

**L'évaluation en
ligne, optimisation
ou dégradation ?**

Dossier thématique – Lab'UA

ua

UA

ua

U/A

UA

Table des matières

Préface	5
Revue de littérature	7
1. La sémantique de l'évaluation	7
Évaluation et pratiques évaluatives.....	7
L'axe optimisation / dégradation	8
2. État des lieux de l'évaluation à l'Université	9
3. L'impact de l'évaluation en ligne sur les problématiques actuelles...	11
4. Les défis posés par l'évaluation en ligne	12
En synthèse	14
Bibliographie	18
Évaluation en ligne en Lettres : regards croisés	22
Le point de vue des enseignantes.....	22
Le point de vue des étudiantes	24
Conclusion	26
L'évaluation en ligne : analyse de retours d'expériences	28
Objectif de cet écrit	28
Le Covid et les bouleversements dans l'évaluation numérique : mauvais souvenirs et naissance de nouvelles pratiques	30
1. Une thématique au cœur de débats	32
2. Une évaluation pédagogiquement plus pertinente ?	34
2.1 Une modalité qui ne s'adapte pas à tous les enseignements	35
2.2 Différentes manières de construire une évaluation numérique ...	36
2.3 Des compétences nécessaires à la construction d'une évaluation numérique.....	38

3. La thématique du temps, entre contraintes et avantages.....	39
3.1 Le temps de construction	40
3.2 Le temps de correction	41
4. Une correction avantageuse ?	42
5. Un risque de fraude accru ?	45
5.1 L'une des principales critiques envers l'évaluation numérique	45
5.2 Contre-arguments et stratégies adoptées face à la fraude à distance	46
6. Des questions de moyens humains, matériels et de locaux	49
7. La perte de la symbolique de l'évaluation ?.....	50
Conclusion	52

Défis et solutions pour prévenir la fraude lors des évaluations en ligne 56

Introduction	56
1. La triche et l'évaluation en ligne	57
1.1. Qu'est-ce que la triche ?	57
1.2. Quelques données sur la triche scolaire et universitaire	60
1.3. Les raisons de la triche	63
1.4. Existe-t-il un lien entre les pratiques de triche et les TICE ?	65
2. L'évaluation en ligne, une opportunité pour l'université ?	71
2.1. Des enjeux multiples pour les universités	71
2.2. Les réponses pour faire face à la triche.....	73
2.3. Et si on changeait ensemble notre vision de l'évaluation ?.....	77
Conclusion	79
Annexes.....	81
Annexe 1	81

Annexe 1 (suite)	82
Bibliographie	83
La cartographie des évaluations en ligne	85
Conclusion.....	87

PRÉFACE

Depuis 2017, les « Nouveaux Cours Universitaires » (NCU) visant à améliorer la réussite des étudiants en premier cycle commencent à être déployés. À la rentrée 2021, les promotions arrivant à l'Université d'Angers (UA) ont pu expérimenter les nouvelles maquettes issues du projet Thélème dans les différentes composantes (Sciences, LLSH et DEG). L'une des plus grosses évolutions est la structuration de la formation désormais principalement axée sur le contrôle continu. Il y a donc aujourd'hui une réelle problématique quant à la fréquence d'évaluation, surtout pour les grandes cohortes. Le recours à l'évaluation en ligne avec correction automatisée, même si elle était déjà pratiquée avant le déploiement du projet Thélème à l'UA, pourrait devenir une nécessité pour beaucoup d'enseignants, même les plus réticents.

De plus, la pandémie du Covid-19 a accentué ce tournant majeur dans les pratiques des équipes pédagogiques, notamment en termes d'évaluation. Toutes les formations, qu'elles soient à distance ou non, ont été évaluées en ligne. Au-delà des doutes et de la frustration, il fallait faire « au mieux » en réinventant l'existant. Dans un contexte de confinement, l'urgence de la continuité pédagogique était donc de proposer des alternatives aux examens traditionnellement prévus. Les évaluations ont souvent été construites avec une simple transposition des pratiques du présentiel dans des dispositifs en ligne (Moodle, visioconférences).

De nombreux enjeux gravitent autour des transformations liées à l'évaluation. Aussi, l'une des réflexions portées par l'équipe du Lab'UA a été de savoir si l'évaluation en ligne constituait une optimisation ou une dégradation, en réponse aux nouveaux défis pédagogiques auxquels l'université doit faire face.

Au travers de ce dossier, nous souhaitons apporter des éléments de réponse à ce questionnement, éclairés par une synthèse de nos lectures scientifiques et des retours de pratiques d'évaluations à l'Université

d'Angers. Nous ne considèrerons que le critère numérique (en ligne) de l'évaluation, et ce, indépendamment de l'organisation de la formation.

Ce dossier fait partie intégrante d'une réflexion globale de l'équipe du Lab'UA, à propos de l'évaluation à l'université. Un travail a été mené sur l'année 2022-2023 et sa conclusion sera la Journée Pédagogie ayant pour thème « L'évaluation, des expériences inspirantes ! ».

REVUE DE LITTÉRATURE

L'intention de cet article est de proposer une synthèse des arguments représentés dans la littérature scientifique, afin de mieux appréhender les dispositifs d'évaluation en ligne, ainsi que les leviers et défis associés.

1. La sémantique de l'évaluation

La formulation de nos questionnements suppose que nous puissions situer notre objet d'étude sur un axe en tension entre deux pôles : d'un côté l'optimisation et de l'autre la dégradation.

Nous devons donc préalablement définir et préciser notre objet, puisque le terme d'évaluation recouvre à la fois l'action d'évaluer, son contexte, et des pratiques associées.

Évaluation et pratiques évaluatives

L'évaluation s'apparente à : « toute méthode utilisée pour mieux comprendre les connaissances que possède un étudiant¹ » (Audet, 2011). La terminologie « en ligne » spécifie que l'évaluation repose sur un outil numérique, et qu'elle mobilise le plus souvent un accès internet.

Pour traiter des pratiques évaluatives, nous devons en référer aux contextes existants en formation à distance (FAD), car plus représentés dans la littérature scientifique. Selon Leroux et Bélair² (2015), ces pratiques évaluatives s'expriment au travers d'actes observables et du

¹ À partir de : « any method used to better understand the current knowledge that a student possesses » dans Dietel, R. J. ; Herman, J. L. et Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook, cité par Dikli (2003).

² Cadre de référence (3.1 Les pratiques d'évaluation) de l'article ; Leroux, J. L., Desrochers, & M.-È, Myre-Bourgault, M. (2019). L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ? p88.

processus d'évaluation, articulés en quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Elles sont donc définies :

comme un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016, p. 6)

L'axe optimisation / dégradation

Les représentations, qu'elles soient sociales ou individuelles, sont un dénominateur commun au couple « optimisation / dégradation » que nous allons définir. Notre rapport au numérique est lui-même empreint d'un imaginaire social, qui structure et nuance nos pratiques et usages, entre attraction et répulsion.

Il y a plusieurs acceptions, dans le langage courant, pour définir le terme d'optimisation, telles que : rendre optimal, (se) donner les meilleures conditions possibles d'utilisation, de fonctionnement, de rendement. On retrouve également l'idée d'une amélioration au sens de devenir meilleur (Dictionnaire en ligne CNRTL, 2023).

« Optimiser quoi, comment et pour quoi faire ? À travers ces questionnements, nous souhaitons souligner et travailler la pluralité des idéologies susceptibles de s'articuler à cette quête d'optimisation. »
(Dalgarrondo & Fournier, 2019)

De manière assez procédurale ou méthodologique, l'optimisation requiert une rationalisation de pensée et / ou d'action pour obtenir le résultat le plus efficient. Gain de temps, d'énergie, de productivité : ou comment faire mieux, avec des compromis à trouver sur un intervalle entre rapidité et simplicité.

« L'optimisation signifie que les choix effectués en termes de projets et d'objectifs seront investis de façon à en tirer le meilleur profit possible, en qualité comme en quantité »
[Hummel, 2009 : 47].

Dalgalarrondo et Fournier (2019) parlent également d'un « travail d'appropriation de la logique d'optimisation » à entendre comme « technique de soi ». Les auteurs la situent dans une construction articulée entre des normes et un ensemble de possibles, pouvant s'exprimer au travers de postures (idéologiques) et des pratiques (dans notre cas, pédagogiques).

Selon le dictionnaire en ligne CNRTL, la dégradation est une perte ou une diminution de la valeur, de l'action qui conduit à un mauvais état ; associée à une progression temporelle. Il s'agit d'une observation comparée entre deux états, à des moments différents.

« Si l'on se réfère aux dictionnaires d'anthropologie et de sociologie, le terme de dégradation n'est pas défini. Il est utilisé lorsqu'est abordée la dégradation des liens sociaux. Le terme de crise lui est préféré. » (Bioret et Chlous-Ducharme, 2011).

2. État des lieux de l'évaluation à l'Université

L'évaluation est un élément crucial de l'expérience universitaire. Point d'orgue d'une formation, elle permet de mesurer la performance et la progression des étudiants. C'est donc sur elle que repose l'obtention des diplômes. Malgré son importance, il est remarquable que peu d'articles scientifiques portent sur l'évaluation à l'université (Siracusa, 2014).

En milieu universitaire, elle est particulièrement codifiée, et les différentes réformes ont accru une certaine lourdeur administrative (Serres, 2019).

En outre,

« L'importance des effectifs à évaluer a comme conséquence l'impossibilité de recourir à un vrai contrôle continu [...], la multiplication de formes d'évaluation "par défaut" (comme des QCM utilisés non pas par choix, mais par nécessité), l'abandon des évaluations orales, ou la demande adressée aux UFR par les services centraux de limiter la durée des épreuves, pour que tous les examens puissent être organisés dans le calendrier prescrit » (Gauthier & al., 2007).

À cela s'ajoute un système de calcul de notes difficile à appréhender. La compensation qui s'opère parfois entre semestres, unités d'enseignements et évaluations d'un même cours, est difficilement lisible pour les étudiants (Gauthier, Caffin-Ravier, Descamps, Mosnier & Peretti, 2007).

L'évaluation à l'université est également caractérisée par un éclatement des parcours de formation, avec des options multiples offrant aux étudiants une grande flexibilité dans leurs choix de cours. Les enseignants peuvent alors être confrontés à des classes très hétérogènes mixant des étudiants de plusieurs formations voire plusieurs niveaux (L1, L2). « Dans ce contexte, il est rare d'avoir une promotion aux parcours à peu près similaires et identifiables » (Serres, 2019). Il n'est également pas aisé pour les enseignants de connaître leurs étudiants. Ainsi, selon une étude de Siracusa (2014), 6 enseignants sur 10 en sociologie n'évaluaient un étudiant que dans une seule matière.

Un dernier point concerne le contenu et le format des évaluations : Serres (2019) soulève que les enseignants élaborent leurs contenus et évaluations de manière individuelle plutôt qu'en concertation avec l'équipe pédagogique. En outre, les corrections des évaluations ne sont pas automatiquement communiquées, c'est d'ailleurs « une difficulté évoquée par des étudiants pour "savoir ce qu'est une bonne copie" ». (Gauthier & al., 2007). Quant au format, Siracusa (2014) évoque, qu'en sociologie, les

évaluations reposent souvent sur la modalité rédactionnelle de la dissertation. Or « ces épreuves sont d'abord des performances d'écriture et l'évaluation une activité de lecture » (Siracusa, 2014). Ainsi, « lorsque les correcteurs comparent les performances de leurs étudiants, les différences qui sautent aux yeux relèvent des acquis scolaires » (Siracusa, 2014). En somme, évaluer à l'université est un procédé complexe soumis à des contraintes tant administratives qu'organisationnelles. Cela requiert de la part des enseignants un travail conséquent pour garantir des évaluations pertinentes, cohérentes et équitables.

3. L'impact de l'évaluation en ligne sur les problématiques actuelles

La montée en puissance de nouvelles technologies permet aujourd'hui une facilitation de l'évaluation en ligne des apprentissages des étudiants. Cette modalité peut alors apparaître comme une réponse efficace aux problématiques actuelles de l'évaluation.

L'un des points forts de l'évaluation en ligne est le gain de temps. L'examen sous ce format permet de réduire considérablement le temps de correction des copies car il est possible de l'automatiser tout ou en partie (Gilles & Charlier, 2020). Ce gain de temps de correction est à reconsidérer en tenant compte du temps de préparation, qui pourra être plus important. Néanmoins, ce qui a été conçu en ligne peut être réutilisé (Audet, 2011).

En mode asynchrone, l'évaluation en ligne offre également plus de flexibilité pour les enseignants et les étudiants, qui peuvent travailler à leur rythme et selon leur disponibilité (Audet, 2011). Cette modalité permet également une évaluation plus fréquente, ce qui est bénéfique pour les étudiants, qui peuvent mesurer plus régulièrement leur progression (Pelaccia, 2021).

L'évaluation en ligne permet de diversifier sa pédagogie car elle offre une grande flexibilité en termes de méthodes d'évaluation et peut favoriser de

manière surprenante l'authenticité des évaluations. En effet, comme souligne Pelaccia (2021), les outils numériques vont permettre la production de vidéos, de documents audios par l'étudiant. En outre, certaines activités en ligne comme la conception commune de wikis ou blogs permettent « d'évaluer des capacités de haut-niveau » (Pelaccia, 2021). L'évaluation en ligne permet de surcroît une rétroaction automatisée, offrant ainsi une réelle progression différenciée pour chaque étudiant (Gilles & Charlier, 2020). Enfin, si l'évaluation en ligne est automatisée, elle permet une correction impartiale (Audet, 2011).

L'utilisation d'outils numériques pour l'évaluation est également une compétence indispensable pour les étudiants, qui doivent maîtriser ces technologies pour réussir dans leur vie étudiante et professionnelle (Pelaccia, 2021).

Enfin, l'évaluation en ligne peut favoriser la réussite des étudiants (Hanzen, Crahay, Detroz, & Leclercq, 2010) en préparant notamment les étudiants aux examens par le biais de tests QCM formatifs et en automatisant les feedbacks (Audet, 2011).

En somme, l'évaluation en ligne peut apparaître comme une réponse efficace à de nombreuses problématiques actuelles de l'évaluation, en offrant notamment une plus grande flexibilité, une amélioration de la pédagogie et une réduction de temps liés à la correction.

4. Les défis posés par l'évaluation en ligne

L'évaluation en ligne est une pratique qui, à première vue, présente de nombreux avantages, notamment sur la réduction du temps de correction et l'efficacité accrue du processus d'évaluation. Cependant, cette pratique n'est pas une recette miracle.

Premièrement, l'accès à l'équipement informatique pour les étudiants est un frein important. En effet, tous les étudiants ne disposent pas d'un ordinateur personnel ou d'une connexion internet suffisamment fiable pour participer aux évaluations en ligne (Gilles & Charlier, 2020). De plus,

l'obsolescence rapide des logiciels et équipements informatiques peut rendre difficile la maintenance et la mise à jour des systèmes d'évaluation en ligne. Selon une enquête de l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE) en 2021³ : 96% des étudiants ayant répondu à l'enquête disposent d'une tablette ou d'un ordinateur personnel. En revanche, ils sont 43% à déclarer ne pas avoir une connexion suffisante à internet pour étudier.

Un autre défi important dans l'évaluation en ligne est le besoin de temps en formation à l'utilisation des outils numériques. Ainsi leur appropriation au sein du cours est plutôt une « logique d'habitus et de bricolage personnels » (Balthazart & Chagnoux, 2017), la connaissance des fonctionnalités des outils numériques pour l'évaluation est alors essentielle.

La pertinence pédagogique est également un défi dans l'évaluation en ligne. Les évaluations numériques peuvent être utilisées pour leurs avantages pratiques sans que les enseignants aient une nouvelle réflexion sur leur utilisation pédagogique. Par exemple, les évaluations en ligne peuvent se réduire souvent au QCM (Pelaccia, 2021), alors que d'autres types d'évaluations pourraient être plus pertinents pour évaluer certaines compétences (production documentaire, travail réflexif, étude de cas). La nature de l'évaluation en ligne peut également limiter les compétences à évaluer, notamment celles professionnelles (Pelaccia, 2021).

La fraude, est sans doute le défi majeur dans l'évaluation en ligne et sera développée un peu plus loin dans ce dossier. D'apparence facilitée par les technologies numériques notamment avec l'utilisation de l'Intelligence Artificielle ou les moteurs de recherche, elle est à recontextualiser. D'une part car la fraude existe également pendant l'évaluation en présentiel : une enquête menée par Gauthier & al. (2007), et dont le propos est corroboré par Audet et Peraya, les étudiants « qui se sont exprimés la trouvaient plus facile en contexte traditionnel » (Audet, 2011) où « 25 à

³ Rapport d'enquête rédigé par Belghith, Couto, Ferry, Morvan, et Patros.

50% des étudiants recourent à la fraude » (Gauthier & al., 2007) car « on incrimine Internet, mais le plagiat a toujours existé » (Baril & Peraya, 2009). D'autre part, la fraude peut même, à priori, être réduite en ligne grâce aux logiciels de détection existants, comme l'affirme Audet (2011). Enfin, concernant l'accessibilité, les chercheuses Pinède et Lespinet-Najib (2019) ont essayé de comprendre les défis et les opportunités liés à l'utilisation des technologies numériques. Les résultats de l'étude ont montré que les technologies numériques peuvent offrir des avantages significatifs aux personnes en situation de handicap, en leur permettant de communiquer plus facilement, d'accéder à des informations et des services, et de participer plus pleinement à la vie sociale. L'étude met également en évidence des freins concernant l'utilisation de ces technologies, notamment les obstacles physiques, les difficultés d'apprentissage et les problèmes d'accessibilité. Les autrices soulignent alors l'importance de la formation et de l'accompagnement ainsi que la nécessité de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque personne dans la conception et le développement de ces technologies.

En synthèse

Suite à la définition des termes utilisés, nous avons dressé un bref état des lieux de l'évaluation à l'université. Nous avons alors constaté que l'évaluation en ligne peut offrir des avantages pour les problématiques existantes, bien que des défis sociaux, sociétaux et technologiques soient soulevés.

Nous retiendrons qu'il n'y a pas d'examen miracle mais que l'évaluation s'adapte toujours à un contexte d'une situation de formation. Aussi pour statuer sur une éventuelle optimisation ou dégradation de l'évaluation, nous vous proposons alors neuf critères qualité, adaptés de Gilles et Charlier (2020). Dans la version ci-dessous, des questions ont été ajoutées aux critères afin que ce tableau puisse servir de support

pédagogique permettant d'évaluer, au regard d'une situation, la pertinence d'un type d'évaluation, en ligne ou non :

Intitulé du critère	Ce qu'il mesure
Validité	Permet de vérifier l'alignement pédagogique. Questions à se poser : Est-ce que les objectifs du cours sont évalués à travers ce type d'évaluation ? Est-ce que l'évaluation permet à l'étudiant de produire ce que l'enseignant souhaite ?
Fidélité	Les résultats aux évaluations doivent être objectifs dans la mesure du possible. Questions à se poser : Est-ce que la correction dans ce type d'évaluation permet de contenir au maximum la subjectivité de l'enseignant ? (Par ex : grilles de notations, concordance intra-évaluateurs...)
Sensibilité	L'évaluation rend compte d'une mesure précise de l'apprentissage. Questions à se poser : Est-ce que l'évaluation permet de valider un niveau de compétence ? Est-ce que la note obtenue est représentative du niveau de l'étudiant ?
Diagnosticité	Le résultat aux évaluations est communiqué de manière quantitative et qualitative. Question à se poser : Est-ce qu'un feedback est proposé aux étudiants à travers la correction ?

