

Pour citer cet article : Nolla, J.-M., Ntebutse, J.-G., & Leroux, J. L. (2022). L'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'expérience des professeur-es universitaires dans la régulation des émotions. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.06>

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FORMATION À DISTANCE

*L'expérience des professeur-es universitaires
dans la régulation des émotions*

Jean-Marc NOLLA, Jean-Gabin NTEBUTSE, Julie Lyne LEROUX

Version de la publication : juillet 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur-rices : Pierre-François COEN, Vanessa LENTILLON-KAESTNER

Résumé

Les technologies numériques (TN) participent à la consolidation de la formation à distance (FAD) à l'université. Avec la pandémie, les professeur-es ont accéléré la médiatisation des cours et des évaluations pour assurer la continuité pédagogique. Plusieurs défis sont rencontrés par les professeur-es dans l'évaluation des apprentissages en contexte de pandémie. Les écrits révèlent que les TN sont source d'irritation dans la supervision de stages en FAD. Toutefois, peu d'écrits permettent d'étayer le vécu affectif des professeur-es dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cet article décrit l'expérience des professeur-es dans la régulation des émotions liées à l'évaluation des apprentissages en FAD. Une recherche phénoménologique conduite auprès de 10 professeur-es d'une université québécoise offrant des cours en mode hybride montre que les TN suscitent des alourdissements, du stress et de la frustration en évaluation. Mais, la diversité des modalités d'évaluation révèle également beaucoup d'enthousiasme. À l'effet d'évaluer correctement, les professeur-es font diverses expérimentations et mobilisent plusieurs stratégies dans la régulation de leurs émotions.

Mots-clés : émotions, régulation, évaluation des apprentissages, formation à distance, technologies numériques

Abstract

Digital technologies are helping to strengthen distance education (DE) at universities. With the pandemic, professors have accelerated the mediatisation of courses and assessment to ensure pedagogical continuity. Several challenges are encountered by professors in assessing learning in the context of the pandemic. The literature reveals that digital technologies are a source of irritation in the supervision of DE courses. However, there is little literature to support the emotional experience of teachers in assessing learning in distance education. This article describes the experience of professors in regulating emotions related to the evaluation of learning in distance education. Phenomenological research conducted with ten professors from a Quebec

university offering hybrid courses shows that Web 2.0 tools cause stress and frustration during DE assessment. However, the diversity of assessment methods also reveals a lot of enthusiasm. In order to assess properly, professors make various experiments and mobilize several strategies in the regulation of their emotions.

Keywords: emotions, regulation, assessment of learning, distance learning, digital technologies

1. Introduction

Sur les bancs d'école comme partout ailleurs, les émotions font partie du vécu individuel et collectif des personnes. Celles-ci se manifestent particulièrement dans l'évaluation (formative et sommative) qui consiste à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables et à les interpréter en vue de porter un jugement éclairé sur les apprentissages des étudiant·es (Jeffrey, 2013 ; Scallon, 2004). Lors des examens, par exemple, la rigueur et la transparence constituent des exigences professionnelles des enseignant·es. Cependant, les émotions qu'éprouvent des enseignant·es sont l'une des plus grandes sources de biais dans les pratiques d'évaluation formatives et sommatives (Detroz et al., 2020). En supposant que la plupart des enseignant·es soient animé·es de bonnes intentions, on peut néanmoins se demander s'ils et elles ont, en temps de pandémie, par exemple, le cadre souhaité pour réaliser des évaluations non ou peu biaisées par des émotions. Ce questionnement suppose que l'acte d'évaluer n'est pas toujours neutre. Les évaluations certificatives dans l'enseignement universitaire sont d'abord une source de tensions (Detroz et al., 2017). De plus, le savoir évaluer suppose la prise en compte des dimensions affectives pouvant susciter des effets de contamination tant du côté de l'étudiant·e que du côté de l'enseignant·e (Jeffrey, 2013). Par exemple, l'anticipation des résultats d'un examen en cours peut provoquer de l'anxiété et affecter la qualité de la performance de l'étudiant·e. Face à la crainte d'attribuer une mauvaise note à l'étudiant·e, l'enseignant·e peut également manquer à son obligation professionnelle de transparence et de justice pendant l'évaluation.

En FAD, l'introduction indispensable des technologies numériques (TN) dans les modalités d'interventions peut également provoquer un déferlement d'émotions négatives et positives aux effets agréables ou déplaisants (Barras, 2020). D'une part, l'intégration des TN révèle beaucoup d'opportunités incluant la captation des traces d'apprentissage et l'optimisation des fréquences de régulation des apprentissages. Ces progrès amènent parfois de l'enthousiasme et relèvent des passions dans l'accompagnement à distance des étudiant·es (Lison, 2020). D'autre part, les problèmes techniques et de connexions qui surviennent lors des évaluations en FAD entraînent également beaucoup de frustrations dans le cadre d'interactions et des rétroactions en ligne (Leroux et al., 2017). En plus d'affecter le bien-être des enseignant·es, ces irritants sont également source de perturbations dans le jugement évaluatif (Kearns, 2014). Mais, si plusieurs écrits apportent des éclairages au sujet des conséquences éthiques des émotions sur la qualité des évaluations en présentiel (Jeffrey, 2013), peu de travaux ont examiné le vécu émotionnel des professeur·es universitaires dans l'évaluation des apprentissages en FAD en général et dans le contexte des dispositifs hybrides en particulier. L'objectif de cet article est de comprendre les émotions que l'usage des TN suscite chez des professeur·es universitaires dans l'évaluation des apprentissages dans les dispositifs hybrides au Québec. De plus, nous examinons les stratégies de régulation des émotions mobilisées par ceux-là en évaluation.



2. Contexte et problématique

Cette partie propose une description sommaire des transformations entraînées par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, elle comporte une recension des écrits au sujet du vécu émotionnel des enseignant·es dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD.

2.1 La FAD en enseignement supérieur au Québec

Dans un contexte éducatif visant la « formation tout au long de la vie » et « l'accessibilité » des études à un plus grand nombre de personnes, la FAD suscite beaucoup d'engouement dans la littérature scientifique, comme dans les milieux pratiques (Allen & Seaman, 2014). On sait maintenant que l'évolution des TN a considérablement contribué à l'expansion de la FAD dont la popularité s'est accrue depuis une vingtaine d'années et plus spécifiquement dans le cadre de la pandémie de la Covid-19 (Papi & Sauvé, 2021). Il convient de préciser que la FAD comprend plusieurs modalités d'interventions et est parfois synonyme de comodalité, de formation ouverte et à distance (FOAD), de formation hybride ou de formation en ligne (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2015 ; Papi & Gérin-Lajoie, 2020). Ces derniers temps, des dispositifs novateurs comme les MOOC (Massive Open Online Courses) sont nés et suscitent beaucoup d'engouement dans les établissements postsecondaires en Amérique du Nord (Bonk et al., 2015).

Au Québec, plus spécifiquement, les deux principales institutions initialement destinées à la FAD à savoir : le Cégep à distance et la Télé-Université du Québec (TÉLUQ), ont été avant et pendant la pandémie, contraintes à s'adapter, à innover pour rester dans la course et pour se démarquer de façon décisive des établissements concurrents (Papi et al., 2021). Dans d'autres contextes, le Cégep à distance et la TÉLUQ ont dû composer avec d'autres établissements moins spécialisés en FAD, mais qui proposent également, des cours en ligne (Paquelin, 2016). La notion de « formation à distance » est à définir, de manière à mettre en relief le fait que cette expression désigne aujourd'hui une réalité multiforme au Québec (CSE, 2015). Cependant, même si la FAD comprend plusieurs modalités, celle-ci se veut un dispositif qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome – avec le soutien à distance de personnes-ressources – sous des contraintes minimales relatives à l'horaire et aux déplacements (CSE, 2015 ; Loisier, 2013).

2.2 L'état de connaissances sur la réalité affective des enseignant·es dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Précisons qu'en FAD, l'intégration des TN transforme le cadre de l'évaluation des apprentissages et apporte aux enseignant·es des possibilités inouïes qui sont à la base de beaucoup de stimulations (Lafleur et al., 2021). En parlant des émotions positives comme l'engouement et l'enthousiasme que les TN ont suscité tant chez des enseignant·es que chez des chercheur·ses en évaluation des apprentissages en ligne, le titre du livre¹ de Blais, Gilles et Tristan-Lopez (2014) est très révélateur. Dans ce livre, les auteur·rices soulignent l'avènement d'une nouvelle ère, marqué dans un premier temps par le délaissement

¹ Les auteurs ont intitulé cet ouvrage : Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication.



progressif du support traditionnel (papier-crayon); et dans un second temps par la substitution de ce support dit traditionnel par un « nouveau support » (écran-clavier) dans les activités d'évaluation. Pour ces auteur·rices et d'autres (Kebritchi et al., 2017), les TN ouvrent de nouvelles avenues, soit une meilleure exploitation des données qu'il était difficile d'imaginer il y a plusieurs années.

Cet enthousiasme des enseignant·es à l'égard du numérique est relié à plusieurs avantages perçus tels que : la saisie de données selon diverses possibilités (claviers, souris, pistage automatique, etc.) ; l'analyse de données selon plusieurs perspectives (calcul, tri, filtrage, mesure et mise en relation); le captage, le rangement et l'entreposage de traces d'apprentissage sur des supports divers (chats, forums et nuages virtuels); et la mise à disposition rapide des résultats (Blais et al., 2015). D'autres travaux révèlent également que des enseignant·es éprouvent du plaisir et sont beaucoup plus motivé·es à évaluer dans les environnements numériques en général et en FAD en particulier (Raby et al., 2020). Par exemple, les TN entraînent vers un renforcement du caractère authentique, situé et contextualisé des tâches d'évaluation. Ces caractéristiques sont connues pour soutenir la qualité en évaluation à deux niveaux. Premièrement, cela invite à la documentation des productions complexes. Deuxièmement, cela conduit l'étudiant·e à faire preuve d'originalité. L'intégration des TN et les affordances des artefacts semblent en effet créer un cadre d'évaluation plus efficace en offrant diverses fonctionnalités saisies par des enseignant·es comme des opportunités au niveau des modalités d'évaluation formatives (Detroz et al., 2020). Avec les outils du web2.0 (blogues, wikis, agrégateurs RSS, les forums, médias sociaux), par exemple, les dispositifs de régulation des apprentissages ont évolué : les rétroactions sont plus fluides, plus nombreuses, offertes dans les modes variés (synchrone et asynchrone) et fournies aux étudiant·es plus rapidement (Devauchelle, 2017 ; Wang, 2011).

