Document generated on 10/12/2024 1:19 a.m.

Éthique en éducation et en formation
Les Dossiers du GREE

Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité

Jean-Marc Nolla, Jean Gabin Ntebutse and Julie Lyne Leroux

Number 11, Fall 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1084195ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1084195ar

See table of contents

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

Explore this journal

Cite this article

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

Article abstract

The act of evaluation is never neutral in education. In the classroom, for example, grades lead to questions about the fairness and objectivity of evaluations. Ethical benchmarks are needed to answer these questions. While digital technology raises challenges in evaluation (plagiarism and confidentiality, among others), little has been written about the ethical issues of assessing student learning in distance education (DE). This article therefore aims to understand the ethical concerns related to digital evaluation in distance education. A phenomenological research conducted with 10 faculty members shows that digital technology in distance education arouses an absence of interpersonal connections. Technology-mediated feedback causes a loss of resonance and desynchronizes the relationship with others. The ethics of caring and responsibility provides markers for creating new connections. Taking care of the other, for his or her success, is then understood as a professional responsibility of professors in distance education.

© Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2021

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité

Jean-Marc Nolla, professeur régulier
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Jean Gabin Ntebutse, professeur titulaire
Université de Sherbrooke

Julie Lyne Leroux, professeure associée
Université de Sherbrooke

Résumé : L'acte d'évaluer n'est jamais neutre en éducation. En classe, les notes soulèvent, par exemple, des questionnements en lien avec l'impartialité et l'objectivité des évaluations. Des repères éthiques sont requis pour y répondre. Alors que le numérique suscite des défis en évaluation (plagiat et confidentialité), peu d'écrits décrivent les enjeux éthiques posés par l'évaluation en formation à distance (FAD). Cet article vise à comprendre les préoccupations éthiques reliées au numérique dans l'évaluation en FAD. Une recherche phénoménologique menée auprès de 10 professeures et professeurs montre qu'en FAD, le numérique entraîne une absence de liens interpersonnels. Les rétroactions médiatisées provoquent une perte de résonance et désynchronisent le rapport à autrui. L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité suscite des repères pour créer de nouveaux liens. Prendre soin de l'autre, pour sa réussite, est alors saisi comme une responsabilité professionnelle des professeures et professeurs en évaluation, en formation traditionnelle aussi bien qu'en FAD.

Mots-clés : éthique, résonance, évaluation des apprentissages, technologies numériques, formation à distance

Abstract : The act of evaluation is never neutral in education. In the classroom, for example, grades lead to questions about the fairness and objectivity of evaluations. Ethical benchmarks are needed to answer these questions. While digital technology raises challenges in evaluation (plagiarism and confidentiality, among others), little has been written about the ethical issues of assessing student learning in distance education (DE). This article therefore aims to understand the ethical concerns related to digital evaluation in distance education. A phenomenological research conducted with 10 faculty members

shows that digital technology in distance education arouses an absence of interpersonal connections. Technology-mediated feedback causes a loss of resonance and desynchronizes the relationship with others. The ethics of caring and responsibility provides markers for creating new connections. Taking care of the other, for his or her success, is then understood as a professional responsibility of professors in distance education.

Keywords : ethics, resonance, assessment, digital technologies, distance education

Introduction

Évaluer les apprentissages constitue l'une des plus importantes responsabilités professionnelles du personnel enseignant (Tardif, 2006). Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) attribue deux fonctions à l'évaluation : soutenir la régulation des apprentissages et certifier le degré du développement des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003). Dans ses versants formatif et sommatif, l'évaluation soulève plusieurs préoccupations éthiques (Jeffrey, 2013). Par exemple, que faire des notes qui effleurent les seuils de réussite ? Comment évaluer les compétences sans évaluer la personne ? Doit-on réviser les attentes lorsque vient le temps d'évaluer les élèves en situation de handicap ? Comment appliquer le principe de la différenciation pédagogique sans modifier les attentes ni affecter la qualité des évaluations ? Ces questions et beaucoup d'autres peuvent interpeller le personnel enseignant de tout ordre.

Avec l'intégration des technologies numériques (TN) en éducation, les modalités d'évaluation ont évolué : les rétroactions sont nombreuses et sont exigées rapidement par les étudiantes et étudiants (Nolla, 2020). Cette façon de faire soulève plusieurs questionnements. Quelles ressources technologiques doit-on retenir ? Comment combiner les ressources technologiques aux modalités d'évaluation ?

Si certains travaux (Audet, 2011) portent sur divers questionnements soulevés par le personnel enseignant dans l'évaluation en formation à distance (FAD), peu d'écrits examinent les cadres de référence devant être mobilisés pour répondre aux préoccupations éthiques qu'a le personnel enseignant à propos de l'évaluation en FAD. L'objectif de cet article consiste, d'une part, à dégager une compréhension des préoccupations éthiques qu'ont les professeures et professeurs d'université dans l'évaluation en FAD et, d'autre part, à examiner les repères qui peuvent être retenus pour y répondre.

1. Contexte et problématique

Cette première partie décrit le cadre de la FAD en enseignement supérieur au Québec. De plus, elle propose un état des connaissances au sujet des préoccupations éthiques reliées à l'évaluation des apprentissages en FAD.

