

# Une feuille de route numérique pour évaluer formativement la progression des étudiant.e.s en contexte d'enseignement à distance

Pierre-François Coen – [coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch)

Sheila Pellegrini – [pellegrinis@edufr.ch](mailto:pellegrinis@edufr.ch)

Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS et CRE/ATE

**Pour citer cet article :** Coen, P.-F., & Pellegrini, S. (2020). Une feuille de route numérique pour évaluer formativement la progression des étudiant.e.s en contexte d'enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 59-65.

## Résumé

Dans le contexte de la formation des enseignant.e.s de la Haute école pédagogiques de Fribourg, l'usage d'une feuille de route numérique destinée à favoriser l'évaluation formative à distance a été utilisée dans le cadre d'un séminaire pratique de méthodologie de la recherche. Cette feuille de route se présente sous la forme d'un document *Google* partagé entre les professeurs et les étudiant.e.s. Durant les cours, ces derniers la complètent à la fois pour rendre compte des tâches effectuées, mais aussi pour poser des questions ou exprimer des besoins auxquels les professeurs répondent chaque semaine. Ce dispositif permet ainsi de garantir une grande autonomie aux étudiants et un enseignement différencié très efficace. L'usage de ces feuilles de route durant le confinement lié à la pandémie du covid-19 (enseignement à distance) s'est avéré très pertinent pour maintenir un contact très proche avec les étudiants tout en leur offrant un soutien efficace.

## Mots-clés

Évaluation formative, formation à distance, formation des enseignants, intégration des technologies.

## Abstract

In the context of teacher training at the University of Teacher Education of Fribourg, the use of a digital roadmap to support distance formative evaluation was used in a practical seminar on research methodology. This roadmap takes the form of a Google document shared between professors and students. During the course, the students complete it not only to report on the tasks carried out, but also to ask questions or express their needs that the professors respond to each week. This system guarantees a great autonomy to the students and a very effective differentiated instruction. The use of these roadmaps during the lockdown due to the covid-19 pandemic (distance learning) proved to be very relevant to maintain a very close contact with the students while providing them with efficient support.

## Keywords

Formative evaluation, distance learning, teacher training, e-learning.

## 1. Introduction

Dans le contexte d'un enseignement à distance asynchrone, il est indispensable de préserver des échanges étroits avec les apprenants<sup>1</sup>. Pour les étudiants, cette relation se concrétise la plupart du temps par la réalisation de tâches ou de devoirs qu'ils déposent sur une plateforme et, pour le professeur, par la formulation de consignes, d'apports en ressources et de feedback qu'il transmet régulièrement à ses étudiants. Ce jeu de va-et-vient entre ces différents acteurs actualise une forme d'évaluation formative, dans laquelle apparaissent des régulations interactives (Allal, 1983) par lesquelles l'apprenant interagit « avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, les autres élèves, et/ou avec le matériel » (OCDE, 2005, p. 269-270). Dans des situations de travail à distance et en mode asynchrone, tout cela se passe différemment que dans une classe où les étudiants peuvent interpeller immédiatement leur professeur pour lui poser des questions ou pour clarifier une incompréhension.

Les modifications liées à ce nouveau contexte exigent d'examiner plus précisément ce dont le professeur dispose pour mettre en œuvre de façon pertinente ces fameuses régulations interactives. Ainsi lorsque les étudiants travaillent à distance, le professeur va quand même pouvoir compter sur la collecte de certains indices qui témoignent de leur activité. Cependant les traces accessibles se réduisent généralement aux éventuelles questions qu'ils poseront via les outils à disposition (i.e. forum) et aux productions réalisées par les étudiants et non pas (ou alors que très partiellement) au processus qui les a conduits à les finaliser. Par exemple, suite au visionnement d'une capsule vidéo, les étudiants vont déposer un texte qui résume ce qu'ils ont vu ; suite à une lecture, ils répondront à un quiz pour vérifier la compréhension de certains concepts ; ou encore, si l'environnement numérique de travail le permet, leurs activités seront enregistrées via des historiques que le professeur consultera pour savoir quelles sont les ressources qui ont été consultées ou utilisées, ou encore pour identifier le nombre de connexions et le temps passé sur la plateforme (*Moodle* en l'occurrence). La combinaison de tous ces éléments – et parfois même la possibilité d'opérer une forme d'analytique de l'apprentissage (Kruse, & Pongsajapan, 2012) – permet au professeur de disposer de quelques leviers d'action susceptibles de guider ses interventions auprès des étudiants. Cependant, lorsqu'il s'agit de séminaires de travaux pratiques dans lesquels une part de différenciation est nécessaire et où un accompagnement « de très près » est important, ces données ne sont pas suffisamment opérantes à nos yeux. Comment savoir si les lacunes observées dans un travail de l'étudiant sont liées à une mauvaise compréhension d'un concept exposé dans une vidéo ou simplement au non-visionnement de ladite capsule ? Comment savoir s'il a consulté les aides à disposition et comment répondre à ses questions s'il ne les exprime pas clairement ? Enfin, comment comprendre son cheminement et adapter ses rétroactions en fonction de ses besoins ? Ce sont ces questions qui ont guidé la mise en œuvre d'un dispositif techniquement simple et très puissant sur le plan pédagogique pour accompagner et évaluer formativement les étudiants dans un contexte d'enseignement asynchrone totalement à distance.

