

ÉVALUER À DISTANCE EN TEMPS DE PANDÉMIE : DÉFIS ET STRATÉGIES DE RÉSILIENCE À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE¹

Résumé : Cet article revient sur les différentes mutations qu'ont subies les pratiques évaluatives occasionnées par le contexte de la pandémie dans l'enseignement supérieur en Algérie, particulièrement dans le cadre de cours en ligne. Au travers d'un retour d'expérience, nous nous interrogeons ici sur cette période de tâtonnements en matière d'évaluation. Par le biais d'une analyse qualitative, nous décrivons notre approche pour l'évaluation à distance en contrôle continu de la matière « *Objet et méthode en didactique* », une matière destinée aux étudiants de première année de Master à l'université de Khenchela. D'autre part, nous avons également entrepris des entretiens avec quatre enseignants de département de français. L'objectif de ces entretiens était de recueillir des informations essentielles sur leurs besoins concernant l'évaluation à distance. Cette démarche qualitative nous a permis d'obtenir des points de vue éclairés et des retours d'expérience directement issus des acteurs pédagogiques impliqués.

Mots-clés : évaluation, distance, résilience, supérieur, Algérie, FLE.

REMOTE EVALUATION IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND STRATEGIES OF RESILIENCE IN THE ALGERIAN UNIVERSITY

Abstract: This article looks back at the various changes in evaluation practices brought about by the pandemic in higher education in Algeria, particularly in the context of online courses. Through feedback, we examine this period of trial and error in terms of evaluation. Through a qualitative analysis, we describe our approach to distance assessment in continuous assessment of the subject 'Object and method in didactics', a subject intended for first-year Masters students at the University of Khenchela. We also conducted interviews with four teachers in the French department. The aim of these interviews was to gather essential information about their needs with regard to distance assessment. This qualitative approach enabled us to obtain informed views and feedback directly from the teaching staff involved.

Keywords : evaluation, distance, resilience, superior, Algeria, LFE.

Introduction

La pandémie Covid-19 a sévi partout et a pris de l'ampleur dans le monde entier, ce qui a mis tous les systèmes éducatifs et universitaires à rude épreuve. En effet, de nouvelles mesures sans précédent ont été recommandées et installées par les autorités afin d'assurer la

¹ Souad **Benabbes**, Université d'Oum El Bouaghi, souadbenabbes@yahoo.fr

Dalel **Araïche**, Université de Khenchel, dalel_araïche@yahoo.fr

Received: August 15, 2023 | Revised: November 15, 2023 | Accepted: December 8, 2023 | Published: December 20, 2023

continuité pédagogique. Bien que l'expérience ait été inédite pour certains pays comme l'Algérie, tout le monde s'entend pour confirmer que l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur offre de nombreux avantages, tels que l'accès à une multitude de ressources éducatives en ligne, la possibilité de collaborer avec des étudiants et des enseignants du monde entier, la flexibilité dans les horaires et les lieux d'apprentissage, ainsi que la personnalisation de l'apprentissage en fonction des besoins individuels des étudiants.

L'université algérienne a également affronté cette crise sanitaire qui a déclenché une transformation des pratiques pédagogiques en adoptant le concept d'enseignement hybride, combinant des cours en présentiel et à distance. Cependant, malgré les efforts considérables entrepris pour renforcer les capacités techniques et numériques de toutes les institutions universitaires, celles-ci peinent toujours à intégrer pleinement une véritable approche pédagogique numérique. Les enseignants se sont retrouvés dans une situation d'enseignement à distance imposée, sans une préparation adéquate au préalable. Comme l'a souligné l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 (PME : 2020) :

Les fermetures d'écoles dues à la crise du COVID-19 ont été soudaines. Peu d'attention a été accordée à la formation adéquate des enseignants sur la manière de garantir la poursuite de l'apprentissage ou sur la manière d'élaborer des programmes d'enseignement à distance pertinents et de qualité. Les enseignants, dont les compétences en matière de technologie numérique varient, doivent maintenant s'adapter aux nouvelles plateformes d'apprentissage et élaborer de nouvelles stratégies pour faire participer les enfants, tout en maintenant des normes élevées d'enseignement et d'apprentissage. Pour relever ces défis, les gouvernements et les autres parties prenantes doivent agir rapidement pour s'assurer que les enseignants reçoivent la formation nécessaire. (p. 2).

Toutefois, les ateliers de formation insuffisamment conçus pour fournir aux enseignants les compétences nécessaires dans le domaine des TIC ont été identifiés comme une raison possible pour laquelle les enseignants n'intègrent pas les technologies dans leur enseignement (Chukwunonso & Oguike, 2013 ; Wentworth et al., 2009). Cette raison a été confirmée par une étude de Baran (2016) indiquant que les ateliers axés sur le renforcement des compétences en TIC semblent être déconnectés des contextes d'enseignement authentiques des enseignants. Les résultats d'une étude menée par Mercader et Gairín (2020) ont montré que les obstacles les plus répandus sont d'ordre professionnel, et que les obstacles ont été massivement enregistrés dans les domaines des arts et des sciences humaines. Certes, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur progresse, mais pas suffisamment. Il convient de soutenir les enseignants universitaires ayant des besoins spécifiques en formation numérique pour faire face à ces différents obstacles.