Cependant, l'intégration des TN révèle également plusieurs défis qui sont à la base du stress et de beaucoup de frustrations dans l'évaluation des apprentissages en FAD (Tusting et al., 2016). Par exemple, l'automatisation des tâches d'évaluation suscite parfois des inquiétudes en rapport à l'absence de créativité, de réflexion et d'analyse critique au sein des travaux (Bourgeault, 2014). Les écrits qui traitent des évaluations offertes au sein des dispositifs autoportants (Nolla et al., 2021) font également état des questionnements, de la déception et des frustrations d'étudiant·es et des enseignant·es (Université Concordia) lorsque les rétroactions sont, par exemple, offertes en ligne et en mode asynchrone par un·e enseignant·es décédé·es. Les études (Boudokhane-Lima et al., 2019) sur des incivilités numériques lors des rétroactions en FAD relèvent que des enseignant·es sont parfois craintif·ves et inquiet·es lorsqu'elles et ils sont en perte d'autorité et de contrôle alors que les étudiant·es ont, de leur côté, l'impression d'effectuer des gains de pouvoir derrière leurs écrans, soit dans l'anonymat du « en ligne ».

Les travaux conduits avant la pandémie montrent également qu'avec la distanciation en FAD, des enseignant·es éprouvent du stress par rapport à la crédibilité de l'évaluation (Béland et al., 2020). D'une part, beaucoup sont anxieux·ses lorsqu'elles et ils doivent planifier des interventions et évaluer à l'aide des technologies récentes et qui requièrent beaucoup d'appropriations en amont. D'autre part, les craintes et les hésitations des enseignant·es sont également liées à des problèmes d'intégrité académique en FAD (Peters & Gervais, 2016). Plusieurs études montrent en effet que les risques de plagiat chez les étudiant·es sont très importants lors des examens en ligne (Amigud, 2013), car l'étudiant·e est parfois le seul responsable de son environnement de travail pendant la réalisation des travaux à distance (Béland et al., 2020).



D'un côté, les occasions de recevoir de l'aide d'autres personnes sont illimitées. D'un autre côté, la quantité des sources, la disponibilité des contenus et la variété des moyens de partage d'informations (textes, audios, vidéos, sons, etc.) suscitent également beaucoup d'anxiété reliée à la complexité du traçage et du repérage des interactions en lien avec les contenus prohibés (Boubée, 2015). En FAD, évaluer les apprentissages constitue également une source de frustration et d'irritation quand des enseignant·es ont, par exemple, à répondre aux désormais innombrables courriels et à gérer des discussions qui n'en finissent plus dans la fenêtre de clavardage² et dans les forums (Petit, 2016).

Afin qu'évaluer les apprentissages (l'évaluation sommative) et évaluer pour apprendre (l'évaluation formative) puissent compter réellement en FAD, des études ont d'ores et déjà identifié l'implication émotionnelle des enseignant·es et recommandé la transformation des pratiques évaluatives (Cabral et al., 2020). Par exemple, le conseil supérieur de l'éducation du Québec (2018) propose des adaptations qui doivent tenir compte des opportunités offertes par les TN.

Certaines recherches proposent des solutions (usages de logiciels de détection et stratégies de créacollage) pour limiter les frustrations reliées au problème de plagiat (Peters, 2015 ; Peters et al., 2018). D'autres (Papi & Sauvé, 2021) recommandent le suivi en continu et le tutorat intelligent pour réduire les irritants en lien à l'isolement, à l'absence d'interactions et au décrochage des étudiant·es en ligne. Mais si ces travaux offrent aussi des pistes pour limiter les craintes associées à l'épuisement professionnel des enseignant·es (Brouillette & St-Jean, 2020 ; Leroux, 2018; Papi et al., 2020), peu d'études permettent de clarifier le concept d'émotion en évaluation des apprentissages et de cerner réellement le vécu affectif des professeur·es universitaires dans l'évaluation des apprentissages en FAD. En ce sens, il est très difficile de comprendre leurs rôles, leurs stratégies et leurs responsabilités professionnelles dans la régulation des émotions au sein des pratiques évaluatives en FAD.

3. Les référents théoriques

Dans cette section, nous apporterons dans un premier temps des clarifications au concept d'émotion en évaluation et traitons du concept « d'accélération » pour dégager des liens entre les émotions en évaluation et les technologies. Dans un second temps, nous présenterons les cadres théoriques de la régulation des émotions. Nous montrerons dans un troisième temps, comment ces repères théoriques constituent des pistes intéressantes pour comprendre et solutionner les enjeux affectifs dans le cadre des usages numériques dans l'évaluation en FAD.

3.1 La clarification du concept d'émotion

Les recherches sur la relation entre les émotions et l'apprentissage révèlent des confusions importantes entre les termes émotions, affects, humeurs et sentiments. Pour Rosenberg (1998), par exemple, l'émotion peut être entrevue au sens large comme étant similaire à d'autres termes comme les sentiments et les humeurs. Toutefois, l'autrice précise que

² Selon l'Office Québécois de la langue française (OQLF), le clavardage est une activité par laquelle un ou une internaute tient une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes. La majorité des logiciels de visioconférence (Jitsi, Teams et Zoom) offrent une fonction de clavardage.



même si ces notions renvoient à des réalités affectives des personnes, on peut néanmoins les distinguer. Pour elle, l'émotion constitue une inclination plus brève comportant un niveau d'intensité plus élevée que l'humeur ou les sentiments. De plus, l'émotion est généralement liée à une cause observable, contrairement à l'humeur (Audrin, 2020 ; Rosenberg, 1998). Les travaux de Sander et Scherer (2014) aident à comprendre que les émotions peuvent être positives (enthousiasme) ou négatives (anxiété) et qu'elles sont généralement liées à une évaluation des situations vécues. L'émotion n'est donc pas le fait de la génération spontanée, car elles ne surviennent pas de manière automatique, « ex nihilo ». Selon Cuisinier (2016), par exemple, une évaluation cognitive que la personne fait à un moment donné et dans le cadre d'un événement ou d'une activité spécifique peut générer des émotions diverses.

3.1.1 Les dimensions de l'émotion

Plusieurs types d'indicateurs révèlent les émotions qu'éprouvent des personnes dans le cadre des situations qu'elles vivent en classe ou en dehors du cadre scolaire. Une métaanalyse d'Audrin (2020) entraîne à la prise en compte de quatre dimensions.

- La dimension physiologique incluant des réactions observables ou non. À ce niveau, on note des réactions comme le changement du rythme cardiaque (la hausse des battements) comme cela est parfois le cas lorsqu'une personne est dans un état d'emballement face à une bonne nouvelle (l'annonce d'un résultat positif après un examen) ou de l'anxiété (à l'approche de la période d'examens) ;
- La dimension d'expression motrice comportant des réactions faciales ou vocales. On peut souligner le dessèchement de la gorge lors des présentations orales (en classe ou en dehors). On peut aussi évoquer le froncement de sourcil lorsqu'un·e enseignant·e doit, par exemple, réguler les apprentissages auprès d'un·e étudiant·e ou d'un groupe d'étudiant·es difficiles ;
- La dimension motivationnelle incluant des inclinations vers l'action comme des hésitations, la fuite en avant ou l'approche soudaine. Dans certains cas, l'évaluation des apprentissages est perçue et vécue comme une épreuve, mieux comme une situation difficile et déroutante pour des personnes apprenantes, mais pas uniquement. Sans passer nécessairement à l'acte, des étudiant·es éprouvent parfois de la crainte et surtout une volonté de fuir juste avant d'ouvrir la porte pour se présenter à un examen écrit ou oral ;
- La dimension de l'expérience émotionnelle résultant d'un méta-regard que l'enseignant·e peut poser sur ses propres émotions. Ce retour réflexif permet de faire le bilan au sujet de la progression des émotions et de les moduler. Traitant des sources des émotions, la section suivante s'appuie sur le cadre de référence de « l'accélération » pour apporter un éclairage sur le couple émotion-technologie.

