

Evaluer dans l'urgence : en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises

Hervé Barras – Herve.Barras@hepvs.ch

Haute Ecole Pédagogique du Valais

Pour citer cet article : Barras, H. (2020). Evaluer dans l'urgence, en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 17-24.

Résumé

L'objectif de cet article est de proposer une méthode de réflexion systématique permettant d'adapter l'enseignement et son évaluation à une situation dégradée, comme un basculement de l'enseignement présentiel vers un enseignement à distance lors de la pandémie Covid-19. Nous nous inspirons des activités de conduite des organisations d'urgence que nous transposons dans une planification pédagogique dite d'urgence. Elle décrit les principes généraux guidant l'action sous la pression du temps ainsi que les réactions de stress engendrées chez les individus. Fort de ces principes, nous présentons une méthode de planification pédagogique en six points. Elle guide la réflexion lors d'une adaptation de l'enseignement en tenant bien compte des changements induits par une situation dégradée. Le but de cette méthode est de s'assurer de la continuité pédagogique et de bien penser l'évaluation lors de cette adaptation.

Mots-clés

Planification, scénario pédagogique, urgence.

Abstract

The aim of this article is to propose a method of systematic reflection to adapt teaching and its evaluation to a degraded situation, such as a shift from face-to-face to distance education during the Covid-19 pandemic. We draw inspiration from the leadership activities of emergency organizations, which we transpose into so-called emergency educational planning. It describes the general principles guiding action under time pressure as well as the stress reactions generated in individuals. Based on these principles, we present a six-point educational planning method. It guides reflection when adapting teaching by taking into account the changes brought about by a deteriorated situation. The purpose of this method is to ensure pedagogical continuity and to think about evaluation during this adaptation.

Keywords

Planning, pedagogical scenario, emergency.

Les décisions de confinement prises au début du printemps 2020, en réaction à la pandémie du Covid-19, ont profondément et abruptement bouleversé les missions d'enseignement et en particulier l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs à l'heure où nous écrivons ces lignes, l'incertitude est toujours présente et impacte encore l'enseignement et particulièrement l'évaluation. Il a fallu en quelques jours modifier profondément les habitudes et les pratiques, souvent en faisant un grand saut dans le numérique. Certains ont vécu ce bouleversement un peu à l'image du coup de pied dans une fourmilière induisant une forte réaction de la colonie voire une désorganisation plus ou moins longue avant un retour au calme après une réorganisation. Cependant, il est possible de minimiser cette période de désorganisation avec une conduite de l'action réfléchie. En effet, lorsque le temps manque, il est nécessaire de prioriser son action. Autrement dit : « *Quand c'est urgent, il est urgent de réfléchir !* » Dans cet article, nous détaillerons quelques principes de base éprouvés dans la gestion de crises afin de les transposer dans une réalité pédagogique devant garantir un apprentissage et une évaluation cohérente face à la nouvelle situation. Dans la crise, la conduite de l'action consiste à coordonner ses moyens dans l'espace et le temps avec pour objectif de remplir sa mission (Keckeis, 2004a, p. 57). Ici, la mission principale est de poursuivre son travail sereinement dans la durée face à l'incertitude. Nous nous aiderons de quelques principes issus de la gestion de crise, du stress physiologique et de l'enseignement numérique afin de revoir notre planification pédagogique.

1. Principes généraux de la gestion de crise

Conduire une action en situation de crise nécessite de la part des responsables d'influencer positivement les acteurs de l'enseignement : enseignants et apprenants. Cela nécessite de l'initiative, un sens critique et la capacité de recevoir des commentaires, de la flexibilité mentale, du tact et de prendre des décisions (Rebord, 2018). Il en est de même pour les enseignants avec les apprenants. La prise de décision est un processus de travail qui prend des formes différentes selon la complexité de l'organisation à conduire. Cependant, elle est soumise à quelques principes généraux tels que l'orientation vers l'objectif, la concentration des moyens, la simplicité, l'économie des moyens, l'unité d'action, la souplesse, la liberté d'action et la proportionnalité (Keckeis, 2004a, p. 54).

