

L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ?

Julie Lyne Leroux – Julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Université de Sherbrooke, Canada

Marie-Ève Desrochers - Marie-Eve.Desrochers@USherbrooke.ca

Université de Sherbrooke, Canada

Marianne Myre-Bourgault - Marianne.Myre-Bourgault@USherbrooke.ca

Université de Sherbrooke, Canada

Pour citer cet article : Leroux, J. L., Desrochers, & M.-È. Myre-Bourgault, M. (2019). L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 85-108.

Résumé

Au Québec, les établissements d'enseignement supérieur au collégial, dont les programmes visent le développement de compétences, se tournent de plus en plus vers la formation à distance (FAD) et l'intégration des technologies numériques¹ (TN) pour accroître l'accessibilité aux études à un plus grand nombre d'étudiants. Sur la base des constats que les pratiques d'évaluation intégrant les TN sont peu connues, notre projet vise l'identification de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance mises en œuvre par des enseignants dans le cadre d'un cours ainsi que les besoins et défis liés à leur mise en œuvre. La recherche qualitative/interprétative réalisée auprès de conseillers pédagogiques (n = 16) et de représentants de réseaux (n = 2) du collégial a permis d'apporter un premier éclairage au sujet des pratiques évaluatives intégrant les TN. Les résultats de la première phase de l'étude révèlent l'émergence de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance qui se développent à des rythmes variables et témoignent de besoins et de défis qui s'articulent aux niveaux macro (établissement), méso (programmes) et micro (cours).

Mots-clés

Évaluation des apprentissages, approche par compétences, technologies numériques, recherche qualitative, enseignement supérieur.

¹ Nous définissons les technologies numériques (TN) comme suit : « Technologies de l'information et des communications qui sont intégrées et utilisées dans l'ensemble des fonctions et des services [d'un établissement d'enseignement supérieur] pour recueillir, stocker, analyser et communiquer de l'information sous un format numérique avec [les différents groupes d'acteurs] » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 84).

Abstract

In Quebec, college-level higher education institutions with programs aiming to develop student competencies are increasingly turning to distance learning (DL) and to digital technology (DT) integration to make studies more accessible to a larger number of students. Based on observations that assessment practices incorporating digital technology are little known, this study sets out to identify the distance learning assessment practices used by teachers in a course context, as well as the needs and challenges associated with them. Qualitative/interpretive research conducted with college educational counsellors (n=16) and network representatives (n=2) has helped shed initial light on assessment practices that incorporate DT. The results of the first stage of the study highlight the emergence of distance learning assessment practices that are developing at varying rates, and attest to the needs and challenges involved at the macro (institution), meso (program) and micro (course) levels.

Keywords

Learning assessment, competency-based approach, digital technology, qualitative research, higher education.

1. Introduction

Dans le contexte mondial de l'éducation au XXI^e siècle qui vise l'accessibilité aux études à un plus grand nombre, les technologies numériques (TN) interpellent l'enseignement supérieur, dont le collégial, premier palier de l'enseignement supérieur au Québec (Depover & Orivel, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2015, 2018). Les TN sont un incontournable de la formation à distance (FAD) dont l'intégration s'est grandement accrue au cours des deux dernières décennies. La FAD est maintenant synonyme de « formation hybride », ou de « formation en ligne » (Audet, 2011 ; Contact Nord, 2017 ; Gouvernement du Québec, 2015). L'accès facilité aux technologies de l'information et des communications (TIC) et au Web 2.0 et l'existence d'outils interactifs permettant le partage d'information en ligne et la création de contenus Web contribuent au développement d'une nouvelle culture d'évaluation nécessitant l'incorporation de connaissances théoriques et instrumentales aux savoirs référentiels et expérientiels de l'enseignant (Blais, Gilles & Tristan-Lopez, 2015 ; Care, Griffin, & Wilson, 2018 ; Lebrun, 2015 ; Nizet, 2015).

Dans l'intention de comprendre les pratiques évaluatives des apprentissages à distance d'enseignants en enseignement supérieur au collégial dans un programme en approche par compétences (APC), nous commencerons par situer la problématique à laquelle répond la recherche. Nous présenterons ensuite le cadre de référence et le cadre méthodologique afin d'identifier des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance ainsi que des besoins et des défis recueillis auprès de conseillers pédagogiques. Les résultats témoigneront des pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages à distance, ainsi que des besoins et des défis que représente la mise en œuvre des pratiques d'évaluation. Enfin, nous concluons par la formulation d'enjeux liés à la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur.

2. Des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance méconnues en enseignement supérieur

Au Québec, dans les établissements d'enseignement au collégial, les programmes réformés accordent une place centrale au développement de compétences dans les programmes préuniversitaires et techniques. Depuis la mise en œuvre des programmes en approche par compétences, l'environnement technologique n'a cessé de se complexifier et d'imprégner la vie quotidienne des enseignants et des étudiants du collégial (Bérubé & Poellhuber, 2005 ; Poellhuber & Karsenti, 2012 ; UNESCO, 2011). Sur le terrain, des initiatives de FAD sont mises en œuvre dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur au collégial (Demers, 2014). Face à cet environnement technologique en constante évolution, les résultats d'une métasynthèse portant sur des recherches empiriques (n = 32) réalisées sur l'utilisation des TIC en contexte collégial, entre 1985 et 2005, par Barrette (2009) concluent qu'une intégration des TIC dans le but de soutenir l'enseignement et l'apprentissage nécessite le développement de compétences technologiques suffisantes des enseignants et un équipement matériel et logiciel adéquat.

Malgré la nécessité de prendre en compte cette nouvelle réalité technologique dans les pratiques des enseignants en enseignement supérieur (Burton, Blais & Gilles, 2013 ; Gouvernement du Québec, 2015, 2018), une lacune à combler demeure : les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance des enseignants du supérieur au collégial sont méconnues à ce jour. Aucune étude, à notre connaissance, n'a investigué les pratiques d'évaluation à distance, que nous définissons pour la présente recherche comme les pratiques

évaluatives mises en œuvre par des enseignants du collégial, qui utilisent les TIC et des outils du Web 2.0, pour évaluer les apprentissages des étudiants dans le cadre de formation à distance dans un programme en approche par compétences. Des études récentes qui ont porté sur les pratiques évaluatives d'enseignants du collégial éclairent les pratiques évaluatives mises en œuvre dans une approche par compétences (Bélanger & Tremblay, 2012 ; Leduc, Raïche & Blais, 2012 ; Leroux, 2010, 2016). En plus de révéler la pluralité de pratiques mises en œuvre par des enseignants dans le cadre de formation en présence (FEP), les résultats témoignent du souci des enseignants de proposer des pratiques qui s'harmonisent avec l'APC tout en étant alignées sur les exigences institutionnelles. Toutefois, ces recherches restent muettes au sujet des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. Que savons-nous au sujet des pratiques évaluatives des apprentissages à distance d'enseignants de l'enseignement supérieur dans une approche par compétences au collégial ?

