



## **Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire**

**Isabelle Nizet, Julie Lyne Leroux, Colette Deaudelin, Sébastien Béland et Jean Goulet**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1073>

DOI : [10.4000/ripes.1073](https://doi.org/10.4000/ripes.1073)

ISSN : 2076-8427

### **Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

### **Référence électronique**

Isabelle Nizet, Julie Lyne Leroux, Colette Deaudelin, Sébastien Béland et Jean Goulet, « Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(2) | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1073> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1073>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Licence CC BY-NC-SA

---

# Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire

Isabelle Nizet, Julie Lyne Leroux, Colette Deaudelin, Sébastien Béland et Jean Goulet

---

## 1. Introduction

- 1 En enseignement supérieur, la formation à distance (FAD) s'est grandement développée au cours des dernières décennies. Aux États-Unis, Allen et Seaman (2013) notent qu'entre 2002 et 2012, une augmentation de 9,3 % s'est produite et qu'un total de 6,7 millions d'étudiants ont suivi au moins un cours en ligne. Selon ces mêmes auteurs, cette évolution est susceptible de se maintenir dans la mesure où près de 70 % des chefs d'établissements universitaires aux États-Unis considèrent la FAD essentielle à leur développement à long terme, alors que cette proportion n'était que de 50 % dix ans auparavant. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2015) souligne la forte croissance des activités de formation à distance offertes par les universités québécoises. Saucier (2014) fait état d'une évolution de 11 % des inscriptions au niveau universitaire de 2011-2012 à 2012-2013, pour une augmentation totale de 165 % depuis 1995-1996. Parallèlement à la prolifération de la FAD, l'évaluation à distance des apprentissages (ÉDA) s'est aussi développée amenant plusieurs chercheurs à s'y intéresser.
- 2 Cet article a pour but de présenter les résultats d'une recherche menée dans une université québécoise dans laquelle la formation à distance (FAD) prend une importance croissante, ce qui amène un questionnement institutionnel sur les modalités d'encadrement et de soutien à développer pour accompagner les pratiques d'évaluation à distance des apprentissages (ÉDA). Afin d'éclairer les choix institutionnels en matière d'évaluation à distance des apprentissages au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke, une recherche comprenant quatre

volets a été amorcée en 2013. Les objectifs poursuivis dans chacun de ceux-ci sont les suivants :

|         |   |
|---------|---|
| Volet A | Effectuer un relevé de situations d'ÉDA au sein de l'Université de Sherbrooke afin de décrire les pratiques évaluatives susceptibles de poser des défis nécessitant un encadrement institutionnel ; |
| Volet B | Réaliser une recension des écrits pertinents à la réalité institutionnelle vécue du point de vue des pratiques évaluatives repérées ;   |
| Volet C | Cerner la perception de personnes concernées par l'ÉDA au sein de l'institution ;   |
| Volet D | Expérimenter différents outils et stratégies d'évaluation en contexte de FAD.   |

- 3 Le texte qui suit présente les travaux effectués dans le cadre du volet A de la recherche, lors d'une première étape qui vise à effectuer un relevé de situations d'évaluation à distance des apprentissages au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke et à identifier les défis auxquels ces dernières font face. Comme l'indique le but du volet A, une deuxième étape, non présentée ici, consistera à décrire les pratiques évaluatives.
- 4 Nous commencerons par décrire le contexte dans lequel s'inscrit la démarche entreprise au sein de notre université, en nous appuyant sur une recension des études menées en Amérique du Nord, au Canada et enfin au Québec afin de situer l'état de la recherche sur l'évaluation à distance des apprentissages et de présenter une problématique initiale. Ensuite nous aborderons le cadre conceptuel qui a guidé notre exploration qui associe de manière originale les paramètres des situations d'évaluation à distance et les composantes des pratiques évaluatives. Nous poursuivrons par une description de la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données. Une discussion permettra au lecteur de considérer les apports de cette recherche au regard de la recension des études effectuées. Nous terminerons par une conclusion mettant en valeur les apports de cette étude. Les enjeux de l'évaluation des apprentissages à distance (EDA) ne sont pas souvent abordés dans le cadre des problématiques associées à la formation à distance ; c'est pourquoi nous pensons que cette étude d'une certaine ampleur, menée auprès de neuf facultés dans une perspective exploratoire pourrait éclairer l'analyse de pratiques dans ce contexte. Nous avons en effet observé que la formation à distance, lorsqu'elle sert de contexte à une évaluation des apprentissages, génère des opportunités favorisant un changement dans les fonctions de l'évaluation. Ainsi, l'évaluation au service de l'apprentissage est amenée à prendre une place de plus en plus importante dans ce contexte qui favorise l'individualisation.

## 2. Problématique

- 5 La section qui suit présente une brève recension d'études sur l'ÉDA pour ensuite décrire la situation de la FAD à l'Université de Sherbrooke et les objectifs de la présente recherche.

## 2.1. L'évaluation à distance des apprentissages : un aperçu de la recherche

- 6 Plusieurs questions soulevées par l'évaluation à distance des apprentissages ont été abordées dans le cadre d'études. Stödberg (2012), s'appuyant sur une recension de 76 études portant sur l'ÉDA en enseignement supérieur, réalisées de 2004 à 2009, montre que celles-ci ont examiné majoritairement des environnements d'apprentissage incluant l'ÉDA et l'expérience qu'y vivent des étudiants (25 études), des outils d'évaluation utilisés (16) et enfin dans des proportions égales l'implantation de l'ÉDA (11), sa fiabilité (11) et les habiletés cognitives qui y sont évaluées (13). L'évaluation formative se trouve plus souvent analysée, étant abordée dans 47 études alors que l'évaluation sommative l'est dans 19 études. Stödberg conclut que ce champ de recherche a crû rapidement (de cinq études en 2004 à 44 en 2009) et qu'il exploite une variété de perspectives et d'approches méthodologiques. Cette recension met aussi en évidence le fait que la plupart des études ont été menées à petite échelle offrant alors de faibles possibilités de généralisation.
- 7 Audet (2011), s'appuyant aussi sur une recension d'écrits, fait une synthèse des pratiques et des défis relatifs à l'ÉDA au Canada francophone. Sur le plan des pratiques, elle note que les évaluations les plus courantes ont une fonction sommative et qu'elles exploitent souvent une modalité asynchrone de communication, comme l'envoi de travaux par courriel. Du côté des pratiques qu'Audet (2011) qualifie de nouvelles, se trouvent des pratiques où l'évaluation a une fonction diagnostique ou formative. Ces évaluations, plus complexes que celles considérées comme traditionnelles, sont parfois réalisées complètement en ligne comme les simulations, et visent à mieux soutenir l'apprentissage par la personnalisation des interventions. D'autres activités, comme les cyberfolios, les forums, les jeux de rôles ou les études de cas, rendent possible une évaluation partiellement en ligne. Enfin, d'autres activités soutiennent les actions propres à certaines étapes du processus évaluatif en favorisant, par exemple, la rétroaction à l'aide d'outils multimédias, le suivi des traces de l'étudiant ou encore l'analyse et la correction de textes.
- 8 Sa synthèse amène Audet (2011) à distinguer les défis communs à un ensemble d'environnements d'évaluation et les défis spécifiques à certains environnements. Par rapport aux défis communs, les questions de sécurité, c'est-à-dire d'accès et de protection de données privées, et la fiabilité technique se révèlent tout aussi capitales. L'interopérabilité, qui renvoie au transfert de données entre différents systèmes informatiques d'une institution ou entre ceux de diverses institutions, interpelle celles-ci. Les coûts de développement de même que la formation du personnel et des étudiants revêtent une importance particulière pour assurer l'équité entre les étudiants. La multiplication des évaluations a été constatée en contexte d'évaluation en ligne, d'où le risque de surcharge de travail pour le personnel et le ressentiment des étudiants. Les contraintes organisationnelles désignent les défis comprenant l'absence de stratégie organisationnelle, de soutien actif et de mesures pour reconnaître le temps et les efforts mis pour développer l'évaluation en ligne.
- 9 Quant aux défis spécifiques associés à certains environnements d'ÉDA, certains ont trait aux évaluations entièrement automatisées où les défis résident dans la conception d'évaluations de qualité, c'est-à-dire fiables et valides, et rendant possible l'évaluation des compétences et des capacités cognitives de haut niveau, faisant écho à la critique

qui leur est souvent adressée à l'effet que l'évaluation en ligne serait peu appropriée pour évaluer ces objets d'apprentissages. Concernant les autres évaluations en ligne, les défis relèvent du volume de matériel à évaluer, car les formateurs semblent plus enclins à proposer davantage d'évaluations qu'en contexte traditionnel, de la subjectivité qu'implique l'évaluation de certains objets (p. ex. participation dans des forums), élément qui serait plus présent lorsque l'évaluation en ligne est en cause. Enfin, la culture de partage que nécessite le recours à des outils informatisés alternatifs d'évaluation constitue un défi, car elle serait à développer chez des étudiants réticents à rendre leurs productions visibles.

