactique « (inter)actionnelle [...] servie par les technologies qui permettent précisément l'(inter)agir ensemble, et qui plus est, à distance » (Grosbois, 2012, p.90). Dans le même temps, la terminologie a elle aussi évolué, notamment dans le milieu de l'Université. On peut noter que la fin du millénaire précédent distingue l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) francophone, de CAI (*Computer Assisted Instruction*) aux États-Unis et CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) en Grande-Bretagne. Ainsi en France on enseigne, aux USA on instruit, en Grande-Bretagne on apprend (Grosbois, 2012, p.17). Aujourd'hui la centration se focalise sur la notion d'apprentissage avec l'ALMT, « apprentissage des langues médiatisé par les technologies » pour le monde francophone et CALL pour le monde anglo-saxon (Delforge et al., 2022). C'est ici que le numérique et ses outils d'évaluation peuvent intervenir à la fois dans un système diagnostique, régulateur et certificatif ainsi que dans le traçage des activités, pour identifier des compétences et des stratégies, les décrire grâce à des critères et les interpréter dans l'objectif de mettre à jour et découvrir de nouvelles formes de littératies.

L'éducation à distance n'est certes donc pas nouvelle mais elle s'est redéfinie au travers des technologies et des usages par époque ou par Nations. Aujourd'hui, les définitions semblent s'être stabilisées comme celle proposée par l'UNESCO en 2003 :

« L'éducation à distance est tout processus éducatif dans lequel l'enseignement, dans sa totalité ou pour l'essentiel, est assuré par une personne éloignée de l'apprenant dans l'espace et/ou dans le temps, de sorte que la communication, dans sa totalité ou pour l'essentiel, entre les enseignants et les apprenants se fait par un moyen artificiel, soit électronique, soit imprimé. »

Au-delà de cette définition très générale pour ne pas dire peu précise, elle peut être complétée par celle du collectif de Chasseneuil en France qui s'est interrogé dès 2001 sur la formation ouverte et à distance (FOAD). Ses quinze spécialistes ont réfléchi sur les travaux existants et en ont déduit qu'il s'agissait d'un dispositif organisé prenant en compte ses acteurs de manière individuelle et collective sur des situations d'apprentissage complémentaires en temps, lieux, ressources et médiations. Nous ne discuterons pas les termes de dispositif organisé ni celui de médiations, qui nécessiteraient à eux seuls un chapitre complet mais le dispositif organisé serait sûrement obsolète aujourd'hui tellement il existe de formes d'apprentissage informel et donc non organisé. Par contre, nous pouvons lier le terme de médiation à celui de médiatisation, au sens de transformation médiatique telle que l'a définie Peraya (2010), et que reprend Baron lorsqu'il affirme que des ressources multimédias enrichissent le présentiel jusqu'aux formations entièrement à distance ou de manière partielle telle que des formations « hybrides » avec un ratio distanciel/présentiel variable (Baron, 2011). Le terme de « médiatique » semble particulièrement intéressant parce que le contexte technologique permet une richesse médiatique de contenu (support médiatisé) comme celui de contenant (outil médiateur) et qui va servir les évaluations des compétences en FLE mais aussi certaines compétences transversales et littératies, de l'entrée à la sortie d'un processus d'apprentissage comme c'est le cas pour les littératies informationnelle et informatique (Delamotte, Fluckiger et al., 2017, p.3). Ce sont les ressources médiatisées et les documents médiatiques qui vont nous intéresser dans une évaluation des compétences.



### **3. Cadre théorique et éléments conceptuels**

#### **3.1 L'évaluation des compétences**

Outre les principes des chercheurs en didactologie sur le mythe de la note stable et constante que nous avons citée plus haut, de nombreux auteurs se sont penchés sur une définition de l'évaluation afin d'en caractériser les différents aspects. Le psychosociologue André de Peretti rappelle que dans le mot « évaluation », on lit le concept qui consiste à « faire sortir des valeurs, à valoriser » dans le but d'encourager, de soutenir et de rythmer l'acquisition des savoirs et savoir-faire dans un climat de confiance mais sans laxisme (Peretti, 1998, p.474). On y décèle un côté humaniste tandis que la définition plus technique du psychopédagogue Jean-Marie Ketele en appelle au processus consistant à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables pour les examiner ensuite au vu de critères adéquats préalablement choisis pour prendre une décision (De Ketele, 1986, p.42). Nous retenons de leurs définitions la notion de « valorisation » du travail de l'enseigné ainsi que celle du « critère » de l'enseignant que nous complétons par la « mobilisation de ressources internes et externes » chez Jacques Tardif dans l'évaluation des apprentissages (Tardif, 2006, p.104). Ces ressources sont admises dans la plupart des définitions de la « compétence » qui est un savoir-agir contextualisé, une capacité à mettre en œuvre ces ressources pour accomplir des tâches complexes qu'elles soient individualisées ou collectives et qui se manifeste dans une performance (Basque, 2015). Or si la posture de l'enseignant est un métier, il existe aussi le métier de celui qu'est l'apprenant et on doit pouvoir mesurer ses compétences, non seulement dans ses performances individuelles mais aussi « prendre en compte sa participation, ses efforts, sa capacité à interagir de façon positive avec les autres » (Merle, 2018). Cette évaluation dite formative, par contraste avec l'évaluation dite sommative – la somme des connaissances acquises en fin d'apprentissage – est considérée comme une aide à l'apprentissage qui vise à soutenir l'apprenant dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences (Morrissette et Maheux, 2007, p.729).