1.1. L'expansion des FAD en enseignement supérieur au Québec

La FAD est 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 (Loisier, 2013). Actuellement, elle suscite un engouement généralisé partout dans le monde (Gouvernement du Québec, 2015 et 2020). Avec la pandémie de COVID-19 et l'appui des technologies numériques (TN), les cours à distance se sont multipliés selon diverses modalités, de même

que le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y participent (Lafleur, Nolla et Samson, 2021). Au Québec, les taux d'inscription ont évolué, et les deux principales institutions initialement dédiées à la FAD, à savoir le Cégep à distance et l'Université TÉLUQ, doivent désormais composer avec d'autres universités qui proposent, elles aussi, des cours à distance (Gouvernement du Québec, 2020).

Le virage vers la FAD a suscité plusieurs innovations en ce qui a trait aux dispositifs de formation. La FAD est parfois synonyme de formation ouverte et à distance (FOAD), de formation hybride ou de formation en ligne (Gouvernement du Québec, 2015). Des typologies novatrices, comme la classe inversée et les MOOC (*Massive Open Online Courses*) retiennent également l'attention de plusieurs universités (Curtis, Lee, Reeves, et Reynolds, 2015 ; Moore, 2013). Mais alors que la sensibilité de l'évaluation est considérée comme importante en FAD, il convient d'examiner la question suivante : que savons-nous des préoccupations éthiques soulevées par l'usage des TN dans l'évaluation en FAD?

1.2. L'état des connaissances au sujet des préoccupations éthiques dans l'évaluation en FAD

L'introduction des TN en évaluation n'est pas sans conséquence sur l'agir des professeures et professeurs ainsi que sur les comportements des étudiantes et étudiants. Les travaux montrent que les TN modifient l'acte d'évaluer en offrant des possibilités inouïes dont les effets peuvent être positifs et négatifs en même temps (Hallas, 2008). Au sujet des effets positifs, on parle, par exemple, de la saisie des données selon diverses options (claviers, souris, pistage automatique, etc.); du traitement de données selon diverses logiques (calcul, tri, filtrage, mesure et mise en relation des données); de la captation et du stockage de traces d'apprentissage sur des formats divers (nuages virtuels); de la mise à disposition rapide des résultats; de l'archivage automatique des données pour le classement; de l'affichage et de la présentation des résultats sous diverses formes (Audran, 2009; Lebrun, 2015). D'autres écrits, comme ceux de Blandin (2010), Blais, Gilles et Tristan-Lopez (2015), évoquent l'apport de l'intelligence artificielle en évaluation en soulignant la contribution des agents logiciels, des tuteurs intelligents, des agents dits facilitateurs ou des agents émotionnels. En plus du recueil d'informations sur la base de critères prédéfinis, les tuteurs intelligents et les agents facilitateurs apportent ce que certains auteurs, entre autres Devauchelle (2017) et Serres (2012), considèrent comme étant des « augmentations » dans l'agir du personnel enseignant ou des « allégements » dans les pratiques évaluatives.

Toutefois, d'autres écrits brossent plutôt un portrait peu reluisant en soulignant les risques de déresponsabilisation liés au fait que l'introduction des TN suscite beaucoup de pertes. Par exemple, l'automatisation des évaluations tend à supprimer la réflexion et l'analyse critique des travaux (Bourgeault, 2014). Alors que l'évaluation est d'abord une confrontation de perspectives (Rey, 2008), des questionnements éthiques concernent également le sens à donner aux rétroactions lorsque les cours sont dispensés par un enseignant décédé, comme on l'a vu tout récemment à l'Université Concordia. Des études

sur les incivilités numériques (Boudokhane-Lima, Vigouroux-Zugasti et Felio, 2019) font état de pratiques telles que le *sandbag*[1] qui procure de plus en plus aux enseignantes et enseignants le sentiment d'être en perte d'autorité en ligne, alors que les étudiantes et étudiants ont, quant à eux, l'impression d'effectuer des gains de pouvoir dans l'anonymat du *en ligne*. Avec la distanciation et l'intégration massive des TN dans les pratiques enseignantes et étudiantes ; les risques de plagiat se sont accrus lors des examens (Amigud, 2013; Nolla, 2021). Les écrits aident à comprendre qu'en FAD, l'étudiante ou l'étudiant est parfois le seul responsable de son environnement de travail (Amigud, 2013; Karsenti, 2013; Peters, 2015). D'un côté, les occasions de collaboration avec d'autres personnes peuvent être illimitées. D'un autre côté, la quantité de renseignements, la disponibilité des contenus et la variété des moyens de partage d'informations (textes, audios, vidéos, sons, etc.) suscitent également beaucoup de complexité dans le traçage et le repérage des interactions en lien avec les contenus prohibés.

L'introduction des logiciels de détection des similitudes pour contrôler le plagiat pose également des soucis en lien avec la confidentialité des informations recueillies (Nolla, 2020). D'autres préoccupations rencontrées sont liées à la gestion du temps et des problèmes techniques (Leroux, 2019). L'usage des TN suscite beaucoup d'irritants liés aux problèmes de connexion et à la limitation des risques de distraction qu'entraîne l'usage d'outils tels des ordinateurs, des tablettes, des téléphones intelligents, etc. (Carlin, Milam, Carlin et Owen, 2012). Si les écrits que nous avons recensés aident à comprendre que l'évaluation des apprentissages en FAD constitue un terreau fertile aux préoccupations éthiques, on note cependant que peu de travaux permettent de clarifier le concept de préoccupations éthiques dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, peu d'études permettent de cerner les responsabilités des professeures et professeurs dans l'évaluation en FAD et d'identifier les repères sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Il est donc légitime de se demander quelles sont les préoccupations éthiques des professeures et professeurs lors de l'évaluation des apprentissages en FAD.

