

REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES VIS-À-VIS DE L'ÉVALUATION À DISTANCE EN ALGÉRIE*

Naoual AOUALI¹

Résumé

L'évaluation à distance dans l'enseignement supérieur constitue une avancée significative, offrant une alternative pertinente aux méthodes d'évaluation en présentiel. Pour garantir le succès de cette approche, il est essentiel de prendre en compte les perceptions des étudiants, qui jouent un rôle crucial dans l'acceptation et l'efficacité de ce mode d'évaluation.

Ainsi, notre recherche se propose d'explorer en profondeur les représentations des étudiants sur l'évaluation à distance, en analysant leur compréhension à travers leurs expériences vécues. Pour ce faire, nous avons élaboré une enquête par questionnaire, ciblant un échantillon diversifié d'étudiants universitaires. Cette méthodologie nous a permis de collecter des données qualitatives et quantitatives, offrant ainsi une vision nuancée des attitudes et perceptions des étudiants.

L'analyse des résultats a mis en lumière les différentes manières dont les étudiants vivent et interprètent l'évaluation à distance. En révélant leurs idées, préoccupations et défis, nous espérons apporter une contribution significative à l'amélioration de la mise en œuvre de cette approche.

Mots-clés : *Évaluation à distance, Apprenant, Représentations, Compréhension, Expériences et attentes.*

REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS DISTANCE EVALUATION IN ALGERIA

Abstract

Distance assessment in higher education represents a significant advancement, providing a relevant alternative to traditional in-person evaluation methods. To ensure the success of this approach, it is essential to consider students' perceptions, which play a crucial role in the acceptance and effectiveness of this mode of assessment.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Associate Professor PhD, « B », department of French, faculty of literature and languages, University Ibn Khaldoun of Tiaret, Algeria, e-mail address: naoual.aouali@univ-tiaret.dz, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-2412>.

Our research aims to explore in depth the representations of students regarding distance assessment, analysing their understanding through the lens of their lived experiences. To achieve this, we developed a questionnaire survey targeting a diverse sample of university students. This methodology allowed us to collect both qualitative and quantitative data, offering a nuanced view of students' attitudes and perceptions.

The analysis of the results highlighted the various ways in which students experience and interpret distance assessment. By revealing their ideas, concerns, and challenges, we hope to make a significant contribution to improving the implementation of this approach.

Key words: *Distance assessment, Learner, Representations, Understanding, Experiences, and expectations.*

1. Introduction

L'évaluation à distance au sein des universités offre une flexibilité temporelle et spatiale considérable, permettant aux étudiants de mieux organiser leur apprentissage en fonction de leurs besoins individuels. Cette modalité inclut divers formats, tels que des examens surveillés en ligne, des travaux notés, et d'autres formes d'évaluation visant à mesurer les progrès des apprenants.

Au cours des dernières années, cette approche a gagné en popularité, stimulée par les avancées technologiques et la demande croissante pour des méthodes d'apprentissage et d'évaluation plus adaptées et plus flexibles.

Cependant, ce mode d'évaluation soulève d'importantes questions relatives à l'expérience des apprenants. Cela nous amène à poser la question de recherche suivante : « Quelles sont les représentations des étudiants universitaires vis-à-vis de l'évaluation à distance ? » Cette problématique exige une analyse approfondie afin de saisir pleinement les attitudes des étudiants à l'égard de cette modalité.

Pour ce faire, nous avons décidé de mener une enquête par le biais d'un questionnaire destiné aux étudiants universitaires. Notre analyse s'est structurée de manière à offrir une vision d'ensemble, tout en tenant compte des nuances de la situation. L'objectif est d'apporter un éclairage sur la façon dont les étudiants interagissent avec ces différentes modalités d'évaluation. Par ailleurs, nous visons à formuler des recommandations pour optimiser les pratiques d'évaluation à distance, en tenant compte des retours et des expériences des étudiants.

2. Cadre théorique

2.1. Définitions

Selon Leroux (2016) et Tardif (2006), l'évaluation représente une mesure des compétences des étudiants, quels que soient les contextes d'apprentissage. En présentiel, les modalités d'évaluation incluent des examens écrits, des présentations orales et des travaux en classe, qui favorisent une interaction directe et enrichissante entre les étudiants et les enseignants.

À distance, l'évaluation est un processus qui se déroule en dehors des cadres d'évaluation conventionnels. Elle utilise des technologies numériques pour évaluer les connaissances et compétences des étudiants, et englobe une variété de formats, tels que des examens en ligne, des travaux notés et des évaluations par les pairs. Cette approche permet une flexibilité temporelle et spatiale, répondant ainsi aux besoins variés des apprenants tout en maintenant l'intégrité et l'efficacité du processus d'évaluation (Hattie & Timperley, 2007).