Dans ce contexte particulier, on peut s'interroger sur les modalités et les conditions de mise en place de l'évaluation. Notons que les contrôles continus ne pourront généralement pas se conduire de la manière habituelle. De plus, l'évaluation des travaux écrits à distance pose des défis complexes et requiert des stratégies pour garantir sa fiabilité et éviter que les étudiants ne soumettent des travaux plagés ou de qualité médiocre. Il convient de souligner que la pandémie a rapidement généré des contraintes administratives, pédagogiques et d'apprentissage à la fois pour les enseignants/évaluateurs et les étudiants. Ces derniers ont souvent été confrontés à des enseignants/évaluateurs moins disponibles,

qui eux aussi tentent de s'adapter à cette nouvelle situation (Béland, Bureau et Peters, 2020).

Ceci dit, cette étude tend à répondre aux questions suivantes : quelles sont les stratégies adoptées par les enseignants du supérieur fin d'assurer la fiabilité de l'évaluation à distance des travaux écrits, dans le cadre du contrôle continu ? Comment les enseignants ont-ils adapté leurs méthodes de rétroaction pour maintenir un suivi efficace des progrès des étudiants à distance ? Quelles sont les compétences et les formations supplémentaires dont les enseignants ont besoin pour mieux gérer et optimiser l'évaluation à distance ?

Notre objectif vise à identifier les stratégies adoptées par les enseignants universitaires pour assurer véritablement l'engagement des étudiants et leur réflexivité lorsqu'ils sont sollicités à soumettre des travaux écrits à distance. À travers une réflexion nourrie par notre propre expérience, nous allons exposer en détail notre approche pour la mise en place d'une évaluation continue à distance de la matière « Objets et Méthodes de Didactique », enseignée aux étudiants inscrits en première année du Master spécialisés en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) au sein de l'Université de Khenchela. En partageant notre expérience, nous aspirons à mettre en lumière les pratiques pédagogiques qui stimulent une participation active de la part des étudiants et qui favorisent une réflexion approfondie dans le cadre de l'apprentissage à distance.

1. Cadrage théorique

1.1. Enseigner à distance : de la classe classique à la classe virtuelle

Bien que le E-learning existe depuis près de cinquante ans à travers différents programmes, le confinement récent a entraîné une adoption massive et remarquable de ce mode d'enseignement/apprentissage à distance, accompagnée de nouveaux outils, tant du côté des enseignants que des étudiants. Les enseignants ont dû rapidement mettre en place des « *classes virtuelles* », tout en faisant face au défi que le télé-enseignement d'urgence n'était pas étayé par des études préalables. Cette situation imprévue de confinement n'avait pas été anticipée (Bonnery et Douat, 2020).

De plus, l'évolution des technologies numériques favorisant l'apprentissage en ligne a donné lieu à une diversité croissante de dispositifs éducatifs. Certains de ces dispositifs facilitent l'accès à des ressources telles que l'information, les médias et les logiciels, tandis que d'autres créent des "environnements numériques" qui simulent des salles de classe virtuelles ou des réseaux d'utilisateurs. En parallèle, l'utilisation de ressources informelles en dehors du cadre institutionnel (à travers des logiciels de communication et des réseaux sociaux) devient de plus en plus accessible, qu'elle soit intégrée à l'apprentissage ou non. Ainsi, dans notre société guidée par les technologies de l'information, les plateformes de réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter, ainsi que les dispositifs de téléphonie mobile, ont acquis un rôle crucial à la fois dans la sphère privée et dans les échanges liés à la formation.

La formation à distance (FAD) est devenue un mode d'enseignement incontournable dans les établissements universitaires. Elle joue un rôle primordial dans l'évolution des pratiques pédagogiques de l'université. Selon Glikman (2002 :19) :

L'appellation "formation à distance", s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances

ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou "présentielle", entre enseignant et enseigné.

Ce type de formation prospère un peu partout dans le monde, c'est un des secteurs universitaires le plus en croissance :

L'enseignement à distance vit donc de nos jours un grand essor dans les projets stratégiques universitaires. Sa mise en œuvre constitue parfois une grande partie du chiffre d'affaires des centres de formation ou instituts associés à l'université. (Caron *et al*, 2010 :11)

Il permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sans avoir à fréquenter un établissement d'enseignement et sans la présence physique d'un enseignant. Ce mode d'enseignement se développe aujourd'hui dans un contexte qui requiert l'utilisation d'outils techniques de plus en plus sophistiqués.

De son côté, Daniel Peraya (2005 :200) stipule que :

[...] toute formation à distance recourt nécessairement à des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques : livres ou manuels imprimés et illustrés, radiodiffusion, enregistrements sonores sur cassettes, émissions de télévision en direct ou magnétoscopées, technologies de l'information et de la communication. C'est ainsi que seront mis à disposition des apprenants les ressources pédagogiques, les différents outils de communication et de collaboration, les activités d'apprentissage et les moyens de les réaliser.

L'objectif de l'utilisation de ces moyens techniques est de mettre à la disposition des apprenants un ensemble de ressources pédagogiques, d'outils de communication et de collaboration, d'activités d'apprentissage, ainsi que les moyens de les accomplir. Autrement dit, ces technologies facilitent la création d'un environnement d'apprentissage à distance complet, dans lequel les apprenants peuvent accéder à une variété de matériaux pédagogiques, interagir avec leurs pairs et les enseignants, participer à des activités d'apprentissage et réaliser leurs tâches.