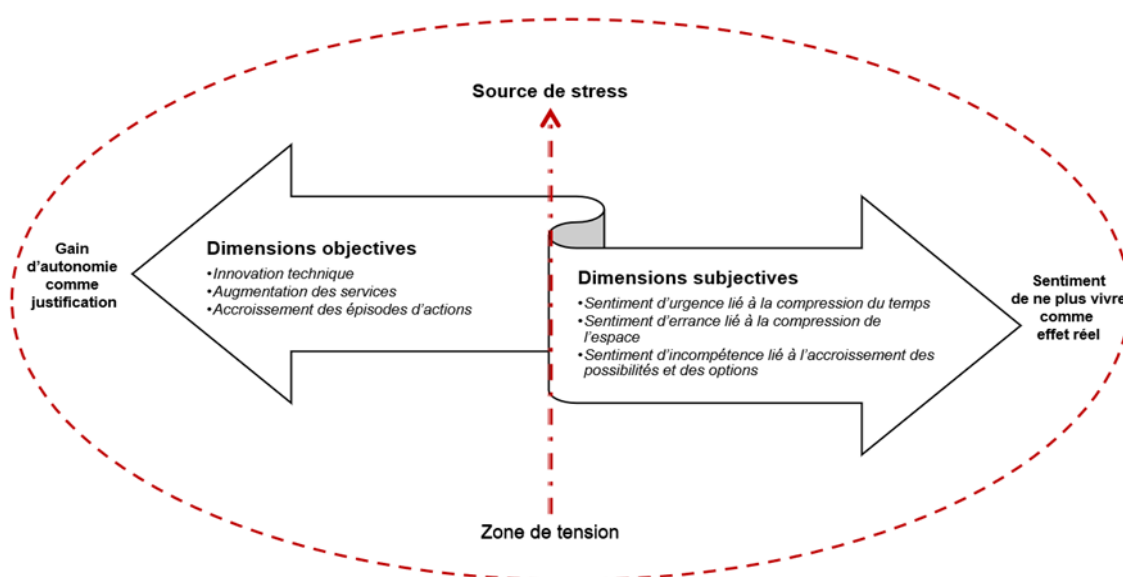
3.1.2 Émotions et technologies numériques : les apports du concept « d'accélération »

En s'inspirant de la théorie critique des philosophes de l'École de Francfort, Rosa (2016) a proposé le concept « d'accélération » pour analyser le vécu des personnes dans les environnements numériques. La figure 1 permet d'illustrer la situation paradoxale des personnes confrontées aux usages numériques.



Figure 1

Une description de la dynamique « d'accélération » : les dimensions à prendre en compte dans l'analyse du couple émotion-technologie (adapté de Rosa, 2016)



Elle permet de montrer que sur le plan objectif, l'accélération est fondée sur la promesse d'une augmentation de l'autonomie de la personne et de sa qualité de vie à travers un processus d'innovation continu. En ce sens, l'accélération nécessite la prise en compte de trois dimensions importantes :

- Les progrès techniques marqués par l'essor du numérique ;
- Les transformations sociales se manifestant dans l'augmentation des services, des loisirs, des modes de communication ;
- La transformation du « rythme de vie » incluant un accroissement des activités et des épisodes d'actions pour une plus grande productivité de tous les secteurs d'activités.

Toutefois, en procédant à une mise en parallèle de l'aspiration (le progrès par la technologie) et la réalité du terrain (la qualité de la vie), Rosa (2016) révèle une situation paradoxale entre l'accroissement technique et le vécu des personnes. Sur le plan subjectif en effet, l'accélération permet d'analyser la multiplication des environnements numériques comme une source d'émotion. Premièrement, les travaux de Rosa (2016) aident à comprendre que les technologies resserrent les lignes (temps et espace) et augmentent le sentiment d'urgence. La pénurie de temps révèle des émotions négatives telles que le stress et la peur. Deuxièmement, l'accroissement des possibilités techniques et des options (services, loisirs, communications, etc.) spécifiquement liées à l'usage d'Internet, des tablettes et téléphones portables, provoque un sentiment d'éparpillement (car nous sommes désormais impliqués dans tout du fait d'innombrables connections) et révèle, troisièmement ainsi un état de dépression liée à une incapacité d'agir ou de suivre le mouvement.

L'analyse des pratiques évaluatives montre que des enseignant-es éprouvent des émotions qui sont mises en avant de différentes manières. En général, beaucoup sont craintif-ves et hésitant-es à l'idée même d'évaluer les travaux, puisqu'elles et ils vivent parfois mal le fait d'attribuer et de communiquer une mauvaise note à l'étudiant-e (Jeffrey, 2013). Le concept d'accélération aide à comprendre qu'au-delà d'un mauvais rapport à l'évaluation-sanction,



le cadre spécifique de la FAD qui est indissociable de l'usage des technologies peut comprendre des défis à prendre en compte.

3.2 Le cadre de l'évaluation des apprentissages à distance

En FAD, l'évaluation des apprentissages peut être définie comme une démarche de recueil d'informations qui s'appuie totalement ou partiellement sur les outils du web 2.0 (forums, blogues, wiki, médias sociaux, etc.) dans le but de soutenir (formatif) ou de valider (sommatif) les apprentissages réalisés par les étudiant·es (Audet, 2011 ; Leroux, 2018). Une pratique d'évaluation à distance relève d'un agir évaluatif en contexte. Traditionnellement, une pratique évaluative comprend une démarche d'intervention qui s'appuie sur « une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre » (Leroux, 2010, p. 77).

En FAD, la structuration et l'opérationnalisation d'une pratique évaluative adaptée tient compte de plusieurs éléments. D'une part, un arrimage est requis au niveau des objets, des finalités, des acteur·rices, des tâches, etc. D'autre part, les modalités d'interventions s'appuient sur des formats divers et sont à paramétrer suivant plusieurs cadres d'interventions : le présentiel enrichi impliquant une moindre concentration des activités d'évaluation à distance et des TN ; l'hybridation, où les activités de recueil d'informations à distance pour soutenir et valider l'apprentissage sont plus ou moins équivalentes à celles en présence ; et le tout à distance qui exclut toute activité de recueil d'informations en présence (Nizet et al., 2016). Dans cet article, la pratique évaluative suppose une combinaison réfléchie d'une diversité d'outils numériques (Edpuzzle, Factile, Kahoot, Mentimeter, Plickers, PollEverywhere, Socrative, VideoAnt, etc.) et de méthodes d'évaluation proposées en mode synchrone et asynchrone. Cette combinaison vise le soutien à l'apprentissage et la reconnaissance des apprentissages effectués.

3.2.1 L'évaluation à distance synchrone

La classification des modèles de FAD proposée par Depover et al (2011) montre que le soutien à l'apprentissage en mode synchrone est très présent dans les dispositifs interactionnistes plus soucieux de la « présence à distance » et de l'accompagnement continu de l'étudiant·e (Jézégou, 2020). De plus, compte tenu des garanties de sécurité que cette formule semble offrir (authentification immédiate des étudiant·es et leur surveillance en continu à caméras actives durant tout le processus d'évaluation, par exemple), les écrits révèlent que l'évaluation synchrone a particulièrement été mobilisée en FAD en temps de pandémie (Papi et al., 2020). Plus concrètement, cette modalité d'évaluation comporte des tâches d'évaluation requérant des interactions que l'étudiant·e doit exécuter en simultané, soit dans un cadre spatio-temporel prédéfini, totalement ou partiellement médiatisé (Nolla, 2021). Par exemple, les évaluations synchrones comprennent des examens surveillés et les présentations orales de groupes ou en individuel sur Zoom, Adobe Connect, Skype et Teams. Ces plateformes et beaucoup d'autres sont mobilisées pour susciter une sorte de présence en ligne, car elles donnent accès à des caméras de surveillance que l'on peut demander à l'étudiant·e de conserver actives lors de la passation de l'examen ou lors des interactions entre des enseignant·es et étudiant·es ou entre les étudiant·es et leurs pairs.

3.2.2 L'évaluation à distance asynchrone

Les recherches de Audet (2011) montrent que l'évaluation asynchrone se retrouve beaucoup plus au sein des dispositifs autoportants où les parcours de formations sont



auto-rythmés. Dans ce cadre, les tâches d'évaluation et les interactions attendues se déroulent en mode différé, soit dans un cadre spatio-temporel flexible et parfois reconstruit par l'étudiant·e elle·lui-même. En raison des risques de fraudes et de plagiat, ce mode d'évaluation s'appuie moins sur les examens (l'idée d'un examen non supervisé ayant peu de sens) et sollicite plus les travaux. Selon une méta-analyse de Nizet et al. (2016), les travaux sont plus courants en FAD et comprennent toutes les situations d'évaluation visant une production complexe (évaluation authentique individuelle ou en équipe) et exécutée dans les conditions de temps et d'espace gérées par l'apprenant·e elle·lui-même. La plupart des évaluations asynchrones se font totalement à distance et sont totalement ou partiellement médiatisées. En ce sens, Audet (2011) a recensé trois grandes catégories d'évaluation asynchrones : (1) les évaluations complètement en ligne, fondées sur des questionnaires automatisés à réponses objectives et des simulations accompagnées de questionnaires ; (2) les méthodes d'évaluation en ligne qui s'appuient sur des forums de discussions et d'autres échanges en ligne, comme les cyberportfolios ; et (3) les méthodes d'évaluation en ligne qui utilisent les blogues, les wikis, les recherches en ligne. Dans sa version synchrone et asynchrone, l'évaluation à distance est une réalité complexe où s'illustrent plusieurs types d'usages du numérique (Nolla, 2020).

3.3 Les préoccupations liées à « l'accélération » des interactions en ligne : une source d'émotions négatives

En FAD, assurer la présence cognitive, socioaffective et pédagogique lors des évaluations est indissociable de l'apprentissage véritable et de la réussite des étudiant·es (Lepage et al., 2019). D'une part, cette proximité permet de susciter l'engagement requis dans un processus d'apprentissage en profondeur. D'autre part, le lien est utile tant du côté de l'enseignant·e que de l'étudiant·e pour s'assurer que les contenus enseignés sont maîtrisés convenablement et que les ressources sont mobilisées adéquatement.

Toutefois, les recherches révèlent qu'instaurer le lien, soit une relation de « présence à distance » à travers l'évaluation synchrone ou asynchrone constitue l'une des tâches les plus difficiles à réaliser par des enseignant·es en FAD (Nolla, 2020). Bien qu'utile pour générer la proximité et réduire les distances (géographique, sociale, culturel et épistémologique, etc.) entre acteur·rices, l'intrusion des TN peut créer des bris de sens et donner lieu à des zones d'ombre dans les modalités d'intervention en ligne. Le concept « d'accélération » permet d'étayer ce processus de déconstruction des rapports par les TN et la frustration pouvant être vécue par des professeur·es dans la médiatisation des évaluations en FAD.