### 3.2 L'évaluation des compétences dans la distance

Évoluer d'une approche traditionnelle standardisée ayant pour rôle d'atteindre des cibles fixées, vers une démarche d'évaluation de la maîtrise des connaissances et des compétences (Leroux et al., 2015, p.162), représente la principale difficulté durant la réalisation d'une tâche en situation de distance. Or, dans l'acquisition des langues, le langage étant intimement lié aux moyens de communication, il devient évident que les évolutions technologiques ont des conséquences sur le développement de littératies nouvelles et sur les modes de transmission du langage (Pegrum et al., 2022), avec un fort impact sur l'évaluation qui doit désormais intégrer toutes ces nouvelles formes.

Ainsi, l'évaluation à distance fait partie du processus et consiste à recueillir des informations sur le niveau d'apprentissage de l'apprenant avant, pendant et après une formation qu'elle soit totalement ou partiellement en ligne. L'évaluation d'entrée est dite « diagnostique », afin de comprendre les objectifs à atteindre. On parle d'évaluation finale « sommative » ou « certificative » lorsqu'elle indique le niveau des savoirs acquis et « formative » lorsque l'évaluation a pour but de faire progresser en révélant des connaissances lacunaires au niveau de l'individu comme de celui du collectif.

Enfin, la définition de l'évaluation des compétences dans un cadre de pandémie est de mise à distance est plus récente et a été fixée dans un document des Collèges et Instituts du Canada de l'UNEVOC-UNESCO en 2021. Elle place « l'apprenant.e au centre de la démarche de formation, tout en le.la responsabilisant au regard de ses apprentissages » (CICan, 2021, p.87). Elle distingue l'évaluation sommative de l'évaluation formative en ce que la première sanctionne « des apprentissages par la mesure du degré d'acquisition de la compétence au terme de la formation » et la seconde en ce qu'elle apporte du « soutien à l'apprentissage par la mesure et l'évaluation de la progression de l'apprenant.e » (Ibidem).

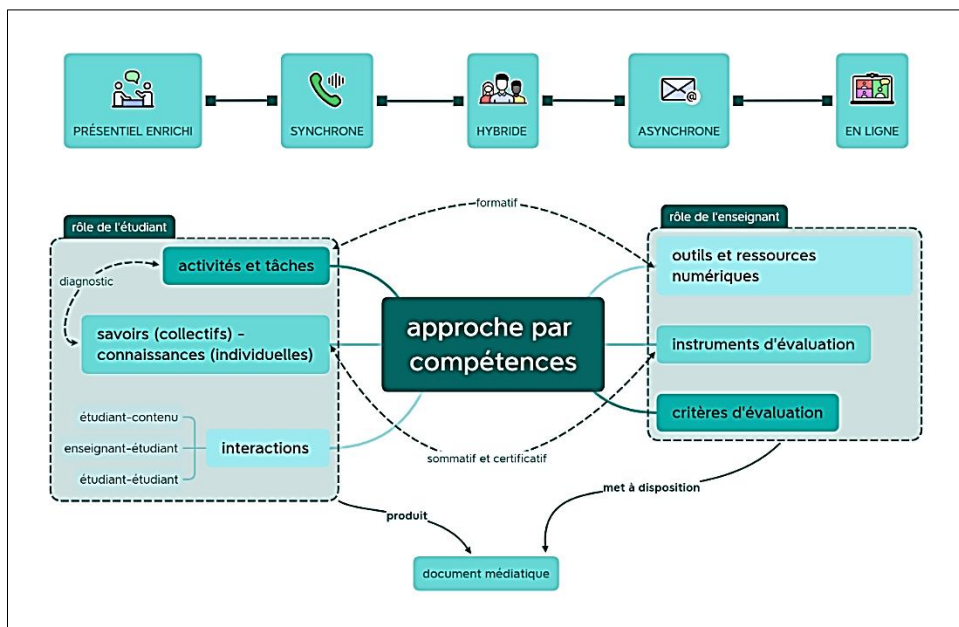
Dans ce contexte, nous prenons comme cadre théorique l'évaluation formative définie par Ouellette (1996) pour une approche par compétences (Leroux et Bélair, 2015) dans un contexte d'enseignement et apprentissage mixte pour un groupe « classe ». C'est un changement du paradigme d'enseignement qui a pour objectif l'acquisition de connaissances standards non contextualisées vers un paradigme d'apprentissage qui est axé sur la mobilisation des savoirs acquis en situation d'authenticité (Leroux, 2010). Dans cette approche, on passe d'une culture de *testing* à une culture d'évaluation

(Leroux, 2010, p.46). Il doit être également prévu des occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs (CICan, 2021, p.88).

Contrairement à une approche-programme qui fixe et caractérise l'ensemble du dispositif d'apprentissage et de ses modalités d'évaluation, nous soutenons une position de découverte dans le processus de l'évaluation formative et qui « relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant » (Nizet et al., 2016, p. 6). Cette position herméneutique permet d'inclure des éléments inopinés de créativité et d'interculturalité dépendantes des personnalités des apprenants ainsi que de leurs interactions.

Ces éléments conceptuels posés, nous suggérons le schéma ci-dessous dans lequel le présentiel enrichi représente la salle de classe avec une intégration d'outils ressources et ressources médiatiques, la modalité hybride avec des activités synchrones et asynchrones en présentiel et à distance et la modalité en ligne qui propose principalement des activités à distance.