3. Cadre de référence

Dans cette section, nous décrivons la notion de pratiques d'évaluation à distance et les dimensions du cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance dans une approche par compétences. Nous clôturons cette section par l'énonciation des deux objectifs spécifiques de cette première phase de la recherche.

3.1 Les pratiques d'évaluation à distance

Dans un contexte de FAD, les pratiques évaluatives sont repérables à travers les actes observables et le processus d'évaluation en enseignement supérieur qui s'articule en quatre étapes (intention, mesure, jugement et décision) (Leroux & Bélair, 2015). D'un point de vue instrumental, en nous appuyant sur les travaux de Leroux (2010) et Nizet (2015), 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 » (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016, p. 6).

3.2 L'évaluation des apprentissages à distance dans une approche par compétences

Le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance dans une approche par compétences, présenté dans la figure 1, montre plusieurs dimensions des pratiques évaluatives à distance et de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences qui s'articulent entre elles avec cohérence et qui sont interpellées à travers le processus d'évaluation en enseignement supérieur.

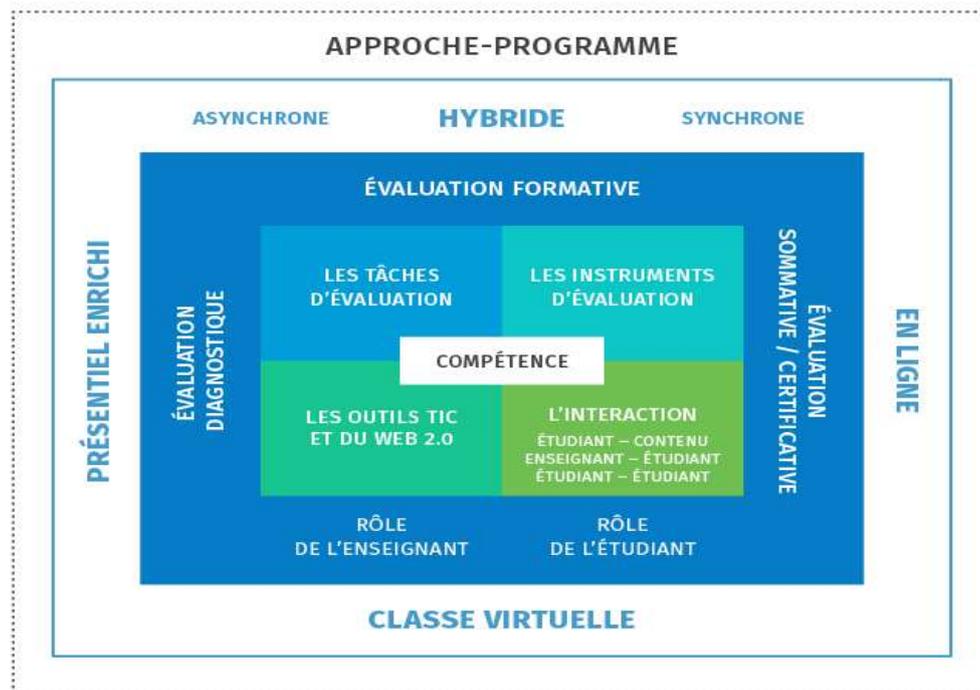


Figure 1. Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences (Leroux, 2018)

3.2.1 L'approche-programme

Dans le cadre d'un programme visant le développement de compétences, l'adoption d'une « approche-programme » est privilégiée afin que les acteurs puissent se concerter dans le but de développer une compréhension globale et commune des compétences à évaluer (Bélisle, 2015 ; Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009). En FAD, l'approche-programme se caractérise par une ingénierie pédagogique (Basque, 2017) qui repose sur un projet de formation élaboré et poursuivi de manière collective par l'ensemble des acteurs impliqués qui collaborent à la cohérence pédagogique des différents éléments du programme (Lebrun, 2015 ; Leroux, Boyer, Corriveau, & Nolla, 2017). L'établissement d'une cohérence pédagogique consiste à interroger trois pôles soit :

- 1) les objectifs d'apprentissage,
- 2) les méthodes d'évaluation retenues selon l'intention d'évaluation,
- 3) les outils technologiques (Lebrun, 2015).

3.2.2 Le contexte d'enseignement et d'apprentissage

Les pratiques évaluatives sont repérables dans trois contextes d'enseignement et d'apprentissage : 1) en présentiel enrichi (face-à-face facilité par les TN), 2) hybride (activités en face-à-face et à distance) et 3) en ligne (toutes les activités se font à distance) (Allen & Seaman, 2013 ; Burton *et al.*, 2011 ; Meyer & Lakhali, 2017). Dans ces contextes, des activités d'évaluation peuvent se réaliser en mode synchrone qui permet de partager des informations en temps réel entre les participants alors que les activités en mode asynchrone permettent de

transmettre et de recevoir des communications écrites, audio ou vidéo en mode différé (Burton *et al.*, 2013).

3.2.3 L'intention de l'évaluation et les rôles

Que ce soit dans une évaluation dont l'intention est de connaître les acquis de l'étudiant (évaluation diagnostique), de réguler les apprentissages (évaluation formative) ou de rendre compte du degré d'acquisition de connaissances ou de compétences d'un étudiant (sommative/certificative), l'enseignant et l'étudiant participent conjointement au processus d'évaluation en adoptant des rôles complémentaires (Leroux & Bélair, 2015). Selon les paradigmes mobilisés, l'enseignant prendra le rôle d'un accompagnateur, d'un coach, d'un guide ou d'un facilitateur, et l'étudiant participera activement à l'évaluation de ses apprentissages (Leroux, 2010 ; Tardif, 2013).

3.2.4 Les dimensions de l'évaluation des apprentissages à distance

En nous appuyant sur la notion de compétence que nous définissons comme un savoir-agir complexe (Leroux, 2010 ; Tardif, 2006 ; 2017), l'évaluation des apprentissages à distance dans un programme par compétences nécessite de prendre en compte plusieurs dimensions soit :

- 1) les tâches d'évaluation,
- 2) les instruments d'évaluation,
- 3) les outils TIC et du Web 2.0,
- 4) l'interaction (Leroux, 2010, 2016, 2018).

Selon l'intention, l'évaluation fait appel à une diversité de tâches complexes (ex. projet, étude de cas) caractérisées par leur authenticité et des instruments (ex. portfolio, examens, grilles d'évaluation) qui permettent de recueillir des traces afin de porter un jugement et de prendre une décision (Allal, 2013, Leroux & Bélair, 2015 ; Roegiers, 2012 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). L'intégration des outils TIC et du Web 2.0 permet de médiatiser les activités d'enseignement et d'apprentissage (Boettcher & Conrad, 2016 ; Crisp, 2011 ; Ko & Rossen, 2017 ; Liang & Creasy, 2004 ; Lakhal, Leroux & Martel, 2015 ; Nizet *et al.*, 2016; Stödberg, 2012 ; Vai & Sosulski, 2016) et favorise différents types d'interaction (enseignant-étudiant, étudiant-étudiant et étudiant-contenu) (Stein & Graham, 2014).