- 10 Cette recension d'Audet montre bien d'une part la multiplication et la diversité des pratiques et, d'autre part, l'ampleur de la tâche pour les institutions d'enseignement supérieur voulant accroître l'usage de l'ÉDA. Éclairés par cette recension, nous considérons que cet accroissement requiert un encadrement et un soutien qui repose sur une compréhension plus fine des situations d'évaluation à distance des apprentissages et sur une meilleure compréhension des pratiques elles-mêmes. Et cela d'autant plus que l'évolution rapide sur le plan technologique ajoute aux défis auxquels ces institutions doivent faire face.
- 11 Ainsi malgré les nombreux travaux sur l'évaluation à distance des apprentissages, les limites des études réalisées couplées aux défis que continuent de rencontrer les étudiants et enseignants dans la pratique et la rapide évolution technologique rendent nécessaire la poursuite de la recherche sur l'ÉDA.

## 2.2. FAD et évaluation à distance des apprentissages à l'Université de Sherbrooke

- 12 Le développement de la FAD à l'Université de Sherbrooke s'inscrit dans cette tendance constatée aux États-Unis et au Québec. Selon les données institutionnelles fournies par le vice-rectorat à la formation, le nombre d'activités en FAD a crû de façon constante au cours des cinq dernières années, passant de 80 en 2008-2009 à 244 en 2013-2014, une augmentation de 205 % en 5 ans.
- 13 Le tableau 1 met en évidence les niveaux variables de développement de la formation à distance au sein de cette université, témoignant de la décentralisation qui caractérise ce développement à l'échelle institutionnelle. Outre le fait que le nombre d'activités offertes à distance croît de façon constante de manière globale, les facultés ne progressent pas toutes au même rythme dans ce processus. Alors qu'en 2008-2009 une faculté offre déjà 44 activités à distance, dans d'autres, la FAD s'est amorcée en 2011-12 et même 2012-2013. Une faculté ne figure pas au tableau, n'offrant aucune activité en FAD.

Tableau 1. Évolution du nombre d'activités en FAD dans les facultés regroupées par famille

| Année     | Famille des sciences humaines |     |    |    | Famille Santé | Famille des sciences naturelles et génie |   |
|-----------|-------------------------------|-----|----|----|---------------|--|---|
|           | A                             | B   | C  | D  | E             | F  | G |
| 2008-2009 | 5                             | 44  | 4  | 23 | 4             | 23                                       |   |
| 2009-2010 | 7                             | 42  | 1  | 24 | 15            | 24                                       |   |
| 2010-2011 | 6                             | 56  | 2  | 26 | 16            | 26                                       |   |
| 2011-2012 | 14                            | 61  | 18 | 24 | 16            | 24                                       | 2 |
| 2012-2013 | 11                            | 117 | 23 | 25 | 24            | 35                                       | 4 |
| 2013-2014 | 7                             | 142 | 13 | 28 | 24            | 28                                       | 6 |

- 14 Ce développement de la FAD a mobilisé environ le tiers des enseignants de cette institution, selon une enquête menée par le Centre d'étude et de développement pour l'innovation techno pédagogique (2012) auprès d'enseignants des facultés de l'Université de Sherbrooke qui confirme que 36,84 % des 226 répondants ont déjà enseigné dans le cadre de formations à distance. À la question de l'emploi des TIC en enseignement, huit répondants sur 10 disent recourir fréquemment à du matériel de projection numérique et au courriel alors que un répondant sur deux dit exploiter fréquemment des plateformes et des sites Internet. Toutefois, à la question de l'emploi des TIC à des fins d'évaluation, seuls 23,81 % des 252 répondants disent y recourir fréquemment, 21,83 % disent le faire occasionnellement, alors que 27,78 % indiquent ne jamais le faire.
- 15 Malgré le caractère décentralisé de cette progression et la place modeste qu'y tient l'évaluation des apprentissages, les différentes voix facultaires convergent dans l'identification de défis qu'elles rencontrent et de questions que la FAD et plus particulièrement l'évaluation à distance des apprentissages (ÉDA) soulèvent. La question de la nature et de la validité des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants se pose de plus en plus dans un contexte où la nature des données recueillies, la portée et la crédibilité de leur interprétation ainsi que les modalités de communication des résultats restent assujetties à des exigences de certification encadrées par des normes collectives, comme c'est le cas dans plusieurs programmes professionnalisants, tels que par exemple, dans les facultés de génie, de médecine et sciences de la santé, d'éducation ou de droit. Ces défis font écho à ceux relevés dans les écrits recensés.
- 16 Ainsi, l'Université de Sherbrooke peut prendre appui sur un corpus important d'écrits afin d'éclairer ses choix pour faire face aux défis et répondre aux questions qu'ont fait surgir les situations d'évaluation à distance développées dans chacune des facultés. Toutefois, les choix institutionnels doivent être faits en fonction de la réalité qui y est spécifiquement observée et de la perception qu'ont les différents acteurs de l'ÉDA, éléments en constante évolution comme le montre la précédente recension. Les choix institutionnels doivent être éclairés par des études dont les résultats sont représentatifs ou transférables en tenant compte de ses caractéristiques. Les objectifs présentés dans l'introduction devraient permettre d'atteindre ce but.

### 3. Cadre conceptuel

- 17 Dans cette section, nous décrivons les éléments conceptuels qui sous-tendent cette étude. Les concepts de situation d'évaluation des apprentissages à distance et de pratique évaluative sont définis, leurs paramètres et leurs composantes décrits. Nous poursuivons par la présentation d'une synthèse du cadre conceptuel et nous clôturons cette section par l'énonciation de questions spécifiques de recherche.

#### 3.1. Définitions de situation d'évaluation à distance et de pratique évaluative

- 18 Toute pratique professionnelle peut être définie comme un « champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne ou à un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques » (Vinatier & Pastré, 2007, p. 97). D'un point de vue instrumental, nous définissons une *pratique évaluative* comme un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision (Leroux, 2010 ; Nizet, 2015).
- 19 Considérant qu'une situation d'ÉDA constitue un cadre pour l'exercice de pratiques évaluatives, nous définissons une situation d'évaluation à *distance* des apprentissages comme étant toute situation d'évaluation où au moins l'une des étapes du processus d'évaluation (collecte, traitement, jugement, prise de décision ou communication) est réalisée alors que la personne évaluée et celle qui évalue ne sont pas physiquement présentes en un même lieu, ce qui justifie le recours à une technologie numérique.

#### 3.2. Paramètres d'une situation d'ÉDA

- 20 Nous avons identifié quatre paramètres qui permettent de caractériser une situation d'évaluation à distance des apprentissages d'un point de vue pédagogique et technologique, à savoir : le contexte, les modalités (synchrones ou asynchrones), la médiatisation et la médiation.

