

### Introduction

Concevoir une évaluation à distance en cohérence avec les apprentissages visés peut s'avérer complexe. Aux méthodes et outils utilisés habituellement, s'ajoutent les technologies numériques utilisées pour produire, collecter et interpréter la preuve d'apprentissage. Ce mémo propose une démarche permettant d'intégrer tous ces éléments.

### Que savons-nous au sujet de l'évaluation (à distance) ?

Evaluer les apprentissages des étudiants correspond à un « processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles » (Muller, non daté). L'obtention des informations pertinentes se fait via une collecte et une analyse des données produites par les étudiants. Les décisions possibles peuvent par exemple correspondre à faire un bilan, certifier, orienter, attester la réussite ou l'échec etc.

#### Double légitimité de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation repose sur le respect de 3 **principes éthiques**. La **justice**, se manifeste par une condition de **validité**, c'est-à-dire l'adéquation entre ce que l'on veut évaluer et ce qu'on évalue réellement (rien de plus, rien de moins et rien d'autre). L'**équité**, se manifeste par une condition de **sensibilité**, qui prend en compte les variations significatives entre les produits à évaluer. La mesure doit être précise et doit refléter des phénomènes subtils (ne pas donner la même note à des copies dont le travail n'est pas de même qualité). L'**égalité**, se manifeste par une condition de **fidélité**, à savoir la stabilité de la note inter et/ou intra évaluateur. Une évaluation fidèle aboutit au même résultat quel que soit le nombre de passations et de correcteurs.

Elle repose également sur 3 **conditions méthodologiques** cadrés par un modèle docimologique procédural. La **cohérence**, qui s'articule selon 4 dimensions (Hadji, 2012). La **rigueur**, avec pour principes la validité et la **faisabilité** (l'évaluation doit être faisable dans des délais raisonnables et à l'aide des ressources disponibles et proportionnées à l'importance relative des enjeux). La **transparence**, selon les principes de **communicabilité** (les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les enseignants et étudiants engagés dans la réalisation des épreuves) et de **diagnosticité** (permet le diagnostic précis des difficultés d'apprentissage et idéalement de leurs causes, des processus maîtrisés, de ceux qui ne le sont pas)

### Comment évaluer à distance ?

#### Une démarche d'évaluation en quatre étapes

Qu'elle soit effectuée en présentiel ou à distance, la démarche d'évaluation est constituée de 4 étapes consécutives. Dans ce mémo, nous nous concentrerons sur les trois premières, à savoir la planification de l'évaluation (étape 1), la collecte des preuves d'apprentissage (étape 2) puis leur interprétation (étape 3). La prise de décision intervient en étape 4 (voir [mémo sur la grille critériée](#)).

La première étape de la démarche correspond à la **planification** de l'évaluation.

Tout d'abord, il est question des **visées** de l'évaluation, c'est-à-dire pourquoi évaluer. L'évaluation peut être diagnostique (avant l'apprentissage) et consiste à diagnostiquer les apprentissages et également identifier les acquis et/ou les difficultés. Une autre visée est l'évaluation formative centrée sur l'étudiant, qui a pour but de former, réguler, réajuster, adapter, améliorer, informer, guider, aider, remédier. Elle a lieu lorsque les apprentissages sont en train de se faire (voir mémo [Evaluer pour aider aux apprentissages](#)). Elle permet alors à l'étudiant de vérifier ses apprentissages. Enfin, l'évaluation sommative (certificative) a pour fonction d'attester/certifier, décider et délivrer un diplôme. L'enseignant juge alors si les objectifs définis en amont ont été atteints.

La deuxième question porte sur ce que l'on peut mesurer et qui peut être observable par l'enseignant, à savoir l'**objet** de l'apprentissage. Il existe trois types d'objets. Le **produit fini** correspond à ce que réalise l'étudiant quand on le met en situation d'agir comme par exemple un objet, un calcul, une construction, « la bonne réponse ». Le choix du produit attendu doit être en cohérence avec le niveau d'apprentissage défini en amont du cours. Le **processus**, qui correspond à une démarche, technique, méthode, employée pour répondre à la question ou problème posé. Exemple : application d'une méthode reconnue de planification budgétaire. Le **discours**, correspondant à ce que dit l'étudiant quand on le place en situation de justifier, d'expliquer, de critiquer, etc. Cet objet est plus complexe à évaluer lorsqu'il faut trouver les « preuves » de l'apprentissage.

La **collecte** des preuves d'apprentissage des apprenants constitue deuxième grande étape de la démarche.

Il s'agit en premier lieu pour l'enseignant de définir la tâche d'évaluation qui est à réaliser par l'étudiant. Celle-ci doit être authentique, c'est-à-dire que le contexte dans lequel va se réaliser la tâche doit se rapprocher de celui que l'étudiant peut rencontrer dans le milieu professionnel, dans sa vie étudiante ou quotidienne. La tâche à opérationnaliser peut être simple ou complexe d'une part, et peut mobiliser un ou plusieurs types de connaissances ou ressources. Exemples : citer les stades

de développement de la maladie de Parkinson ; réaliser une œuvre sculpturale sur le thème de la loyauté ; identifier des facteurs de stress au travail etc. Il convient ensuite d'indiquer aux étudiants la forme sous laquelle réaliser la tâche qui leur est demandée. L'enseignant peut prendre en compte l'instrument en ligne disponible ou la possibilité de triche / plagiat dans le choix de son outil d'évaluation.