3.3 Les besoins et les défis

L'intégration des TN à l'évaluation des apprentissages ouvre la porte à différents niveaux d'intégration des outils technologiques et de leur usage (Lebrun, Lison & Batier, 2016). Le modèle SAMR (substitution, augmentation, modification, redéfinition) de Puentedura (2013), présenté dans la figure 2, distingue quatre niveaux d'intégration des TN. Selon le niveau d'intégration des TN à l'évaluation des apprentissages, les pratiques évaluatives liées à l'amélioration (substitution et augmentation) et celles liées à la transformation (modification et redéfinition) varient d'une intégration d'outils technologiques qui ne fait que répliquer sans changement fonctionnel (ex. : QCM) à la création de nouvelles tâches, auparavant inconcevables (ex. : autoévaluation, autoannotation et audio-vidéo en stage).

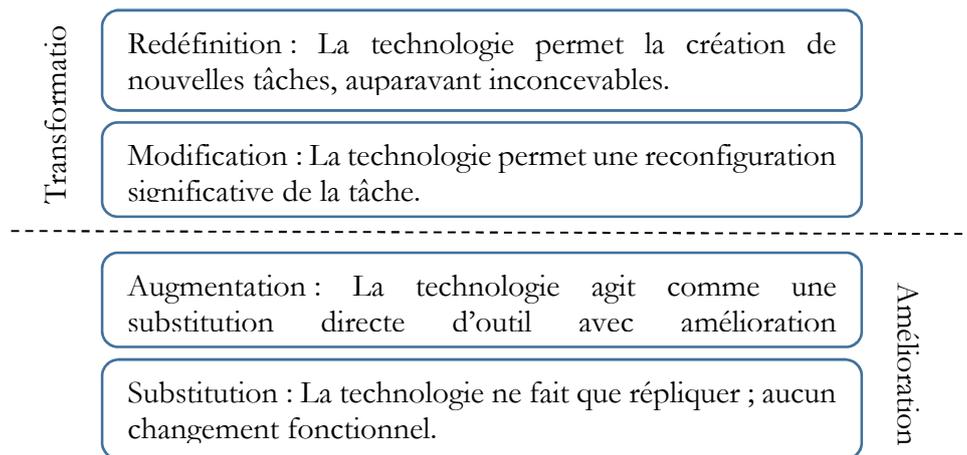


Figure 2. Le modèle SAMR (Puentedura, 2013)

L'intégration des TN aux pratiques d'évaluation des apprentissages soulève des besoins et des défis pour les personnes engagées (Audet, 2011 ; King & Alperstein, 2015 ; Lakhali *et al.*, 2015 ; Nizet *et al.*, 2016). Nous retenons qu'un besoin est posé comme l'écart entre deux situations : une situation qui correspond à la réalité, à ce qui existe et à une situation recherchée qui se réfère à ce qui devrait être. (Legendre, 2005). Les besoins peuvent être de nature éducationnelle (programmes, ressources et composantes matérielle, financière et humaine), de nature didactique ou pédagogique (moyens, méthodes, matériel, instruments, tâches, outils) et au niveau de la formation pour résoudre un besoin de perfectionnement. (Legendre, 2005).

L'intégration des TN à l'évaluation des apprentissages pose de nombreux défis lorsqu'une personne ou un groupe de personnes doit surmonter un ou des problèmes afin de proposer des pratiques d'évaluation cohérentes dans le programme dans lequel s'inscrivent le ou les cours ciblés. Selon Audet, 2011 et Nizet *et al.*, 2016, les défis peuvent être liés aux dimensions pédagogiques, technologiques, aux infrastructures, à la formation du personnel et aux contraintes institutionnelles.

3.4 Objectifs spécifiques de recherche

Afin de comprendre les pratiques évaluatives des apprentissages à distance d'enseignants en enseignement supérieur au collégial dans un programme en approche par compétences ainsi que les besoins et les défis que représente leur mise en œuvre, dans la première phase de cette recherche, nous avons formulé deux objectifs spécifiques :

- 1) identifier des pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages à distance d'enseignants du collégial pour un cours ;
- 2) identifier des besoins et des défis que représente la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance.

4. Cadre méthodologique

Considérant la nature des objectifs spécifiques de recherche poursuivis, nous avons fait le choix de retenir une recherche de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011), qui semble le plus approprié pour comprendre les pratiques évaluatives des apprentissages d'enseignants en contexte de formation à distance au collégial. Nous tenterons de comprendre en profondeur le phénomène à l'étude à partir des significations que les participants de la recherche lui donnent (Denzin & Lincoln, 2018). Nous présenterons ci-après les participants, l'instrumentation, le déroulement, la méthode d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques balisant cette recherche.

4.1 Participants

Le terrain de recherche comprend l'ensemble des collèges francophones du réseau collégial dont les programmes sont basés sur l'APC.

Étant donné que la présente recherche se déroule au sein d'établissements répartis sur le territoire québécois, la sollicitation des participants a été effectuée auprès de conseillers pédagogiques² et d'animateurs de réseaux. Un réseau est piloté par un animateur ou un coordonnateur et il est formé de conseillers pédagogiques regroupés selon la nature de leurs responsabilités professionnelles. Ces conseillers pédagogiques sont des informateurs privilégiés puisqu'ils accompagnent des enseignants intervenants dans le cadre de programmes à la formation continue et régulière.

La sollicitation des participants s'est déroulée en deux étapes auprès de tous les participants de deux réseaux de conseillers pédagogiques³ intervenant auprès d'enseignants au collégial. Tout d'abord, lors de la présentation du projet de recherche subventionné, une première sollicitation a été réalisée par la chercheuse auprès de tous les participants présents d'un même réseau.⁴ Par la suite, nous avons procédé à l'envoi de courriels et de communications téléphoniques auprès des conseillers pédagogiques ayant exprimé leur intention de participer à la recherche. Les participants ont été répartis dans les trois groupes de discussions, selon leur disponibilité. Parmi les participants (n = 18) qui se sont portés volontaires, on compte 16 conseillers pédagogiques et 2 animateurs d'un réseau. Les participants proviennent d'établissements d'enseignement collégial (n = 16) où on réalise de l'évaluation des apprentissages à distance dans le cadre d'un ou plusieurs cours de programmes à la formation continue et/ou à la formation régulière.

² Dans les établissements d'enseignement collégial, les conseillers pédagogiques assurent différentes responsabilités confiées par la direction de l'établissement. Les conseillers pédagogiques forment un groupe hétérogène dont les expertises professionnelles sont très diversifiées, entre autres, en raison des dossiers spécifiques qu'ils pilotent (soutien aux programmes, accompagnement, formation continue, technologie et communication (TIC), réussite scolaire, etc.) et de la grande variation du niveau de responsabilités dans chacun des établissements (Duchesne, 2016 ; Houle & Pratte, 2007 ; Saint-Pierre, 2005).