Par exemple, la réception et le partage instantané des contenus divers et la numérisation des interactions peuvent contribuer tant à la compression du temps (interpénétration du temps de travail et privé) qu'à celle des espaces (chevauchement des espaces de travail et privés). En substituant le temporel par l'atemporel (instantané), le fini par l'infini (le phénomène de transparence des murs à l'université) les TN installent dans une sorte d'« illusion de présence » et engendrent un flou au sein des interactions. Cette absence de clarté que certain·es auteur·rices (Cabral et al., 2020) décrivent à travers le concept de « désynchronisation » s'illustre dans les rétroactions à distance où des enseignant·es ont, par exemple, à répondre aux sollicitations d'étudiant·es qui n'en finissent plus. Cela s'observe également lorsque des étudiant·es deviennent très impatient·es et sollicitent du soutien (rétroactions) à des heures indues et parfois sur des sujets (problèmes techniques) ne relevant pas nécessairement du champ d'expertise de l'enseignant·e.



Les écrits de Rosa (2016) aident aussi à comprendre que dans ce type d'usage du numérique, les risques d'anxiété et de frustrations sont importants, car l'enseignant-e ne sait plus comment, quand et à quelle hauteur intervenir dans les forums de discussion. L'illusion de présence à distance se vit aussi dans la perte de résonance ou dans l'émiettement du rapport authentique à l'autre. En ligne, l'enseignant-e peut être inquiet-e en voyant sa capacité d'entrer en relation être brimée. D'une part, l'enseignant-e n'a aucun contrôle sur le rapport de l'étudiant-e à la plateforme. D'autre part, des limitations sont imposées à son champ de perception, car le numérique crée des moments de vie sans vie en réduisant l'appréhension des microréactions.

3.4 La régulation des émotions : quelles options en évaluation ?

Qu'elles soient positives ou négatives, en ligne ou en présentiel, les émotions ressenties ne sont pas toujours attrayantes. Qui n'a jamais ravalé sa colère, refoulé ses larmes ou masqué sa peur ou au contraire exagéré sa joie ? En classe tout comme en dehors, les tentatives de maîtriser ou de réguler ses émotions nous sont toutes familières. Mais que faut-il entendre par cela ? Pourquoi est-il nécessaire de réguler ses émotions en évaluation des apprentissages ? Selon Krauth-Gruber (2009) la régulation des émotions correspond aux stratégies que les individus utilisent pour influencer quelles émotions ils ont, quand ils les ont et comment ils les éprouvent et les expriment. En d'autres termes, la régulation émotionnelle est un processus permettant à l'individu d'influencer le type, la valence (positive ou négative), l'intensité, la durée des émotions ressenties et exprimées. D'après Gross et Thompson (2007), la régulation émotionnelle peut se situer sur un continuum allant d'une régulation consciente, contrôlée, demandant un effort conséquent de la part de l'individu ; à une régulation inconsciente, non contrôlée, automatique et nécessitant peu d'effort.

La régulation des émotions repose généralement sur des motivations hédonistes, car la plupart du temps, nous évitons la douleur et aspirons au bonheur. Mais au-delà de cette première raison, la régulation des émotions peut aussi s'appuyer sur l'anticipation des effets toxiques des émotions exprimées sur notre relation avec les autres et sur nous-même. Par exemple, peut-on faire fi des sentiments d'autrui lorsque vient le moment de désapprouver un cadeau pourtant choisi sur la base d'une bonne intention ? Peut-on se permettre d'exprimer une crise de jalousie sans envisager ce que cela peut entraîner sur nous-même ou sur autrui ? La régulation des émotions suppose la prise en compte des normes émotionnelles (entourage, us et coutumes, pratiques acceptables, etc.) qui indiquent comment répondre de manière appropriée dans une situation donnée. Les normes émotionnelles sont également spécifiques aux groupes sociaux (jeunes, vieux, hommes, femmes, etc.) aux cultures (individualistes, collectivistes) aux situations existentielles ou professionnelles (fêtes, deuil, travail, etc.).

Pour favoriser le bien-être des personnes lors des évaluations à distance, il faudrait non seulement susciter de vrais liens, mais aussi limiter les effets de contamination et les risques d'épuisement professionnel (Braghieri et al., 2021). En ce sens, la régulation des émotions est un enjeu essentiel en évaluation en FAD. Au sujet des biais, Jeffrey (2013) souligne, par exemple, qu'« il n'y a rien de moins objectif qu'un jugement noyé dans un jus d'émotions » (p. 95). Outre la distinction des émotions négatives de celles positives, la régulation des émotions suppose la mobilisation des mécanismes visant la canalisation des états affectifs.



Il s'agit de la conception et de la mise en œuvre des mécanismes de guidance et de contrôle qui permettent de limiter des irritants et leurs effets dans la réalisation des intentions pédagogiques. Dans le contexte spécifique de l'évaluation des apprentissages, Allal (2007) définit la régulation comme : « une succession d'opérations visant à fixer un but et à orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action, confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (p. 8). Une recension des écrits effectuée par Audrin (2020) révèle qu'il est possible de réguler les émotions en choisissant, par exemple, d'agir sur ses antécédents (causes) ou sur les réponses (effets) des émotions.

Dans le premier cas, la régulation est de type proactif et comporte des stratégies anticipatrices qui permettent d'examiner et de maîtriser les sources d'émotions. Par exemple, certain·es enseignant·es procèdent par élimination en choisissant d'intégrer uniquement les outils qu'elles et ils maîtrisent. D'autres expérimentent les nouveaux outils en amont avant de les utiliser lors des évaluations. Il est également possible d'effectuer un sondage auprès des étudiant·es pour réduire les effets de surprises liés à la fracture numérique. D'autres stratégies de régulations consistent également à modifier les paramètres de l'évaluation en combinant, par exemple, les évaluations asynchrones aux évaluations synchrones, d'une part et en associant les évaluations à distance aux évaluations en présentielles, d'autre part.

Dans le deuxième cas, on peut choisir d'agir sur les sensations éprouvées. Cette stratégie consiste à moduler les manifestations des émotions par l'intensification, la diminution, la prolongation ou la limitation de certaines dimensions de l'émotion. Deux grands scénarii peuvent être sollicités tels que la mise en avant du ressenti (dans le cas d'émotions positives) ou sa mise en veilleuse (dans le cas des émotions négatives). Ces éléments apportent un éclairage sur l'importance du travail de régulation émotionnelle en FAD. La gestion des réactions émotionnelles lors des rétroactions en ligne permet, par exemple, d'ajuster sa posture, son timbre vocal et la tonalité de son discours en fonction du contexte. Certain·es enseignant·es peuvent, par exemple, choisir de ne pas s'emporter lors des problèmes techniques et dans les situations de pertes de connexions. D'autres enseignant·es vont tempérer leur enthousiasme en réduisant le nombre de rétroactions pour contourner l'ampleur des frustrations en lien à la charge de travail.

Répondant aux préoccupations des enseignant·es confronté·es au stress de l'évaluation à distance en contexte pandémique, Detroz et al. (2020) retiennent trois grandes stratégies. Premièrement, les auteur·rices proposent d'anticiper et de contourner la charge de travail associée à l'appropriation de nouvelles modalités d'évaluation. En suggérant le recyclage, elles et ils recommandent de partir du matériel (grilles et modalités d'évaluation) déjà existant. De plus, le travail en équipes est mis en avant à travers l'importance de la collaboration avec des étudiant·es lors des évaluations certificatives, par exemple. Deuxièmement, un accent est mis sur la maîtrise de soi à travers le « Keep calm ». Cette stratégie consiste à analyser rigoureusement les fonctionnalités des outils. Cela vise à maximiser sur les aspects ludiques et à revenir, si besoin est, aux stratégies d'évaluation plus traditionnelles. Troisièmement, les auteur·rices partent du constat qu'évaluer à distance est beaucoup plus éreintant qu'évaluer en présentiel. En ce sens, elles et ils proposent de préserver la charge cognitive de l'enseignant·e et de l'étudiant·e. Cela suppose, par exemple, de prévoir des périodes de pauses entre les moments d'interventions.

Les repères théoriques que nous avons examinés révèlent que le cadre de l'évaluation à distance est un terreau fertile des émotions négatives et positives. Toutefois, l'expérience



des professeur·es universitaires dans la régulation des émotions en évaluation à distance mérite d'être examinée. Cette préoccupation est abordée sous l'angle de deux questions spécifiques, à savoir : Quelles sont les émotions suscitées par le numérique dans l'évaluation des apprentissages en FAD ? Quelles sont les stratégies de régulations mobilisées par des professeur·es pour y répondre ?

4. Méthodologie

Dans cette partie, nous exposons les dispositions méthodologiques retenues, ainsi que les cadres de collecte et d'analyse ayant été pris en compte.

4.1 Le type de recherche

Étant donné notre objectif qui est de comprendre le vécu émotionnel des professeur·es dans l'évaluation des apprentissages en FAD, cette recherche suit les orientations d'une démarche qualitative de type phénoménologique. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent en ce sens que la phénoménologie permet au chercheur de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) » (p. 40).

4.1.1 Les participant·es à la recherche

Cette recherche a été conduite avant la pandémie auprès de 10 professeur·es en éducation offrant des cours en mode hybride dans une université québécoise. Comme cela est précisé dans le tableau 1, certain·es participant·es, (7/10) ont entamé leur carrière en présentiel (à titre de professeur·es) et sont arrivé·es en FAD (à titre de professeur·es) pour répondre à des demandes institutionnelles. D'autres (3/10) ont connu un parcours différent. S'ils et elles ont été chargé·es de cours en présentiel, l'obtention du titre de professeur·e coïncide avec le passage vers la FAD.