Intitulé du critère	Ce qu'il mesure
Équité	<p>L'évaluation permet aux apprenants d'être traités de façon juste, sans discrimination.</p> <p>Question à se poser : Est-ce que l'évaluation engendre des biais de correction (copies non anonymes, pas de grilles d'évaluation critériées) ?</p>
Praticabilité	<p>L'évaluation est faisable avec les moyens techniques, humains et matériels disponibles</p> <p>Questions à se poser : Est-ce que l'évaluation demande des moyens surdimensionnés ? Est-ce que l'évaluation a déjà été mise en place dans tel contexte ?</p>
Transparence	<p>Les enjeux, objectifs et attentes de l'évaluation doivent être clairs et communiqués.</p> <p>Question à se poser : Est-ce que les étudiants ont bien compris les objectifs / attentes de l'évaluation ?</p>
Authenticité	<p>L'évaluation doit être pertinente et cohérente pour l'apprenant et au regard de la situation de formation.</p> <p>Questions à se poser : Est-ce que l'évaluation correspond bien au contexte de formation ? Si l'évaluation se rapproche d'une situation professionnelle, le document est-il le plus authentique possible ?</p>

Intitulé du critère	Ce qu'il mesure
Auto-évaluation	<p>L'auto-évaluation permet aux étudiants de prendre conscience de leurs forces et faiblesses.</p> <p>Questions à se poser : Est-ce qu'une auto-évaluation est possible dans mon contexte ? Est-ce que je mets à disposition mes grilles de notation pour que l'étudiant puisse lui-même s'analyser ? Est-ce que je favorise la réflexivité dans mon cours ?</p>

C'est au regard de ces indicateurs que nous pourrons apporter des éléments d'analyse dans la suite de ce dossier.

Nous vous recommandons d'ailleurs la lecture approfondie du tableau comparatif des deux types d'évaluation en ligne (questions à choix multiples et questions à réponses ouvertes libres) proposé sous le prisme des critères qualité énoncés ci-dessus (Gilles et Charlier, 2020, p. 149-150).

Bibliographie

Audet, L. (2011). Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Le Réseau d'enseignement francophone à distance.

https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf

Baltazart, D. & Chagnoux, M. (2017). Chapitre 2. Écologie numérique des enseignants-chercheurs : entre habitus pédagogique et bricolage personnel. Dans : Luc Massou éd., *Enseigner à l'université avec le numérique : Savoirs, ressources, médiations* (pp. 43-64). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.massou.2017.01.0043>

Baril, D. & Peraya, D. (2009). Le plagiat à l'ère d'Internet. Il faut surtout former les étudiants à l'éthique. *Forum hebdomadaire d'information Université de Montréal*, volume 43, numéro 2, pages 1-2.

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29017>

Belghith, F., Couto, M.-P., Ferry, O., Morvan, Y. & Patros, T. (2021, novembre). Une année seuls ensemble, enquête sur les effets de la crise sanitaire sur l'année universitaire 2020-2021 (publication n°45). Observatoire national de la vie étudiante.

<https://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n45-une-annee-seuls-ensemble/>

Bioret, F. & Chlous-Ducharme, F. (2011). Évaluer la dégradation en écologie de la restauration, une question d'échelles de références et de perception. *Sciences Eaux & Territoires*, 5, 3-5.

<https://doi.org/10.3917/set.005.0003>

Boéchat-Heer, S. & Vallat, P.O. (2019). L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : Accompagnement et évaluation formative. *Questions Vives*, 31.

<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3843>

Charroud, C., Dessus, P., & Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée. *Évaluer. Journal*

international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1, 53-58

<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/218/121>

Coen, P.-F., Detroz, P. & Younès, N. (2020). Introduction – Évaluation et numérique : des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 1-8

<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/203/108>

Dalgalarrondo, S. & Fournier, T. (2019). Introduction : Les morales de l'optimisation ou les routes du soi. *Ethnologie française*, 49, 639-651.

<https://doi.org/10.3917/ethn.194.0639>

Figuié, M. & Hubert, B. (2012). Pour qui, pourquoi une ressource est-elle jugée dégradée ? Pâturages et agriculture familiale au Brésil. *Natures Sciences Sociétés*, 20, 297-309.

<https://doi.org/10.1051/nss/2012028>

Gauthier, R.-F., Caffin-Ravier, M., Descamps, B., Mosnier, M. & Peretti, H. (2007, juillet). L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? (publication n°72). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

<https://www.education.gouv.fr/media/44033/download>

Gilles, J.-L. & Charlier, B. (2020). Dispositifs d'évaluation à distance à correction automatisée versus non automatisée : analyse comparative de deux formes emblématiques. *Évaluer. Journal international de Recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 143-154.

Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données.

Distances et médiations des savoirs.

<https://doi.org/10.4000/dms.6166>

Hanzen, C. Crahay, V. ; Detroz, P. & Leclerq, D. (2010, 15 mai). *Impact de tests formatifs en ligne sur l'implication et la perception de leur utilité par des étudiants en médecine vétérinaire*. 26^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Université de Liège.

<https://orbi.uliege.be/handle/2268/38606>

Kozanitis, A. (2021). Évaluation des apprentissages en formation à distance : les situations authentiques à la rescousse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 276–290.

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-24>

Leroux, J.-L. & Nolla, J.-M. (2022) L'intégration des technologies numériques à l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur : quelles transformations des pratiques ? *Médiations & médiatisations*.

<https://doi.org/10.52358/mm.vi9.254>

Leroux, J.-L., Desrochers, M.-È & Myre-Bourgault, M. (2019). L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, pages 85-108.

Pelaccia, T. (2021). Évaluer à distance. Dans : T. Pelaccia, *Comment enseigner dans le supérieur en 100 questions réponses : À l'université et dans les différentes filières du supérieur* (pp. 218-226). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Pinède, N. & Lespinet-Najib, V. (2019). Numérique et situations de handicap : le projet « Fractures corporelles, Fractures numériques ». *Communication & Organisation*, 56, 139-148.

<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.8512>

Redondo, C., Garcin, C., Pironom, J. & Thuilier, O. (2021). Intérêt des tests d'entraînement en ligne sur Moodle : un dispositif d'évaluation formative dans le cadre d'un enseignement universitaire à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 41-70.

<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/306/170>

Serre, D. (2019). Une réflexivité pédagogique sous contraintes : La sociologie comme ressource dans la fabrication de cours sans TD. *Socio-logos*, 14.

<https://doi.org/10.4000/socio-logos.4164>

Siracusa, J. (2014). L'évaluation à l'université : un cas en sociologie. *Éducation et sociétés*, vol. n° 34, no 2, p. 153-69.

<https://doi.org/10.3917/es.034.0153>

Yerly, G. & Issaieva, E. (2021). (Re)penser l'évaluation des apprentissages au postsecondaire en temps de crise : défis à relever et occasions à saisir en période de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 89–101.

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-09>

ÉVALUATION EN LIGNE EN LETTRES :

REGARDS CROISÉS

Nous avons interviewé deux enseignantes du département de Lettres de LLSH, Frédérique Le Nan et Mathilde Bataillé, et deux étudiantes, Jeanne et Pauline, ayant participé à une évaluation en ligne en présentiel qui s'est déroulée en octobre 2022 à la fin de la P1 (première période de 6 semaines de la nouvelle maquette des licences mise en place dans le cadre du projet Thélème).

L'évaluation concernait une centaine d'étudiants de L1 Lettres et L1 Lettres-Histoire. Elle portait sur 7 disciplines d'une UE d'initiation et découverte. Elle concluait 6 heures de CM pour chaque discipline, donc 42 heures de cours sur une même période, et s'est déroulée hors temps de cours.

L'évaluation en amphithéâtre était accessible pendant 2 heures, elle était composée de 7 tests différents, un pour chaque discipline et chacun était composé de 6 questions tirées aléatoirement dans la discipline. Une fois un test commencé, l'étudiant avait 10 minutes pour le terminer.

Le point de vue des enseignantes

Pour les deux enseignantes l'expérience a été très positive. Selon elles l'évaluation se prêtait bien à l'objectif : évaluer des connaissances de base. En effet, comme nous l'a dit Mathilde « on ne peut pas à l'issue des 6 heures, attendre des étudiants qu'ils nous fassent une dissertation et il fallait surtout évaluer leur implication dans le cours, évaluer leurs connaissances, les connaissances considérées comme requises pour la suite de la formation. »

Frédérique pense également que la nouveauté fait du bien, que c'est stimulant. Elle nous a dit trouver ça « amusant » qu'en Lettres ils testent

cela alors que, selon elle, d'habitude c'est un département plutôt réticent à l'utilisation du numérique pour les évaluations.

En effet c'était une première pour ce département. Il a fallu que chaque enseignant concerné (10 enseignants) prépare un nombre de questions assez important pour pouvoir faire un tirage aléatoire. Le but était également de proposer pour chaque discipline des questions de niveaux de complexité différents. Cela leur a permis de découvrir qu'il était possible de créer d'autres types de question que le QCM. Toutes deux sont contentes « que les types de question sur Moodle puissent être variés, pas simplement des QCM, mais plus élaborés ». Et selon Mathilde le format des réponses possibles conditionne les questions que l'on pose, « ça nous oblige à penser autrement nos rapports aux questions, à envisager différents types de réponses, différentes formes d'évaluation, donc sur le plan didactique, c'est formateur pour nous aussi ».

Un point positif également pour l'alignement pédagogique. En effet selon Mathilde une évaluation prévue longtemps en avance « nous oblige à questionner en amont la structuration de notre enseignement ». Pour Frédérique, il s'agit d'une étape préalable exigeante et certainement délicate, car « il fallait préparer des questions sur des cours non faits » et cela allait aussi à l'encontre de ce que les enseignants avaient l'habitude d'organiser selon elle : « on prépare une question un peu en fonction de ce qu'on a traité et du ressenti sur la difficulté. On ajuste donc la question, elle n'est pas gravée dans le marbre en amont ». Une préparation finalement ressentie comme plus longue et plus stressante que pour une évaluation papier normale pour Frédérique, qui reconnaît aussi que c'était la première fois qu'elle le faisait.

Le jour même de l'évaluation tout s'est bien déroulé. Il y a eu très peu de problème de matériel et pas de soucis techniques majeurs. Toutes deux ont évoqué la facilité du prêt des tablettes à l'accueil de l'UFR qui a fortement contribué à ce que l'épreuve se passe bien. Les deux enseignantes se disent également contentes des résultats des étudiants

qui « correspondent à l'implication » et qui « collent avec ce que les étudiants ont pu produire ailleurs ». Frédérique a parlé d'« une franche satisfaction » d'avoir une correction automatisée et immédiate car, outre le gain de temps considérable, cela permet selon elle d'avoir plus de temps pour réfléchir sur des modalités pédagogiques, et pour Mathilde « de consacrer davantage de temps au contenu, aux échanges avec les étudiants pendant les séances de cours et d'optimiser ce temps-là. »

Une expérience concluante donc pour ces deux enseignantes qui, avec le recul, voient des axes d'amélioration sur lesquels travailler pour préparer l'épreuve de l'année prochaine. Toutes deux évoquent le nombre de questions par discipline qui pourrait être augmenté pour que chaque test soit plus représentatif de la discipline et de ce qui a été vu en cours. En ce sens le tirage aléatoire ne convient pas forcément et pour Frédérique il ne permet pas non plus « d'avoir une vue très précise de ce que les étudiants ont fait. »

Le point de vue des étudiantes

Les étudiantes quant à elles ont apprécié certains aspects du dispositif d'évaluation en ligne. Par exemple le fait d'obtenir les résultats dans la journée leur a permis de choisir rapidement vers quelle discipline s'orienter, « se dire si on peut choisir des matières où on a bien réussi c'est toujours un stress en moins. »

L'une d'elle a aussi mis en avant la flexibilité du dispositif qui permet de passer l'examen à un autre moment en cas de problème personnel majeur. Toutes deux sont reconnaissantes à l'enseignante qui s'est assurée de l'absence de problèmes techniques « Madame Bataillé s'est rendue disponible pour aller voir chaque personne qui avait des soucis techniques. »

Le fait de regrouper 7 disciplines leur a globalement convenu, elles ne rapportent pas de stress particulier sur cet aspect et au contraire se félicitent de ce gain de temps dans leur emploi du temps car « ne pas

composer pendant 2 heures, 3 heures voire 4 heures, psychologiquement, ça fait du bien. » Cela est d'autant plus vrai avec les nouvelles maquettes dans lesquelles beaucoup d'évaluations se déroulent sur la même période. Elles évoquent malgré tout un « côté frustrant » de « ne pas avoir vu tout le programme dans l'évaluation ». Il y a selon elles une dichotomie entre le travail intense de révision et le caractère dense et bref de l'évaluation. Cette première expérience révèle ainsi des limites. Les étudiantes rapportent notamment leur impression que le résultat n'est « pas du tout représentatif des connaissances qu'on a pu apprendre » ce qui est lié au tirage aléatoire des questions. Elles ont eu l'impression que certaines parties importantes du cours n'étaient pas traitées lors de l'évaluation « un peu comme un oubli ». De là découle le sentiment d'avoir réussi « beaucoup moins bien » que dans le cadre classique d'une évaluation papier, et le souhait d'avoir plus de questions pour plus d'« équité entre les élèves. »

Les étudiantes ont aussi été décontenancées par certains aspects pratiques comme l'absence de feuilles de brouillon. Leur promotion n'a pas eu d'autre examen sur Moodle. Un travail d'acculturation aux outils numériques de l'université et de nouvelles habitudes sont à construire : « si moi je ne peux pas fluoter et écrire des choses sur le texte lui-même, j'ai beaucoup de mal à appréhender le texte en question [...] sur mes copies, je fais plein de petits signes de graphiques [...]. Ce qui n'est pas trop possible numériquement parlant. »

En ce qui concerne les explications fournies aux étudiants lors de l'examen, la modalité était selon elles bien comprise, « je savais que c'était 6 questions par matière et qu'il y avait un temps imparti, 10 minutes par QCM » mais elles évoquent aussi le fait que certains détails n'étaient pas bien compris « des professeurs et professeures ne nous ont pas renseignés de la même manière sur les types de questions qu'on allait avoir et sur la difficulté qu'on pourrait rencontrer vis-à-vis des questions. »

Pour finir les étudiantes sont d'accord pour convenir que ce type d'évaluation est adapté pour des matières introductives, mais ne s'imaginent pas composer sur ordinateur.

Cette expérience reste positive pour elles, avec des modalités qui sont à ajuster.

Conclusion

Pour faire le lien avec la problématique de notre dossier, au vu des critères proposés par Gilles et Charlier (2020) pour évaluer la qualité d'une évaluation en ligne, nous pouvons conclure que cette évaluation a été une optimisation de l'évaluation papier pour la plupart des critères. En effet, en ce qui concerne le critère « validité », l'objectif était de tester des connaissances et ce type d'évaluation se prêtait donc bien à cet objectif. Sa préparation en amont a aussi permis de prendre en compte l'évaluation dans l'élaboration d'un nouveau cours et a donc contribué à son alignement pédagogique. Pour ce qui est du critère « praticabilité », destinée à une grande cohorte, cette évaluation en ligne et sa correction automatisée présente un avantage certain en ce qui concerne le gain de temps, que ce soit pour les enseignants ou les étudiants.

Elle demande cependant une bonne préparation en amont pour les enseignants, qui peut être chronophage la première fois, et beaucoup de communication avec les étudiants, notamment sur le type de questions posées, ce qui a pu être fait dans le cadre de cette évaluation. En effet, certains étudiants ne sont pas familiers des différents types de question Moodle et cela surtout en L1. Ce type d'évaluation, s'il n'a jamais été utilisé auparavant peut donc être vécu comme disruptif et nécessite une certaine acculturation.

C'est au regard du critère « équité » que le choix des paramètres de cette évaluation est susceptible d'évoluer. Les retours des étudiants sur ce test vont permettre de revoir certains types de questions, pour éviter les disparités liées au choix du tirage aléatoire. Il s'agit de la première

itération de ce type d'évaluation pour cette formation, d'où des ajustements.

Avec la problématique d'évaluation des grandes cohortes et de la fréquence des évaluations, ce type de test peut être intéressant car il permet d'envisager de nouvelles formes d'évaluation. Malgré tout, il ne reste adapté qu'à certains objectifs, tester des connaissances par exemple, et ne peut pas remplacer des évaluations sur un temps plus long, qui évaluent des niveaux de maîtrise plus complexes des savoirs.

L'ÉVALUATION EN LIGNE : ANALYSE DE RETOURS D'EXPÉRIENCES

Objectif de cet écrit

Cet écrit vise à questionner l'évaluation numérique sous ses différents aspects et finalités, en s'appuyant sur plusieurs retours d'expérience d'enseignants-chercheurs et formateurs de l'université d'Angers ayant expérimenté l'évaluation numérique avec leurs étudiants.

Cet écrit souhaite apporter des pistes de réflexions autour de l'évaluation numérique, ses avantages, ses inconvénients, et plus largement les problématiques qu'elle soulève chez les enseignants à l'Université.

Une dizaine d'enseignants ont ainsi été interrogés par les équipes du Lab'UA au cours d'entretiens dont la méthodologie qualitative a tenté de s'approcher de celles des sciences sociales. Après la conception d'une grille d'entretien commune, plusieurs ingénieurs pédagogiques ont ainsi rencontré et discuté avec des enseignants-chercheurs de l'UFR Sciences et des formatrices de l'IFSI d'Angers (Institut de Formation en Sciences Infirmières). Leurs paroles ont par la suite été anonymisées.

Nous souhaitons ainsi rendre compte des pluralités de pratiques de l'évaluation numérique à l'université afin de tenter de répondre à cette large problématique : « L'évaluation numérique : amélioration ou dégradation ? »

Ces quatre termes (évaluation, numérique, amélioration, dégradation) ont été définis et mis en perspective avec une sélection d'articles de recherche en sciences de l'éducation notamment, dans le début de ce dossier.

