

Dispositifs d'évaluation en ligne : des recommandations de la littérature scientifique à des décisions précipitées en pratique

Géraldine Heilporn – Geraldine.Heilporn@usherbrooke.ca

Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec

Faculté des Sciences de l'Administration, Université Laval, Québec

Constance Denis – Constance.Denis@usherbrooke.ca

Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec

Pour citer cet article : Heilporn, G., & Denis, C. (2020). Dispositifs d'évaluation en ligne : des recommandations de la littérature scientifique à des décisions précipitées en pratique. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 165-172.

Résumé

Alors que la pandémie liée au COVID-19 a forcé la fermeture temporaire des institutions d'enseignement supérieur à l'international, la formation à distance a été largement retenue comme solution au Québec. Administrateurs et formateurs ont déployé des efforts considérables pour permettre la migration en accéléré des enseignements et des évaluations à distance, tandis que les étudiants ont dû s'adapter rapidement à ce nouvel environnement d'apprentissage. Cet article présente tant des questionnements que des pistes de solution préconisées en matière de dispositifs d'évaluation dans deux universités québécoises reconnues pour la qualité de leur enseignement à distance. Les avantages et les inconvénients de trois dispositifs principaux sont d'abord présentés selon la littérature et sont suivis d'une description plus pratique de décisions prises sur le terrain. En guise de conclusion, quelques leçons à retenir sont explicitées.

Mots-clés

Enseignement supérieur ; dispositifs d'évaluation ; pandémie.

Abstract

While the COVID-19 pandemic forced a temporary closure of higher education institutions internationally, distance education was widely adopted as a solution in Quebec. Administrators and instructors made considerable efforts to allow a prompt transfer of learning and assessment at a distance, while students had to quickly adapt to the new learning environment. This paper presents both questions and possible solutions advocated for assessment tools at two Quebec universities recognized for the quality of distance education. The advantages and disadvantages of three main tools are first presented according to the literature, followed by a more practical description of decisions made in practice. As a conclusion, main lessons to be learned are explained.

Keywords

Higher education; Assessment tools; pandemic.

1. Introduction

Dans l'enseignement supérieur, tout comme ailleurs, la pandémie de COVID-19 a pris de court administrateurs, formateurs et étudiants. Dès la première annonce de deux semaines de fermeture par le gouvernement du Québec, la plupart des institutions universitaires ont rapidement décidé de poursuivre tous les cours en ligne jusqu'à la fin de la session d'hiver¹. La soudaineté et l'incertitude liées aux événements ont aussi fait place à des décisions précipitées, révisées, contradictoires, etc. Les annonces des administrateurs institutionnels, facultaires ou associatifs se sont multipliées et succédées à un rythme rapide.

Afin d'assurer la fin de la session en ligne, il a été demandé aux formateurs de modifier les plans de cours et d'informer les étudiants des changements apportés au plus vite, y compris au sujet des évaluations. Pour nombre d'entre eux habitués au présentiel, la migration vers des cours en ligne a représenté d'énormes changements, une majorité de formateurs n'étant pas familiers avec la formation à distance. Au-delà des modalités d'enseignement, l'ensemble de l'alignement pédagogique a été bouleversé (Biggs, 1995). De nombreux formateurs avaient en effet prévu des examens finaux en présentiel, et les questionnements autour de leur transfert vers des dispositifs à distance ont pris d'assaut l'ensemble de la population universitaire.

Ainsi, l'évaluation est devenue un enjeu crucial étant donné la fin de la session imminente. Afin d'aider les formateurs à prendre des décisions éclairées, les principales options en termes de dispositifs d'évaluation ont été analysées puis présentées au niveau institutionnel ou facultaire (Lefebvre, Denis, Desrochers, Cabana & Mathieu, 2020). Dans la section suivante, nous proposons trois types de dispositifs accompagnés de leurs avantages et inconvénients, notamment en termes d'enjeux à l'intégrité intellectuelle, d'aspects technopédagogiques à considérer, ainsi que de temps à prévoir pour la conception et la réalisation.

