

L'efficacité des pratiques évaluatives

De la recherche aux applications pratiques
en formation à distance

Serge **GÉRIN-LAJOIE**, Marie-Hélène **HÉBERT**
et Cathia **PAPI**

Comme le font ressortir les débats actuels sur l'ouverture de la caméra pour surveiller les examens à distance (Fortier, 2020a, 2020b), le passage de la présence à la distance est source de déstabilisation et de nombreuses interrogations concernant l'évaluation des apprentissages. De fait, s'agissant de formation comme d'évaluation, les activités habituellement mises en œuvre en salle de classe ne peuvent pas être transposées à distance sans que leur pertinence, leur mode de diffusion et leur contexte de réalisation soient repensés. De plus, au-delà du contexte d'examen souvent placé au cœur des questionnements, de nombreuses activités d'évaluation formative, fréquentes et parfois spontanées dans un contexte présentiel, comme le fait de poser des questions aux apprenants pour voir s'ils ont bien compris et connaissent les réponses, doivent également être réfléchies et organisées pour pouvoir fonctionner à distance.

Dès lors, comment adapter ses pratiques d'évaluation pour les mettre à distance? Quelles sont les pratiques d'évaluation déjà existantes en formation à distance (FAD) qui fonctionnent?

Comment profiter du numérique pour élargir la palette d'activités proposées? Quels sont les résultats issus de la recherche qui permettent d'améliorer les activités d'évaluation des apprentissages des apprenants? Finalement, sous quel angle approcher l'évaluation pour favoriser l'apprentissage et être en mesure de valider de manière juste cet apprentissage?

Telles sont les questions que nous proposons d'explorer dans ce chapitre sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, en nous centrant, dans un premier temps, sur l'évaluation comme outil d'aide à l'atteinte des cibles d'apprentissage, puis dans un second temps, sur l'évaluation comme outil de reconnaissance de l'atteinte des cibles d'apprentissage. L'évaluation comme outil d'aide sera successivement présentée sous l'angle 1) de la pertinence de l'évaluation formative centrée sur la tâche, sous celui 2) de l'autoévaluation et sous celui 3) de la rétroaction, qui apparaissent comme des éléments favorables à la formation. De même, l'évaluation comme outil de reconnaissance des apprentissages amènera à la présentation de 1) l'évaluation sommative dans ses enjeux et son rapport à l'activité, avant que soient développés 2) les défis associés aux potentialités de tricherie et de plagiat, puis 3) l'évaluation authentique qui peut être une façon de répondre à de telles préoccupations. Chacune des deux sections est ainsi composée de trois sous-sections. Chacune de ces dernières est constituée d'un premier point de description de la forme d'évaluation traitée, suivi d'un second point faisant ressortir ce qu'en disent la recherche et les experts, et d'un troisième plus particulièrement centré sur des exemples d'activités en FAD. Alors que les deux premiers points sont ainsi alimentés par la littérature souvent consacrée à l'évaluation en présence, ceux portant sur les exemples en FAD le sont davantage par nos connaissances, compétences et pratiques en tant que professeurs spécialisés en FAD, car la littérature dans le domaine est moins développée. Il convient à cet égard de mentionner qu'un microprogramme sur l'évaluation à distance est proposé dans le cadre de la formation *J'enseigne à distance* et qu'une partie des éléments présentés dans ce chapitre sont communs avec ceux avancés dans le microprogramme.

1 L'ÉVALUATION COMME OUTIL D'AIDE À L'ATTEINTE DES CIBLES D'APPRENTISSAGE

Tout comme les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation peuvent contribuer à l'atteinte des cibles d'apprentissage. Les recherches sur le sujet ont permis de constater que l'évaluation formative, l'autoévaluation et la rétroaction qui peut être offerte lors des activités d'évaluation favorisent l'atteinte des cibles d'apprentissage.

1.1 L'évaluation formative

En contexte de FAD, l'évaluation formative constitue une pratique d'évaluation à favoriser. Qu'est-ce que l'évaluation formative? Que nous disent la recherche et les experts à propos de ce type d'évaluation? Comment peut-on la mettre en place en FAD? Les réponses à ces questions sont présentées dans les sections qui suivent.

1.1.1 Une description

L'évaluation formative vise, comme son nom l'indique, à aider les apprenants à progresser dans leurs apprentissages. Cette forme d'évaluation est interactive, fréquente, et porte sur les acquis, les progrès des apprenants (McMillan, 2013; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005), et ce, pendant le processus d'apprentissage (William, 2010). En plus de permettre de faire le point sur ce qui est compris, elle permet aussi de déterminer ce qui reste à travailler (besoins d'apprentissage), ce qui informe également les enseignants sur les adaptations à apporter à leurs enseignements. Selon Andrade et Cizek (2009, cités dans Morrissette, 2010), on peut qualifier de formatives les évaluations qui visent à :

- identifier les forces et les faiblesses des apprenants ;
- aider les apprenants à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et à guider leurs démarches en vue de progresser ;
- accroître l'autonomie et la prise de responsabilité par les apprenants face à leurs apprentissages ;
- orienter la planification de l'enseignement.

Ainsi, cette forme d'évaluation n'a pas pour objectif de valider ou de certifier les apprentissages, mais bien de les situer, de les approfondir ou d'ouvrir des pistes d'action tant pour les enseignants que pour les apprenants pour la suite de la formation. Comme l'indique Morrissette (2010), l'évaluation formative prend la forme d'un soutien qui, selon plusieurs experts, favoriserait l'émergence de diverses possibilités d'amélioration et de correction des processus d'apprentissage. Morrissette et Nadeau (2011) vont plus loin en affirmant que l'évaluation formative constitue un levier pour la progression des apprentissages, en plus de permettre des ajustements dans la planification de l'enseignement. Dans ce sens, elle peut soutenir les enseignants comme les apprenants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, aider les enseignants à mieux planifier et les apprenants, à mieux apprendre (Tomlinson et Moon, 2013).

Pour ce faire, il convient que l'enseignant ou l'équipe pédagogique qui développe un cours ou une formation arrive à faire en sorte que la démarche d'apprentissage proposée aux apprenants puisse générer des données portant sur la réalisation des apprentissages par ces derniers (Heritage, 2013) et, comme l'indiquent Morrissette et Nadeau (2011), ainsi permettre deux processus qui peuvent être concomitants, soit :

- la collaboration entre les apprenants et l'enseignant, qui permet à ce dernier de juger de la situation de chaque apprenant face aux apprentissages ciblés ;
- l'intervention de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage.

L'évaluation formative peut être réalisée dans le cadre d'une activité formelle, telle qu'un devoir ou un test « traditionnel », ou d'une activité informelle, telle que l'observation des apprenants en action, lors d'une discussion, etc. Elle peut aussi être prévue lors de la réalisation d'une tâche plus complexe, comme la réalisation d'un projet ou d'une œuvre, l'idée étant de prendre un moment de recul pour évaluer ce qui a été fait. Elle peut s'effectuer à l'écrit aussi bien qu'à l'oral, par exemple, sous la forme de commentaires formulés à la suite d'observations, de questions posées aux apprenants ou de discussions dirigées. Finalement, elle peut être faite par l'enseignant, par des évaluateurs externes, par les pairs (autres apprenants) ou même par les apprenants eux-mêmes (autoévaluation), et ce, tant sur une base individuelle que collective (équipe, groupe).

1.1.2 L'évaluation formative : ce qu'en disent la recherche et les experts

Selon l'OCDE (2005), l'intégration de l'évaluation formative dans les pratiques d'enseignement-apprentissage a contribué à l'amélioration des apprentissages des apprenants. Des recherches quantitatives et qualitatives ont montré que cette forme d'évaluation constituerait l'une des interventions qui contribuent le plus à l'atteinte des cibles d'apprentissage (Tomlinson et Moon, 2013). Les travaux importants de Black et Wiliam (1998, cités par l'OCDE, 2005), indiquent qu'un effet sur les apprentissages pouvant aller jusqu'à 0,7 peut être observé¹.

Au-delà de l'effet positif que peut avoir l'évaluation formative sur les apprentissages, les experts du domaine indiquent que c'est par les interactions entre l'enseignant et les apprenants que les effets de l'évaluation formative se font sentir (Heritage, 2013). Ainsi, les activités d'évaluation formative dont la portée est la plus grande sont celles où l'enseignant prévoit des questions pour explorer, voire vérifier (sans jugement) les apprentissages des apprenants, et ce, dans des moments planifiés à cet effet (Heritage, 2013). Il peut donc être avantageux pour les enseignants de développer des questions précises en fonction des apprentissages à réaliser, mais également de prendre le temps de réfléchir aux moments opportuns pour réaliser les activités d'évaluation formative (fin de modules ou de séances, après des activités d'apprentissage importantes, avant les activités d'évaluation sommative, etc.). Par ailleurs, un travail de sensibilisation et de formation des apprenants pour les amener à percevoir l'évaluation formative comme un moyen de les soutenir dans leurs apprentissages et leur développement doit être considéré (Tomlinson et Moon, 2013).