L'évaluation consiste ainsi en une prise d'informations sur des performances ou des comportements qui sont ensuite rapportées à des objectifs à atteindre ou à des normes. La problématique est donc de savoir si l'évaluation en ligne améliore ou dégrade cette prise d'informations. Ces améliorations ou dégradations seront mises en lien

avec différents critères décrits dans les travaux de Gilles et Charlier (2020)⁴. Ces auteurs présentent neuf critères qui permettent d'évaluer la pertinence d'un type d'évaluation : validité, fidélité, sensibilité, diagnosticité, équité, praticabilité, transparence et authenticité.

À l'aide de ces critères, nous souhaitons questionner notre problématique en s'appuyant sur des retours d'expériences d'enseignants. Au vu du petit nombre de personnes interrogées pour constituer ce dossier, l'évaluation numérique n'y a été expérimentée que de deux manières : pour un certain nombre d'enseignants, il s'agissait d'évaluations numériques de type Test Moodle avec des questions de type QCM (Questions à Choix Multiples) à correction automatique et également des questions ouvertes ou rédactionnelles sur Moodle avec correction manuelle, le tout réalisé par les étudiants sur un temps donné, en amphithéâtre, avec des tablettes fournies par l'université.

Le second type d'évaluation numérique décrit ici est une évaluation de type Test Moodle avec questions QCM à correction automatique uniquement, réalisé sur un temps donné mais au domicile des étudiants (ou du moins pas dans une salle dédiée à l'université), avec leur propre matériel (ordinateur, tablette, etc.). Bien que correspondant toutes deux à des évaluations numériques, nos lecteurs se douteront que l'une et l'autre ne proposeront pas les mêmes avantages et les mêmes problématiques notamment autour des questions de la fraude et de la correction, (Cf. Parties 4 et 5).

Afin de tenter de répondre à notre problématique « L'évaluation numérique est-elle une amélioration de l'évaluation classique ? » nous précisons ici que nous ne recensons que l'avis des enseignants et bien

⁴ Gilles, J.-L. & Charlier, B. (2020). Dispositifs d'évaluation à distance à correction automatisée versus non automatisée : analyse comparative de deux formes emblématiques. *Évaluer. Journal international de Recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 143-154.

qu'il aurait été très pertinent de s'intéresser également aux avis et ressentis des étudiants vis-à-vis de cette modalité, il ne s'agit pas de notre objectif ici.

Le Covid et les bouleversements dans l'évaluation numérique : mauvais souvenirs et naissance de nouvelles pratiques

C'est en mars 2020 que la France a connu son premier confinement à la suite de la crise sanitaire du Covid-19, bouleversant la vie de chacun et notamment celles des enseignants et des étudiants, qui n'ont plus eu accès aux locaux de l'Université. La quasi-totalité des évaluations de ce second semestre de l'année 2019-2020 a ainsi été contrainte à la distance et donc au numérique, modalité nouvelle dans la grande majorité des cas, autant pour les étudiants que pour les enseignants.

L'année 2020 a, pour beaucoup d'enseignants parmi ceux interrogés, marqué le début d'une nouvelle manière d'évaluer leurs étudiants. Bien que tous y aient été contraints, deux réactions types ont été décrites. Une première qui a considéré cette nouvelle modalité comme certes perfectible, mais ayant des avantages certains, et donc à pérenniser à l'avenir et ce même sans contraintes sanitaires. Pour certains enseignants, cette expérience durant la crise Covid a en effet ouvert la voie à d'autres manières d'évaluer, tout en gardant, d'après eux, une qualité d'évaluation basée sur la répartition des notes des étudiants qui restaient semblables à celles d'avant la crise :

« Les évaluations numériques on les a commencées avec le Covid, comme beaucoup, donc contraints et forcés... On a maintenu ça après la sortie du Covid. On s'est rendu compte que les évaluations qu'on faisait devaient être assez adaptées en termes de note je parle, on a une belle répartition des notes, on n'a pas surnoté ou sous-noté par rapport à ce qu'on faisait avant en présentiel donc ça c'était

des signes pour nous dire bon finalement, notre façon de faire ou en tout cas notre type d'évaluation n'a pas l'air ni trop favorable ni trop défavorable pour les étudiants. »

Au contraire, d'autres enseignants ont exprimé leur expérience des évaluations numériques durant la crise Covid comme n'étant pas de la même qualité que les évaluations précédentes traditionnellement sur papier, ce qui les a conduits, entre autres raisons, à abandonner la modalité numérique :

« Après le Covid on est revenu à une évaluation papier parce que je pense qu'on n'était pas assez formés aux contraintes de l'évaluation numérique et on avait de trop bons résultats, ce qui n'était pas normal : la proportion d'étudiants qui réussissaient n'était pas en adéquation avec les proportions des années précédentes. »

Autre effet de la crise Covid, l'enseignement numérique et l'enseignement à distance s'est développé très rapidement et est devenu un mode d'enseignement à part entière et plus seulement une « solution de secours », ce qui oblige parfois des enseignants à opter pour une modalité d'évaluation numérique :

« [Pourquoi avez-vous choisi de réaliser l'évaluation sous format numérique ?] : C'était un souhait de la direction, [...] on nous demande aujourd'hui de passer pratiquement 30% de nos enseignements en distanciel ou en numérique. »

L'expérience collective des confinements et donc des fermetures des lieux d'enseignements a fortement marqué les choix individuels des enseignants concernant l'évaluation numérique.

Certains ont ainsi fait le choix d'oublier l'évaluation numérique et de revenir à l'évaluation plus traditionnelle sur papier, d'autres ont capitalisé sur les bouleversements apportés par le Covid pour garder l'évaluation numérique comme modalité pérenne pour leurs étudiants, ce qui a parfois alimenté des débats avec leurs collègues, démontrant l'importance du choix de la modalité pour les enseignants.

1. Une thématique au cœur de débats

En effet, depuis que l'évaluation numérique est devenue, pour certains enseignants et contrairement à il y a 4 ans, une modalité d'évaluation possible, le choix ou non d'opter pour celle-ci peut être l'objet de certains débats entre enseignants.

C'est le cas pour certains d'entre eux que nous avons pu interroger, qui ont rapporté des critiques de la part de leurs collègues vis-à-vis de leur choix d'opter pour l'évaluation numérique :

« C'est vrai que nous, on est un peu critiqués par certains collègues quand on fait du distanciel. Ça n'a pas très bonne presse... Il y a des gens qui nous disent qu'en gros c'est pour gagner du temps qu'on fait ça, et c'est vrai, mais on essaie quand même de faire quelque chose qui soit pertinent. »

« Pour certains on brade un petit peu le métier d'enseignant, enfin pour l'évaluation, il y a des gens qui n'ont pas du tout confiance dans le distanciel [NDLR : l'enseignant propose des évaluations numériques en ligne et à distance], et ils pensent que de faire des questionnaires ça peut être beaucoup trop simple pour les étudiants ou beaucoup trop compliqué, en fonction de comment on fait la

notation etc. En fait ils considèrent que ça ne reflète pas le niveau de l'étudiant. »

« Ils [les autres enseignants] considèrent que quand l'étudiant écrit, c'est un meilleur moyen d'évaluer. »

Ces critiques seraient, selon certains enseignants, présentes au point parfois d'empêcher le développement de l'évaluation numérique :

« Je pense qu'il y a des collègues qui se censurent en fait, qui aimeraient bien aller vers ça [l'évaluation numérique] mais ils n'ont pas envie forcément de passer pour... il y a le côté mauvais enseignant. »

En effet, pour certains enseignants, l'évaluation numérique représenterait davantage une « évaluation au rabais » plutôt qu'une modalité différente d'évaluation d'une qualité égale à celle d'une évaluation papier. Nous avons eu l'occasion lors de notre enquête de rencontrer des enseignants exprimant cet avis autour de la modalité d'évaluation QCM et l'évaluation numérique en ligne et à distance notamment :

« J'avoue que déjà le QCM comme évaluation finale je n'aime pas. Quelque part il y a un truc où je me dis que je fais pas mon boulot [d'enseignant]. »

« Il faut que ce [l'évaluation] soit fait sur place, ici quoi, là dans une salle d'examen, parce que sinon c'est une blague hein si c'est chez soi. »

Les enseignants réalisant des évaluations numériques peuvent aussi faire face à des réticences de la part de leur administration. Là où certains sont

sommés de réaliser des évaluations à distance pour rester dans les directives de cadrages autour de l'enseignement numérique, d'autres doivent convaincre leur UFR pour qu'ils puissent réaliser leur évaluation sous modalité numérique :

« Il faut aussi parfois un peu convaincre l'UFR de le faire en distanciel, demander l'autorisation, etc. Et on voit bien que c'est pas le truc habituel "bon exceptionnellement on veut bien mais..." »

« On aimerait bien évaluer sur Moodle mais l'administration n'apprécie pas trop ça. »

Ces réticences et ces critiques envers l'évaluation numérique trouvent leurs arguments autour de plusieurs points que nous allons étudier par la suite, en commençant par la question de la pertinence pédagogique d'une évaluation numérique.

2. Une évaluation pédagogiquement plus pertinente ?

Cette partie va essentiellement concerner le critère de « validité » vu dans la partie 2 Revue de littérature (Gilles et Charlier, 2020). Le critère de validité fait référence au respect de l'alignement pédagogique du cours et donc de la validation (ou non) des objectifs d'apprentissages grâce à l'évaluation. Ainsi nous nous posons les questions suivantes : passer d'une évaluation papier à une évaluation numérique implique-t-il d'augmenter sa difficulté pour les étudiants ? Ou au contraire l'évaluation en ligne serait-elle plus simple pour les étudiants ? Les objectifs pédagogiques de l'évaluation sont-ils toujours conservés ? Ce changement de modalité mérite que l'on s'attarde à se poser les bonnes questions pour garantir la même qualité pédagogique.

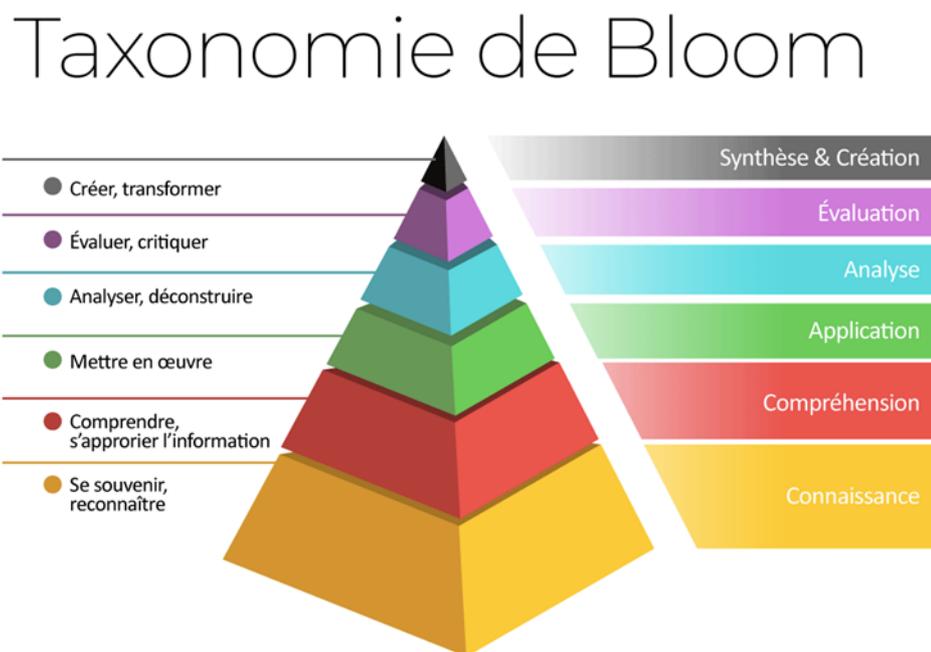
2.1 Une modalité qui ne s'adapte pas à tous les enseignements

L'ensemble des enseignants proposant des évaluations numériques a reconnu ne pas les mettre en place systématiquement. En effet, tous ont expliqué avoir opté pour le numérique parce que leur enseignement s'y prêtait. Les enseignants interrogés ont expliqué qu'ils trouvaient la modalité numérique pertinente pour leurs enseignements de types descriptifs, de connaissances à acquérir, de vocabulaires ou de notions à apprendre « par cœur » davantage qu'à appliquer. Un des enseignants nous explique l'une des raisons du maintien des évaluations numériques pour certains enseignements de Licence 1 et Licence 2 :

« On s'est permis aussi de maintenir [l'évaluation numérique] parce que ce qu'on fait en première année c'est quand même des cours un peu descriptifs. C'est juste à apprendre et à connaître, il n'y a pas de complexité, de raisonnement, et du coup je trouve que ça peut bien se prêter à l'évaluation à distance. [...] À partir de la L3 on fait plus d'évaluation à distance parce qu'on a des plus petits effectifs et on veut prendre en compte leur façon de rédiger. »

D'après certains enseignants interrogés, l'une des principales critiques de l'évaluation numérique de la part de certains de leurs collègues réside dans le fait que ce type d'évaluation (type QCM à correction automatique) n'apprend pas aux étudiants à rédiger, à réfléchir, à mettre en mots des processus, etc. Ces enseignants répondent alors qu'ils valident tout à fait ces arguments mais qu'ils ne les trouvent pas pertinents au regard des objectifs pédagogiques de l'enseignement, objectifs qui tendent plus vers un apprentissage de connaissances qu'une réflexion ou une application de celles-ci.

Figure 1 Taxonomie de Bloom ([schéma réalisé par Bastien Wegener](#))



Cette pyramide représente les différents niveaux de pensée (de cognition) que l'on utilise quand on apprend. Chaque niveau se construit sur la base du niveau qui le précède. Il est indispensable de maîtriser les compétences des premiers niveaux avant de pouvoir utiliser correctement et efficacement celles de niveaux supérieurs.

2.2 Différentes manières de construire une évaluation numérique

D'après les témoignages recueillis, nous avons identifié deux idéaux-types concernant la construction d'une évaluation numérique : le premier consiste à « dupliquer » l'évaluation papier sous format numérique, en gardant les mêmes questions et la même forme. Le second, à l'opposé, est de reconstruire de toute pièce une évaluation en repensant chaque question ou chaque exercice au regard de l'outil numérique et des contraintes qui y sont associées. Les évaluations numériques des enseignants se situent entre ces deux points opposés, bien souvent se rapprochant de l'un ou de l'autre pôle.

Par exemple, un enseignant parmi ceux interrogés, réalisant des évaluations numériques à correction automatique à distance (les étudiants sont chez eux), nous a expliqué la manière dont ces évaluations avaient été pensées et construites à partir de la contrainte du numérique et de la distance :

« On s'est beaucoup plus creusé la tête quand on passe en numérique pour avoir un nombre de jeux de questions beaucoup plus important et j'ai eu l'impression qu'on utilisait plus toute la matière du cours. En fait c'est qu'avant, quand on le faisait par écrit, on posait des grandes questions sans être forcément dans la précision des mécanismes globaux. Là il faut proposer des choses qui sont vraies, des choses qui sont fausses donc il faut vraiment se creuser la tête et se mettre à la place de l'étudiant et ce qu'il va comprendre. »

« J'ai eu l'impression d'utiliser plus la totalité de mon cours, d'aller chercher plus dans tous les coins parce qu'il y a la nécessité de produire un grand nombre de questions. »

Comme cet enseignant nous l'explique, construire une évaluation sous format QCM avec des questions aléatoires nécessite la création d'un plus grand nombre de questions car tous les étudiants ne répondent pas aux mêmes questions : elles sont piochées au hasard parmi une banque de questions. D'après cet enseignant, cela permet d'interroger les étudiants sur une plus grande partie du cours et de pouvoir exploiter chaque séance, et ce bien plus que lors d'une évaluation classique.

À l'opposé, d'autres enseignants nous ont rapporté leur sentiment d'avoir construit une évaluation qui était peut-être plus simple pour les étudiants, à cause du format des questions notamment. Ils attribuent cela à leurs compétences encore en construction pour la création de QCM (Cf. Partie 2.3 sur ce point). Ces enseignants avaient réalisé des évaluations mêlant cette fois questions de types QCM et questions ouvertes (sous format numérique mais à correction non automatisée) :

« On va s'autoriser [lors des prochaines évaluations numériques] à mettre moins de questions déductives, plus de questions ouvertes, quitte à corriger plus manuellement. Il faut qu'on aille vérifier plus les connaissances des étudiants et pas induire. »

« Les résultats sont nettement meilleurs que l'année dernière. [...] Parce que je pense qu'il n'y avait pas assez de rédactionnel et qu'on a induit pas mal de [réponses] avec les QCM, on fait pas mal de menus déroulants aussi, peut-être dans nos schémas... »

« C'est ça aussi qu'on fera peut-être plus l'année prochaine, mettre plus de points négatifs sur les mauvaises réponses. On voulait pas cette année car voilà c'est une première fois aussi, mais je pense qu'on peut être un petit peu plus strict sur les réponses qu'on attend et mettre un peu plus de points négatifs. »

Ces trois verbatims sont liés au critère de « sensibilité » présenté dans les travaux de Gilles et Charlier (2020). Le critère de sensibilité permet de rendre compte du niveau précis de l'étudiant. Certains enseignants ont exprimé le fait que leurs évaluations en ligne ne répondaient pas à ce critère de sensibilité.

2.3 Des compétences nécessaires à la construction d'une évaluation numérique

La construction d'une évaluation numérique demande des temps d'apprentissages et de réajustements. En effet, construire une évaluation papier et construire une évaluation au format numérique demande aux enseignants des compétences différentes, que certains expliquent ne pas

avoir nécessairement eu le temps d'acquérir, notamment des compétences autour de la maîtrise de l'outil informatique :

« [C'était] stressant pour nous car on n'a pas les mêmes axes d'actions si ça se plante en numérique donc la première fois il y avait beaucoup de "si ça ne marche pas comment on fait ?" »

Notre hypothèse est la suivante : le ressenti de la détérioration de l'évaluation dû à son passage à une version numérique pourrait être lié à un manque de connaissances de l'enseignant créateur. En effet, les enseignants ne sont pas toujours aussi formés qu'ils le souhaiteraient. Ils proposent alors des évaluations parfois plus simples que leur version papier, cela dû en grande partie à un manque de formation que l'on peut aisément lier à un manque de temps.

3. La thématique du temps, entre contraintes et avantages

Le temps est une thématique centrale qui est régulièrement revenue lors de nos échanges avec les enseignants, aussi bien autour :

- du temps de formation pour l'acquisition de compétences autour du numérique,
- du temps de création de l'évaluation,
- ou encore du temps de correction.

Reprenons ces trois besoins pour mieux les comprendre. Le premier besoin (le temps de l'acquisition de compétence) a été traité dans la partie précédente (2.3), nous ne l'aborderons donc pas une nouvelle fois et nous concentrerons sur le temps de construction et celui de la correction.).

3.1 Le temps de construction

Comme évoqué dans la partie précédente, construire une évaluation numérique demande du temps : du temps effectif de création et du temps en amont afin de maîtriser les compétences pédagogiques et les outils numériques nécessaires. Ce défaut de temps peut dans certains cas, comme nous avons pu le voir précédemment, compromettre en partie la qualité de l'évaluation numérique.