2. Cadre de référence

Dans cette section, nous apportons des clarifications au concept de préoccupation éthique en rapport au numérique et plus spécifiquement dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Nous montrons également comment les cadres de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité offrent des pistes pour y répondre.

[1] Cette pratique consiste à vérifier les propos de l'enseignante ou l'enseignant sur Internet, au fur et à mesure qu'il les énonce non pour valider le discours produit, mais pour embarrasser la personne qui donne le cours.

2.1 Une préoccupation éthique liée à l'usage du numérique : la perte de résonance

Suivant Ricoeur (1990), l'éthique constitue une visée ou une recherche de la « vie bonne », avec et pour les autres, dans des institutions justes. Cette quête du bien suppose la conduite d'une réflexion critique constante et le maintien d'un questionnement sur les pratiques évaluatives. Cela est requis, car le personnel enseignant prend des décisions où les rapports avec des étudiantes et étudiants sont parfois empreints de vulnérabilité et d'inégalité (Desaulniers et Jutras, 2012). En ce sens, les préoccupations éthiques comprennent des interrogations, des soucis, des dilemmes et des conflits intérieurs émanant des situations critiques ou des comportements inadéquats au regard des normes, des valeurs, ou en raison des dommages que ces comportements pourraient entraîner, aussi bien sur les autres que sur soi-même (Desautels, Gohier et Jutras, 2015).

Dans l'analyse des usages des TN, les travaux de Rosa (2016) apportent des clés de compréhension. Le concept de résonance devient porteur de signification. Comme l'ont fait des philosophes tels Aristote ou Platon au sujet des questions éthiques, Rosa (2016) identifie d'abord ce qui constituerait véritablement le mode fondamental pour l'humain « d'être au monde ». À ce sujet, l'auteur estime que l'essentiel n'est pas dans le fait de disposer des choses, mais d'entrer en résonance avec elles. La résonance peut se définir comme une rencontre authentique et originale entre soi et le monde; lequel peut représenter un paysage, une musique, un plat cuisiné avec attention, un cours ou une activité d'évaluation pendant laquelle la personne peut se sentir vivante et en harmonie, soit en relation avec les autres et même un peu transformée par eux.

La résonance suppose que les autres soient toujours dans « l'indisponibilité ». La relation à l'autre constitue une réalité complexe requérant une attention soutenue. Cette réalité est fondée sur beaucoup d'incertitudes et les liens sont noués d'une manière peu probable et avec patience. Étant fortement liée à l'inattendu et à la liberté naturelle, la résonance s'oppose au contrôle, au calcul, à l'artificiel. Rosa (2016) pense notamment que notre pouvoir de résonance est en partie brimé par l'introduction des TN. « L'accélération »[2] qui est liée aux écrans donne l'impression de rendre tout accessible en générant une porosité entre les sphères privées et professionnelles. La préoccupation éthique réside dans le fait que cela laisse peu ou pas de temps pour l'étonnement, à la méditation sur soi et sur l'autre. Par exemple, les enseignantes et enseignants pourraient avoir des préoccupations éthiques s'ils devaient manquer de temps pour répondre aux désormais innombrables courriels ou s'ils devaient disposer de peu ou pas de temps pour gérer des discussions qui n'en finissent plus dans la fenêtre de clavardage et dans les forums (Nizet *et al.*, 2016). Sans oublier que pour Rosa (2016), l'introduction des TN crée

[2] À travers le concept d'accélération, Rosa (2010) critique un rapport au temps marqué par l'instantanéité de flux tendus et de bouleversement des espaces classiques (travail, vie privée, sphère publique, etc.)

des moments de vie sans émotions liées à la présence de barrières dans l'appréhension des microréactions. Ces alourdissements sont une source de frustration chez des personnes qui tentent désespérément de retrouver la résonance.

2.2 L'évaluation des apprentissages et la pratique d'évaluation en FAD

L'évaluation des apprentissages peut être définie en FAD comme une démarche systématique de recueil d'informations dans le but de documenter ou de valider les apprentissages réalisés par les étudiantes et étudiants (Audet, 2011). Une pratique d'évaluation constitue une démarche d'intervention qui relève « d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant » (Leroux, 2010, p. 77). En FAD, les pratiques évaluatives s'appuient sur plusieurs cadres d'intervention : le présentiel enrichi impliquant une moindre concentration des activités à distance et des TN; l'hybridation, où les activités de recueil d'informations à distance sont équivalentes à celles en présence; et le tout à distance qui exclut toute activité en présence (Nizet *et al.*, 2016). Dans cet article, la pratique évaluative comprend la combinaison de plusieurs outils et méthodes d'évaluation employés en mode synchrone et asynchrone.

2.3 Les méthodes d'évaluation en FAD

Une méthode d'évaluation est une stratégie de recueil d'informations au sujet des apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant (Louis, 2004). Généralement, la démarche d'évaluation comporte plusieurs méthodes qui peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les évaluations formatives et les évaluations sommatives. Les travaux de Nizet *et al.* (2016), fondés sur une recension et des données empiriques, apportent beaucoup plus de détails en regroupant les méthodes d'évaluation propres à la FAD en cinq tâches : 1) tests et examens; 2) travaux écrits; 3) démonstrations de compétences; 4) collaborations et 5) participation. Les auteurs relèvent aussi des outils d'interprétation des traces de connaissances et des compétences. Stödberg (2012) regroupe cinq méthodes d'évaluation en FAD : 1) les questions fermées ; 2) les questions ouvertes ; 3) le portfolio ; 4) les produits et 5) la discussion. Quoiqu'il en soit, l'utilisation du Web 2.0 ouvre l'accès à des possibilités (forums, blogues et wikis) qui suscitent aussi des difficultés dans les interactions. Le concept d'« accélération » (Rosa, 2016) aide à comprendre que les modalités d'évaluation synchrones et asynchrones peuvent provoquer des pertes de résonance et interpeller le personnel enseignant sur le plan éthique (Nolla, 2020). Il s'agit à présent d'examiner les repères susceptibles d'amener les enseignantes et enseignants à répondre à ces préoccupations.