Cette transition vers l'évaluation à distance offre des opportunités uniques pour adapter les méthodes d'évaluation aux réalités contemporaines, tout en conservant l'objectif principal de mesurer et de favoriser le progrès des étudiants.

2.2. Facteurs clés impactant le potentiel des étudiants en évaluation à distance

L'évaluation joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage, façonnant le comportement des apprenants et influençant leur engagement ainsi que leur performance. Dans le cadre de l'évaluation à distance, plusieurs facteurs clés déterminent le potentiel des étudiants et leur réussite.

Tout d'abord, la familiarité avec les outils d'évaluation est essentielle. Selon Yasar Özden *et al.* (2004), une maîtrise préalable de ces outils conditionne la perception et la réaction des étudiants aux procédures d'évaluation, influençant ainsi leur confiance et leurs résultats. Parallèlement, l'accès équitable aux technologies nécessaires pour l'évaluation en ligne est primordial. Des inégalités d'accès peuvent entraîner des disparités dans les résultats et soulever des préoccupations quant à la légitimité des évaluations (Abid Haleem *et al.*, 2022 ; Gibson et Kuhn, 2024).

Un autre aspect important est la motivation intrinsèque et l'autodétermination des apprenants. Les travaux de Deci et Ryan (1985) montrent que des relations positives entre enseignants et étudiants favorisent la motivation et l'autonomie d'apprentissage, éléments clés pour un engagement actif dans le processus éducatif.

De plus, la rétroaction constructive revêt une importance particulière. Shute (2008) souligne que le feedback aide les étudiants à identifier leurs forces et leurs domaines à améliorer.

Dans un cadre d'évaluation à distance, où les interactions peuvent être moins fréquentes, une communication claire des attentes devient d'autant plus essentielle pour clarifier les critères d'évaluation aux apprenants, Aouali et Doulate (2023) mettent en avant la nécessité pour les enseignants de clarifier la consigne et de fournir des retours personnalisés pour garantir la validité des évaluations à distance.

Enfin, la collaboration entre apprenants et enseignants est un élément clé pour enrichir l'évaluation en ligne. Elle favorise l'interaction et contribue à améliorer la compréhension des critères d'évaluation, tout en créant un climat d'apprentissage positif. Les échanges entre pairs encouragent également des solutions créatives et aident les étudiants à développer des compétences interpersonnelles cruciales pour leur avenir professionnel.

Tous ces éléments sont interconnectés et constituent des facteurs clés de l'évaluation à distance.

3. Méthodologie

Nous avons conçu un questionnaire en ligne destiné aux apprenants. Bien que près de 500 questionnaires aient été distribués, nous n'avons réussi à obtenir que 231 réponses. Ce questionnaire a été spécifiquement conçu pour explorer les conditions d'apprentissage et les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'évaluation à distance.

Les questions incluaient des thèmes tels que l'engagement, la motivation, les difficultés rencontrées et la satisfaction par rapport à l'environnement d'apprentissage en ligne. Les résultats obtenus fourniront des informations précieuses sur les besoins des apprenants et permettront d'identifier les enjeux associés à l'évaluation à distance.

4. Résultats du questionnaire et discussion

4.1. Utilisation des outils numériques par les étudiants : répartition et fonctions

Question 1

Quels outils numériques utilisez-vous pour étudier ?

Tableau 1. Outils numériques utilisés par les étudiants dans leurs études

Question 1	Pourcentage %	Description de l'utilisation
Ordinateurs et Smartphone	65	Utilisés pour diverses activités académiques et d'accès à l'information.
Smartphone seulement	100	Accès à l'information (messagerie, réseaux sociaux, notes, etc.).
Spécificité des ordinateurs par rapport aux Smartphones	100	Recherche, réalisation des exposés, des activités demandées,... les ordinateurs sont perçus comme des outils plus adaptés pour des tâches académiques complexes, tandis que les téléphones intelligents sont principalement utilisés pour des activités plus légères et facilement accessibles.

Les données révèlent que la majorité des étudiants (65 %) utilise à la fois des ordinateurs et des téléphones intelligents pour leurs activités académiques. Cela indique une approche multimodale de l'apprentissage, où les étudiants tirent parti des avantages de chaque appareil pour accéder à des informations et réaliser diverses tâches.

Tous les étudiants (100 %) possédant au moins un téléphone intelligent utilisent cet appareil pour accéder à des informations essentielles. Cela met en évidence l'importance des Smartphones en tant qu'outil principal de communication et d'accès à des ressources éducatives, facilement disponibles même sans ordinateur.