1.2. L'objet d'évaluation dans l'enseignement à distance

L'évaluation est un processus engagé par un enseignant reposant sur une approche qui implique la collecte et le traitement d'informations dans le but de former un jugement éclairé et de prendre une décision (De Ketetel, 1993 ; Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Ceci dit, une situation d'évaluation à distance des apprentissages serait donc toute situation dans laquelle au moins l'une des étapes du processus d'évaluation (collecte, traitement, jugement, prise de décision ou communication) est réalisée alors que l'évaluateur et la personne évaluée ne sont pas physiquement présents au même endroit. Cela justifie l'utilisation de technologies numériques pour faciliter cet échange.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les éléments évalués sont définis en fonction des objectifs pédagogiques, tout en respectant la liberté académique (Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2012). Les enseignants, en fonction de leurs disciplines, déterminent les éléments à évaluer sans nécessairement les formaliser dans un langage pédagogique spécifique. Cependant, nous avons jugé approprié d'identifier ces éléments en se basant sur une typologie fondamentale qui distingue l'évaluation des connaissances de celle des compétences (Allal, 2013).

Notre objectif ne consiste pas à évaluer le mode ou le matériel de diffusion de l'information via l'équipement et les médias qui offrent l'accès à l'information, mais plutôt mettre l'accent sur les pratiques évaluatives des enseignants vis-à-vis des apprentissages dispensés à distance. Pour atteindre l'objectif recherché derrière cette évaluation et la rendre crédible, il faut s'interroger sur la nature des instruments d'évaluation afin de mettre en relief certains paramètres et leur impact sur les résultats recherchés.

1.3. Comment choisir les instruments d'évaluation et quelle(s) stratégie(s) adopter ?

Selon J.L. Leroux et *al.* :

Le rapport de l'étudiant au savoir par l'entremise de médias imprimés et/ou numériques et de tuteurs met à l'avant-scène la notion de médiation. La médiation est donc un levier à combiner à la médiatisation pour mieux relever les défis qu'imposent l'évaluation en FAD. (Leroux et *al.*, 2017)

D'après ces propos, dans le contexte de l'enseignement à distance, où les étudiants interagissent avec les connaissances à travers des supports imprimés ou numériques et communiquent avec des tuteurs, le rôle de l'enseignant comme médiateur est essentiel. La médiation peut être considérée comme une assistance ou une intervention qui facilite la compréhension et l'apprentissage. L'enseignant doit être donc engagé dans le processus de conception, de sélection, de structuration et de régulation des savoirs dispensés à distance afin qu'il permette aux étudiants d'apprendre de façon autonome et efficace.

Pour une meilleure didactisation des savoirs, il doit adopter des stratégies variées et installer des dispositifs qui facilitent l'acquisition et l'évaluation des compétences. Dans le contexte de l'enseignement à distance, l'enseignant doit s'assurer de la qualité de l'évaluation qu'il effectue auprès de ses apprenants. Il doit choisir des outils qui permettent de vérifier les objectifs à atteindre. De même, il faut qu'il vérifie les différentes contraintes de sa mise en place de telle sorte qu'elle soit crédible et fiable.

Au cours de la pandémie de Covid-19, l'évaluation des apprentissages à distance représente un ensemble de défis considérables pour les enseignants. L'évaluation en ligne, spécifiquement, peut se révéler complexe à mettre en œuvre, particulièrement pour les apprenants en difficulté ou ayant une maîtrise limitée des outils informatiques. Heureusement, divers outils d'évaluation en ligne gratuits tels que Formative, Quizbean, Google Drive, Evalbox, entre autres, sont à disposition. Ces plateformes permettent aux enseignants de créer rapidement des questionnaires ou des tests en ligne. Par la suite, ils peuvent partager ces évaluations par courrier électronique ou les intégrer dans un blog ou un site dédié à la classe.

Ces divers outils simplifient indéniablement la création des évaluations et jouent un rôle important pour surveiller la progression de l'apprentissage des étudiants. Toutefois, ils demeurent insuffisants, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer des étudiants universitaires qui sont confrontés à des tâches complexes. Dans de tels scénarios, il est essentiel que chaque enseignant adopte une gamme variée de stratégies qui leur permettent d'évaluer les compétences spécifiques de chaque apprenant. Selon Leroux (2010), l'évaluation des tâches complexes, notamment en ce qui concerne la production, nécessite l'utilisation d'outils qui permettent de suivre le développement des compétences et de juger du degré d'acquisition des connaissances.

L'évaluation des étudiants engagés dans l'enseignement supérieur à distance (FAD) présente des défis considérables. Les chercheurs et les praticiens impliqués dans la FAD ont travaillé à développer des modèles de processus d'évaluation des compétences. Un modèle de processus d'évaluation élaboré par une équipe de chercheurs québécois met en lumière la complexité de l'évaluation des compétences en FAD. Ce modèle se compose de cinq étapes : analyse, planification, conception, mise en œuvre et validation.