---

<sup>1</sup> Partout où cela s'impose il convient de voir derrière la formulation masculine d'un terme, sa forme féminine.

## 2. Le contexte d'usage

Le contexte dans lequel nous travaillons est celui de la formation des enseignants à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse). L'expérience que nous relatons ici fait partie du cours de méthodologie de la recherche du 4<sup>e</sup> semestre de formation. Les apports du cours sont censés développer chez les étudiants des compétences de recherche en particulier pour la réalisation d'un questionnaire d'enquête et d'un entretien semi-directif. Parmi les objectifs, figure entre autres celui de préparer les étudiants à la réalisation de leur travail de bachelor, un travail qui nécessite, durant les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> semestres, la collecte de données empiriques quantitatives et/ou qualitatives.

Le cours regroupe quatre classes d'une trentaine d'étudiants. Les deux professeurs impliqués travaillent en décloisonnement et prennent en charge chaque semaine deux classes sur un même créneau horaire. Les étudiants travaillent par groupes de 3 à 5 et gèrent collectivement la réalisation des deux projets : 1) la réalisation d'un questionnaire d'enquête avec une collecte et une analyse de données et 2) un guide d'entretien avec sa mise à l'épreuve et une analyse portant sur le type de questions posées et les relances effectuées.

L'organisation du travail repose sur une progression organisée et gérée par le groupe lui-même (apprentissage autodirigé, Knowles, 1975) qui a à sa disposition sur une plateforme *Moodle* un ensemble de ressources (textes, capsules vidéo, guides de réalisation, fiches guides, démarches à suivre ...) présentées via deux cartes heuristiques (une sur le questionnaire et l'autre sur l'entretien). En temps normal (en dehors du confinement), pour répondre à des besoins particuliers des étudiants, ces éléments sont complétés par des apports spécifiques, proposés trois à quatre fois durant le semestre et présentés par les professeurs dans des inputs frontaux d'une dizaine de minutes que les étudiants sont libres de venir écouter ou non en fonction de leurs besoins. Ce cadre de liberté permet aux étudiants de se répartir le travail à faire, de se partager les contenus à disposition et d'échanger les savoirs et savoir-faire qu'ils développent tout au long du cours.

La vitesse de progression différente de chaque groupe impose aux professeurs de différencier fortement leurs interventions, car en dehors des inputs facultatifs, il n'y a pas de moments collectifs où des contenus seraient présentés collectivement. Les groupes se réunissent où ils veulent (en bibliothèque ou dans d'autres salles à disposition) et travaillent à leur rythme durant les cases horaires prévues, tandis que les professeurs se tiennent à disposition pour répondre à leurs questions. Pour ces derniers, l'enjeu majeur de ce type de dispositif est de savoir à tout moment où les groupes se situent dans leur avancement. En temps normal, une partie des régulations interactives se fait en présentiel lorsque les professeurs interviennent dans les groupes, mais ces moments ne suffisent pas. C'est la raison pour laquelle, les étudiants doivent rendre compte de leur travail à la fin de chaque cours en utilisant une feuille de route numérique qui leur permet d'objectiver leurs apprentissages et d'identifier leurs besoins. Ce dispositif a été poursuivi durant le confinement. Les groupes ont ainsi réalisé leurs tâches via des séances en visioconférence et/ou en se répartissant le travail chacun de leur côté.