1.1.3 L'évaluation formative en FAD : des exemples

Que ce soit en FAD ou dans les autres modes d'enseignement (présentiel et hybride), l'évaluation formative peut prendre différentes formes et porter sur différents aspects des démarches d'apprentissage proposées aux apprenants. Il arrive fréquemment qu'elle soit faite de manière informelle sous forme de questions posées

1. Au bénéfice des lecteurs, le seuil d'efficacité utilisé dans la plupart des méta-analyses est celui d'un effet supérieur ou égal à 0,40.

par l'enseignant lors d'échanges avec les apprenants. Il n'en demeure pas moins que certaines activités d'évaluation formative sont plus formalisées dans la planification d'un cours ou d'une formation et qu'elles prennent la forme de matériel didactique concret.

Ainsi, les développements technologiques des dernières décennies ont permis de diversifier les activités d'évaluation formative. Par exemple, on n'a qu'à penser à l'automatisation de la correction des réponses, à l'enrichissement des expériences d'évaluation par l'utilisation de représentations graphiques (figure, tableau interactif, carte conceptuelle, etc.), aux capsules audio et vidéo, ou encore à l'utilisation des réseaux informatiques pour permettre aux apprenants de prendre connaissance des démarches d'apprentissage de leurs pairs, de collaborer et de coopérer avec eux.

Dans le document-synthèse de Gérin-Lajoie, Beaupré, Contamines, Hébert et Paquette-Côté (2020), on retrouve plusieurs questions pour lesquelles les différentes réponses possibles permettent de diversifier les formes que peuvent prendre tous les types d'évaluation, dont l'évaluation formative, en contexte de FAD de surcroît. Parmi les questions posées dans ce document, les questions 5 à 20 peuvent susciter des questionnements dont les réponses obtenues permettent à un enseignant de bien formaliser les activités d'évaluation dans son cours.

Bien que les possibilités de réalisation d'activités d'évaluation formative soient pratiquement infinies grâce à l'utilisation des technologies, il n'en demeure pas moins qu'en contexte de FAD, certaines formes ou formules sont plus courantes. Il existe aussi des activités d'évaluation formative qui sont intéressantes, voire innovantes, bien que rencontrées moins fréquemment dans la pratique. Le tableau 7.1 présente quelques situations d'évaluation formative selon qu'elles sont courantes ou moins courantes, selon nos observations dans les pratiques de FAD.

1.2 L'autoévaluation

L'autoévaluation est une modalité d'évaluation qui est souvent utilisée, mais qui est aussi associée à des perceptions négatives, notamment pour les évaluations sommatives. Qu'est-ce que l'autoévaluation? Que nous disent la recherche et les experts à propos

de cette modalité d'évaluation? Comment peut-on la mettre en place en FAD? Les réponses à ces questions sont présentées dans les sections qui suivent.

TABLEAU 7.1

Exemples de situations d'évaluation formative en FAD

Situations courantes	Situations moins courantes
Proposer un questionnaire (<i>quiz</i>) à la fin d'un module ou d'une séance qui valide les réponses, indiquer les éléments à revoir ou des exercices supplémentaires à faire, et proposer du matériel d'enrichissement.	Poser des questions et inviter les apprenants à y répondre sur un forum de discussion.
Poser des questions aux apprenants pour vérifier leur compréhension lors d'une rencontre synchrone (visioconférence, téléphone).	Demander aux apprenants de partager leurs travaux ou des parties de travail dans un blogue ou un forum afin de permettre à leurs pairs de commenter.
Demander aux apprenants d'apprécier s'ils sont en mesure d'atteindre les objectifs précis dans un module, une séance ou au terme d'un chapitre.	Demander aux apprenants d'évaluer au moyen d'une grille d'évaluation commune une première version ou une partie d'un travail.
Simuler une évaluation sommative à venir sous la forme de jeu-questionnaire ou d'examen avec solutionnaire.	Organiser des débats entre apprenants pour leur donner l'occasion de mettre en avant leur maîtrise de certaines notions et ainsi prendre conscience des réponses possibles élaborées par les pairs.
Offrir des séances de questions-réponses aux apprenants avant les évaluations sommatives en utilisant des outils de communication asynchrone (forum, blogue, courriel, etc.) ou synchrone (visioconférence, audioconférence, etc.).	Demander aux apprenants de fournir une réflexion rétrospective sur leur travail dans le cours (intérêt initial, difficultés rencontrées, stratégies mises en œuvre pour réaliser le travail demandé, etc.).

1.2.1 Une description

L'autoévaluation est généralement comprise comme le fait, pour un apprenant, d'évaluer ses apprentissages, et ce, peu importe la fonction de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative ou certificative). L'évaluation de son propre travail implique la comparaison de ce dernier avec les cibles d'apprentissage en adoptant une posture critique ou réflexive (Randel et Clark, 2013). En ce sens, l'autoévaluation conduit l'apprenant à sélectionner les éléments ou les processus d'apprentissage à évaluer et à se doter de critères quantitatifs ou qualitatifs permettant la réalisation de cette comparaison (Brown et Harris, 2013). L'enseignant peut

également soutenir l'apprenant en lui fournissant une grille d'évaluation ainsi que des critères établis avec ou sans l'aide des apprenants. Par ailleurs, l'autoévaluation ne se limite pas uniquement à la comparaison entre les preuves d'apprentissage et ce qu'elles auraient dû être dans l'idéal, mais elle implique aussi une réflexion sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour en arriver là et sur les perspectives de changement possible pour améliorer ses performances (Heritage, 2013). Sous cet angle, l'autoévaluation fait appel à une démarche réflexive ou métacognitive susceptible de transformer en profondeur les pratiques d'apprentissage et peut être considérée comme une forme d'évaluation formative (Heritage, 2013).

1.2.2 L'autoévaluation : ce qu'en disent la recherche et les experts

La recherche met en relief que la performance des apprenants qui sont fréquemment invités à s'autoévaluer en comparant leurs réalisations aux cibles d'apprentissage est plus élevée que celle des apprenants qui ne sont pas amenés à s'autoévaluer. Comme le rapportent Brown et Harris (2013), les études à propos de l'autoévaluation montrent un effet médian oscillant entre 0,40 et 0,45 chez les apprenants impliqués dans des situations d'autoévaluation.

De plus, les progrès engendrés par la pratique de l'autoévaluation sont d'autant plus grands que les apprenants sont bien formés ou accompagnés pour apprivoiser cette pratique afin de comprendre les critères à appliquer, de s'approprier les outils nécessaires à l'autoévaluation ou de développer leurs propres outils (Heritage, 2013; Randel et Clark, 2013). Il est par ailleurs intéressant de constater que les apprenants qui s'autoévaluent ont un plus grand intérêt concernant les critères d'évaluation et les rétroactions qu'envers la note elle-même, sont plus conscients de la qualité de leur travail, et sont plus à même d'étayer leurs réponses et d'évaluer de façon équitable le travail d'autres apprenants (Randel et Clark, 2013). Ainsi, les apprenants en arrivent à rejoindre les conceptions qu'ont les enseignants de la qualité attendue de leur part (Heritage, 2013). Ces apprenants savent mieux adapter leurs processus cognitifs et comportementaux aux cibles d'apprentissage qu'ils se sont fixés et, en ce sens, ils savent lorsqu'il est pertinent de persévérer dans leurs pratiques

ou de les ajuster, voire d'en changer, et ils savent quand demander de l'aide (Heritage, 2013). Un autre bénéfice de l'autoévaluation est de permettre aux apprenants de prendre conscience de la manière dont ils pourront éventuellement être évalués par leurs pairs ou leurs enseignants. Cela leur permet d'anticiper les évaluations qui ont des fonctions sommatives ou certificatives. Enfin, l'autoévaluation favorise l'autorégulation (Brown et Harris, 2013), ce qui est tout particulièrement intéressant concernant la FAD. En effet, amener les apprenants à s'autoévaluer régulièrement leur permet de développer leurs compétences métacognitives pour s'auto-observer, porter un jugement sur eux-mêmes, réagir à ce qu'ils observent, analyser les tâches à réaliser, s'automotiver à les accomplir et s'autocontrôler (Brown et Harris, 2013). Par le fait même, développer ces compétences métacognitives favorise chez les apprenants des perceptions positives de leur autoefficacité, de l'importance de la tâche et du contrôle qu'ils ont sur la tâche. Avec ces trois éléments, la motivation augmente et les apprenants s'engagent plus aisément dans les tâches à réaliser.