- La première étape sert à identifier et analyser les compétences à installer à la fin d'un apprentissage. Donc, ce rôle est pris en charge par le concepteur d'un cours, qui est dans notre cas, l'enseignant universitaire ;
- La deuxième étape, qui est la planification, détermine les activités d'évaluation formative ou sommative. Des tâches complexes ou authentiques peuvent être proposées à cette fin ;
- La troisième étape se propose d'élaborer des tâches et de concevoir des grilles d'évaluation formative ou sommative ;
- La quatrième étape concerne la réalisation des évaluations et la prise de décision et de jugement : correction, interprétation, notation, rétroaction ;
- La dernière étape consiste à apporter les régulations et améliorations nécessaires à chacune des étapes et à la fin du processus.

À travers cet inventaire d'étapes, il s'avère que l'évaluation des apprentissages des apprenants à distance est une pratique très difficile. En effet, elle nécessite ainsi une planification minutieuse et une adaptation précise aux exigences spécifiques de l'apprentissage en question. Cela souligne l'importance d'investir du temps et des efforts pour assurer une évaluation pertinente et équitable dans ce contexte particulier.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative visant à analyser l'utilisation des instruments d'évaluation à distance. Étant donné que l'évaluation des compétences repose sur l'emploi d'outils et de ressources numériques tout en encourageant les interactions entre les parties prenantes (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016), notre objectif principal consiste à développer un dispositif d'évaluation permettant aux étudiants de travailler de manière relativement autonome, tout en bénéficiant du soutien à distance de leur enseignant.

La méthodologie que nous avons adoptée pour notre étude repose d'une part sur l'analyse des écrits d'une cohorte d'étudiants qui a été divisée en deux groupes distincts, chacun composé de 20 étudiants du même niveau. Chaque groupe a été invité à accomplir deux tâches distinctes, avec des consignes spécifiques à suivre, et ce, dans deux contextes différents. D'autre part, nous avons également entrepris des entretiens avec quatre enseignants de département de français. L'objectif de ces entretiens était de recueillir des informations essentielles sur leurs besoins concernant l'évaluation à distance. Cette démarche qualitative nous permet d'obtenir des points de vue éclairés et des retours d'expérience directement issus des acteurs pédagogiques impliqués.

2.1. Première méthode : retour d'expérience

Au travers d'un retour d'expérience, nous exposerons la manière dont nous avons mis en place l'évaluation à distance en contrôle continu pour la matière cours intitulé « Objets et

méthodes de didactique » destiné aux étudiants de première année du Master en didactique du français langue étrangère à l'université de Khenchela. La cohorte d'étudiants participant à notre étude est divisée en deux groupes (20 étudiants dans chaque groupe). Les étudiants observés avaient à réaliser deux activités différentes, avec des consignes différentes, et dans des conditions différentes.

Après avoir déposé les cours de la matière cités *supra* sur la plateforme Moodle, nous avons invité les étudiants à les lire et à en réaliser des synthèses. Cette démarche visait à leur permettre de soulever leurs difficultés et préoccupations lors des séances en présentiel. Ces séances étaient considérées comme une mise au point des éléments essentiels des cours publiés sur la plateforme. Après trois séances de cours en présentiel, nous avons effectué le contrôle continu à distance.

Pour le Groupe N°1, nous avons demandé aux étudiants de répondre par courrier électronique à la question suivante « Le courant communicatif soufflé un nouvel air sur une didactique contemporaine parfois confinée dans le structuralisme et le béhaviorisme ». Nous leur avons demandé d'expliquer les principales modifications apportées par ce courant par rapport aux approches antérieures (pré-communicatives). Un délai de trois jours leur a été accordé pour soumettre leurs travaux au format Word. Pour le Groupe N°2, nous avons mis à la disposition des étudiants un article de Christian Puren intitulé « De l'approche communicative à la perspective actionnelle »¹.

Dans un premier temps, nous avons sollicité les étudiants à lire attentivement le contenu de cet article et à en faire un résumé en mettant en évidence les distinctions entre l'approche actionnelle et l'approche communicative. Afin de simplifier cette tâche, nous leur avons suggéré de structurer leurs réponses sous forme d'un tableau récapitulatif et comparatif. Ce tableau devait inclure des critères et des indicateurs de comparaison pour une meilleure mise en perspective.

Il est à noter que nous avons accordé le même délai de réflexion à ce deuxième groupe, toutefois, la procédure que nous avons choisie pour recevoir et évaluer les réponses des étudiants n'était pas la même. Cette fois-ci, nous avons exploité deux instruments numériques pour le suivi et l'évaluation des différents travaux à savoir : Google Drive (ou Google Forms) et Google Meet. De même, nous avons opté pour Google Drive afin de tester en ligne la compréhension du document déposé auprès des étudiants du groupe N°2. Pour ce faire, nous avons mis à leur disposition un questionnaire identique pour tous les étudiants, permettant ainsi une comparaison ultérieure des résultats. Ce questionnaire comprenait une question à choix multiples (QCM), trois champs à remplir, ainsi que quatre questions fermées formulées comme suit :

Question n°1 : Quelle est l'approche privilégiée dans cet article ?

A -Approche Communicative (A.C.) B-Perspective Actionnelle (P.A.)

Question n°2 : Répondez par oui ou non

2.1-La simulation est un exercice privilégié dans la P.A.

