



Distance Evaluation Practices In Higher Education In Algeria: Contributions, Challenges And Perspectives

Dr. MOKHTAR SAIDIA Nawal French department, Hassiba Ben Bouali University of Chlef E-mail corresponding: n.mokhtarsaidia@univ-chlef.dz

Received: 05/03/2023; Accepted: 22/08/2023; Published: 06/09/2023

Abstract

In this article, we present a study on the contributions and challenges of evaluating distance learning in the post-pandemic context. It aims to shed light on the characteristics of assessment practices integrating new technologies (ICT) in higher education. After having proceeded to a terminological clarification around the notions of evaluation, we will present the contributions, the advantages and the obstacles of this new mode of evaluation. Finally, we will present the issues and concerns of distance evaluation in the Algerian university context.

Keywords: Distance evaluation, ICT, bimodal education, higher education, evaluative practices

Pratiques d'évaluation à distance dans l'enseignement supérieur en Algérie : apports, enjeux et perspectives

Résumé:

Dans cet article, nous présentons une étude sur les apports et les défis de l'évaluation des apprentissages à distance dans le contexte post-pandémique. Elle a pour objectif d'apporter un éclairage sur les caractéristiques des pratiques évaluatives intégrant les nouvelles technologies (TIC) dans l'enseignement supérieur. Après avoir procédé à une clarification terminologique autour des notions d'évaluation, nous présenterons les apports, les atouts et les obstacles de ce nouveau mode d'évaluation. Nous exposerons, enfin, les enjeux et les préoccupations de l'évaluation à distance dans le contexte universitaire algérien.

Mots clés : Evaluation à distance, TIC, enseignement bimodal, enseignement supérieur, Pratiques évaluatives.

Introduction

Face à la pandémie de la covid19 qui a obligé plus de la moitié de la population mondiale à se confiner, il s'est avéré que l'évaluation des apprentissages à distance est l'une des

solutions efficaces pour assurer la continuité pédagogique et répondre aux besoins de nos apprenants.

A cet effet, il est opportun d'amorcer une réflexion sur les apports et les défis de l'évaluation des apprentissages à distance en contexte universitaire. Depuis l'émergence de l'enseignement à distance, parmi les questions qui se posent est celle de l'évaluation des étudiants dans le contexte inédit :

- Comment puis-je évaluer mes étudiants ?
- L'évaluation serait-elle équitable et pertinente ?
- Comment gérer l'angoisse de l'étudiant face à ce nouveau type d'évaluation ?
- Quels sont les dispositifs pédagogiques et techniques auxquels on peut recourir pour mettre en place une démarche d'évaluation ?

Après avoir procédé à une clarification terminologique autour des notions d'évaluation, nous présenterons les différents objectifs de l'évaluation en nous focalisant plus particulièrement sur la pratique évaluative à distance mise en œuvre par les enseignants, les outils numériques, les opportunités et contraintes de l'évaluation en ligne. Nous discuterons le rôle et la place des TIC dans les pratiques évaluatives afin de mettre en évidence une conception partagée entre enseignants et étudiants, quant aux finalités de l'évaluation, que celle-ci se fasse ou non à l'aide d'outils numériques.

Notre expérience se déroule auprès des étudiants de 2^{ème} année LMD du département de la langue française de l'université de Hassiba Ben Bouali de Chlef, matière Compréhension/Expression orale. Nous avons demandé aux étudiants de faire un exposé oral qui sera enregistré sous format vidéo et sera comptabilisé comme une note de contrôle de la session. L'objectif de cette expérience serait d'évaluer les compétences des étudiants en matière de communication orale mais aussi la manière dont ils ont structuré leurs exposés. La réalisation de l'exposé est conçue donc comme étant une tâche complexe qui requiert la mobilisation de plusieurs compétences. Des compétences pour lesquelles les étudiants n'ont pas été nécessairement formés ou accompagnés. Du point de vue de l'enseignant, il n'est pas simple d'évaluer une prestation orale (Gagnon, De Pietro&Fischer, 2017).