L'action vise un *objectif* clair et atteignable ne laissant pas de doute sur les intentions. Son efficacité provient de la *concentration des moyens* au bon moment. Elle doit éviter la dispersion des forces, en connaissant et en acceptant ses lacunes et ses risques. La réduction de l'effort de préparation et de coordination passe par la *simplicité* de l'action. Elle vise une meilleure compréhension et une fluidité du déroulement. L'*économie des moyens* humains, matériels et techniques est possible avec une utilisation judicieuse et coordonnée de l'ensemble, en fonction de l'objectif recherché. L'action peut durer longtemps et il faut veiller au maintien de la capacité des acteurs de l'enseignement à travailler, en évitant la surcharge. L'*unité d'action* est obtenue en délimitant clairement les responsabilités, en créant des secteurs tout en assurant la coordination. La *souplesse* permet une action qui s'adapte aux conditions changeantes afin de saisir les opportunités, tout en restant dans le cadre strict de l'intention préalablement établie. La *liberté d'action* est préservée par l'anticipation et la planification, l'évaluation de la situation, une articulation judicieuse des moyens à disposition et d'en conserver une partie comme réserves. La *proportionnalité* de l'action vise à conserver l'énergie et la force, elle est pensée en avantages et désavantages attendus afin que les gains ne causent pas de pertes disproportionnées. Elle s'acquiert en recherchant des activités appropriées favorisant l'objectif final, en produisant l'effet escompté parcimonieusement, en ne causant

pas d'effets disproportionnés entre l'engagement demandé aux acteurs de l'enseignement et les profits qu'ils peuvent en retirer.

2. Stress dans la crise

En situation de crise l'individu va s'adapter notamment en augmentant son niveau de stress (Cannon, 1928 ; Vraie, 2018). Les hormones de stress libérées dans le corps peuvent induire un effet de stress adapté ou dépassé (Crocq, Huberson, & Vraie, 2009). Si le premier est recherché, il est évident que le second est à éviter, comme nous allons le voir.

Lorsqu'une personne vit un stress adapté, ses capacités physiques et cognitives sont améliorées. Elle focalise son attention, mobilise son énergie et est incitée à agir (Crocq et al., 2009). Cependant, cet état fatigue le corps et l'esprit. En conséquence, il est primordial, en situation de stress, de préserver l'individu en veillant à une hydratation et une alimentation suffisante. De plus, il faut être très attentif à préserver le repos en garantissant le sommeil. En effet, une privation de sommeil est corrélée avec la dégradation de la cognition. Le cerveau a besoin de sommeil pour fonctionner de manière optimale.

Un stress dépassé engendre une réaction immédiate inadaptée se présentant sous quatre formes : la sidération, l'agitation, la fuite panique et un comportement d'automate (Crocq et al., 2009). Ces effets peuvent se retrouver sous des formes plus ou moins sévères. Dans des formes mineures, le soutien des pairs permet une régulation, à l'inverse les formes majeures nécessitent un soutien médico-psychologique. En connaissance de ces éléments, il est nécessaire de penser le lien social en période de confinement.

3. L'individu face à l'enseignement numérique

La planification d'un enseignement est à la fois un processus de prises de décisions et de réflexions au sujet de l'enseignant et de l'apprenant (Charlier, 1989). Dans cette phase, il faut veiller à l'alignement pédagogique entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation de l'enseignement (Biggs, 1996). Dans la période particulière du confinement Covid-19, les méthodes sont complétées, transformées voir même basculées à l'aide d'outils numériques. La réflexion et les choix sont guidés par l'objectif final. Cependant, il faut également penser à la validation des apprentissages avec un dispositif numérique d'évaluation tant formative que certificative. La pertinence des choix est garantie par la cohérence de l'alignement pédagogique entre les objectifs, les méthodes/outils utilisés et les formes d'évaluation déployées permettant de guider les apprenants et de vérifier les apprentissages attendus.

L'introduction massive du numérique dans l'enseignement peut créer des inégalités tant d'accès que d'usage (Brotcorne, 2019). Il s'agit de s'assurer de la présence d'une connexion internet et d'outils de communication numérique efficace (ordinateur, tablette ou smartphone). De plus, si la génération actuelle est à l'aise dans l'utilisation du numérique dans sa vie privée, le transfert de cette aisance dans une visée professionnelle ou d'apprentissage n'est pas toujours acquise (Prensky, 2001 ; Sarrasin & Charlesworth, 2017). En conséquence, elle a besoin d'être guidée dans cette transition numérique.

4. Planification pédagogique dans l'urgence

En ayant à l'esprit les principes de la conduite de l'action, de la gestion individuelle et de l'enseignement numérique, il est nécessaire de découper son action en trois temps : tout d'abord observer la situation, réfléchir aux possibilités offertes et finalement seulement agir. Ne pas oublier que ce séquençage n'est pas naturel puisque le stress nous pousse vers l'action. Nous détaillons cette procédure pour repenser notre planification pédagogique en tenant compte des principes de la conduite d'engagements militaires éprouvés dans des environnements complexes, dégradés et sous la pression du temps. Nous proposons une méthode en cinq points, soutenue par un processus pédagogique dont le but est de s'assurer d'un déroulement réfléchi sans frictions entre les diverses activités. Elle est largement inspirée par la conduite opérationnelle de grandes organisations (Keckeis, 2004a, 2004b). Elle comprend cinq phases : 1. l'appréhension du problème, 2. l'appréciation de la situation, 3. la prise de décision, 4. la scénarisation du cours, 5. le déroulement et révision (Figure 1). Dès le point 2, les mesures d'urgence sont ajoutées afin d'utiliser le temps et d'intégrer dès que possible les acteurs.