³ Le premier réseau des personnes répondantes TIC ([Réseau REPTIC](#)) est composé de conseillers pédagogiques responsables de l'intégration pédagogique des technologies dans les cégeps et collèges publics du Québec alors que le deuxième réseau est formé de conseillers pédagogiques du Regroupement des personnes répondantes locales (RL) des établissements membres du partenariat [PERFORMA](#).

4.2 Instrumentation

Pour atteindre les objectifs spécifiques de la première phase de cette recherche, le recueil de données lors de groupes de discussion (Geoffrion, 2016) a été privilégié. Au préalable, un guide d'entrevue a été élaboré. Il a été adapté de Leroux (2010) et de Nizet *et al.* (2016). Outre les éléments d'ouverture et de clôture de l'entrevue, le guide comprend cinq questions et des sous-questions qui ont permis de relancer, au besoin, les échanges entre les participants. Le groupe de discussion est divisé en trois grandes parties. La première partie (question 1) vise à identifier les pratiques d'évaluation à distance dans les programmes de l'établissement, les pratiques d'évaluation des apprentissages existantes et les contextes d'enseignement et d'apprentissage. La seconde partie de l'entretien (questions 2 et 3) vise à permettre la description de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance formative et sommative/certificative dans les programmes en approche par compétences. La troisième partie de l'entretien (questions 4 et 5) vise l'évocation des besoins et des défis perçus par les participants au sujet de la mise en œuvre des pratiques d'évaluation (formative et sommative/certificative) des apprentissages à distance dans une approche par compétences. Au terme de la rencontre, une synthèse est présentée aux participants par la chercheuse.

4.3 Déroulement

La collecte de données s'est échelonnée du mois d'avril 2017 au mois d'août 2017. Trois groupes de discussion (Geoffrion, 2016) ont été constitués. Ces trois groupes de discussion ont réuni de 4 à 8 personnes par groupe. Ils se sont déroulés à l'aide de l'outil de télécollaboration Cisco WebEx et ils ont été enregistrés sur support vidéo et audio. Ces discussions ont été animées par la chercheuse principale et une assistante de recherche. Les discussions de chaque groupe ont duré entre 90 et 120 minutes selon le nombre de personnes présentes. Pour chacun des thèmes, les participants ont été invités à prendre part à un premier puis à un deuxième tour de parole, répondant à la question, puis éventuellement aux questions de relance de la chercheuse ; par la suite la prise de parole était libre. Des réponses complémentaires ont été ajoutées dans l'espace de clavardage.

4.4 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives qui est un processus continu et itératif a été effectuée selon un cycle en trois courants s'entrelaçant (condensation des données, présentation des données et élaboration et vérification des conclusions) (Miles & Huberman, 2003). Le contenu des données audio et vidéo a d'abord été retranscrit *in extenso* en données de recherche. Une condensation des données a ensuite été effectuée par une démarche de codage, de repérage et de catégorisation des passages significatifs, sélectionnés selon les étapes de l'analyse et du traitement, à l'aide du logiciel NVivo 11 (Bengt & McDougall, 2017). Les phases du codage proposées par Van der Maren (1996) ont consisté à réaliser les étapes suivantes : lecture du matériel transcrit, détermination de l'unité d'analyse, codage des unités, extraction des passages significatifs, dressage d'une liste de codes, vérification avec un second codeur. Dans une démarche inductive délibératoire, une grille d'analyse initiale a été confectionnée en utilisant les catégories du cadre de référence (Savoie-Zajc, 2011). À l'issue de la condensation des données, celles-ci ont été présentées sous forme de tableaux de synthèse qui sont à la base des interprétations permettant d'expliquer les résultats de la recherche (Miles & Huberman, 2003).

4.5 Considérations éthiques

Préalablement à la tenue du groupe de discussion, une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été soumis aux participants qui avaient toute la liberté d'accepter ou de refuser de participer. Afin d'assurer la liberté de choix, aucun des participants n'a été sollicité par un supérieur hiérarchique de son établissement. Dans le but d'assurer la confidentialité, l'anonymisation des données (établissements, programmes et participants) a été effectuée et les données recueillies n'ont été accessibles qu'à la chercheuse et aux assistants de recherche.

5. Résultats

Nous présentons les principaux résultats qui se dégagent des groupes de discussion rapportant les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance perçues par des conseillers pédagogiques en provenance de plusieurs établissements. Nous mettrons d'abord en évidence les pratiques évaluatives rapportées, suivies des besoins et des défis perçus par la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance.

5.1 Des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance plurielles et en tension

Les résultats présentés concernent d'abord la première, la deuxième et la troisième question de recherche portant sur l'identification des pratiques d'évaluation à distance dans les programmes de l'établissement (les pratiques existantes, les contextes d'enseignement et d'apprentissage), les pratiques d'évaluation formative et les pratiques d'évaluation sommative/certificative dans les programmes.

5.1.1 Des pratiques évaluatives plus ou moins stabilisées

Au sujet de la présence de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance, les participants soulignent que ces pratiques se développent dans leurs établissements, à des rythmes variables, dans des programmes à la formation continue et régulière. Alors que dans certains établissements, les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance sont très marginales et se résument à des pratiques initiées par un enseignant dans le cadre d'un cours, dans d'autres établissements, le développement de la formation offerte à distance est étendu à l'échelle du programme et met à l'avant-scène de nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. Entre autres, dans le cadre de programmes à la formation continue dans lesquels tous les cours sont offerts à distance, tous les enseignants doivent adapter leurs pratiques d'évaluation au contexte d'enseignement et d'apprentissage privilégié par le programme.

À la formation continue [de notre] Cégep, l'évaluation à distance s'est généralisée [...] tous nos programmes sont [offerts] à distance. Donc c'est vraiment tous les enseignants qui doivent adapter leurs [pratiques] à l'évaluation [des apprentissages] à distance. [GD1, 428-431].

Parmi les contextes d'enseignement et d'apprentissage évoqués, on retrouve principalement les contextes hybrides qui permettent de proposer des activités d'évaluation en présence et à distance (ex. classe virtuelle, téléenseignement, multisites, etc.). Les modalités d'évaluation en mode présentiel enrichi et en ligne sont également évoquées. Dans plusieurs programmes, l'usage des téléphones multifonctions, de logiciels gratuits (ex. : ceux développés par Google) et des ressources soutenues par l'établissement et la mise à la disposition des enseignants (ex. Office 360, Moodle, plateforme Via, etc.) ont favorisé le développement de nouvelles

pratiques évaluatives. Dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage évoqués, un consensus se dégage au sujet de la modalité de communication synchrone privilégiée par les enseignants pour évaluer les apprentissages.

J'observe au niveau des pratiques d'évaluation des apprentissages [...] qu'il y a encore beaucoup de timidité de la part des enseignants à utiliser les technologies pour réaliser les évaluations à distance. [Ils évaluent] exclusivement en mode synchrone. [GD1, 243-246]

5.1.2 Une adaptation fluctuante des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance

Les résultats de la recherche révèlent que la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance est fluctuante selon les enseignants, les programmes et les établissements. La conception et la mise en œuvre d'évaluation des apprentissages à distance font appel à des ressources humaines, technologiques et matérielles qui sont variables d'un établissement à l'autre. Toutefois, les résultats sont unanimes et confirment le respect des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) et des décisions prises à l'échelle du programme et des cours.