2. Dispositifs d'évaluation en ligne

2.1. Examen écrit

L'examen écrit, réalisé de manière synchrone ou asynchrone, se déroule sur une courte période (quelques heures). S'il est réalisé en mode synchrone, une classe virtuelle ou le recours à un logiciel spécialisé permettent de surveiller l'examen, notamment par le biais des caméras des étudiants (Moore, Head & Griffin, 2017 ; Woldeab & Brothen, 2019). Toutefois, ces options dépendent de la taille du groupe et des limites technologiques. Lorsque possible, ce dispositif d'examen synchrone avec surveillance s'apparente à un examen écrit en présentiel, pour lequel peu de modifications doivent être envisagées lors du transfert en ligne.

En mode synchrone sans surveillance ou en mode asynchrone, les plateformes d'apprentissage institutionnelles offrent généralement la possibilité de paramétrer l'examen de manière à gérer automatiquement son ouverture et sa fermeture, sa durée, les rétroactions automatiques, la répartition aléatoire des questions, etc. En ce qui concerne le caractère individuel de l'examen, la littérature recommande de proposer des questions diversifiées et

¹ Le calendrier universitaire québécois est habituellement divisé en trois sessions de cours : automne, hiver et printemps-été. La plupart des institutions universitaires québécoises ont aussi annoncé que les cours de la session de printemps-été se tiendraient exclusivement en ligne.

faisant appel à différents niveaux d'apprentissage, le développement de banques de questions et leur sélection aléatoire afin de limiter les possibilités de collaboration entre étudiants (Gamage, Ayres, Behrend & Smith, 2019 ; Sullivan, 2016).

Toutefois, le fait qu'il n'y ait pas de surveillance entraîne des questions d'intégrité liées au matériel prescrit ou au caractère individuel de l'examen. La planification d'un examen à livre ouvert est alors recommandée (Sullivan, 2016). En accédant à l'ensemble du matériel, l'étudiant doit 1) localiser l'information, 2) l'appliquer selon le contexte proposé et 3) sélectionner et utiliser l'information pertinente (UNSW Sydney, 2019).

Si le formateur décide d'y investir du temps et de l'énergie, il est possible de développer une banque de questions de types variés (à choix uniques, multiples, à réponses courtes, d'associations, à développements courts ou longs, etc.) dont les limites dépendent des contraintes technologiques associées aux différentes plateformes d'apprentissages des institutions. L'avantage du développement d'une telle banque de questions, ainsi que de rétroactions automatisées, réside dans sa possibilité d'utilisation et d'enrichissement sur plusieurs sessions de cours. Néanmoins, certains inconvénients sont à noter, par exemple la sensibilité de syntaxe en cas de correction automatisée, les possibilités de groupement de questions aléatoires variables selon les plateformes d'apprentissage institutionnelles, ou encore le caractère exclusivement textuel des réponses à développement des étudiants.

2.2. Travail écrit

Une façon d'éviter les contraintes des examens écrits à distance, comme la surveillance par caméras ou le développement de banques de questions, consiste à proposer un travail écrit alternatif sur une durée plus longue, en mode asynchrone. Selon une revue de littérature de Bengtsson (2019), ce dispositif d'évaluation a l'avantage de réduire l'anxiété des étudiants et de permettre des questions plus complexes faisant appel à des niveaux d'apprentissage d'ordre supérieur selon la taxonomie de Bloom (Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001).

Un travail écrit demande toutefois plus d'implication, de responsabilisation et de temps de la part des étudiants (Bengtsson, 2019). D'autre part, ce type de dispositif génère des réponses longues plus laborieuses à corriger. Dans la situation de pandémie actuelle, ces éléments pourraient être perçus comme des inconvénients si un examen était initialement prévu, alors que les conditions générales de vie sont transformées. Par ailleurs, Bengtsson (2019) indique d'autres inconvénients à ce dispositif, notamment le fait que les étudiants ont tendance à chercher seulement les réponses à l'évaluation une fois son énoncé disponible, plutôt que d'étudier l'entièreté du cours, ainsi que les risques de tricherie et de plagiat.