Planification dans l'urgence

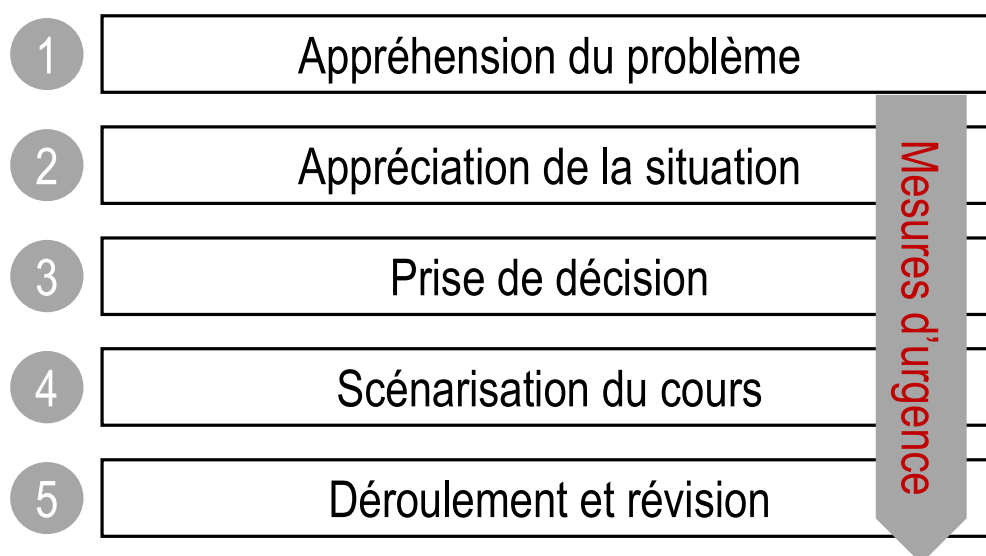


Figure 1. Les cinq étapes de la planification dans l'urgence adapté de Keckeis (2004a, 2004b)

4.1. Appréhension du problème

Cette phase doit déterminer quel est le problème pour aboutir à une description de l'objectif recherché et une définition des besoins. Une situation nouvelle, des injonctions et/ou la découverte de solutions peuvent également poser un problème. Dès qu'il est détecté, il faut déterminer le cadre de l'action et les délais pour la réponse, sans oublier de le définir puis de penser les risques et les opportunités. L'analyse du problème demande des informations complémentaires afin d'obtenir une image claire de la situation. Un découpage du problème depuis plusieurs points de vues peut s'avérer nécessaire, par exemple pour l'institution, les équipes enseignantes, l'enseignant, les apprenants et la technologie. Finalement, il faut déterminer les degrés d'importance et d'urgence afin de définir des priorités selon les points de vue.

L'appréhension du problème intervient à tous les niveaux institutionnels (macro, meso et micro). Dans le cas du basculement en urgence de l'enseignement présentiel vers un enseignement à distance, l'analyse des besoins se révèle très utile. En effet, la fracture numérique latente devient saillante. Elle nécessite donc une réponse pondérée selon les problèmes repérés.

4.2. Appréciation de la situation

Dans une situation nouvelle, il convient de découvrir les facteurs importants qui influencent la décision mais également d'analyser ses possibilités ainsi que celles des partenaires : institutions, apprenants et technologiques. Il y a lieu de déterminer les faits, de les analyser et d'en tirer les conséquences afin de déduire les conditions favorables vers lesquelles se diriger, tout en conservant au maximum sa liberté d'action.

Le basculement numérique vécu lors du confinement a fait naître un fort besoin de visioconférence. Les solutions technologiques à ce besoin sont très larges mais elles n'ont pas toutes les mêmes conséquences, par exemple en termes de coûts financiers, de fonctionnalités et de protection des données.