TYPES	DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES (ADAPTÉES DE LIANG ET CREASY, 2004)	OUTILS	INSTRUMENTS EN LIGNE	RISQUES DE FRAUDE
Examen et test	Restitution d'éléments d'apprentissage ou reproduction dans des conditions restreintes de temps et d'espace	Différents types de questions (QCM, réponses courtes, etc.)	Quiz (Wooclap), examen (Devoir dans Plubel)	Plagiat et auto-plagiat, usurpation d'identité, échange d'informations
Travail écrit	Tâche complexe individuelle ou en équipe . Conditions de temps ou d'espace gérées par l'apprenant, excepté au moment du dépôt.	Rapport, journal, analyse de texte, production écrite, etc.	Portfolio numérique (Mahara), Devoir dans Plubel, Grille d'évaluation	Plagiat et auto-plagiat, usurpation d'identité
Démonstration de compétence	Production complexe représentative d'attentes professionnelles terminales ou préterminales. Performance en contexte réel ou en contexte simulé.	Étude de cas, projet, exposé oral, débat, création d'une œuvre, entrevue, simulation, expérimentation, etc.	Portfolio numérique (Mahara), Grille d'évaluation, Grille d'autoévaluation, co-évaluation	Plagiat et auto-plagiat, usurpation d'identité
Collaboration	Mise en relation dans un espace virtuel. Interaction et interdépendance mutuelle et visant une démarche de production ou une démarche d'appréciation.	Projet en groupe, discussion de groupe, etc.	Portfolio numérique (Mahara), discussion (Teams), Forum dans Plubel, Grille d'évaluation, Grille co-évaluation et Grille d'évaluation par les pairs	Usurpation d'identité
Participation	Communication sans obligation d'interaction. Rendre public une production verbale ou écrite témoignant de ses apprentissages.	Fil de discussion (n fois par semaine). Questions et réponses publiées	Portfolio numérique (Mahara), podcast (Audacity), Grille d'autoévaluation	Usurpation d'identité

En complément de ce tableau, retrouvez [ici](#) un document récapitulatif des outils numériques pour l'évaluation à distance en fonction du type d'évaluation choisi.

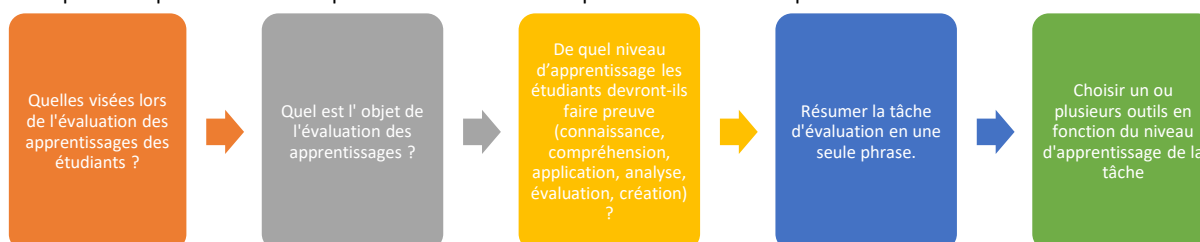
Une fois que l'étudiant connaît la tâche à réaliser et sous quelle forme l'exécuter, il reste à l'enseignant à donner les consignes relatives à la réalisation de la tâche ainsi que les modalités de diffusion du travail effectué. Quelques bonnes pratiques concernant la forme des consignes à donner : identifier l'action ou l'opération demandée avec un verbe d'action précis, le conjuguer le verbe à l'impératif, à l'indicatif présent ou au futur. Concernant le fond, il est préconisé d'exprimer une consigne claire utilisant un vocabulaire commun et technique si connu des étudiants. Expliciter les attentes de l'enseignant en précisant la mise en situation (Nombre de pages/lignes/mots ? Durée limitée/sans contrainte temporelle ? Format ? Critères d'évaluation ?) facilitera la réalisation de la tâche. Des informations telles que le caractère synchrone ou asynchrone de la tâche, si la tâche est à effectuer individuellement ou collectivement et la modalité de remise (papier en main propre, dépôt en ligne, questionnaire, mail, répertoire partagé etc.) peuvent faciliter le rendu du travail puis la correction.

Ensuite vient la troisième étape de la démarche, l'**interprétation** des preuves d'apprentissage (ou correction).

Il existe de nombreux outils d'évaluation. Certains sont plutôt objectifs lors de la correction, c'est-à-dire que le risque d'erreur et d'interprétation est faible. C'est le cas par exemple des QCM, vrai/faux, appariement, réponses à trous, questions à réponses ouvertes et courtes (QROC), check list etc. Ils permettent cependant d'interpréter des preuves d'un apprentissage en surface. D'autres outils sont plutôt subjectifs tels que les questions rédactionnelles, réponses à développement long, production écrite complexe, portfolio, travaux de recherche, examen oral, simulation, projet etc. Ils permettent au contraire de collecter des preuves d'un apprentissage plus en profondeur.

## Pensez-y !

Les questions présentes dans le plan d'évaluation suivant peuvent faciliter le déploiement de la démarche d'évaluation :



## Bibliographie

- Hadji, C. (2012). 3. Pour une évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche socialement et éthiquement légitime. Dans : , C. Hadji, Faut-il avoir peur de l'évaluation (pp. 205-282). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Burton, R. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. Distances et savoirs. 9. 69-96. 10.3166/ds.9.69-96.
- Liang, X. & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in web-based instructional environment: Instructors' experience, 9(7). Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=7&cmd=View+Article>.