**Figure 1:** Conceptualisation théorique - Modèle adapté de Leroux (2018). Réalisé sur l'ideateur Xmind



On avait coutume d'opposer, avant les récents événements de la pandémie, ce qui se faisait dans la salle de classe à ce qui se déroulait hors ses murs, dans le travail à la maison, les bibliothèques, les espaces de travail communs. Aujourd'hui les frontières se sont estompées, on a évoqué le passage à l'hybride, on a usé et abusé sans bien la comprendre parfois, d'une terminologie propre à la formation à distance qui s'est imposée dans le langage quotidien. Des termes basés sur de nouveaux concepts ont aussi apparus comme celui de télétravail et de *third place*. Ce « tiers lieu » si l'on traduit littéralement, représente un lieu de travail qui n'est plus celui des lieux de travail habituels mais un lieu dont la fonction est plutôt sociétale et dédiée aux rencontres. Dans ces nouveaux espaces investis, les étudiants ont tendance à confondre ce qui doit être formalisé et formel dans un cadre universitaire académique, avec l'informel du quotidien et ses usages décomplexés. Il peut être une table dans un café comme lieu de rassemblement informel tel qu'a pu le décrire le sociologue Ray Oldenburg mais il est très souvent associé aujourd'hui à un outil technologique conversationnel du Web et de l'Internet (Soukup, 2006), permettant de discuter et d'échanger autour des pratiques de l'évaluation de l'enseignant ou du système, engageant des formes de fraude potentielles.

Il est donc indispensable de repenser le système d'évaluation pour intégrer des formes où il est certes plus difficile d'avoir accès à des réponses standards, mais qui laissent place à d'autres critères, plus personnalisés et personnalisables qui intègrent une différenciation pédagogique due aux différences de situation, de profil et de modalités d'apprentissage.

#### **4. Des pratiques à l'université en évolution**

Comme nous l'avons dit au début de cet article, la pandémie a été un révélateur et un déclencheur d'une prise de conscience. Dans un environnement numérique en distanciel, qu'il soit total ou en partie, la fonction certificative ou diagnostique représente en effet un véritable défi. Il l'est d'autant plus que le processus d'évaluation est vu comme un jugement professionnel (Leroux et Bélair, dans Leroux et al., 2015, p.85) où communiquer des résultats engage l'enseignant dans le processus décisionnel de validation d'un module ou d'une unité d'enseignement et le passage à un cours

supérieur. Il s'agit donc de construire une situation d'évaluation où au moins trois critères professionnels doivent entrer en compte (De Ketele et Gérard, 2005) : celui de validité qui fait qu'une épreuve mesure de manière effective ce qu'elle prétend mesurer ; la fiabilité ou le degré de confiance qu'on peut attribuer à un test qui minimise les marges d'erreur ; la pertinence du test qui doit s'inscrire dans les objectifs visés. À ces trois critères qui représentent la phase de conception de l'évaluation, les deux critères de faisabilité et d'équité concernent la phase de sa réalisation par l'apprenant. Ils visent plus précisément l'adéquation entre la clarté des instructions données et les résultats obtenus, la prise en compte des contextes physiques et mentaux des candidats, de la qualité de l'environnement, de ses structures et de ses outils. C'est ainsi que, dans un environnement numérique comme tout autre environnement, des biais de surestimations ou sous-estimations peuvent apparaître au niveau de la notation finale dont ceux traditionnellement liés à la situation de l'évaluation. On y retrouve la sévérité ou l'indulgence de l'évaluateur, les effets de contraste avec une autre production, les influences comme l'effet de halo ou de la contamination par des caractéristiques de présentation, les intolérances ou le favoritisme, les fourchettes obligatoires de notation (Scallon, 2004). Mais s'ajoutent aux premiers des effets parasites tels que le plagiat et la tricherie, liés au contexte spécifique du numérique et de la mise à distance dont l'intensité varie selon l'approche évaluative choisie, ses modalités de passation et la configuration technique de son outil technologique.

Pour garantir aujourd'hui une forme d'intégrité académique dans une pratique de l'évaluation présence/distance ciblée, l'université tente de concilier trois grandes approches (Louis et Bédard, dans Leroux et al., 2015, p.57). La première conçoit l'évaluation comme un moyen par le biais de la note de vérifier les connaissances acquises par mémorisation et capacité intellectuelle, ce qui engage de fait une différenciation profonde entre les faibles et les forts. C'est l'évaluation la plus historiquement ancrée dans les institutions éducatives. Ses outils sont généralement les questionnaires et les écrits avec des réponses observables, mesurables et quantifiables. Elle correspond à la culture *Testing* cité au chapitre 3.2. La deuxième, basée sur des objectifs à atteindre, mesure le degré d'atteinte par évaluation sommative et évaluation formative qui est en elle-même source d'apprentissage. Elle est aujourd'hui de plus en plus représentée à l'université dans toutes les formes de distance, intégrant un contrôle

continu avec *feedbacks*, c'est-à-dire des retours des instructeurs. Elle est très présente dans les formations de type SPOC (*Small Private Online Course*) pour suppléer aux MOOC (*Massive Online Open Course*) dont la certification est aléatoire et qui ne peut offrir de retours formatifs individualisés étant donné leur massification. La troisième correspond à la tendance la plus récente et est dite « écologique » parce qu'elle est organisée en écosystème aux niveaux micro (apprenant/apprenant), méso (hors du groupe « Classe » mais fréquenté par l'apprenant), exo (hors du groupe et non fréquenté par l'apprenant, institutionnel) et macro (représenté par la société). C'est aujourd'hui celle de l'enseignement du français langue étrangère à l'Université (FOU), qui s'attache aux compétences développées dans un environnement particulier parfois professionnel (FOS) et qui cherche à mesurer des critères plus complexes de développement de soi, du développement de l'interactionnel via la collaboration ou la coopération ainsi que la capacité à résoudre des situations-problèmes. C'est cette approche par compétences qui nous intéresse ici et les moyens de son évaluation que nous allons décrire dans un contexte universitaire.

## **5. L'évaluation sous différentes modalités**

Dans cette description de pratiques, nous prenons en compte les compétences du français langue étrangère définies dans le cadre de référence des langues de 2018 qui ajoutent les deux compétences de la médiation et de l'interaction aux deux que sont les compétences de réception et de production orales et écrites. Nous décrivons les évaluations à partir des pratiques qui ont eu lieu dans les périodes de mise à distance des cours en Thaïlande en 2021 et 2022. Ces cours sont des cours de français général de première année de licence de français, aux premiers et seconds semestres de l'année universitaire à l'université Thammasat, soit de la mi-août au début de mai de l'année calendaire suivante. Le deuxième cours dont il sera question ici est un cours d'oral sur le premier semestre de l'année universitaire, pour des étudiants de troisième année.