Même lorsque les enseignants maîtrisent l'outil numérique, ils disent devoir consacrer beaucoup de temps à la construction de l'évaluation numérique :

« Ça a pris plus de temps [rires] c'est plus de temps parce qu'il faut réfléchir à poser la question dans le bon sens et à choisir la modalité de la question, est-ce que c'est mieux de la traiter en QCM, en menu déroulant, est-ce que c'est mieux sur un vrai faux, de la garder en rédactionnelle ? »

« Pour le numérique il faut plus réfléchir à ce qu'on veut donner comme sens à notre question et ce qu'on veut comme réponse de l'étudiant. Donc ça a pris plus de temps dans la construction. »

« Dans un premier temps ça nous a demandé plus de temps. Plus de temps de préparation, plus de temps de paramétrage, on a beaucoup réfléchi autour des formulations, quels styles de questions, et plus de temps de mise en route. »

La médiatisation prend du temps, ce n'est pas juste une transposition au format numérique mais comme nous l'avons vu précédemment elle

s'accompagne d'une reconception globale prenant en compte les objectifs pédagogiques.

3.2 Le temps de correction

Cet investissement temporel est néanmoins, d'après les enseignants interrogés, « rentabilisé » grâce au temps de correction qui peut être extrêmement raccourci. Cependant, cela dépendra de la modalité choisie : pour certains enseignants qui sont passés d'une évaluation papier à une évaluation numérique mélangeant questions de type QCM à correction automatique et questions rédactionnelles à correction manuelle, le gain de temps est relatif : la première partie de l'évaluation sera corrigée instantanément par l'outil numérique mais la seconde nécessitera un temps de correction de la part des enseignants depuis leur ordinateur :

« Il y a beaucoup de temps de construction avant, mais on en gagne un peu sur le temps de correction parce que finalement on ne s'occupe que des questions rédactionnelles. »

Au contraire, pour les enseignants proposant une évaluation entièrement basée sur des questions à correction automatique, le gain de temps sera énorme. Pour les enseignants interrogés ayant réalisé ce type d'évaluation, ce gain de temps à la correction n'est plus vu comme un bénéfice de l'évaluation numérique mais comme une des raisons principales de sa mise en place :

« Parce que notre problématique c'est qu'on n'a plus du tout le temps... enfin corriger 300 copies en fait moi ça me prend 15 jours de mon temps, et là c'est absolument plus possible, c'est juste plus possible. Donc factuellement on ne

peut plus le faire. Ou alors on ne fait plus de recherche à côté. »

Plusieurs enseignants-chercheurs nous ont en effet rapporté qu'ils manquaient de temps afin de corriger les copies, notamment celles des grandes cohortes. Ils expliquent que l'évaluation numérique a été au départ un moyen d'optimiser la dimension temporelle mais qu'aujourd'hui, après quelques années de pratique de cette modalité, ils ne pourraient de toute façon plus revenir au format papier pour ces évaluations à cause de la charge temporelle qu'impose la correction des copies.

Un des principaux avantages de l'évaluation numérique, selon les enseignants interrogés, est donc le gain de temps au moment de la correction, qu'elle soit tout automatisée ou non. Autre que cette économie, certains enseignants ont également pointé d'autres avantages à cette correction réalisée par un ordinateur.

4. Une correction avantageuse ?

En effet, une correction automatique offre plusieurs avantages, selon les enseignants interrogés.

Certains enseignants ont pointé le complet anonymat des étudiants. Bien sûr, les copies sont anonymes lors d'évaluations traditionnelles sur papier cependant certains enseignants ont expliqué que, même avec une copie anonyme, la correction peut être orientée par la qualité de l'écriture par exemple, ou par les réponses apportées à des questions précédentes :

« La machine applique exactement le même barème à tout le monde, traite les erreurs de la même manière. [...] On est humain hein, quand il y a une monstruosité [sur la copie] on a tendance à se dire que ça, c'est tellement énorme qu'on ne peut pas ne pas en tenir compte dans la note

globale... bon alors est-ce qu'on doit le faire, ça non, mais on ne le fait pas forcément consciemment. Alors que la machine a l'intérêt d'être complètement neutre. [...] La neutralité absolue de correction quand même on doit ça à l'étudiant. »

Certains enseignants ont également souligné l'avantage de la correction par ordinateur car elle offre une précision inégalable dans l'exactitude de la correction : l'ordinateur ne fait pas d'erreurs :

« [Pour] les gros effectifs de 300-370 étudiants, [...] si on corrige à la main, ça prend deux semaines, presque un plein temps, et vous comprenez très bien que si on fait ça on n'est pas à l'abri de l'erreur humaine... »

On peut ici faire le lien avec les critères d'« équité » et de « fidélité » présentés dans les travaux de Gilles et Charlier (2020). Le critère d'équité fait référence au fait de traiter justement et de la même manière l'ensemble des étudiants lors de la correction de l'évaluation. Le critère de fidélité est en lien avec la subjectivité de la part de l'évaluateur dans la correction de l'évaluation. D'après les enseignants interrogés, la correction automatique permet d'assurer l'équité et la fidélité de l'évaluation.

Autre que ces critères, la correction par ordinateur et donc dématérialisée offre l'avantage logistique de ne plus avoir des centaines de copies à manipuler et transporter :

« Dans l'ensemble moi j'ai vraiment beaucoup apprécié de faire la correction via le PC. Une fois qu'on a pris en main le logiciel je l'ai trouvé très intéressant à corriger, on fait ça de

chez soi on n'a pas toutes les copies à transporter, c'est finalement assez rapide. »

« Donc moi non je n'ai rien imprimé, j'ai tout fait sur l'ordi et c'est bien. Et puis en plus on peut faire ça de chez soi, il n'y a pas de soucis, et puis on n'a pas peur de perdre les copies, ça c'est bien aussi. »

Dernier avantage cité : l'accès à des statistiques. Moodle propose un certain nombre de statistiques produites automatiquement, notamment autour des résultats des étudiants en fonction des questions :

« Moi j'adore avoir tout de suite les statistiques, avoir le graphique, on classe par note du plus petit au plus grand, on voit tout de suite les revalidant [NDLR : étudiants n'ayant pas obtenu la note minimale à l'évaluation pour valider l'enseignement]. Et puis ce que j'adore aussi, c'est pouvoir faire une évaluation très rapide des questions, voir celles qui ont marché qui n'ont pas marché, moi j'ai fait un bilan de chaque UE et de chaque évaluation, je me suis appuyé vraiment des bases de statistiques de Moodle et pour moi c'est génial parce que ça a évité de tout faire à la main, enfin moi je trouve un intérêt super rapidement de voir ça. »

La correction d'une évaluation numérique offre donc, d'après les témoignages recueillis, de nombreux bénéfices pour les enseignants : qu'ils soient temporels, logistiques et dans le traitement statistique des données de la cohorte.

Les statistiques Moodle permettent de comparer les résultats obtenus (notamment la moyenne et l'écart-type) aux résultats obtenus les années

précédant la mise en place d'une évaluation numérique. Cette comparaison, lorsqu'elle met en évidence des résultats semblables, est l'un des arguments avancés par les enseignants ayant opté pour l'évaluation numérique afin, d'une part, de valider pédagogiquement l'évaluation au niveau de sa difficulté (comme vu dans une partie précédente) et, d'autre part, de montrer à d'éventuels détracteurs que la fraude n'est pas nécessairement plus présente dans une évaluation numérique que dans une évaluation classique.

5. Un risque de fraude accru ?

5.1 L'une des principales critiques envers l'évaluation numérique

En effet, l'un des arguments principaux lié aux réticences vis-à-vis de l'évaluation numérique serait qu'elle permet la fraude ou encore qu'elle l'encourage. Mais avant de s'intéresser davantage à cette question, il est important de préciser de quel type d'évaluation numérique nous parlons ici. Comme expliqué précédemment, certains enseignants ont eu la possibilité de mettre en place des évaluations numériques sur Moodle, mais qui se déroulent à l'université, en amphi, sur des tablettes prêtées par l'université. Ces tablettes sont paramétrées pour les évaluations et ne permettent pas, par exemple, l'accès à un moteur de recherche. Elles sont « bloquées » afin que les étudiants n'aient théoriquement accès qu'à leur évaluation. Ce type d'évaluation se déroulant en amphi, les étudiants y sont surveillés par plusieurs de leurs enseignants.

Les réticences vis-à-vis d'un risque de fraude accru avec des évaluations numériques ne concernent donc pas ce type d'évaluations mais un autre : celles réalisées en ligne, le plus souvent au domicile de l'étudiant, avec son propre matériel, et donc sans surveillance. Certains enseignants considèrent avec sévérité ce type d'évaluation comme une « blague ». D'autres expliquent que c'est pour cette raison qu'ils n'ont pas continué les évaluations numériques, notamment après la période de confinement :

« Oui de la tricherie, où la modalité faisait qu'ils avaient plus de chance de réussir alors effectivement, est-ce qu'ils avaient leur cours auprès d'eux, est-ce qu'il y avait pas assez de questions, est-ce qu'ils avaient accès à des ressources autres... on s'est même demandé si certains n'avaient pas été plusieurs dans la même pièce avec chacun leur ordinateur ce qui fait qu'ils peuvent communiquer, certains révisant certaines parties, enfin voilà, on peut tout imaginer. Du coup on a laissé tomber l'évaluation numérique. »

Dans une autre partie, nous évoquerons la fraude en détaillant « la triche et l'évaluation en ligne » ainsi que « l'évaluation en ligne, une opportunité pour l'université ? ».

5.2 Contre-arguments et stratégies adoptées face à la fraude à distance

D'autres enseignants ont quant à eux gardé cette modalité d'évaluation en soutenant son bienfondé et sa pertinence pédagogique, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, certains enseignants soulignent que la fraude chez les étudiants, qu'elle soit avec des évaluations numériques ou des évaluations classiques, existe depuis toujours et existera toujours, et que peu importe les conditions, certains étudiants trouveront toujours le moyen de tricher :

« On n'est pas à l'abri qu'il y ait quelques petits futés qui foutent pas grand chose et qui s'en sortent mais mon sentiment c'est que c'est comme dans le présentiel où il y en a un qui va regarder chez le voisin et qui va s'en sortir parce que ça la triche en présentiel, ça c'est pas mal aussi. »

Bien que fondé, cet argument ne remet pas en cause la validité de l'évaluation en ligne à distance. Même si l'on peut nuancer puisque le fait que les étudiants soient chez eux, sans surveillance et avec un plein accès à leurs supports de cours est probablement une plus grande source de tentation de tricherie. On peut en effet penser que le fait que les étudiants soient chez eux et qu'ils aient accès à leurs cours offrirait une tentation de tricher plus grande que sous surveillance en salle.

Afin de prévenir le risque de fraude, certains enseignants ont ainsi exprimé deux stratégies qui leur semblent efficaces :

1. Certains construisent leur évaluation en prenant en compte cette contrainte. Ils proposent ainsi des questions dont les réponses ne peuvent pas être trouvées telles quelles dans leurs cours ou bien en quelques clics sur internet. Ils formulent les exercices et questions autour d'exemples, d'études de cas, d'éléments uniques et inédits pour les étudiants.
2. D'autres paramètrent leur évaluation sur un temps limité afin que l'étudiant « n'ait pas le temps » d'aller rechercher les réponses dans son cours ou sur internet. Un enseignant nous explique :

« En fait on leur pose beaucoup de questions pour pas qu'ils aient le temps d'aller chercher [les réponses]. Alors des fois on en voit ils [NDLR certains étudiants] se sont arrêtés à la 30^e question et il y en a 50, les dernières elles sont pas faites. Donc on sait en fait qu'ils ont pas bossé leur cours et qu'ils sont sur notre PowerPoint où ils sont sur Wikipédia et ils passent du temps, ils passent du temps... Et en fait on paramètre pour qu'il y ait en gros une minute-une minute 30 par question pas plus quoi, et comme c'est du QCM en principe ça suffit. Pour l'étudiant qui a bossé tout va bien. »

Ces deux stratégies semblent ainsi permettre à des enseignants de prévenir la fraude lors d'évaluations numériques, et cela, comme nous l'avons vu, est observé grâce aux résultats obtenus à ces évaluations :

« Après quand on voit les notes, on se dit quand même, y'en a pas tant [d'étudiants] que ça qui doivent se faire aider parce que c'est pas "mauvais" mais bon, la dernière [évaluation] on a eu 10 et demi de moyenne et c'est ce qu'on avait en écrit classique, donc voilà on n'est pas à 14 [de moyenne]... »

Malgré la mise en place de ces stratégies, les enseignants proposant des évaluations numériques restent conscients que le risque de fraude lors d'évaluations numériques en ligne et à distance est présent. Cela constitue, pour certains d'entre eux, le dernier point à améliorer pour que ces évaluations puissent devenir courantes et donc mieux vues et mieux acceptées de la part de leurs collègues et de leur administration :

« Je sais pas y'en a [des étudiants] qui doivent se débrouiller pour travailler en groupe... qui ont des copains ou des copines qui sont déjà passés par là avant et ils le font à plusieurs, c'est vraiment moi la seule critique que je vois à ça [à l'évaluation numérique à distance]. [...] C'est pas le problème de le faire en numérique, c'est de le faire chez soi ou de le faire avec d'autres oui c'est ce côté plutôt "possibilité de tricher" [...] C'est pour ça que la vraie bonne solution ce serait de le faire en présentiel sur tablette. »

En effet, l'un des moyens qui apparaîtrait comme le plus efficace pour tenter d'endiguer la fraude lors d'évaluations numériques serait de les réaliser, comme certains enseignants le font déjà, non pas à distance où

les étudiants sont chez eux mais bien sur place, en amphithéâtre sur tablettes ou encore en salle informatique. Cela pose cependant d'autres problématiques autour des moyens de l'université, en termes de matériel, de salles ou encore de personnels.

6. Des questions de moyens humains, matériels et de locaux

Plusieurs enseignants ont rapporté avec insistance leur souhait de disposer de locaux et de matériel digital afin de pouvoir réaliser les évaluations numériques sur place à l'université, ce qui pourrait diminuer les risques de fraude et les réticences vis-à-vis de cette modalité d'examen. Bien que ce dispositif existe déjà depuis plusieurs années en faculté de santé, notamment pour les examens de médecine, cette problématique semble être vécue bien différemment selon les UFR. En effet à ce jour à l'université d'Angers, seules quelques facultés comme celle de médecine ou de lettres disposent de tablettes numériques afin de réaliser les évaluations.

Alors que certains enseignants expriment leur souhait d'avoir davantage de moyens afin de réaliser des évaluations numériques en présentiel, d'autres expliquent que c'est le manque de moyens (locaux et humains) qui les poussent aujourd'hui à proposer ou maintenir leurs évaluations au format numérique. On retrouve ainsi la même ambivalence que pour la question du temps : manque de temps pour développer les évaluations numériques, création des évaluations numérique pour combler un manque de temps. Cela fait écho au critère de « praticabilité » présenté dans les travaux de Gilles et Charlier (2020). Le critère de praticabilité permet de vérifier que l'évaluation est faisable avec les moyens techniques, humains et matériels disponibles. L'évaluation en ligne permet, dans certains cas, d'améliorer ce critère de praticabilité. Certains enseignants cependant déplorent un manque de praticabilité lorsqu'ils souhaitent réaliser des évaluations en lignes en présence mais ne le font pas par manque de moyens.

Ces enseignants expliquent ainsi qu'il serait aujourd'hui très difficile de trouver des salles suffisamment grandes afin d'accueillir une cohorte entière pour réaliser une évaluation classique sur table. Si ces étudiants étaient répartis dans différentes salles, il faudrait alors trouver plusieurs personnes pour surveiller ces salles, ce qui est, pour certains enseignants, difficilement imaginable :

« Quand vous avez tant d'étudiants qu'on répartit dans huit ou dix salles informatiques, moi j'ai pas dix personnes dans mon équipe pédagogique... Puis sur les dix personnes de l'équipe pédagogique tout le monde intervient pas en L1 donc ils viendront pas surveiller, donc comment on fait ? Et avant [le Covid] quand ils étaient sur papier ils étaient en amphi, ou alors on a une grande salle d'examen qui fait 160 places et deux amphis et déjà on grattait les fonds de tiroirs pour trouver les surveillants... Parce que dans la salle d'examen il faut trois surveillants, dans les amphis il en faut deux, donc ça fait sept surveillants à trouver. »

D'après les enseignants interrogés, les évaluations numériques en ligne et à distance semblent donc offrir un certain aspect « pratique », comme de pallier des manques de personnels pour surveiller les examens, ou les manques d'amphithéâtres où les grosses promotions de première année notamment sont de plus en plus difficiles à accueillir.

7. La perte de la symbolique de l'évaluation ?

Autres que les aspects purement pédagogiques autour de la pertinence de l'évaluation numérique et les risques de fraude qu'induirait cette modalité, certains enseignants nous ont fait part de leurs réticences vis-à-vis de l'évaluation numérique en ligne et à distance. Ils avancent des arguments

autour de la perte de certains éléments constituant, à leur sens, une symbolique importante à l'université.

En effet, certains ont souligné qu'organiser une évaluation en présence était un moment important à conserver dans l'objectif d'un accompagnement complet de l'étudiant :

« C'est quand même bien de les avoir en face les étudiants, quand ils font l'exercice d'évaluation tu les laisses pas tomber en fait, t'es avec eux. S'ils ont une question t'es là, il y a un côté "proximité" que du coup on a quand même un peu perdu [lors des évaluations numériques en ligne et à distance] qui est un peu dommage. Moi j'aimais quand même bien faire les évaluations avec eux parce que tu leur dis "je vous accompagne jusqu'au bout, j'ai fait mon cours, maintenant voilà je vous fais évaluation, je suis en face de vous." [...] Tu vas jusqu'au bout du processus. Alors que là tu vois [lors des évaluations numériques en ligne et à distance] on essaie de leur envoyer des messages, je suis sur Moodle [...] mais ça ne remplace pas le fait d'être présent. »

Outre l'aspect de la présence auprès des étudiants, certains enseignants ont souligné l'importance des « conditions d'examens », apportant aux étudiants des expériences particulières qui seraient bénéfiques pour eux car constitueraient, grâce à la particularité de ces conditions, une sorte de « rituel de passage », un moment solennel qui marque la fin d'une période d'étude :

« Quand on enferme [les étudiants] comme ça dans une salle d'examen on leur rend un service aussi. On les met dans une boîte, il n'y a pas de communication avec

l'extérieur, il n'y a rien pour les distraire et ils ont leur feuille de papier. Tout ce qu'ils ont à faire c'est répondre aux questions et ça c'est un service en fait. »

« Alors c'est bête hein, mais un examen c'est presque un peu solennel, il y a quand même le fait que tout le monde est au même endroit et qu'on leur dit "maintenant vos cartables c'est contre le mur"... Oui je sais, on est plus au XIX^e [siècle] mais c'est pas la même chose je pense en termes d'expérience pour l'étudiant : d'être chez lui et de se connecter sur un truc et voilà quoi... D'un côté il y a le stress de la connexion : est-ce que ça va marcher et tout... Alors qu'en salle le stress mais c'est pédagogique : "c'est quel va être le sujet, comment ça va être corrigé, est-ce que je vais y arriver..." et donc ça fait qu'on stresse plus sur le côté un peu rituel de passage. »

La dématérialisation et la délocalisation des évaluations posent ainsi certainement la question d'une nouvelle symbolique de l'évaluation à l'Université, question en lien avec les convictions et postures personnelles de chacun des acteurs à l'Université, mais qui n'en reste pas moins liée à un bouleversement dans l'enseignement universitaire.