4.3. Prise de décision

La décision est le résultat du travail analytique effectué précédemment. Il est adéquat de le décliner en plusieurs variantes pour déceler les forces et faiblesses. Dans cette phase, il faut penser aux possibilités, au temps disponible et à la gestion de l'information. Différentes variantes sont élaborées, évaluées, vérifiées et coordonnées entre les différents niveaux institutionnels. Les critères d'évaluation des variantes considèrent l'objectif visé, le cadre et l'organisation du travail ainsi que le dispositif d'évaluation des apprentissages. Les variantes sont vérifiées selon leur faisabilité. Il s'agit de déterminer leur adéquation à l'objectif, leur faisabilité selon les ressources à disposition, leur acceptabilité par rapport aux risques attendus et enfin l'intégralité de la variante soit : qui fait quoi, quand, où et comment ? L'évaluation et la vérification précèdent la décision qui est guidée par les principes de simplicité, de respect de l'objectif, de liberté d'action et de respect des délais. Ainsi, la décision choisit la variante la plus adéquate et décrit l'objectif visé, le déroulement, les ressources et les actions des acteurs. Les variantes non retenues servent de base pour des décisions ultérieures.

4.4. Scénarisation du cours

La scénarisation est une formalisation du parcours de l'enseignement, soit des activités d'apprentissage et d'évaluation tant des apprenants que de l'enseignant (Carrupt & Barras, 2017). Elle réunit dans un document la décision de l'enseignant. Elle comprend l'objectif général du cours ainsi que l'organisation du cours. Elle définit temporellement les séances synchrones et asynchrones. Elle indique les travaux à effectuer avec les délais. Finalement, elle explique le processus d'évaluation des apprentissages avec les critères d'évaluation.

Chaque séance est scénarisée en déclarant les objectifs pédagogiques. Il convient ensuite de décliner les activités à l'aide d'un tableau à double entrées qui classe par date le déroulement des activités, les tâches des apprenants, les tâches de l'enseignant, les ressources et outils puis la compréhension et l'évaluation de l'apprentissage. Le tableau est complété par la bibliographie utilisée et la liste du matériel nécessaire.

4.5. Déroulement et révision

Le scénario développé est ensuite implémenté avec les apprenants. Il se décline en objectifs pédagogiques et en activités pour les apprenants. Les consignes sont rédigées avec précision et comprennent les tâches, les ressources et les délais. Lorsque la scénarisation est longue, l'incertitude et la complexité augmentent. En conséquence, la probabilité d'introduire des modifications est élevée. Il est nécessaire de vérifier systématiquement la pertinence de la scénarisation. Au besoin, elle est révisée et consolidée afin de s'assurer de sa validité, notamment au travers de la cohérence entre les différentes parties. Il est possible de veiller à la compréhension des apprenants à l'aide d'un retour réflexif. Par exemple, l'enseignant collige au terme de chaque séance de cours les synthèses des apprenants qui indiquent les points importants à retenir et leurs incompréhensions.

4.6. Mesures d'urgence

Les mesures d'urgence sont prises à la suite de l'appréhension du problème et se poursuivent durant la suite des activités (Figure 1). Elles cherchent à optimiser le temps disponible, diminuer la préparation et intégrer dès que possible tous les acteurs du cours. Elles peuvent utiliser tout ou partie des variantes développées et non retenues. Elles veillent également à assurer une communication optimale et au pire indiquer aux acteurs de l'enseignement quand les informations arriveront. Ne pas oublier que ne pas communiquer c'est déjà communiquer (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972).

5. Le processus pédagogique

Le déploiement du processus pédagogique est découpé en six sous-processus : la réflexion, le pilotage, les supports, la planification, la conduite et l'évaluation des activités (Figure 2). Généralement, ces processus s'activent de manière séquentielle mais selon les besoins ils peuvent également se dérouler en parallèle. La *réflexion* aboutit au scénario de cours. Le *pilotage* s'effectue en constatant l'avancement du scénario en le comparant à l'état recherché et en déterminant la déviation entre les acquis et les objectifs pédagogiques. Des mesures correctives sont déclenchées au besoin. Les *supports* dirigent le flux d'informations mis à disposition des apprenants. Ce flux s'effectue au travers d'une plate-forme d'enseignement-apprentissage. La *planification* reprend les choix déterminés par la réflexion en ajoutant les régulations nécessaires. La *conduite* est dirigée par l'enseignant en fonction du scénario et d'une adaptation aux retours des apprenants et à son analyse. L'*évaluation* du scénario recense systématiquement les expériences afin d'en tirer des régulations possibles ou nécessaires.