Tableau 1

Les caractéristiques des participant·es à la recherche

Participant·es	Sexes	Années d'expérience en présentiel	Années d'expérience en ligne
Prof 1 (récit 1)	H	18	10
Prof 2 (récit 2)	F	8	8
Prof 3 (récit 3)	H	16	3
Prof 4 (récit 4)	F	20	10
Prof 5 (récit 5)	H	24	18
Prof 6 (récit 6)	F	30	4
Prof 7 (récit 7)	F	21	8
Prof 8 (récit 8)	F	3	3
Prof 9 (récit 9)	F	12	11
Prof 10 (récit 10)	F	10	10



En ce qui a trait aux pratiques évaluatives, la plupart des évaluations sommatives proposées tiennent compte de plusieurs spécificités en FAD : les examens sont remplacés par les travaux et le nombre d'évaluations sommatives connaît une augmentation. Alors qu'en présentiel, il y a trois éléments d'évaluation sommative par session (un travail de groupe, un examen de mi-session et de fin de session) ; à distance, le nombre d'évaluations sommatives oscille entre trois et cinq éléments d'évaluation. Dans les cours, chaque module comprend plusieurs petits travaux à remettre. Les rétroactions sont faites en plusieurs temps : avant et après chaque évaluation sommative ; avant, pendant et après chaque séquence d'enseignement.

Les participant·es ont été retenu·es sur la base d'un échantillon de convenance (Kothari, 2004). La méthode de recrutement en réseau, soit par boule de neige, a été retenue. Les responsables des programmes ont été jugé·es qualifié·es pour nous donner les noms des professeur·es recherché·es.

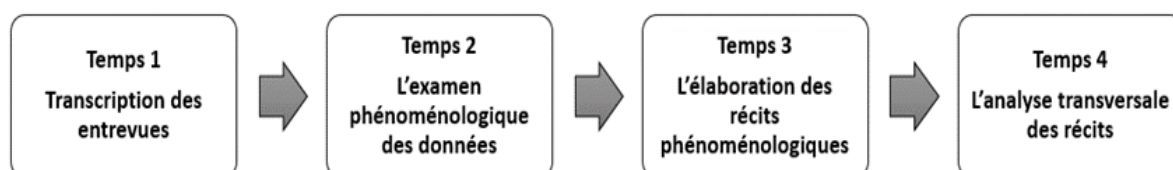
4.1.2 Les dispositifs de collecte et d'analyse des données

Dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique, la stratégie de l'écoute est privilégiée (Mertens, 2014 ; Paillé & Mucchielli, 2016). En ce sens, nous avons dégagé la signification des propos en considérant que les données à recueillir sont biographiques ou personnelles (Giorgi, 1975). Dans notre stratégie d'écoute, les données ont été récoltées à partir d'entretiens avec des participant·es. Ces entretiens ont été encadrés par une exigence d'objectivation qui est propre à la démarche phénoménologique : *l'épochè* (nous n'objectivons pas le vécu et le ressenti des personnes sur la base de nos propres repères, normes ou valeurs, mais nous avons tenté de laisser les personnes communiquer leur vécu le plus librement possible). En ce sens, la stratégie des entrevues semi-dirigées a été retenue pour recueillir les données en raison de sa souplesse. 7/10 entrevues ont été conduites en ligne (via skype) et 3/10 ont été conduites présentiel. La durée des entrevues pouvait varier entre 60 et 90 minutes. Le guide d'entrevue comportait plusieurs questions en lien à la documentation du vécu des professeur·es dans leur passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation incluant les technologies en FAD. Par exemple, les participant·es ont été invité·es à répondre aux questions suivantes : pouvez-vous nous raconter comment vous avez vécu votre passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation à distance ? Quels sont les changements auxquels vous avez été confronté dans les l'évaluation en FAD ? Pouvez-vous nous parler de votre expérience d'adaptation par rapport aux changements vécus dans l'évaluation des apprentissages en FAD ?, etc.

Comme le montre la figure 2, notre analyse comportait quatre étapes : (1) la transcription des entrevues ; (2) L'examen phénoménologique des données ; (3) l'élaboration des récits phénoménologiques ; (4) l'analyse transversale des récits.

Figure 2

L'analyse des résultats dans une approche phénoménologique : les quatre temps



Après chaque entrevue, une transcription mot à mot de celle-ci a été effectuée dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse & Croyere, 2016). Paillé et Muchielli (2016) ont défini l'analyse phénoménologique des données comme l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles on se met à « l'écoute initiale, complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre sans que nous soyons tentés de les faire parler » (p. 86). Concrètement, et comme le recommandent les mêmes auteur·rices, cela comportait trois opérations : (1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux événements et aux expériences en elles-mêmes ; (2) la production des annotations à la marge du verbatim en essayant d'être le plus près possible de l'expérience de la personne ; (3) la reconstitution de l'expérience de la personne par l'élaboration structurée des énoncés phénoménologiques. Les récits ont été élaborés dans un troisième temps. La rédaction des récits à la première personne, soit au « je » a permis de décrire l'expérience vécue de chaque professeur·e tout en respectant la trame de fond de son témoignage. En ce sens, et pour nous assurer d'avoir respecté la perspective des personnes impliquées, nous avons procédé à la validation des récits élaborés auprès de chaque participant·e (Paillé & Muchielli, 2016). Une fois l'élaboration et la validation des récits terminées, il a été question de porter un regard global sur l'ensemble des récits dans un quatrième temps (Paillé & Muchielli, 2016).

En raison de l'exigence de confidentialité, nous avons modifié les noms et fait le choix des appellations fictives (récit 1, récit 2, récit 3, etc.).

5. Les résultats

Cette section comprend un regroupement des résultats en trois grands axes. Premièrement, les récits montrent que les professeur·es font l'expérience d'émotions positives en lien à la diversification des modalités d'évaluation en FAD. Deuxièmement, les données révèlent que les professeur·es éprouvent des émotions négatives dues aux problèmes techniques et à l'accélération des interactions en ligne. Troisièmement, les principales stratégies de régulation mobilisées pour réduire les irritants sont présentées.

5.1 Des émotions positives en lien à l'apport des TN dans l'évaluation en FAD

Les professeur·es (7/10) vivent des émotions positives (enthousiasme, satisfaction, joie, etc.) principalement reliées à l'apparition d'un nouvel outillage dans l'évaluation. En ligne, les professeur·es reconnaissent avoir été obligés à développer des activités d'évaluation formative et sommative qui s'appuient à des proportions variables sur de nouvelles fonctionnalités offertes par les TN. Leurs récits révèlent des pratiques de substitution totale ou partielle des modalités d'évaluations traditionnelles (questions à choix de réponses et examens du type : travaux écrits sur papier-crayon) par de nouvelles modalités (les présentations vidéo en asynchrone et synchrone, les forums de discussion et les groupes de collaboration). Ces changements sont sources de joie puisqu'ils contribuent à stimuler la créativité des professeur·es en évaluation. Une participante reconnaît, par exemple, « qu'au-delà du travail écrit, je peux ajuster ma rétroaction en l'insérant dans divers formats : écrits, audios ou vidéos » (récit 9). De plus, les TN apportent des allègements et permettent aux professeur·es d'impliquer l'étudiant·e dans le processus d'évaluation.



Mettant le caractère facilitant des TN en relief, une participante affirme : « Outre mes rétroactions, les étudiant-es ont la rétroaction de leurs pairs de même qu'une autoévaluation. Cela me facilite les choses en fin de compte. Pour moi, les TN sont des atouts » (récit 9). Par ailleurs, plusieurs travaux proposés se déroulent selon les contraintes spatio-temporelles définies par l'étudiant-e lui-même, sur un cadre en totalité ou en partie à distance incluant des plateformes comme *Moodle*, *VIA*, *WebEx* et *Skype*, etc.

En dépit de la variété des formats et des modalités, les évaluations proposées visent deux grandes cibles : la régulation des apprentissages et la reconnaissance des compétences développées. Même si le cadre de la FAD ne semble pas modifier les finalités de l'évaluation, les changements de supports observés entraînent des modifications dans les rapports des professeur-es à l'évaluation. S'il convient de noter que des professeur-es (3/10) éprouvent une sorte de désaffection à l'égard de la notation, tou·tes (10/10) reconnaissent avoir des stimulations émanant d'un cadre d'évaluation qu'ils jugent « optimisé ». Par exemple, une participante (récit 6) fait remarquer ceci :

Les TN ouvrent de nouvelles perspectives en évaluation et soulèvent toujours de nouvelles questions en FAD [...] c'est heureux, puisque cela me garde bien vivante sur le plan professionnel en me sortant de mes habitudes et de mon confort.

Les données montrent qu'en ligne, les professeur-es sont marqué-es de façon positive par la diversité des sources de captation et de stockage des traces d'apprentissages. À ce titre, une professeure souligne, par exemple : « les TN contribuent à la multiplication des sources des preuves d'apprentissages. Les sources en question sont aussi bien audios, écrites que vidéos. Dans ce cadre, l'évaluation devient très stimulante, pour moi » (récit 2). La diversité des supports et des sources constitue une avancée, car cela participe à la multiplication des outils, des moyens et des angles d'observations des compétences développées. En même temps, les étudiant-es ont également la possibilité de répondre aux attentes en retenant le format de leur choix. Le numérique constitue un atout en ouvrant à une sorte de flexibilité pédagogique en évaluation des apprentissages.

Alors que l'évaluation est parfois perçue comme une activité monotone à la suite d'un investissement important de temps dans l'analyse soutenue de travaux, les récits révèlent que les TN créent des « possibilités d'évasion » (moyens de contourner son épuisement). D'abord, elles entretiennent le goût de l'expérimentation de nouveaux outils. De plus, elles suscitent des défis en lien à l'appropriation des fonctionnalités technologiques plus sophistiquées. Sous l'angle de l'exploration et de nouveaux défis, les professeur-es découvrent des occasions de sortir de l'ennui habituel de l'évaluation en étant poussé-es à réfléchir sur leurs pratiques évaluatives. De plus, on assiste à l'éclosion d'une sensation de fierté découlant d'un retour réflexif sur les victoires accumulées en termes d'apprentissages face aux défis rencontrés.

