

Q.8. Compte tenu des difficultés que de nouveaux modes d'évaluation posent, quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ?

Par Anne-Michèle Delobbe
Professeure à l'UQAR, campus de Lévis

Contextualisation

S'inscrivant dans une approche par compétence, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001) et autres documents ministériels publiés au cours des deux dernières décennies (p.ex. progression des apprentissages, cadre de référence en évaluation, politique d'évaluation des apprentissages) préconisent une évaluation en soutien aux apprentissages.

Si l'évaluation des apprentissages peut poser certaines difficultés aux enseignants que ce soit en raison des difficultés liées à la mesure ou par rapport au temps qu'elle exige (Beatty and Gerace, 2009), la pratique quotidienne d'une évaluation en soutien aux apprentissages peut, également, être source de tensions dans les pratiques des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018; Shirley et Irving, 2015). Les nouveaux enseignants québécois rapportent d'ailleurs un manque de formation et d'accompagnement en évaluation des apprentissages (Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019).

L'évaluation dans une perspective de soutien aux apprentissages est considérée comme partie intégrante des activités d'enseignement-apprentissage (Allal et Laveault, 2014). Celle-ci consiste essentiellement à recueillir différentes informations sur les apprentissages des élèves de sorte à utiliser celles-ci pour identifier les forces et faiblesses afin de les aider à progresser par l'ajustement des apprentissages et des pratiques d'enseignement (Allal et Laveault, 2014; Ramsey et Duffy, 2016; Shirley et Irving, 2015; William, 2011). Une évaluation de qualité n'est pas possible sans outil de mesure de qualité. Plus largement, la mesure représente le processus qui permet de recueillir des informations de différentes natures afin de représenter un objet ou une caractéristique donnée (Durand et Blais, 2016).

Compte tenu 1) des adaptations pédagogiques liées à la covid-19 qui ont amené les enseignants à développer ou consolider leurs compétences en lien avec la planification, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages au moyen du numérique (Tremblay et Delobbe, 2021) et 2) des difficultés et tensions inhérentes liées à l'évaluation :

« Quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ? »

1. Penser une évaluation en soutien aux apprentissages

Plusieurs écrits témoignent que l'évaluation formative favorise la régulation des apprentissages des élèves, contribuant ainsi à la réussite scolaire des élèves (Hattie, 2009; Panadero, Broadbent, Boud et Lodge, 2019; Popa, 2015). Si l'objectif est d'intégrer le numérique dans la triade enseignement-apprentissage-évaluation, il devrait autant pouvoir contribuer à générer des situations complexes qu'à évaluer les apprentissages des élèves de sorte à donner une rétroaction en temps réel qui permette d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève et des mesures d'étayage lui permettant de poursuivre ses apprentissages (Shirley et Irving, 2015). Le numérique devrait donc ainsi pouvoir permettre de collecter des évidences en favorisant les modalités et les canaux de raisonnement et de production (p.ex. vidéo, audio, manipulation) de sorte à dresser un portrait juste et complet du développement de l'élève en vue d'apporter le soutien requis à l'élève pour progresser (Elmahdi, Al-Hattami et Fawzi, 2018, Setemen et Purnamawan, 2021).

Q.8. Compte tenu des difficultés que de nouveaux modes d'évaluation posent, quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ?

2. Penser une évaluation qui favorise l'engagement et la motivation des élèves

Plusieurs études ayant porté sur l'intégration du numérique dans les pratiques évaluatives indiquent non seulement des effets bénéfiques sur les apprentissages réalisés par les élèves, mais également, sur l'engagement des élèves (p.ex. Elmahdi et al., 2018). Le recours aux jeux interactifs peut également stimuler l'intérêt pour l'apprentissage de certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportements (Zainuddin, Shujahat, Haruna et Chu, 2020) permettant ainsi la vérification des apprentissages dans des contextes beaucoup plus informels que la traditionnelle tâche papier-crayon.

Par exemple, les systèmes de réponses numériques peuvent contribuer à établir un climat de classe interactif qui accueille l'erreur ainsi qu'à amener les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages en les exposant à divers raisonnements ou réponses (Shirley et Irving, 2015).