##### 3.2.1. Le contexte

- 21 Toute situation d'évaluation est définie par un *contexte* d'apprentissage et d'enseignement. Dans cette étude, nous avons tenu compte de trois types de contextes caractérisés par un niveau minimal de mise à distance entre le formateur et les apprenants : le contexte de formation *présentiel enrichi* (Leblanc & Roublot, 2007) dans lequel l'essentiel de la formation et de l'évaluation est fait en présence avec des recours occasionnels à un dispositif à distance ; le contexte dit *hybride* (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; Guérin-Lajoie & Potvin, 2011) dans lequel une forte proportion d'activités de formation est offerte à distance et un contexte *totalelement à distance* (Allen, Seamen & Garret, 2007) dans lequel toutes les activités pédagogiques sont réalisées à distance.

### 3.2.2. Les modalités

- 22 Lorsque l'évaluation est réalisée à distance, elle peut l'être selon des *modalités synchrones* ou *asynchrones*. Lorsque des participants interagissent avec d'autres participants à distance au même moment, dans un espace de communication virtuel commun, par exemple lors d'une séance de visioconférence, la modalité synchrone est utilisée. Lorsque ces interactions se déroulent à des moments différents, les participants exploitent une modalité asynchrone, par exemple lors de la consultation de documents sur un site Moodle.

### 3.2.3. La médiatisation

- 23 Généralement, la mise à distance s'appuie sur le recours à un processus de *médiatisation* par le biais de logiciels ou de supports technologiques, tels que des plateformes qui permettent de médiatiser un contenu, une interaction ou des activités pédagogiques (Charlier *et al.*, 2006).

### 3.2.4. La médiation relationnelle

- 24 Les relations entre les participants et le formateur peuvent être l'objet d'une *médiation* plus ou moins planifiée et instrumentée (Charlier *et al.*, 2006). De même, la dimension relationnelle peut être plus ou moins directement prise en charge dans le dispositif de formation-évaluation à distance. Par exemple, un forum de discussion permettant l'évaluation formative de certains apprentissages avec le formateur en ligne est une situation d'évaluation impliquant une forte médiation relationnelle, puisque le dialogue s'effectue en temps réel, bien qu'à distance. Enfin, il est possible de structurer des situations d'ÉDA qui soient collectives ou individuelles.

## 3.3. Les composantes d'une pratique évaluative

- 25 Une pratique évaluative se caractérise par les objets qu'elle cible, par la fonction qu'elle remplit d'un point de vue pédagogique et par les opérations qu'elle privilégie pour la réalisation des différentes étapes du processus mis en œuvre, c'est-à-dire : le recueil, l'interprétation, la prise de décision et la communication (Bélaïr, 2014 ; Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). Ces composantes permettent de décrire une pratique évaluative dans un contexte d'évaluation à distance.

### 3.3.1. Les objets d'évaluation

- 26 En contexte d'enseignement supérieur, les objets d'évaluation sont délimités par les objectifs de formation, dans le respect d'une liberté académique (Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2012). Les formateurs définissent les objets d'évaluation en fonction des disciplines qu'ils enseignent et ne les décrivent donc pas spontanément à l'aide d'un langage pédagogique particulier. Il nous a cependant paru pertinent d'identifier les objets d'évaluation en fonction d'une typologie de base, à savoir celle qui différencie l'évaluation de connaissances et l'évaluation de compétences (Allal, 2013). Comme les auteurs tendent à considérer que l'évaluation de connaissances et l'évaluation de compétences s'appuient sur deux paradigmes distincts (Allal, 2013 ; Scallon, 2004), nous avons retenu cette distinction et défini les compétences comme



étant des actions à poser par l'étudiant de manière à traiter des tâches plus ou moins complexes. Lorsque des savoirs isolés ou plus pointus sont évoqués comme objets d'évaluation, on peut présumer qu'il agit d'un contexte d'évaluation de connaissances.

### 3.3.2. Les fonctions de l'évaluation

- 27 En ce qui concerne les fonctions de l'évaluation, bien que l'on en dénombre généralement trois (diagnostique, formative, sommative), nous n'avons retenu pour cette étude que les fonctions associées à deux fonctions d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative réfère à un processus d'évaluation continue qui permet d'assurer la progression des apprentissages de l'étudiant et fait appel à la régulation des apprentissages (Scallon, 2000). L'évaluation sommative (ou certificative dans certains cas), est effectuée en fin de cycle (cours, programme, section de cours, etc.) et a pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou de compétences d'un étudiant (Romainville *et al.*, 2012). Cette évaluation notée permet la prise de décision relative à la sanction des études et à la reconnaissance des acquis.

### 3.3.3. Les types d'évaluation

- 28 Alors que dans les enquêtes portant sur l'ÉDA, une terminologie très diversifiée est utilisée pour désigner les situations d'évaluation en ligne (Audet, 2011), à l'instar de Lakhil, Leroux et Martel (2015), nous avons retenu la typologie de Liang et Creasy (2004), selon laquelle on peut distinguer cinq types d'évaluation à distance soient les examens et les tests, les travaux écrits, la démonstration de compétence, la collaboration et la participation. Chacun de ces types peut se décliner une multitude de *méthodes* référant à une diversité de tâches qui peuvent être accomplies par l'étudiant ou l'enseignant dans l'une ou l'autre des étapes du processus d'évaluation. Nous avons défini de manière opérationnelle les types d'évaluation de Liang et Creasy (2004) (voir tableau ci-dessous). Par exemple, dans le type « travaux écrits » les participants ont nommé des « méthodes » telles que la critique d'article, le journal de bord ou l'analyse de texte. Ces méthodes s'appuient bien entendu sur un ensemble de tâches accomplies par l'étudiant et le formateur et sur une instrumentation adéquate, le cas échéant. Les types « examens et tests » et « démonstration de compétences » sont des catégories relativement bien distinctes. La participation indique une contribution dans l'espace collectif virtuel, sans obligation de réciprocité et de convergence vers une production commune, alors que la collaboration, selon notre définition opérationnelle, l'exige. Par exemple, poster un avis dans un forum sur une question posée à tous les membres du groupe relève de la participation, tandis que coévaluer un travail de pairs, relève de la collaboration.

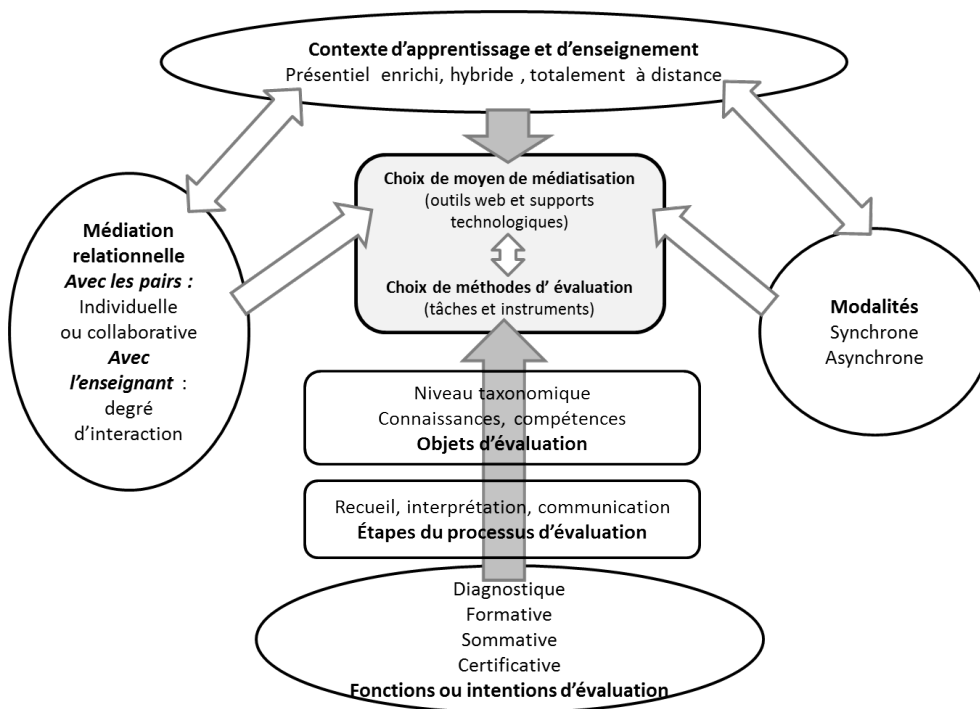
Tableau 2. Définitions opérationnelles des types d'évaluation selon la classification de Liang et Creasy (2004)