2.4 L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité dans l'évaluation

Dans le cadre du renouveau pédagogique survenu au Québec dans les années 2000 (gouvernement du Québec, 2003), l'éthique de la bienveillance occupe une

place importante dans les pratiques évaluatives. Mais que faut-il entendre par ceci? Les concepts d'éthique de la bienveillance ou de la sollicitude s'inspirent des travaux sur le *caring*, conduits par la philosophe de l'éducation, Nel Noddings. Le terme *caring* signifie prendre soin, se soucier de ou faire attention à la personne apprenante (Noddings, 2002). Cette approche insiste sur la vulnérabilité, la dépendance constitutive de la vie humaine et la nécessité de l'attention. L'éthique de la bienveillance est fondée dans ce que Noddings (2002) a appelé la « condition originelle » de la personne, soit sa dépendance naturelle aux autres. Elle reconnaît l'être humain comme un être de relation. Établir une relation bienveillante incite l'être à s'engager dans une quête constante pour trouver une manière adéquate de rencontrer l'autre, de lui faire une place, de reconnaître sa singularité, d'anticiper sur les spécificités de sa vie (Gendron, 2009).

En ce sens, Réto (2017) relève quatre dimensions de la relation bienveillante : 1) une dimension intentionnelle où la bienveillance requiert d'une part, la prise en compte des finalités éducatives intériorisées et, d'autre part, un agir professionnel aidant et bien ajusté aux besoins des étudiantes et étudiants; 2) une dimension interactionnelle impliquant une attitude de respect mutuel qui donne la possibilité à l'étudiante ou l'étudiant d'essayer, de se tromper et de prendre toute sa place dans un processus d'apprentissage; 3) une dimension affective qui suppose la régulation intelligente des émotions pour favoriser une attitude soutenante et aidante; 4) une dimension attentionnelle où s'exprime la disponibilité à l'autre, la prise en compte de sa vulnérabilité.

Si l'éthique de la bienveillance comporte une part importante d'empathie qui permet de créer le rapprochement, de supprimer les rapports asymétriques et de susciter des liens, la sensibilité éthique (Gohier, Jutras et Desautels, 2007) n'exclut pas le sens de la responsabilité. Jeffrey (2013) souligne l'importance de l'application des normes et des valeurs professionnelles, soit le respect des principes reconnus, comme la validité, la fidélité, la rigueur et la transparence. La mise en avant des normes évite la confusion entre la bienveillance et le sentimentalisme. De plus, l'application des normes concourt à développer des pratiques évaluatives structurées, qui favorisent la régulation des apprentissages et la certification des compétences socialement ou collectivement reconnues. Étant donné que l'application des normes peut comporter des biais, le sens de la responsabilité astreint l'agir évaluatif à la réflexion et au questionnement, avec pour visée « la vie bonne » et l'évaluation juste, tant pour soi que pour les autres (Desautels, Gohier et Jutras, 2015).

Avec son idée de « présence éthique », Prairat (2015) aide à comprendre que la bienveillance et la responsabilité permettent d'entrer en résonnance avec la classe. Il s'agit de l'art d'être disponible et de se projeter comme un présent; en partageant ses connaissances, son énergie, son expérience. Cela impose le respect du droit de l'élève et l'application de la « dialectique de l'égalité et de l'inégalité ». S'il est nécessaire de

respecter l'égalité dans les attentes, l'inégalité peut être requise dans la modulation des stratégies d'accompagnement. En plus de la sollicitude, le tact suppose la quête de l'opportunité pour agir. Le but d'une évaluation humaniste est alors « d'aider l'étudiante ou l'étudiant à ne pas errer en tournoyant tantôt d'un côté, tantôt d'un autre. Mais plutôt de l'aider à se fixer des caps et de faire le point par rapport à eux, en recherchant des indices indiquant la bonne direction » (Hadji, 2020, p. 15). Dans l'agir bienveillant, évaluer, ce n'est plus simplement compiler un résultat terminal, mais c'est ajuster sa pratique pour recueillir à titre formel et informel, des informations en continu (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Pour Réto (2019), cela demande un fort investissement et présente une complexité et un défi. Toutefois, les interactions bienveillantes améliorent le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants et leur motivation (Réto, 2019). L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité constitue un atout pour développer un « savoir être en relation » (Réto, 2017). Deux questions spécifiques persistent et sont à examiner, à savoir : Quelles sont les préoccupations éthiques suscitées par le numérique dans l'évaluation des apprentissages en FAD ? Quels sont les repères sur lesquels les professeures et professeurs s'appuient pour y répondre ?

3. Méthodologie

Dans cette section, nous présentons les orientations méthodologiques retenues, ainsi que les cadres de collecte et d'analyse ayant été pris en compte.