## 3. Présentation de l'outil

Ce dispositif est intéressant en temps normal, mais il s'est avéré particulièrement pertinent lorsqu'il n'a plus été possible d'avoir des contacts directs avec les étudiants en raison du confinement. En quoi consiste-t-il précisément ?

Sur le plan technique, le principe est simple : il s'agit de doter tous les groupes d'étudiants d'un document *Google* et d'un dossier partagé avec les professeurs. Comme il n'y a plus de moment particulier pour le cours, les étudiants peuvent travailler quand ils le souhaitent dans la semaine en s'organisant à leur guise. Le travail reste temporellement structuré parce qu'ils doivent compléter, à jour fixe, leur feuille de route en renseignant quatre rubriques : 1) la journalisation du travail dans laquelle ils décrivent brièvement ce qu'ils ont fait (étapes, discussions, documents consultés, activités, ...); 2) les points importants qu'ils ont retenus, par exemple après le visionnement d'une capsule vidéo ou après une lecture ou une activité; 3) les questions qu'ils souhaitent poser au professeur; et 4) les besoins qu'ils ont sur le plan pédagogique, organisationnel ou technique. La figure n° 1 permet de voir une feuille de route d'un groupe d'étudiants qui travaille sur la réalisation d'un entretien de recherche.

**Figure 1.** Extrait d'une feuille de route montrant les différentes rubriques (les prénoms ont été changés) et les commentaires et remarques du professeur

The image shows a screenshot of a Google Doc. On the left, there is a document titled "Cours du 9 avril (entretien 3)". The document is organized into several sections:

- Cours du 9 avril (entretien 3)**
  - Ce que nous avons fait durant la semaine*
    - Nous avons modifié notre conduite d'entretien selon vos remarques.
    - Le 5 avril, Louise s'est chargée de conduire l'entretien avec Lucie et de l'enregistrer.
    - Maxime et Valentine ont retranscrit l'entretien avec *δTranscribe* en se partageant le travail. Pour ce faire nous avons créé un nouveau document joint à notre dossier. Nous avons toutes relu le document, afin de s'assurer que la retranscription était correcte.
    - On a fait un *Teams* le 8 avril pour voir où on en était. Maxime a expliqué comment fonctionne *δTranscribe*. Louise a fait le résumé de la capsule sur le codage de l'entretien.
    - Nous avons planifié la suite du travail et nous nous sommes réparti le codage de l'entretien.
    - On a commencé la réflexion sur le codage → [voir photo](#)
  - [Dans la répartition du travail, veillez toujours à bien équilibrer la charge pour chacun]*
  - Les points importants que nous retenons*
    - On a remarqué par après que l'ordre de nos questions n'était pas nécessairement le meilleur, car parfois on revenait plus tard dans l'entretien à des questions se référant à d'autres posées au début → [faut tester l'entretien](#).
  - Les questions que nous nous posons*
    - Est-ce qu'on peut se permettre, selon les réponses de la personne qu'on enregistre, de rebondir sur certains propos en posant des questions auxquelles nous n'avions pas nécessairement pensées ?
    - Est-ce qu'on doit faire relire la transcription à la personne interviewée, afin qu'elle puisse contrôler qu'on ait bien compris ce qu'elle voulait dire ?
  - Les besoins que nous avons*
    - On doit coder avec *Taguette*, comment est-ce qu'on fait pour pouvoir travailler les quatre sur le même projet ?
    - Ce serait possible d'avoir un entretien avec vous avant qu'on fasse le codage, on n'est pas au clair sur comment faire les catégories.

On the right side of the screenshot, there are four comment boxes from the professor:

- Comment 1 (14:05):** "oui, c'est effectivement indispensable"
- Comment 2 (14:12):** "oui, c'est même nécessaire. Il s'agit de trouver les bonnes relances. Si vous voulez voir des exemples d'entretiens, vous pouvez aller voir cette capsule: <https://docs.google.com/document/dhLvp5Zd8DSneZwe5JPpvTIA/edit>"
- Comment 3 (14:17):** "Dans le cadre du cours, ce n'est pas nécessaire. Pour une recherche ultérieure c'est une procédure qu'on [Afficher plus](#)"
- Comment 4 (14:26):** "Dans le menu projet, vous pouvez inviter d'autres collaborateurs. Il faut passer par là."
- Comment 5 (14:30):** "Oui, je vous fais quelques propositions de jours et d'heures par mail."