2.2-Se présenter, demander une information, informer sont des actes de parole.

2.3-C'est la communication qui détermine l'action sociale dans la P.A.

2.4- Dans l'A.C., on vise la compétence interculturelle alors que dans la P.A. on vise la compétence co-culturelle.

Question n°3 : Complétez ce qui va suivre

¹Puren Christian, (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », (2006), *Le français dans le monde*, N°347, pp. 37-40.

- 3.1. Le statut de l'apprenant dans la P.A
- 3.2. L'agir de référence dans la P.A. est unalors que l'agir de référence dans l'A.C est un
- 3.3. La différence entre tâche et action
Donnez des exemples (un exemple pour chaque terme)

Nous avons demandé aux étudiants de donner une réponse unique à chaque question dans un délai strictement limité (3 minutes par réponse). Pour le deuxième volet de l'évaluation, nous avons prévu des présentations orales *via* Google Meet, au cours desquelles les étudiants doivent exposer les tableaux comparatifs qu'ils ont réalisés pour confronter l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle. Chaque étudiant est tenu de respecter une limite de temps de 3 minutes pour sa présentation.

2.1.1. Principaux résultats et discussion

2.1.1.1. La qualité des travaux rendus par le groupe N°1

Après avoir recueilli les travaux des étudiants du groupe N°1 par e-mail, nous avons tenté d'adopter une grille d'évaluation pour attribuer les notes appropriées. Comme d'habitude, nous avons retenu trois critères majeurs pour évaluer les copies des étudiants : la présentation (8 points), le contenu (10 points) et la structure de la copie (2 points).

En examinant leurs travaux des étudiants, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux (20 copies) présentent des signes de plagiat. En effet, sur les 20 étudiants concernés, nous avons constaté qu'ils avaient copié des passages provenant d'Internet, sans prendre en compte les consignes de rédaction qui leur avaient été données. Les cinq étudiants restants ont réussi à réaliser les tableaux comparatifs conformément à nos instructions. À ce stade, nous rejoignons les propos de (Béland et al, 2020) qui considèrent que des étudiants qui n'auraient habituellement pas plagié pourraient, une fois impliqués dans des situations d'apprentissage à distance, revoir la possibilité de plagier pour finaliser rapidement leurs travaux. Cet acte est imputable à la fois d'une pure démotivation à bien compléter ces travaux qu'à l'anxiété relative à l'investissement d'effort dans les études en contexte de pandémie.

Ces résultats mettent en évidence le désintérêt prédominant des étudiants du premier groupe vis-à-vis de la tâche qui leur a été confiée. Ce désengagement pourrait être expliqué par la nature de l'évaluation que nous avons mise en place, laquelle a potentiellement influencé négativement tant la qualité des travaux rendus que la motivation des étudiants. Dans ce sens, Leroux (2010) précise que l'évaluation des apprentissages doit être fondée sur des tâches complexes et authentiques qui sollicitent l'étudiant de produire et de développer ses performances. Par ailleurs, il faut faire appel à une variété d'outils permettant de suivre ou de détecter les progrès des compétences, afin d'évaluer le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences.

2.1.1.2. La qualité des travaux rendus par le groupe N°2

- **Premier moment de l'évaluation : analyse des réponses du questionnaire en ligne**

Comme nous nous sommes servis du Google Forms, nous avons eu la possibilité de consulter les réponses fournies par les participants via le formulaire, en accédant au menu "Réponses" puis "Résumé des réponses". Une page s'est affichée présentant des graphiques,

les contenus des réponses et les pourcentages correspondants. À partir des résultats obtenus, nous avons observé que 55% des étudiants (soit 11 étudiants) ont réussi à comprendre le document lu et ont répondu de manière correcte et efficace à toutes les questions du formulaire. En revanche, 25% (soit 05 étudiants) ont éprouvé des difficultés à remplir les champs de la question n°3. Les 20% restant n'ont répondu qu'à la première question.

Bien que nous ayons opté pour l'utilisation d'un outil d'évaluation à distance aussi intéressant que Google Forms afin d'engager tous les étudiants dans cette tâche, il n'en reste pas moins que l'évaluation en ligne demeure une tâche très difficile à réaliser surtout quand il s'agit des étudiants en difficulté, sans oublier les problèmes techniques qui peuvent survenir. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que plus de la moitié des étudiants qui a participé à cette expérimentation a fourni des réponses justes et bien développées, ce qui nous amène à confirmer que l'évaluation en ligne est un moyen très efficace qui facilite le suivi des étudiants en difficulté.

- **Deuxième moment de l'évaluation : analyse des réponses *via* Google Meet**

Afin d'évaluer l'originalité des réponses fournies *via* l'application Google Forms et évaluer le niveau de compétences en compréhension, synthèse et prise de parole à distance des étudiants du groupe N°2, nous leur avons demandé de présenter leurs travaux oralement.

D'après nos observations, la majorité des étudiants (60%, soit 12 étudiants) était fortement motivée et a réussi à présenter d'excellents travaux. Cependant, le reste des étudiants (40%, soit 8 étudiants) a réussi à créer des tableaux comparatifs acceptables en utilisant les informations de l'article que nous leur avons fourni. Néanmoins, leur prestation orale a été jugée insatisfaisante en raison de difficultés phonétiques, lexicales et de maladresses dans leur expression.