3.1 Le type de recherche

Le choix d'une recherche qualitative de type phénoménologique a été fait. Paillé et Mucchielli (2016) montrent que cette approche est appropriée, car celle-ci permet à la chercheuse ou au chercheur de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) » (p. 40).

3.2 Les participantes et participants à la recherche

Cette recherche a été conduite auprès de 10 professeures et professeurs en éducation offrant des cours en mode hybride dans une université québécoise. Parmi les participantes et participants, 9 ont entamé leur carrière en présentiel et sont arrivés en FAD pour répondre à des demandes institutionnelles. Les évaluations sommatives tiennent compte des changements en FAD : les examens sont remplacés par les travaux et le nombre d'évaluations sommatives connaît une augmentation. En présentiel, il y a trois éléments d'évaluation sommative par session (un travail de groupe, un examen de mi-session et un examen de fin de session). À distance, le nombre d'évaluations sommatives oscille entre trois et cinq éléments d'évaluation. Dans les cours, chaque module comporte des mandats, soit de petits travaux à remettre. Les évaluations formatives sont faites en plusieurs temps :

avant et après chaque évaluation sommative; avant, pendant et après chaque séquence d'enseignement.

Le recrutement des participantes et des participants a été effectué 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 jugés qualifiés pour nous donner les noms des professeures ou professeurs recherchés. 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.

Après chaque entrevue, dans un premier temps, une transcription littérale a été effectuée. Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse et Croyere, 2016). Concrètement, cela comportait trois opérations : 1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux évènements et aux expériences; 2) la production des annotations en 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. 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 et Muchielli, 2016). En raison de l'exigence de confidentialité, nous avons modifié les noms et fait le choix des appellations fictives (prof1, prof2, prof3, etc.).

4. Résultats

Les récits permettent de regrouper les préoccupations en deux catégories. D'une part, l'apparition de nouveaux outils et de nouvelles modalités d'évaluation remet en question la pertinence des évaluations traditionnelles et soulève des soucis en lien avec l'intégrité. D'autre part, la distanciation et les TN provoquent des alourdissements dans les interactions. De plus, les professeures et professeurs font preuve de bienveillance et de responsabilité éthique pour créer une sorte de « présence éthique » à distance.

4.1 Les préoccupations en lien avec l'intégrité académique en FAD : l'effet des nouveaux outils et de nouvelles modalités d'évaluation

Le protocole d'entrevue comprenait les questions suivantes : Pouvez-vous nous parler de votre expérience dans le cadre du passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation à distance? Quels sont les changements apportés par les TN dans l'évaluation à distance? Quelles sont les préoccupations éthiques rencontrées au sujet des évaluations en FAD? Quelles stratégies d'intervention avez-vous sollicitées?

Les résultats révèlent que les évaluations exigent l'usage de plateformes comme Moodle, VIA, WebEx et Skype. Trois répondants (prof1, prof2, prof9) ont remplacé certaines modalités d'évaluation (les tests, les examens et les travaux écrits) par d'autres (travaux, cartes conceptuelles, groupes de collaboration, forums de discussion, Pecha Kucha). L'une des participantes a mentionné ceci : « Je ne fais pas d'examens en FAD, car cela requiert d'énormes ressources technologiques et un niveau d'instrumentation élevé » (prof2). L'usage de nouvelles modalités d'évaluation a des conséquences. On note des opportunités de captation des productions complexes (par l'entremise d'outils comme des cartes conceptuelles et des simulations). De plus, l'utilisation de plateformes contribue à la structuration et à une meilleure conservation et communication des traces. Une participante souligne en effet qu'« au-delà du travail écrit, je peux ajuster ma rétroaction en l'insérant dans divers formats : écrits, audios ou vidéos » (prof9). La pluralité de ressources est une source d'enrichissement des pratiques. Elle donne la possibilité de mieux répondre aux attentes des étudiantes et étudiants.

Toutefois, les changements de formats engendrent des défis. Dans l'usage des TN, des adaptations sont nécessaires, car les outils du Web 2.0 demandent « d'aller plus loin » en imposant un questionnement relié à l'obsolescence des pratiques antérieures. Un professeur souligne : « Cet outillage ne permet pas simplement de mieux organiser le travail. J'ai été amené à revoir le type de travaux que je proposais » (prof1). Les TN sont d'autant plus à la base d'un questionnement en cela qu'elles soulèvent le problème de l'authentification des travaux. Cette réflexion est nécessaire pour assurer l'intégrité académique. Par exemple, une participante estime que « la réflexion et le questionnement que l'intégration des TN en évaluation suscite est de savoir qui fait le travail » (prof5). Les risques de collaboration illicite et de plagiat constituent des préoccupations majeures dans l'évaluation en FAD, non pas uniquement parce que les étudiantes et étudiants font du copier-coller et ont une facilité d'accès à diverses ressources, mais bien plus parce qu'à distance, le lien pédagogique se brise et suscite le problème de savoir qui fait ou fait faire le travail. Un professeur souligne ceci : « avec l'anonymat du *en ligne*, on ne sait pas toujours qui peut faire l'évaluation à la place de l'étudiante ou l'étudiant qui soumet le travail » (prof1). L'usage des TN est déroutant, car il amène des inquiétudes reliées au fait que les travaux se déroulent dans des conditions jugées « floues ».

