



L'évaluation en éducation online
La Revue L'EeE

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FORMATION À DISTANCE

*L'expérience des professeur·es universitaires dans la
régulation des émotions*

Jean-Marc NOLLA, Jean-Gabin NTEBUTSE, Julie Lyne LEROUX

Version de la publication : juillet 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Pierre-François COEN, Vanessa LENTILLON KAESTNER

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteur·rices avant leurs échanges avec les auteur·rices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur·rices et les deux rétroacteur·rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elles et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Pierre-François COEN

Ce commentaire général est complémentaire aux éléments signalés directement dans le texte. Le texte présenté aborde une thématique intéressante et actuelle. Il est de bonne facture et se lit aisément. Le paratexte permet au lecteur de suivre la pensée des auteurs. Il suit une structure logique et claire et les différents contenus sont abordés de manière cohérente. Les éléments contextuels sont pertinents et bien référencés et sont en lien avec les questions de recherche. Les concepts sont explicités et en lien avec la problématique (voir les petites remarques). Sur le plan méthodologique, si la posture épistémologique est déclarée, des précisions seraient nécessaires (des suggestions sont faites directement dans le texte). La partie résultat permet de se faire une bonne idée des propos des répondant·e·s même si des éléments pourraient être préciser / ajouter. La discussion devrait être reprise pour permettre aux auteurs de passer de la restitution des résultats (le "quoi") à une posture plus explicative (le "pourquoi"). Dans cette partie, il y a encore des éléments qui relèvent des résultats, ce qui empêche les auteur·e·s de prendre plus d'altitude, ce qui leur permettrait de donner plus de valeur à leurs données et proposer des pistes interprétatives plus originales. En conclusion, une réflexion sur les limites de la recherche pourrait être faite. Le texte est cependant déjà bon et j'encourage vivement les auteur·e·s à poursuivre leur travail.

Vanessa LENTILLON-KAESTNER

Cet article porte sur l'évaluation des apprentissages en formation à distance.

Le cadrage théorique de l'étude est satisfaisant, mais les auteurs devraient définir dès le début de l'article le terme "évaluation".

La méthodologie utilisée est très globale et ne permet pas une analyse fine des émotions et stratégies de régulations.

En lien avec la méthodologie utilisée, la partie résultats reste descriptive, et une analyse thématique qui permet de quantifier le nombre d'enseignants dans chacun des sous thèmes identifiés, voir le nombre d'unités de sens aurait permis d'apporter des résultats plus complets (hiérarchie des émotions ressenties et régulations possibles).

La partie discussion est à revoir, puisqu'elle présente des résultats complémentaires (qui devraient figurer dans la partie résultats) et discutent très peu les résultats de l'étude obtenus.

Il manque une partie conclusive de l'article qui résume les apports de cette étude.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

Sur les bancs d'école comme partout ailleurs, les émotions font partie du vécu individuel et collectif des personnes. Celles-ci se manifestent particulièrement dans l'évaluation (formative et sommative) qui consiste à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables et à les interpréter en vue de porter un jugement éclairé sur les apprentissages des étudiant-es (Jeffrey, 2013; Scallon, 2004). Lors des examens, par exemple, la rigueur et la transparence constituent des exigences professionnelles des enseignant-es.

...

2. Contexte et problématique

...

3. Les référents théoriques

Dans cette section, nous apporterons dans premier temps des clarifications au concept d'émotion en évaluation et traitons du concept « d'accélération » pour dégager des liens entre les émotions en évaluation et les technologies d'évaluation des apprentissages en FAD. Dans un second temps, nous présenteronsprésentons les cadres théoriques de « l'accélération » sociale et de la régulation des émotions. Nous montronsmontrons dans un troisième temps, comment ces repères théoriques constituent des pistes intéressantes pour comprendre et solutionner les enjeux affectifs dans le cadre des usages numériques dans l'évaluation en FAD.

Commenté [1]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
il faudrait dès l'introduction définir le terme d'évaluation ... incluant l'évaluation sommative et formative comme précisé plus loin mais trop tard.

Commenté [2]: Jean-Marc NOLLA
Nous proposons une définition comme suggéré

Commenté [3]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
Ok pour moi

Commenté [cgi4]: La Revue LEeE
Les ajouts à partir d'ici sur le concept d'accélération font suite au commentaire de Pierre-François Coen au point 3.3



3.1 La clarification du concept d'émotion

...

3.1.1 Les dimensions de l'émotion

Plusieurs types d'indicateurs révèlent les émotions qu'éprouvent des personnes dans le cadre des situations qu'elles vivent en classe ou dehors. Une métaanalyse d'Audrian (2020) entraîne à la prise en compte de quatre dimensions.

- La dimension physiologique incluant des réactions observables ou non. À ce niveau, on note des réactions comme le changement du rythme cardiaque (la hausse des battements) comme cela est parfois le cas lorsqu'une personne est dans un état d'emballlement face à une bonne nouvelle (l'annonce d'un résultat positif après un examen) ou de l'anxiété (à l'approche de la période d'examens) ;
- La dimension d'expression motrice comportant des réactions faciales ou vocales. On peut souligner le dessèchement de la gorge lors des présentations orales (en classe ou en dehors). On peut aussi évoquer le froncement de sourcil lorsqu'un·e enseignant·e doit, par exemple, réguler les apprentissages auprès d'un·e étudiant·e ou d'un groupe d'étudiant·es difficiles ;
- La dimension motivationnelle incluant des inclinations vers l'action comme des hésitations, la fuite en avant ou l'approche soudaine. Dans certains cas, l'évaluation des apprentissages est perçue et vécue comme une épreuve, mieux comme une situation difficile et déroutante pour des personnes apprenantes, mais pas uniquement. Sans passer nécessairement à l'acte, des étudiant·es éprouvent parfois de la crainte et surtout une volonté de fuir juste avant d'ouvrir la porte pour se présenter à un examen écrit ou oral ;
- La dimension de l'expérience émotionnelle résultant d'un méta-regard que l'enseignant·e peut poser sur ses propres émotions. Ce retour réflexif permet de faire le bilan au sujet de la progression des émotions et de les moduler. [Traitant des sources des émotions, la section suivante s'appuie sur le cadre de référence de « l'accélération » pour apporter un éclairage sur le couple émotion-technologie.](#)