Ces résultats indiquent que l'outil d'évaluation initial (Google Forms) que nous avons utilisé pour évaluer les travaux du groupe N°2 a largement soutenu les étudiants dans la réalisation de la deuxième tâche. Il serait donc avantageux d'adopter une approche de triangulation, qui consiste à combiner plusieurs perspectives dans l'étude d'un même phénomène. Dans le contexte de l'évaluation des apprentissages à distance, il est recommandé de diversifier et de multiplier les outils d'évaluation en ligne pour garantir leur qualité, crédibilité et fiabilité. Pour améliorer les pratiques d'évaluation, il est judicieux de recourir à des modèles préconstruits qui décrivent l'intégralité du processus d'évaluation à distance.

2.2. Deuxième méthode : des entretiens

Des entretiens approfondis semi-dirigés avec des enseignants provenant de divers lieux de travail et départements de français ont été choisis comme deuxième méthode de collecte de données. Le matériau riche en données a soulevé plusieurs sujets. L'échantillon est composé de quatre enseignants qui ont été intéressés à collaborer dans cette recherche et à parler de leurs expériences d'enseignement lors du semestre de printemps 2020. Toutes les informations et les répondants ont été anonymisés, conformément à l'accord conclu avec les répondants au début de la recherche.

Le guide de l'entretien comprend dix questions qui visent à identifier les différences perçues entre l'évaluation en présentiel et à distance, ainsi que les compétences requises pour assurer une évaluation efficace dans un environnement numérique. Les participants sont invités à partager leurs expériences de formation spécifique à l'évaluation à distance, le cas échéant, et à fournir leur évaluation de l'efficacité de cette formation. Les outils

technologiques et les plateformes utilisés pour l'évaluation à distance font également l'objet d'une discussion, tout comme les éventuelles difficultés rencontrées lors de leur utilisation. En outre, les participants sont invités à réfléchir à leur familiarité avec diverses méthodes d'évaluation à distance, telles que les quiz en ligne et les plateformes collaboratives. Enfin, les préférences des participants en matière d'ateliers de formation axés sur l'amélioration des compétences d'évaluation dans un environnement numérique sont explorées, dans le but de mieux cerner les besoins en matière de développement professionnel.

Les résultats que nous présentons ci-après concernent quelques questions qui étaient particulièrement destinées à cerner les représentations des enseignants quant à l'évaluation à distance, les obstacles et leurs besoins en matière de formation.

1. Selon vous, quelles sont les principales distinctions entre l'évaluation en présentiel et l'évaluation à distance ?
2. À votre avis, quelles compétences nécessaires pour mener à bien l'évaluation à distance ?
3. Avez-vous reçu une formation spécifique relative à l'évaluation à distance ? Si oui, comment l'avez-vous trouvée ?
4. Quels outils technologiques ou plateformes avez-vous utilisés pour l'évaluation à distance ? Rencontrez-vous des difficultés dans leur utilisation ?
5. Êtes-vous familier avec les différentes méthodes d'évaluation à distance (quiz en ligne, Wiki, etc) ?
6. Êtes-vous intéressé par des ateliers de formation axés sur l'amélioration des compétences d'évaluation dans un environnement numérique ? Si oui, quelles seraient vos préférences pour ces formations ?

2.2.1. Principaux résultats et discussion

2.2.1.1. Distinction entre l'évaluation en présentiel et l'évaluation à distance

Les quatre enseignants interviewés ont souligné des distinctions significatives entre l'évaluation en présentiel et à distance qui touchent principalement à la nature de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Lors des évaluations en présentiel, les enseignants peuvent observer les réactions des étudiants, et répondre instantanément à leurs questions. En revanche, à distance, les interactions sont principalement médiées par l'écrit, ce qui peut engendrer des malentendus, d'ambiguïtés ou de confusion plus complexe. Par ailleurs, ils considèrent que les évaluations en ligne sont plus sujettes à la fraude, associées à des notes plus faibles et à moins de feedback. L'un d'entre eux a expliqué (E4) : « En présentiel, je peux voir et repérer dans l'immédiat si un étudiant a des problèmes ou des difficultés. À distance, cette compréhension est plus compliquée, et j'ai besoin de m'appuyer davantage sur leurs réponses écrites pour saisir leur niveau de compréhension. ». Un autre enseignant a évoqué la question de la fraude lors de l'évaluation à distance (E1) : « Le passage vers l'évaluation en ligne a créé de grandes opportunités pour les étudiants en matière de fraude. Les étudiants essaient souvent de tricher lorsqu'ils travaillent à domicile. Parfois, il m'arrive de créer des questions individuelles pour chaque étudiant pour prévenir la tricherie, mais cela m'a trop fatigué en fin de compte. »

2.2.1.2. Compétences nécessaires pour l'évaluation à distance

Les enseignants ont unanimement d'accord que les compétences techniques et numériques étaient primordiales pour mener à bien l'évaluation à distance. Les enseignants doivent maîtriser les plateformes d'apprentissage en ligne et les outils de communication pour créer

et administrer les évaluations. Un enseignant a dit (**E3**) : « Travailler à distance n'est pas une tâche simple. Il faut maîtriser les plateformes et les fonctionnalités de communication en ligne. En plus, il est important de formuler des consignes claires pour ne pas se retrouver avec des hors sujets. ». Une autre enseignante nous a fait partager quelques conseils (**E2**) : « Pour évaluer efficacement les acquis de nos étudiants en ligne, on doit d'abord être capable de créer des quiz en ligne, des wikis, de paramétrer les délais, les modalités de réponse et de comprendre surtout comment analyser les résultats. »