4.2 Les alourdissements reliés à l'instrumentation des évaluations formatives

Les TN sont perçus (prof4 et prof8) comme des éléments perturbateurs intégrés au cœur de l'évaluation, une activité relationnelle et plaisante en soi : « le plaisir de l'évaluation est de susciter et d'établir des liens avec les étudiantes et étudiants grâce à la spontanéité de nos interactions. Ce plaisir me paraît absent dans l'évaluation en FAD » (prof4). L'introduction des TN semble créer des moments de vie sans émotions liées à la présence de barrières dans l'appréhension des microréactions. Cela entraîne des

alourdissements et cause de la frustration chez certains (prof4, prof3 et prof6), qui tentent désespérément de retrouver les liens et d'échanger : « Je devais amener l'étudiant à sortir de son isolement. Cela est très chronophage! » (prof4). Au-delà des alourdissements dans la tâche, les préoccupations portent sur la séparation physique qui fait perdre le contact avec l'autre et le fil des idées en donnant l'impression de ne pas savoir où aller ni comment aider les étudiantes et étudiants : « Je ne voyais plus ce qui se passait de l'autre côté de l'écran. On aurait dit que je naviguais dans un épais brouillard sans GPS » (prof10). Donnant peu accès à une vue d'ensemble, les TN constituent des limitations au processus d'étayage. Cela fait de l'évaluation un cadre jugé « peu humain ».

4.3 Les options retenues pour pallier l'absence de liens et pour contrer le plagiat

Les résultats montrent que pour capter l'attention et créer des connexions, l'évaluation comporte plusieurs modalités d'intervention. On relève des interventions médiatisées : « Les travaux sont déposés dans Moodle. Après une ou deux lectures, je leur fais mes commentaires en ayant téléchargé leurs travaux ou directement sur l'écran » (prof1). S'ajoutent à cela des interventions non médiatisées, puisque certains (prof4 et prof6) recourent à la présence physique en effectuant le déplacement vers un lieu de cours : « Je me suis ajusté en alternant les modalités. J'ai donc commencé à voyager une fois sur trois » (prof4). Aussi, l'investissement de soi est plus important : « Quand je suis en ligne, ce qui change a trait au nombre et à la rapidité de mes rétroactions » (prof9). Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de proposer quelques commentaires aux étudiantes et étudiants; un plus grand nombre de commentaires est requis pour clarifier les intentions de l'évaluation, « pour expliquer et pour justifier les notes qui sont attribuées » (prof2).

Il faut se surpasser par la variété, la rapidité et la multiplication des espaces de soutien pour engager l'étudiante ou l'étudiant et pour susciter un sentiment de présence dans un cadre où les risques d'isolement et de décrochage sont élevés. En FAD, la distance qui brise les liens n'est pas seulement géographique ou pédagogique. Elle peut être sociale, culturelle, linguistique, interpersonnelle, etc. Si la simple intégration des TN est insuffisante pour y répondre, les TN participent à susciter un sentiment de vulnérabilité chez l'étudiant, qu'il faut traiter par la « présence éthique ». L'une des répondantes affirme que « cela requiert un suivi en mode continu. Je suis en quelque sorte omniprésente » (prof7). Outre l'explication continuelle des attentes et l'attribution des mandats, la présence éthique demande de structurer, d'orienter et de coordonner les débats et les échanges dans les forums. D'autres (prof7, prof2 et prof10) sont plus proactifs et invitent les étudiantes et étudiants qui sont participatifs et ceux qui le sont moins, à confronter leurs points de vue autour des problématiques communes. De plus, pour susciter des liens, les échanges peuvent également porter aussi bien sur les sujets du cours que sur d'autres aspects de la vie (famille, travail, loisirs, etc.).

L'empathie permet d'anticiper les problèmes techniques et de pallier les difficultés des étudiantes et étudiants. Le souci de la réussite de tous se révèle aussi dans la variété des tâches d'évaluation incluant les travaux collaboratifs, les forums de discussion, les commentaires des pairs, etc. Il faut en quelque sorte adopter des postures de bienveillance en faisant preuve de flexibilité (par exemple, les étudiantes et étudiants ont parfois le choix du format du travail à remettre) et en proposant des modalités d'évaluations diverses (cela donne la possibilité à l'étudiante ou à l'étudiant de s'ajuster avant la fin de la session). Outre leur proactivité dans les échanges, tous les professeures et professeurs affirment proposer beaucoup de rétroactions pour aider à la régulation des apprentissages. En ce sens, une participante relève : « Je suis plus proactive et systématique en FAD. En ligne, les rétroactions sont plus élaborées ! » (prof2). Les résultats montrent qu'en FAD, l'évaluation se veut beaucoup plus formative que sommative. Celle-ci est au service de l'apprentissage et accorde une place beaucoup plus importante à la rétroaction. De plus, si les 10 récits montrent que les professeures et professeurs ont en permanence le souci de la traduction des intentions éducatives via l'évaluation, ils adoptent une posture de générosité. Par exemple, on note leur omniprésence sur les plateformes d'enseignement et d'apprentissage, non seulement pour partager des connaissances et l'expérience aux étudiantes et étudiants, mais également pour répondre à leurs préoccupations.