| Types d'évaluation          | Définitions   |
|-----------------------------|---|
| Examens et tests            | Toute situation d'évaluation visant la restitution d'éléments d'apprentissage ou leur reproduction dans des conditions restreintes de temps et d'espace et présentant un regroupement d'items à réponses fermées ou élaborées.                                      |
| Travaux écrits              | Toute situation d'évaluation visant une tâche complexe (évaluation authentique) individuelle ou en équipe relative aux apprentissages effectués, en tout ou en partie, dans des conditions de temps ou d'espace gérées par l'apprenant, excepté au moment du dépôt. |
| Démonstration de compétence | Toute situation d'évaluation visant une production complexe représentative d'attentes professionnelles terminales ou préterminales, permettant de recueillir des traces significatives de performance en contexte réel ou en contexte simulé.                       |
| Collaboration               | Toute situation d'évaluation mettant en relation dans un espace virtuel les étudiants entre eux ou l'étudiant et le formateur dans des conditions d'interaction et d'interdépendance mutuelle et visant une démarche de production ou une démarche d'appréciation.  |
| Participation               | Toute situation d'évaluation conviant l'étudiant à s'impliquer dans une communication sans qu'il y ait obligation d'interaction, le but étant de rendre publique une production verbale ou écrite témoignant de ses apprentissages.                                 |

### 3.4. Synthèse du cadre conceptuel

- 29 L'ensemble des paramètres et des composantes précédemment définis s'intègrent dans un cadre conceptuel qui soutient la description des situations d'ÉDA et la description des pratiques évaluatives déclarées en enseignement supérieur. Une situation d'ÉDA représentant un cadre dans lequel se réalisent des pratiques évaluatives, elle a donc un caractère englobant, tandis que la pratique évaluative désigne l'ensemble des actes professionnels posés lorsqu'une personne évalue dans cette situation.
- 30 La figure 1 montre la façon dont s'articulent les paramètres d'une situation d'ÉDA avec les composantes d'une pratique évaluative. Ce cadre conceptuel est utilisé pour élaborer les canevas d'entrevue des groupes de discussion et les cadres d'analyse des données recueillies. Les quatre paramètres de la situation d'ÉDA que sont le contexte d'enseignement et d'apprentissage, les modalités, la médiation et la médiatisation influencent le choix de méthodes d'évaluation, lui-même largement tributaire des composantes de la pratique évaluative, c'est-à-dire de la nature des objets évalués, de la fonction et de l'étape du processus d'évaluation en jeu. Les méthodes d'évaluation jouent donc un rôle central dans la description d'une situation d'ÉDA, dans la mesure où elles représentent un point de jonction entre les décisions technologiques et pédagogiques qui orientent le déroulement d'une situation d'évaluation à distance.

Figure 1. Articulation des paramètres d'une situation d'évaluation à distance en enseignement supérieur et des composantes de la pratique évaluative



### 3.5. Questions spécifiques de recherche

- 31 Afin de préciser la question générale de recherche et de répondre aux objectifs du volet A de l'étude mentionnés plus haut, nous avons ciblé les éléments susceptibles de contribuer de manière significative à un relevé de situations d'évaluation à distance des apprentissages en considérant que les données seraient recueillies de deux manières. À cette fin, le tableau 3 présente les paramètres et les composantes qui font l'objet d'un recueil dans le cadre des groupes de discussion de ceux qui font l'objet d'un recueil dans le cadre d'entrevues individuelles portant sur les pratiques auprès des formateurs eux-mêmes.
- 32 Ainsi, les paramètres *contexte d'enseignement et d'apprentissage* et *médiatisation* ont été retenus pour établir le relevé des situations d'ÉDA, tandis que les données relatives aux modalités et à la médiation seront recueillies lors d'entrevues individuelles avec les formateurs. Les composantes de la pratique évaluative *méthodes d'évaluation* (regroupées par types) et *fonctions de l'évaluation* ont été retenues pour établir le relevé des situations d'ÉDA, tandis que la composante relative aux objets d'évaluation sera ciblée dans les entrevues individuelles.

Tableau 3. Objets et modalités de recueil sur les pratiques d'ÉDA

| Modalités de recueil sur les situations d'ÉDA | Objets de recueil   |  |
|---|---|--|
|   | Paramètres d'une situation d'ÉDA                            | Composantes de la pratique évaluative              |
| Groupes de discussion                         | Contexte d'enseignement et d'apprentissage<br>Médiatisation | Méthodes d'évaluation<br>Fonctions de l'évaluation |
| Entrevues individuelles                       | Modalités<br>Médiation                                      | Objets d'évaluation                                |

- 33 Pour caractériser les situations d'évaluation en ligne, nous avons identifié quatre questions de recherche spécifiques ciblant des paramètres des situations d'ÉDA ou des composantes de la pratique évaluative provenant de notre cadre conceptuel ainsi qu'une question relative aux défis posés par les méthodes d'évaluation repérées :
1. Quels sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage des situations d'ÉDA relevées ?
  2. Quel rôle joue la médiatisation dans le processus d'évaluation ?
  3. Quelles fonctions de l'évaluation ces situations à distance des apprentissages privilégient-elles ?
  4. Quels types et méthodes d'évaluation sont associés aux situations d'évaluation des apprentissages à distance relevées ?
  5. Quels sont les défis associés aux méthodes d'évaluation relevées ?

## 4. Méthodologie

- 34 Les questions spécifiques posées ont conduit à privilégier une recherche de type descriptive interprétative (Corbière & Larivière, 2014), type permettant de découvrir les composantes d'un phénomène. Nous présentons ici les sujets, l'instrumentation, le déroulement, la méthode d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques balisant cette recherche.

### 4.1. Sujets

- 35 Étant donné que la présente recherche se déroule en contexte institutionnel, son pilotage repose sur une double structure. Tout d'abord, l'équipe de recherche composée de cinq chercheurs de deux facultés a piloté les différentes étapes de la recherche. Ensuite, un groupe de pilotage interfacultaire constitué de 12 personnes provenant des neuf facultés de l'Université de Sherbrooke s'est réuni trois fois entre novembre 2013 et avril 2014 pour valider le plan de recherche et soumettre à l'équipe de recherche des pistes concernant la sélection des sujets participants. Les membres du groupe de pilotage ont joué le rôle d'informateur afin de permettre l'identification des personnes susceptibles de fournir des renseignements sur des situations d'ÉDA au sein de leur faculté.
- 36 La consultation du groupe de pilotage interfacultaire a mené à l'identification de vingt-cinq (25) personnes pour participer à des groupes de discussion, méthode de collecte

décrite à la section qui suit. Parmi elles, on compte 15 personnes provenant des facultés de la famille des sciences humaines (administration, éducation, théologie et études religieuses, droit et éducation physique et sportive), quatre personnes des facultés de sciences et de génie et six de médecine et des sciences de la santé. Les personnes sollicitées pour participer aux groupes de discussion occupent des fonctions pédagogiques qui leur permettent d'avoir une vue d'ensemble des pratiques d'ÉDA au sein de leur faculté, de leur département ou de leur programme et donc d'identifier les formateurs pratiquant l'évaluation des apprentissages dans un contexte dit à *distance*.