2.2.1.3. Formation spécifique à l'évaluation à distance

Les cinq enseignants interviewés ont indiqué n'avoir reçu aucune formation en rapport avec l'évaluation à distance dans leur université. Bien que certains aient participé à des webinaires ou à des formations en ligne avec d'autres collègues nationaux et internationaux, ces initiatives n'ont pas toujours couvert tous les aspects souhaités. Les enseignants s'attendaient à une formation plus approfondie et personnalisée qui aborde les étapes clés de l'évaluation à distance, de la conception des évaluations à l'interprétation des résultats. L'un d'entre eux a exprimé (**E4**) : « Malheureusement, Je n'ai pas suivi de formation sur l'évaluation à distance. J'ai dû apprendre me former moi-même via YouTube sur les différentes fonctionnalités de la plateforme Moodle. Une formation organisée en présentiel par les responsables de l'université aurait pu avoir un grand intérêt. ». Un autre (**E5**) a expliqué que les webinaires étaient intéressants en espérant recevoir de vraies formations : « Les webinaires que j'ai suivis étaient utiles et fort intéressants, mais ils ne couvraient pas tous les points de l'évaluation à distance. J'aimerais bien recevoir une formation plus approfondie qui aborde les défis concrets auxquels nous sommes confrontés. »

2.2.1.4. Outils technologiques et difficultés

Plusieurs outils technologiques ont été cités tels que Zoom, Moodle et Google Forms par tous les enseignants. Cependant, certains ont souligné la faible maîtrise de ces espaces, notamment chez les étudiants moins familiers avec ces plateformes. Les enseignants ont évoqué également le problème de connexion et d'accès à la plateforme institutionnelle Moodle chez la majorité des étudiants pour pouvoir les impliquer tous activement dans l'évaluation en ligne. Un enseignant (**E5**) a noté : « Au premier temps, la plupart des étudiants avaient du mal à accéder à la plateforme Moodle, ce qui m'a obligé de recevoir leurs travaux du module TTU par courrier ou Messenger. L'évaluation à distance des écrits nécessite une grande réflexion, pour les formateurs aussi bien que pour les étudiants.»

2.2.1.5. Familiarité avec les méthodes d'évaluation à distance

Bien que la plupart des enseignants soient familiers avec les outils de partage de documents numériques ou d'espaces de communication (fichiers, vidéos, liens, devoir, tchat, forum), ils sont moins l'usage des quiz en ligne, les wikis. Il convient de fournir une formation et des ressources pour élargir leur répertoire de pratiques évaluatives à distance. La diversification des méthodes et outils permettrait de mieux répondre aux besoins et attentes des étudiants. Un enseignant (**E3**) nous a révélé : « J'avais l'occasion de programmer des devoirs, mais je n'avais pas encore utilisé d'autres fonctionnalités de Moodle, telle que les Wiki. J'aimerais en savoir plus. ». L'enseignant (**E4**) semble plus expérimenté : « J'ai mis

en ligne plusieurs tests en ligne pour l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre de la matière « Etude de textes », mais je n'ai pas encore essayé les wikis. J'aimerais bien les essayer pour le module de l'écrit pour évaluer la compréhension et la collaboration. »

2.2.1.6. Intérêt pour les ateliers de formation

Tous les enseignants se sont montrés intéressés par l'organisation en présentiel des ateliers de formation afin d'améliorer leurs pratiques évaluatives en ligne et concevoir ainsi des évaluations pertinentes ayant du sens pour les étudiants. Une formation approfondie pourrait les aider à surmonter les obstacles et à tirer pleinement parti des avantages de l'évaluation à distance, en améliorant ainsi la qualité de l'enseignement. L'un d'entre eux (**E1**) a expliqué : « J'aimerais bien assister à des ateliers de formation qui me permettraient d'affiner mes méthodes d'évaluation en ligne. Je pense que cela pourrait nous aider à mieux confronter tous les aspects du E-learning, varier les modalités d'évaluation et favoriser la collaboration entre pairs. ». Une autre enseignante (**E2**) : « Oui, je suis vraiment intéressée par des ateliers de formation. J'ai déjà adopté avant la pandémie le mode de la classe renversée et cela a bien fonctionné car il permet de maintenir les étudiants acteurs de leur apprentissage tout en favorisant l'écoute, la rétroaction et la prise de parole en public. Impliquer et évaluer les étudiants à distance serait très bénéfique. »

Au final, nous pouvons dire que les enseignants participant à la recherche sont tous conscients de l'importance des compétences techniques et numériques pour l'évaluation à distance, tout en exprimant le besoin de formations plus approfondies et ciblées. L'expérience de la pandémie a mis en lumière la nécessité d'adopter de nouvelles méthodes d'évaluation pour répondre aux nouvelles réalités du télé-enseignement.