Cependant, cette générosité tient compte de la charge de travail et des conséquences que cela peut avoir sur le vécu des personnes enseignantes. D'abord, le nombre de rétroactions est ajusté et limité à certains moments pour ne pas succomber à la charge de travail. Une professeure affirme : « Personnellement, je l'ai mal vécu, car je me disais intérieurement non! non! je ne peux pas travailler comme ça, là » (prof6). Ensuite, l'exigence du respect des normes est prise en compte. Même si l'évaluation formative est en effet privilégiée, comme le mentionnait un participant à l'étude : « C'est surtout l'accompagnement qui comptait » (prof5), on note que les professeures et professeurs ont l'obligation d'attribuer des notes en effectuant les évaluations sommatives, comme l'exige l'université. Plusieurs précautions sont également prises pour limiter la fraude et le plagiat. Les évaluations comportent des tâches complexes et personnalisées. Elles reposent sur « la construction des situations problèmes inspirées du contexte professionnel » (prof5). Les professeures et professeurs doivent faire preuve d'imagination pour y arriver. D'une part, ils doivent multiplier les simulations de situations professionnelles pour que l'étudiante et l'étudiant ne puisse pas s'inspirer des travaux précédents. D'autre part, ils combinent des évaluations pour contourner le risque de plagiat. Aussi, ils rappellent les normes quant aux références et aident l'étudiante ou l'étudiant à citer les sources employées. Les étudiantes et étudiants s'approprient et utilisent aussi des outils de détection du plagiat disponibles sur Internet, ce qui les amène à savoir qu'ils peuvent être repérés, puis sanctionnés dans de tels cas.

5. Discussion et conclusion

Cet article visait à comprendre les préoccupations éthiques reliées au TN dans l'évaluation en FAD. On note que l'évaluation peut se faire sous plusieurs formats (écrit, audio, vidéo) et en modes synchrones et asynchrones. Les rétroactions requises sont plus nombreuses et instantanées qu'en formation traditionnelle. Toutefois, ces ajouts ne sont pas exclusifs à la FAD. Les modalités employées en FAD peuvent aussi être utilisées en formation en présentiel. Les changements sont alors plus liés à l'intégration des TN qu'au passage de la formation en présentiel vers la FAD. Même si le rapport aux TN varie en fonction de l'expertise des professeures et professeurs, les récits montrent que l'apport des TN est reconnu. Comme cela a été mis en avant dans les travaux de Nolla (2020), les outils du Web 2.0 génèrent plusieurs sources de recueil d'informations. Cependant, si le recours aux interventions médiatisées en FAD vise à supprimer la distance (Jezegou, 2020; Nizet *et al.*, 2016), les travaux de Rosa (2016) et les données recueillies nous amènent à nuancer ce positionnement. L'instantanéité des ressources peut susciter des dysfonctionnements dans les interactions et générer beaucoup de stress et de frustration dans l'évaluation en FAD. Aussi, l'anonymat semble remettre en question la nature des liens et la portée des échanges en ligne. En ce sens, la fragilité des interactions et des relations est préoccupante. Des questionnements similaires ont été soulevés dans d'autres contextes ayant retenu l'attention des recherches sur l'éthique du *caring* (Noddings, 2002) ou de la bienveillance (Réto, 2017). Mais les préoccupations relevées en FAD sont davantage reliées à comment instaurer une sorte de « présence à distance » de qualité (Jezegou, 2020). Cela se fonde dans le souci d'un agir professionnel aidant. Les inquiétudes sont surtout liées à l'instauration d'une « évaluation humaniste » dans l'univers *en ligne* (artificiel), peu ou moins humain (Rosa, 2016). Ainsi, il s'agit pour les professeures et professeurs de réfléchir pour trouver la manière adéquate de rencontrer l'étudiante ou l'étudiant, de communiquer avec elle ou lui sur les plateformes, de lui faire une place dans la rétroaction, de l'impliquer dans des forums, de reconnaître sa singularité dans un travail soumis, de la ou le faire apprendre de ses erreurs, d'anticiper et de répondre à ses besoins avant, pendant et après chaque évaluation, d'œuvrer adéquatement pour son bien.

Si les travaux de Noddings (2002) soulignent qu'un tel questionnement suppose la prise en compte de la dépendance constitutive de la vie humaine, les récits et d'autres travaux (Jeffrey, 2013) envisagent l'évaluation comme une activité complexe et un terreau fertile à des préoccupations éthiques. L'intégration des TN apparaît comme une source de fragilisation des rapports à l'autre dans des modalités d'évaluation en FAD. Les problèmes techniques, les pertes de connexions, la surcharge cognitive, la non-fluidité des interactions et l'isolement des personnes peuvent partiellement ou complètement irriter, déboussoler et éloigner les uns et les autres de l'objectif : l'apprentissage. À travers la séparation physique, l'anonymat et le remplacement des examens par des travaux, les TN suscitent des alourdissements, des frustrations et le sentiment, chez les professeures et professeurs, de ne

pas s'acquitter de leur responsabilité professionnelle. Toutefois, il y a des variations en fonction des modalités d'évaluation et de l'expertise initiale des uns et des autres. Par exemple, les pertes sont moins notées dans les évaluations proposées en mode synchrone que dans celles en mode asynchrone. De plus, on observe qu'un meilleur rapport aux TN et à l'évaluation est un atout. Quoiqu'il en soi, la numérisation des pratiques génère des perturbations, provoque des émiettements dans la confiance et jette un voile de suspicion sur la qualité des relations pédagogiques.