Nous commençons tout d'abord par la définition du concept d'évaluation des apprentissages à distance, avant de nous interroger par la suite sur la manière d'approcher cette évaluation à distance.

1. Qu'est-ce que l'évaluation des apprentissages à distance ?

L'évaluation des apprentissages à distance est un processus qui :

- Consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'étudiant et à les interpréter en vue de porter un jugement et de prendre les meilleures décisions possibles sur le niveau d'apprentissage de l'étudiant et la qualité de l'enseignement
- Fait appel à l'intégration d'outils TIC et Web 2.0
- Est repérable à travers le contexte d'enseignement et d'apprentissage (présentiel enrichi, hybride (blended ou mixte), en ligne (online)) et les activités

d'évaluation formelles et informelles proposées selon des modalités synchrones ou asynchrones. (Leroux, 2018)

Cette définition met l'accent sur la relation entre l'apprentissage de l'étudiant et le jugement porté par l'enseignant en vue de prendre la meilleure décision à condition qu'elle soit en adéquation avec le niveau d'apprentissage de l'étudiant.

Considérant qu'une situation d'évaluation à distance constitue un cadre pour l'exercice de pratiques évaluatives, nous définissons une situation d'évaluation à distance 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.

2. Les paramètres de l'évaluation des apprentissages à distance

2.1. Le contexte d'enseignement et d'apprentissage

Toute situation d'évaluation est définie par un contexte d'apprentissage et d'enseignement qui comprend trois modalités intégrant les technologies de l'information et de la communication à différents degrés : le présentiel enrichi (en face à face en salle de classe avec une intégration d'outils numériques), la modalité hybride (ou mixte) qui propose des activités en face à face et à distance, la modalité en ligne qui propose principalement des activités à distance.

2.2. Les modalités

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.

2.3. La médiatisation

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).

2.4. La médiation relationnelle

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'évaluation des apprentissages à distance qui soient collectives ou individuelles.

3. Les fonctions de l'évaluation

Dans notre étude, nous nous intéresserons à l'évaluation sommative et l'évaluation formative en ligne. L'évaluation dans l'enseignement en ligne est un outil qui permet de suivre la progression pédagogique de l'apprenant. En soumettant l'apprenant à des épreuves périodiques et à un feedback hebdomadaire, l'enseignant crée un mécanisme de contrôle qui lui permet de vérifier que la performance de l'apprenant est en harmonie avec les cibles d'apprentissage de la séance et les objectifs pédagogiques du cours.

On distingue généralement deux types d'évaluation. L'évaluation sommative et l'évaluation formative. Dans **l'évaluation sommative**, le but est de vérifier que l'apprenant a acquis les connaissances enseignées. Ce type d'évaluation est un type d'évaluation à posteriori qui prend place généralement à la fin du cycle de formation, et prend la forme d'épreuve écrite ou orale, de question à choix multiple, et d'analyse de texte ou d'argument. Le but est d'assigner une note finale qui indiquera, à l'enseignant, le niveau de réussite ou d'échec de l'apprenant.

L'évaluation formative, par contre, est une évaluation continue, son objectif est d'assurer un suivi pédagogique durant toute la période de l'apprentissage. En quelque sorte, l'évaluation formative, est une action d'accompagnement qui fait du processus d'itération et du feedback entre enseignant et apprenant, le point focal de l'apprentissage. L'erreur, dans ce type d'évaluation, n'est pas sanctionnée. Au contraire, elle est tolérée, et parfois même encouragée, car elle constitue un moment propice d'apprentissage. L'évaluation formative constitue un choix idéal pour le e-Learning qui se caractérise par l'interactivité et l'apprentissage centré sur l'apprenant. De ce fait, tout cours en ligne doit contenir au moins deux techniques d'évaluation formative par semaine.

4. Quelques techniques d'évaluation formatives en ligne

Les techniques d'évaluation formative visent à vérifier deux points essentiels : l'acquisition de la connaissance, ou du contenu enseigné, et le développement de la pensée analytique chez l'apprenant.