Nous rappelons également les différences entre les modalités du contrôle traditionnellement axé sur les objectifs cognitifs à atteindre et celui de l'évaluation dans une approche par compétences (Scallon, 2004, pp. 24-26). Dans le cas du

contrôle de connaissances, sur la forme d'abord, il s'agit plutôt de questions à réponse brève ou à choix multiples, ainsi que de productions écrites très encadrées et à caractère artificiel et abstrait. Sur l'objectif ensuite ; l'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts, sans communication des retours des examinateurs, limitant l'autoscopie de l'étudiant et la possibilité d'apprendre de ses erreurs. Sur la prise en compte des résultats, l'interprétation porte sur le produit, se fonde habituellement sur les faits objectivés et la comparaison entre les étudiants. Dans le cas de l'évaluation, sont pris en compte des tâches complexes à résoudre, signifiantes, ancrées dans le quotidien, avec des réponses élaborées. L'étudiant évalué peut demander des commentaires et des explications, participer à l'évaluation d'autres individus ou situations et s'autoévaluer ; l'évaluation fait partie de l'apprentissage. L'interprétation des résultats est la résultante de plusieurs facteurs contextualisés en valorisant par des critères de performance ce que l'étudiant est capable de réaliser et ses manières de faire pour démontrer une habileté ou une compétence.

L'évaluation par contrôle détermine des périodes d'évaluation normées et institutionnalisées, mais pour garantir une évaluation des compétences dans un programme d'apprentissage, l'on se doit de prévoir également des moments permettant l'observation des savoirs acquis (les connaissances) mais aussi les savoir-faire (les habiletés, les capacités de réalisation) et les savoir-être (les attitudes). Il faut donc intégrer des pratiques évaluatives au « quotidien » par la tenue d'une matrice (Bélisle, dans Leroux et al., 2015, p.136) par exemple, dans l'objectif d'une évaluation continue. Cette matrice peut se résumer à des « barres de progression » par critère prédéterminé ainsi que des prises de notes rapides soulignant les progrès réalisés ou les efforts à faire attenantes à la progression permettant de cartographier et de visualiser rapidement les réalisations accomplies et les compétences atteintes au cours d'une évaluation qui serait formative à intégrer dans le grade universitaire final. Ce qui implique qu'il y ait prise en compte dès l'élaboration du cursus d'un pourcentage d'évaluation formative (plutôt que « contrôle continu ») entrant dans la composition d'une moyenne pour déterminer le grade final. Nous considérons ainsi de manière empirique que 60% est un rapport

intéressant par rapport aux 40% que peuvent constituer les évaluations partielles et finales du cours.

Cette évaluation formative peut s'appuyer sur différentes formules pédagogiques, et il ne manque pas d'auteurs pour les décrire. Elles vont de la plus simple reproduction de notions apprises par cœur à faible degré d'authenticité, à une promotion de l'initiative et du soutien collaboratif maximisant les forces et les apprentissages de chacun, à haut degré d'authenticité (Leroux, Hébert et Paquin, dans Leroux et al., 2015, pp.163-164). Nous choisissons d'en présenter certaines comme ci-après, en partant d'une synthèse réalisée par Audet (2011, p.12) et Leroux (2015, pp. 549-552) notamment sur la taxonomie réalisée sur les évaluations en ligne par Xin Liang et Kim Creasy en 2004.

### **5.1 Évaluation par questionnaire de type sondage**

Les questionnaires automatisés de type choix multiples, à appariement, à réponse courte ou longue (Lakhal et Frenette, dans Leroux et al., 2015, pp.283-288) ont une valeur de mesure dans les formes sommatives ou certificatives de type examen et test ou bien à valeur diagnostique lorsqu'il s'agit d'une admission ou d'un portfolio (Ibidem). Ils sont utiles dans la gestion des grandes classes et des réponses nombreuses, notamment par leurs outils statistiques souvent intégrés ainsi que dans la facilité de dissémination du formulaire par lien URL. Pourtant, dans ces évaluations par questionnaire, les contraintes sont nombreuses (Audet, 2011) : le temps imparti limité, le lieu, l'accès et les connexions Internet, le mode synchrone en ligne, le type de matériel et terminal numérique utilisé (tablette, ordinateur, téléphone), la sécurité (identification des étudiants et enregistrement des réponses, appel à ressources externes (via messageries instantanées, outils de traduction et de recherche, ...)). Nous avons en réalité utilisé ce type de questionnaire dans des évaluations par les pairs. Par exemple, sous la forme d'un sondage final avec un outil de formulaire permettant de poser une ou deux questions simples lors d'une activité de production de groupe : « Quelle production préférez-vous ? », « Donnez une ou deux raisons à votre choix ». Le sondage peut également être utilisé comme élément déclencheur à partir des réponses des étudiants lors d'une activité sur l'écologie et les pratiques quotidiennes par exemple. Le questionnaire de type sondage permet de valider un choix, d'exprimer une préférence



et de l'expliquer par écrit voire de la compléter oralement. Il fait partie intégrante du processus de l'activité, en prenant la forme d'une de ses tâches et assimilable à une évaluation diagnostique de soi ou une évaluation formative de ses pairs voire sommative quant à l'objectif réalisé. Il a une valeur d'interaction entre le produit final, ses concepteurs et ses destinataires.