Faire faire de l'autoévaluation par les apprenants, ce n'est pas les laisser à eux-mêmes tout simplement. Ils doivent être soutenus et outillés pour y arriver. Ainsi, le matériel didactique proposé aux apprenants peut fournir des outils pour faire de l'autoévaluation (fiche-réponses, solutionnaires, jeux et jeux-questionnaires interactifs, etc.). Ce qui est encore plus profitable pour les apprenants est de les amener à développer leurs propres outils d'autoévaluation (Allal, 2010, citée dans Heritage, 2013). Par exemple, ils peuvent identifier les questions à se poser à eux-mêmes, développer des listes de vérification, ou encore rédiger des critères d'évaluation leur permettant de vérifier l'atteinte des cibles d'apprentissage ou la réalisation d'apprentissages intermédiaires menant à ces cibles. Dans le même sens, comme l'indique Ross (2006, cité dans Brown et Harris, 2013), les apprenants doivent notamment :

- être impliqués dans la rédaction des critères d'évaluation à utiliser pour s'autoévaluer;
- être formés à utiliser les critères d'évaluation rédigés;
- recevoir de la rétroaction par leurs enseignants ou leurs pairs sur leur manière d'utiliser les critères d'évaluation.

Dans cette optique où les apprenants sont amenés à développer leurs outils d'autoévaluation, l'enseignant doit jouer un rôle de soutien afin de leur permettre de considérer les différents aspects liés à l'évaluation (pertinence et exhaustivité des critères d'évaluation, pondération, etc.) (Heritage, 2013).

1.2.3 L'autoévaluation en FAD : des exemples

Tel qu'il peut être inféré à partir du document-synthèse de Gérin-Lajoie et ses collaborateurs (2020), l'autoévaluation ne représente qu'une variante dans les différentes formes d'évaluation. Dans les faits, peu importe la forme que prend une activité d'évaluation ou quelle que soit sa fonction (diagnostique, formative, sommative ou certificative), les apprenants peuvent participer à sa correction et à la rétroaction. Le tableau 7.2 présente quelques situations où l'autoévaluation en FAD est mise en œuvre, selon qu'elles sont courantes ou moins courantes.

TABLEAU 7.2

Exemples de situations d'utilisation de l'autoévaluation en FAD

Situations courantes	Situations moins courantes
Proposer aux apprenants des exercices pratiques ou des devoirs avec des solutionnaires fournis.	Proposer aux apprenants d'évaluer un produit ou un processus avant de soumettre ce dernier à une évaluation par les pairs ou par leur enseignant.
Simuler des évaluations sous la forme de jeu-questionnaire ou d'examen avec solutionnaire fourni aux apprenants.	Demander aux apprenants d'évaluer leur contribution (participation, effort, travail, etc.) dans la réalisation d'un travail d'équipe.
	Demander aux apprenants de corriger un message ou un billet qu'ils ont rédigé dans un forum ou un blogue à la suite de la lecture des messages ou billets rédigés par les autres apprenants, ou encore à partir d'un solutionnaire ou d'une synthèse faite par l'enseignant.
	Demander aux apprenants d'évaluer leur contribution (participation, effort, travail, etc.) dans la réalisation d'un travail d'équipe et moduler les résultats individuels des apprenants pour ce travail.
	Demander aux apprenants d'évaluer en fonction d'une grille d'évaluation commune une première version ou une partie d'un travail qu'ils ont remis.

1.3 La rétroaction

En situation d'apprentissage, la rétroaction est fondamentale. En contexte de FAD, elle est assurément essentielle. Qu'est-ce que la rétroaction? Que nous disent la recherche et les experts à propos de cette forme de soutien? Comment peut-on la mettre en place en FAD? Les réponses à ces questions sont présentées dans les sections qui suivent.

1.3.1 Une description

Dans le domaine éducatif, la rétroaction consiste à fournir aux apprenants des informations après avoir observé comment ils réalisent une tâche, informations qui vont les aider à s'améliorer dans l'accomplissement de celle-ci. Selon Pinnacle Éducation (2014), les buts de la rétroaction sont multiples:

- informer les apprenants sur leur progression dans la réalisation d'une tâche;
- leur permettre de confirmer ce qu'ils sont en mesure de faire par eux-mêmes;
- leur permettre de trouver des moyens de s'améliorer.

Autrement dit, la rétroaction fait cheminer un apprenant à partir de ce qu'il comprend au départ, de ce qu'il est censé comprendre à terme et de la voie permettant d'y parvenir.

La rétroaction peut prendre différentes formes; par exemple, la rétroaction orale ou écrite à la suite de la correction d'une activité d'évaluation de type papier-crayon. Toutefois, dans tous les modes d'enseignement (présence, hybride ou FAD), la correction des travaux et documents remis par les apprenants et la rétroaction qui s'ensuit se font de plus en plus au moyen d'outils numériques. La rétroaction numérique peut alors prendre quatre formes, soit la rétroaction textuelle (écrite), imagée (dessin, figure), audio et vidéo.

Habituellement, la rétroaction arrive à la suite d'une activité d'évaluation, peu importe sa fonction (diagnostique, formative, sommative ou certificative), mais elle peut aussi survenir dans les interactions et échanges, en classe comme à distance, par l'entremise de différents moyens de communication utilisés dans un cours. Dans tous les cas, la rétroaction constitue un outil puissant lorsqu'elle permet aux apprenants de savoir comment

ils s'en sortent alors qu'il est encore temps de s'ajuster. Par conséquent, il est préférable de fournir de la rétroaction avant les activités d'évaluation sommative ou certificative.

Selon Barriault (2016), on distingue deux formes de rétroaction selon le moment où elles sont offertes :

1. La rétroaction immédiate, qui aide les apprenants à comprendre et qui est efficace lorsque ces derniers apprennent de nouvelles notions ou lorsqu'ils ont de la difficulté à comprendre les nouveaux contenus abordés ;
2. La rétroaction différée qui, comme son nom l'indique, laisse passer un moment entre l'action des apprenants et la rétroaction. Ce genre de rétroaction fonctionne bien lorsque les apprenants sont plus avancés et elle favorise le transfert des éléments de la rétroaction dans d'autres situations similaires.

Pour Brookhart (2010), la rétroaction peut être formulée à un individu, ce qui est utile pour montrer à un apprenant que l'enseignant accorde de l'importance à chaque apprenant. Elle peut aussi être formulée à un groupe, ce qui est approprié lorsque la rétroaction et les commentaires à formuler sont communs à une majorité d'apprenants.

Selon Barriault (2016), on distingue trois types de rétroaction qui peuvent être efficaces selon le contexte :

1. La rétroaction de base, qui indique aux apprenants s'ils ont donné la ou les bonnes réponses. S'ils n'ont pas réussi, cela leur est indiqué ainsi que la ou les réponses adéquates qui les pousseront à réfléchir pour comprendre ce qu'ils n'ont pas bien fait. Ce type de rétroaction est efficace avec des apprenants qui ont un niveau avancé ou intermédiaire.
2. La rétroaction instructive, qui indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire de manière concrète et spécifique pour améliorer leur façon de faire ou leur performance. Fournir un exemple de problème résolu à suivre donne une bonne idée d'une rétroaction instructive. Ce type de rétroaction est profitable pour les apprenants qui ont des difficultés ou qui sont débutants.

3. La rétroaction d'accompagnement ou d'entraînement (*coaching*) incite les apprenants à réfléchir sur la manière d'améliorer leur performance sans leur montrer explicitement comment faire. Ce type de rétroaction n'est à utiliser qu'auprès d'apprenants avancés ou compétents dans le domaine étudié.

Comme illustré dans le tableau 7.3, la combinaison de ces trois types de rétroaction avec les principaux plans de soutien, soit les plans cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif, fournit un canevas pour envisager les différents aspects pour lesquels de la rétroaction peut être fournie aux apprenants en fonction de leur niveau d'avancement, les aidant ainsi dans leurs processus d'apprentissage.

1.3.2 La rétroaction: ce qu'en disent la recherche et les experts

La rétroaction représente un des outils de base qu'un enseignant peut utiliser avec le questionnement et l'explication pour aider les apprenants à apprendre. Elle représente une composante essentielle dans le processus d'évaluation des apprentissages (Randel et Clark, 2013). Pour certains, c'est l'outil le plus puissant à la disposition des enseignants (Pinnacle Éducation, 2014). En contexte de FAD, la rétroaction constitue un élément fondamental dans la relation pédagogique qui s'instaure entre les apprenants et leur enseignant. Elle peut affecter la motivation des apprenants, contribuer à leur engagement et soutenir leur persévérance.