La particularité de l'évaluation à distance se situe à deux niveaux : le premier est relatif à l'acte d'évaluation en lui-même qui consiste à évaluer l'apprenant dans un contexte d'apprentissage. Le second, porte sur les dispositifs techniques auxquels on fait recours pour aboutir à une telle évaluation. Pour sa part, l'étudiant qui est au cœur de cette pratique d'évaluation se trouve face à un double enjeu : d'une part, intégrer des connaissances et développer des compétences dans un domaine en particulier, et d'autre part, faire usage d'un dispositif technique pour y arriver.

Qu'elle soit en présentiel ou à distance, De Ketele (2010) a distingué trois formes d'évaluation : (i) L'évaluation diagnostique « d'orientation » qui consiste à évaluer pour

orienter une nouvelle action à entreprendre ; (ii) L'évaluation formative « de régulation » qui a pour objectif d'évaluer pour améliorer une action en cours. [...]. L'évaluation de régulation est donc centrée sur l'identification de ce qui est déjà acquis ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours ; (iii) L'évaluation certificative qui a pour but de certifier une action que nous considérons comme terminée (une action considérée comme achevée).

Dans de cet article, nous allons nous focaliser sur l'évaluation formative, qui « vise à soutenir le processus d'apprentissage et doit faire état de progrès accomplis. Elle mise sur la participation engagée des élèves et des étudiants » (Scallon, 2015)¹. Il s'avère donc que l'évaluation formative repose sur la progression et l'amélioration du niveau des étudiants que ce soit en relation avec l'évolution de leurs connaissances ou encore par rapport au développement de leurs compétences et ce dans un contexte d'enseignement/apprentissage.

3. Des outils numériques pour diversifier les pratiques d'évaluation

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 : Lakhal, Leroux et Martel 2015).

Tableaux .1 : Définition opérationnelles des types d'évaluation (adaptées de Liang et Creasy, 2004)

¹ Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI)

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.

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. 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 de discussion 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.

5. Démarche méthodologique

5.1. Description du contenu de la matière Compréhension/Expression orale

L'expression orale est un outil précieux de communication entre les êtres humains. Que ce soit en famille, à l'école ou dans la rue, s'exprimer à l'oral est incontournable et fondamental. L'objectif général de cet enseignement est d'amener l'étudiant à s'exprimer oralement en français dans toutes les situations de communication. Pour atteindre cet objectif, plusieurs opérations mentales sont mises en jeu à savoir : le repérage, la discrimination et le traitement de l'information. L'acquisition de cette capacité se fait pendant un long processus par l'utilisation de plusieurs stratégies nécessaires pour développer l'écoute et favoriser la compréhension de divers messages dans des contextes variés. Les activités de compréhension orale et d'expression orales que nous avons proposées aideront les apprenants à : développer les moyens de l'expression orale de la langue française, utiliser la langue française pour s'exprimer dans des situations de communication, utiliser des techniques qui leur permettent de développer les principales compétences langagières, exploiter des stratégies susceptibles de donner l'occasion aux étudiants de s'exprimer et de communiquer correctement à l'oral : savoir les différents registres de langue en situation, des faits de civilisation, des accents différents ; reconnaître des sons ; repérer des mots-clés ; comprendre globalement ou en détails un message sonore ; reconnaître des structures grammaticales en contexte ; prendre des notes, etc., amener l'apprenant à acquérir progressivement des stratégies d'écoute et à comprendre des énoncés oraux, et enfin, évaluer les acquis des étudiants en expression orale.

Marie Gaussel souligne l'importance sociale de l'oral en ces termes : « La maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale » (2017, p.1).