## **5.2 Évaluation par grille critériée**

La grille d'évaluation devient alors un outil prégnant car elle permet des mesures d'intensité beaucoup plus riches quand il s'agit de mettre en avant des stratégies ou pour traiter des ressources médiatiques et des documents multimodaux avec la possibilité d'introduire des échelles descriptives (Leroux & Mastracci, dans Leroux et al., 2015, p.198). Les technologies représentent de ce fait des aides particulièrement intéressantes dans le traitement de l'évaluation par grille avec des outils de traitement de l'information ou des outils collaboratifs. Ainsi une activité d'apprentissage peut se diviser en sous-tâches pour obtenir une réalisation collective, motivant les étudiants grâce à leur participation à son élaboration. On peut citer par exemple un document d'écriture collaborative (Wiki, forum, document, tableau blanc...) pour travailler sur une activité de réflexion par remue-ménages afin de définir des critères de qualité d'une production. L'enseignant intervient avec sa connaissance des caractéristiques particulières du genre de production attendue, il guide les critères en ciblant les erreurs, il accompagne la conception de grilles à échelle qualitative précises qui soient parlantes pour les étudiants (Roberge, dans Leroux et al., 2015, p.382). Le genre de production attendue se révèle au travers de cette analyse de critères et constitue de la sorte une manière pour l'étudiant de mieux en comprendre les règles et les obligations. On peut citer par exemple, dans le cas d'une production écrite, des critères de maîtrise de la structure (prescriptive, narrative, descriptive, explicative, argumentative...), des critères liés aux marqueurs de type temporels, organisationnels, logiques, spaciaux, des champs lexicaux, des emplois grammaticaux etc. Impliquer l'étudiant dans la co-construction d'une grille qui va servir à sa propre évaluation s'apparente au contrat d'apprentissage de Richard Prigent dans lequel étudiants et enseignant négocient les termes de ce qu'ils doivent apprendre (Basque, 1998). Il l'incite

à planifier son apprentissage et à s'investir dans les compétences nécessaires pour le réaliser de manière formative.

### **5.3 L'évaluation par la performance**

Dans une approche d'évaluation par compétences, les tâches et activités correspondent bien entendu aux compétences visées et l'importance des critères prend tout son poids dans cette construction de critères associés aux compétences. Mais plutôt que d'évaluer une performance de façon normative par comparaison, les critères sont des outils de communication contribuant à la confiance entre les acteurs de l'apprentissage, une amélioration des performances de l'évalué et une facilitation du travail de l'évaluateur (Liang et Creasy, 2004 ; Audet, 2011). L'un des critères qui peut déterminer cette confiance et qui est difficile à cerner, d'où l'intérêt de le décrire, est celui de la créativité (Mastracci, dans Leroux et al., 2015, p.416). La réalisation d'une communication personnelle ou collective par fichier vidéo est un exemple tout à fait intéressant en ce sens, d'autant que la vidéo fait partie des usages technologiques courants des étudiants aujourd'hui, au travers de plateformes de dépôt comme YouTube ou bien de création comme la plateforme TikTok. Il est donc opportun de s'appuyer sur des savoir-faire et des compétences existantes individuelles pour valoriser un travail de groupe et influencer le processus d'intégration de ces compétences individuelles sur la compétence collective et la créativité. Cela peut sembler un défi insurmontable que d'évaluer cette créativité et pourtant, c'est tout à fait possible si on s'appuie sur cette approche par compétences et sur des procédés de jugement professionnel (Mastracci dans Leroux et al., 2015, p.440). La grille d'évaluation descriptive par critère est une aide capitale dans la construction de ce jugement. Mastracci (2011, p.71 ; 2015, p.420) s'inspire notamment des travaux de Filteau (2010) pour poser les notions clés de l'évaluation de la créativité dans une performance. Ainsi, les 3P (personne, processus, produit) définissent 3 critères de personne créative qui sont la réflexion, la communication, l'attitude professionnelle ; 4 critères de processus créatif comme la démarche, la recherche, la démonstration de compétences et l'utilisation des connaissances ; 4 critères de produit créatif dans un résultat cohérent, un résultat adapté, un résultat innovateur et un rendu technique habile.

Ici intervient le caractère herméneutique de l'interprétation de l'évaluation par grille critériée, puisqu'il n'y a pas de standard lorsqu'il faut évaluer un contenant et son contenu. Pour faciliter cette approche, on peut pratiquer la coanalyse des évaluations pour dégager un ensemble de manières de faire et distinguer des « savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture et, enfin, des savoirs théoriques. » (Morrisette & Nadeau, 2011, p. 8). Nous prenons exemple dans l'élaboration d'une grille pour la réalisation d'une vidéo dont la consigne était rédigée ainsi : « Expliquez comment protéger son identité numérique en réalisant une vidéo de 2 à 3 minutes maximum, en groupe de 2 personnes. Le nom des réalisateurs doit être indiqué à la fois dans la vidéo et dans le titre du fichier vidéo déposé. ». Pour cette activité d'apprentissage hybride de 50 étudiants en FOS (français sur objectif spécifique), une équipe de 4 enseignants-chercheurs était engagée dans son expérimentation. Elle a coanalysé le produit final à évaluer et a retenu trois grands critères : celui de la forme, celui du produit et celui de la langue. Plusieurs sous-critères interviennent comme indiqué ci-dessous :

Critères	Sous-critères	/20
<b>Forme</b>	■ Respect des exigences formelles (titre, nom et prénom) (/2)	.../4
	■ Respect de la longueur indiquée, de la durée (/1)	
	■ Respect du délai imposé (/1)	
<b>Produit</b>	■ Qualité de l'image et du son (/2)	.../6
	■ Créativité/ originalité (/3)	
	■ Présence de sous-titres (/2)	
<b>Langue</b>	■ Contenu clair et correct de l'intervention (/4)	.../9
	■ Correction linguistique (grammaire, syntaxe) (/2)	
	■ Intonation/prononciation/accentuation/fluidité lors du tournage (/2)	
	■ Mémorisation du texte (/1)	