Alors que des écrits tendent à mettre beaucoup plus l'accent sur la fraude et l'intégrité académique (Amigud, 2013), cette recherche permet d'identifier la qualité des soins fournis, le degré d'attention proposé et le type de soutien fourni à l'étudiant, comme des préoccupations éthiques majeures. Si les travaux de Rosa (2016) aident à positionner l'évaluation à distance comme une modalité « d'être dans le monde », soit comme une activité susceptible d'être dévoyée par « l'accélération » liée aux TN, le concept de « présence éthique » de Prairat (2015) permet de relever des « vertus » ou des dispositions positives, par ailleurs retenus par certains professeures et professeurs pour mieux accompagner les étudiantes et étudiants en ligne. D'abord, tous les professeures et professeurs interrogés témoignent d'un souci de justice qui exige d'évaluer à l'aide d'une grille critériée et d'adapter le nombre de rétroactions fournies aux besoins de chaque étudiante ou étudiant. Ensuite, beaucoup insistent sur la générosité en étant proactifs et omniprésents sur les plateformes pour répondre aux demandes et aux préoccupations. Enfin, certains portent une attention particulière au tact, soit à la qualité des échanges (varier des formats, ajuster le nombre de rétroactions et le temps requis pour l'effectuer, etc.).

On note aussi la remise en question permanente et l'ajustement continu des modalités d'évaluation. Si pour Prairat (2015) cela est attendu dans toute relation éducative qui se veut éthique par essence, les récits démontrent que le passage de la formation en présentiel vers la FAD interpelle sur des problèmes spécifiques comme la charge et la qualité du travail des professeures et professeurs et des étudiantes et étudiants. Réto (2017) soulignait en effet que les pratiques bienveillantes exigées dans les contextes d'enseignement moderne, demandent un fort investissement en temps, en énergie et présentent une grande complexité. Toutefois, les résultats mettent plutôt l'accent sur la valeur des pratiques bienveillantes. Si les interactions bienveillantes permettent d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants et leur motivation comme l'a d'ailleurs reconnu Réto (2017), les récits ressortent également des opportunités de développement professionnel pour les professeures et professeurs qui, face aux défis éthiques, ont pu réaliser plusieurs apprentissages. D'autres recherches pourraient porter sur les opportunités d'acquisition de la sensibilité éthique, car cette étude reste assez muette sur les stratégies de développement de l'agir éthique et bienveillant en FAD.

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).

Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Montréal : Réfad. Récupéré de http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf.

Audran, J. (2009). Les outils et les pratiques d'évaluation dans les environnements informatiques pour l'apprentissage. Dans M. Sidir (dir.), *La communication éducative et les TIC épistémologie et pratiques*. Paris : Hermès, p. 363-386.

Blais, J.-G., Gilles, J.-L. et Tristan-Lopez, A. (dir.). (2015). *Bienvenue au 21e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Bruxelles : Peter Lang.

Blandin, B. (2010). Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. *Distances et savoirs*, *8*(2), 223-234.

Boudokhane-Lima, F., Vigouroux-Zugasti, E. et Felio, C. (2019). Incivilités numériques à l'université: les enseignants face aux pratiques estudiantines. *Communication et organisation*, (56), 77-91.

Bourgeault, G. (2014). Évaluation, éthique et théorie de l'action. Dans Morrissette, J.0. et Legendre, M.-F. (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux et éthiques et sociopolitiques* (p. 11-36). Québec : Presse de l'Université de Laval.

Carlin, C. H., Milam, J. L., Carlin, E. L. et Owen, A. (2012). Promising practices in e-supervision: Exploring graduate speech-language pathology interns perceptions. *International Journal of Telerehabilitation*, *4*(2), 25.

Curtis, J., Lee, M. M., Reeves, T. C. et Reynolds, T. H. (2015). *MOOCs and Open Education around the World*. Londres : Routledge.

Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Devauchelle, B. (2017). *Éduquer avec le numérique*, Paris : ESF sciences humaines.

Gendron, C. (2009). Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du CARE : une Utopie? Dans C. Gohier et F. Jutras (dir.). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 133 153). Montréal : Presses de l'Université de Québec.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale, 27*(2), 30-35.

Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Ministère de l'Éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation [CSE].

Gouvernement du Québec (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation [CSE].

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de performance*. Paris : ESF.

Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. *Hello! Where are you in the Landscape of Educational Technology?* Melbourne: Proceedings asci lite Melbourne. Récupéré de https://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/hallas.pdf.

Jeffrey, D. (2013). *Éthique dans l'évaluation scolaire*, Québec : Presses de l'Université Laval.

Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 10*(2), 6-37.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. s. l. New Age International.

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Évaluer-Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 65-78.

Lafleur, F., Nolla, J. M et Samson. G. dir. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Montréal : Presses de l'Université de Québec.

Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Leroux, J. L. (2019). *Un cadre de référence pratique pour soutenir l'évaluation des apprentissages à distance*. Communication présentée à la semaine de la formation à distance du FADIO, Édition 2019.

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).

Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique.* Laval (Québec) : Beauchemin.

Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education* (3e éd). New York : Routledge.

Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32-2). Récupéré de http://ripes.revues.org/107.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to Character Education*. New York : Teachers College Press.

Nolla, J.-M. (2020). *Les changements entrainés 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.

Nolla, J.-M. (2021). La lutte contre le plagiat étudiant dans l'évaluation : une réflexion éthique pour soutenir les enseignants en formation à distance. Dans F. Lafleur, J.-M. NollaG. Samson (dir). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. (p. 57-72). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Ntebutse, J. G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, (1), 28-38.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, *38*(3), 1.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme? *Recherches & éducations*, (18).

Réto, G. (2019). La bienveillance à l'école. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p.57-67). Bruxelles : De Boeck.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Rosa H. (2018 [2016]). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb. Paris : Éditions La Découverte.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.

Stödberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *37*(5), 591-604.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.