

ÉVALUER À DISTANCE EN TEMPS DE PANDÉMIE :

le cas d'une maîtrise professionnelle en environnement.

Un article rédigé par Mélanie Champoux, doctorante en éducation et Ariane Hillman, conseillère pédagogique

Abstract

At the University Center for Training in Environment and Sustainable Development (CUFE), as in many other faculties and departments, the remote changeover imposed in the context of the COVID-19 pandemic, has helped to relaunch various pedagogical reflections, in particular those related to assessment practices. The following article presents a synthesis of an empirical research carried out at the CUFE during the year 2021. The purpose of this research was to identify the evolution of the conceptions of teachers in a pandemic context with regard to the methods of evaluation alternatives to the classroom exam.

Résumé

Au Centre universitaire de formation en environnement et développement durable (CUFE), comme dans bien d'autres facultés et départements, le basculement à distance imposé dans le contexte de la pandémie de COVID-19, a contribué à relancer différentes réflexions pédagogiques, notamment celles en lien avec les pratiques d'évaluation. L'article suivant présente une synthèse d'une recherche empirique menée au CUFE au cours de l'année 2021. Cette recherche avait pour but de cerner l'évolution des conceptions des personnes enseignantes en contexte pandémique à l'égard des modalités d'évaluation alternatives à l'examen en classe.

Contexte

Dans le contexte de la formation professionnelle en environnement offerte au CUFE, et en accord avec les travaux sur le sujet (Audet, 2011; Riccci, 2006), les membres de la direction, ainsi que les personnes conseillères en pédagogie, s'interrogent depuis un certain temps sur la prégnance encore marquée de l'examen écrit traditionnel. La question se pose tout particulièrement au regard de l'approche par compétences qui constitue l'approche privilégiée dans l'ensemble des programmes. En effet, considérant les compétences clés qui sont visées telles que la collaboration, la communication, la pensée systémique et critique, il convient de s'interroger sur l'alignement pédagogique de l'examen écrit traditionnel (Detroz, Tessaro et Younès, 2020).

La pandémie a contribué à relancer, avec encore plus d'acuité, les réflexions concernant les pratiques évaluatives. Lors du premier confinement, le CUFE s'est trouvé confronté à l'adaptation en ligne des mesures d'accommodements des personnes étudiantes présentant des besoins particuliers. Comment, effectivement, dans le contexte d'une fermeture des locaux et d'évaluation en ligne, assurer des conditions de réalisation des examens qui permettraient de continuer à offrir les accommodements habituels? Ensuite s'est posée la question de l'intégrité des évaluations. En réalisant des examens à distance, est-ce que les copies pourraient circuler plus librement entre les personnes étudiantes d'une session à l'autre et est-ce que les personnes

étudiantes d'un même groupe-classe pourraient facilement communiquer entre elles lors du déploiement de ce type d'évaluation, ouvrant ainsi grande la porte à la multiplication des cas de plagiat?

Autant d'inquiétudes qui ont contribué à l'intérêt de remettre en question l'examen en tant que forme d'évaluation prédominante dans certains cours offerts au baccalauréat et à la maîtrise en environnement au CUFE.

Méthodologie

Pour tenter de mieux connaître et comprendre les pratiques d'évaluation mises en œuvre par le personnel enseignant CUFE, une recherche qualitative a été menée. L'objectif principal était de cerner l'évolution des conceptions des personnes enseignantes en contexte pandémique à l'égard des modalités d'évaluation alternatives à l'examen en classe. La réalisation de onze entretiens individuels semi-dirigés a permis d'abord de dresser plusieurs constats en lien avec les pratiques d'évaluation à distance mises en œuvre dans le contexte pandémique. Puis, une analyse thématique des entretiens a mené à la conception d'un modèle interprétatif qui apporte un éclairage sur l'évolution des perceptions relatives à l'évaluation des apprentissages, en contexte de pandémie.

Pratiques d'évaluation à distance en contexte pandémique : quelques constats généraux.

Tout d'abord, il est intéressant de souligner que les personnes enseignantes n'ont rapporté que très peu, voire aucune, difficultés techniques ou technologiques en lien avec le pilotage d'activités d'évaluation à distance.