Conclusion

L'évaluation en ligne est-elle une amélioration de l'évaluation classique ?

L'évaluation en ligne, qu'elle soit adoptée ou critiquée, soulève de nombreux débats, questionnements et problématiques chez les enseignants de l'université. Chacun de nos entretiens avec notre panel d'enseignants s'est conclu par cette question ouverte : « L'évaluation numérique va-t-elle, selon vous, se développer à l'Université ? Est-ce une modalité d'avenir ? ». Ayant adopté ou non de manière pérenne cette

modalité, les enseignants ont néanmoins répondu à cette question de manière homogène que l'on pourrait résumer par « Oui, mais pas pour tous les enseignants, ni pour tous les enseignements ».

D'une part, le développement de l'évaluation numérique soulève des problématiques autour des moyens de sa mise en place, faisant référence au critère de praticabilité selon Gilles et Charlier (2020). Qu'il s'agisse de moyens temporels pour les enseignants afin de se former et construire leurs évaluations ou de moyens logistiques, matériels ou encore humains, le développement de l'évaluation numérique sera sans doute conditionné par des facteurs qui ne dépendent pas directement de la volonté des enseignants.

« [Pensez vous que l'évaluation numérique à l'université est une modalité d'avenir ?] – Ah je suis très partagée là-dessus, je sais pas, je pense que ça peut être intéressant effectivement mais ça nous demande un gros... [NDLR : l'enseignant ne finit pas sa phrase] enfin moi, si je reviens sur de l'évaluation numérique, ça va me demander de me former, et de revoir mes questions, mon organisation, etc. Donc une formation tant sur la formulation que sur le paramétrage. Ça pourrait hein, mais il faut que j'ai le temps de pouvoir le faire et actuellement j'ai pas le temps. Donc actuellement c'est plus facile pour moi de passer par des évaluations papier parce que j'ai pas ce temps pour me former à ce type d'évaluations. »

D'autres enseignants expriment au contraire le fait que les évaluations numériques ne seront pas adoptées par tous du fait d'un manque d'intérêt ou d'appétence de la part de certains :

« Moi je suis pas assez à l'aise avec les évaluations numériques parce qu'aussi je ne connais pas toutes les possibilités offertes [...]. Alors après c'est de ma faute hein, je me suis pas non plus forcément énormément penché sur la question, mais voilà je pense qu'il y a des possibilités qu'on exploite pas assez mais peut-être par manque d'envie, par manque de curiosité, par manque d'intérêt, manque de temps... »

Que le choix d'opter pour l'évaluation numérique soit lié à des raisons individuelles ou non, tous ceux interrogés s'accordent sur un point : les évaluations numériques ne sont pas adaptées pour tous les types d'enseignements, et notamment ceux qui ont pour objectif pédagogique l'apprentissage de compétences analytiques, de réflexion, de synthèse, d'abstraction... en bref des compétences qui ne sont pas un apprentissage ou une compréhension de notions données. Cela fait référence au critère de « validité » selon Gilles et Charlier (2020) :

« [Si un jour vous aviez plus de temps, vous imagineriez refaire des évaluations numériques ?] – Oui pourquoi pas, sur de l'évaluation de connaissance pourquoi pas. Sur de l'évaluation d'analyse de situation je suis pas sûre que ce soit adapté. »

« Vous avez des matières qui sont des matières où on enseigne beaucoup de contenu pour simplement vérifier que l'étudiant a appris des choses particulières. Le fait de faire une évaluation numérique peut avoir son utilité. »

La crise du Covid en 2020 et la mise à distance des enseignements et des évaluations a fortement bouleversé la vision de l'évaluation à l'Université

aujourd'hui. Du choix de sa modalité (papier ou numérique) à l'effet de ce choix sur la symbolique même de l'évaluation à l'Université, plusieurs enseignants ont ainsi pu exprimer leur avis. Modalité pouvant être sujette à controverse, le passage à une évaluation numérique pose certainement la question de la pertinence pédagogique (ou de sa validité).

Le passage d'une évaluation papier à une évaluation numérique peut être analysé de bien des manières selon chaque cas unique d'enseignant et d'évaluation : que ce soit un choix réalisé ou non par l'enseignant, un choix poussé par des contraintes temporelles ou de moyens, ou un choix fait pour bénéficier d'avantages en termes de temps de correction et de possibilités offertes par l'outil numérique. Il est ainsi difficile d'offrir un avis tranché sur cette modalité en termes d'amélioration ou de dégradation par rapport à une évaluation classique.

Nous concluons cet écrit par l'idée que l'évaluation numérique peut offrir des améliorations par rapport à une évaluation sur papier, notamment lorsque l'enseignement s'y prête (possibilités d'interactivités, questions innovantes, questions en très grand nombre, flexibilité, accès à des statistiques, impartialité de la correction...). Ces améliorations peuvent contribuer à augmenter la qualité de l'évaluation autour de certains critères comme la validité, la fidélité, la sensibilité, l'équité ou la praticabilité (Gilles et Charlier, 2020).

Le passage au numérique d'une évaluation classique peut cependant dégrader celle-ci au regard de ces mêmes critères. Elle ne doit être ni un prétexte ni une solution face au manque de moyens logistiques et humains. Selon nous, les améliorations ou les dégradations apportées par la mise en place d'une évaluation numérique dépendent ainsi moins des possibilités offertes par cette modalité que par ses usagers.

DÉFIS ET SOLUTIONS POUR PRÉVENIR LA FRAUDE LORS DES ÉVALUATIONS EN LIGNE

Introduction

Nous avons pu voir dans les retours d'expériences qui précèdent cet article que le passage d'une évaluation « traditionnelle » au format papier à une évaluation en ligne pouvait être issu d'une volonté de transformation pédagogique de la part d'une équipe d'enseignants ou bien une adaptation contrainte face à un contexte particulier comme celui vécu lors de la période de la Covid-19.

Les enseignants du supérieur sont désormais nombreux à avoir expérimenté au moins une fois l'évaluation en ligne. Ces évaluations en ligne ont pu être vécues comme des occasions propices à l'expérimentation pédagogique par les enseignants volontaires qui souhaitaient tester cette modalité. Cependant, d'autres enseignants, ainsi que certains étudiants, ont pu vivre une mauvaise expérience lors de ce passage à l'évaluation en ligne notamment lorsque celle-ci était imposée et non anticipée.

Ainsi, lors de nos discussions avec les enseignants et lors de nos accompagnements à l'hybridation des enseignements nous nous sommes rendu compte que l'évaluation en ligne cristallisait certaines représentations déjà abordées précédemment (difficultés de prise en main des outils, temps d'acculturation et de mise en place, bugs possibles, etc.). Selon certains enseignants, la triche serait un des principaux freins les empêchant d'expérimenter les évaluations en ligne. En effet, de nombreux enseignants estiment que la triche est davantage pratiquée par les étudiants lors des examens en ligne. Nous précisons que les termes « triche » et « fraude » seront volontairement employés indistinctement dans cet article.

Afin de dépasser le stade des représentations, nous tâcherons donc d'apporter un éclairage sur cette problématique en posant la question suivante : la triche est-elle facilitée par l'évaluation en ligne ?

Nous définirons dans un premier temps ce qu'est la fraude en proposant une classification de celle-ci. Des données chiffrées permettront d'illustrer la manifestation de cette fraude et les raisons qui poussent les étudiants à tricher seront abordées. Puis dans un second temps, nous détaillerons les différents enjeux liés à l'évaluation en ligne pour les établissements du supérieur. Des bonnes pratiques et des contremesures pour faire face à la fraude lors d'une évaluation en ligne seront ainsi proposées afin d'aider les enseignants à assurer le bon déroulement de ce type d'examens.

1. La triche et l'évaluation en ligne

1.1. Qu'est-ce que la triche ?

Avant de nous attarder sur la fraude en ligne, il nous faut déterminer ce qu'est la triche dans le contexte de l'enseignement et en définir le périmètre. Guibert et Michaut (2009, p. 45) rappellent ainsi que les « théories de la désignation (Lemert, 1967 ; Beckert 1985) ont bien mis en évidence le poids du jugement social sur la perception de la déviance. C'est pourquoi demander simplement aux étudiants s'ils ont triché (ou pas) n'a que très peu de sens, dans la mesure où les réponses qui seraient obtenues recouvriraient des définitions hétérogènes ». Ainsi nous n'avons pas tous la même définition de la triche. Cependant la littérature scientifique nord-américaine s'est depuis longtemps penchée sur la question. Plutôt que de fournir une définition, dont l'exercice paraît complexe, Guibert et Michaut préfèrent donc retenir une liste des pratiques de triches les plus fréquentes établies sur la base des travaux de Lambert, Hogan et Barton (2003) à savoir :

- 1) « copier, plagier » : copier sur la feuille du voisin, récupérer le brouillon du voisin, recopier un texte ou une partie d'un texte et le

présenter comme un travail personnel, reproduire le travail d'un autre étudiant sans y faire référence ;

- 2) « falsifier » : les résultats d'une expérience, d'une enquête, son identité ;
- 3) « leurrer le correcteur » : inscrire plusieurs réponses en espérant que le correcteur accordera des points pour l'une d'entre elles ; indiquer dans une bibliographie des ouvrages ou des articles non lus ; demander un délai supplémentaire pour rendre un travail en donnant une excuse factice ; utiliser une synthèse, lire un résumé plutôt que l'ouvrage original ;
- 4) « utiliser des supports non autorisés » : antisèche, dictionnaire, calculatrice programmable, etc. ;
- 5) « s'entraider illicitement » : demander à une personne de faire à sa place un travail ; demander la réponse à un autre étudiant ; se répartir le travail à plusieurs.

Les points relevés précédemment nous permettent donc de mieux délimiter ce qui relève de la triche. Les auteurs rappellent néanmoins que ces types de triche sont présents depuis des années (Marchand, 2008, dans Guibert & Michaut, 2009). Marchand prend l'exemple du baccalauréat qui, dès sa création, a posé des problèmes. Les candidats profitaient de cette organisation à grande échelle où il était difficile de contrôler l'identité pour faire appel à des « passeurs » qui usurpaient leur identité afin de passer l'examen à leur place.

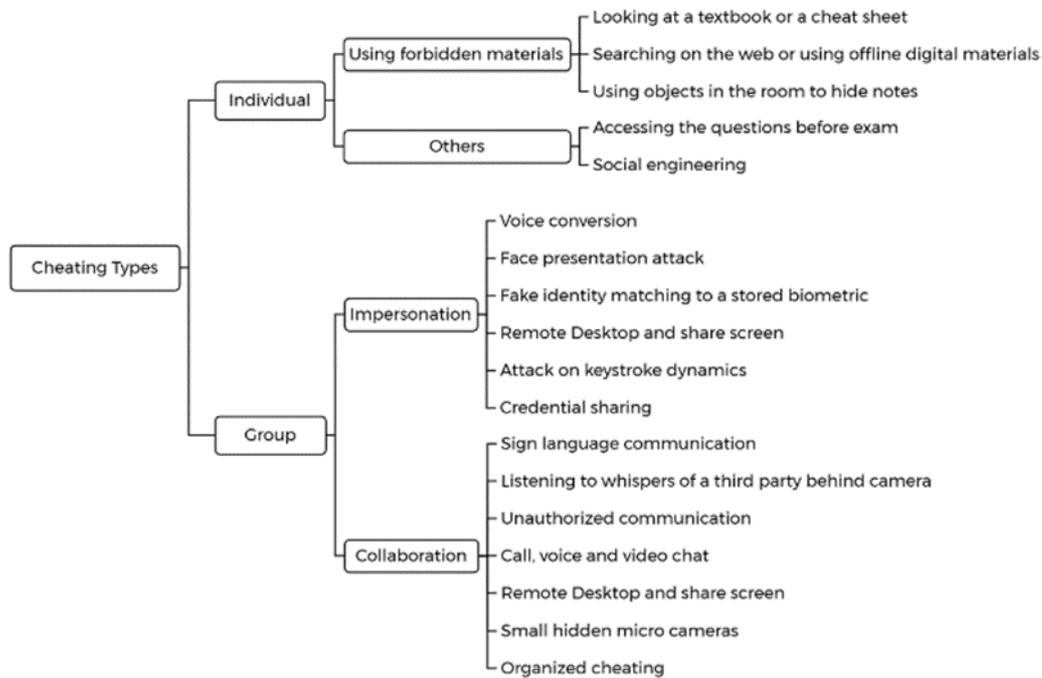
En effet, si l'on reprend les cinq types de fraude évoqués précédemment, nous pouvons constater que les TICE constituent une nouvelle opportunité de triche :

- « Copier, plagier » devient plus aisé, car l'apprenant peut accéder à Internet et disposer d'une large banque de données et profiter du copier-coller.

- La « falsification » peut intervenir lorsque nous ne pouvons pas prouver que la personne en ligne est réellement celle que nous souhaitons évaluer. Plus récemment c'est le cas des intelligences artificielles (IA) telles que ChatGPT qui préoccupent les établissements scolaires, ces dernières étant capables de répondre à des questions relativement complexes, de résoudre des problèmes et ou encore de générer des écrits proches de ceux que pourraient rédiger des humains. Cet outil de triche est difficilement détectable et vérifiable. Il est donc compliqué pour les enseignants de distinguer une réponse originale de celle qui aurait été fournie par ce type d'IA.
- « Leurrer le correcteur » peut se traduire, par exemple, par de fausses déclarations de l'apprenant sur des difficultés de connexion, des problèmes techniques liés au matériel utilisé pour passer l'examen, etc.
- « Utiliser des supports non autorisés » reste l'une des pratiques les plus courantes car les moyens de tricher se sont développés avec l'apparition des baladeurs audios puis des téléphones.
- « S'entraider illicitement » car les étudiants peuvent profiter de la distance pour échanger des documents et des réponses sans que l'enseignant puisse en avoir connaissance. Les TICE permettent également l'émergence de groupes d'échanges en ligne (forums, discussions instantanées via des applications, etc.) accessibles pendant un examen.

Nous proposons également ci-dessous un organigramme (figure 2) publié dans une enquête intitulée "A systemic review of research on cheating in online exams from 2010 to 2021" (Noobehbahani et al., 2022). Celui-ci permet de mettre en avant les formes de triche liées à une personne (usage de matériel interdit par exemple) ou au groupe (pour lesquelles les auteurs distinguent « l'usurpation d'identité » et la « collaboration »).

Figure 2 Cheating types (Noorbehbahabi, Mohammadi et Aminazadeh, 2021, p. 8428)



1.2. Quelques données sur la triche scolaire et universitaire

P. Guibert et C. Michaut (2009) ont donc mené une enquête sur la triche à l'université en envoyant un questionnaire à l'ensemble des étudiants d'une université pluridisciplinaire française (environ 32 000 étudiants). Ils ont obtenu les réponses de 1 815 étudiants en les interrogeant sur sept thèmes différents :

- « pratiques, représentations et justification des tricherie scolaire et universitaire ;
- connaissances des sanctions ;
- conditions de surveillance des examens ;
- pratiques extra-universitaires de fraude [...] ;
- scolarité antérieure, formation suivie et manières d'étudier ;
- conditions de vie et pratiques culturelles ;

- caractéristiques socio-démographiques. » (Guibert et Michaut, 2009, p. 44)

Parmi les éléments intéressants que les chercheurs relèvent dans leurs résultats, il y a ce pourcentage de 70,5% d'étudiants qui avouent avoir déjà triché lors de leur scolarité. Les auteurs ont synthétisé certains résultats afin d'obtenir deux tableaux permettant de relever la fréquence des différentes formes de tricherie aux examens universitaires et lors des travaux universitaires (ibid, p. 46-47). Les deux tableaux sont proposés ci-dessous.

Figure 3 Tableau 1 – Fréquence des formes de tricherie aux examens universitaires (N=1815)

« À l'université, lors de concours ou d'examens sur table, vous est-il arrivé de :	Jamais	Rarement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
recupérer le brouillon du voisin	87,5 %	10,8 %	1,3 %	0,4 %	100 %
utiliser des supports de cours non autorisés	86,9 %	10,7 %	1,8 %	0,6 %	100 %
vous répartir à plusieurs le travail à faire	86,2 %	9,1 %	3,8 %	0,9 %	100 %
copier sur la feuille du voisin	71,4 %	25,2 %	2,7 %	0,7 %	100 %
utiliser une antisèche (papier, calculatrice, téléphone...)	70,5 %	20,8 %	6,4 %	2,3 %	100 %
demander la réponse à un autre étudiant	69,8 %	25,3 %	4,0 %	0,9 %	100 %
inscrire plusieurs réponses en espérant que le correcteur accordera des points pour l'une d'entre elles	54,9 %	35,4 %	8,4 %	1,3 %	100 %
donner la réponse à un autre étudiant ? »	38,0 %	45,7 %	14,4 %	1,9 %	100 %

Figure 4 Tableau 2 – Fréquence des formes de tricherie à des travaux universitaires (N=1485)

« Durant vos études universitaires, pour un travail individuel à remettre à un enseignant, avez-vous :	Jamais	Rarement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
demandé à une autre personne de faire à votre place ce travail	95,3 %	4,3 %	0,3 %	0,1 %	100 %
reproduit le travail d'un autre étudiant sans y faire référence	83,6 %	12,8 %	3,1 %	0,5 %	100 %
demandé un délai supplémentaire pour rendre un travail en donnant une excuse factice	66,8 %	24,4 %	7,3 %	1,5 %	100 %
recopié un texte ou une partie d'un texte pour le présenter comme un travail personnel	65,5 %	26,5 %	7,2 %	0,8 %	100 %
indiqué dans une bibliographie des ouvrages ou des articles que vous n'avez pas lus	51,8 %	30,5 %	14,0 %	3,7 %	100 %
utilisé une synthèse, lu un résumé plutôt que l'ouvrage original ? »	51,1 %	29,0 %	16,6 %	3,3 %	100 %

Parmi les données de ces tableaux, certaines sont mises en avant par les auteurs. Aussi, ils remarquent que plus de 85% des étudiants n'ont jamais récupéré le brouillon de leur voisin ou utilisé des supports de cours non- autorisés. « Copier sur la feuille du voisin » ou « utiliser une antisèche » restent les pratiques les plus fréquentes bien qu'elles soient tout de même occasionnelles. « Demander [ou] donner la réponse à un autre étudiant » est également un type de fraude assez récurrent. Plus étonnant, on remarque que leurrer l'enseignant en inscrivant plusieurs réponses est une pratique très répandue, les auteurs interprétant cela comme « un contournement des pratiques universitaires ». Enfin, pour les travaux universitaires plus de 15% des étudiants avouent avoir déjà indiqué dans une bibliographie des ouvrages ou des articles qu'ils n'ont pas lus et ou ont déjà utilisé une synthèse plutôt qu'un ouvrage original. Si l'on pense que la triche est surtout utilisée par les étudiants pour obtenir une note plus élevée, les auteurs émettent également l'hypothèse selon laquelle les méthodes de triche pourraient être interprétées comme des « moyens d'apprentissage visant à se simplifier la vie ».