Cette grille nous servira ainsi de base pour élaborer d'autres grilles pour évaluer plusieurs documents audiovisuels de groupe (de 2 à 4 personnes) et réalisés pour les cours que nous avons décrits au chapitre 5, avec les plateformes de dépôt Google Classroom, YouTube et Flipgrid. On objectera pourtant qu'il n'y a pas

d'évaluation de la contribution individuelle dans la production de groupe. On peut également noter le frein en cas de classes nombreuses (Bureau et al., 2018). Pour y remédier, on peut y ajouter une autoévaluation, une évaluation par le(s) pair(s) ou bien compléter l'évaluation du produit fini par une évaluation orale des propos explicatifs sur la conduite du projet et sa réalisation, de façon individuelle. Ce dernier point a un double avantage, c'est de vérifier non seulement l'apport de chaque individu mais aussi la compétence mise en œuvre dans sa contribution. Cela permet d'élaborer une échelle de réalisation d'un défi, d'une coopération ou d'une production collaborative en amenant à d'autres critères d'évaluation dans le processus de l'activité (Duval et Pagé, 2013) comme celui de la scénarisation de l'objet audiovisuel, en tant que compétence de production et interaction écrite.

Ainsi nous voyons dans ce troisième procédé de nombreux avantages. D'abord en incitant l'enseignant à s'intéresser au processus de réalisation de la vidéo, sa production audio et visuelle, son montage et son mixage, l'insertion d'effets, de sous-titres, il acquiert lui-même une compétence qu'il peut partager dans des temps de formation avec d'autres collègues. On peut soulever le fait de la contrainte de temps et de n'y voir pas d'intérêt didactique mais connaître les usages de ses étudiants augmente la confiance, le respect et la compréhension entre l'enseignant et ses apprenants. Ensuite de nombreux chercheurs précisent que le caractère d'authenticité des tâches complexes rend signifiant et motivant le contexte de l'apprentissage (Tardif, 2006 ; Leroux, 2010 ; Duval et Pagé, 2013) le liant à des besoins éducationnels ou professionnels en dehors de l'espace de la classe (CECRL, cité par Ollivier, 2018). C'est une évaluation de la compétence car l'apprenant peut démontrer la maîtrise de cette compétence dans des tâches authentiques similaires à des situations de la vie réelle (Wiggins, 1989). Enfin, la réalisation d'une vidéo numérique et son évaluation critériée participe ainsi d'un double ancrage, celui de l'authenticité et celui de l'interaction avec les acteurs de sa réalisation (Ollivier, 2018) tout en impliquant des processus d'innovation et de créativité de tous ses acteurs.

## 6. Apports de l'évaluation sous ces modalités

Des pratiques que nous avons expérimentées et en s'appuyant sur la littérature, nous pouvons en déduire plusieurs éléments que l'on peut regrouper et résumer sous trois thématiques distinctes mais complémentaires.

Premièrement, il paraît nécessaire de repenser aujourd'hui l'évaluation sans essayer de simplement transposer du présentiel en distanciel. Ainsi, il est préférable de planifier des situations d'évaluation formative fréquentes avec des rétroactions collectives, autoévaluations, évaluations par les pairs, rétroactions formelles ou informelles par l'enseignant où celui-ci serait considéré comme un « ami critique » (Beaupied, 2009, p.73). On devrait désormais considérer la dichotomie enseignant/apprenant comme une communauté d'apprentissage avec une culture de l'apprentissage et de la collaboration. Travaillant de concert dans un environnement numérique où l'information est abondante, les rôles seraient redéfinis avec un système de co-apprenants évaluateurs. Par ailleurs, il faut rendre l'évaluation la plus authentique (Duval et Pagé, 2013) possible en développant des formes d'évaluation sur des productions asynchrones qui puissent être utilisées hors du contexte du cours (dans leurs futurs emplois, en service à la communauté, etc.) ou qui offrent des apprentissages faciles à transférer dans le monde réel en empruntant certains termes du milieu professionnel (contrat, compétences professionnelles, CV etc.). Il faut de même redéfinir et positionner l'évaluation comme un outil d'apprentissage et non comme une sanction en offrant aux apprenants des choix de moyens pour faire la démonstration de leurs apprentissages dans des types de productions complexes accompagnées des conditions de leur réalisation. Plutôt que des notes, sous certaines conditions, on peut utiliser un système innovant de reconnaissance des apprentissages tels que des badges, des rubriques, des marqueurs iconographiques etc.

Deuxièmement, avec des outils adaptés, il faut pouvoir admettre le non-fini et l'imperfection. Il est tout à fait pertinent de s'interroger en préalable à toute évaluation, sur les outils numériques dont disposent les étudiants (ordinateur ou tablette, connexion internet, logiciels compatibles...). Dans une position de facilitateur, l'enseignant doit mettre à disposition des étudiants un tutoriel textuel ou vidéo et, dans la mesure du possible, faire un test à blanc des outils qui ont été préalablement choisis. Ces outils et

ressources numériques doivent être simples et efficaces, familiers dans leurs usages et surtout accessibles aux apprenants. Il s'agit de favoriser des modalités d'évaluation pour lesquelles les étudiants ont été préparés en leur fournissant toutes les indications méthodologiques pour y parvenir, les critères d'évaluation ainsi que les exigences qualitatives sur des consignes claires, précises et ne prêtant pas à interprétation. Il faut pouvoir préciser les conditions et modalités de dépôt des travaux, en accuser réception, détailler les moyens et les moments pour être joint, annoncer la mise en ligne (date, heure et modalités) de l'évaluation, rappeler les attendus, le temps imparti et les dates importantes. On ne saurait que recommander d'impliquer et de faire impliquer les apprenants, à la fois dans le processus d'apprentissage mais aussi en incluant les périodes d'évaluation. Que celles-ci soient formatives ou sommatives, en mettant en valeur des performances individuelles et collectives, on incite à la créativité qui reste un des moteurs fondamentaux de l'engagement et de la performance.