Ensuite, on constate une augmentation significative du nombre d'activités d'évaluation effectuées dans chaque groupe-classe. Cette augmentation en nombre est accompagnée, de manière cohérente, d'une diminution de la pondération accordée à chacune des activités d'évaluation, plus spécifiquement aux évaluations de type « examen ».

Les personnes enseignantes disent avoir souhaité diminuer le poids de l'examen traditionnel et diversifier les types d'évaluation tout en augmentant leur fréquence. Cette stratégie viserait selon elles plusieurs objectifs :

- 1) Obtenir une rétroaction plus fréquente pour s'assurer de la bonne progression des apprentissages.
- 2) Augmenter l'engagement individuel de chaque personne étudiante dans ses apprentissages.
- 3) Amoindrir les possibles impacts négatifs de la pandémie et du contexte à distance sur le bien-être des personnes étudiantes.

De manière parallèle, une augmentation appréciable de la diversité des formes d'activités d'évaluation mises en œuvre durant la période de confinement est observée. Il apparaît que le contexte de basculement à distance des activités de formation et d'évaluation, provoqué par la pandémie, a été marqué par une période d'expérimentation intense du point de vue

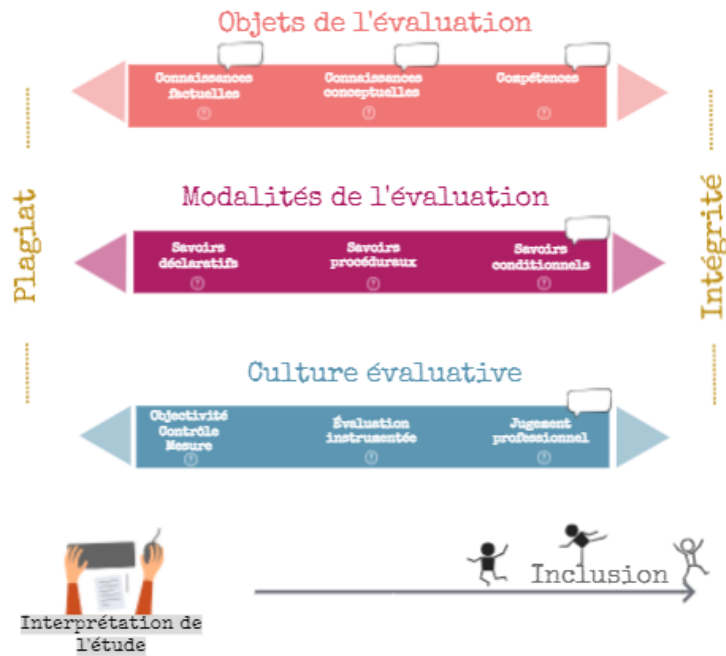
pédagogique, notamment en ce qui concerne les modalités d'évaluation à distance. « On n'avait pas le choix d'essayer des choses. Ça a permis de découvrir des choses à garder ». Pour plusieurs personnes interrogées, cette diversification des activités d'évaluation constitue sans doute une amélioration importante quant à l'inclusivité de la formation. Selon elles, il serait souhaitable de conserver cette diversité.

Dans le même ordre d'idées, certaines personnes enseignantes ont délibérément fait le choix d'augmenter leur flexibilité au regard des modalités d'évaluation. Dans ces cas, les personnes étudiantes étaient en mesure de faire état de leurs apprentissages selon diverses modalités (présentations orales préenregistrées, rédaction de documents sous diverses formes, etc.). Ainsi, pour les mêmes cibles d'apprentissage, les personnes étudiantes ont pu choisir elles-mêmes la forme d'évaluation avec laquelle elles se sentaient plus à l'aise.

En somme, la majorité des personnes enseignantes ont fait part de leur satisfaction face aux apprentissages pratiques réalisés dans le contexte de pandémie. Elles ont également exprimé leur souhait de poursuivre ces apprentissages à travers un processus de formation continue, soit par une pratique plus réflexive, par le partage à l'intérieur d'une communauté de pratique ou à travers des formations professionnelles offertes par leur employeur universitaire.