Nous l'avons expliqué au début de cette partie en citant les propos de Guibert et Michaut, les étudiants n'ont pas tous la même perception de ce qu'est la triche. En effet, certaines déviations pourraient être interprétées comme de la triche par les enseignants tandis que des étudiants pourraient justifier ces comportements en les rapprochant des stratégies d'apprentissages. Ainsi la triche « Donner la réponse à un autre étudiant » pourrait être perçue comme une simple entraide par l'étudiant communiquant les réponses à ses camarades. Les formes suivantes « indiqu[er] dans une bibliographie des ouvrages ou des articles que vous n'avez pas lus » et « utilis[er] une synthèse, [lire] un résumé plutôt que l'ouvrage original » pourraient être des déviations volontaires de la part d'étudiants mettant en place des stratégies pour faire face à un contexte d'évaluation dans lequel ils ne se sentent pas à l'aise (manque de temps, surcharge de travail, etc.). Ce sont ces différentes raisons de tricher que nous tenterons d'éclaircir dans la partie qui suit.

1.3. Les raisons de la triche

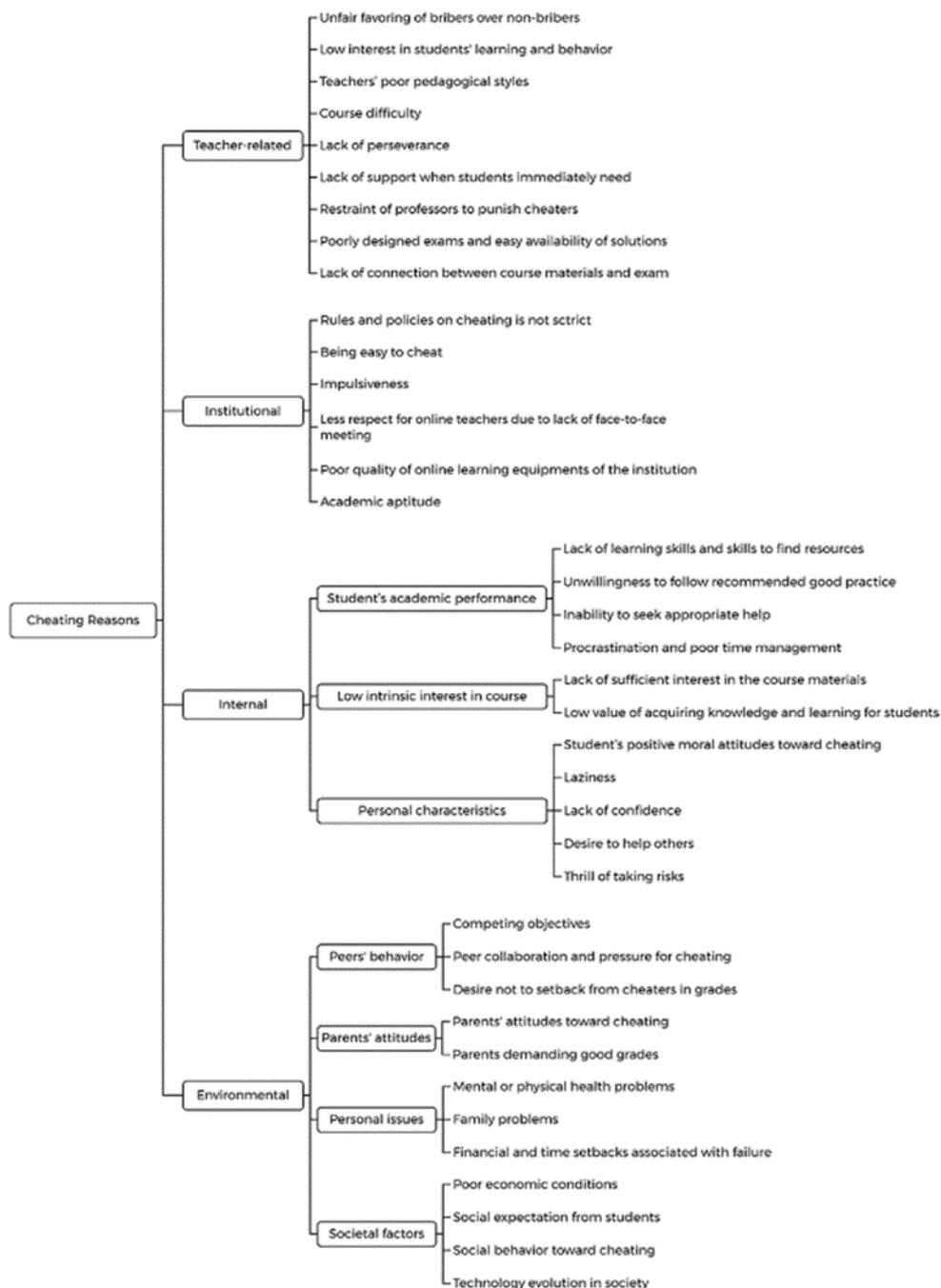
Dans cette enquête intitulée « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires » parue en 2009, Guibert et Michaut s'intéressent également à des critères sociologiques liés aux apprenants questionnés afin d'analyser ces résultats. De manière synthétique, il ressort de leurs analyses que les expériences antérieures de l'apprenant, son genre ainsi que le contexte dans lequel il est évalué sont des paramètres qui peuvent influencer sur sa propension à tricher. Ainsi, les auteurs remarquent que les étudiants avouant avoir déjà triché à l'université sont ceux qui avaient déjà des habitudes de triche au lycée. Ils arrivent à la conclusion que « rares sont ceux qui deviennent tricheurs en entrant à l'université et que l'intensité de la fraude aux examens dépend fortement de l'expérience déjà acquise par les étudiants dans ce domaine » (ibid. p. 47). Par ailleurs, les auteurs constatent que 35% des filles disent n'avoir jamais triché pendant leurs études universitaires tandis qu'ils sont presque 25% chez les garçons. Cette donnée serait, selon les auteurs, à mettre en corrélation avec les résultats comparés entre les différentes formations, où l'on peut remarquer que les Lettres, le Droit et la Psychologie sont les formations avec les fréquences de triche les plus faibles (filières où les filles sont plus nombreuses que les garçons). En effet, selon les réponses obtenues via le questionnaire, les étudiants de Sciences et technologies sont plus nombreux à déclarer tricher aux examens. Enfin, les auteurs posent l'hypothèse selon laquelle la triche serait davantage présente si le contexte d'examen était favorable. Or l'analyse des « conditions de surveillance des examens » fait apparaître que cette hypothèse est partiellement validable car les étudiants de Sciences et technologies (qui ont moins l'opportunité de tricher selon les critères choisis) s'avèrent être ceux qui tricheront quand même le plus par rapport aux étudiants de Lettres Langues et Sciences Humaines ou de Droit, Économie et gestion qui avouent avoir plus d'opportunités de tricher. Au-delà du contexte et du type d'exercice demandé lors des examens, les auteurs choisissent de retenir une

interprétation plus sociologique de ces résultats en se référant aux travaux de Erlich (1998) et expliquent que « les étudiants de sciences et techniques, tout particulièrement ceux inscrits en IUT, trichent davantage que les autres étudiants, dans la mesure où la sociabilité des étudiants dans ces formations est plus prononcée ». (Guibert et Michaut, 2009, p. 49)

La synthèse des recherches menées sur la triche lors des évaluations en ligne réalisée par Noorbehbahani, Mohammadi et Aminazadeh (2021) confirme les raisons potentielles de la triche chez l'apprenant (voir figure 5 ci-dessous). Certaines étaient déjà évoquées par Guibert et Michaut (2009) comme les caractéristiques « internes » de l'apprenant (son niveau académique, son manque de motivation lié au cours, ou ses traits de caractères) ou son « environnement » (réaction des parents, influence des pairs, problèmes personnels ou sociaux). Il semble cependant difficile pour l'université d'agir sur ces critères sur lesquels elle n'a pas d'emprise directe.

Néanmoins, les trois auteurs pointent des raisons à la triche sur lesquelles l'université et les enseignants pourraient avoir un impact. Pour eux, ces facteurs seraient liés à « l'institution » (règles et politiques qui ne sont pas assez strictes, la triche trop facile ou encore le mauvaise qualité des équipements pour les cours en ligne proposés par l'institution) ou encore liés directement à « l'enseignant » (le manque d'intérêt pour l'apprentissage et l'environnement des apprenants, les méthodes pédagogiques choisies, des évaluations peu qualitatives et trop simplistes, ou le manque de lien entre le contenu vu en cours et l'évaluation).

Figure 5 Cheating reasons (Noorbahabi, Mohammadi et Aminazadeh, 2021, p. 8424)



1.4. Existe-t-il un lien entre les pratiques de triche et les TICE ?

C'est la question que beaucoup se posent. Avec le développement des TICE, nous serions tentés de penser que les étudiants trichent davantage car cela semble plus aisé et les moyens utilisés sont plus difficilement

détectables. Afin de vérifier si cette hypothèse est fondée, nous nous appuyerons sur des enquêtes menées à l'étranger faisant la comparaison entre des examens « papiers » et des examens en ligne. Des retours d'expériences à l'Université d'Angers vous seront proposés plus loin dans ce dossier.

1.4.1. L'exemple de l'université algérienne 8 Mai 45-Guelma

Une professeure de Français a mené une enquête sur l'évaluation en ligne au sein de l'université 8 Mai 45-Guelma (Algérie) auprès de de 100 enseignants et 130 étudiants du département de Langue et Littérature française en fournissant des questionnaires différents pour les deux populations. Après l'analyse des résultats l'auteure arrive à la conclusion suivante : « les enseignants et les étudiants résistent et n'adhèrent pas à la pratique de l'évaluation [mais] l'adoption de l'évaluation à distance aiderait à prévenir et à réduire le phénomène de la tricherie et de la malhonnêteté universitaire » (Razika, 2022, p. 31).

Pour mettre en relief les résultats de l'enquête, il nous faut relever certains chiffres. Nous apprenons ainsi que les étudiants de ce département sont coutumiers de la triche (89% avouent tricher lors d'examens officiels). Cependant, « seuls » 60% de ces étudiants ont eu recours à la triche lors de l'évaluation à distance tout en confiant qu'ils n'arrivaient pas forcément à trouver les réponses souhaitées. En effet, à la question « La technologie numérique aide-t-elle à tricher ? » la répartition est égale, 50% estimant que c'est le cas car ils arrivent à trouver toutes les informations nécessaires et 50% pensant le contraire avec des réponses telles que « il y a tellement d'informations qu'on se perd et finalement on s'égaré par rapport à la réponse demandée » (ibid, p. 32). On peut en conclure que la moitié de la promotion ne perçoit par l'intérêt de tricher lors d'évaluations en ligne.

L'autre aspect intéressant de cette enquête est l'opinion des enseignants sur l'évaluation en ligne. En effet, 68% d'entre eux « observent que le

phénomène de la triche (plagiat, copier-coller) a nettement diminué » avec ce type d'évaluation. Pour 40% d'entre eux les « résultats obtenus lors de l'évaluation en ligne se rapprocheraient des résultats obtenus ordinairement » tandis que 60% considèrent que « les résultats étaient meilleurs lors de l'évaluation en présentiel ». Les enseignants sont 55% à être satisfaits de l'évaluation en ligne et 70% d'entre eux estiment que « l'évaluation n'a aucun impact négatif sur la formation des étudiants ». Dernier chiffre intéressant, 90 % d'entre eux affirment que la formulation des sujets et des questions est différente lors de l'examen en ligne, certains confiant ainsi : « on doit concevoir les sujets d'examens d'une façon à ce que les étudiants ne trouvent pas les réponses sur Internet, ils seront appelés à faire un travail authentique, personnel et autonome » (ibid., p. 35). Nous verrons dans notre troisième partie les bonnes pratiques à avoir pour mettre en place l'évaluation en ligne.

1.4.2. L'exemple de l'université norvégienne de sciences et de technologie

Trois professeurs de l'université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU) ont également décidé de mener une enquête intitulée « Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway » (Chirumamilla et al., 2020). Cette enquête souhaitait rendre compte de la perception qu'avaient les étudiants (212 répondants) et les enseignants (197 répondants) des évaluations « papiers » et en ligne grâce à un questionnaire complété par quelques interviews semi-dirigées de certains étudiants. Les questions de recherche des enseignants étaient les suivantes :

« **RQ1:** What are student and teacher perceptions about the frequency of the six listed types of cheating during on-campus written university examinations? This RQ makes no comparison of paper exams and e-exams, and its purpose is to get some context about the magnitude of the problem.

RQ2-3: Is there a significant difference between paper, BYOD, and university PC when it comes to ease of cheating (in any of the six ways listed above), as perceived by students (RQ2) and teachers (RQ3)?

RQ4-5: Is there a significant difference between paper exams and e-exams in the effectiveness of countermeasures against cheating, as perceived by students (RQ4) and teachers (RQ5)? Here, we only made one comparison (i.e. paper exams to e-exams) rather than three different comparisons, to avoid a too long survey.

RQ6: Are there differences between student and teacher perceptions of ease of cheating, and the effectiveness of countermeasures? » (ibid., p. 4).

Les auteurs ont choisi de comparer les facilités de triche entre différentes formes d'évaluation :

- examens « papiers » versus examens en ligne où les étudiants apportent leurs propres ordinateurs (BYOD : Bring Your Own Device) ;
- examens où les étudiants apportent leurs propres ordinateurs versus lorsque les étudiants utilisent les ordinateurs mis à disposition par l'université ;
- et enfin examens « papiers » versus examens où les étudiants utilisent les ordinateurs mis à disposition par l'université.

Voici un bref résumé des résultats intéressants issus de ces confrontations.

Les étudiants et les enseignants considèrent tous que l'examen le plus sensible à la triche est celui du type « BYOD ». En effet, les étudiants pourraient avoir installé des logiciels spéciaux ou avoir stocké des documents sur leurs ordinateurs en amont de l'évaluation pour y accéder par la suite. Par ailleurs, les étudiants pointent que le verrouillage des

navigateurs internet pendant un examen en ligne ne leur semble pas être une solution totalement sécurisée.

Les étudiants pensent qu'il est également plus facile de copier lors des examens en ligne par rapport aux examens « papiers » car les écrans surélevés facilitent la lecture des réponses chez les camarades.

Néanmoins ils jugent plus aisée l'utilisation d'aides interdites telles que les antisèches lors d'examens « papiers » car elles seraient faciles à dissimuler entre d'autres copies. Sur la question de la surveillance des examens, les étudiants et les enseignants s'accordent en pensant que cette contremesure serait plus efficace dans le cadre d'examens papiers par rapport aux examens en ligne. Ils se justifient en expliquant que les surveillants sont souvent des personnes âgées ou peu familières des méthodes de triche en ligne. Ces dernières auraient donc plus de difficultés à les identifier.

Les deux populations estiment que d'autres contremesures seraient plus simples à implanter lors des évaluations en ligne (le mélange des questions, le tirage aléatoire des questions ou des sujets, l'utilisation de la navigation séquentielle dans un test avec l'impossibilité de revenir en arrière, l'enregistrement vidéo lors de l'examen ou encore la vérification des données biométriques des étudiants). Pour certaines de ces contremesures, une partie des étudiants émet néanmoins des réserves. En effet, ils sont sceptiques concernant le respect de l'équité et de la justice si la mesure du « tirage aléatoire » est utilisée. Par ailleurs, ils sont également inquiets par l'utilisation de leurs données personnelles lors de ce type d'examen. Nous y reviendrons plus loin dans cet article. Ce type de contremesure a été testé lors du dispositif d'évaluation en ligne proposé en Lettres, Langues et Sciences Humaines à l'Université d'Angers (voir dans ce dossier « Évaluation en ligne en Lettres : regards croisés »).

Pour conclure, parmi les trois types d'évaluations évoqués précédemment, les étudiants et les enseignants s'accordent pour dire que l'évaluation en ligne de type BYOD serait celle où il serait plus simple de tricher.

Cependant, ces deux populations estiment que les contremesures face à la triche seraient moins contraignantes à mettre en place pour les examens en ligne que pour les examens « papiers » bien que certaines peuvent également être appliquées aussi dans le cadre de ces examens.

Cela dit, à la question « Est-ce que les étudiants trichent davantage lors des examens en ligne ? », nous ne pouvons pas répondre directement par l'affirmative. L'enquête de l'université algérienne a montré que les étudiants ne trichaient pas davantage lors des évaluations en ligne. L'enquête de l'université norvégienne a montré que la communauté pédagogique estimait que l'évaluation en ligne était plus sensible à la triche malgré des contremesures plus simples à mettre en place. Nous pensons donc qu'avec le développement de contremesures efficaces en fonction du type d'examen en ligne, il n'y a pas de raisons pour que les évaluations en ligne deviennent moins sécurisées que des évaluations « papiers ».

Nous pouvons donc conclure que l'évaluation en ligne ne suscite pas nécessairement plus de triche que lorsqu'elle est réalisée au format « classique » (feuille et stylo). Les facteurs de triche sont plus larges que le simple contexte de passation de l'examen. Il faut considérer les expériences antérieures de l'apprenant, son niveau académique ou encore ses caractéristiques personnelles. Néanmoins, il convient de noter que les modalités d'évaluation ont chacune des caractéristiques pouvant favoriser la triche, que ce soient les évaluations « en ligne » (manque ou absence de surveillance ou de règles strictes, utilisation de son propre matériel) tandis que d'autres sont inhérentes à n'importe quel type d'évaluation (mauvais alignement pédagogique, évaluations trop simplistes ou manquant de sens). Il faudra donc prendre conscience des limites de l'évaluation en ligne et s'efforcer d'agir sur certains leviers afin de continuer à profiter des avantages liés à ce type d'évaluation.

2. L'évaluation en ligne, une opportunité pour l'université ?

Comme expliqué plus haut dans cet article (et lors des retours d'expériences présentés précédemment dans ce dossier) la formation à distance s'est développée depuis le début des années 2002 avec l'émergence des TICE. De nombreuses expérimentations pédagogiques autour de l'évaluation en ligne ont donc pu avoir lieu. Néanmoins, la crise sanitaire mondiale de la Covid-19 a forcé les enseignants à adopter ce type de technologies pour continuer d'évaluer leurs étudiants. Il semble ainsi intéressant de questionner les enjeux liés à ce nouveau mode d'évaluation et de tirer profit des expérimentations menées jusqu'ici afin de faire preuve de résilience.