## 4.2. Instrumentation

- 37 Malgré l'intérêt et la qualité de plusieurs questionnaires existant portant sur les pratiques évaluatives ou docimologiques (Bélanger, Tremblay & Howe, 2012 ; Gilles, Detroz & Blais, 2011), la place qu'occupe l'ÉDA s'y révèle trop faible pour permettre de répondre aux questions spécifiques de recherche. Ce constat a conduit à privilégier un recueil de données à l'aide du groupe de discussion (Baribeau & Germain, 2010).
- 38 Le guide d'entrevue, adapté de Leroux (2010), prévoit un certain nombre de questions principales qui servent de points de repère et des « sous-questions » afin de relancer la participante ou le participant au besoin.
- 39 Outre les éléments d'ouverture et de clôture de l'entrevue, le guide comporte quatre questions visant la description générale des situations d'ÉDA dans les programmes du secteur que connaît chaque participant ainsi que l'identification de personnes ressources significatives du point de vue des pratiques évaluatives à cibler pour arriver à leur description (volet A, 2<sup>e</sup> étape). Le groupe de discussion est structuré en deux parties : la première partie (question 1) vise la description des situations d'ÉDA à partir des technologies numériques utilisées et les fonctions d'évaluation privilégiées. La seconde partie de l'entretien (questions 2, 3 et 4) vise l'évocation des différents obstacles, défis et besoins perçus par les participants concernant l'évaluation à distance dans leurs contextes professionnels. Au terme de la rencontre, une synthèse est présentée aux participants. Ce guide a été mis à l'essai et légèrement révisé à la suite du premier groupe de discussion. Les groupes ont été animés par une assistante de recherche formée à cet effet et par deux membres de l'équipe de recherche. Ces derniers disposaient du guide d'entrevue et d'un lexique clarifiant certains termes utilisés dans ce guide étant donné que les participants n'étant pas nécessairement tous familiers avec le vocabulaire pédagogique utilisé pour décrire les situations d'ÉDA.

## 4.3. Déroulement

- 40 Neuf groupes de discussion ont été constitués. Trois de ces groupes ont réuni en moyenne sept personnes, tandis que des contraintes d'agenda ont conduit à rencontrer des personnes individuellement en utilisant toutefois toujours le même canevas d'entrevue.
- 41 Les discussions de chaque groupe ont été enregistrées sur support vidéo et audio et ont duré entre 45 et 90 minutes selon le nombre de personnes présentes.
- 42 La collecte de données s'est échelonnée de février à avril 2014. Pour chacun des thèmes (utilisation de l'ÉDA dans le programme, défis, obstacles et besoins), les participants ont

pris part à un premier tour de parole répondant éventuellement aux questions de relance de l'animateur ; par la suite, la prise de parole a été libre.

#### 4.4. Méthode d'analyse des données

- 43 Le contenu des vidéos a été retranscrit *in extenso* et les verbatims, analysés de manière qualitative selon la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2003) et selon les étapes proposées par Van der Maren (1996).
- 44 La segmentation des verbatims d'entrevue a d'abord été effectuée sur la base des quatre questions de l'entretien. Les réponses à la première question du guide d'entrevue (description des méthodes d'ÉDA) ont ensuite été segmentées (environ 185 segments). Une première étape d'analyse visait le repérage des types de situation d'ÉDA et des méthodes évoquées (Liang & Creasy, 2004).
- 45 Le classement des méthodes, en fonction des cinq types d'évaluation a donné lieu à un accord de 90 % pour les catégories définies selon la classification de Liang et Creasy (2004) : *Test et examen*, *Travaux écrits* et *Participation*, mais moindre pour les deux catégories suivantes : *Démonstration de la compétence* et *Collaboration* (90 %), ce qui est néanmoins un taux plus qu'acceptable. Un ensemble de 71 méthodes relativement distinctes a été repéré et ce nombre a été réduit à 60, puis à 30 suite à un processus d'analyse par catégories émergentes (Guillemette & Lukerhof, 2009).
- 46 Une première réduction a été effectuée considérant que plusieurs termes utilisés par les participants pouvaient désigner une même méthode malgré une description légèrement différente. Par exemple, certains ateliers ou discussions de groupes s'apparentent au travail d'équipe et ont été regroupés sous cette étiquette ; dans la catégorie *Collaboration*, les commentaires de différents types (audio, vidéo ou écrits) ont été regroupés sous l'étiquette *Rétroactions*.
- 47 Une seconde réduction du nombre de méthodes a dû être effectuée considérant l'ampleur des méthodes associées au type *Démonstration de compétence* puisque pas moins de 37 méthodes différentes ont été évoquées par les participants. Ces méthodes ont été regroupées en six sous-types : les méthodes axées sur l'exécution de tâches professionnelles complexes donnant lieu à un produit spécifique, telles la programmation informatique ; les méthodes axées sur l'évaluation de l'intervention de l'étudiant dans un contexte professionnel réel notamment par la captation d'interventions à caractère relationnel au moyen de la vidéo. Les performances non observables en contexte authentique ont été regroupées dans le sous-type *simulations*, par exemple dans des jeux de rôle. Nous avons également créé le sous-type des *productions complexes* qui servent à démontrer la compétence sans pour autant avoir un caractère authentique du point de vue professionnel. L'analyse de cas sous différentes formes s'est avérée un sous-type incontournable puisque dans les facultés à vocation professionnalisante, elle constitue un moyen privilégié de vérifier la façon dont les étudiants activent les connaissances acquises dans des situations problématiques. Enfin, nous avons créé un sous-type *Présentations*, puisque plusieurs méthodes se caractérisent par le fait que les étudiants sont invités à réaliser une communication orale en ligne. En résumé, ce processus de réduction a conduit à l'identification de 30 méthodes.
- 48 Les termes utilisés pour référer à ces méthodes correspondent aux dénominations des participants, sauf dans les cas où des sous-types ont été créés.

- 49 Une seconde étape d'analyse a permis d'associer à chaque méthode évoquée les paramètres de la situation d'ÉDA (contexte, modalités, médiatisation et médiation) ainsi que les composantes des pratiques évaluatives (objets, fonctions et étapes du processus) identifiés dans le cadre conceptuel. Les données ont été consignées dans une matrice à deux entrées associant à chaque méthode les paramètres et les composantes évoqués.
- 50 Les données recueillies pour les questions 3, 4 et 5 ont été analysées à l'aide de trois sous-catégories émergentes, à savoir *formation techno pédagogique* des formateurs et des étudiants, *la confiance dans la technologie* et *l'investissement pédagogique* des formateurs. Un accord inter-juges de 85 % a été obtenu pour l'ensemble des données. Les défis ont été listés selon l'importance qui leur est attribuée dans les propos des participants.
- 51 Au terme de l'analyse des données provenant de chaque groupe de discussion, une synthèse des situations d'ÉDA relevées et de leurs caractéristiques a été effectuée afin de préparer l'étape suivante de la recherche en repérant les méthodes qu'il sera utile d'explorer du point de vue des pratiques évaluatives. Ce tableau constitue le point de départ de l'autre étape de la recherche du volet A et n'est donc pas présenté ici.

#### 4.5. Considérations éthiques

- 52 Un formulaire de consentement éthique conforme aux règles d'éthique en recherche a été soumis avant la rencontre du groupe de discussion aux participants qui avaient toute liberté de refuser de participer à ces entretiens. Aucun participant n'a été sollicité par un supérieur hiérarchique afin de garantir la liberté de son choix. Des considérations particulières ont été mentionnées concernant la confidentialité des informations échangées dans le cadre des groupes de discussion et le respect de la confidentialité. Selon les pratiques en usage, l'anonymisation des participants a été effectuée et les données recueillies n'ont été accessibles qu'aux chercheuses et chercheurs du groupe restreint ainsi qu'à leurs assistants de recherche.

### 5. Résultats

- 53 Nous présentons un relevé des situations d'ÉDA évoquées dans les discussions de groupe, en mettant en évidence ce qui les caractérise en lien avec les paramètres et les composantes de la pratique évaluative ciblés dans les questions spécifiques de recherche. Nous clôturons la présentation des résultats par un bilan des défis recensés.