Plusieurs revues systématiques de la littérature ont confirmé que la rétroaction est un moyen efficace pour favoriser la performance, les apprentissages et la réussite des apprenants. Les résultats des recherches varient principalement entre un effet de 0,40 et 1,13 (Ruiz-Primo et Li, 2013). Toutefois, la littérature (Brookhart, 2010; Facchin, 2016, 2017; Lambert, Rossier et Daele, 2009; Louis, 2004; Nadeau, 2014; Pinnacle Éducation, 2014) précise que, pour être efficace et obtenir les effets escomptés sur les apprentissages, la rétroaction doit être faite sous certaines conditions.

TABLEAU 7.3
Combinaison des types de rétroaction avec les principaux plans de soutien

Types de rétroaction	Plans de soutien			
	Cognitif	Métacognitif	Méthodologique	Affectif
Base	<ul style="list-style-type: none"> La réponse fournie est correcte. La réponse fournie est erronée. La bonne réponse est X. 	<ul style="list-style-type: none"> La démarche X te semble-t-elle adéquate ? Si la démarche Y te semble inadéquate, aurais-tu pu utiliser la démarche X ? 	<p>La structure de ton travail noté est à revoir. La structure attendue est la suivante : B, N, W, Z.</p>	<p>Tu as fait beaucoup de progrès récemment, mais l'inconstance des efforts ralentit ta progression par moment.</p>
Instructive	<p>Ta compréhension de la notion X est inadéquate. Relis la page Y du volume et recommence l'exercice.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ta planification pour la réalisation de ce travail te semble-t-elle pertinente ? Penses-tu que tu aurais eu davantage à considérer les éléments suivants ? Quelle démarche de planification pourrais-tu suivre pour ton prochain travail noté ? 	<ul style="list-style-type: none"> Ton travail noté comporte un certain nombre d'affirmations sans appui ou référence. Assure-toi d'appuyer tous tes propos sur des auteurs ou des argumentaires qui présentent des exemples. 	<p>Le travail témoigne d'une amélioration par rapport aux travaux précédents. Continue à fournir des efforts et ta progression continuera.</p>
Accompagnement ou entraînement	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les calculs que tu as faits ? Quels sont ceux que tu as oubliés ? Comment fonctionne la technique X ? Pourquoi cette technique est-elle utile ? À quel moment est-elle utile ? 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi la démarche X n'est pas adéquate ? Quelle autre méthode aurait pu être utilisée ? Quels sont les avantages de la stratégie X par rapport à la stratégie Y ? 	<ul style="list-style-type: none"> Quelles sont les étapes que tu as suivies pour réaliser ton projet ? Lesquelles ont pris plus de temps ? 	<p>Si tu pouvais aller plus loin dans ce travail, que ferais-tu ?</p>

Elle doit :

- porter sur la réalisation des apprenants et non sur leur personne ;
- favoriser l'autorégulation en faisant des liens avec les efforts réalisés par les apprenants ;
- être personnalisée et positive ;
- être appuyée explicitement sur des critères ou des normes prédéfinis ;
- être fournie le plus rapidement possible après la réalisation d'une tâche de manière à s'assurer que les apprenants l'ont bien en tête ;
- être aussi fréquente que possible pour les travaux et les évaluations d'envergure.

L'enseignant doit quant à lui :

- respecter le travail de l'apprenant, même en cas de difficulté ou d'échec ;
- identifier les points forts, les points faibles et les stratégies pour s'améliorer ;
- cibler les principaux éléments qui nécessitent de la rétroaction en fonction de leur importance ou des principaux résultats d'apprentissage escomptés ;
- orienter la rétroaction sur les apprentissages plutôt que sur les résultats ;
- évaluer le progrès des apprenants par rapport à la réalisation de la tâche ;
- insister sur le fait que les erreurs font partie du processus d'apprentissage ;
- présenter les commentaires en plusieurs points plutôt que d'un seul bloc ;
- s'assurer que les cibles d'apprentissage du cours sont connues des apprenants, tout comme la démarche pour les atteindre ;
- lier la rétroaction directement aux cibles d'apprentissage ;
- formuler des commentaires riches, clairs et faciles à comprendre ;
- demeurer objectif et impartial pour que les apprenants perçoivent l'enseignant comme étant une personne digne de confiance ;

- encourager les échanges entre l'enseignant et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants entre eux.

Ce qu'il faut surtout éviter :

- fournir seulement des résultats notés sans commentaires pour les justifier;
- limiter la rétroaction à des commentaires simplistes tels que « Bien », « Décevant », etc.;
- comparer l'apprenant avec les autres apprenants du groupe;
- décourager les apprenants et affecter leur estime d'eux-mêmes;
- écrire davantage de commentaires dans les travaux de mauvaise qualité que dans ceux de bonne qualité;
- formuler des critiques sans fournir de pistes d'amélioration.

Le moment où a lieu la rétroaction a aussi un effet sur son efficacité (Randel et Clark, 2013). Les recherches sur le sujet indiquent qu'elle doit avoir lieu pendant ou immédiatement après les activités d'apprentissage. Par contre, si elle survient trop tôt, soit avant que les apprenants n'aient eu la possibilité de s'engager dans leurs apprentissages, ces derniers auraient tendance à réduire leurs efforts pour apprendre.

La forme que prend la rétroaction peut aussi avoir un effet sur les apprentissages des apprenants. Ainsi, les travaux de Facchin (2017) permettent de voir qu'en contexte de FAD, le type de rétroaction « numérique » (textuelle, imagée, audio ou vidéo) peut avoir des effets sur la persévérance des apprenants. Pour favoriser cette dernière, la rétroaction audio serait à favoriser ainsi que la rétroaction vidéo, dans une moindre mesure.

1.3.3 La rétroaction en FAD : des exemples

Comme évoqué précédemment, en contexte de FAD, la rétroaction constitue un levier fondamental à la disposition des enseignants pour faire l'encadrement des apprenants et ainsi favoriser la réussite et la persévérance de ces derniers. Le tableau 7.4 présente quelques situations où la rétroaction est courante et moins courante.

TABLEAU 7.4

Exemples de situations permettant de fournir de la rétroaction aux apprenants en FAD

Situations de rétroactions courantes	Situations de rétroactions moins courantes
Jeu-questionnaire (<i>quiz</i>) avec correction automatisée qui identifie les erreurs et dirige les apprenants vers le matériel didactique pour les corriger.	Jeu-questionnaire (<i>quiz</i>) avec correction automatisée pour suggérer des ressources supplémentaires (exercices, documents, hyperliens, etc.) pour aider à comprendre ou aller plus loin.
Rétroaction et commentaires de l'enseignant dans des devoirs, des travaux ou des examens.	Rétroaction et commentaires des pairs dans des devoirs, des travaux ou des examens.
Rétroaction et commentaires de l'enseignant à la suite d'un message ou d'un billet rédigé dans un forum ou un blogue.	Rétroaction et commentaires des pairs à la suite d'un message ou d'un billet rédigé dans un forum ou un blogue.
Rétroaction et commentaires de l'enseignant par rapport à un produit ou à un processus.	Rétroaction et commentaires de l'enseignant ou des pairs lors de simulations, de jeux de rôle, etc.
Solutionnaires ou corrigés types fournis aux apprenants pour des exercices pratiques ou des devoirs.	Rétroaction et commentaires des pairs par rapport à la contribution d'un apprenant (participation, effort, travail, etc.) dans la réalisation d'un travail d'équipe.
Exercices ou travaux présentant les erreurs courantes.	Rétroaction et commentaires de l'enseignant par rapport à un produit ou à un processus avant de soumettre ce dernier à une évaluation par les pairs ou par leur enseignant.
	Rétroaction sous forme de liste des principales erreurs rencontrées dans des activités d'évaluation à la suite de leur réalisation.
	Rétroaction audio ou vidéo sur un plan de rédaction, un rapport d'étape d'un projet, une bibliographie, etc.
	Rétroaction sous forme de liste des principales difficultés de compréhension rencontrées parmi les apprenants à la suite de la réalisation d'un module, d'une séance, etc.

2 L'ÉVALUATION COMME OUTIL DE RECONNAISSANCE DE L'ATTEINTE DES CIBLES D'APPRENTISSAGE

En plus de servir d'outils pour aider à l'atteinte des cibles d'apprentissage, les activités d'évaluation peuvent contribuer à reconnaître l'atteinte de ces cibles. En contexte de FAD, les recherches et les experts sur le sujet proposent des lignes directrices pour mettre en place des évaluations sommatives efficaces, contre le plagiat et la tricherie, et favoriser la mise en œuvre d'évaluations authentiques.