Mode d'évaluation : contrôle continu (100%)

Description du public :

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi de travailler avec deux groupes qui se composent de 56 étudiants inscrits en deuxième année Licence (LMD) du département de la langue française de l'université de Chlef en Algérie. Notre expérience d'enseignement à l'université (enseignement de la matière Compréhension/expression orale pendant treize ans) nous a permis de constater que la majorité des étudiants éprouve des difficultés pour s'exprimer oralement en langue française. Afin d'accomplir cette tâche, nous avons organisé une visioconférence en vue de discuter avec les étudiants les points suivants : les techniques de l'exposé oral, la démarche pour enregistrer une vidéo et réaliser un exposé à distance, le choix du thème, etc.

6. Discussion et analyse des résultats

Dans cette étude, nous avons remarqué que tous les étudiants ont participé à cette expérience pédagogique, ce qui témoigne de leur intérêt à cette nouvelle pratique d'évaluation formative. D'ailleurs leur assiduité a été remarquée à travers leurs résultats qui étaient satisfaisants. Ainsi, nous avons pu constater que cette expérience pédagogique d'évaluation formative représente de nombreux bénéfices mais aussi des limites.

6.1. Les bénéfices de l'expérience

Cette expérience de l'exposé oral à distance s'avère intéressante et semble susciter la curiosité et l'engagement des étudiants. Globalement, les étudiants 95% (n = 52) avaient une perception positive à l'égard de ce dispositif d'évaluation de l'exposé oral. Ils l'avaient perçue donc comme étant une nouvelle façon d'appréhender l'oral et une alternative moins stressante à l'exposé en présentiel. C'était également une occasion pour eux de s'enregistrer et de réaliser la tâche en fonction de leurs disponibilités "flexibilité" et de procéder à une évaluation de leur travail par eux-mêmes "auto-évaluation" avant qu'il ne soit évalué par l'enseignant. Ce nouveau regard sur leurs compétences orales leur a permis aussi de mettre le doigt sur leurs limites et les difficultés ressenties lors de la présentation orale.

En ce qui concerne l'évaluation formative, la majorité d'entre eux 98% (n = 55) jugeaient que l'évaluation à distance de leurs exposés oraux était intéressante et facilitait leur apprentissage de l'expression orale grâce aux rétroaction de l'enseignant. La rétroaction constitue également l'une des dimensions les plus importantes qui caractérisent une évaluation qu'elle soit en présentiel ou à distance. Elle est définie comme étant « un commentaire ou une décision prise par l'enseignant à la suite de l'observation de la situation d'apprentissage (en groupe ou individuelle) et elle est communiquée oralement ou par écrit à l'étudiant ». (Leroux, 2014). Cette rétroaction permet donc à l'apprenant de se situer par rapport à ce qui est attendu de lui et s'informer sur ce qu'il est amené à faire pour progresser et s'améliorer.

En ce qui concerne l'utilisation de la technologie dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'expression orale la quasi-totalité des participants 97% (n = 54) trouvaient que l'évaluation à distance revêt une dimension particulière puisqu'elle recourt à une multitude d'outils numériques, lesquels favorisent les différents modes de communication synchrones et asynchrones. De tels outils numériques permettent également plus de flexibilité et d'accessibilité aussi bien pour l'étudiant que pour l'enseignant. En outre, l'absence du public et la possibilité de refaire les enregistrements ont constitué un avantage pour les étudiants leur permettant ainsi de réduire le stress et l'anxiété associés à l'exposé oral en présentiel et l'émergence d'un nouveau stress lié à la répétition de l'enregistrement à plusieurs reprises jusqu'à l'arrivée à un résultat satisfaisant. Notons, à cet effet, que certains étudiants étaient également enthousiastes à l'idée d'expérimenter ce dispositif d'évaluation.

Parmi les bénéfices de cette expérience, il convient de mettre l'accent également sur l'acquisition de nouvelles compétences à savoir:

- **Les compétences linguistiques** : apprendre de nouveaux mots, améliorer la diction, etc.
- **Les compétences numériques** liées notamment au développement et à la maîtrise de certains logiciels de montage et de partage des vidéos et d'autres compétences en informatique, etc.
- **Les compétences liées à la communication orale et au développement personnel "Soft Skills** : apprendre à parler devant la caméra, la maîtrise de la communication non verbale, l'esprit réflexif et de synthèse (temps limité de la

vidéo), améliorer la confiance en soi et l'estime de soi, apprendre le sens du travail de groupe, le sens de la responsabilité et de la patience, le partage d'idées, etc.