Conclusion

Cette étude a apporté des éclaircissements concernant les démarches et stratégies utilisées dans l'évaluation à distance. L'intégration des TICE en tant qu'élément novateur dans l'évaluation des apprentissages universitaires représente un défi important. Par conséquent, il est crucial de sensibiliser tant les enseignants que les étudiants afin qu'ils tirent pleinement parti des différentes fonctionnalités offertes par ces technologies. Grâce à cette recherche, l'intégration des ressources numériques dans le processus d'évaluation à distance a permis de réexaminer nos pratiques d'évaluation, de développer de nouvelles approches, ainsi que de prendre conscience de la complexité de l'évaluation à distance, laquelle nécessite un processus rigoureux impliquant une variété d'outils ou d'instruments.

Les divers outils numériques exploités dans l'évaluation à distance se révèlent être d'excellents moyens pour encourager l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Il est important que les enseignants collaborent pour créer des activités et des outils d'évaluation crédibles, assurant un suivi continu ainsi que des évaluations régulières de la progression des apprentissages des étudiants, tout en offrant les ajustements nécessaires en conséquence. Les entretiens menés avec les enseignants peuvent être considérés comme une contribution au débat sur la réalisation de webinaires et sur l'offre de soutien aux enseignants de l'enseignement supérieur pour intégrer les technologies dans leur pratiques évaluatives.

En conclusion, le processus d'évaluation demeure complexe du fait de la diversité des tâches à évaluer, impliquant ainsi la nécessité d'utiliser divers outils. Par conséquent, il importe aux enseignants d'adopter plusieurs approches et ressources numériques, favorisant

ainsi une combinaison de compétences évaluatives et d'expertise expérimentielle des concepteurs expérimentés en Formation à Distance (FAD) (Leroux & Ringuet, 2016).

Références bibliographiques :

- Audet, L., 2011, *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Baran, E., 2016, "Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model", *Journal of Computing in Higher Education*, 28, p. 45–71.
- Beland, S., Bureau, J. & Peters, M., 2020. « Plagier en temps de pandémie », *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 35-40.
- Bonnery, S & Douat, E., 2020, *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute.
- Caron, P.-A., Becerril Ortega R. et Rethore, S., 2010, « Modèle artisanal de la formation à distance, lien entre l'artefact et la pédagogie », in Sidir, M., Bruillard, É. et Baron G.-L. (dir.). *Acte des journées Communication et apprentissage instrumentés en réseau (Jocair 10)*, INRP, 10-23.
- Charroud, Ch., Dessus, P. & Osete, L., 2020, « Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ? », *Évaluer - Journal International de Recherche en Éducation et Formation (e-JIREF)*, 1 hors-série, 53-58.
- Chukwunonso, F., & Oguike, M.-C. 2013. "An evaluation framework for new ICTs adoption in architectural education". *International Journal of Informatics and Communication Technology (IJ-ICT)*, 2(3), 183–189.
- Clark Richard, E., 2009, « Évaluer l'enseignement à distance. Stratégies et avertissements », *Distances et savoirs*, 2009/1 Vol. 7, p. 94 <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-93.htm>
- De Ketetel J.-M. & Rogiers X., 1993, *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (2^e édition).
- Glikman, V., 2002, *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lafleur F., Nolla J.-M. & Samson Gh., 2021, *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*, Canada, PUQ.
- Leroux, J.-L., Boyer, M., Corriveau, L. et Nolla, J.-M. (2017), « Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur », *Actes du IXe colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur (p. X-Y)*, Grenoble, France, 11 au 16 juin 2017.
- Mercader, C. & Gairín, J., 2020, "University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies : the importance of the academic discipline". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1–14 <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Nizet I. & Nizet, I., Leroux, J.-L., Deaudelin C., Béland, S. et Goulet J., 2016, « Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32-2).
- Papi, C., Gérin-Lajoie, S., & Hébert, M.-H., 2020, « Se rapprocher de l'évaluation à distance : dix pistes de réponse », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 201-206.
- Peraya, D., 2005, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation ». *TICE et développement*, n° 0a.
- Wentworth, N., Graham, C.-R., & Monroe, E. E., 2009. "TPACK development in a teacher education program", in L. T. W. Hin & R. Subramaniam (dir.). *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges*, Volume 1, IGI Global, pp. 823–838.

Souad **BENABBES** est maître de conférences (HDR) au département de français de l'Université d'Oum El Bouaghi (Algérie). Ses travaux portent sur la didactique de l'écrit et de la réécriture en FLE, la didactique des langues-cultures. Ses dernières recherches s'articulent autour de la littéracie universitaire et de l'apport des TIC au développement de l'apprentissage en FLE en ligne. Elle est auteure de plusieurs publications scientifiques et coordinatrice de deux ouvrages scientifiques en rapport avec le télé-enseignement et la formation des enseignants universitaires aux technologies éducatives.

Dalé **ARAICHE** est docteur en didactique. Elle est maître de conférences à l'Université de Khenchela (Algérie). Elle a réalisé en 2021 une thèse de doctorat sur « La gestion du travail de groupe en production écrite au cycle moyen ». La didactique de l'écrit, le FOS, les nouvelles pédagogies (pédagogie du travail collaboratif, pédagogies numériques) constituent ses axes de recherche de prédilection.