Afin de pallier ces derniers inconvénients, le formateur peut demander aux étudiants de synthétiser les connaissances sur un concept du cours puis de les hiérarchiser et de les lier sous la forme d'une carte conceptuelle (Peters, St-Denis, Chevrier & Leblanc, 2016). « La carte conceptuelle par la maturation des idées due à l'action de phosphorer induite par le créateur fait en sorte de malaxer les idées pour les mettre en forme de manière structurée, articulée, dynamique et évolutive » (Brun-Picard, 2018, p. 20). La carte est généralement réalisée en mode asynchrone avec un logiciel gratuit. Cette option rend le plagiat difficile, voire impossible, tout en favorisant un apprentissage en profondeur (Peters, St-Denis, Chevrier & Leblanc, 2016). Les consignes doivent toutefois être très explicites afin d'aider l'étudiant à saisir la portée de l'évaluation. Des exemples et des grilles d'évaluation, sont proposés sur le site enseigner à l'Université de Sherbrooke (UdeS) (UdeS, 2020).

2.3. Examen oral

Très différent des deux dispositifs précédents, l'examen oral consiste en une rencontre individuelle avec chaque étudiant, en mode synchrone, dans laquelle sont proposées quelques questions à développement parmi une banque de questions (Lefebvre, Denis, Desrochers, Cabana & Mathieu, 2020). L'enregistrement de la rencontre, avec le consentement de l'étudiant, permet de finaliser l'évaluation par la suite et facilite une révision de notes. Concernant l'intégrité intellectuelle, l'examen oral empêche l'usurpation d'identité. Toutefois, l'organisation des rencontres peut être difficile et chronophage, selon le nombre d'étudiants dans un cours, de même que la création d'une banque de questions (Lakhal, Sévigny & Frenette, 2012).

Afin d'éviter ces inconvénients temporels, un examen oral peut prendre la forme d'un enregistrement audio-vidéo, en mode asynchrone. Le processus est alors balisé, par exemple, par un PechaKucha² (PK), soit un exposé oral comptant 20 diapositives de 20 secondes chacune visant une synthèse de connaissances. Les questions sont alors envoyées d'avance, permettant la sollicitation d'une aide externe. Ce type d'examen a l'avantage d'améliorer les compétences communicationnelles, l'esprit critique ou la confiance en soi des étudiants (Murugaiah, 2016). Outre l'information disponible sur le site officiel de PK, l'Université de Sherbrooke rend disponible un exemple de consignes ainsi que deux grilles d'évaluation sur le site enseigner à l'UdeS (UdeS, 2020).

Dans la situation d'urgence liée à la pandémie et au transfert soudain des cours et des évaluations en ligne, le choix de dispositifs d'évaluation à distance n'apparaissait toutefois pas évident. La section suivante présente un portrait de quelques décisions prises par des administrateurs et des formateurs universitaires au Québec.

3. En pratique au Québec

Étant donné le stress associé à la pandémie et à ses conséquences économiques et sociales, certains formateurs ont modifié la pondération des évaluations afin d'accorder moins de poids aux évaluations finales, certaines ayant même été éliminées. Quelques institutions ont plutôt fait le choix de suspendre la session de cours sur le champ. À quelques semaines de la fin de la session de cours, la plupart des universités ont offert aux étudiants la possibilité de remplacer la notation littérale³ obtenue à l'issue d'un cours par une mention de réussite ou d'échec n'affectant pas la moyenne globale (voir annexe 1 pour un exemple à l'UdeS). De cette façon, les étudiants terminant la session, mais jugeant avoir moins bien performé, ont la possibilité de voir leurs cours crédités sans effet sur leur parcours académique futur. Les dates d'abandon sans mention d'échec ont aussi été repoussées très tard dans la session de cours, dans certains cas même après les examens finaux.