Enfin, en amont, il faut réfléchir et se former à des contraintes possibles et à des situations soudaines voire brutales, comme a pu être celle de la pandémie. L'époque nous l'a récemment fait savoir de manière abrupte et régulière, il devient indispensable de faire de la veille individuelle et collective sur les outils de production numérique (traducteurs, intelligence artificielle, robots conversationnels etc.) si l'on ne veut pas se faire vite dépassés, spécialement quand il s'agit d'évaluer. Cela passe aussi par la nécessité d'avoir une connaissance de la bonne gestion de l'information et de ses canaux, de la notion d'auteur et de droits de reproduction. De cette façon, il est impératif d'inciter les enseignants à utiliser les logiciels anti plagiat fournis par les universités en démontrant le bien-fondé de la réflexion personnelle et en stimulant l'innovation et l'importance de l'écrit original. Dans cet esprit, il semble opportun de prévoir les difficultés pour fournir les bonnes ressources, de présenter des canevas de rédaction calibrés et renouvelables pour formaliser le cadre ainsi que des outils de dépôt et d'archivage fiables et académiquement reconnus. On évitera ainsi de mélanger les genres, notamment pour les messageries instantanées personnelles car elles contribuent à casser les rapports hiérarchiques avec les apprenants, à la « surcharge informationnelle » ou d'écrasement de l'information et de risquer de ne pas être vus, lus, et au final sus (Salaün, 2012).

## 7. Conclusion

Dans le passage abrupt d'un certain confort routinier du présentiel à un nouvel environnement non plus physique mais numérique et virtuel, de nouvelles façons de faire, de nouveaux outils, il a fallu aux enseignants de nouvelles compétences à développer, et ce dans un temps très court, sans préparation. D'aucuns ont pu trouver des ressources pour se former de manière autonome ; d'autres en faisant appel à des ressources extérieures. Mais le point crucial sur lequel il n'est pas évident de se confronter sans formation préalable, c'est celui de l'évaluation. Même si l'enseignant peut établir des ponts entre l'existant et celui qu'il construit, à savoir un système d'évaluation numérique, l'enseignant est lui-même apprenant d'un nouvel environnement (Grosbois, 2012, p.30) et le manque de formation peut amener un sentiment d'incompétence numérique chez les enseignants. Il donc est indispensable d'identifier les pratiques en amont, pour les intégrer pédagogiquement (Delforge et al., 2022, p.21). À cela s'ajoute le fait que les évolutions numériques sont de plus en plus rapides comme c'est le cas de l'intelligence artificielle qui s'invite sournoisement dans la rédaction, en plus des outils de recherche et de traduction instantanée. Le temps viendra où le copier-coller ne sera plus qu'un souvenir, puisqu'il sera suffisant de demander à une IA de type ChatGPT de produire un mémoire voire une thèse à partir d'une simple question et de quelques mots clés, ou bien de générer de faux documents médiatiques comme le logiciel Midjourney, capable de déconstruire des photos pixel par pixel puis d'en recréer une autre de la même manière, totalement inédite et quasi indécélable, en suivant des instructions écrites comme ce fut le cas pour l'image papale en parka de marque.

C'est pourquoi nous sommes persuadés que l'intégration de l'évaluation formative, continue, récurrente et partagée, soutenue par des outils numériques incitant à l'innovation et la créativité est un instrument puissant de motivation et qu'un étudiant aura tendance à se préparer à une évaluation, même s'il ne considère pas cet examen comme important pour son avenir, à partir du moment où il trouve de l'intérêt et du plaisir dans la matière étudiée (Fernandez, dans Leroux et al., 2015, p.489). Il faut repenser l'évaluation sans transposer du présentiel en distanciel et admettre le non-fini et l'imperfection. Dans ses rapports avec les évalués, il est essentiel de garder le contact, d'être proactif et réactif. En d'autres termes, c'est un changement de paradigme, du

contrôle des connaissances à celui des savoirs mis en œuvre par des savoir-faire, sans distinction entre le faible et le fort mais où les capacités de l'un comblent les déficits de l'autre, accompagné en cela par un enseignant qui apprend non seulement à, mais avec ses étudiants apprenants.

### Références

- Audet, L. (2011). Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. *REFAD*. Récupéré de [https://archives.refad.ca/evaluation\\_en\\_ligne.pdf](https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf)
- Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, 68, 109-120.
- Basque, J. (1998). Stratégie pédagogique par événement d'apprentissage. *ED*. Québec : TÉLUQ et École de Technologie Supérieure.
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec.
- Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, 155, 71-77. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/idee.155.0071>
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., and Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
- Bureau, J., Béland, S., & Peters, M. (2018, 7 décembre). Comment réduire l'ampleur du plagiat dans les universités ? [article de presse]. Idées. *LeDevoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/543168/idees-comment-reduire-l-ampleur-du-plagiat-dans-les-universites>. Consulté le 1/3/2023
- Béland, S., Bureau, Julien S., Peters, M. (2020). Plagier en temps de pandémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 35-40.
- Cardinet, J. (1991). L'histoire de l'évaluation scolaire : des origines à demain. *Recherches*. (91-101). Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques Volumes 91-101 of Recherches (Paris : La découverte)