6.2. Les défis de l'expérience

L'évaluation à distance représente plusieurs défis, par exemple, la surcharge de travail liée à ce mode d'évaluation. Si dans l'exposé oral en présentiel, l'évaluation de l'enseignant et des pairs se fait conjointement, ceci n'est pas le cas pour à distance où l'évaluation se fait plutôt de façon asynchrone.

Une autre limite est inhérente à la rétroaction qui s'effectue, de façon asynchrone, au niveau de l'évaluation à distance dans la mesure où l'enseignant devrait, dans un premier temps, visionner les vidéos avant de procéder, dans un second temps, à noter toutes les remarques d'amélioration et les rétroactions qu'il serait amené à communiquer aux étudiants. Contrairement au présentiel où les rétroactions sont formulées par les enseignants et communiquées par eux de façon synchrone, le distanciel impose, par contre, de nouveaux défis liés notamment à la connectivité. En effet, tous les étudiants ne disposent pas de connexion stable et rencontrent des problèmes à se connecter pour suivre les cours à distance en mode synchrone. Ceci dit, la possibilité de prévoir une séance dans laquelle l'enseignant pourrait leur communiquer ces dites rétroactions s'avère de plus en plus une question délicate. D'où le recours au mode asynchrone pour communiquer les rétroactions auprès des étudiants ayant réalisé le travail.

Nous avons révélé également que les défis inhérents à cette expérience se situent à trois niveaux:

Le premier niveau est relatif à l'aspect humain et porte sur les points suivants:

- L'absence du public (enseignant et étudiants): le regard des autres et le stress ressenti suite à la présentation en face à face constitue aussi un défi pour l'étudiant et permet de faire face à ses limites, à affronter la timidité et avoir plus de confiance en soi.
- Absence de rétroactions et d'interactions instantanées.

Le deuxième niveau est relatif à l'aspect technologique. Les étudiants ont précisé qu'ils rencontrent des difficultés à se connecter en vue de réaliser le travail à distance. Ces perturbations de connexions internet sont dues au fait que certains étudiants ne disposent pas de connexion stable.

Le troisième niveau nous renvoie à l'aspect « temps ». Pour les étudiants, cet aspect est inhérent à la durée qu'ils ont consacrée pour aboutir à la réalisation de la tâche, ce qui les a amenés à prolonger le délai de la remise des travaux. Ce prolongement des délais s'explique également par la multiplication des tentatives d'enregistrement qu'ils ont effectuées, avant de procéder à l'envoi final.

Pour l'enseignant, il s'agit d'une surcharge de travail. Dans un premier temps, il doit visionner les vidéos et évaluer la prestation de chaque étudiant selon une grille d'évaluation des compétences de communication orale. Dans un second temps, au lieu de donner des rétroactions de façon instantanée c'est-à-dire directement auprès des étudiants, il doit noter d'abord les rétroactions et les communiquer auprès des étudiants

de façon soit synchrone ou asynchrone. D'où un double investissement en termes de temps et d'énergie.

Parmi les limites que nous avons soulevées, lors de cette expérience, c'est que les étudiants ont été contraints à envoyer leurs travaux par le biais du courriel institutionnel. Certaines vidéos étaient lourdes et volumineuses, ce qui a rendu difficile leur envoi. Si certains ont eu recours aux outils de partage tels que "Google drive" pour envoyer leurs vidéos, d'autres ont dû recourir au soutien de leurs pairs pour y parvenir. Ceci reflète que certains étudiants ne maîtrisent pas assez les compétences numériques liées au transfert et au partage pour procéder à l'envoi de fichiers volumineux tels que les vidéos. Cette difficulté d'envoi peut s'expliquer également par des problèmes de connectivité.