Par ailleurs, l'usage des TN participe à l'amélioration de l'ergonomie du travail en évaluation et en entraînant vers un cadre d'action plus confortable. Évaluer à distance devient une source de plaisir puisque : « l'outillage informatique ne permet pas simplement de mieux organiser le travail évaluatif. Celui-ci entraîne à réfléchir et à susciter un autre cadre et une nouvelle démarche de l'évaluation des apprentissages » (récit 1).

Au niveau de la définition des intentions et de la conception des tâches d'évaluation, les professeur-es sont comme forcé-es à innover et à faire preuve d'imagination dans leur rapport aux TN : « Avec les TN, je dois aller plus loin. Aujourd'hui, je demande des cartes



cognitives. C'est stimulant pour moi : les cartes cognitives me permettent de documenter les productions complexes. Je ne pouvais pas le faire sans les TN » (récit 1).

5.2 Des émotions négatives dues à l'accélération et aux problèmes techniques

Cependant, des professeur·es éprouvent également certaines émotions négatives comme la peur, le stress et l'anxiété. Plusieurs pertes ou obstacles qu'on ne rencontre pas nécessairement en présentiel en général et dans la rétroaction en face à face particulièrement, ont été identifiés comme des sources de frustrations en ligne. Des professeur·es (récit 4, récit 3 et récit 6) identifient des obstacles associés à l'établissement des relations entre les personnes impliquées dans les évaluations à distance comme des sources de stress. Ayant pour la plupart entamé leur carrière en présentiel et étant habitué·es aux contacts humains, des professeur·es vivent un gros malaise face à l'absence ou à la simple réduction de contacts en présentiel. Ce manque semble porter atteinte à la qualité des rétroactions (devenues peu fluides, moins engageantes et insignifiantes par moment) et donne aux professeur·es le sentiment de ne pas s'acquitter précisément de la tâche d'évaluer pour soutenir l'apprentissage. Exprimant ce manque de vie et de liens en contexte de FAD, un professeur souligne que :

Je ne peux pas transposer en ligne, la qualité des échanges que nous avons en présence. Je ne peux pas toujours rebondir, valider ou questionner une idée d'une manière adéquate. Je ne peux pas en effet voir l'étudiant·e qui rencontre des difficultés dans le forum. Cela est frustrant pour moi. (récit 3)

Une autre source de frustration est liée à l'apparition de nouvelles exigences. En FAD, par exemple, le lien relationnel entre les acteur·es de l'évaluation est plus long à construire. D'une part, le cadre de l'évaluation en ligne donne moins accès à une vue d'ensemble, aux microréactions et soutient moins la qualité des échanges et de la présence (les étudiant·es sont multitâches, parfois distraits et participent peu aux échanges en ligne). D'autre part, les personnes apprenantes n'ont pas le même niveau d'implication dans les forums de discussion. Par ailleurs, les traces d'activités en contexte d'évaluation asynchrone montrent que la notion de temps est parfois très relative, car le « bon moment » n'est pas nécessairement le même pour tout le monde. En ce sens, une intervention visant à clarifier une préoccupation peut être opportune pour certain·es et inopportune pour d'autres. Pour certain·es professeur·es, cela suscite un mal-être causé par un cadre d'évaluation complexe et dans lequel « l'arrimage des interactions est difficile à susciter » (récit 3).

Les résultats montrent également que les difficultés techniques comme une connexion inefficace au réseau Internet ou une défaillance des appareils engendrent des effets déplaisants pouvant faire obstacle au bon déroulement des évaluations en ligne. À titre d'exemple, une professeure admet qu' :

Une fois et en raison des problèmes techniques ou d'un inconfort avec des technologies, certain·es étudiant·es ont eu de la difficulté à élaborer un Pecha Kucha que j'avais demandé. C'était particulièrement déplaisant et frustrant pour moi. (récit 9)

En ce qui a trait à l'inconfort avec les technologies, des professeur·es (9/10) ressentent des frustrations qui sont en lien à l'exigence d'appropriation de nouvelles fonctionnalités. Ayant plusieurs volets à la tâche professionnelle (enseignement, administration scolaire, services à la communauté et recherche) plusieurs professeur·es (9/10) soulignent également des

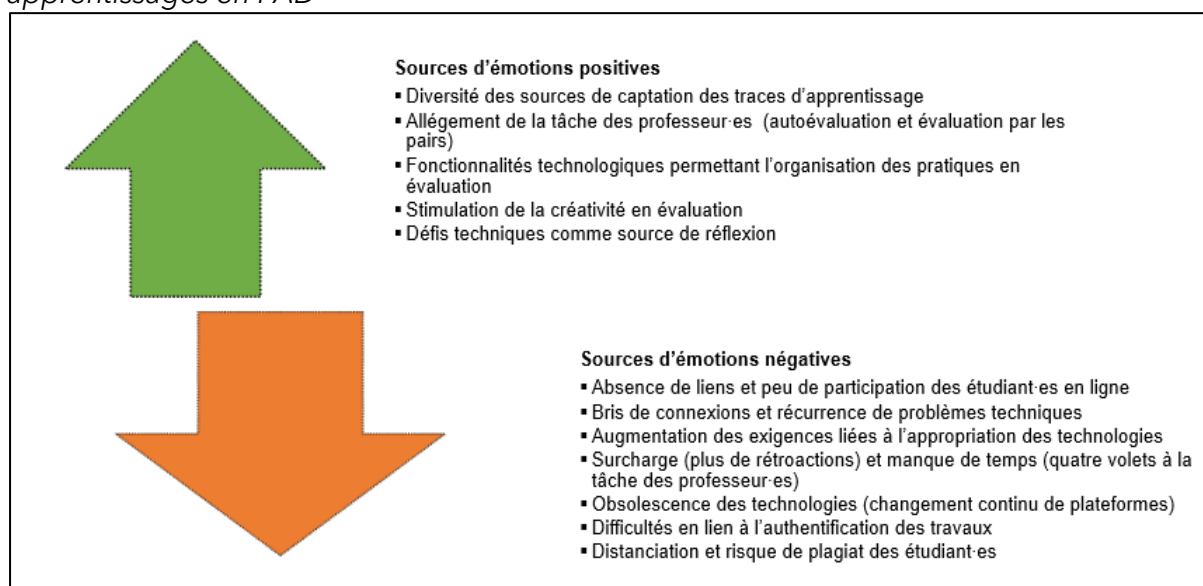


problèmes en lien au manque de temps tant pour l'appropriation des technologies que pour la conception et l'exécution des interventions médiatisées en évaluation.

Des professeur·es (5/10) indiquent également éprouver du stress lié à leur adaptation à des étudiant·es irritant·es, impatient·es (les rétroactions sont requises rapidement et souvent à des périodes indues). La frustration notée ici provient d'un contexte d'évaluation spécifique, marqué: « d'obsolescence rapide des technologies qui amenait à changer de site tous les six mois » (récit 6). D'une part, cela contraint des professeur·es à un éternel recommencement au niveau des apprentissages et des compétences technopédagogiques à mobiliser. D'autre part, la prise en compte de nouvelles fonctionnalités apporte des alourdissements dans la tâche et soulève beaucoup d'inquiétudes quant à la capacité de répondre efficacement aux exigences de l'évaluation en FAD. L'inquiétude vécue par tou·tes les professeur·es (10/10) est également associée à la distanciation qui « ne permet pas toujours de savoir qui fait ou fait faire le travail » (récit 1). Le cadre de l'évaluation à distance est parfois décrit comme un environnement anxiogène, d'autant plus que la « proximité » requise pour bâtir des liens de confiance fait défaut. La figure 3 comporte une synthèse des principales sources d'émotions positives et négatives liées à l'usage du numérique dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, elle permet de constater que les sources d'émotions négatives sont davantage mises en avant dans les récits des professeur·es que les sources d'émotions positives.

Figure 3

Les principales sources d'émotions positives et négatives dans l'évaluation des apprentissages en FAD



5.3 Les stratégies de régulation des émotions négatives par des professeur·es

Les résultats montrent que les professeur·es sollicitent diverses stratégies pour susciter un cadre d'apprentissage peu anxiogène et beaucoup plus favorable au bon déroulement des évaluations formatives et sommatives. Pour limiter les stress en lien aux problèmes techniques, par exemple, beaucoup de professeur·es choisissent de s'appuyer et de travailler en collaboration avec l'équipe de soutien technique. Alors même que la plupart des enseignant·es considèrent l'évaluation comme une activité à laquelle il ne convient pas



nécessairement d'inclure d'autres personnes, le fait de travailler en équipe et de pouvoir compter sur d'autres ressources est libérateur à plusieurs égards. En ce sens, une professeure souligne que : « parfois, je rencontre des défis importants puisque la connexion peut ne pas fonctionner. Mais, je me dis toujours que si je ne peux pas résoudre le problème, quelqu'un pourra m'aider dans ce sens » (récit 9).

En plus de pouvoir compter sur les ressources techniques, une autre stratégie de régulation des émotions consiste à moduler la charge de travail tant pour les personnes apprenantes (nombre de travaux) que pour la ressource professorale (nombre de rétroactions). Toutefois, les résultats montrent également que cela se fait d'une manière progressive et non anticipée. Cette stratégie apparaît au fil du temps, soit après plusieurs activités d'enseignements et d'évaluations en ligne. Cela est mis avant par une professeure en ces termes :

Durant la session, et pour surmonter le stress dû à la surcharge, nous avons été contraintes à des ajustements par rapport aux attentes et au nombre de travaux. Ceux-ci étaient nécessaires pour notre propre survie et pour celle des étudiant·es. (récit 6)

Si dans ce cas la régulation vise à revoir la charge de travail à la baisse, pour d'autres professeur·es, la charge de travail est plutôt revue à la hausse pour limiter les irritants dans l'évaluation. Pour combler, par exemple, des pertes en rapport à l'absence des liens, des professeur·es augmentent leur charge de travail tant dans la planification des évaluations que pour effectuer la rétroaction. Pour sortir la plupart de ses étudiant·es de leur isolement et pour susciter l'engagement, une professeure souligne que :

Je consacre plus de temps à l'évaluation en ligne, car cela me permet de créer des liens. En FAD, il faut créer une qualité de présence et se soucier de l'étudiant·e. Par ailleurs, je dois me montrer proactive envers celles et ceux qui ne se signalent pas, pour les amener à sortir de leur isolement. (récit 2)

L'augmentation du niveau d'investissement est importante pour réduire le stress puisque, c'est de cette façon que les professeur·es ont l'impression de répondre aux nouvelles attentes.