Modèle interprétatif de l'évolution des perceptions en lien avec l'évaluation des apprentissages

Perceptions des personnes enseignantes du CUFE relativement aux pratiques d'évaluation à distance : une analyse qualitative en période de pandémie



Champoux, M. (2021) Perceptions des personnes enseignantes du CUFE relativement aux pratiques d'évaluation à distance: une analyse qualitative en période de pandémie, Centre universitaire de formation en environnement et développement durable, Université de Sherbrooke. Aide à la conception graphique Hillman, A

Le schéma présenté ici permet de mieux comprendre les perceptions des personnes enseignantes. Il met en exergue trois catégories principales : 1) les objets d'évaluation (le quoi évaluer), 2) les modalités d'évaluation (le comment évaluer) et 3) la culture évaluative (le pour quoi évaluer). Chacune de ces catégories se présente à la manière d'un spectre doté de deux polarités. Ces deux polarités se déclinent selon deux dimensions. La première dimension amène à reconnaître une polarité associée à une crainte pour le plagiat (à gauche du schéma) et son opposé qui est la polarité associée à la confiance dans l'intégrité de l'évaluation (à droite du schéma). La deuxième dimension invite à reconnaître la progression vers des pratiques plus inclusives au fur et à mesure qu'on se déplace vers la droite du schéma.

Sur chacun de ces trois axes, il est possible de situer les principaux thèmes abordés par les personnes participantes.

Sur le premier axe (objets d'évaluation), nous situons les éléments de discours ayant trait aux connaissances factuelles, aux connaissances complexes et aux compétences. Ainsi, les personnes enseignantes qui ont exprimé des craintes plus importantes relativement aux possibilités de plagiat sont également celles dont les objectifs en lien avec l'évaluation sont d'évaluer l'acquisition de connaissances factuelles. À l'autre bout du spectre, les personnes qui ont affirmé que l'objectif de l'évaluation était pour elles de consolider le développement de compétences ont pour leur part exprimé une plus grande confiance dans l'intégrité de leur outil d'évaluation. Enfin,

les personnes pour qui l'objectif de l'évaluation concerne principalement la vérification de l'acquisition de concepts et de notions fondamentales à la matière étudiée (soit des connaissances plus complexes qui exigent des mises en relation) ont exprimé une confiance mitigée à l'égard de l'intégrité de leurs outils d'évaluation, reconnaissant que certaines personnes étudiantes ayant moins bien compris la matière « pourraient se la faire expliquer par d'autres ».

Sur le deuxième axe (modalités d'évaluation), de la même manière, nous situons les éléments de discours se rapportant aux savoirs déclaratifs, aux savoirs procéduraux et aux savoirs conditionnels (Tardif, 1997). Ainsi, les personnes enseignantes qui ont exprimé des craintes plus importantes relativement aux possibilités de plagiat sont également celles pour qui les savoirs qui sont mobilisés à travers les activités d'évaluation peuvent être qualifiés de « déclaratifs », tels que « nommer », « lister », « définir » (ex : définir des concepts, lister des éléments importants associés à une situation, etc.). À l'autre extrémité, les personnes qui mobilisent plutôt des savoirs de type « conditionnels » tels que « justifier » et « concevoir » présentent une confiance plus grande à l'égard de l'intégrité de leurs outils d'évaluation. Enfin, les personnes qui expliquent que les activités d'évaluation qu'elles préconisent sont de l'ordre des savoirs « procéduraux » tels qu'« appliquer » (appliquer une méthode, un processus, etc.) expriment certains doutes quant à l'intégrité de leurs outils d'évaluation, quoique ces risques leur paraissent d'un niveau acceptable.

Sur le troisième axe, nous situons les éléments de discours qui font état de croyances à l'égard de l'évaluation. Ces énoncés de croyances sont en fait des expressions de la culture des personnes participantes. Les personnes qui expriment une préoccupation assez importante en lien avec les risques de plagiat sont également les personnes qui affirment que l'évaluation doit viser l'objectivité, le contrôle et la mesure. À l'autre bout du spectre, les personnes qui expriment une grande confiance à l'égard de l'intégrité de leurs activités d'évaluation expriment quant à elles une vision de l'évaluation marquée par l'idée d'un jugement professionnel. Ces personnes reconnaissent la part inhérente de subjectivité qui caractérise leur pratique évaluative et, plutôt que de chercher des outils de mesure (telle que des grilles d'évaluation critériées) pour la minimiser, choisissent de la mobiliser en toute lucidité au service d'une évaluation basée sur leur jugement professionnel. Entre ces deux polarités, nous retrouvons bon nombre de personnes enseignantes qui expliquent avoir recours à une évaluation instrumentée par des grilles critériées leur permettant ainsi de mettre à distance leur subjectivité pour tenter d'évaluer des tâches complexes avec le plus d'objectivité possible.