2.1. Des enjeux multiples pour les universités

Depuis 2015, des e-examens à valeurs certificatives sont par exemple proposés grâce à une initiative de la Commission européenne avec la plateforme OLS (Online linguistic support). Des étudiants ou des personnels souhaitant participer aux programmes « Erasmus + » ou au « Corps européen de solidarité » peuvent désormais obtenir des certifications en langue grâce à des évaluations entièrement réalisées à distance. C'est le cas par exemple du TOEFL (Test of English as a foreign language) qui propose des modules pédagogiques en ligne et une évaluation délivrant une certification.

Les établissements scolaires ont la responsabilité de délivrer des diplômes et doivent se soucier de la qualité de leurs méthodes d'évaluation en ligne. La littérature scientifique attire donc l'attention des établissements sur « les notions de fiabilité (retrouver certainement le même résultat dans d'autres conditions de passation) et de validité (c'est ce qui doit être évalué qui est évalué) » (Huver et Spinger, 2011 : 25, cités dans C. Lindgren, 2013, p. 116).

Benoît Sillard, président de la société TestWe spécialisée dans les examens en ligne, liste ainsi plusieurs enjeux auxquels sont maintenant

confrontés les établissements lorsqu'ils souhaitent mettre en place des examens en ligne (B. Sillard dans N. Chagny, 2022, p. 65-66). Ces établissements doivent « garantir [leur] réputation et montrer [leur] capacité à évoluer ». En effet, les diplômes et les certifications qu'ils délivrent doivent avoir une valeur reconnue sur le marché du travail. Or s'ils ne peuvent garantir que leurs examens (en ligne ou en présentiel) se déroulent dans des conditions sécurisées et vérifiées, leur crédibilité pourrait être mise en cause. « Rassurer sur les compétences et les connaissances des diplômés » est un autre élément important notamment pour des étudiants ayant passé des examens à distance de manière contrainte en 2020 et qui craignent que leur formation soit insuffisante et dépréciée sur le marché du travail. L'entrepreneur pointe cinq freins auxquels peuvent être confrontés les établissements souhaitant organiser des examens en ligne :

- « le risque de triche » : même si ce risque n'est pas directement lié à l'évaluation en ligne, il semble que les opportunités de tricher sont facilitées lors d'un test passé à distance.
- « le manque de motivation des étudiants » : certains étudiants ayant passé leurs examens à distance de manière contrainte en 2020 expriment des craintes liées à la viabilité et la sûreté de ce type d'évaluations, ces craintes pouvant les pousser à frauder.
- « la fracture numérique » : pour que les étudiants puissent être évalués en ligne, les conditions d'examens doivent être favorables (outil informatique à disposition, qualité de la connexion à internet, etc.). Une enquête menée par Bentayeb Razika à l'Université de Guelma en Algérie, intitulée « Crise de la Covid-19 et son impact sur l'évaluation en ligne : avantages et limites » (2022, p. 33), fait apparaître que « 60% des étudiants interrogés affirment que le mode de l'évaluation en ligne a un effet négatif sur eux à cause des conditions de travail peu propices » et que « 65% d'entre eux opteraient pour le mode d'évaluation en présentiel s'ils étaient

amenés à exercer la profession d'enseignant car ils pensent qu'elle est moins stressante et qu'elle pose des soucis d'ordre matériel (outils à disposition, connexion, etc.). »

- « la confidentialité des données » : l'entrepreneur explique que ce n'est pas parce que les étudiants s'exposent de plus en plus sur les réseaux sociaux qu'ils ne sont pas attentifs au traitement de leurs données. Il rappelle que des règles strictes ont été édictées par la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL). Nous les rappellerons plus loin dans cet article.
- « le coût » : ici l'entrepreneur évoque l'investissement qui peut être conséquent pour s'équiper d'une solution d'examen en ligne télésurveillée.

Les freins peuvent donc sembler importants pour organiser des examens en ligne tout en s'assurant de leur validité et de leur fiabilité. Mais nous allons voir qu'il existe des solutions pour pallier la triche, qui est l'un des principaux freins, et que des bonnes pratiques peuvent être adoptées pour assurer la qualité de ce type d'examens.

2.2. Les réponses pour faire face à la triche

Nous venons de l'évoquer précédemment dans cet article, la triche reste l'un des principaux freins lorsque l'on souhaite mettre en place une évaluation en ligne. Même si des recherches ont pu démontrer qu'il n'y avait pas de corrélation directe entre la disponibilité des TICE et une fraude plus aisée, la communauté éducative est en quête de réponses pour faire face à cette problématique. En ce sens B. Sillard (ibid., p. 67-69) évoque deux types de réponses possibles : la réponse « technologique » et la réponse « pédagogique ».

2.2.1. Les réponses technologiques et institutionnelles

La réponse « technologique » est souvent la première à laquelle on pense et consiste à améliorer les méthodes de surveillance. Pour cela on peut

demander à l'étudiant d'allumer sa webcam, qu'il soit seul dans la pièce si l'examen est à distance, etc. Il est nécessaire de faire signer à l'étudiant une demande de droit à l'image pour ce type de surveillance. D'autres solutions comme la « prise de son » peuvent être envisagées pour vérifier si l'étudiant n'est pas en train de se faire communiquer les réponses. Néanmoins, l'auteur pointe des limites à ces méthodes.

Tout d'abord, il faut veiller à respecter le cadre légal en vigueur en France concernant la protection des données privées. En effet, la vérification de l'identité de l'étudiant est très encadrée par le Parlement européen et le Conseil de l'union européenne : « En particulier, les finalités spécifiques du traitement des données à caractère personnel devraient être explicites et légitimes, et déterminées au moment de la collecte des données à caractère personnel. » (Schulz & Hennis-Plasschaert, 2016). L'auteur nous rappelle également que la CNIL a dû se positionner en France concernant les prestations de télésurveillance. Elle impose ainsi aux prestataires de « produire une documentation détaillée sur la manière dont seront gérées les données, [...] les modalités du contrôle pendant l'examen. Le consentement de l'étudiant doit être libre et dans ce cas, un autre choix proposé à l'étudiant, sans qu'il puisse subir des conséquences de son refus » (B. Sillard dans N. Chagny, 2022, p. 68). Selon la CNIL, la surveillance vidéo en temps réel pendant un examen, la prise de photographies ou de flux vidéo ou sons de manière ponctuelle ou aléatoire ne sont pas des dispositifs disproportionnés. Les dispositifs de surveillance disproportionnés sont ceux permettant de prendre le contrôle à distance de l'ordinateur personnel de l'étudiant et ceux reposant sur des traitements biométriques (exemple : reconnaissance faciale via une webcam). (CNIL, 20 mai 2020).

Un des rapports de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (Mazodier et al., 2012) fait état de la fraude aux examens dans le supérieur. Parmi les sujets qui préoccupent le plus l'Inspection nous retrouvons donc le plagiat. Le rapport indique que les

universités commencent à se doter progressivement de logiciels anti-plagiat (ex : Compilatio à l'Université d'Angers).

Mais au-delà des réponses technologiques, le problème est également institutionnel. Le rapport précédemment cité rappelle les différents types de sanctions existantes : avertissement, blâme, exclusions temporaires et définitives. Des sanctions pénales peuvent également être appliquées pour la triche aux examens ou aux concours publics. Il est écrit dans ce rapport que « Si la nécessité de lutter à titre préventif contre la fraude n'est pas contestée, il n'y a pas réel consensus sur les procédures à adopter en cas de fraude ou de plagiat constaté » (p. 21). Sans mentionner réellement un laxisme de la part de certains établissements, le rapport propose néanmoins d'être plus sévère et préconise de : « Permettre aux établissements d'adopter une politique de tolérance zéro [qui] impose un dispositif permettant la réprimande rapide sans sanction excessive ». (p. 54).

Les réponses technologiques sont donc souvent limitées (droits à respecter) et les réponses institutionnelles sont parfois inefficaces pour dissuader les étudiants de tricher car elles ne sont pas suffisamment nombreuses et impactantes.

2.2.2. Les réponses pédagogiques

Parmi les pistes possibles, reste celle de la réponse « pédagogique ». Les propositions faites dans la conclusion du rapport intitulée « Et si on évaluait autrement ? » (p. 59-60) sont en effet intéressantes et misent davantage sur une évolution des pratiques plutôt que sur la sanction ou sur les stratégies technologiques. Le rapport pointe plusieurs éléments pouvant permettre d'augmenter le risque de fraude comme le fait de répéter son cours et ses évaluations d'une année à l'autre, de centrer son évaluation sur la restitution de connaissances ou encore le manque de coordination des équipes pédagogiques concernant le calendrier des évaluations.

Comme nous avons pu le voir lors des deux retours d'expériences qui précèdent cet article, il y a également un véritable enjeu à viser des « niveaux taxonomiques » élevés lors des évaluations, qu'elles soient en ligne ou non. La taxonomie de Bloom est une classification d'objectifs d'apprentissage en différents niveaux de complexité (Bloom, 1969). Cette taxonomie est souvent représentée sous la forme d'une pyramide avec, à sa base, le niveau taxonomique le moins élevé et à son sommet celui le plus élevé. À cette taxonomie s'ajoute parfois la liste de Metfessel, Michael et Krisner (1969) qui vient compléter la taxonomie initiale en y ajoutant des listes de capacités et des verbes à utiliser dans la formulation et l'évaluation des objectifs à chaque niveau de la taxonomie (voir Annexes). B. Sillard propose ainsi trois grands types d'évaluation en ligne pour lesquelles nous pourrions identifier des niveaux taxonomiques variés (dans N. Chagny, 2022, p. 63) :

- L'examen de contrôle de connaissances : l'étudiant répond la plupart du temps à des questions (QCM ou ouvertes) dans un temps imparti et sans aide.

Niveaux taxonomiques visés : Acquisition, Compréhension.

- L'évaluation où l'on veut vérifier si l'étudiant est capable de mobiliser ses connaissances et d'appliquer certains concepts / procédures. L'étudiant peut utiliser ses notes le jour de l'examen (*cheat sheet*).

Niveaux taxonomiques visés : Compréhension, Application, Analyse.

- L'évaluation mobilisant l'esprit critique de l'étudiant, lui demandant d'évaluer quelque chose ou de s'auto-évaluer, ou encore de faire preuve de créativité. Il peut utiliser tous les supports qu'il souhaite (*open-book*).

Niveaux taxonomiques visés : Analyse, Synthèse, Évaluation.

Selon les rapporteurs, l'émergence des TICE depuis plusieurs années a révélé une fragilité voire une inadaptation des modes d'évaluation. La dernière recommandation du rapport serait donc de repenser les

évaluations. Les rapporteurs proposent d'aller vers une évaluation permettant de certifier de niveaux de compétences plutôt que de vérifier « la simple restitution de connaissances que l'on a engrangées ». Ils citent en exemple les pays scandinaves où les étudiants peuvent apporter toutes les sources nécessaires afin de nourrir une réflexion personnelle et de répondre à des problématiques. En France nous avons le cas des épreuves de Droit ou le code civil et pénal sont autorisés comme « instruments professionnels », ou encore en Pharmacie avec l'épreuve du commentaire d'ordonnance où les étudiants peuvent disposer de leurs propres documents ou le cours. Les « exercices inductifs » menés en sciences humaines sont également appréciés car les écrits porteraient sur les observations faites sur le terrain. Les rapporteurs concluent de la sorte : « il est clair que les modifications des formes d'évaluation devront donner une place bien supérieure aux travaux collectifs et aux restitutions orales de ces travaux ». Ils recommandent enfin de se rapporter aux fiches du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) pour déterminer les compétences professionnelles que les enseignants souhaiteraient faire acquérir à leurs étudiants. Elles les aideront ainsi à concevoir les examens en conséquence.

Cette réponse pédagogique implique donc un véritable changement dans les pratiques des équipes pédagogiques qui ont besoin d'être conseillées et accompagnées dans cette transition.

2.3. Et si on changeait ensemble notre vision de l'évaluation ?

Comme nous avons pu le voir précédemment, les avantages de l'évaluation en ligne sont nombreux et pourront être perçus comme une optimisation par rapport à la forme plus traditionnelle de l'examen en présentiel avec un papier et un stylo (correction automatique, abolition de l'espace et du temps, feedbacks instantanés, gain de temps pour l'enseignant, évaluation de grands groupes, etc.). Cependant, certaines limites ont été pointées et ce type d'évaluations pourrait être qualifié de

forme « dégradée » (évaluation en ligne imposée, triche, problèmes matériels, perte de sens et démotivation des étudiants, etc.). Nous terminerons donc cet article en proposant plusieurs pistes pour organiser une évaluation en ligne de qualité.

Dans son article « Modes d'évaluation numérique des apprentissages » (2022, p. 70-72), B. Sillard identifie trois acteurs à considérer pour veiller au bon déroulement de l'examen en ligne : l'équipe pédagogique, l'institution et les étudiants. Il fournit alors des préconisations pour chacun de ces acteurs.

Premièrement, un point essentiel serait de « Motiver l'équipe pédagogique ». Pour cela, il faudrait former les enseignants à l'évaluation en ligne. C'est d'ailleurs en ce sens que le Lab'UA, le Service d'appui à l'innovation pédagogique de l'Université d'Angers, propose plusieurs formations au catalogue de l'Université d'Angers (« Utiliser Wooclap en grand groupes », « Réveillez la force du QCM », « L'activité test / le dépôt de devoirs dans Moodle », etc.). L'auteur préconise également aux enseignants d'échanger entre eux et de faire des tests, estimant qu'il faudrait expérimenter trois à quatre évaluations en ligne pour être pleinement convaincu. Une autre piste pour engager les équipes serait de leur faire prendre conscience des avantages précédemment cités concernant l'examen en ligne. Ce dernier permettrait en effet aux enseignants de simplifier leurs corrections grâce à la correction automatique et de suivre plus efficacement les progrès de leurs étudiants grâce aux indicateurs fournis par la plateforme numérique. Le temps gagné avec la correction automatique de certaines questions permettrait aux enseignants de s'attarder sur les questions plus complexes, nécessitant une correction manuelle, et d'optimiser le suivi pédagogique de leurs étudiants en fournissant des corrections ou des conseils plus qualitatifs. C'est d'ailleurs le constat que font les enseignants interrogés lors de nos différents retours d'expérience.

Deuxièmement, B. Sillard conseille à l'institution « d'anticiper l'aspect organisationnel ». L'auteur rappelle ainsi l'intérêt de proposer à l'étudiant plusieurs « examens blancs ». L'enseignant veillerait ainsi à l'alignement pédagogique de son enseignement en permettant à l'étudiant de se familiariser avec la méthode d'évaluation choisie (éviter les bugs, l'appréhension, etc.). Pour B. Sillard, il est également essentiel de communiquer en amont sur le mode d'évaluation et de rester disponible et bienveillant le jour de l'évaluation si des problèmes techniques venaient à se manifester. Il faudrait également indiquer clairement aux étudiants les comportements répréhensibles en définissant un cadre réglementaire. Cela peut passer par une charte, comme celle mise en place à l'Université d'Angers. Il est important que l'étudiant s'engage à respecter ce cadre (signature papier ou électronique) et qu'il consente au traitement de ses données en lui précisant dans quels cas elles seront utilisées.

Enfin troisièmement, l'auteur conseille de « rassurer les étudiants » en fournissant par exemple le matériel technique le jour de l'évaluation ou en laissant aux étudiants la possibilité du BYOD (Bring Your Own Device). Enfin, pour conclure, il faudrait proposer des évaluations avec des degrés taxonomiques plus élevés (QROL permettant l'analyse plutôt que le QCM se limitant à la vérification des connaissances) et des modes de restitutions plus originaux faisant appel à la créativité (oral, formats audio et vidéo) permettant également de limiter la triche.

Conclusion

À l'heure où nous écrivons ces lignes, un grand sujet occupe l'enseignement, et plus largement le débat public : l'utilisation des intelligences artificielles telles que ChatGPT. Ces technologies remettent en question nos modalités d'évaluation, qu'il s'agisse d'examens en ligne ou non. Après la crise de la Covid-19, qui a contraint les équipes pédagogiques à organiser des évaluations en ligne pour assurer la continuité pédagogique, c'est maintenant un nouveau défi auquel elles vont devoir faire face.

En attendant l'émergence de possibles réponses technologiques, comme la détection de textes produits par des intelligences artificielles, c'est davantage la piste des réponses pédagogiques et institutionnelles qu'il nous semble pertinent d'explorer. Pour cela, des solutions permettant d'assurer la cohabitation d'examens en présentiel et en distanciel nous semblent être une option intéressante. Les examens en ligne, grâce à leur praticité, seront certainement amenés à perdurer. L'usage raisonné et pertinent de l'évaluation en ligne pourra dès lors constituer une forme d'« optimisation » de l'évaluation « traditionnelle » si toutes les précautions sont prises. Comme nous avons pu l'expliquer dans cet article, il sera cependant nécessaire à l'avenir que les établissements puissent garantir la « validité » et la « fiabilité » de ce type d'examens. Nous avons donc proposé une synthèse des bonnes pratiques à avoir pour la tenue d'un examen en ligne. L'aspect le plus intéressant selon nous, valable également pour les examens en présentiel, consisterait à transformer les méthodes d'évaluation pour les faire évoluer vers des niveaux taxonomiques plus élevés afin de limiter les possibilités de fraude. Nul doute que les universités qui auront su anticiper ces changements en réfléchissant à des contremesures pertinentes et proportionnées seront les mieux parées pour faire face au développement de ces nouvelles technologies et aux formes de triche qu'elles peuvent favoriser. Nous pensons qu'elles doivent percevoir ce défi comme une véritable opportunité de transformer profondément les pratiques d'enseignement afin de préparer efficacement les étudiants à leur future vie professionnelle.