Malgré la nébuleuse d'exigences liées aux politiques institutionnelles et à la mise en œuvre des programmes en approche par compétences, les résultats révèlent de nombreuses innovations qui sont déployées par les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. Au sujet des pratiques d'évaluation sommative/certificative, les résultats témoignent de pratiques d'évaluation d'apprentissages à distance qui mettent en tension des modalités qui visent une évaluation « contrôle » *versus* une évaluation « authentique ». Alors que l'évaluation contrôle est une évaluation individuelle qui se déroule dans un espace-temps précis, avec un accès très limité ou inexistant aux ressources, et qu'elle nécessite l'apport d'un intervenant supplémentaire ou de dispositifs de surveillance accrus (caméra, etc.) pour assurer le déroulement et la supervision de l'évaluation et des risques de plagiat, l'évaluation authentique favorise la démonstration de compétences (démonstration, simulation, étude de cas, exposé oral, projet, etc.) à travers des tâches complexes diversifiées qui se déroulent individuellement ou en équipe selon un calendrier prévu et qui autorisent un accès aux ressources et à une diversité d'outils TIC.

Par ailleurs, les résultats témoignent de l'émergence d'une diversité de pratiques d'évaluation formative qui comprend la correction automatisée, des modalités de rétroaction (écrite, audio, vidéo, images) et de régulation (autoévaluation, coévaluation et évaluation mutuelle et par les pairs). Ces rétroactions et ces régulations qui combinent à la fois des méthodes, des instruments et des outils TIC témoignent de pratiques émergentes qui sont expérimentées et partagées entre les équipes d'enseignants d'un même programme. Outre la diversité des pratiques évoquées, un consensus se dégage au sujet de la fréquence des rétroactions qui est influencé par le contexte d'enseignement et d'apprentissage, la disponibilité et la maîtrise des outils TIC et le temps requis afin de communiquer les rétroactions. Le tableau 1 présente une synthèse des principales modalités de rétroaction et de régulation, des méthodes, des instruments et des outils TIC.

Tableau 1. Tableau de synthèse des modalités de rétroaction et de régulation, des méthodes et des outils TIC

Rétroactions/ Régulations	Méthodes/ Instruments	Outils TIC
Correction automatisée	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types de questions (QCM, réponses courtes, etc.) • Mots croisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Socrative, Moodle
Rétroactions	<ul style="list-style-type: none"> • Écrite, audio, vidéo, images • Grilles d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • PDF, Word, YouTube, Sceencast-0-Matic, applications mobiles (ex. Audio recorder), fichier MP3, GoPro
Autoévaluation et autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> • Annotation de fichiers audio et/ou vidéo par l'étudiant • Jeux sérieux dans un domaine de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • VidéoAnt, YouTube, Moodle • Prima (Ex. : programme de soins infirmiers)
Évaluation mutuelle ou par les pairs et coévolution	<ul style="list-style-type: none"> • Projet de groupes, tâches complexes diversifiées : production écrite, exposé oral, études de cas, etc. • Grilles d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Via, Vidyo, Moodle, Google, Skype

5.2. Les besoins et les défis de l'évaluation des apprentissages à distance

Les résultats présentés ici concernent la quatrième et la cinquième question de recherche qui portent sur les besoins et les défis de l'évaluation des apprentissages à distance. Des besoins et des défis qui s'articulent aux niveaux macro, méso et micro ont été identifiés. Ces niveaux émergent des données rapportées par des conseillers pédagogiques et des animateurs de réseaux qui portent un regard sur les politiques et les ressources institutionnelles, l'approche-programme et les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. La figure 2 présente les trois niveaux de besoins et de défis de l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur.

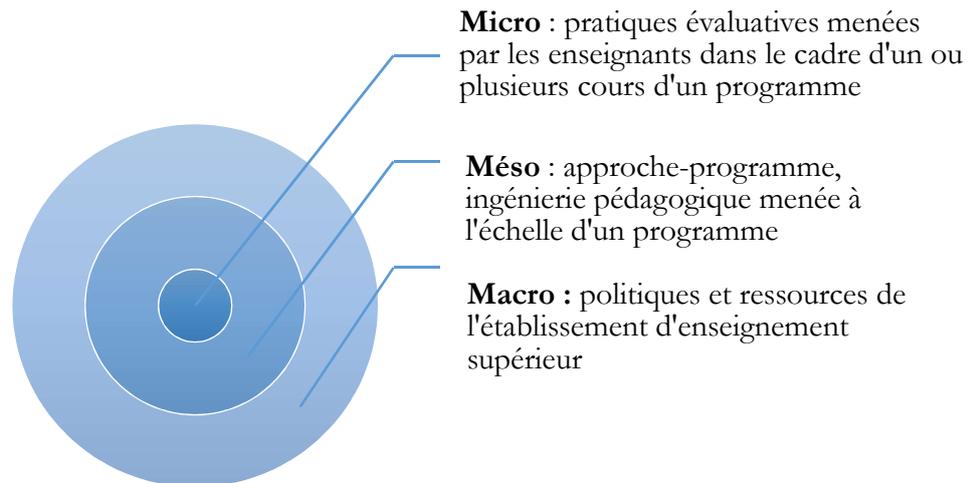


Figure 3. Des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance qui s'articulent aux niveaux macro, méso et micro en enseignement supérieur

Le niveau macro concerne les politiques et les ressources de l'établissement d'enseignement supérieur (ES) (la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), les ressources, l'infrastructure informatique, le programme de perfectionnement des enseignants, etc.). Le niveau méso se rapporte aux programmes et à l'approche-programme (planification globale, ingénierie au niveau du programme, politique départementale d'évaluation des apprentissages (PDEA), planification des cours du programme, modalités de cours en FAD, accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques, etc.). Quant au niveau micro, il se situe au niveau d'un cours et porte sur les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance, mises en œuvre par un ou des enseignants d'un même programme dans le cadre d'un ou plusieurs cours (processus d'évaluation, pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative, utilisation d'outils technologiques en situation d'évaluation, rôle de l'enseignant et de l'étudiant, application des règles d'évaluation dans un cours intégrant les TN, etc.). Pour chacun des niveaux, des dimensions transversales ont été identifiées (ressources pédagogiques et technologiques, ressources humaines, collaboration, formation du personnel) et permettent de présenter une synthèse des besoins et des défis évoqués.

5.2.1. L'intégration des TN au niveau de l'établissement d'enseignement supérieur

Dans une structure décentralisée, chaque établissement d'enseignement supérieur assure des responsabilités quant à l'intégration des technologies numériques (TN) et à l'évaluation des apprentissages à distance dans des programmes de la formation continue et régulière. Cette intégration des TN, dans un contexte dans lequel cohabitent à la fois des formations offertes selon différentes modalités (présentielle enrichie, hybride et en ligne), soulève des besoins et des défis regroupés dans des dimensions transversales. Le tableau 2 présente la synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau macro.