Cette expérience nous amène à nous interroger davantage sur les compétences techniques des étudiants et de montrer à quel point cette génération se familiarise aisément avec l'outil numérique. Cependant, le constat sur le terrain montre que certains étudiants ont du mal à exploiter les outils de partage numériques. Il s'avère donc que « La manipulation de l'outil, au-delà des fonctions basiques, peut aussi constituer un obstacle ou une charge supplémentaire ».

En définitive, il convient de noter que cette expérience de l'exposé oral enregistré en format vidéo a mis les étudiants face à plusieurs contraintes puisqu'elle a sollicité de leur part plusieurs compétences, à savoir, la structuration d'un discours oral, la maîtrise des techniques de communication verbale et non verbale mais aussi et surtout en rapport avec les compétences numériques pour procéder au montage de la vidéo et son envoi. D'où la complexité de la tâche qui s'avère, à première vue, facile à réaliser.

Conclusion

A l'issue de cette étude, nous avons pu soulever les bénéfices et les défis que représente cette expérience pour les étudiants et la manière dont elle a contribué à soutenir leur apprentissage de l'expression orale. C'est ainsi que la majorité des étudiants l'ont trouvée intéressante et ont exprimé leur envie de la refaire.

Cette expérience présente plusieurs avantages pour les étudiants et a permis à ces derniers de se remettre en question et de repérer ainsi leurs lacunes. C'était également une opportunité pour apprendre en dépit des problèmes de connectivité et de distance. Quant à l'enseignant, elle lui permet de juger la validité et la pertinence du dispositif d'évaluation adopté et de mieux saisir les lacunes qu'avaient rencontrées les étudiants. Nouveaux savoir au sujet des pratiques évaluatives guideront le développement de nouvelles propositions d'action (pratique) ; Soutenir le développement professionnel d'enseignants (formation) ; Développement de nouvelles connaissances et des pistes de recherche ; Mieux comprendre la diversité et la complexité des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance (recherche). On en conclut donc que le bilan de cette expérience est prometteur. Il nous a permis de tirer plusieurs enseignements afin de proposer ultérieurement un mode d'évaluation qui serait un allié pour mieux soutenir l'apprentissage des étudiants. Dans cette perspective, il serait intéressant de procéder, à une évaluation hybride, qui combine les deux dispositifs d'évaluation en présentiel et à distance et de proposer ainsi plusieurs scénarios d'évaluation.

Références bibliographiques

- Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 305-324.
- Charlier, B., Daele, A. & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 345-365.
- Cottier, P., & Lanéelle, X. (2016). Enseignement et formation en régime numérique : Nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*. <https://dms.revues.org/1168>.
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Isabelle, C., Lapointe, C. & Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 325-343.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lakhal, S. & Leroux, J.L., Martel, C. (2015). L'évaluation des apprentissages intégrant les TIC. Dans J.L. Leroux (dir). *Evaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 541-576). Montréal, Québec : Editions Chenelière/AQPC.
- Larose, F., Grenon, V. & Lafrance, S. (1999). Pratiques et profils d'utilisation des TIC chez les enseignants d'une université. Dans P. Bordeleau, C. Depover et L.-O. Pochon (dir.), *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances. *Éducation permanente*, 135(2), 143-151.
- Leroux, J. L. (2017). Les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance d'enseignants de l'enseignement supérieur au collégial dans une approche par compétence.
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. In L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-196). Suisse : Peter Lang.
- Leroux, J. L. (2014). Evaluer pour faire apprendre In Ménard, L. et ST-Pierre, L. (dir) *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université*. (p.331-353) Montréal : Editions Chenelière AQPC/Collection PERFORMA.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Peraya, D. (2002). Communication et nouvelles technologies. In P. Perrig-Chiello et F. Darbellay (dir.), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (p. 117-143). Lausanne: Institut universitaire Kurt Bösch.

- Perrenoud, P. (1998). *Se servir des technologies nouvelles*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI)
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.