- CICan. UNEVOC-UNESCO. (2021). Cadre de référence pour la mise en œuvre d'une approche soutenant le développement des compétences. Canada : Collèges et instituts Canada. Récupéré de [https://unevoc.unesco.org/pub/cican\\_cadre\\_de\\_reference\\_fr.pdf](https://unevoc.unesco.org/pub/cican_cadre_de_reference_fr.pdf)
- Cohen, D. (2022). *Homo Numericus. La « civilisation » qui vient*. Paris : Albin Michel.
- Collectif de Chasseneuil. (mars 2000). Conférence de consensus *Formations ouvertes et à distance- l'accompagnement pédagogique et organisationnel*
- De Ketele, J-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. Dans J-M. De Ketele. (Ed.). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Éducation en Évaluation*, 28(3), pp.1-26.
- Delamotte, E., Fluckiger, C. et al. (2017). Les contenus informatiques à l'école : convergence entre technique, média et information. *L'informatique et le numérique dans la classe*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 191-202.
- Delforge, C., Dachet, D., & Van de Vyver, J. (2022). Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *Alsic* [En ligne], 25(2). Repéré à : <http://journals.openedition.org/alsic/5893>. Consulté le 17 janvier 2023
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10(1), pp.5-21.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : PUQ
- Duval, A.-M., & Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Filteau, S. (2010). *Développement de la créativité : proposition d'un modèle, lequel facilite l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la créativité au Québec*. Actes du colloque International Congress of University Teaching and Innovation, juin 2010, Barcelone, Espagne.

- Fishman, T. (2009). "We know it when we see it" is not good enough: toward a standard definition of plagiarism that transcends theft, fraud, and copyright. 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI) 28–30 September 2009. University of Wollongong NSW Australia. Récupéré de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=apcei>
- Genevois, S., Lefer-Sauvage, G. & Wallian, N. (2020). Questionnaire d'enquête auprès des enseignants "Confinement et continuité pédagogique". [Rapport de recherche] ICARE. 2020. fffhal02934483f. Consulté le 18 janvier 2023
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherches. Québec : Cégep de Saint-Hyacinthe
- Leroux, J. L. [dir.] (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique / Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial (GRÉAC)*. Montréal Qc : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)
- Leroux, J. L. (2018, 20 mai). L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences. [article]. Repéré à <https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>. Consulté le 24/3/2023
- Leroux, J. L., & De Grâce, N. (2022). L'intégration d'un portfolio numérique en musique pour évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur. Dans S. Béland & D. Leduc (Eds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, tome 2* (1st ed., pp. 95–122). Presses de l'Université du Québec. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv2f1smrn.10>
- Liang, X. & Creasy, K. (2004). Classroom Assessment in Web-Based Instructional Environment: Instructors' Experience. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(7). Récupéré de <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol9/iss1/7>

- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, pp.177-199.
- Mastracci, A. (2011). Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial (essai de maîtrise en enseignement au collégial PERFORMA). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Récupéré de <https://cdc.qc.ca/pdf/mastracci-evaluation-creativite-essai-usherbrooke-2011.pdf>
- Mastracci, A. (2015). Évaluer des apprentissages en créativité, chapitre 12, dans Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Éditions Chenelière/AQPC, collection Performa.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF
- Michaut, C. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée. Recherches en éducation, CREN – Université de Nantes, pp.131-142.
- Michelot, F., Poellhuber, B., Bérubé, B. & Béland, S. (2021). Retour d'expérience sur l'évaluation d'une formation des enseignants à la FAD dans le cadre de la crise de la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), pp. 21-31. Récupéré de <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-04>
- Morrisette, J. & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727–748. <https://doi.org/10.7202/018966ar>
- Morrisette, J. & Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5–25. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1024793ar>
- Nizet, I., Leroux, J.-L., Deaudelin, C., Béland, S., et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 32(2). Récupéré de <http://journals.openedition.org/ripes/1073>

- Ollivier, C. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. *Projet e-lang*. Strasbourg : CELV Conseil de l'Europe.
- Ouellette, L. (1996). A propos de modèles d'évaluation. Dans : L. Ouellette, *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue* (pp. 19-50). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. Repéré à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4809559v/f27.item>. Consulté le 15/3/2023
- Pegrum, M., Hockly, N., & Dudeney, G. (2022). *Digital Literacies* (2nd ed.). New York: Routledge. Récupéré de <https://doi.org/10.4324/9781003262541>
- Peraya, D. 2010. Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans Liquète, V. (Ed.), *Médiations*. CNRS Éditions. doi :10.4000/books.editions-cnrs.14730
- Perrenoud, Ph. (1989). L'évaluation entre hier et demain. Dans *Coordination*, n° 35, pp.3-5
- Peretti (de) A., Legrand J.-L., Boniface J., (1re éd. 1998, 2e éd. 2000.). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*. Paris : ESF éditeur
- Peters, M. (2006). Developing computer competencies for pre-service language teachers. Is one course enough? In *Teacher Education in CALL*, Language Learning and Language Teaching 14, Hubbard, P. & Levy, M. (Editors), pp 153-165. John Benjamins Publishing Company
- Quadrana, D.V. (2021). L'évaluation à l'université : une approche épistémologique. *Revue de la SAPFESU* · Año XXXIX, 44, 57-72
- Raucent, B. & Vander Borcht, C. (2006). Chapitre 4. Comment évaluer les acquis des étudiants : former ? certifier ? Dans : Benoît Raucent éd., *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* (pp. 237-299). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/dbu.rauce.2006.01.0237>. Consulté le 10 janvier 2022
- Salaün, J.-M. (2012). Vu, lu, su. *Les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*. Paris : La Découverte
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint -Laurent (QC). Éditions du Renouveau Pédagogique

- Soukup, C. (2006). Computer-mediated communication as a virtual third place: building Oldenburg's great good places on the world wide web. *New Media & Society*, 8(3), 421–440. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/1461444806061953>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Taras, M. (2005). Assessment: Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. <http://www.jstor.org/stable/3699279>
- UNESCO. (2003). L'enseignement ouvert et à distance. *Tendances, considérations politiques et stratégiques*. Division de l'enseignement supérieur
- Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the authentic test. *Educational Leadership*, 46(7), 41-50.