Tableau 2. Tableau de synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau macro

Dimensions	Besoins	Défis
Établissement	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation des politiques d'évaluation des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> Adéquation entre les dimensions pédagogiques, administratives et budgétaires
Ressources pédagogiques et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> Soutien technopédagogique institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> Choix et utilisation d'outils technologiques adaptés aux programmes et à la clientèle (hétérogène), facilité d'usage
Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance du travail de conception et d'expérimentation 	<ul style="list-style-type: none"> Collaboration entre les différents groupes d'acteurs impliqués
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> Collaboration entre les établissements, les programmes et les regroupements 	<ul style="list-style-type: none"> Partage d'innovations technopédagogiques (intra et interétablissement)
Formation du personnel	<ul style="list-style-type: none"> Partage continu d'expériences et de pratiques pédagogiques (évaluation) et outils TIC 	<ul style="list-style-type: none"> Développement de l'évaluation des apprentissages dans l'APC : mode synchrone

Parmi les besoins identifiés, l'adaptation des PIEA pour assurer l'équité de l'évaluation des apprentissages entre les programmes et les cours offerts en présence et à distance semble un besoin prioritaire.

L'année prochaine, nous réviserons notre politique d'évaluation [des apprentissages]. Je pense qu'il va falloir avoir une réflexion [sur] la question d'équité de l'évaluation [des étudiants dans les cours] en présence et [...] à distance. [GD3, 1313-1320]

En ce qui concerne les ressources, l'intégration des TN pour évaluer les apprentissages fait émerger de nouvelles pratiques qui nécessitent des ressources pédagogiques, technologiques accrues afin d'assurer une cohérence et un accompagnement des enseignants. La conception et l'expérimentation de l'évaluation avec les TN nécessitent un accroissement du temps de travail qui requiert une reconnaissance formelle du travail de l'enseignant.

Dans un contexte de formation décentralisée, la diversité des programmes de formation et l'isolement des enseignants font émerger un besoin accru de collaboration afin de partager et mettre en valeur les innovations pédagogiques. L'intégration des TN rompt avec une approche individuelle au niveau des choix technologiques et des pratiques pédagogiques.

L'acte d'enseigner est un acte souvent isolé, individuel.... [le partage d'expériences] entre pairs et entre les enseignants, et c'est toujours [une pratique] qui fonctionne énormément quand on [...] met en valeur des innovations pédagogiques. Entre les établissements, dans le réseau collégial, c'est sûr que dans l'Est-du-Québec, avec FADIO, il y a un beau partage qui se fait dans ce sens-là... » [GD1, 1250-1256]

La formation des conseillers pédagogiques à l'intégration des TN pour évaluer les apprentissages est un levier crucial pour soutenir l'accompagnement des enseignants, favoriser le partage d'expériences et l'appropriation des outils TIC dans les différents programmes de formation.

Dans un contexte institutionnel, l'intégration des TN à l'évaluation des apprentissages pose des défis au niveau de l'adéquation entre les dimensions pédagogiques et budgétaires qui sont fluctuantes. En plus des considérations administratives, le choix des environnements numériques d'apprentissage et des outils technologiques institutionnels soulève des questionnements accrus au niveau de l'adaptabilité entre les programmes, la clientèle et la facilité d'usage par l'ensemble des acteurs. Le levier de la collaboration entre les différents groupes d'acteurs impliqués devient incontournable pour assurer l'intégration des TN dans un même programme et pour partager les innovations technopédagogiques à l'échelle d'un ou de plusieurs établissements. Alors que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences se révèle le point « épineux », l'intégration des modalités synchrones à l'APC pose le défi de la formation initiale et continue des professionnels et des enseignants en enseignement supérieur.

5.2.2. Concilier l'intégration des TN à l'échelle d'un programme

À l'échelle d'un même programme qui regroupe des ressources enseignantes et des cours offerts selon différentes modalités, les TN font émerger un certain nombre de besoins et de défis. Alors que les résultats témoignent de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance qui peuvent être « timides » dans certains programmes et « généralisées » dans d'autres, plusieurs besoins et défis sont évoqués et regroupés dans les dimensions transversales. Le tableau 3 présente la synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau méso.

Tableau 3. Tableau de synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau méso

Dimensions	Besoins	Défis
Programme	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation des politiques départementales d'évaluation des apprentissages (PDEA) 	<ul style="list-style-type: none"> Alignement curriculaire et des méthodes d'évaluation
Ressources pédagogiques et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> Soutien d'un conseiller pédagogique (pédagogie et technologique) Procédures d'utilisation et outils technologiques transférables 	<ul style="list-style-type: none"> Maîtrise des outils technologiques
Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> Soutien d'un technicien informatique lors de la conception et la mise en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation des pratiques (cours en présentiel <i>versus</i> à distance)
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> Collaboration entre les services informatiques, pédagogiques et la direction – lignes directrices 	<ul style="list-style-type: none"> Concertation entre programme et département (évaluation)
Formation du personnel	<ul style="list-style-type: none"> Équipe programme – partage de bonnes pratiques Modèles, exemples de pratiques Accompagnement par des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluations en situations authentiques (APC) Évaluation du savoir-être (attitudes)

L'approche-programme préconisée dans l'APC, conjuguée à l'intégration des TN, soulève un certain nombre de besoins en lien avec les politiques d'évaluation établies au sein d'un même programme, les ressources, la collaboration et la formation du personnel. Malgré l'adoption de politiques par chaque établissement, les politiques d'évaluation établies à l'échelle d'un programme ou d'un département par les enseignants peuvent soulever des problématiques d'équivalence et d'équité qui nécessitent un travail de concertation.

Au sujet des règles départementales, les équipes-programmes vont devoir absolument établir des règles claires [...] entre les collègues pour s'assurer de la justesse et l'équité [de l'évaluation des apprentissages à distance]. [GD1, 1353-1357]

Alors que la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages à distance exige de l'enseignant des compétences en pédagogie et en technologie, dans plusieurs établissements, des enseignants se lancent dans l'adaptation des pratiques évaluatives sans consulter ou connaître les ressources au service du programme.

[Dans plusieurs programmes, il y a] des professeurs qui se lancent dans l'aventure sans consulter [le conseiller pédagogique], par exemple, sans être accompagnés et ils se découragent facilement. Donc, c'est important qu'ils comprennent que [le conseiller pédagogique] est là pour les accompagner. [GD2, 652-654]

En plus de se décourager par ces initiatives isolées et exemptes d'un accompagnement, certains enseignants peuvent diffuser des conceptions erronées et abandonner les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. L'intégration des TN à l'échelle d'un programme nécessite des ressources pédagogiques, technologiques et humaines pour accompagner la conception et l'expérimentation de pratiques évaluatives qui permettent de contrer le plagiat et d'assurer la crédibilité des résultats.