#### 5.1. Les paramètres des situations d'ÉDA

- 54 Les résultats présentés ici concernent les deux premières questions spécifiques de recherche : quels sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage des situations d'ÉDA relevées et quel rôle joue la médiatisation dans le processus d'évaluation ?

##### 5.1.1. Le contexte d'enseignement et d'apprentissage

- 55 La très grande majorité des situations d'ÉDA se déroulent dans un contexte d'enseignement totalement à distance. Quelques exceptions sont réalisées dans un contexte hybride. Le contexte d'un enseignement enrichi n'est jamais évoqué.

### 5.1.2. La médiatisation des étapes du processus d'évaluation

- 56 Afin de mieux caractériser les situations d'ÉDA, il nous a semblé utile d'identifier quelles étapes du processus d'évaluation y sont davantage visées et donc médiatisées technologiquement.
- 57 Dans les situations d'ÉDA, le recueil d'information est l'étape du processus d'évaluation qui est la plus largement visée : l'étudiant dépose un travail ou une production sur une plateforme telle que Moodle ou par courriel, mais il est aussi parfois filmé lorsqu'il réalise un examen. La captation vidéo en temps réel par *Via*, ou le dépôt chronométré par fax, même pour des groupes assez importants sont alors utilisés pour garantir l'identité de l'étudiant et une équité dans la durée de l'examen.
- 58 La deuxième étape du processus d'évaluation la plus médiatisée à distance est celle de la communication avec l'étudiant, mais pas seulement en ce qui concerne la transmission d'un résultat : les formateurs utilisent abondamment (parfois trop selon certains) les moyens multimédias mis à leur disposition pour transmettre des rétroactions oralement ou des appréciations filmées, voire entreprendre avec les étudiants de véritables dialogues pédagogiques avec *Skype*. D'un point de vue plus traditionnel, les résultats sommatifs sont également communiqués aux étudiants par le biais de plateformes dédiées à cet usage.
- 59 Enfin, en ce qui concerne l'étape d'interprétation et de production du jugement, il faut reconnaître qu'a priori, cette étape relève de la délibération personnelle du formateur, et à moins que l'on ne se situe dans un contexte de correction objective automatisée, il paraît difficile de concevoir une médiatisation de ce processus. Pourtant, il semble que les possibilités technologiques soient exploitées pour développer de nouveaux modes de jugement, en particulier des jugements collaboratifs et multi-référencés. Dans certaines facultés à vocation professionnalisante, les jurys se réunissent à distance pour délibérer ou pour corriger des examens de manière collaborative ou encore pour apprécier un cyberfolio d'étudiant.

## 5.2. Les composantes de la pratique évaluative

- 60 Les résultats présentés ici visent les troisième et quatrième questions spécifiques de recherche, soit : quelles fonctions de l'évaluation ces situations à distance des apprentissages privilégient-elles ?, quels types et méthodes d'évaluation sont associés aux situations d'évaluation des apprentissages à distance relevées ?

### 5.2.1. Les fonctions de l'évaluation

- 61 L'évaluation sommative est la fonction privilégiée pour les méthodes relevant des *Tests et examens*, des *Travaux écrits*, de la *Démonstration de compétence* et de la *Participation*. La fonction formative semble plus exclusivement dévolue aux situations de type *Collaboration*. Plusieurs méthodes, telles que les Quiz, les devoirs, la résolution de problème ou le cyberfolio sont associées aux deux fonctions de l'évaluation (voir tableau 4).



Tableau 4. Poids de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative pour les cinq types d'évaluation selon la classification de Liang et Creasy (2004)

| Types d'évaluation           | Sommative | Formative | Sommative et formative |
|------------------------------|-----------|-----------|------------------------|
| Examens et tests             | 50 %      | 0 %       | 50 %                   |
| Travaux écrits               | 70 %      | 20 %      | 10 %                   |
| Démonstration de compétences | 83 %      | 8,5 %     | 8,5 %                  |
| Collaboration                | 33 %      | 44 %      | 23 %                   |
| Participation                | 66,5 %    | 33,5 %    | 0 %                    |

### 5.2.2. Les types et les méthodes d'évaluation à distance au sein des facultés

- 62 Huit des neuf facultés interrogées mettent en œuvre des situations d'ÉDA. Le tableau 5 présente les différentes méthodes d'évaluation identifiées pour chaque type d'évaluation dans l'ensemble des groupes de discussion, toutes facultés confondues, suite à la réduction des données précisée dans la description des étapes de l'analyse. Le pourcentage de chaque type est établi à partir du nombre de méthodes évoquées avant la réduction des données en sous-catégories.

Tableau 5. Méthodes d'évaluation à distance et pourcentage pour chaque type en fonction du nombre de méthodes évoquées, toutes facultés confondues

|                                       | %           |
|---------------------------------------|-------------|
| <b>Examens et tests</b>               | <b>5</b>    |
| Examen                                |             |
| Quiz et questionnaire                 |             |
| Questions à choix multiples           |             |
| <b>Travaux écrits</b>                 | <b>18,5</b> |
| Travaux de session                    |             |
| Devoirs                               |             |
| Questions à développement             |             |
| Critique d'articles                   |             |
| Tableaux à remplir                    |             |
| Blogue réflexif                       |             |
| Analyse de texte                      |             |
| Synthèse                              |             |
| Contrôle de lecture                   |             |
| Journal de bord                       |             |
| Travaux dirigés                       |             |
| <b>Démonstration de compétences</b>   | <b>61,5</b> |
| Éducation                             |             |
| Production complexe                   |             |
| Intervention                          |             |
| Analyse de cas                        |             |
| Présentation                          |             |
| Simulation                            |             |
| Collaboration                         | 10          |
| Discussion/Ateliers/Travail en équipe |             |
| Rétroactions                          |             |
| Co-évaluation                         |             |
| Vignette clinique                     |             |
| Intégration de concepts               |             |
| Séminaire                             |             |
| Web diffusion                         |             |
| Participation                         | 5           |
| Forum                                 |             |
| Foire aux questions                   |             |
| Appréciation des travaux              |             |

100

- 63 On peut d'emblée constater que le type *Démonstration de compétence* se distingue par l'importance de son utilisation dans les facultés (61,5 %) et par la diversité des méthodes mises en place. On y retrouve entre autres les jeux de rôle, le cyberfolio

réflexif, les cartes conceptuelles, les travaux pratiques, les projets, les analyses d'intervention professionnelle filmées, les études de raisonnement clinique ou les analyses de cas en ligne.

- 64 Les *Travaux écrits* semblent relativement importants (18,5 %) dans les évocations des participants. Ils consistent en des travaux longs, des devoirs en ligne, des critiques d'article, des analyses de textes ou des journaux de bord.
- 65 En ce qui concerne les situations d'évaluation axées sur la *Collaboration* (10 %), les méthodes identifiées comprennent des approches de coévaluation, du travail collaboratif de coconstruction de savoirs et de métacognition.
- 66 Le type *Examens et Tests* représentent 5 % des méthodes évoquées et on y retrouve les Quiz, les questionnaires à choix multiples ou les examens constitués de questions à réponses courtes. La *Participation* (5 %) est essentiellement concrétisée par les forums de discussion.