2.1 L'évaluation sommative

Si l'évaluation formative, l'autoévaluation et la rétroaction ont des effets bénéfiques avérés concernant l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que l'évaluation sommative réalisée par l'enseignant afin de valider les connaissances ou compétences des apprenants demeure importante dans les systèmes éducatifs actuels.

2.1.1 Une description

L'évaluation sommative a pour but de vérifier l'atteinte ou le degré d'atteinte des cibles d'apprentissage à un moment précis (Moss, 2013) pour un segment précis (module, unité, thème, etc.) (Tomlinson et Moon, 2013). Généralement, ce type d'évaluation survient à la fin d'une démarche d'apprentissage et a pour visée de valider le degré d'atteinte des cibles d'apprentissage (compétences ou objectifs pédagogiques) par les apprenants. Elle est souvent accompagnée d'une note chiffrée ou alphanumérique qui qualifie la performance des apprenants, et elle fournit les informations nécessaires pour permettre à l'enseignant ou à son établissement la prise de décisions associées à la réussite d'un cours. Ainsi, cette forme d'évaluation, lourde de conséquences pour le cheminement scolaire des apprenants, doit être réalisée de façon juste, équitable et directement en lien avec les cibles d'apprentissage.

Pour plusieurs, l'évaluation certificative constitue une forme d'évaluation distincte de l'évaluation sommative par le fait qu'elle vise à certifier le degré de maîtrise ou d'atteinte des cibles d'apprentissage au terme d'un programme d'études ou d'un cours servant à la finalisation dudit programme. Dans ce cas, la réussite des activités d'évaluation (épreuve terminale, épreuve-synthèse, etc.) est obligatoire pour compléter et réussir la formation.

2.1.2 L'évaluation sommative : ce qu'en disent la recherche et les experts

Un des principaux enjeux dans l'élaboration d'une activité d'évaluation sommative est celui de la qualité des jugements qui seront portés sur les apprentissages des apprenants. Pour faire face à cet enjeu, McMillan, Hellsten et Klinger (2011) proposent quelques questions utiles qu'un enseignant doit se poser au moment d'élaborer une activité d'évaluation sommative :

- Est-ce que les cibles d'apprentissage sont claires?
- Quel est le type d'évaluation qui permet de vérifier l'atteinte des cibles d'apprentissage?
- Est-ce que l'évaluation est cohérente avec les activités d'apprentissage réalisées par les apprenants?

En plus de ces questions, McMillan, Hellsten et Klinger (2011), puis Moss (2013), identifient des éléments à la source de questionnements que peut soulever l'enseignant pour assurer l'efficacité des instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de l'évaluation sommative:

- Est-ce que la validité de l'instrument est bonne, en ce sens qu'il permet effectivement de mesurer les apprentissages qu'il prétend mesurer?
- Est-ce que les questions posées et les consignes formulées permettent de vérifier l'atteinte des cibles d'apprentissage?
- Est-ce que des biais (de genre, de langage, etc.) peuvent être engendrés par l'instrument?
- Est-ce que les données ou informations recueillies avec l'instrument sont fiables, en ce sens qu'elles auraient pu être collectées à un autre moment ou avec un autre instrument?
- Est-ce que les critères d'évaluation et la grille de correction permettent d'évaluer en fonction des cibles d'apprentissage?

2.1.3 L'évaluation sommative en FAD : des exemples

Le document-synthèse de Gérin-Lajoie et ses collaborateurs (2020) propose plusieurs questions pour lesquelles les différentes réponses possibles permettent de diversifier les formes que peut prendre l'évaluation sommative, notamment en contexte de FAD. Tout comme pour les activités d'évaluation formative, il est de bon aloi qu'un enseignant se pose les questions 5 à 20 pour bien planifier les activités d'évaluation sommative dans son cours. À ces questions s'ajoutent les questions 1 à 3, qui sont essentielles pour bien circonscrire les activités d'évaluation sommative proposées aux apprenants et pour s'assurer que ces dernières sont bien alignées avec les cibles d'apprentissage tout en étant cohérentes avec la démarche d'apprentissage du cours.

Les possibilités de réalisation d'activités d'évaluation sommative sont pratiquement infinies avec l'utilisation des technologies. Il n'en demeure pas moins qu'en contexte de FAD, certaines formes ou formules sont plus courantes que d'autres. Le tableau 7.5 présente quelques situations d'évaluation sommative selon qu'elles sont courantes, ou moins courantes.

TABLEAU 7.5
Exemples de situations d'évaluation sommative en FAD

Situations courantes	Situations moins courantes
Remplir un questionnaire (<i>quiz</i>) à la fin d'un module ou d'une séance.	Fragmenter les travaux ou projets d'envergure en plusieurs remises portant sur le produit et le processus.
Réaliser un exercice pratique ou un devoir à remettre dans une boîte de dépôt.	Rédiger une synthèse ou une prise de position personnelle à la suite des réponses formulées par les apprenants pour répondre à une question posée dans un forum ou un blogue.
Poser des questions à répondre dans un forum ou un blogue.	Faire une communication orale sous forme de capsule audio ou vidéo.
Réaliser un travail de recherche à remettre dans une boîte de dépôt.	Partager les travaux ou des parties de travail dans un blogue ou un forum afin de permettre de se comparer et de s'ajuster avant la prochaine évaluation sommative.
Faire une communication orale lors d'une rencontre synchrone.	S'autoévaluer et évaluer les pairs en fonction d'une grille d'évaluation commune.

2.2 Le plagiat et la tricherie

De manière générale, le phénomène du plagiat et de la tricherie préoccupe le milieu de l'éducation. En contexte de FAD, cette préoccupation s'accroît par le fait que les activités d'évaluation semblent plus difficiles à réaliser dans des contextes contrôlés. Dans les sections qui suivent, une description du plagiat et de la tricherie, des recommandations d'experts et des exemples de pratiques pour diminuer ce phénomène sont présentés.

2.2.1 Une description

Lors d'activités d'évaluation sommative, le plagiat et la tricherie font l'objet de préoccupations récurrentes. L'essor du Web et des outils technologiques (téléphones, tablettes, etc.) a eu pour effet d'accroître ces préoccupations, et ce, peu importe les modalités de formation (à distance, hybride ou en présence).

Dès lors qu'il s'agit de sanctionner un travail, diverses questions se posent, notamment celles de savoir si l'apprenant est bien l'auteur du travail qu'il remet ou s'il a fait faire ce travail par quelqu'un d'autre, s'il a copié le travail d'un camarade ou plagié les propos d'un auteur dans la multitude de ressources accessibles. Ces craintes sont d'autant plus fortes en FAD que l'apprenant n'est pas sous la surveillance de l'enseignant, *a priori*.

Les questions liées au plagiat et à la tricherie représentent des enjeux importants puisqu'elles peuvent avoir des conséquences sur la crédibilité des données issues des activités d'évaluation des apprentissages et, par conséquent, des diplômes délivrés. Comme les activités d'évaluation sont importantes aux yeux des enseignants et des établissements, les difficultés à les mettre en œuvre à distance et les perceptions associées à une certaine perte de contrôle représentent un frein au développement de la FAD. De fait, proposer des systèmes de surveillance en ligne et des activités d'évaluation authentiques permet de multiples variations dans les activités d'évaluation soumises aux apprenants et permet ainsi de surmonter les défis liés à l'évaluation des apprentissages à distance.

Le plagiat, aussi appelé copiage, peut être défini comme étant la présentation, l'emploi ou l'usage de mots ou d'idées émis par autrui dans une activité d'évaluation sans citer ou fournir adéquatement les références. Quant à elle, la tricherie fait référence aux actions de donner ou de recevoir de l'assistance dans la réalisation d'une activité d'évaluation sans que cela soit permis. Au plagiat et à la tricherie, certains auteurs ajoutent la fabrication (contrefaçon) de documents et le sabotage des activités d'évaluation.

2.2.2 Le plagiat et la tricherie : ce qu'en disent la recherche et les experts et exemples en FAD

La tricherie peut être perçue comme étant plus facile en FAD que dans d'autres modes de formation, puisqu'il y a moins d'interactions entre les apprenants et leur enseignant et qu'un sentiment d'isolement peut être généré. Certains avancent que les apprenants en FAD sont plus à l'aise avec les technologies, ce qui pourrait les inciter à tricher davantage. Or, selon les différentes études sur le sujet, il n'y aurait pas plus de plagiat et de tricherie dans les cours en FAD que dans ceux en présence (Tolman, 2017).