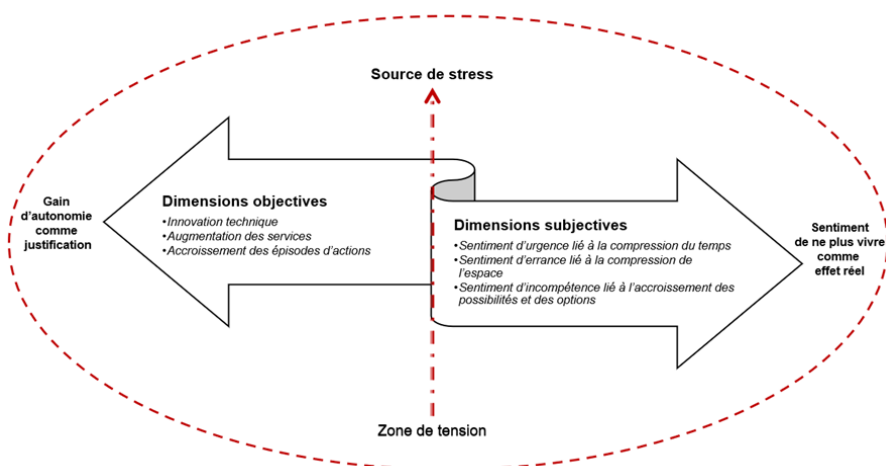
3.1.2 Émotions et technologies numériques : les apports du concept « d'accélération »

[En s'inspirant de la théorie critique des philosophes de l'École de Francfort, Rosa \(2016\) a proposé le concept « d'accélération » pour analyser le vécu des personnes dans les environnements numériques. La figure 1 permet d'illustrer la situation paradoxale des personnes confrontées aux usages numériques.](#)

Figure 1

[Une description de la dynamique « d'accélération » : les dimensions à prendre en compte dans l'analyse du couple émotion-technologie \(adapté de Rosa, 2016\)](#)





3.2 Le cadre de l'évaluation des apprentissages à distance

3.3 Les préoccupations liées à « l'accélération » des interactions en ligne : une source d'émotions négatives

3.4 La régulation des émotions : quelles options en évaluation ?

Qu'elles soient positives ou négatives, en ligne ou en présentiel, les émotions ressenties ne sont pas toujours attrayantes. Qui n'a jamais ravalé sa colère, refoulé ses larmes ou masqué sa peur ou au contraire exagéré sa joie ? En classe tout comme en dehors, les tentatives de maîtriser ou de réguler ses émotions nous sont toutes familières. Mais que faut-il entendre par cela ? Pourquoi est-il nécessaire de réguler ses émotions en évaluation des apprentissages ? Selon Krauth-Gruber (2009) la régulation des émotions correspond aux stratégies que les individus utilisent pour influencer quelles émotions ils ont, quand ils les ont et comment ils les éprouvent et les expriment. En d'autres termes, la régulation émotionnelle est un processus permettant à l'individu d'influencer le type, la valence (positive ou négative), l'intensité, la durée des émotions ressenties et exprimées. D'après Gross et Thompson (2007), la régulation émotionnelle peut se situer sur un continuum allant d'une régulation consciente, contrôlée, demandant un effort conséquent de la part de l'individu ; à une régulation inconsciente, non contrôlée, automatique et nécessitant peu d'effort.

Commenté [5]: Pierre-François COEN

Le concept "d'accélération" apparaît ici comme une bonne illustration du couple émotion - technologie. On pourrait dès lors s'interroger sur sa place dans le texte. Peut-être pourrait-il être placé avant le point 3.2.

Commenté [6]: Jean-Marc NOLLA

Merci beaucoup pour ce commentaire! Nous apportons des corrections.

Commenté [7]: Pierre-François COEN

Le point 3.4 sur la régulation des émotions est pertinent et est bien lié aux aspects évaluatifs précédemment notés. Même si les éléments amenés sont convaincants, un étayage théorique plus important (avec quelques références supplémentaires) lui donnerait plus de poids.



La régulation des émotions repose généralement sur des motivations hédonistes, car la plupart du temps, nous évitons la douleur et aspirons au bonheur. Mais au-delà de cette première raison, la régulation des émotions peut aussi s'appuyer sur l'anticipation des effets toxiques des émotions exprimées sur notre relation avec les autres et sur nous-même. Par exemple, peut-on faire fi des sentiments d'autrui lorsque vient le moment de désapprouver un cadeau pourtant choisi sur la base d'une bonne intention? Peut-on se permettre d'exprimer une crise de jalousie sans envisager ce que cela peut entraîner sur nous-même ou sur autrui? La régulation des émotions suppose la prise en compte des normes émotionnelles (entourage, us et coutumes, pratiques acceptables, etc.) qui indiquent comment répondre de manière appropriée dans une situation donnée. Les normes émotionnelles sont également spécifiques aux groupes sociaux (jeunes, vieux, hommes, femmes, etc.) aux cultures (individualistes, collectivistes) aux situations existentielles ou professionnelles (fêtes, deuil, travail, etc.).

...

4. Méthodologie

Dans cette partie, nous exposons les dispositions méthodologiques retenues, ainsi que les cadres de collecte et d'analyse ayant été pris en compte.

4.1 Le type de recherche

Étant donné notre objectif qui est de comprendre le vécu émotionnel des professeur-es dans l'évaluation des apprentissages en FAD, cette recherche suit les orientations d'une démarche qualitative de type phénoménologique. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent en ce sens que la phénoménologie permet au chercheur de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) » (p. 40).