Par ailleurs, tous les étudiants ayant recours à des ordinateurs, même ceux qui n'en possèdent pas et qui doivent se rendre dans des cybercafés, utilisent ces dispositifs pour des tâches académiques plus complexes, comme la recherche d'information et la réalisation d'exposés. Cela montre que, malgré la popularité des Smartphones, les ordinateurs demeurent indispensables pour des activités nécessitant une plus grande capacité de traitement et un niveau de concentration élevé. Ainsi, bien que les

Smartphones facilitent l'accès immédiat à l'information, les ordinateurs continuent de jouer un rôle crucial dans le cadre des études supérieures.

L'interprétation de ce tableau met en lumière la diversité des outils numériques utilisés par les étudiants et leur rôle crucial dans le processus d'apprentissage. Les résultats montrent que les étudiants adoptent une approche flexible et intégrée, combinant différents appareils pour répondre à leurs besoins éducatifs.

Dans ce contexte, l'étude de Hwang et Chang (2011) examine l'impact de l'apprentissage mobile basé sur l'évaluation formative et son influence sur la performance académique des étudiants. Les résultats de cette recherche révèlent que l'intégration des outils technologiques dans le cadre de l'évaluation formative peut non seulement améliorer les résultats d'apprentissage, mais également enrichir l'expérience des étudiants en rendant le processus d'apprentissage plus interactif et participatif.

Les auteurs appellent ainsi à une adoption accrue de ces outils dans l'enseignement supérieur afin d'exploiter pleinement le potentiel des technologies numériques. Cette perspective souligne l'importance d'adopter des approches pédagogiques innovantes qui exploitent la technologie pour créer des opportunités d'apprentissage engageantes et pertinentes.

4.2. Retours des étudiants sur la maîtrise et l'utilisabilité des outils informatiques

Question 2

Maîtrisez-vous l'outil informatique pour accéder aux plateformes et réaliser les activités, et pensez-vous que son utilisation devient plus aisée avec l'expérience ?

Tableau 2. Perception des Étudiants sur la Facilité d'Utilisation des Outils Informatiques

	Pourcentage %	Description
Maîtrise de l'outil informatique	64	Ces étudiants maîtrisent l'utilisation de l'outil informatique, qu'ils perçoivent comme un facilitateur de leur expérience d'apprentissage.
Difficulté d'utilisation	36	Ces étudiants trouvent l'outil complexe, ce qui nuit à leur progression et à leur engagement dans l'apprentissage, et ils ont du mal à avancer à un rythme leur permettant de suivre les activités d'évaluation demandées.

Les résultats révèlent que 64 % des étudiants maîtrisent l'outil informatique et le considèrent comme un facilitateur de leur expérience d'apprentissage. Cette confiance dans les technologies numériques concorde avec des études soulignant que la compétence technologique améliore l'expérience d'apprentissage en ligne (Hwang *et al.*, 2019). Lorsqu'ils se sentent à l'aise avec ces outils, les étudiants sont plus enclins à interagir efficacement avec le contenu, ce qui peut accroître leur engagement et leur succès académique (Bennett & Maton, 2010).

Cependant, 36 % des étudiants rencontrent des difficultés d'utilisation, soulignant la complexité de l'outil. Ce constat met en évidence un enjeu crucial, car des études antérieures montrent que des outils numériques difficiles à maîtriser

peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage, entraînant frustration et découragement chez les apprenants (Mouza, 2011). Cette situation peut expliquer pourquoi certains étudiants se sentent moins engagés, car la maîtrise des outils est essentielle pour en tirer pleinement profit (Selwyn, 2016).

Par ailleurs, certains étudiants ont proposé des améliorations et ont exprimé le besoin que leurs difficultés soient prises en compte lors de la conception des tâches et des délais. Cette demande témoigne des défis qu'ils rencontrent dans la gestion des exigences académiques, confrontés à divers obstacles tels que des lacunes en compétences techniques, une charge de travail excessive ou d'autres facteurs contextuels. En sollicitant une meilleure reconnaissance de ces difficultés, ils soulignent l'importance d'une approche pédagogique plus adaptative.

Cette perspective s'aligne avec les recommandations en matière de conception pédagogique, qui préconisent une personnalisation et une flexibilité dans l'attribution des tâches d'évaluation afin de répondre aux besoins variés des étudiants (Meyer *et al.*, 2014). Ainsi, il est essentiel que les enseignants prêtent attention au retour d'expérience des étudiants et intègrent leurs suggestions pour améliorer l'efficacité des outils utilisés. Pour ce faire, il est crucial de créer un environnement d'apprentissage en ligne plus inclusif et efficace, propice à la réussite de tous les apprenants.

4.3. Avis des étudiants sur les modalités et types d'évaluation

Question 3

Quel est votre point de vue sur l'évaluation à distance, en particulier sur les types d'évaluations que vous préférez et votre expérience avec les examens de fin de semestre (évaluation sommative) ?