Ce qu'il est intéressant de soulever c'est que, contrairement à ce que nous pourrions être tentés de penser au premier abord, les personnes interrogées ne se situent pas à la même position en ce qui concerne tous les axes. Les idées qu'elles expriment en ce qui a trait aux objets d'évaluation peuvent être en décalage avec les idées exprimées en lien avec les modalités ou la culture évaluative. Ces décalages provoquent un sentiment de malaise plus ou moins grand chez ces personnes qui semblent habitées par des questionnements relatifs à certaines de leurs croyances. « Je sais que ce que j'ai fait a donné de meilleurs résultats, mais je me demande si c'est juste. Est-ce que j'ai été assez objectif? ». On remarque donc que leurs croyances peuvent être en décalage avec leurs pratiques réelles. Ce qui semble s'être joué pendant la pandémie c'est un déplacement obligé vers le pôle « intégrité » (à la droite du modèle) en ce qui concerne les objets et les modalités d'évaluation, et ce, de manière à diminuer les risques de plagiat inhérents à une évaluation à distance. Ce déplacement vers la droite, assez facile à réaliser, a amené avec lui des questionnements plus profonds en lien avec les croyances qui, pour leur part, ne se déplacent sans doute pas aussi facilement et rapidement.

Le schéma porte également l'attention sur le fait que plus les pratiques évaluatives tendent vers la polarité située à droite, plus elles tendent à favoriser l'inclusion des divers profils d'apprenants. En effet, les personnes enseignantes qui ont exprimé une vision de l'évaluation davantage orientée vers l'interprétation critériée ou le jugement professionnel expriment une préoccupation plus marquée relativement à l'inclusivité de leur pratique évaluative.

« Grâce aux adaptations que j'ai faites (questions moins dirigées avec plus long développement et offre d'un choix entre des sujets), j'ai pu obtenir des travaux de plus grande qualité qui démontraient un plus haut niveau d'engagement de la part des étudiants. J'ai été impressionné par la qualité et l'originalité de plusieurs travaux que j'ai même fait suivre à des ministères concernés. Par l'ouverture aux intérêts diversifiés des étudiants, j'ai pu apercevoir des talents que je n'aurais pas vus avant. »

Effets de la pandémie sur l'évaluation des apprentissages au CUFE

À travers l'analyse des entretiens, nous remarquons que les personnes enseignantes qui ont réussi, au moins partiellement, à transformer certaines de leurs croyances en matière d'évaluation des apprentissages, et ce, de manière à mieux les aligner avec leurs nouvelles pratiques d'évaluation, sont les personnes qui expriment la plus grande satisfaction à l'égard de leur expérience d'évaluation à distance en temps de pandémie. Elles disent en ressortir avec un sentiment de compétence augmenté : un sentiment de mieux accomplir son travail et d'avoir une pratique qui a plus de sens.

Ce projet de recherche aura permis de saisir que le basculement à distance vécu de force et dans l'urgence, dans le contexte de pandémie de COVID-19, pourrait avoir provoqué une accélération du changement de paradigme appelé depuis longtemps par les défenseurs d'une approche par compétences qui soit cohérente avec la vision éducative qu'elle véhicule. Nous serions tentées ici de défendre une vision qui soit celle d'une éducation inclusive qui reconnaît et valorise la diversité des profils d'apprenants et des manières de mobiliser ses compétences.

Références

- Audet, L. (2011). Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*.
Récupéré de : http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf.
- Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, p. 111-119
- Ricci, J. (2006). CHAPITRE 2. L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire ? Dans : *Nicole Rege Colet éd., La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 41-60). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré de : <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01.0041>

Tardif, Jacques. (1992) 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.