[Les enseignants] ont besoin d'être rassurés, d'être [...] soutenus par l'équipe de conseillers pédagogiques. Ce soutien les aide [et] les encourage à expérimenter des pratiques [...] pour éviter le plagiat. [GD3, 589-592]

À l'échelle des programmes, les résultats confirment la nécessité des ressources humaines qui doivent être mobilisées. La collaboration entre l'enseignant, le conseiller pédagogique et le technicien en informatique est cruciale afin de soutenir les activités d'évaluation des apprentissages à distance. Au niveau de la formation des enseignants d'un même programme, le partage d'exemples, de modèles et de pratiques permet aux enseignants d'apprendre avec le soutien des pairs.

Dans le collège [nous avons] des techniciens en informatique... Ils devraient être là quand [nous avons des] besoins technologiques afin que le conseiller pédagogique puisse bien jouer son rôle [d'accompagnateur] en pédagogie. [...] L'enseignant, le conseiller pédagogique et le technicien doivent collaborer pour le bon déroulement des activités. [GD2, 958-965]

Au niveau méso, les résultats mettent en exergue l'accroissement des défis qui relèvent de la complexité d'évaluer les compétences avec l'intégration des TN. En plus du défi de maîtriser les outils technologiques, l'adaptation des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance exige une concertation entre les enseignants d'un même programme. L'intégration des TN n'apporte pas de nouvelles solutions afin d'évaluer la compétence. Dans certains programmes, le recueil de données pour évaluer les manifestations du savoir-être nécessite de nombreuses observations qui posent des défis pédagogiques et technologiques.

Nous avons un programme [...] pour lequel nous ne sommes pas capables de faire de l'évaluation en ligne. C'est comme impossible, parce que [l'évaluation des] compétences du programme fait appel à de nombreux savoir-être. [GD2, 164-170]

5.2.3. Les pratiques évaluatives intégrant les TN en enseignement

Au niveau des pratiques d'évaluation qui impliquent l'enseignant à travers le processus d'évaluation, le passage de l'évaluation en salle de classe à l'évaluation des apprentissages à distance fait émerger un certain nombre de besoins et de défis. Les résultats révèlent que l'adaptation des pratiques d'évaluation intégrant les TN nécessite de nombreux ajustements, la prise en compte des enjeux liés au plagiat et un réel changement de culture. Le tableau 4 présente la synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau micro.

Tableau 4. Tableau de synthèse des besoins et des défis de l'évaluation des apprentissages à distance au niveau micro

Dimensions	Besoins	Défis
Cours, processus d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation des pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation des pratiques évaluatives au contexte d'enseignement et d'apprentissage à distance
Ressources pédagogiques et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> Appropriation des nouveaux outils technologiques Expérimenter les modalités synchrones 	<ul style="list-style-type: none"> Conception et administration des évaluations
Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> Accompagnement individualisé 	<ul style="list-style-type: none"> Développer les compétences technopédagogiques
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> Collaboration entre les pairs – partage d'outils et de bonnes pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> Respect de l'autonomie professionnelle
Formation du personnel	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter les modalités d'évaluation des apprentissages synchrones 	<ul style="list-style-type: none"> Nouvelle culture évaluative Proposition de pratiques pour responsabiliser les étudiants et limiter le plagiat

Les résultats révèlent le besoin des enseignants d'adapter leurs pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative aux modalités hybrides et en ligne. Parmi les besoins évoqués, l'évaluation des apprentissages dans l'APC demeure une préoccupation centrale qui ne doit pas être occultée par l'usage des TN. Pour plusieurs participants, une phase d'expérimentation et d'appropriation des outils TIC et des modalités synchrones par un accompagnement individualisé permet de démystifier l'usage des TN. La collaboration entre pairs permet de rassurer les enseignants et favorise le partage d'outils et de pratiques.

Au niveau des besoins, je pense que bien maîtriser l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences demeure un défi. [...] Le besoin d'un accompagnement dans l'usage des technologies, par des professionnels, des conseillers pédagogiques [...] mais aussi entre les pairs devient impératif dans un tel développement. [Également], le besoin de démystifier tous les outils TIC. [GD1, 1471-1476]

L'adaptation des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance demeure un défi central pour les enseignants dont les parcours professionnels et les formations disciplinaires et pédagogiques sont diversifiés en enseignement supérieur. Certains enseignants craignent que l'usage des TN standardise les pratiques évaluatives, exerce un contrôle sur la qualité de leur travail et limite leur autonomie professionnelle. Le développement de compétences technopédagogiques des enseignants doit se réaliser dans un espace de collaboration et d'accompagnement qui respecte l'autonomie professionnelle de chaque enseignant.

L'enseignement en FAD devient un processus de changement [qui nécessite] un accompagnement [qui] doit être effectué en respect de l'autonomie professionnelle [de chaque enseignant]. [GD1, 1184-1187]

6. Discussion

Les résultats de la première phase de cette recherche confirment le développement de la FAD dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur au collégial afin de répondre aux besoins de formation de clientèles diversifiées provenant de différentes régions (Demers, 2014 ; Gouvernement du Québec, 2015). Dans des programmes de formation offerts en FAD qui visent le développement de compétences, les résultats témoignent de pratiques pédagogiques qui reposent sur un « modèle artisanal » qui favorise l'interaction entre l'enseignant et les étudiants, facilitées par des ressources technologiques et de communication qui offrent une large panoplie de moyens qui sont combinés aux plateformes de formation à distance sur le Web (Depover & Orivel, 2012). Malgré cet éventail de moyens technologiques, les résultats confirment que l'intégration des TN agit comme un miroir grossissant des pratiques évaluatives effectives. L'accompagnement et le perfectionnement au sujet de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences représentent un défi de taille qui doit être placé à l'avant-scène afin de répondre aux besoins de formation et aux problématiques vécues par les enseignants et les étudiants (Nizet *et al.*, 2016).

En ce qui a trait au développement de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance, les résultats confirment un développement variable dans les programmes de la formation régulière et continue. Alors que certaines pratiques sont dites marginales dans certains programmes, les résultats confirment qu'elles sont plus généralisées au sein de programmes à la formation continue. Les pratiques évoquées sont repérables principalement dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage hybrides et en ligne qui privilégient les modalités synchrones. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs autres recherches menées sur les modalités hybrides (Audet, 2011 ; Burton *et al.*, 2011 ; Nizet *et al.*, 2016).

En ce qui a trait aux pratiques d'évaluation sommative/certificative, le numérique agit comme un révélateur de pratiques qui mettent en tension des modalités qui visent une évaluation « contrôle » *versus* une évaluation « authentique ». Ces résultats s'expliquent par le lourd héritage de l'évaluation qui repose sur la justesse de la réponse et la somme de connaissances acquises et le défi que pose l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences nécessitant la mobilisation et la combinaison de ressources pour résoudre des tâches authentiques (Allal, 2013 ; Louis & Bédard, 2015 ; Scallon, 2004, Tardif, 2006).