4.1.1 Les participant~~es~~ et participant~~es~~ à la recherche

Cette recherche a été conduite avant la pandémie auprès de 10 professeur-es en éducation offrant des cours en mode hybride dans une université québécoise. Comme cela est précisé dans le tableau 1, certain~~es~~ Parmi les participant~~es~~, 9 (7/10) ont entamé leur carrière en présentiel (à titre de professeur~~-es~~) et sont arriv~~és~~ en FAD (à titre de professeur~~-es~~) pour répondre à des demandes institutionnelles. D'autres (3/10) ont connu un parcours différent. s'ils et elles ont été chargé~~és~~ de cours en présentiel, l'obtention du titre de professeur~~-es~~ coïncide avec le passage vers la FAD.

Tableau 1

Les caractéristiques des participant~~es~~ à la recherche

Participant es	Sexes	Années d'expérience en présentiel	Années d'expérience en ligne
Prof 1 (récit 1)	H	18	10
Prof 2 (récit 2)	F	8	8
Prof 3 (récit 3)	H	16	3

Commenté [8]: Pierre-François COEN

Des indications sont données sur les sujets qui participent à la recherche, on aurait pu préciser le nombre d'années d'expérience, éventuellement le genre.

Commenté [9]: Jean-Marc NOLLA

À noter que nous avons choisis de ne pas dévoiler les champs d'expertise des participants. Cela nous posait des problèmes de confidentialité, car la recherche ayant été conduite dans une seule faculté d'éducation, il nous semblait possible de remonter aux participants en dévoilant leur champs d'expertise.



Prof 4 (récit 4)	F	20	10
Prof 5 (récit 5)	H	24	18
Prof 6 (récit 6)	F	30	4
Prof 7 (récit 7)	F	21	8
Prof 8 (récit 8)	F	3	3
Prof 9 (récit 9)	F	12	11
Prof 10 (récit 10)	F	10	10

...

4.1.2 Les dispositifs de collecte et d'analyse des données

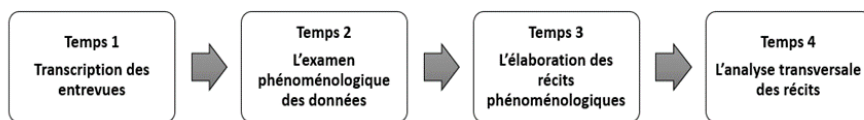
Dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique, la stratégie de l'écoute est privilégiée (Mertens, 2014; Paillé & Mucchielli, 2016). En ce sens, nous avons dégagé la signification des propos en considérant que les données à recueillir seront biographiques ou personnelles (Giorgi, 1975). Dans notre stratégie d'écoute, les données ont été récoltées à partir d'entretiens avec des participantes et des participants. Ces entretiens ont été encadrés par une exigence d'objectivation qui est propre à la démarche phénoménologique : l'époché (nous n'objectivons pas le vécu et le ressenti des personnes sur la base de nos propres repères, normes ou valeurs, mais nous avons tenté de laisser les personnes communiquer leur vécu le plus librement possible). En ce sens, la stratégie des entretiens semi-dirigés a été retenue pour recueillir les données en raison de sa souplesse. 7/10 entretiens ont été conduites en ligne (via skype) et 3/10 ont été conduites présentiel. La durée des entretiens pouvaient varier entre 60 et 90 minutes. Le guide d'entrevue comportait plusieurs questions en lien à la documentation du vécu des professeur·es dans leur passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation incluant les technologies en FAD. Par exemple, les participant·es ont été invité·es à répondre aux questions suivantes : le professeur peut-il nous raconter comment il a vécu son passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation à distance? Quels sont les changements auxquels le professeur a été confronté dans les l'évaluation en FAD? Le professeur peut-il nous parler de son expérience d'adaptation par rapport aux changements vécus dans l'évaluation des apprentissages en FAD?, etc.

Comme le montre la figure 2, notre analyse comportait quatre étapes : 1) la transcription des entretiens ; 2) L'examen phénoménologique des données ; 3) l'élaboration des récits phénoménologiques ; 4) l'analyse transversale des récits.

Figure 2

L'analyse des résultats dans une approche phénoménologique : les quatre temps





Après chaque entrevue, dans un premier temps, une transcription littérale a été effectuée. Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse & Croyere, 2016). Concrètement, cela comportait trois opérations : 1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux événements et aux expériences; 2) la production des annotations en marge du verbatim en essayant d'être le plus près possible de l'expérience de la personne; 3) la reconstitution de l'expérience de la personne par l'élaboration structurée des énoncés phénoménologiques. Les récits ont été élaborés dans un troisième temps. Une fois l'élaboration et la validation des récits terminées, il a été question de porter un regard global sur l'ensemble des récits dans un quatrième temps (Paillé et Muchielli, 2016). Après chaque entrevue, une transcription mot à mot de celle-ci a été effectuée dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse & Croyere, 2016). Paillé et Muchielli (2016) ont défini l'analyse phénoménologique des données comme l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles on se met à « l'écoute initiale, complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre sans que nous soyons tentés de les faire parler » (p.86). Concrètement, et comme le recommandent les mêmes auteur-ric-es, cela comportait trois opérations : 1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux événements et aux expériences en elles-mêmes ; 2) la production des annotations à la marge du verbatim en essayant d'être le plus près possible de l'expérience de la personne ; 3) la reconstitution de l'expérience de la personne par l'élaboration structurée des énoncés phénoménologiques. Les récits ont été élaborés dans un troisième temps. La rédaction des récits à la première personne, soit au « je » a permis de décrire l'expérience vécue de chaque professeur-es tout en respectant la trame de fond de son témoignage. En ce sens, et pour nous assurer d'avoir respecté la perspective des personnes impliquées, nous avons procédé à la validation des récits élaborés auprès de chaque participant-e (Paillé & Muchielli, 2016). Une fois l'élaboration et la validation des récits terminées, il a été question de porter un regard global sur l'ensemble des récits dans un quatrième temps. (Paillé & Muchielli, 2016).