Comprendre pourquoi les apprenants plagient ou trichent dans leurs études peut être utile pour prévenir, du moins en partie, ces mauvais comportements, notamment en améliorant les activités d'apprentissage et d'évaluation qui leur sont proposées ainsi que l'accompagnement qui leur est offert. Dans ce sens, les études sur le sujet montrent que les raisons qui incitent les apprenants à plagier ou à être malhonnêtes sont plurielles. Elles peuvent être sociales, technologiques, favorisées par le contexte de l'établissement d'enseignement ou tout simplement liées aux caractéristiques des apprenants.

Que ce soit pour assurer une meilleure crédibilité des cours à distance ou pour conserver l'équité entre les apprenants, les travaux sur les moyens de contrer le plagiat et la tricherie s'appuient sur une approche intégrée articulée autour de trois axes : la prévention, la détection et la sanction auprès des apprenants fautifs.

La prévention du plagiat et de la tricherie peut être faite en fonction des cours, des programmes d'études, des départements, des facultés et même des établissements d'enseignement. Elle peut prendre différentes formes. Le tableau 7.6 présente quelques exemples d'actions préventives qui sont courantes et moins courantes.

La formation des apprenants et même des enseignants représente un bon moyen de prévenir les mauvais comportements associés au plagiat et à la tricherie. Par exemple, ces formations peuvent porter sur les aspects suivants :

- les compétences informationnelles;
- la manière de paraphraser et de citer ses sources;
- la formation à la recherche;
- la gestion du temps et du stress;
- la formation à l'éthique.

TABLEAU 7.6

Exemples d'activités de prévention pour contrer le plagiat et la tricherie en FAD

Actions courantes	Actions moins courantes
Mentionner les règlements disciplinaires liés au plagiat et à la tricherie dans les sites Web de cours, dans les plans de cours et dans les consignes des activités d'évaluation.	Animer des discussions avec les apprenants à propos de leurs connaissances, de leurs perceptions et des exemples de mauvais comportements associés au plagiat et à la tricherie.
Faire des campagnes de sensibilisation sur le plagiat et la tricherie.	Développer des relations enseignant-apprenants plus étroites de manière à favoriser l'engagement des apprenants et à réduire l'anonymat.
Renvoyer à un ouvrage méthodologique dans les sites Web de cours, dans les plans de cours et dans les consignes des activités d'évaluation.	Imposer l'adhésion à un code d'honneur associé au plagiat et à la tricherie au début d'un programme d'études.
Proposer un module de sensibilisation sur le plagiat et la tricherie.	Inclure dans les activités d'évaluation un énoncé qui demande aux apprenants d'attester que le travail remis est une œuvre personnelle et que toutes les sources utilisées sont citées, auquel les apprenants apposent leur signature.
Proposer un sondage ou un jeu-questionnaire à propos des comportements associés au plagiat et à la tricherie.	

L'adaptation des activités d'évaluation représente aussi une approche à privilégier pour prévenir le plagiat et les différentes formes de tricherie. Comme présenté dans le tableau 7.7, ces adaptations dans le matériel didactique proposé aux apprenants peuvent être courantes et moins courantes.

TABLEAU 7.7
Exemples d'adaptations des activités d'évaluation pour prévenir et contrer le plagiat et la tricherie

Adaptations courantes	Adaptations moins courantes
Adaptations liées aux sources d'informations à utiliser	
Changer la liste de références imposées pour un travail chaque année.	Exiger la rédaction d'une partie d'un travail en lien avec des exemples, des champs d'intérêt ou des éléments personnels.
Imposer la rédaction d'un travail à partir d'une liste de références imposées.	Proposer la réalisation de travaux à partir de banques d'images et de vidéos libres de droits.
Exiger l'utilisation d'un nombre déterminé de références récentes dans un travail.	Demander aux apprenants d'évaluer la qualité et la valeur des sources recensées sur le Web.
limiter le nombre de références tirées du Web ou disponibles sur le Web.	
Adaptations liées à la nature des activités d'évaluation à réaliser	
Varié les questions d'évaluation d'un trimestre à un autre.	Demande de compléter un travail écrit par une présentation orale.
Poser des questions qui sollicitent le jugement, l'analyse, la synthèse ou l'application plutôt que des faits.	Exiger des comptes rendus de lecture en annexe aux travaux.
Proposer des activités d'évaluation alignées avec les cibles d'apprentissage afin de réduire le stress et l'anxiété face aux activités d'évaluation.	Demander d'identifier des experts et d'aborder leur propos sur un sujet.
Proposer une progression des activités d'évaluation vers les cibles d'apprentissage afin de réduire le stress et l'anxiété face aux activités d'évaluation.	Proposer de critiquer les ressources déjà existantes sur le Web.
Proposer des sujets diversifiés pour un travail.	Demander de faire un portrait ou une analyse des ressources disponibles sur le Web à propos d'un sujet donné.
Changer les sujets possibles d'un trimestre à un autre pour un travail.	Proposer des activités d'évaluation où les pairs sont sollicités.
Utiliser des sujets d'actualité pour la réalisation d'un travail.	Proposer des activités d'évaluation sollicitant la créativité.
Varié les types d'activités d'évaluation.	Proposer des activités d'évaluation nécessitant de faire des entrevues, de collecter des données, etc.
	Prévoir des examens de synthèse demandant une compréhension plus large d'un sujet.
	Publier les travaux sur le Web avec le consentement des apprenants.

Adaptations courantes	Adaptations moins courantes
Adaptations liées au processus de réalisation des activités d'évaluation	
En cours de réalisation d'un travail, demander de remettre un plan de réalisation, un plan de rédaction, une liste de références, une grille d'analyse, des fiches de lecture, des notes de lecture, etc.	Varié les modalités de travail (individuel ou en équipe) pour chacune ou pour l'ensemble des parties d'un travail.
	En cours de réalisation d'un travail, organiser des rencontres en petits groupes pour que les apprenants présentent ce qu'ils sont en train de faire.
	Exiger la tenue d'un journal de bord ou d'un journal de recherche à remettre avec la production finale.
Adaptations liées au nombre et aux moments des activités d'évaluation	
Proposer des activités d'évaluation formatives ou préparatoires aux examens.	Proposer des activités d'évaluation en continu plutôt qu'à des moments importants pouvant être anxiogènes.
Réduire le nombre d'examens à la faveur d'activités d'évaluation plus nombreuses et de moindre importance.	
Lorsque possible, éviter les courts délais pour réaliser les activités d'évaluation.	
Permettre des retards dans la remise de travaux en fonction de pénalités établies.	
Adaptations liées aux consignes et aux modalités des activités d'évaluation	
Indiquer clairement ce qui est permis et ce qui ne l'est pas lors de l'activité d'évaluation (téléphone intelligent, montre, tablette, dictionnaire, livres, etc.).	Accorder un poids important aux critères d'évaluation portant sur l'exactitude des informations et la présentation des références.
Préciser dans les consignes des activités d'évaluation si les travaux doivent être faits individuellement ou en collaboration.	Fournir des exemples de travaux exemplaires ou à éviter.
Fournir les grilles d'évaluation avec les consignes pour les activités d'évaluation.	Fournir une liste de vérification pour assurer la qualité des travaux remis (citations, références, etc.).

Par ailleurs, lors de l'utilisation d'outils de questionnaire (*quiz*), qui est courante en FAD, il est généralement possible, selon les logiciels, applications ou environnements d'apprentissage utilisés, de paramétrer certains éléments de manière à prévenir le plagiat et la tricherie. Le tableau 7.8 présente les paramètres courants et moins courants qui peuvent être utilisés dans les outils de jeux-questionnaires pour prévenir le plagiat et la tricherie.

TABLEAU 7.8
Exemples de paramètres à utiliser dans un questionnaire pour prévenir et contrer le plagiat et la tricherie

Paramètres courants	Paramètres moins courants
Faire afficher les questions de manière aléatoire.	Sélectionner les questions posées aux apprenants dans une banque de questions.
Utiliser les fonctionnalités pour faire afficher les réponses possibles dans des questions objectives de manière aléatoire.	Utiliser des procédures d'authentification de l'identité des apprenants (informations personnelles, géolocalisation, etc.).
Rendre disponibles les questionnaires à un moment précis et pendant une période de temps limitée.	Utiliser des logiciels bloquant l'accès à Internet ou à des applications pendant la passation des questionnaires.