Pour les cours se poursuivant en ligne, le transfert vers des dispositifs d'évaluation à distance en cours de session n'a pas été aisé pour les formateurs. Notamment, changer de type de dispositif d'évaluation revenait à imposer aux étudiants une contrainte « de plus », ceux-ci ne s'attendant pas, par exemple, à ce qu'un examen écrit soit transformé en un travail écrit

² <https://www.pechakucha.com>

³ Au Québec et plus largement en Amérique du Nord, les notes chiffrées obtenues à l'issue de cours sont converties en des notes littérales (allant de A à E), selon un barème préétabli, à partir desquelles est calculée la moyenne générale de chaque étudiant, influençant la suite de son parcours académique.

complexe. Pour les formateurs de grands groupes-cours, d'autres réflexions relatives à la charge de correction ont aussi émergé. En effet, alors qu'un examen dont les réponses relativement standardisées (notamment en sciences de la nature, du génie ou de l'administration) pouvait être corrigé facilement, évaluer un travail écrit complexe s'annonçait bien plus ardu.

Pour cette raison, de nombreux formateurs ayant prévu un examen final écrit se sont tournés vers un dispositif similaire en ligne. Certains ont converti tout ou partie de leur examen en questionnaire à choix multiples ou à réponses courtes. Une banque de questions ainsi qu'une fonctionnalité de tirage aléatoire parmi celles-ci ont permis de limiter les possibilités de tricherie entre étudiants. Cependant, pour les questions à développement qui nécessitaient des réponses autres que textuelles (notamment des schémas ou caractères mathématiques), les formateurs se sont heurtés à des contraintes technologiques, les plateformes d'apprentissage n'y étant pas adaptées. Par conséquent, nombre de formateurs ont préféré demander des remises de questions manuscrites numérisées dans des boîtes de dépôt.

Afin de sensibiliser les étudiants aux questions éthiques liées aux évaluations à distance, certaines institutions ont exigé qu'ils signent une déclaration d'intégrité, ceux-ci y affirmant, par exemple, avoir complété les évaluations individuellement ou avec leurs coéquipiers, selon le cas, sans aide extérieure, avec le matériel prescrit et dans le respect des droits d'auteurs (Université de Sherbrooke, s.d.). De nombreux formateurs ont toutefois conservé des réticences par rapport au contrôle des évaluations, notamment sur la question temporelle de réalisation de celles-ci. En effet, allouer une journée ou plus pour répondre à des questions relativement standardisées favoriserait-il le partage d'informations entre étudiants ? En outre, ces derniers atteindraient-ils réellement les objectifs d'apprentissage s'ils avaient besoin d'une journée pour réaliser un examen d'une durée estimée à trois heures, et ce, en ayant accès à tout leur matériel ?

Du côté des étudiants, la diffusion d'informations concernant les évaluations à venir a aussi généré nombre d'inquiétudes. Pourquoi un formateur avait-il choisi de conserver la pondération initiale des évaluations, alors que ce n'était pas le cas dans d'autres cours ? Que faire si leur connexion internet empêchait l'accès à l'énoncé d'un examen final à durée limitée ? Quelle application employer pour numériser leurs réponses et les transférer sur l'ordinateur, et que faire si cela ne fonctionnait pas ? Parmi les questionnements soulevés sur les portails de cours ou sur les réseaux sociaux, impossible de ne pas remarquer l'anxiété des étudiants quant à leurs compétences numériques, et ce, à tous les cycles d'enseignement. Si un questionnaire en ligne ou la numérisation d'un document manuscrit soulevait des inquiétudes chez des étudiants inscrits initialement en formation à distance, imaginons les réactions d'étudiants habitués au présentiel et forcés de se convertir, sans délai, à une formation et à des évaluations en ligne.

4. Quelques leçons apprises

Face à l'incertitude qui a suivi la fermeture précipitée de toutes les institutions d'enseignement du Québec, administrateurs et formateurs ont souvent pris des décisions précipitées. Alors qu'une planification pédagogique et évaluative se doit d'être mûrement réfléchie, les formateurs ont été sommés de modifier leurs plans de cours et d'informer les étudiants au plus vite des changements apportés. Dans certains cas, ces décisions ont aussi dû être modifiées selon les informations qui s'accumulaient de jour en jour.