Quand je suis en ligne, ce qui change a trait au nombre et à la rapidité de mes rétroactions. Avec du recul et lorsque je regardais mon carnet de développement professionnel, je réalisais que l'évaluation me prenait beaucoup plus de temps en FAD qu'en FEP. (récit 9)

Prendre du temps est d'autant plus important qu'il faut construire de nouveaux outils et de nouvelles techniques d'encadrement à distance. Un temps de préparation (sélection des technologies appropriées) et d'appropriation d'outils existants sont requis pour se familiariser et atténuer le stress relié à l'usage de nouvelles modalités d'évaluation comme effectuer une rétroaction vidéo en mode asynchrone. Également, les professeur·es soulignent la nécessité d'expérimenter les technologies en amont afin de limiter les effets indésirables comme la crainte ressentie lors de l'intégration des outils dans les pratiques évaluatives.

6. Discussion et conclusion

Cet article vise à comprendre l'expérience des professeur·es dans le processus de régulation des émotions dans l'évaluation en FAD. En ce qui a trait au pourquoi des



émotions ressenties, cette recherche permet de comprendre qu'en soi, les transitions comportent une part importante d'engagement affectif. On note spécifiquement que celle des professeur·es qui partent de la FEP vers la FAD ne se fait pas sans heurts puisqu'elles et ils font face, à des niveaux divers, à plusieurs défis d'adaptation reliés à la complexité du nouveau contexte d'évaluation. Soulignons d'emblée que même si les données recueillies portent sur le vécu des professeur·es en éducation issu·es d'une même université, le cadre des sciences de l'éducation comprend plusieurs domaines disciplinaires et des champs d'expertise variés. En ce sens, chaque participant·e interprète les changements, les difficultés rencontrées et les défis qu'elle·il vit à sa façon, soit selon sa formation initiale, ses cadres de références, ses valeurs et son histoire personnelle. D'une part, ce qui peut paraître comme une source de stress pour certain·es ne l'est pas forcément pour d'autres. D'autre part, ce qui représente une source de stimulations et d'inspiration pour les un·es peut aussi facilement constituer un problème insurmontable pour les autres. Par exemple, certains défis comme la gestion du temps et la création des liens avec des étudiant·es en FAD qui sont perçus aussi bien dans la littérature (Barras, 2020; Lison, 2020; Papi & Sauvée, 2021) que dans certains récits comme de simples irritants susceptibles d'être contournés avec le temps, cristallisent des craintes chez des professeur·es comme celles et ceux exerçant plusieurs responsabilités administratives.

Mais malgré des disparités relevées dans l'appréciation du nouveau cadre d'évaluation, il ressort globalement que le passage des professeur·es de la FEP vers la FAD constitue un tournant décisif dans le parcours professionnel et une préoccupation au niveau émotionnel pour plusieurs raisons. Pour ce qui est de l'évaluation spécifiquement, les émotions ressenties n'émanent pas simplement des difficultés d'adaptation rencontrées (surmonter les bris de connexions, appropriation des technologies, survivre à l'obsolescence des outils, etc.) et auxquelles beaucoup ne sont pas préparé·es en amont (Tusting et al., 2016). On remarque qu'en général, l'évaluation constitue un défi en soi et une source de tension pour les enseignant·es (Jeffrey, 2013). Comme le relèvent plusieurs écrits (Lafleur et al 2021 ; Nolla, 2020), la fébrilité des acteur·rices à cet égard s'implante dans un rapport à l'évaluation jugé particulièrement délicat. D'une part, les travaux (Leroux, 2010) permettent d'établir que la formation en évaluation n'entre pas nécessairement en ligne de compte dans les critères d'embauche des enseignant·es du supérieur au Québec. D'autre part, les récits et les écrits (Blais et al., 2014) montrent qu'en raison de la diversité de programmes, les professeur·es universitaires sont grandement préoccupé·es à l'intégration non seulement de plusieurs cultures évaluatives (évaluation formative versus évaluation sommative), mais aussi à faire cohabiter des approches divergentes (l'approche psychométrique axée sur une évaluation des connaissances versus l'approche écologique plus portée sur le développement des compétences).

De plus, on remarque également que les professeur·es sont confronté·es à des résistances par rapport à leur cadre de travail. Elles et ils font face à des exigences institutionnelles qu'elles·ils jugent peu ou mal adaptées à l'évaluation en FAD. Par exemple, la notation reste très présente dans les modalités d'évaluation offertes tant en présentiel qu'en ligne. Pourtant, aussi bien dans les travaux (Leroux et al., 2017 ; Raby et al., 2020) que dans les témoignages des professeur·es, les besoins d'adaptations au nouveau contexte d'évaluation sont importants. En faveur de ces changements, plusieurs auteurs (Detroz et al., 2017 ; Lebrun, 2015) procèdent, par exemple, à un questionnement de la note qu'ils appréhendent plus comme un symbole ancré dans les représentations collectives que comme un outil porteur de signification dans le renseignement de l'état progression des étudiant·es. Les émotions ressenties proviennent du fait que les professeur·es rencontrent des clivages importants entre des attentes institutionnelles en matière d'évaluation d'une part et les besoins réels des acteur·rices en lien à la transformation des pratiques



évaluatives, d'autre part. Par exemple, l'évaluation formative est admise comme relevant de ce qui devrait être privilégié en ligne (Wang, 2011). Comme le suggèrent des travaux (Nizet et al., 2016 ; Nolla, 2020), la centralité de l'évaluation formative est globalement perçue par les professeur·es comme un outil nécessaire voire comme un levier incontournable dans l'accompagnement des étudiant·es qui sont plus exposé·es au décrochage en FAD qu'en FEP. Toutefois, le cadre réglementaire de l'évaluation et la culture de la note semblent parfois prendre le dessus en FAD (Audet, 2011). Tout en reconnaissant que les mêmes clivages subsistent et sont relayés dans les études (Scallon, 2004) portant sur l'évaluation en présentiel, les données aident à comprendre que les tensions deviennent plus importantes en FAD. Dans ce contexte en effet, les professeur·es vivent des émotions propres à une accumulation de problématiques du « avant », « pendant » et « après » la transition. Cela de telle sorte qu'en ligne, ils et elles ont à gérer aussi bien des alourdissements de l'évaluation en présentiel et dite traditionnelle que ceux liés à l'appropriation et à l'opérationnalisation de nouvelles modalités d'évaluation en FAD (Nolla, 2020).

L'autre spécificité du passage vers la FAD tant au regard des données que des écrits (CSE 2015 ; Loisier 2013) est qu'il est indissociable de l'innovation technique. Mais si les résultats montrent que l'apport des technologies est fondamental dans la diversification des modalités d'interventions et à l'amélioration du cadre de l'évaluation comme l'ont mentionné plusieurs auteurs (Devauchelle 2017 ; Wang, 2011), on observe également que l'innovation technique n'est pas forcément synonyme d'événements heureux (Nolla, 2021) incluant l'expérimentation de nouvelles opportunités. Comme le fait remarquer Rosa (2016), celle-ci comporte un coût affectif, une sorte de contrepartie pathologique liée à la perte de soi dans le processus d'adaptation à la culture de « l'accélération ». Dans ce sens, les émotions positives et négatives ressenties illustrent un état de rupture marqué par des confrontations et des chocs au niveau cognitifs et culturels. Mais si nous apprenons avec Rosa (2016) que les gains reliés à l'apport et à l'exploitation des technologies comportent un revers qui peut être la santé affective des acteur·rices, les résultats de cette recherche ne permettent pas d'aboutir à cette conclusion. Ils montrent simplement que l'usage des technologies en évaluation a des conséquences : l'assimilation de nouvelles exigences imposées par un autre rapport au temps et à l'espace. Devant désormais évaluer à l'aide des modalités synchrones et asynchrones, par exemple, les suivis requis le sont partout et en continu. Le fait que de telles pratiques évaluatives soient le lieu d'expression combinée d'émotions positives et négatives renseigne néanmoins sur la nature conflictuelle du vécu affectif des professeurs en ligne. Le passage en FAD ne se construit donc pas uniquement à l'aune des exigences d'appropriation d'un nouvel outillage. La complexité et le caractère clivant des émotions ressenties aident à décrypter les paradoxes liés au vécu des professeur·es en ligne.

En ce sens, il ressort des données que la régulation des émotions peut être analysée à travers plusieurs éléments essentiels. D'abord, celle-ci se veut utilitariste puisqu'elle vise à absorber l'anxiété due aux alourdissements et à un rythme de travail étourdissant et peu soutenable. La révision du nombre de travaux pour les étudiant·es et la limitation de la charge de correction pour les enseignant·es permettent non seulement de réduire l'épuisement dû à un contact incessant avec les écrans, mais aussi pour trouver un moyen terme ou un certain équilibre tant dans le nombre que dans le moment de fournir de la rétroaction. Sous cet angle, la régulation des émotions semble s'enraciner dans des finalités hédonistes, car comme cela est mis en avant dans les travaux (Krauth-Gruber, 2009), la limitation de la douleur (la fatigue due aux écrans) et l'aspiration au bonheur (faire autre chose pour changer et pour se ressourcer) constituent des réactions légitimes et naturelles. En ce sens, le passage de la FEP vers la FAD peut être interprété comme une zone de



surcharge émotionnelle devant être modulée et régulée à travers un questionnement incessant de sa charge de travail dans l'évaluation.