Une fois que les étudiants ont complété leur feuille de route, le professeur les lit et peut ainsi prendre connaissance de l'avancement du travail de chaque groupe. L'intérêt d'utiliser des supports numériques (*Google Doc*) est qu'il permet différents types d'interactions asynchrones avec les groupes. Ces rétroactions contribuent au processus de régulation des apprentissages et s'assimilent à une évaluation formative en continu adaptée aux besoins des étudiants. Ainsi, le professeur peut interagir de différentes manières :

- 1) Il peut intervenir directement dans la feuille de route. Ayant les droits de lecture-écriture, il peut compléter une information ou ajouter un fragment de texte. Dans le cadre de ce cours, il a été convenu que les apports du professeur se feraient dans une autre couleur.

- 2) Il peut produire un commentaire dans une annotation. Cette fonctionnalité, commune à de nombreux traitements de texte, est pratique si l'on cible un élément (une phrase ou un mot) particulier du discours sur lequel on veut réagir ou donner une précision.
- 3) Il peut créer un lien hypertextuel qui s'avère très utile pour renvoyer les étudiants à une ressource présente dans le cours (ou sur le web) et qui peut, le cas échéant, compléter un commentaire ou une remarque.
- 4) Il peut déposer dans le dossier<sup>2</sup> des étudiants, un feed-back, par exemple un fichier .mp3 que les étudiants peuvent écouter. C'est particulièrement pertinent si le professeur doit commenter plus longuement une production ou s'il doit réorienter le travail du groupe.
- 5) Il peut encore accéder et commenter les productions des étudiants déposées dans leur dossier. S'il s'agit de texte, les mêmes outils (annotations et commentaires) sont à disposition, s'il s'agit d'images ou de documents .pdf, il peut écrire ses remarques dans un document annexé à partir duquel il pourra créer un lien hypertextuel.

Toutes les rétroactions ainsi faites vont contribuer, semaine après semaine, à réajuster le travail des étudiants. Elles permettent au professeur d'être ainsi parfaitement en phase avec leurs demandes, leurs questions et leurs besoins. Du côté des étudiants, la tenue de cette feuille de route permet de documenter leurs apprentissages de manière systématique, de rendre compte du travail effectué et d'améliorer les échanges, la planification et la répartition des tâches au sein du groupe. Sans être un portfolio à proprement parler, cette feuille en présente la colonne vertébrale qui permet aux apprenants de garder une trace durable (à la fin du cours, ils peuvent télécharger la feuille de route) de leur itinéraire (Radford, 2019).

#### 4. Forces et faiblesses de l'outil

Dans le contexte de l'enseignement universitaire, ce dispositif de formation incluant une feuille de route interactive présente plusieurs avantages indéniables. En effet, tout en préservant la liberté d'apprendre des étudiants, il les place dans le paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998) via une posture active en particulier lorsqu'ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont fait. Les quatre rubriques à compléter les incitent non seulement à journaliser leur travail, mais aussi à s'interroger sur leurs propres apprentissages, sur leurs savoirs et plus encore sur leurs besoins. Les étudiants passent du « rendre compte » à « se rendre compte ». En ce sens, le dispositif développe également des capacités autoévaluatives et réflexives précieuses dans ce contexte et favorise un apprentissage autorégulé (Jézégou, 2010).

En outre, le fait de disposer de feed-back réguliers sous différentes formes permet d'actualiser une évaluation formative tout en sécurisant les étudiants qui auraient besoin de savoir où ils en sont. Cette sécurité va également dans l'autre sens puisque les professeurs peuvent suivre facilement leurs étudiants et, le cas échéant, peuvent solliciter ceux qui pourraient se perdre en route. Cela leur permet de garder cette posture de personnes-ressources qui répond « à la demande aux demandes » des étudiants et de disposer de précieuses informations pour pouvoir différencier leur enseignement. En ce sens, cet outil permet d'entreprendre des régulations rétroactives et proactives qui se basent sur des données probantes parfaitement exploitables et qui se présentent sous une forme écrite et, du coup, pérenne.

---

<sup>2</sup> Chaque groupe dispose d'un dossier partagé sur un *Drive*, accessible par un lien depuis leur feuille de route, dans lequel ils peuvent déposer des traces de leur travail et des documents produits par le groupe.