En raison de l'exigence de confidentialité, nous avons modifié les noms et fait le choix des appellations fictives (récit 1, récit 2, récit 3, etc.).

5. Les résultats

Cette section comprend un regroupement des résultats en trois grands axes. Premièrement, les récits montrent que les professeur-es font l'expérience d'émotions positives en lien à la diversification des modalités d'évaluation en FAD. Deuxièmement, les données révèlent que des émotions négatives dues aux problèmes techniques et à l'accélération des interactions en ligne. Troisièmement, les principales stratégies de régulation mobilisées pour réduire les irritants sont présentées.

Commenté [10]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

La méthodologie d'analyse n'est pas claire, et il faudrait consacrer une partie à cela et non mettre ces informations dans la partie participant. Quels types d'entretien réalisés? Je ne comprends pas pourquoi les auteurs n'ont pas analysé directement les verbatims et qu'elle est l'utilité des récits et les différences avec les verbatims. Le regard global sur les récits rend la méthode peut objective et affaiblit les apports de cette étude. Une analyse de contenu des verbatims auraient permis de mieux cerner les résultats dans les trois axes retenus. Cf questions suivantes dans la partie résultats.

Commenté [11]: Pierre-François COEN

Il serait souhaitable d'avoir quelques éléments supplémentaires sur les entrevues eux-mêmes (temps utilisés, questions ou thèmes abordés ...).

Commenté [12]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

En lien avec la méthode d'analyse, ces résultats ne permettent pas de dire si les émotions négatives ou positives sont plus importantes? le nombre d'enseignants ayant ressenti ce type d'émotions? Et finalement les résultats deviennent très descriptifs et les apports sont moindres, des questions restent en suspens ...

Commenté [13]: Jean-Marc NOLLA

Je comprends très bien le sens du commentaire mais je me questionne sur la pertinence et les risques qui seraient associés à la quantification du vécu des personnes dans une recherche phénoménologique. Dans mon sens, la recherche phénoménologique est descriptive, car elle doit respecter les perspectives singulières du ressenti des personnes et en rendre compte. De plus, il est plus question dans cette étude de comprendre quelles émotions sont vécues et comment les professeur-es y répondent que d'aboutir à leur dénombrement. Une recherche quantitative plus ciblée pourrait mieux répondre à cette préoccupation.



5.1 Des émotions positives en lien à l'apport des TN dans l'évaluation en FAD

Les professeur-es (7/10) vivent des émotions positives ([enthousiasme, satisfaction, joie, etc](#)) principalement reliées à l'apparition d'un nouvel outillage dans l'évaluation. En ligne, les professeur-es reconnaissent avoir été obligés à développer des activités d'évaluation formative et sommative qui s'appuient à des proportions variables sur [de nouvelles fonctionnalités offertes par](#) les TN. Leurs récits révèlent des pratiques de substitution totale ou partielle des modalités d'évaluations traditionnelles (questions à choix de réponses et examens du type : travaux écrits sur papier-crayon) par de nouvelles modalités (les présentations vidéo en asynchrone et synchrone, les forums de discussion et les groupes de collaboration). [Ces changements sont sources de joie puisqu'ils contribuent à stimuler la créativité des professeur-es en évaluation. Une participante reconnaît, par exemple, « qu'au-delà du travail écrit, je peux ajuster ma rétroaction en l'insérant dans divers formats : écrits, audios ou vidéos » \(récit 9\). De plus, les TN apportent des allègements et permettent aux professeur-es d'impliquer l'étudiant-e dans le processus d'évaluation. Mettant le caractère facilitant des TN en relief, une participante affirme : « Outre mes rétroactions, les étudiant-es ont la rétroaction de leurs pairs de même qu'une autoévaluation. Cela me facilite les choses en fin de compte. Pour moi, les TN sont des atouts » \(récit 9\). Par ailleurs, ~~Par exemple, Certains plusieurs des~~ travaux ~~proposés~~ se déroulent selon les contraintes spatio-temporelles définies par l'étudiant-e lui-même, sur un cadre en totalité ou en partie à distance incluant des plateformes comme Moodle, VIA, WebEx et Skype, etc.](#)

En dépit de la variété des formats et des modalités, les évaluations proposées visent deux grandes cibles : la régulation des apprentissages et la reconnaissance des compétences développées. Même si le cadre de la FAD ne semble pas modifier les finalités de l'évaluation, les changements de supports observés entraînent des changements dans les rapports des professeur-es à l'évaluation. S'il convient de noter que des professeur-es (récit 1, récit 2, récit 9 et récit 10) éprouvent une sorte [de](#) désaffection à l'égard de la notation, plusieurs (tous les récits) reconnaissent avoir des stimulations émanant d'un cadre d'évaluation qu'ils jugent « optimisé ». [Par exemple, une participante \(récit 6\) fait remarquer ceci:](#)

[Les TN ouvrent de nouvelles perspectives en évaluation et soulèvent toujours de nouvelles questions en FAD \[...\] c'est heureux, puisque cela me garde bien vivante sur le plan professionnel en me sortant de mes habitudes et de mon confort.](#)

...

5.2 Des émotions négatives dues à l'accélération et aux problèmes techniques

...

En ce qui a trait à l'inconfort avec les technologies, des professeur-es (9/10) ressentent des frustrations qui sont en lien à l'exigence d'appropriation de nouvelles fonctionnalités. Ayant plusieurs volets à la tâche professionnelle (enseignement, administration scolaire, services à la communauté et recherche) plusieurs professeur-es (9/10) soulignent également des

Commenté [14]: Pierre-François COEN

Les auteurs pourraient équilibrer un peu mieux la proportion de verbatim illustratifs entre les différentes parties. Il n'y en a presque pas dans le point 5.1 alors qu'ils sont présents (et de plus en plus par la suite).