Comme l'utilisation du jeu sous une forme traditionnelle en contexte de classe (Bar et Wakler, 2015), l'utilisation des jeux interactifs, peut permettre aux élèves de vérifier leurs apprentissages dans un contexte ludique, moins susceptible de générer du stress. Ces jeux peuvent présenter certaines similitudes avec les jeux vidéos, si on pense à la «gamification» qui consiste en la présentation de tâches qui permettront à l'élève de recueillir des points, des badges, de participer à des compétitions, d'avoir accès à un classement, etc. (Zainuddin et al., 2020). L'enseignant se doit cependant d'être sensible aux limites des jeux qui exposent les élèves aux résultats des autres afin d'éviter de créer un climat de classe axé sur la comparaison.

3. Penser une évaluation en lien avec son intention

D'abord, même en recourant aux outils numériques, l'enseignant doit d'abord s'assurer que les objectifs ou intentions soient explicitement partagés et compris par les élèves. Ceux-ci doivent être en cohérence avec les critères retenus pour l'évaluation, qui eux, également sont connus et en lien avec le programme (Frey, Hattie et Fisher, 2018; Shepard, 2019; Jones, 2021)

Ensuite, si un programme basé sur le développement de compétences implique nécessairement le développement de connaissances, d'habiletés, de savoir-être et de stratégies (Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2001; Scallon, 2004), il faut s'assurer que l'enseignant évalue au moyen des outils appropriés ce qu'il souhaite évaluer, et ce, peu importe le canal qu'il utilisera pour l'évaluation.

N'excluant pas une évaluation via des tâches simples pour mesurer des savoirs essentiels nécessaires à la compétence, l'approche par compétence invite également les enseignants à recourir à des tâches dites complexes pour évaluer la capacité des élèves à mobiliser, en contexte d'autonomie, leurs ressources en vue de résoudre une situation-problème (Scallon, 2004).

D'une part, les outils numériques peuvent présenter nombre d'avantages pour l'administration de tâches simples. En effet, il est généralement très simple de concevoir des tâches qui nécessitent soit la mémorisation soit l'application de théorie ou de règle. Il est également généralement simple de mettre en place un système de rétroactions automatiques pour la correction puisqu'une seule réponse est souvent attendue, voire possible. Dans ce cas, il faudra que l'enseignant puisse répertorier les données concernant les apprentissages et identifier les lacunes des élèves en vue d'intervenir rapidement pour favoriser leurs apprentissages.

D'autre part, les outils numériques peuvent être utilisés pour l'administration de tâches complexes. Bien que cela soit possible, il faut dire que les enseignants semblent avoir moins tendance à utiliser ces derniers à ces fins (Tremblay et Delobbe, 2021). Cela n'est pas étranger au fait que des recherches rapportent que les enseignants ont souvent

Q.8. Compte tenu des difficultés que de nouveaux modes d'évaluation posent, quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ?

recours à des tâches présentant de faible niveau de complexité aux élèves pour évaluer les apprentissages des élèves (p.ex. Sayac, 2018) plutôt que de recourir à une évaluation «en profondeur» des apprentissages (Fullan et Langworthy, 2014). Les outils numériques pourraient être utilisés, dans un tel contexte, pour accéder à la pensée et au raisonnement des élèves, leur permettre de partager leurs démarches, les stratégies mises en place pour résoudre un problème non seulement avec l'enseignant à des fins d'évaluation et d'accompagnement, mais également avec leurs pairs (Bhagat et Spector, 2017; Spector, Ienthaler, Sampson, Yang, Mukama, Warusavitarana et al., 2016).

4. Penser une évaluation qui respecte les différences individuelles

En dernier lieu, l'évaluation devrait être au service de la différenciation pédagogique. En effet, les outils numériques utilisés devraient permettre à l'enseignant de dresser facilement 1) un portrait évolutif des apprentissages de chacun de ses élèves ; 2) un portrait de son groupe. Les systèmes numériques devraient permettre à l'enseignant d'analyser les données recueillies de diverses façons, à différents moments dans le temps, sur la performance des élèves et ainsi visualiser, documenter comment les élèves progressent selon le niveau de complexité de la tâche, sa nature, les concepts en jeu, etc.