7. Conclusion

La présente recherche vise à identifier des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance d'enseignants du collégial ainsi que les besoins et les défis que représente la mise en œuvre des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. Le dispositif de recherche qualitative mis en place dans le cadre de cette première phase de la recherche a pu éclairer les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance perçues par des conseillers pédagogiques et des animateurs de réseaux qui accompagnent des enseignants de plusieurs programmes. Dans un contexte d'établissements et de programmes décentralisés en enseignement supérieur au collégial, une analyse des résultats des trois groupes de discussion révèle l'émergence de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance qui ont été développées, principalement dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage hybrides et en ligne. Dans les contextes évoqués, la modalité synchrone est privilégiée pour évaluer des apprentissages à distance.

À travers le prisme de l'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages, les résultats révèlent une adaptation et, dans certains cas, une transformation des pratiques évaluatives (Puentedura, 2013). Alors que certains enseignants transposent les pratiques vécues dans la salle de classe, d'autres s'engagent dans une nouvelle ingénierie d'évaluation des apprentissages à distance qui convoque la technologie afin de créer de nouvelles tâches. Dans certains cours offerts dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage hybride et en ligne, les défis liés à l'évaluation du savoir-être posent une réelle problématique et nécessitent un travail de collaboration pour esquisser des pratiques qui permettent le recueil de traces valides et suffisantes lors de l'évaluation des apprentissages à distance.

Alors que les résultats de cette première phase de la recherche rapportent la présence de pratiques évaluatives innovantes intégrant les TN, l'analyse et la synthèse des résultats ont permis de cerner des besoins et des défis qui s'articulent aux niveaux macro (établissement), méso (programme) et micro (enseignant). Ces besoins et ces défis soulèvent des enjeux liés aux politiques d'évaluation, aux ressources pédagogiques, technologiques et humaines, à la collaboration et à la formation du personnel. La deuxième phase de la recherche nous permettra de documenter les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance dans une approche par compétences auprès d'enseignants qui constituent les artisans de ces pratiques. Ces résultats issus des savoirs d'expérience permettront d'enrichir le questionnement et les connaissances sur les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur.

8. Références

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States, *Institute of Education Sciences*. Repéré à <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne* [pdf]. Repéré à http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf
- 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.
- Basque, J. (2017). L'approche-programme. Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche programme en enseignement supérieur. In P. Pelletier & A. Huot (Eds.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences* (p. 161-158). Québec: Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3117_9782760548121.pdf
- Bélanger, D.-C., & Tremblay, K. (avec la collaboration de Howe, R.) (2012). « *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial* », Rapport de recherche, Délégation collégiale PERFORMA et Collège de Maisonneuve.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 130-153). Montréal : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Collection PERFORMA.
- Benght, M. E., & McDougall, A. G. (2017). *NVivo 11 essentials: your guide to the world's most powerful data analysis software*. (2^e édition révisée.). Stallarholmen, Sweden : Form & Kunskap AB.
- Bérubé, B., & Poëllhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial*. Montréal, Québec : Collège de Rosemont.
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L., & Tristan-Lopez, A. (2015). *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. « *Dispositif de formation numérique au 1^{er} et 2^e cycle universitaire : structuration, outils d'évaluation et perception des étudiants* ». Suisse: Peter Lang.
- Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2016). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips* (2^e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burton, R., Blais, J.-G., & Gilles, J.-L. (2013). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 85-105). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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. *Distance et savoirs*, 1(9), 69-96.

- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.) (2018). *Assessment and teaching of 21st Century Skills*. Research and Applications. New York, NY : Springer.
- Contact Nord (2017). *Évolution de la formation à distance et l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada*. Repéré à <https://formationenligne.ca/se-connecter/download-id/268/>
- Crisp, G. (2011). *Teacher's Handbook on e-assessment*. Sydney, Australia; Australian Learning and teaching Council.
- Demers, G. (2014). *Rapport final sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://eduoq.info/xmlui/handle/11515/31972>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e éd.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Depover, C., & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique, Université d'Ottawa, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656. Récupéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1037363ar>. Consulté en septembre 2016.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. In B. Gauthier et I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 415-440). Québec, 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 & Education*, 57(4), 2333-2351.
- 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>
- Gouvernement du Québec (2018). *Stratégie numérique du Québec. Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/>
- Houle, H., & Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Rapport de recherche. Le regroupement des collèges PERFORMA.
- King, E., & Alperstein, A. (2015). *Best Practices in Online Program Development. Teaching and Learning in Higher Education*. New-York, N.Y.: Routledge, Taylor, and Francis.
- Ko, S., & Rossen, S. (2017). *Teaching Online: A Practical Guide* (4^e éd.). New York : Routledge.
- Lakhal, S., Leroux, J. L., & Martel, C. (2015). L'évaluation des apprentissages intégrant les TIC. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 541-576). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Collection PERFORMA.
- Lebrun, M., Lison, C., & Batier, C. (2016). Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). Repéré à <https://ripes.revues.org/1028>

- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78. Repéré à : <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/93>
- Leduc, D., Raïche, G., & Blais, J.G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373-396.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L., & Nolla, J.-M. (2017). *Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur*. Actes du IX^e colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur (p. 377-385). Grenoble, France, 11 au 16 juin 2017. Repérée à URL : http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf
- Leroux, J. L. (2018). *L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences*. Profweb : multidisciplinaire. Publié le 29 mai 2018 à <http://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>
- Leroux, J. L., & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Ed.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR62810).
- Leroux, J. L. (Ed.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Liang, X., & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in Web-based instructional environment: instructors' experience. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(7), 1-9.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Louis, R., & Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Ed.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 197-249). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Collection PERFORMA.
- Meyer, F., & Lakhal, S. (2017). *Qu'est-ce que le Blended learning ?* Communication présentée dans le cadre de la CIRTA, décembre. Repéré à <https://www.cirta.org/index.php/features/blog/36-accueil/258-webinaire-qu-est-ce-que-le-blended-learning>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck Université.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S., & Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-25.
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. In J. L. Leroux, (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (pp. 105-128). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Collection PERFORMA.

- Poellhuber, B., & Karsenti, T. (avec la collaboration de Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier-St-Laurent, S. & Géraudie, N.) (2012). *Les habitudes technologiques au cégep : résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. Montréal, Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Puentedura, R. (2013). *SAMR and TPaCK : Intro to Advanced Practice*. Repéré à http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPaCK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (pp. 123-148). Montréal, QC : Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec: Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning : A standards-based guide*. New York : Routledge.
- Stödtberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Saint-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP son origine et son évolution*. Université de Sherbrooke : PERFORMA.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In M. Poumay, J. Tardif & F. Goerges, (Eds.), *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, (pp. 15-38). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2013). *L'approche par compétence : un changement de paradigme*. Conférence présentée à l'Université Claude Bernard Lyon 1 le 20 février 2013. Conférence télé-accessible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris, France: UNESCO.
- Vai, M., & Sosulski, K. (2015). *Essentials of Online Course Design: A Standards-Based Guide* (2^e éd.). New York : Routledge.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.