Commenté [15]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

à certains moments il est fait référence au nombre d'enseignants mais très rarement. Il aurait été pertinent de hiérarchiser les émotions positives / positives et les sous catégories retenues en lien avec le nombre d'enseignants et/ou la quantité de verbatims en lien avec ces préoccupations.



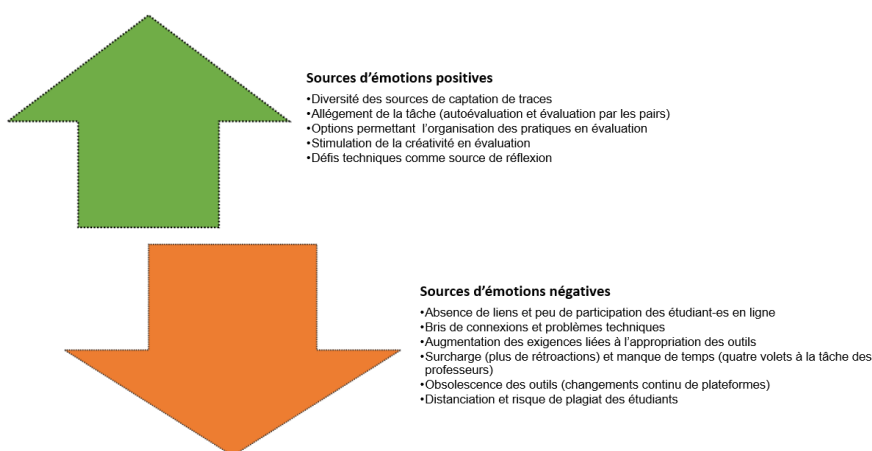
problèmes en lien au manque de temps tant pour l'appropriation des technologies que pour la conception et l'exécution des interventions médiatisées en évaluation.

Des professeur-es (5/10) indiquent également éprouver du stress lié à leur adaptation à des étudiant-es irritant-es, impatient-es (les rétroactions sont requises rapidement et souvent à des périodes indues). La frustration notée ici provient d'un contexte d'évaluation spécifique, marqué: « d'obsolescence rapide des technologies qui amenait à changer de site tous les six mois » (récit 6). D'une part, cela contraint des professeur-es à un éternel recommencement au niveau des apprentissages et des compétences technopédagogiques à mobiliser. D'autre part, la prise en compte de nouvelles fonctionnalités apporte des alourdissements dans la tâche et soulève beaucoup d'inquiétudes quant à la capacité de répondre efficacement aux exigences de l'évaluation en FAD. L'inquiétude vécue par des professeur-es (10/10) est également associée à la distanciation qui « ne permet pas toujours de savoir qui fait ou fait faire le travail » (récit 1). Le cadre de l'évaluation à distance est parfois décrit comme un environnement anxiogène, d'autant plus que la « proximité » requise pour bâtir des liens de confiance fait défaut. [La figure 3 comporte une synthèse des principales sources d'émotions positives et négatives liées à l'usage du numérique dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, elle permet de constater que les sources d'émotions négatives sont davantage mises en avant dans les récits des professeur-es que les sources d'émotions positives.](#)

... (figure 3)

Figure 3

[Les principales sources d'émotions positives et négatives dans l'évaluation des apprentissages en FAD](#)



Commenté [16]: Pierre-François COEN

Pour augmenter l'intelligibilité, il aurait été intéressant de présenter une figure présentant les principales sources d'émotions positives et négatives.

5.3 Les stratégies de régulation des émotions négatives par des professeur-es

...



6. Discussion et conclusion

Cet article vise à comprendre l'expérience des professeur-es dans le processus de régulation des émotions dans l'évaluation en FAD. En ce qui a trait au pourquoi des émotions ressenties, cette recherche permet de comprendre qu'en soi, les transitions comportent une part importante d'engagement affectif. On note spécifiquement que celle des professeur-es qui partent de la FEP vers la FAD ne se fait pas sans heurts puisqu'elles et ils font face, à des niveaux divers, à plusieurs défis d'adaptation reliés à la complexité du nouveau contexte d'évaluation. Soulignons d'emblée que même si les données recueillies portent sur le vécu des professeur-es en éducation et que ceux-ci sont issu-es d'une même université, le cadre des sciences de l'éducation comprend plusieurs domaines disciplinaires et des champs d'expertise variés. En ce sens, chaque participant-e interprète les changements, les difficultés rencontrées et les défis qu'elle/il vit à sa façon, soit selon sa formation initiale, ses cadres de références, ses valeurs et son histoire personnelle. D'une part, ce qui peut paraître comme une source de stress pour certain-es ne l'est pas forcément pour d'autres. D'autre part, ce qui représente une source de stimulations et d'inspiration pour les un-es peut aussi facilement constituer un problème insurmontable pour les autres. Par exemple, certains défis comme la gestion du temps et la création des liens avec des étudiant-es en FAD qui sont perçus aussi bien dans la littérature (Barras, 2020; Lison, 2020; Papi & Sauvé, 2021) que dans certains récits comme de simples irritants susceptibles d'être contournés avec le temps, cristallisent des craintes chez des professeur-es comme celles et ceux exerçant plusieurs responsabilités administratives.