Ces informations devraient guider le choix des mesures de différenciation (ou d'aide) nécessaires pour chacun (Prud'Homme et Leclerc, 2014; Spector et al., 2016).

Conclusion

Nombre de recommandations spécifiques pour le milieu pourraient être formulées, cependant, compte tenu de l'importance des tensions liées à, dans un premier temps, les fonctions de l'évaluation (*pourquoi évaluer*), ainsi qu'aux objets de l'évaluation (*quoi évaluer*), il importe de nous assurer de la compréhension de ces concepts par le personnel éducatif avant de susciter les réflexions et de mettre en place des pratiques d'accompagnement portant spécifiquement sur les moyens d'évaluation (*comment évaluer*). Deux recommandations semblent donc être prioritaires :

- A) Former et accompagner de façon soutenue et personnalisée les enseignants dans le développement de pratiques évaluatives qui soutiennent les apprentissages.
- B) Développer des formations spécifiques sur différents outils numériques et démontrer clairement leur utilité dans les pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants en considérant particulièrement : le soutien aux apprentissages, l'engagement des élèves, la différenciation pédagogique et l'évaluation de situations complexes – la compétence – (Shepard, 2019).

Q.8. Compte tenu des difficultés que de nouveaux modes d'évaluation posent, quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ?

Références

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
- Bar Har, Y. et Walker, L. (2015). *Jeux et manipulations pour développer le raisonnement en mathématiques*. Chenelière Éducation.
- Beatty, I. D. et Gerace, W. J. (2009). Technology-Enhanced Formative assessment : A research-based pedagogy for teaching science with classroom response technology. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 142-162.
- Bhagat, K.K., et Spector, J.M. (2017). Formative assessment in complex problem-solving domains: the emerging role of assessment technologies. *Educational technology & society*, 20(4), 312-217.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p.
- Durand, C et Blais, A. (2016). La mesure. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e édition, p. 223-248). Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M.-J. et R. Chouinard (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Marcel Didier.
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A. et Fawzi, H. (2018). Using Technology for Formative Assessment to Improve Students' Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 182-188.
- Frey, N., Hattie, J. et Fisher, D. (2018). *Developing assessment-capable visible learners : grades K-12*. Corwin Literacy.
- Fullan, M., et Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- Jones, K. (2021). *Five formative assessment strategies in action*. John Catt Publication. S
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec », *Activités* [En ligne], 16-1
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. et Lodge, M., J. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557.
- Popa, D. (2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549 – 2553.
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.

Q.8. Compte tenu des difficultés que de nouveaux modes d'évaluation posent, quelles seraient les avenues à privilégier pour que les apprentissages avec le numérique soient pris en compte ?

Ramsey, B., Duffy, A. (2016). *Formative assessment in the classroom: Findings from three districts*. Michael and Susan Dell Foundation and Education, 1.

Sayac, N. (2018). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques de 25 professeurs des écoles français : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 1-31.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Setemen, K., et Purnamawan, I.K. (2021). Student performance assessment strategies by involving peer students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-6.

Sheppard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning, *ANNALS, AAPSS*, 683, 183-200.

Shirley, L.M., et Irving, E., K. (2015). Connected classroom technology facilitates multiple components of formative assessment practice. *Journal of sciences educational technology*, 34, 56-68.

Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D., Yang, J. L., Mukama, E., Warusavitarana, A.,Gibson, D.C. (2016). *Technology and Society*. 19(3), 58-71.

Tremblay, M. et Delobbe, A-M. (2021). Enseignement et évaluation des mathématiques à distance durant la COVID-19. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 47(4), 1-23.

Zainuddin, Z., MuShujahat, S., Haruna, H. et Chu, S. (2020). Computers and The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system
Education. *Computers & Education* 145, 1-15.