Annexes

Annexe 1

Taxonomie du domaine cognitif de B.S. BLOOM présenté par METFESSEL, N.S et autres. La présentation sous forme de tableau est reprise du livre de Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation* (pp. 88-91, Presses Universitaires de France, Paris, 1975)

Niveau	Infinitif	Object direct
1.00 CONNAISSANCE		
<i>1.10 Connaissance des données particulières</i>		
1.11 Connaissance de la terminologie	Définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître	Vocabulaire, termes, terminologie, significations, définition, référent, éléments
1.12 Connaissance des faits particuliers	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Faits, informations factuelles, (sources, noms, dates, événements, personnes, endroits, périodes temporelles), propriétés, exemples, phénomènes
<i>1.20 Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières</i>		
1.21 Connaissance des conventions	Rappeler, identifier, reconnaître, acquérir	Forme(s), conventions, usages, utilisations, règles, manières, moyens, symboles, représentations, style(s), format(s).
1.22 Connaissance des tendances et des séquences	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Action(s), processus, mouvement(s), continuité, développement(s), tendance, séquence(s), causes, relation(s), forces, influence
1.23 Connaissances des classifications et des catégories	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier,	Aire(s), type(s), caractéristique(s), classe(s), ensemble(s), division(s), arrangement(s), classification(s), catégorie(s)
1.24 Connaissance des critères	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Critères, bases, éléments
1.25 Connaissance des méthodes	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Méthodes, techniques, approches, utilisations, procédés, traitements
<i>1.30 Connaissance des représentations abstraites</i>		
1.31 Connaissances des principes et des lois	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Principe(s), loi(s), proposition(s), parties essentielles, généralisations, éléments principaux, implications)
1.32 Connaissance des théories	Rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	Théories, bases, interrelations, structure(s), organisation(s), formulation(s)
2.00 COMPRÉHENSION		
2.10 Transposition	Traduire, transformer, dire avec ses mots, illustrer, préparer, lire, représenter, changer, réécrire, redéfinir	Signification(s), exemple(s), définitions, abstractions, représentations, mots, phrases
2.20 Interprétation	Interpréter, réorganiser, réarranger, différencier, distinguer, faire, établir, expliquer, démontrer	Pertinence, relations, faits essentiels, aspects, vue(s), nouvelle(s), qualifications, conclusions, méthodes, théories, abstractions
2.30 Extrapolation	Estimer, inférer, conclure, prédire, différencier, déterminer, étendre, interpoler, extrapoler, compléter, établir	Conséquences, implications, conclusions, facteurs, ramifications, significations, corollaires, effets, probabilités
3.00 APPLICATION		
	Appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, organiser, utiliser, employer, transférer, restructurer, classer	Principes, lois, conclusions, effets, méthodes, théories, abstractions, situations, généralisations, processus, phénomènes, procédures

Annexe 1 (suite)

Niveau		Infinitif	Object direct
4.00 ANALYSE			
4.10	Recherche des éléments	Distinguer, détecter, identifier, classer, discriminer, reconnaître, catégoriser, déduire	Éléments, hypothèse conclusions, assomptions, énoncés (de fait), énoncés (d'intention), arguments, particularité(s),
4.20	Recherche des relations	Analyser, contraster, comparer, distinguer, déduire	Relations, interrelations, pertinence, thèmes, évidence, erreurs, parties, arguments, cause-effet(s), consistance, idées, assomptions
4.30	Recherche des principes d'organisation	Analyser, distinguer, détecter, déduire	Forme(s), pattern(s), but(s), point(s) de vue, techniques, biais, structure(s), thème(s), arrangement(s), organisation(s)
5.00 SYNTHÈSE			
5.10	Production d'une œuvre personnelle	Écrire, raconter, relater, produire, constituer, transmettre, créer, modifier, documenter	Structurer, pattern(s), produit(s), performance(s), projet(s), travail, travaux, communication(s), effort(s), faits spécifiques, composition(s)
5.20	Élaboration d'un plan d'action	Proposer, planifier, produire, projeter, modifier, spécifier	Plan(s), objectifs, moyens spécification(s), manières, faits schématiques, opération(s), solution(s)
5.30	Dérivation d'un ensemble de relations abstraites	Produire, dériver, développer, combiner, organiser, synthétiser, classer, déduire, formuler, modifier	Phénomènes, taxonomies, concept(s), schème(s), théories, relations, abstractions, généralisations, hypothèse(s), perceptions, manières, découvertes
6.00 ÉVALUATION			
6.10	Critique interne	Juger, argumenter, valider, évaluer, décider	Exactitude(s), pertinence, erreurs, véracité, défauts, sophismes, précision, degré de justesse
6.20	Critique externe	Juger, argumenter, considérer, comparer, contraster, standardiser, évaluer	Fins, moyens, efficacité, économie(s), utilité, alternatives, plans d'action, standards, théories, généralisations

Bibliographie

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York, NY; Longmans, Green.

Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. (2020, 20 mai). Surveillance des examens en ligne : Les rappels et conseils de la CNIL. Site de la CNIL.

<https://www.cnil.fr/fr/surveillance-des-examens-en-ligne-les-rappels-et-conseils-de-la-cnil>

Schulz, M. & Hennis-Plasschaert, J.-A. (2016, 27 avril). *Directive (UE) 2016/680 du Parlement européen et du Conseil (législation 119/89). Journal officiel de l'Union européenne*. Consulté 24 avril 2023.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32016L0680>

Lambert E., Hogan N. & Barton S. (2003). « Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? ». *Electronic journal of sociology*, n° 3. Consulté le 26 avril 2023.

https://sociology.lightningpath.org/ejs-archives/vol7.4/lambert_etal.html

Lindgren, C. (2013). Dépasser la dichotomie entre évaluation formative et sommative : l'évaluation en ligne au département de français de l'université de Dalécarlie. *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 113-126. Consulté le 26 avril 2023.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-15020>

Metfessel, N.S., Michael, G. & Kirsner, G. (1969). Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies. *Psychology in the school*. 6. (3). 13-23.

Noorbehbahani, F., Mohammadi, A., & Aminazadeh, M. (2022). A systematic review of research on cheating in online exams from 2010 to 2021. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8413-8460.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-10927-7>

Guibert P. & Michaut C. (2009) « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, dossier 169, p 43-52.

<https://doi.org/10.4000/rfp.1404>

Mazodier, M. Blemont, P., Foucault, M. & Kesler, S. (2012, 1^{er} avril). La fraude aux examens dans l'enseignement supérieur (Rapport public n° 27). Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Consulté le 17 mai 2023.

<https://www.vie-publique.fr/rapport/32507-la-fraude-aux-examens-dans-lenseignement-superieur>

Razika B. (2022). Crise de la Covid-19 et son impact sur l'évaluation en ligne : avantages et limites. *El-Bahith en des Sciences Humaine et Sciences Sociales*, Vol 13 numéro 1, p. 25-38.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/503/13/1/179936>

Sillard, B. (2022). Modes d'évaluation numérique des apprentissages. *Enjeux numériques, S'approprier et apprendre le numérique*, numéro 17.

<https://www.annales.org/enjeux-numeriques/2022/resumes/mars/14-en-resum-FR-AN-mars-2022.html#14FR>

LA CARTOGRAPHIE DES ÉVALUATIONS EN LIGNE

Vous allez découvrir une carte mentale récapitulative des évaluations en ligne, pour l'utiliser pensez à une de vos évaluations. Questionnez-la et positionnez-la dans chacun des critères et sous-critères ci-dessous vous paraissant les plus pertinents vis-à-vis de vos objectifs.

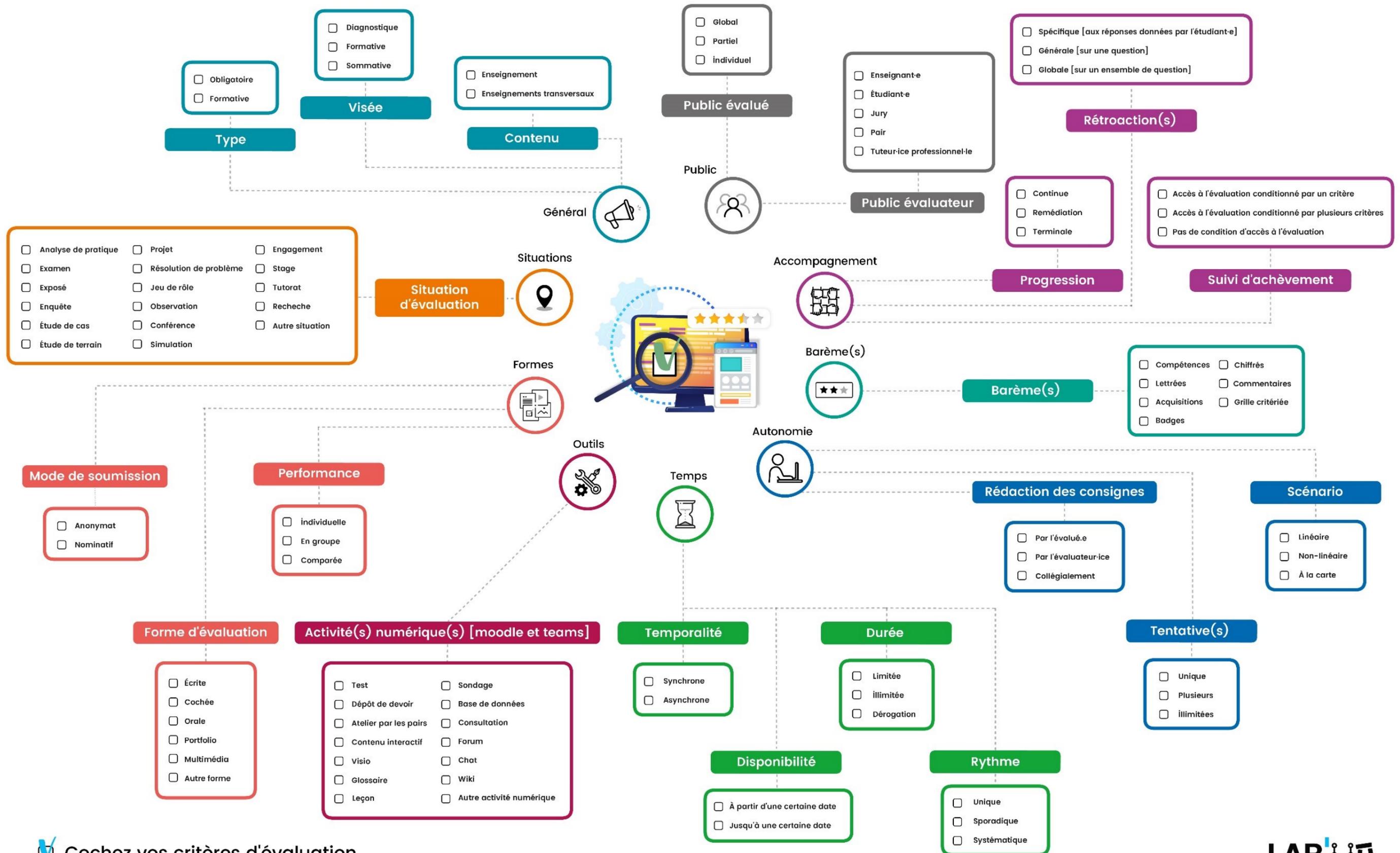
En guise de guide pratique, cette carte mentale :

- Évoque l'évaluation au sens d'activité dans le cadre d'un enseignement à l'université. Il arrive dans un second temps, c'est-à-dire après que vous ayez éclairci les objectifs généraux et spécifiques de votre enseignement ;
- Questionne spécifiquement le « Comment évaluer » et le « Comment accompagner le parcours d'évaluation des étudiant·e·s », en prenant en considération les opportunités données par l'évaluation en ligne ;
- Comporte plusieurs entrées dépendamment de la quantité et de la diversité des expériences évaluatives que vous souhaitez mettre en place au sein de votre enseignement ;
- Ouvre vers des nouvelles réflexions sur la créativité qui peut se dégager au sein d'une activité évaluative, notamment par association nouvelle d'idées et de critères.

À chaque évaluation en ligne sa modalité !

Retrouvez [la cartographie en ligne en suivant ce lien](#).

Cartographie des évaluations en ligne



Cochez vos critères d'évaluation

CONCLUSION

Notre ligne de rédaction se concentre sur une méthodologie entre recherche et expériences de pratiques professionnelles. Nous souhaitons confronter les apports de la littérature scientifique aux réalités pédagogiques des équipes enseignantes de l'Université d'Angers.

Pour répondre à notre questionnement initial, nous avons choisi de nous appuyer sur les critères présentés par Gilles et Charlier (voir le chapitre « Revue de littérature »).

En ce qui concerne le retour d'expériences réalisé dans le département de Lettres de LLSH, nous avons vu que l'évaluation en ligne a été une optimisation de l'évaluation papier au regard des différents critères évoqués. Préparé des mois en amont et accompagné par le Lab'UA, ce nouveau format d'évaluation, en ligne et en présentiel, était une expérimentation souhaitée par les enseignants impliqués et répondait à un objectif précis : évaluer les connaissances d'une centaine d'étudiants de L1 sur 7 disciplines d'une UE de découverte. Cela en fin de P1, première période de 6 semaines de la nouvelle maquette des licences mise en place en septembre 2022. C'est donc dans le cadre de ces nouvelles maquettes et de la structuration de celles-ci autour de l'évaluation continue que se place cette évaluation.

Pour ce qui est du retour d'expériences concernant l'IFSI et la faculté des Sciences, les évaluations en ligne analysées se plaçaient plutôt dans la perspective de la période post Covid-19, qui avait contraint les enseignants à passer leurs évaluations à distance donc en ligne. Cette analyse comprend donc des retours d'enseignants plutôt réticents à poursuivre l'utilisation de cette modalité, surtout quand celle-ci a lieu à distance, et d'autres qui ont fait le choix de continuer à y avoir recours même après cette période de crise. Pour la majorité de ces enseignants, l'évaluation numérique en ligne a été une optimisation par rapports aux cinq critères évoqués.

À travers ces différents témoignages, nous constatons que nous avons pu parler plus facilement d'optimisation de l'évaluation papier lorsque l'évaluation en ligne répondait à un objectif précis et quand celle-ci a été choisie et pensée en amont. Si les enseignants se voient imposer ce dispositif, ou alors s'ils y ont recours pour un simple avantage « pratique », le risque de dégradation est alors plus important.

Il ne faut également pas oublier que lorsqu'on interroge les enseignants de manière générale sur l'évaluation en ligne, donc hors cadre d'une expérimentation précise, on doit faire face à un champ de représentations sur ce que l'évaluation doit être, autant sur le fond que sur la forme.

La fraude a été l'une des représentations sur laquelle nous nous sommes attardés dans ce dossier. En effet, lors de nos accompagnements auprès des enseignants, ou bien au fil de nos lectures scientifiques, nous avons constaté que l'hypothèse selon laquelle il serait plus simple de tricher lors de l'évaluation en ligne était très présente. Nous avons donc tenté de délimiter le périmètre de la fraude et essayé de déterminer les causes de celle-ci. Nous en concluons que toute évaluation est sensible à la fraude et qu'il convient donc d'adapter les contremesures adéquates. Les cas analysés ont montré que les évaluations de type BYOD (Bring Your Own Device) semblaient être les plus sensibles à la fraude mais que paradoxalement les contremesures face à la fraude étaient plus efficaces et plus simples à implanter lors des évaluations en ligne. Les étudiants ne trichent donc pas davantage lors des évaluations en ligne, mais ils trichent autrement.

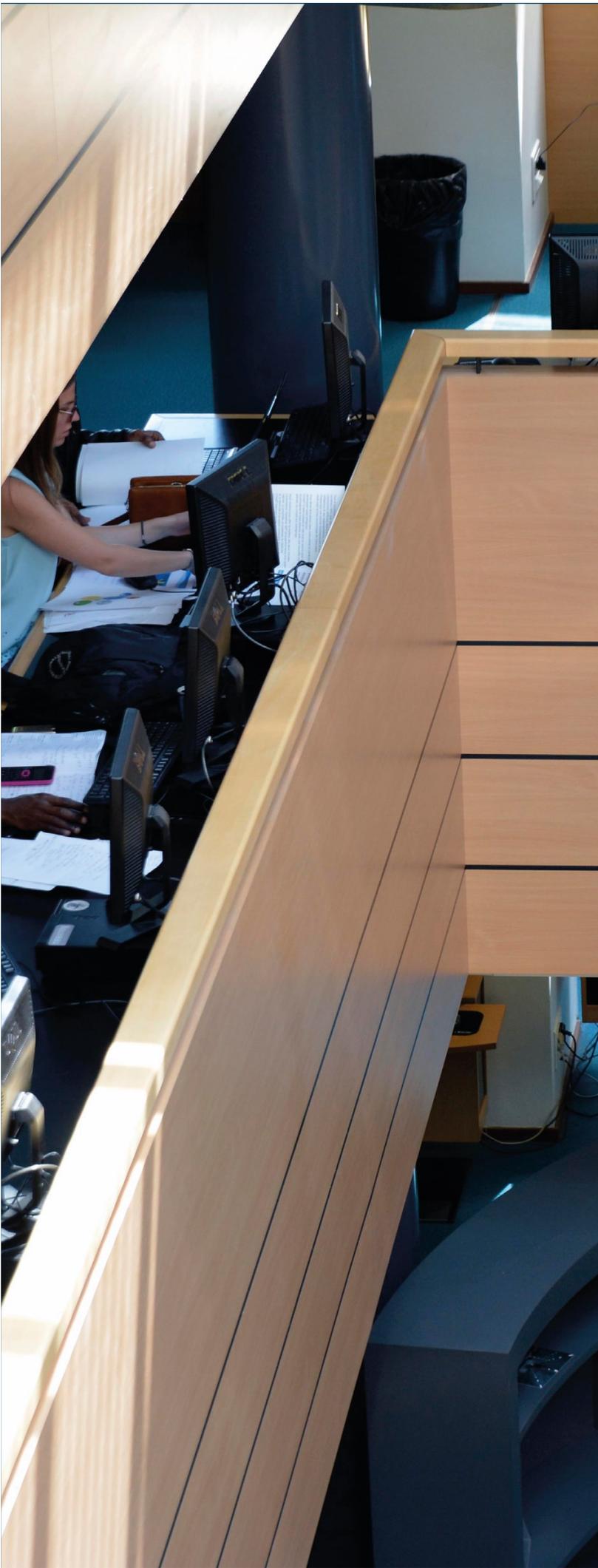
À la lumière des éléments évoqués dans ce dossier, nous constatons qu'il est nécessaire pour les équipes pédagogiques d'avoir un temps d'appropriation des différents critères de qualité évoqués permettant ainsi à l'évaluation en ligne de s'inscrire dans une logique d'optimisation.

Des accompagnements individuels ou d'équipes pédagogiques sont proposés par le Lab'UA pour les enseignants désirant expérimenter ce type d'évaluation. Des évènements sont également mis en place tout au

long de l'année dont la journée pédagogie 2023 qui sera le prolongement de ce dossier et ayant pour thème « Les évaluations, des expériences inspirantes ».

Le Lab'UA, service dédié à l'innovation pédagogique, est également force de proposition sur les questions liées à la pédagogie. Nous vous proposons donc à la suite de ce dossier une carte mentale synthétisant visuellement notre veille sur la question de l'évaluation de manière générale. Il s'agit pour le moment d'une base de réflexion. Nous souhaiterions développer cet outil afin d'en faire un véritable support pédagogique pour les enseignants ou les ingénieurs pédagogiques qui souhaiteraient questionner ou analyser des dispositifs d'évaluation. Un format plus ludique et plus complet sera probablement retravaillé à la rentrée 2023 afin d'être proposé aux équipes.

[Fin du document]



LAB' 