Devant eux, des étudiants désorientés, stressés par la pandémie et ses conséquences économiques, familiales et sociales prenant chaque jour plus d'ampleur, ont reçu une multitude d'informations différentes, parfois contradictoires, aussi rapidement que se transformait leur quotidien. Alors que certains ont fait preuve d'une capacité d'adaptation exemplaire, d'autres ont remis en question les directives reçues par leurs formateurs ou exprimé, de diverses façons, leurs craintes grandissantes de ne pas obtenir les moyennes ou les crédits convoités.

Selon les premiers retours des étudiants, ceux-ci ont apprécié que les formateurs parent de leur mieux à toute éventualité en évitant, autant que possible, des décisions précipitées. Ainsi, certains formateurs ont réalisé peu de modifications immédiates aux évaluations prévues, tout en informant les étudiants qu'une réflexion sur les meilleures solutions était en cours. Ils ont rassuré et encouragé les étudiants, autant que possible, en privilégiant à la fois les indications claires et la démonstration de leur flexibilité quant aux incertitudes. Ils ont proposé, par exemple, des solutions multiples quant aux formats de remise des évaluations. De plus, ils ont publié des messages d'encouragements à leurs étudiants, soulignant leurs efforts vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les communications rapides et positives de ces formateurs ont été appréciées par les étudiants, qui les ont remercié de l'accompagnement et du soutien reçus dans leur parcours jusqu'à la fin de la session de cours. Sans perdre pied devant les défis à venir, les formateurs ont guidé leurs étudiants vers la réussite tout en prenant des notes sur tout ce qui resterait à accomplir pour développer nos compétences collectives une fois la pandémie vaincue.

5. Références bibliographiques

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY : Longman.
- Bengtsson, L. (2019). Take-Home Exams in Higher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 9(4), 267. <https://doi.org/10.3390/educsci9040267>
- Biggs, J. (1995). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, États-Unis : David McKay Co Inc.
- Brun-Picard, Y. (2018). *La carte conceptuelle en éducation : pluralité des cheminements d'une conceptualisation*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., Behrend, M. B. et Smith, E. J. (2019). Optimising Moodle quizzes for online assessments. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0181-4>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212. https://doi-org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lakhal, S., Frenette, E., & Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3), 117-143. <https://doi.org/10.7202/1024672ar>
- Lefebvre, N., Denis, C., Desrochers, M.-E., Cabana, M., & Mathieu, S. (2020). *Suggestions de modalités d'évaluation alternatives dans un contexte de F@D (formation à distance)* [document inédit]. Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke. <https://bit.ly/2xcO4Wj>

- Peters, M., Ouellet St-Denis, J., Chevrier, J., & Leblanc, R. (2016). Carte conceptuelle et intégration des TIC chez les futurs formateurs : les concepts récurrents. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour l'Éducation et La Formation*, 23(1), 109-132. <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1694>
- Moore, P. H., Head, J. D., & Griffin, R. B. (2017). Impeding Students' Efforts to Cheat in Online Classes. *Journal of Learning in Higher Education*, 13(1), 9-23.
- Murugaiah, P. (2016). Pecha Kucha Style Powerpoint Presentation: An Innovative Call Approach to Developing Oral Presentation Skills of Tertiary Students. *Teaching English with Technology*, 16(1), 88-104.
- Sullivan, D. P. (2016). An Integrated Approach to Preempt Cheating on Asynchronous, Objective, Online Assessments in Graduate Business Classes. *Online Learning*, 20(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.650>
- UdeS (s.d). *Déclaration d'intégrité relative au plagiat*. Service de soutien à la formation. <https://bit.ly/2xVyqyC>
- UdeS (2020). *Enseigner à l'UdeS. COVID-19*. Service de soutien à la formation. <https://bit.ly/3c6a445>
- UNSW Sydney (2019). *Open-Book and Take-Home Exams*. UNSW Sydney Current Students.
- Woldeab, D., & Brothen, T. (2019). 21st Century assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1), 1-10.

Annexe 1 – Illustration relative au changement des modalités d'évaluation à l'hiver 2020 à l'Université de Sherbrooke, par la Fédération étudiante de l'Université de Sherbrooke.