Mais au-delà de cette première raison, les données permettent aussi de comprendre que la régulation des émotions est nécessaire pour une meilleure anticipation des effets pervers de celles-ci. En ce sens, on note que lors des pertes de connexions, par exemple, la plupart des professeur·es entrent dans une zone grise et non dans une crise de colère ou dans un état de panique général. Ne pas se lâcher ou contourner le déferlement d'émotions semble essentiel non seulement pour faire bonne impression et maintenir une relation de qualité avec les étudiant·es, mais également pour ne pas entacher à sa réputation et la qualité de son enseignement. Enfin, les données montrent que la régulation des émotions suppose la prise en compte des normes et des directives en matière d'évaluation, mais pas uniquement. Même si la plupart des professeur·es éprouvent de la frustration à l'égard de la culture de la note ou envers des situations irritantes comme la transmutation des fonctionnalités techniques due aux changements permanents des dispositifs numériques, la rigidité du milieu professionnel ou du cadre de l'évaluation ne semble pas propice à la mise en avant des ressentis. Comme le soulignent Krauth-Gruber (2009) en parlant de la part des « normes émotionnelles », les récits montrent que les professeur·es choisissent de se retenir en se conformant aux exigences institutionnelles, soit en attribuant des notes régulièrement et conformément au calendrier de l'université.

Nous venons de voir comment les émotions constituent une part importante du vécu des professeur·es universitaires qui font la transition de la FEP vers la FAD en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. Compte tenu de la nature de notre dispositif de recherche et du nombre limité des participant·es retenus, les résultats qui en découlent ne sont généralisables ni à l'ensemble des professeur·es d'université en éducation ni à tous les professeur·es ayant effectué cette transition. De plus, compte tenu du fait que la collecte des données a porté sur une période antérieure à la pandémie, la plupart des transformations rencontrées durant la crise sanitaire et les expériences émotionnelles vécues à cette phase ne sont pas prises en compte dans nos résultats. Mais malgré ces limites, cette recherche permet d'envisager des pistes pour aider les acteur·rices à tenir compte de la part des émotions dans l'évaluation en FAD. Elle fournit des repères de l'accompagnement de ceux-là dans leur passage vers l'évaluation en ligne. Par exemple, les résultats entraînent à mieux comprendre la complexité du cadre de l'évaluation en ligne et apportent un éclairage sur les défis qu'ont les acteur·rices dans leur adaptation à ce nouveau contexte. Plusieurs actions peuvent être entreprises pour soutenir les enseignant·es dans leur adaptation aux contextes de l'évaluation à distance. Par exemple, les services de pédagogie universitaire qui sont parfois plus axés sur le développement des compétences technopédagogiques devraient envisager le soutien à fournir aux enseignant·es dans une perspective plus globale. La prise en compte des émotions pourrait aider à développer un contexte de travail plus humain sur la base des modules de formation plus adaptés à l'accompagnement des nouveaux professeur·es dans cette transition. Des séminaires et des formations continues portant sur l'intégration des technologies en évaluation et sur les enjeux émotionnels que cela suscite pourraient aider à mieux outiller les acteur·rices en FAD. Étant donné que les émotions ont une place importante dans la prise de décision en évaluation, d'autres travaux pourraient porter sur divers personnels enseignants en milieu universitaire à l'exemple des chargés de cours.



Références

- Amigud, A. (2013). Institutional level identity control strategies in the distance education environment: A survey of administrative staff. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 128-143. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1541>
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Réfad. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Grade change. Tracking online education in the United States. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*. <http://www.utc.edu/learn/pdfs/online/sloanc-report-2014.pdf>
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Barras, H. (2020). Évaluer dans l'urgence : en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *e-JIREF*, 1, 17-24. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/214/117>
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L., & Tristan-Lopez, A. (Eds.). (2015). *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Peter Lang.
- Béland, S., Bureau, J. S., & Peters, M. (2020). Plagier en temps de pandémie. *e-JIREF*, 1, 35-40. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/216/119>
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Reeves, T. C., & Reynolds, T. H. (2015). *MOOCs and open education around the world*. Routledge.
- Boubée, N. (2015). Par-delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication*, 27, 205-215. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9809>
- Boudokhane-Lima, F., Vigouroux-Zugasti, E., & Felio, C. (2019). Incivilités numériques à l'université: les enseignants face aux pratiques estudiantines. *Communication et organisation*, 56, 77-91. <https://www.cairn.info/revue-communication-et-organisation-2019-2-page-77.htm>
- Bourgeault, G. (2014). Évaluation, éthique et théorie de l'action. In J. O. Morrisette & M.-F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux et éthiques et sociopolitiques* (pp. 11-36). Presse de l'Université de Laval.
- Braghieri, L., Levy, R., & Makarin, A. (2021). Social media and mental health. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3919760>
- Cabral, F. D. C., Gremion, C., & Roblez, A. (2020). Évaluation formatrice, rythmes et travail de groupes à distance. *e-JIREF*, 1, 77-84. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/221/124>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche formation*, 81(1), 9-21. <https://www.cairn-int.info/journal-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck.
- Detroz, P., Romainville, M., Auquière, A., Dony, M., Piazza, A., & Vause, A. (2017). *Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.ethicalforum.be/sites/default/files/FWB_Rapport_PraDES%20-%20Marc%20Romainville_compr.pdf



- Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Edito : Évaluer en temps de pandémie. *e-JIREF*, 1, 1-3. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/212>
- Devauchelle, B. (2017). *Éduquer avec le numérique*. ESF sciences humaines.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Régulation des émotions : fondements conceptuels. In J. J. Gross (Ed.), *Manuel de régulation des émotions* (pp. 3-24). La Presse de Guilford.
- Jeffrey, D. (2013). *Éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation. *Médiations et médiatisations*, 3, 59-67. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02553357>
- Kearns, L. R. (2014). *The experience of teaching online: Its impact on faculty professional development and innovation* [PhD Thesis, The Pennsylvania State University]. PennState University Libraries. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/23976>
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 32-39. <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Krauth-Gruber-2009-La-r%C3%A9gulation-des-%C3%A9motions.pdf>
- Lafleur, F., Nolla, J.-M., & Samson, G. (Eds.) (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Presses de l'Université de Québec.
- Lepage, I., Leduc, D., & Stockless, A. (2019). E-évaluation dynamique et engagement cognitif en contexte de grand groupe à l'université. *e-JIREF*, 5(3), 9-33. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/204/109>
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L., & Nolla, J.-M. (2017). Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur. Actes du IXe colloque QPES « Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur », Grenoble, du 13 au 16 juin 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/156871577.pdf>
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR62810.PDF?is_thesis=1&oclc_number=742180919
- Leroux, J. L. (2018, 29 mai). *L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences*. eductive : multidisciplinaire. <https://eductive.ca/ressource/article/levaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competes/>
- Lison, C. (2020). La présentation orale en contexte de formation à distance : Évaluer un Pecha Kucha. *e-JIREF*, 1, 173-180. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/230/134>
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). <https://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>
- Nolla, J.-M. (2020). *Les changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des professeures et professeurs universitaires en éducation* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17131>
- Nolla, J.-M. (2021). La lutte contre le plagiat étudiant dans l'évaluation : une réflexion éthique pour soutenir les enseignants en formation à distance. In F. Lafleur, J.-M. Nolla & G. Samson (Eds.), *Évaluation des apprentissages en formation à distance : Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur* (pp. 57-72). Presses de l'Université du Québec.
- Nolla, J.-M., Ntebutse, J.-G. & Leroux, J. L. (2021). Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 29-46. <https://doi.org/10.7202/1084195ar>



- Ntebutse, J.-G., & Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 1, 28-38. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-28.htm>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Angulo Mendoza, G. A., & Gérin-Lajoie, S. (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : Tout un défi ! *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 233-240. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1. <https://core.ac.uk/download/pdf/230593944.pdf>
- Peters, M., & Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78. <https://doi.org/10.20360/G21W2H>
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). <https://ripes.revues.org/1041>
- Raby, C., Tremblay-Wragg, É., Viola, S., & Meunier, H. (2020). Portfolio numérique en contexte de pandémie. Perception des futurs enseignants à l'égard du portfolio numérique en formation initiale : Propositions pour l'évaluation formative des compétences professionnelles en contexte de pandémie et d'enseignement à distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 209-222. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-19>
- Rosa H. (2018 [2016]). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb. Éditions La Découverte.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Éditions La Découverte.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of general psychology*, 2(3), 247-270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Tusting, K. P., McCulloch, S. A., & Hamilton, M. E. (2016). Academics' experiences of networked professional learning. <http://eprints.lancs.ac.uk/79794/>
- Wang, T.-H. (2011). Developing Web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-Learning environment. *Computers & Education*, 57(2), 1801-1812. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.003>



Jean-Marc Nolla	Jean-Marc Nolla est professeur régulier au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il est chercheur régulier à l'Observatoire pour le numérique en éducation (ONE). Ses travaux portent sur la transformation des évaluations en formation à distance, l'autoévaluation, l'évaluation formatrice, le plagiat, et l'éthique professionnelle en enseignement.
Jean Gabin Ntebutse	Jean Gabin Ntebutse est professeur titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est directeur du centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Ses travaux de recherche concernent l'apprentissage et le développement, l'approche sociocritique du numérique en éducation et le développement de la compétence numérique.
Julie Lyne Leroux	Julie Lyne Leroux est professeure agrégée retraitée de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Son enseignement et ses recherches portent sur les pratiques d'évaluation des apprentissages dans un programme en approche par compétences en enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages à distance, l'évaluation des apprentissages intégrant les technologies numériques (TN).