Mais malgré des disparités relevées dans l'appréciation du nouveau cadre d'évaluation, il ressort globalement que le passage des professeur-es de la FEP vers la FAD constitue un tournant décisif dans le parcours professionnel et une préoccupation au niveau émotionnel pour plusieurs raisons. Pour ce qui est de l'évaluation spécifiquement, les émotions ressenties n'émanent pas simplement des difficultés d'adaptation rencontrées (surmonter les bris de connexions, appropriation des technologies, survivre à l'obsolescence des outils, etc.) et auxquelles beaucoup de ne sont pas préparés en amont (Tusting et al., 2016). On remarque qu'en général, l'évaluation constitue un défi en soi et une source de tension pour les enseignant-es (Jeffrey, 2013). Comme le relèvent plusieurs écrits (Lafleur et al 2021 ; Nolla, 2020), la fébrilité des acteur-rices à cet égard s'implante dans un rapport à l'évaluation jugé particulièrement délicat. D'une part, les travaux (Leroux, 2010) permettent d'établir que la formation en évaluation n'entre pas nécessairement en ligne de compte dans les critères d'embauche des enseignant-es du supérieur au Québec. D'autre part, les récits et les écrits (Blais et al., Gilles et Tristan-Lopez, 2014) montrent qu'en raison de la diversité de programmes, les professeur-es universitaires sont grandement préoccupés à l'intégration non seulement de plusieurs cultures évaluatives (  valuation formative versus évaluation sommative), mais aussi à faire cohabiter des approches divergentes (l'approche psychométrique ax  e sur une évaluation des connaissances versus l'approche écologique plus portée sur le développement des compétences).

De plus, on remarque également que les professeur-es sont confrontés à des résistances par rapport à leur cadre de travail. Elles et ilsCeux-là font face à des exigences institutionnelles qu'elles-ils jugent peu ou mal adaptées à l'évaluation en FAD. Par exemple, la notation reste très présente dans les modalités d'évaluation offertes tant en présentiel qu'en ligne. Pourtant, aussi bien dans les travaux (Leroux et al., 2017; Raby et al., 2020) que dans les témoignages des professeur-es, les besoins d'adaptations au nouveau contexte d'évaluation sont importants. En faveur de   ces changements, plusieurs auteurs (Detroz et al., 2017 ; Lebrun, 2015) procèdent, par exemple, à un questionnement de la note qu'ils

Commenté [17]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

La discussion est à revoir. Souvent des résultats sont présentés dans cette partie, alors qu'elle devrait permettre de discuter les résultats présentés dans la partie précédente

Commenté [18]: Pierre-François COEN

Je suis d'accord avec cette remarque : on a l'impression que des résultats sont encore apportés dans cette partie. Il serait intéressant de passer du "quoi" vers le "pourquoi" en s'appuyant sur la littérature pour proposer des pistes d'explication ou de compréhension.

Commenté [19]: Jean-Marc NOLLA

Nous reprenons la discussion comme cela est proposé

Commenté [20]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

Merci pour le travail sur la discussion



appréhendent plus comme un symbole ancré dans les représentations collectives que comme un outil porteur de signification dans le renseignement de l'état progression des étudiant-es. Les émotions ressenties proviennent du fait que les professeur-es rencontrent des clivages importants entre des attentes institutionnelles en matière d'évaluation d'une part et les besoins réels des acteur-rices en lien à la transformation des pratiques évaluatives, d'autre part. Par exemple, l'évaluation formative est admise comme relevant de ce qui devrait être privilégié en ligne (Wang, 2011). Comme le suggèrent des travaux (Nizet et al., 2016; Nolla, 2020), la centralité de l'évaluation formative est globalement perçue par les professeur-es comme un outil nécessaire voire comme un levier incontournable dans l'accompagnement des étudiant-es qui sont plus exposé-es au décrochage en FAD qu'en FEP. Toutefois, le cadre réglementaire de l'évaluation et la culture de la note semblent parfois prendre le dessus en FAD (Audet, 2011). Tout en reconnaissant que les mêmes clivages subsistent et sont relayés dans les études (Scallon, 2004) portant sur l'évaluation en présentiel, les données aident à comprendre que les tensions deviennent plus importantes en FAD. Dans ce contexte en effet, les professeur-es vivent des émotions propres à une accumulation de problématiques du «avant», «pendant» et «après» la transition. Cela de telle sorte qu' en ligne, ils ont à gérer aussi bien des alourdissements de l'évaluation en présentiel et dite traditionnelle que ceux liés à l'appropriation et à l'opérationnalisation de nouvelles modalités d'évaluation en FAD (Nolla, 2020).

L'autre spécificité du passage vers la FAD tant au regard des données que des écrits (CSE 2015; Loisier 2013) est qu'il est indissociable de l'innovation technique. Mais si les résultats montrent que l'apport des technologies est fondamental dans la diversification des modalités d'interventions et à l'amélioration du cadre de l'évaluation comme l'ont mentionné plusieurs auteurs (Devauchelle 2017; Wang, 2011), on observe également que l'innovation technique n'est pas forcément synonyme d'événements heureux (Nolla, 2021) incluant l'expérimentation de nouvelles opportunités. Comme le fait remarquer Rosa (2016), celle-ci comporte un coût affectif, une sorte de contrepartie pathologique liée à la perte de soi dans le processus d'adaptation à la culture de « l'accélération ». Dans ce sens, les émotions positives et négatives ressenties illustrent un état de rupture marqué par des confrontations et des chocs au niveau cognitifs et culturels. Mais si nous apprenons avec Rosa (2016) que les gains reliés à l'apport et à l'exploitation des technologies comportent un revers qui peut être la santé affective des acteur-rices, les résultats de cette recherche ne permettent pas d'aboutir à cette conclusion. Ils montrent simplement que l'usage des technologies en évaluation à des conséquences : l'assimilation de nouvelles exigences imposées par un autre rapport au temps et à l'espace. Devant désormais évaluer à l'aide des modalités synchrones et asynchrones, par exemple, les suivis requis le sont partout et en continu. Le fait que de telles pratiques évaluatives soient le lieu d'expression combinée d'émotions positives et négatives renseigne néanmoins sur la nature conflictuelle du vécu affectif des professeurs en ligne. Le passage en FAD ne se construit donc pas uniquement à l'aune des exigences d'appropriation d'un nouvel outillage. La complexité et le caractère clivant des émotions ressenties aident à décrypter les paradoxes liés au vécu des professeur-es en ligne.