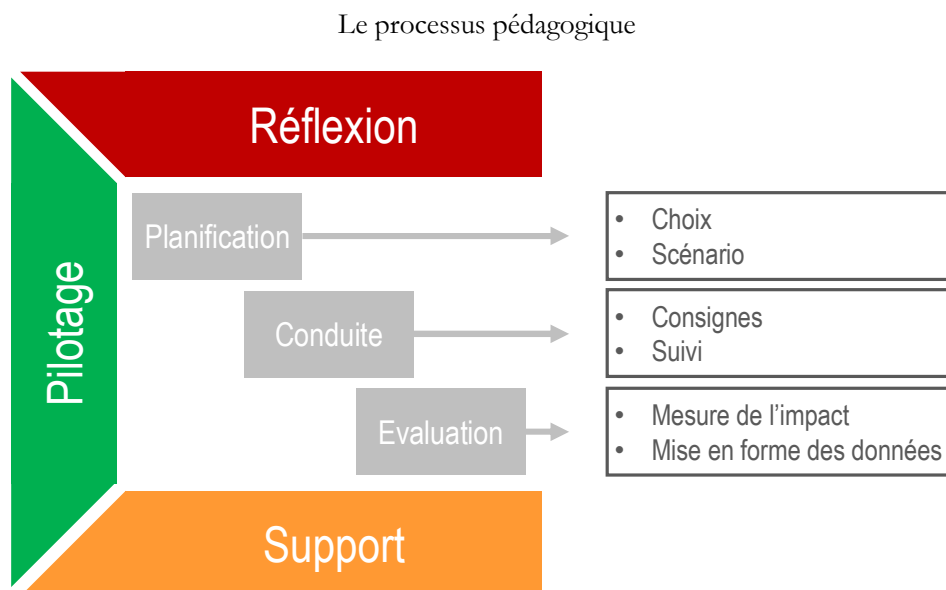


Figure 2. Visualisation des sous-processus pédagogiques adapté de Keckeis (2004a)

6. Conclusion

Lors d'un bouleversement majeur, il est primordial de déterminer les adaptations nécessaires à l'aide d'un processus structuré de réflexion. Pour ce faire, il faut prendre le temps disponible afin d'observer les changements et ainsi en déduire les conséquences attendues. Cette analyse effectuée, il est possible de décider les ajustements nécessaires à la poursuite de l'enseignement et de son évaluation. Au terme de ce travail réflexif, il devient plausible de passer à l'action avec l'implémentation des adaptations choisies. Ce processus va contre notre tendance naturelle à l'action qui est exacerbée dans une situation de crise sous l'influence des mécanismes du stress. L'observation et la réflexion sont découpées en phases précises éclairant ainsi le problème auquel il faut répondre. En fonction de cet éclairage, il est possible d'adapter ou de transformer son scénario pédagogique selon les besoins déterminés et les moyens disponibles. Cette adaptation doit maintenir la cohérence dans l'alignement pédagogique afin de garantir un enseignement et une évaluation en adéquation avec cette nouvelle situation. Une évaluation continue permet d'apporter les ajustements nécessaires au nouveau scénario. En passant par de cette réflexion structurée, nous nous assurons d'une transition optimale lors d'un basculement consécutif à une crise.

7. Bibliographie

- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Brotcorne, P. (2019). Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1067712ar>
- Cannon, W. B. (1928). The Mechanism of Emotional Disturbance of Bodily Functions. *New England Journal of Medicine*, 198(17), 877-884. <https://doi.org/10.1056/NEJM192806141981701>
- Carrupt, R., & Barras, H. (2017). Comment scénariser mon cours ? Communication présentée au Journée d'échanges E-learning 2017 de la HES-SO, Sierre, Suisse.

- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Crocq, L., Huberson, S., & Vraie, B. (2009). *Gérer les grandes crises sanitaires, écologiques, politiques et économiques*. Paris, France : Odile Jacob.
- Keckeis, C. (2004a). *Conduite tactique XXI* (Rapport No. 51.20 f, Chef de l'Armée). Bern, Suisse : Armée Suisse.
- Keckeis, C. (2004b). *Commandement et organisation des états-majors de l'armée* (Rapport No. 52.054 f, Chef de l'Armée). Bern, Suisse : Armée Suisse.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Rebord, P. (2018). *Conduite tactique 17, Chapitre 5 Connaissance de base de la conduite tactique* (Rapport No. 50.030 f, Chef de l'Armée). Bern, Suisse : Armée Suisse.
- Sarrasin, N., & Charlesworth, Z. M. (2017). Quelle valeur ajoutée à l'utilisation des technologies numériques pour une évaluation ? In V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister, & D. Berthiaume (Eds.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants* (pp. 197-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vraie, B. (2018). *Stress aigu en situation de crise, comment maintenir ses capacités de décision et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Traduction par J. Morche, Paris, France : Edition du Seuil.