### 5.3. Les défis

- 67 Les résultats présentés ici visent la cinquième et dernière question spécifique de recherche portant sur les défis énoncés par les participants. Une liste de défis a été identifiée pour décrire les problématiques spécifiques aux pratiques d'ÉDA et établir des recommandations pour favoriser la gestion ultérieure de ces problèmes dans une perspective de soutien et d'encadrement.
- 68 La *formation technopédagogique* des formateurs et des étudiants semble un défi prioritaire pour plusieurs participants. Malgré le fait que des technologies relativement simples et d'usage courant en milieu universitaire soient utilisées, telles que Moodle, la gestion de grands groupes génère des problèmes d'équité, de surveillance, d'identification et des préoccupations importantes, telles le phénomène du plagiat ou de l'usurpation d'identité. La résistance de certains formateurs est également parfois évoquée comme obstacle au déploiement de certaines pratiques, quelques formateurs ne recevant aucun soutien ni reconnaissance de la part de leurs pairs. Les personnes ou les équipes qui se sont lancées dans l'évaluation à distance invoquent souvent le manque de soutien et d'encadrement technique, et déplorent fréquemment le « bricolage technologique » auquel elles sont contraintes pour maintenir et viabiliser des pratiques pourtant jugées incontournables. La gestion de l'équipement et sa fiabilité sont au cœur des préoccupations. À cet égard, deux tendances opposées se dessinent : certains participants souhaitent voir développer des pratiques standardisées, tandis que d'autres insistent sur la nécessité d'une diversification de solutions en fonction des contextes et des besoins spécifiques des facultés.
- 69 Une deuxième catégorie de défis concerne la *confiance dans la technologie*. Le manque de garanties de sécurité, de confidentialité, d'identification liées à la distance avec les étudiants, et par conséquent de fiabilité, non pas des instruments d'évaluation comme tels, mais de la technologie elle-même est perçue par plusieurs comme un frein à l'adoption de pratiques d'ÉDA. La stabilité de l'équipement est perçue comme un élément central sur lequel appuyer le recueil d'information auprès de grandes quantités d'étudiants. La synchronisation de la démarche sur une large échelle est cruciale pour respecter des critères éthiques minimaux d'équité de temps alloué lors de l'évaluation, entre autres.

- 70 La question de la qualité de l'équipement technologique de l'étudiant à son domicile revient également fréquemment. Alors que beaucoup d'ingéniosité est mise au service du contrôle de l'identité durant les examens, l'intégrité et la validité de la démarche d'évaluation sont mises en doute par crainte du plagiat.
- 71 Enfin, une troisième catégorie de défis vise plus directement *l'investissement pédagogique des formateurs* dans de telles situations : l'obstacle le plus évident est à cet égard l'explosion du temps consacré à l'évaluation formative dans un contexte à distance à cause de la possibilité de fournir plus fréquemment des rétroactions écrites ou verbales sur les travaux réalisés par les étudiants. Les formateurs semblent parfois dépassés par cette dimension qu'ils n'avaient pas prévue et plusieurs d'entre eux ont fait la demande explicite d'être mieux formés à la conception de dispositifs d'évaluation à distance, qu'il s'agisse de rédiger des consignes plus univoques, ou de créer des situations d'évaluation significatives pour les apprentissages visés. La clarté des messages adressés aux étudiants est selon plusieurs participants un enjeu essentiel de la communication non présentielle.

## 6. Discussion

- 72 Les résultats de la première phase de cette étude confirment qu'une diversité de situations est mise en œuvre au sein des facultés de l'Université de Sherbrooke et donnent des indications sur leurs paramètres. Ces situations sont repérables dans des contextes totalement à distance et dans une moindre mesure hybrides, ce qui semble également ressortir de plusieurs autres recherches ciblant spécifiquement les dispositifs d'évaluation à distance (Audet, 2011) ou les dispositifs de formation hybrides ou à distance dans lesquels s'inscrivent des activités d'évaluation et qui ont inspiré notre cadre conceptuel (Allen *et al.*, 2007 ; Burton *et al.*, 2011 ; Charlier *et al.*, 2006).
- 73 Sur la question du rôle de la médiatisation, les résultats mettent en lumière l'usage des dispositifs numériques à diverses étapes du processus d'évaluation, notamment lors du recueil d'information et la communication de rétroactions ou d'un résultat. L'usage variés d'outils technologiques de recueil des productions des étudiants par différents moyens de communication asynchrone écrite (plateforme, courriels) ou synchrone orale (conférence téléphonique comme Skype ou VIA) et par des outils de collaboration à distance (son, webcam, partage de documents, captation vidéo en temps réel par *Via*), met en évidence l'existence de scénarios variés conçus dans le but d'assurer une évaluation rigoureuse et équitable (Barrette, 2009 ; Burton *et al.*, 2011).
- 74 En ce qui a trait aux composantes de pratiques, les résultats montrent la très grande présence de la fonction sommative dans la majorité des types d'évaluation, notamment dans les facultés ayant une vocation professionnalisante. Les questions d'équité ou de fiabilité dues à la gestion parfois risquée d'équipements à grande échelle ne semblent donc pas être un obstacle à l'exploration de méthodes d'évaluation sommative, voire certificative à distance, mais pour combien de temps encore ? Par ailleurs, l'évaluation formative semble vivre une véritable explosion dans un contexte en ligne : la distance médiatisée par un support de communication technologique favorise un rapprochement entre étudiants et formateurs, et ces derniers se disent vraiment plus sollicités dans des démarches d'évaluation des apprentissages individualisées fondées sur un dialogue pédagogique. Cette recrudescence était déjà mentionnée dans la synthèse réalisée par Stöðberg (2012) et dans la recension d'Audet (2011).

- 75 En ce qui a trait aux types et méthodes d'évaluation relevées dans situations d'ÉDA analysées, si tous les types d'évaluation sont représentés, certains d'entre eux se démarquent par la diversité des méthodes mises en place, puisqu'au total une trentaine a été dénombrée. Si plusieurs méthodes classifiées dans le type *Travaux écrits* semblent plutôt être des transpositions de méthodes généralement utilisées en mode présentiel, d'autres telles les méthodes classifiées dans le type *Collaboration*, sont relativement nouvelles au sein des facultés et se distinguent par une médiatisation technologique plus sophistiquée qui semble avoir stimulé le développement de pratiques évaluatives novatrices (Audet, 2011 ; Lakhali *et al.*, 2015 ; Liang & Creasy, 2004). Toutefois, étant donné les visées du premier volet de la recherche, nous formulons l'hypothèse que les participants aux différents groupes de discussion ont ciblé davantage des pratiques évaluatives à distance qui se démarquaient des pratiques traditionnelles en face à face (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).
- 76 Les résultats apportent également un éclairage par rapport aux défis perçus en lien avec les situations d'ÉDA. Le besoin de développement de compétences technopédagogiques par une formation collective et non plus individuelle reste crucial. Les enseignants engagés dans les situations relevées font preuve d'un niveau de compétence non négligeable, comme en témoignent la diversité des méthodes déployées et leur caractère novateur, mais cela met aussi en lumière les besoins de développement de compétences de leurs collègues, puisque plus d'un enseignant sur deux exploite rarement ou pas les TIC à des fins évaluatives selon l'étude du Centre d'étude et de développement pour l'innovation techno pédagogique (2012). Ce besoin de formation du personnel enseignant se trouve d'ailleurs parmi les défis identifiés par Audet (2011) auquel s'ajoute celui de la formation des étudiants en matière d'ÉDA. C'est là une piste qui devrait être explorée à l'échelle institutionnelle.
- 77 D'autres défis résident selon les participants du côté de la confiance en la technologie, car le manque de garanties de sécurité et de fiabilité des outils est vu comme un frein au développement de l'ÉDA. Plusieurs situations d'ÉDA sont fondées sur la combinaison de moyens technologiques assez simples dans l'intention de résoudre des problèmes d'accessibilité et de confidentialité qui ne sont pas encore systématiquement prises en charge par l'institution. Ces résultats concordent tout à fait avec la majorité des écrits qui relève ce type de défi (Audet, 2011 ; Stödborg, 2012).
- 78 Enfin, l'investissement pédagogique des formateurs représente également un défi dans la mesure où les répondants se disent très sollicités par les tâches de formation, d'élaboration des dispositifs d'évaluation et d'évaluation formative à distance. Le manque de temps associé aux contraintes organisationnelles mentionnées par Audet (2011) et l'absence de reconnaissance institutionnelle des efforts consentis pour développer et promouvoir l'ÉDA font partie des constats.