En ce sens, il ressort des données que la régulation des émotions peut être analysée à travers plusieurs éléments essentiels. D'abord, celle-ci se veut utilitariste puisqu'elle vise à absorber l'anxiété due aux alourdissements et à un rythme de travail étourdissant et peu soutenable. La révision du nombre de travaux pour les étudiant-es et la limitation de la charge de correction pour les enseignant-es permettent non seulement de réduire l'épuisement dû à un contact incessant avec les écrans, mais aussi pour trouver un moyen terme ou un certain équilibre tant dans le nombre et que dans le moment de fournir de la



rétroaction. Sous cet angle, la régulation des émotions semble s'enraciner dans des finalités hédonistes, car comme cela est mis en avant dans les travaux (Krauth-Gruber, 2009), la limitation de la douleur (la fatigue due aux écrans) et l'aspiration au bonheur (faire autre chose pour changer et pour se ressourcer) constituent des réactions légitimes et naturelles. En ce sens, le passage de la FEP vers la FAD peut être interprété comme une zone de surcharge émotionnelle devant être modulée et régulée à travers un questionnement incessant de sa charge de travail dans l'évaluation.

Mais au-delà de cette première raison, les données permettent aussi de comprendre que la régulation des émotions est nécessaire pour une meilleure anticipation des effets pervers de celles-ci. En ce sens, on note que lors des pertes de connexions, par exemple, la plupart des professeur-es entrent dans une zone grise et non dans une crise de colère ou dans un état de panique général. Ne pas se lâcher ou contourner le déferlement d'émotions semble essentiel non seulement pour faire bonne impression et maintenir une relation de qualité avec les étudiant-es, mais également pour ne pas entacher à sa réputation et la qualité de son enseignement. Enfin, les données montrent que la régulation des émotions suppose la prise en compte des normes et des directives en matière d'évaluation, mais pas uniquement. Même si la plupart des professeur-es éprouvent de la frustration à l'égard de la culture de la note ou envers des situations irritantes comme la transmutation des fonctionnalités techniques due aux changements permanents des dispositifs numériques, la rigidité du milieu professionnel ou du cadre de l'évaluation ne semble pas propice à la mise en avant des ressentis. Comme le soulignent Krauth-Gruber (2009) en parlant de la part des « normes émotionnelles », les récits montrent que les professeur-es choisissent de se retenir en se conformant aux exigences institutionnelles, soit en attribuant des notes régulièrement et conformément au calendrier de l'université.

Nous venons de voir comment les émotions constituent une part importante du vécu des professeur-es universitaires qui font la transition de la FEP vers la FAD en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. Compte tenu de la nature de notre dispositif de recherche et du nombre limité des participant-es retenus, les résultats qui en découlent ne sont généralisables ni à l'ensemble des professeur-es d'université en éducation ni à tous les professeur-es ayant effectué cette transition. De plus, compte tenu du fait que la collecte des données a porté sur une période antérieure à la pandémie, la plupart des transformations rencontrées durant la crise sanitaire et les expériences émotionnelles vécues à cette phase ne sont pas prises en compte dans nos résultats. Mais malgré ces limites, cette recherche permet d'envisager des pistes pour aider les acteur-es à tenir compte de la part des émotions dans l'évaluation en FAD. Elle fournit des repères de l'accompagnement de ceux-là dans leur passage vers l'évaluation en ligne. Par exemple, les résultats entraînent à mieux comprendre la complexité du cadre de l'évaluation en ligne et apportent un éclairage sur les défis qu'on les acteur-es dans leur adaptation à ce nouveau contexte. Plusieurs actions peuvent être entreprises pour soutenir les enseignant-es dans leur adaptation aux contextes de l'évaluation à distance. Par exemple, les services de pédagogie universitaire qui sont parfois plus axés sur le développement des compétences technopédagogiques devraient envisager le soutien à fournir aux enseignant-es dans une perspective plus globale. La prise en compte des émotions pourrait aider à développer un contexte de travail plus humain sur la base des modules de formation plus adaptés à l'accompagnement des nouveaux professeurs dans cette transition. Des séminaires et des formations continues portant sur l'intégration des technologies en évaluations et sur les enjeux émotionnels que cela suscite pourraient aider à mieux outiller les acteur-es en FAD. Étant donné que les émotions ont une place importante dans la prise de décision en évaluation, d'autres travaux pourraient porter sur divers personnels enseignants en milieu universitaire à l'exemple des chargés de cours.



Cet article vise à comprendre l'expérience des professeur·es universitaires dans la régulation des émotions dans l'évaluation en FAD:

Les résultats et les référents théoriques aident à comprendre que l'évaluation distance comprend plusieurs formats (écrit, audio, vidéo) et intègre les modes synchrones et asynchrones (Audet, 2011; Nizet et al., 2016; Nolla, 2020). Comme l'ont d'ores et déjà souligné Blais et al (2015), les récits dévoilent également que les rétroactions reposent sur des plateformes numériques et sur les outils du web 2.0. De plus, les interventions des enseignant·es auprès des étudiant·es sont également plus nombreuses et instantanées. La diversité des modalités d'évaluation est perçue par les ressources professorales comme un gain et comme des sources d'émotions positives. Toutefois, les améliorations apportées par les TN dans l'évaluation ne constituent pas une exclusivité de la FAD. En s'intéressant à la dynamique de transition des professeur·es qui sont partis de la formation en présentiel vers la FAD, les résultats de cette recherche permettent d'effectuer l'analyse des deux contextes. On note que les modalités d'évaluation employées en FAD peuvent aussi être utilisées en formation en présentiel ou dans les deux contextes en même temps.