Après la prévention, le deuxième axe d'une approche intégrée pour contrer le plagiat et la tricherie consiste à détecter les mauvais comportements associés au plagiat et à prendre en défaut les situations de tricherie. Pour les enseignants, différents indices peuvent susciter des doutes sur la possibilité qu'une partie ou que la totalité d'un travail ait été plagiée. Le tableau 7.9 contient quelques exemples d'indices plus ou moins courants de plagiat.

TABLEAU 7.9
Exemples d'indices pour suspecter le plagiat dans des travaux

Indices courants	Indices moins courants
Il y a des similitudes entre plusieurs travaux d'apprenants.	Les propos du travail ne traitent pas directement du sujet demandé.
Le niveau de langage du texte diffère des autres travaux remis par un apprenant.	Les propos sont trop précis, pointus et avancés pour la nature du travail demandé.
Le style d'écriture ou le niveau de langage varient dans le texte.	Les références utilisées sont difficiles à trouver ou ne sont pas du tout courantes pour le sujet du travail.
La structure du texte n'est pas logique et semble être un amalgame d'idées, de fragments, sans présentation logique.	
La police d'écriture ou sa taille changent dans le texte.	
La mise en forme et la mise en page varient dans le travail.	
Le texte contient des hyperliens non pertinents.	
Des hyperliens non fonctionnels sont présents.	

Une fois les soupçons éveillés, l'enseignant peut utiliser différentes méthodes pour détecter s'il est en présence d'un cas de plagiat, telles que :

- rechercher les extraits « suspects » dans un moteur de recherche (Google, Google Scholar, etc.);
- analyser les travaux « suspects » avec un logiciel antiplagiat (Compilatio, iThenticate, etc.);
- vérifier les propriétés des documents remis;
- solliciter d'autres enseignants dans des cours apparentés;
- comparer les travaux « suspects » avec d'autres travaux assemblés dans une banque de travaux à l'aide d'un outil numérique de comparaison.

Pour certains établissements et enseignants, l'utilisation de logiciels ou de plateformes pour surveiller les apprenants qui réalisent des activités d'évaluation à distance semble être un moyen de prévenir et de détecter les cas de plagiat et de tricherie (Bottin-Rousseau et Beust, 2018). De manière générale, l'utilisation de ces plateformes et logiciels repose sur l'emploi par l'apprenant d'une caméra et d'un micro avec lesquels l'enseignant ou le surveillant peut vérifier qu'il ne consulte pas de documents ou un autre appareil, ou qu'il ne sollicite pas l'aide d'une autre personne pour réaliser son activité d'évaluation. De la même manière, une caméra peut être utilisée pour observer un apprenant qui écrit un texte ou fait des calculs à la main sur une feuille de papier. L'utilisation de ces plateformes peut sembler intéressante, mais elle comporte aussi des inconvénients. Leurs coûts d'utilisation par apprenant en sont un. De plus, elles ne sont pas infaillibles.

Après la détection des cas de plagiat ou de tricherie, en fonction de leurs politiques, règlements ou procédures, les établissements doivent arriver à sanctionner les apprenants fautifs. La nature des sanctions peut être variable, par exemple, ce peut être un avertissement, une reprise des travaux ou une obligation de suivre une formation. Ces sanctions peuvent même occasionner un échec à un cours ou à un programme, ainsi que la suspension voire l'exclusion d'un programme, d'un département, d'une faculté ou d'un établissement.

En contexte de FAD, tout comme dans les autres modes d'enseignement, il n'existe pas de solution généralisée qui permette de supprimer toutes les possibilités de plagiat et de tricherie. Comme présenté précédemment, l'adoption d'une démarche d'approche intégrée misant sur la prévention, la détection et la sanction constitue une base à laquelle peut s'ajouter la mise en place d'une stratégie pour contrôler l'identité des apprenants et vérifier qu'ils sont bien les auteurs des travaux remis. Pour ce faire, plusieurs façons sont plus ou moins courantes en FAD. Le tableau 7.10 contient quelques exemples de mécanismes de contrôle pour contrer le plagiat et la tricherie dans les activités d'évaluation.

TABLEAU 7.10

Exemples de mécanismes de contrôle pour contrer le plagiat et la tricherie dans les activités d'évaluation

Mécanismes courants	Mécanismes moins courants
Surveiller l'examen en présence.	Combiner plusieurs caméras pour scruter l'ensemble de l'espace dans lequel l'apprenant passe son examen.
Surveiller l'examen à distance à l'aide de la caméra de l'ordinateur.	Faire travailler les apprenants en groupe en contrôlant les espaces d'échange et d'écriture collaborative.
Restreindre le temps de réalisation de l'examen pour éviter la consultation de ressources externes (matériel didactique, Internet, cellulaire).	Réaliser un examen oral avec un temps d'échange.
Donner des questions différentes aux apprenants.	Rencontrer en visioconférence les apprenants pour discuter de l'état d'avancement d'un projet, d'une production, etc.
Varié l'ordre des questions selon les apprenants.	Amener les apprenants à expliciter à l'oral (téléphone ou visioconférence) certains choix de démarches ou points du travail écrit remis.

2.3 L'évaluation authentique

Qu'est-ce que l'évaluation authentique? Que recommandent les experts et la recherche pour cette forme d'évaluation? Comment peut-on la mettre en place en FAD? Les réponses à ces questions sont présentées dans les sections qui suivent.

2.3.1 Une description

Pour combattre le plagiat et la tricherie, plusieurs spécialistes dans le domaine de l'évaluation des apprentissages sont d'avis que les activités d'évaluation à faire réaliser par les apprenants doivent être authentiques, c'est-à-dire liées à la réalité, au monde réel (Frey, Schmitt et Allen, 2012), et avoir de la valeur pour les apprenants au-delà des murs de la classe (Newmann, Brandt et Wiggins, 1998, cités dans Frey, 2014). Autrement dit, les évaluations authentiques sont appuyées sur de réels sujets de recherche et de réelles réalisations ou réflexions pour lesquels aucune réponse toute faite n'existe. Ce faisant, l'activité d'évaluation est plus intéressante pour l'apprenant et elle contribue également à l'apprentissage, tout en permettant de valider l'acquisition de compétences visibles dans les démarches entreprises et l'appropriation réelle de connaissances mobilisées dans le travail remis.

Ce qui caractérise l'évaluation authentique, c'est qu'elle porte directement sur les réalisations des apprenants dans des tâches que l'on peut qualifier de dignes (Wiggins, 1990), ce qui est le contraire des activités d'évaluation indirectes comme les examens. À cet effet, l'auteur pose la question suivante: «Voulons-nous évaluer les apprenants lorsqu'ils relèvent des problèmes et les résolvent en mathématiques, dans une démarche de recherche, lorsqu'ils s'expriment à l'oral, écoutent, discutent ou font des recherches documentaires?» (Wiggins, 1990, p. 1, traduction libre).

Si la réponse à cette question est affirmative, il faut donc faire en sorte que les activités d'évaluation que l'on élabore reflètent ces défis intellectuels (Wiggins, 1990). Dans ce cadre, il convient tout de même de donner des balises aux apprenants sur le travail attendu. De plus, il est possible de leur laisser le choix en tout ou en partie quant au sujet sur lequel ils vont travailler seul ou en groupe. En effet, les travaux de grande ampleur peuvent être une occasion, lorsque cela est pertinent, de faire travailler les apprenants à deux ou en groupe, ce qui est également source d'originalité et de coapprentissage tout en favorisant le développement de capacités à collaborer. Cependant, alors que la collaboration n'est pas toujours aisée et que certains apprenants s'investissent plus que d'autres, il est important d'évaluer le travail autant comme résultat collectif que comme démarche individuelle, et de permettre ainsi à chaque membre du groupe d'avoir la sanction appropriée à son travail, plutôt qu'une sanction identique pour tous.

2.3.2 L'évaluation authentique : ce qu'en disent la recherche et les experts

Les experts dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ont identifié les caractéristiques d'une activité d'évaluation authentique. Selon Frey (2014), Mottier Lopez (2015), Le Pôle de l'Est (1996) et Wiggins (1990, 1993), ces tâches doivent :

- proposer des problèmes ou des questions importantes, qui incitent les apprenants à s'engager dans la tâche en utilisant leurs connaissances, leurs habiletés et leur créativité de manière efficace. Ces problèmes et questions doivent refléter des problèmes rencontrés dans la vraie vie par les apprenants, les travailleurs, les consommateurs, etc. ;
- être une représentation fidèle des contextes rencontrés dans la vraie vie, par exemple, des choix à faire, des contraintes, des ressources limitées, des dates de remise arbitraires, etc. ;
- être non routinières et comporter plusieurs étapes de telle sorte que les apprenants doivent non seulement utiliser leurs connaissances, mais également prendre des décisions et planifier la réalisation des tâches demandées ;
- amener les apprenants à faire des productions de qualité ;
- être évaluées avec des critères et des normes explicites comprises par les apprenants, définies à l'avance ou convenues avec l'enseignant et les autres apprenants, s'il y a lieu ;
- être évaluées de plusieurs manières ;
- amener les apprenants à justifier leurs réponses aux yeux de l'évaluateur ;
- porter à la fois sur un produit et un processus et proposer de la rétroaction pour amener les apprenants à s'ajuster en cours de réalisation ;
- permettre aux apprenants de remettre en question leurs résultats et, s'il y a lieu, permettre à l'enseignant d'ajuster son activité d'évaluation ;
- amener les apprenants à identifier des formes de réponses aux problèmes posés dans différents contextes ou situations.