Sur un plan plus technique, la mise en place d'un tel dispositif est extrêmement facile et ne nécessite quasiment aucune expertise technologique puisqu'elle s'adosse aux fonctionnalités d'un compte *Google*. En dépit de ce que l'on sait sur l'hégémonie de cette entreprise et de son goût pour les données personnelles, il faut reconnaître que ce dispositif est particulièrement facile à intégrer dans l'environnement d'enseignement - apprentissage des étudiants et des professeurs. Par exemple, les liens sur les feuilles de route peuvent être implémentés dans la structure d'un cours sur *Moodle* pour permettre un accès unique et coordonnés de toutes les ressources et supports d'un enseignement.

En termes de contraintes, il faut relever que l'utilisation de ces feuilles de route est relativement exigeante. En effet, les étudiants ne sont pas tous habitués à cette logique du rendre compte et ils ne voient pas nécessairement l'intérêt de compléter systématiquement cette feuille toutes les semaines. L'autoévaluation ou plus généralement les conduites réflexives dans la formation ont encore une place toute relative qu'il est possible de valoriser via ce dispositif. Par ailleurs, le contexte de confinement a eu pour effet, chez certains étudiants, de renforcer cette volonté de dire ce qu'on fait, de poser des questions et d'attendre une certaine réassurance de la part du professeur. Au début de cette période, d'autres groupes ont temporairement disparu du radar pédagogique et ont pu être relancés par email pour donner de leurs nouvelles et revenir noter leurs activités. En ce sens, cette technologie répond à trois conditions essentielles liées à l'implémentation d'une technologie à savoir qu'elle n'est pas une fin en soi, qu'elle doit répondre à un besoin et qu'elle doit apporter un bénéfice pédagogique significatif (Coen, 2020).

En outre, pour les professeurs, il convient de souligner que l'usage des feuilles de route occasionne un certain surcroît de travail puisqu'il faut les lire semaine après semaine en plus de la préparation des cours. C'est là une des raisons qui a incité les professeurs à inviter les étudiants à travailler en groupes. Notons cependant que la lecture des feuilles de route permet - même dans des situations d'enseignement en présentiel - de mieux savoir où en sont les étudiants.

## 5. Conclusion

La mise à l'épreuve de ce dispositif à la Haute école pédagogique de Fribourg est encore dans une phase expérimentale et s'inscrit dans des questionnements que les professeurs partagent depuis plusieurs années. Ils concernent le développement d'une posture plus active des étudiants. En dépit d'une formation en alternance où certains cours sont bien articulés avec des expériences pratiques sur le terrain, le dispositif actuel reste dans son ensemble fortement basé sur une forme scolaire académique qui explore encore peu de nouvelles manières de former et d'apprendre (Peraya, 2018). Le numérique peut sans doute être une belle opportunité de renouvellement des dispositifs d'enseignement - apprentissage et sans voir le confinement du covid-19 comme une aubaine, on peut y voir une bonne occasion de questionner différents aspects comme la qualité des enseignements, l'hybridation de la formation, la polyvalence des rôles des professeurs (ingénieurs de dispositif, accompagnant, auteurs de ressources), l'usage et l'exploitation des traces laissées sur les plateformes d'enseignement et enfin le déploiement plus intense d'une réflexion sur les pratiques de formation via des partages d'expériences plus systématiques.

## 6. Références

- Allal, L. (1983). L'évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(5) 37-57.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publication en français. In *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : OCDE.
- Coen, P.-F. (2020, 01.02). *Retour et perspectives*. Colloque numérique, qui connaît la musique – application des technologies numériques dans l'enseignement de la musique. Haute école de musique Genève – Neuchâtel, Neuchâtel.
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes, *Savoirs* 3(24), 79-99.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York, USA : Association Press.
- Kruse, A., & Ponsajapan, R. (2012). *Student-Centered Learning Analytics*. CNDLS, Thought papers. Retrouvé de <https://cndls.georgetown.edu/m/documents/thoughtpaper-krusepongsajapan.pdf>
- OCDE, (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris, France : OCDE.
- Peraya, D. (2018). Technologies et formes éducatives : entre rupture et continuité, stabilité et évolution. *Distances et médiations des savoirs*, 24. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dms/3216>
- Radford, L. (2019). Trace, ontologie, politique et apprentissage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Hors-série, 3, 15-31. Récupéré de : <http://revuedeshp.ch/pdf/HS3/HS3-02-Radford.pdf>
- Tardif, J. (1988). *Intégrer les nouvelles technologies : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.