De plus, cette étude montre que les émotions positives (les stimulations) et négatives (le stress) éprouvées sont surtout liées aux types d'usages des TN dans l'évaluation qu'à l'intégration des TN en elle-même (Papi, 2016). En soi, les TN ne constituent ni une source d'irritants ni une source d'enthousiasme. Les résultats mettent plutôt en avant les stratégies mobilisées. Par exemple, on note moins de stress et plus d'enthousiasme chez les professeur·es qui considèrent les TN comme de simples outils qu'il faut mettre au service des objectifs pédagogiques ou qu'il faudrait placer après l'évaluation des apprentissages et non avant. Également, les tensions, et les frustrations apparaissent plus dans les tentatives visant à reproduire le cadre de la formation en présentiel en FAD. Le choix des modalités d'évaluation constitue aussi un élément important puisque le cadre des évaluations asynchrone apporte plus de perte que le cadre de l'évaluation synchrone.

Tout comme le souligne Rosa (2016), les résultats révèlent plusieurs problèmes tels que les bris de connexions, le manque temps et la charge de travail lié à l'établissement des relations entre les acteurs impliqués dans les évaluations à distance. Cependant, on note que ces préoccupations et les irritants qui en découlent ne sont pas éprouvés selon la même intensité par les professeur·es. Les professeur·es (récit 2, récit 9, et récit 10) dont les champs d'expertise mettent en avant l'intégration des TN et l'évaluation des apprentissages semblent ressentir moins de frustration et plus d'enthousiasme. De plus, on note aussi que c'est davantage à leur début en FAD que des professeur·es (récit 4, récit 7, récit 8 et récit 10) éprouvent un gros malaise et vivent la réduction de contacts en présence comme une très grande perte. Avec l'expérience et le temps passé à évaluer sur les plateformes en ligne, des professeur·es finissent par dominer le stress en développant des habiletés technopédagogiques dans le choix et la mise en œuvre des évaluations.

La plupart des professeur·es sont conscients des effets plus ou moins néfastes des émotions négatives sur leur bien-être et sur la qualité des évaluations à distance. Plusieurs stratégies de régulation des émotions sont mobilisées. Comme certain·es auteur·es l'ont mis en avant (Audrian, 2020), les résultats révèlent qu'il est possible de réguler les émotions en choisissant d'agir sur ses antécédents ou sur les effets des émotions. Or, étant donné que les travaux recensés ne portent pas sur l'évaluation en général et sur les pratiques évaluatives à distance en particulier, on ne sait pas toujours sur quels antécédents ou sur quels effets des enseignant·es agissent. En ce sens, cette étude permet de distinguer les stratégies mobilisées dans l'évaluation sommative des stratégies retenues dans les

Commenté [21]: Pierre-François COEN

Il me semble qu'il faudrait en dire un peu plus sur ce point. Le lecteur ne me semble pas disposer d'éléments suffisants sur ce "passage" présentiel-FAD. Dans ce sens, ce serait intéressant de creuser la chose en identifiant ce qui génère du positif ou du négatif dans cette transition. Par ailleurs, l'expérience des sujets sur l'une ou l'autre des modalités pourrait-elle aussi moduler ces émotions ? (éléments que l'on pourrait donner en complément de ceux qui sont donnés sur le niveau d'expertise en intégration des TN en évaluation des répondant·e·s.

Commenté [22]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

ceci devrait faire partie de la partie des résultats. Et présenter les différents profils d'enseignants dans la partie méthode

Commenté [23]: Pierre-François COEN

Ce serait intéressant de creuser la chose et de montrer que les positions des répondant·e·s ne sont pas nécessairement dichotomiques (avis positifs ou négatifs) mais s'inscrivent dans un champ de tension qui peut être modulé par le contexte, les compétences des acteurs

Commenté [24]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

revoir, car l'intensité des émotions n'est pas pris en considération dans l'étude

Commenté [25]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

ce type de différenciation devrait apparaître dans la partie méthode et résultats

Commenté [26]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

idem on est sur des résultats

Commenté [27]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER

idem résultats



évaluations formatives. Dans le contexte des évaluations sommatives, des professeur·es choisissent beaucoup plus d'agir par anticipation. Avec ou sans expérience en FAD, par exemple, ils consacrent beaucoup plus de temps à la planification des évaluations en ligne. Pour éviter des frustrations liées aux nombreux questionnements, ils travaillent rigoureusement à la clarification des consignes et aux choix des supports technologiques et des modalités de remise des travaux. De plus, beaucoup anticipent également en substituant les examens par les travaux pour éviter des irritants associés à l'instrumentation assourdissant des examens à distance.

Dans le cadre des évaluations formatives, on note que les professeur·es agissent beaucoup après coup, soit selon une logique d'essai et erreur. Par exemple, les liens lors des interactions vont se construire après plusieurs tentatives infructueuses. Par ailleurs, les effets négatifs associés à la charge de travail des étudiant·es et des enseignant·es dans les forums de discussions sont parfois atténués en mi-parcours ou après plusieurs cours. Cependant, cette étude ne permet pas de voir comment des enseignant·es régulent à la hausse ou la baisse les effets des émotions positives pour mieux évaluer en FAD. De plus, d'autres études pourraient investiguer l'apport de la régulation des émotions dans le développement professionnel des professeur·es en évaluation à distance.

Références

Commenté [28]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
à mettre en évidence dans la partie résultats directement

Commenté [29]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
résultats

Commenté [30]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
la discussion ne discute que très peu les résultats obtenus et il figure des résultats complémentaires à ceux indiqués dans la partie résultat. Il faudrait mieux discuter l'ensemble des résultats au regard des travaux antérieurs.

Commenté [31]: Pierre-François COEN
Dans le prolongement des perspectives de développement évoquées à la fin de l'article, il serait également important que les auteur·e·s prennent quelques lignes pour évoquer les limites de leur recherche.

Commenté [32]: Vanessa LENTILLON-KAESTNER
Il serait intéressant de conclure l'article avec les apports globaux de l'étude