2.3.3 L'évaluation authentique en FAD : des exemples

En excluant toutes les considérations associées aux choix des technologies et du déroulement temporel des activités d'évaluation, il est possible d'en circonscrire quelques formes générales qui, en fonction des contextes, des ressources et des consignes données aux apprenants, permettent de proposer une multitude de déclinaisons ou de variantes en guise d'exemples. Le tableau 7.11 contient quelques-unes de ces formes générales d'activités d'évaluation selon qu'elles sont courantes ou moins courantes.

TABLEAU 7.11

Exemples d'activités d'évaluation authentique

Activités courantes	Activités moins courantes
Amener les apprenants à contacter un milieu professionnel dans leur domaine afin d'identifier une problématique à laquelle ils pourraient proposer des solutions.	Proposer aux apprenants une rencontre où un professionnel d'un domaine donné vient soumettre un problème rencontré et pour lequel les apprenants doivent proposer des solutions.
Simuler une entrevue entre des apprenants ou des personnes provenant de la vie réelle.	Simuler des rencontres professionnelles entre des apprenants ou des personnes provenant de la vie réelle.
Simuler le processus de rédaction et de révision de documents professionnels.	Simuler des actions à mettre en œuvre dans le domaine professionnel visé (animer une réunion, défendre une cause, etc.).
Élaborer une œuvre ou une production.	
Réaliser une œuvre ou une production.	
Élaborer un plan d'affaires.	
Planifier un projet.	
Réaliser un projet.	

CONCLUSION

Dans ce chapitre, l'évaluation a été abordée sous deux angles. Tout d'abord, nous avons vu l'évaluation sous l'angle d'une aide à l'atteinte des cibles d'apprentissage, ce qui nous a permis de faire ressortir les effets bénéfiques de l'évaluation formative, de l'autoévaluation et de la rétroaction sur l'apprentissage. Alors que ces effets positifs sont mis en relief dans de nombreuses études sur l'évaluation dans le cadre de cours en présence, nous avons

proposé des exemples d'activités mises en œuvre, plus ou moins couramment, en FAD. Ensuite, nous avons traité de l'évaluation sous l'angle de la validation des apprentissages réalisés. De fait, l'évaluation sommative, qui a pour but de vérifier le degré d'atteinte des cibles d'apprentissage, joue un rôle crucial dans les parcours scolaires, en ce sens qu'elle peut être source de passage d'une année à l'autre ou d'obtention d'un diplôme. Face à de tels enjeux, il convient d'être sûr que l'évaluation porte bien sur les travaux réalisés par les apprenants évalués. C'est pourquoi le plagiat et la tricherie ont été présentés dans une approche de recherche de solutions, amenant notamment, dans un dernier temps, à souligner l'intérêt de l'évaluation authentique.

Le déploiement actuel de la formation complètement ou partiellement à distance pourrait amener à ouvrir de nouvelles recherches concernant l'évaluation en FAD afin de vérifier la portée des différents modes d'évaluation dans ce cadre, voire de faire ressortir les activités les plus propices à l'apprentissage selon l'ordre d'enseignement ou le niveau des apprenants, ce qui pourrait être l'occasion d'alimenter des banques d'activités d'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- Barriault, L. (2016). *Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves?*, <<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/05/retraaction-guide/>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Bottin-Rousseau, S. et P. Beust (2018). «Examens télésurveillés au domicile de l'étudiant dans la formation à distance universitaire française», dans F. Lafleur et G. Samson, *Formation et apprentissage en ligne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-50.
- Brookhart, S.M. (2010). *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Brown, G.T.L. et L.R. Harris (2013). «Student Self-Assessment», dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 367-393.
- Facchin, S. (2016). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Contenu des rétroactions traditionnelles, utilisation des TIC et impact sur la réussite*, <<http://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2016/08/FACCHIN-BRODEUR-AQPC-Devoir-plus-09-06-2016.pdf>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires*, rapport de recherche PAREA n° PA-2015-024, Montréal, Cégep à distance, <https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retraaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9traaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf>, consulté le 5 janvier 2021.

- Fortier, M. (2020a). « Des examens universitaires sous télésurveillance », *Le Devoir*, 13 octobre, <<https://www.ledevoir.com/societe/education/587717/education-examens-sous-surveillance>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Fortier, M. (2020b). « Les étudiants à distance peuvent-ils être obligés d'ouvrir leur caméra? », *Le Devoir*, 10 octobre, <<https://www.ledevoir.com/societe/education/587632/cegeps-les-etudiants-a-distance-peuvent-ils-etre-obliges-d-ouvrir-leur-camera>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Frey, B.B. (2014). *Modern Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Frey, B.B., V.L. Schmitt et J.P. Allen (2012). « Defining Authentic Classroom Assessment », *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(2), <<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=pare>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Gérin-Lajoie, S., J. Beaupré, J. Contamines, M.-H. Hébert et K. Paquette-Côté (2020). *L'évaluation des apprentissages en 20 questions*, Québec, Université TÉLUQ, <<https://r-libre.teluq.ca/1952/>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Heritage, M. (2013). « Gathering Evidence of Student Understanding », dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 179-195.
- Lambert, M., A. Rossier et A. Daele (2009). *Le feedback aux étudiant-e-s*, Lausanne, Université de Lausanne, <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf>, consulté le 5 janvier 2021.
- Le Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Délégation collégiale du comité mixte de Performa, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/recherche-et-innovation/subvention-de-recherche-et-dinnovation/archives-des-projets/par-auteur/pole-de-lest/>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*, Montréal, Groupe Beauchemin.
- McMillan, J.H. (2013). « Why we Need Research on Classroom Assessment », dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 3-16.
- McMillan, J.H., L.A.M. Hellsten et D.A. Klinger (2011). *Classroom Assessment. Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*, Toronto, Pearson Canada.
- Morrisette, J. (2010). « Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), p. 1-27.
- Morrisette, J. et M.-H. Nadeau (2011). « Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), p. 5-25.
- Moss, C.M. (2013). « Research on Classroom Summative Assessment », dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 235-255.
- Mottier Lopez, L. (2015). « Tâches pour apprendre, tâches pour évaluer », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, p. 55-65, <<http://revuedeshp.ch/pdf/19/2015-MottierLopez-FPEQ-19.pdf>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Nadeau, J. (2014). *Rétroaction audiovisuelle asynchrone dans un cours d'informatique à distance*, <<https://fr.slideshare.net/jocenado/tic-education-2014>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, Éditions OCDE, <https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-evaluation-formative_9789264007420-fr>, consulté le 5 janvier 2021.

- Pinnacle Éducation (2014). *Comment fournir la rétroaction aux élèves. Guide avancé*, <<http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/11-GuideCommentFournirRetroactionEleves.pdf>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Randel, B. et T. Clark (2013). «Measuring Classroom Assessment Practices», dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 145-163.
- Ruiz-Primo, M.A. et M. Li (2013). «Examining Formative Feedback in the Classroom Context: New Research Perspectives», dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 215-232.
- Tolman, S. (2017). «Academic dishonesty in online courses: Considerations for graduate preparatory programs in higher education», *College Student Journal*, 51(4), p. 579-584.
- Tomlinson, C.A. et T.R. Moon (2013). «Differentiation and Classroom Assessment», dans J.H. McMillan (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 415-430.
- Wiggins, G. (1990). «The case for authentic assessment», *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), <<https://ctal.udel.edu/resources/the-case-for-authentic-assessment/>>, consulté le 5 janvier 2021.
- Wiggins, G. (1993). «Assessment: Authenticity, context, and validity», *Phi Delta Kappan*, 75(3), p. 200-214.
- William, D. (2010). «Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces», dans Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*, Paris, Éditions OCDE, p. 143-169, <https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on/le-role-de-l-evaluation-formative-dans-les-environnements-d-apprentissage-efficaces_9789264086944-8-fr#page1>, consulté le 5 janvier 2021.