## 7. Conclusion

- 79 La présente recherche vise à effectuer un relevé de situations d'évaluation à distance des apprentissages au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke et à identifier les défis auxquels ces dernières font face. Dans un contexte de gestion très décentralisée tel que celui de l'Université de Sherbrooke, la diversité des méthodes développées et le caractère novateur de certaines d'entre elles accentuent les défis

mentionnés et semble justifier la nécessité d'un encadrement institutionnel, jugé essentiel selon Audet (2011), mais dont la nature reste à déterminer.

- 80 Le recueil d'information auprès de personnes significatives issues des neuf facultés mettant en œuvre l'évaluation des apprentissages à distance a permis d'établir un relevé de situations caractérisées d'un point de vue technologique, comme c'est généralement le cas, mais également d'un point de vue pédagogique, ce qui est relativement novateur dans une perspective de pilotage institutionnel. Les méthodes d'évaluation à distance concrétisent en effet les choix technologiques et pédagogiques des formateurs et ces deux dimensions ne peuvent être séparées lorsqu'on tente de problématiser les défis qu'ils doivent relever.
- 81 L'analyse des paramètres des situations d'ÉDA combinée au repérage des composantes des pratiques évaluatives nous permettent de constater quatre pistes de recommandation provisoires. D'un point de vue technologique, tout d'abord, les limites inhérentes aux contraintes de fiabilité technologique qui restreignent la dissémination de pratiques évaluatives pertinentes en contexte de grands groupes constituent selon nous un premier aspect susceptible de nécessiter un encadrement institutionnel de type logistique. Les méthodes du type *Examens et tests* en particulier requièrent un support numérique fiable qui puisse garantir un seuil éthique minimal au niveau du recueil de l'information, même si la proportion de situation d'ÉDA de ce type reste relativement peu importante.
- 82 Ensuite, les méthodes du type *Démonstration de compétence*, prenant une place essentielle au sein des situations d'ÉDA repérées, les efforts de médiatisation réalisés par plusieurs formateurs ayant développé leurs compétences technopédagogiques de manière proactive dans ce type de situations devraient être réinvestis dans des mesures d'accompagnement institutionnel. Ces mesures pourraient viser le développement de ces compétences chez tous les membres de la communauté universitaire, puisqu'il s'agit de situations favorisant une évaluation généralement sommative à des niveaux taxonomiques élevés. En lien avec ce type d'évaluation et avec les situations de type *Collaboration*, une troisième piste d'ordre pédagogique nous semble être la nécessité de tenir compte des besoins de formation directement associés aux composantes de la pratique évaluative, et cela pour deux raisons. D'une part parce que les démarches de médiatisation technologique dans un contexte d'évaluation à distance ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur la pertinence des fonctions de l'évaluation, des objets visés et des méthodes choisies. D'autre part, parce que l'investissement de temps réalisé dans des démarches alternatives d'évaluation, formative en particulier, doit mener à un gain collectif et non pas être réservé à certains étudiants dont les enseignants sont interpellés par le caractère pédagogique de l'évaluation. S'il s'agit d'accompagner les pratiques novatrices émergentes, il s'agit aussi de promouvoir le développement de ces pratiques, en soutenant les formateurs plus hésitants à s'investir dans l'ÉDA. Et finalement, nous souhaitons mentionner la nécessité de penser l'ÉDA comme un point névralgique dans le développement de la formation à distance, en particulier dans des contextes professionnalisants. Les quatre pistes identifiées devraient permettre d'articuler un certain nombre d'orientations pour l'encadrement institutionnel, mais aussi, d'un point de vue scientifique, inciter à poursuivre le questionnement sur les pratiques évaluatives à distance en enseignement supérieur dans une perspective d'accroissement de l'expertise individuelle et collective en évaluation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21- 40). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking on line education in the United States*. Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Allen, I. E., Seaman, J. & Garret, R. (2007). *Blending in the extent and promise of blended education in the United States*. Needham, MA : The Sloan Consortium.
- Audet, L. (2011). Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. *Réseau d'enseignement Francophone à Distance Du Canada (REFAD)*. Repéré à [http://archives.refad.ca/evaluation\\_en\\_ligne.pdf](http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf).
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherche qualitative*, 29(1), 28-49.
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 18-25.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard & J.-L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Bélanger, D.-C., Tremblay, K. & Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal : Collège de Maisonneuve. Repéré à <https://cdc.qc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (2012). *Rapport de l'enquête portant sur les pédagogies actives et l'utilisation des TIC en enseignement supérieur. Portrait des institutions universitaires*. Repéré à [http://www.cedit.ca/wp-content/uploads/2013/01/R\\_4Universit%C3%A9s\\_VF.pdf](http://www.cedit.ca/wp-content/uploads/2013/01/R_4Universit%C3%A9s_VF.pdf).
- Charlier, B., De Schryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Corbière, M. & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gikandi, J. W., Morrow, D. & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333-2351.
- Gilles, J., Detroz, P. & Blais, J.-G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 719-733.
- Guérin-Lajoie, S.A. & Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374.

Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>.

Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorie enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

Lakhal, S., Leroux, J. L. & Martel, C. (2015). L'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'évaluation des apprentissages. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 541-576). Montréal : Chenelière éducation.

Laurier, M. D., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

Leblanc, S. & Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi ». *Analyse des configurations d'activités. Distances et savoirs*, 1(5), 29-52.

Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Liang, X. & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in web-based instructional environment: Instructors' experience, 9(7). Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=7&cmd=View+Article>.

Nizet, I. (2015). *Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires*. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (p. 105-128). Montréal : Chenelière éducation.

Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Saucier, R. (2014). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*. Comité de liaison interordres en formation à distance. Repéré à [http://www.sofad.qc.ca/media/portrait\\_inscriptions\\_fad.pdf](http://www.sofad.qc.ca/media/portrait_inscriptions_fad.pdf).

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Stöddberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Vinatier, I. & Pastré, P. (2007). Autour des mots « Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante ». *Recherche et Formation*, (56), 95-108. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056.pdf>.

## RÉSUMÉS

Le développement de dispositifs de formation à distance en enseignement supérieur soulève la question de la nature et de la pertinence des pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants, dans un contexte où la nature des données recueillies, la portée et la crédibilité de leur interprétation ainsi que les modalités de communication des résultats restent assujetties à

des exigences de certification encadrées par des normes collectives. Afin d'éclairer les choix institutionnels en matière d'évaluation des apprentissages à distance au sein des facultés de l'Université de Sherbrooke, un relevé de pratiques évaluatives a été effectué au moyen de groupes de discussion auprès de 25 intervenants provenant des neuf facultés, et ayant accepté de participer à la recherche. Les résultats de ce relevé sont présentés ainsi que leur analyse à la lumière d'une recension d'écrits portant sur la typologie des instruments utilisés.

The development of distance learning in higher education raises the question of the nature and validity of evaluation practices of teachers in a context where the nature of the collected data, the scope and credibility of their interpretation and the procedures to communicate results to the students remain subject to requirements framed by collective standards. To enlighten the institutional choices about distance learning evaluation in the faculties of the Université de Sherbrooke, a survey of evaluation practices was conducted through focus groups of 25 participants from its nine faculties, and who agreed to participate in the research. The results of this survey are presented along with their analysis in the light of a review of writings concerning the typology of the instruments used.

## INDEX

**Mots-clés** : défis institutionnels, enseignement supérieur, évaluation des apprentissages à distance, formation à distance, pratiques évaluatives

## AUTEURS

### ISABELLE NIZET

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada  
Isabelle.Nizet@Usherbrooke.ca

### JULIE LYNE LEROUX

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada  
Julie.Lyne.Leroux@USherbrooke.ca

### COLETTE DEAUDELIN

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada  
Colette.Deaudelin@USherbrooke.ca

### SÉBASTIEN BÉLAND

Université de Montréal, Montréal, Canada  
sebastien.beland@umontreal.ca

### JEAN GOULET

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada  
Jean.Goulet@USherbrooke.ca