Tableau 3. Résultats des préférences des étudiants sur les modalités et les types d'évaluation

Modalité d'évaluation	Pourcentage %	Observations
Évaluation à distance	77	Les étudiants expriment une préférence pour une évaluation sommative en ligne, qu'ils apprécient pour sa flexibilité et sa capacité à réduire le stress, alors qu'actuellement, cette évaluation se déroule en présentiel pour presque tous les modules.
Préférences pour les quiz et les QCM	56	Considérés comme faciles par rapport à d'autres formats d'évaluation
Évaluation variée	44	Les étudiants souhaitent une diversification des protocoles et des activités évaluatives afin de favoriser une auto-évaluation complète et de garantir une meilleure performance dans leur apprentissage.
Questions de réflexion stimulantes	31	Appréciées par certains pour leur capacité à enrichir l'apprentissage.
Questions de réflexion difficiles	11	Considérées comme problématiques en raison des contraintes de temps.
Recommandations	58	Reconnaissance de la nécessité de gérer le temps tout en maintenant une réflexion solide

L'évaluation à distance est clairement préférée par la majorité des étudiants (77 %). Actuellement, l'évaluation formative se déroule en ligne, tandis que l'évaluation sommative a lieu en présentiel pour la plupart des modules. Cependant, de nombreux étudiants manifestent un intérêt marqué pour une évaluation sommative en ligne, qu'ils apprécient pour sa flexibilité et sa capacité à réduire le stress. Cette modalité leur permet de gérer leur temps de manière optimale et de se préparer dans un environnement familier, ce qui contribue à une expérience d'évaluation plus positive et moins anxiogène.

En ce qui concerne les formats d'évaluation, 56 % des étudiants préfèrent les quiz et les QCM, les considérant comme moins exigeants que les portfolios ou les rapports. En revanche, 44 % d'entre eux souhaitent des évaluations variées, leur permettant de s'auto-évaluer efficacement tout en développant de nouvelles compétences.

Concernant les questions de réflexion, il existe un intérêt partagé parmi les répondants : 31 % les trouvent enrichissantes, tandis que 11 % les considèrent comme difficiles en raison des délais impartis. Cela souligne la nécessité d'un équilibre entre la profondeur de la réflexion et la gestion du temps, une préoccupation partagée par 58 % des étudiants. Ces derniers affirment avoir amélioré leur capacité à répondre avec précision et pertinence au fil du temps.

4.4. Pertinence et Adéquation des Ressources d'Apprentissage

Question 4 : Comment percevez-vous la pertinence des ressources et des activités proposées dans le cadre de votre apprentissage en ligne, notamment en ce qui concerne leur adéquation avec vos besoins et objectifs d'apprentissage ?

Tableau 4. Appréciation des Vidéos et Modules en Fonction des Objectifs d'Apprentissage des Apprenants

Critères	Pourcentage %	Interprétation
Très pertinente	82	La majorité des apprenants considère que les vidéos explicatives sont essentielles pour comprendre des contenus complexes et suivre le cours, ce qui indique une forte appréciation de ce format d'apprentissage.
Peu pertinentes	18	Une minorité trouve que certaines vidéos ne sont pas adaptées à leur niveau, ce qui suggère qu'il pourrait y avoir un besoin d'ajuster le contenu pour mieux répondre aux divers niveaux de compréhension des apprenants.
Adéquation des contenus des modules avec les objectifs		
- Correspondent parfaitement	78	Les étudiants estiment que le contenu des modules et des activités évaluatives sont en adéquation avec leurs objectifs d'apprentissage.
- Besoin d'intégration de ressources pratiques	22	Bien que ces étudiants trouvent les modules pertinents, ils pourraient bénéficier d'une intégration plus poussée de ressources pratiques. Cela leur permettrait d'appliquer directement les éléments étudiés dans des situations concrètes.

Les résultats révèlent une appréciation globale des vidéos explicatives, avec 82 % des apprenants qui les considèrent comme très pertinentes pour la compréhension de contenus complexes. Cela souligne l'importance de ce format dans l'apprentissage en ligne. Selon Mayer (2009), les vidéos explicatives facilitent la compréhension en intégrant des éléments multimédias qui améliorent la rétention et la compréhension des apprenants. Cependant, 18 % des apprenants jugent certaines vidéos difficiles et peu explicites, ce qui met en lumière la nécessité d'adapter le contenu pour mieux répondre aux divers niveaux de compréhension. Clark et Mayer (2016) insistent également sur l'importance d'ajuster le contenu aux différents niveaux d'apprentissage afin de maximiser l'efficacité des ressources pédagogiques.

En ce qui concerne l'adéquation du contenu des modules avec les objectifs d'apprentissage, une majorité de 78 % des étudiants reconnaît que ces modules sont alignés avec les objectifs d'apprentissage, ce qui est essentiel pour leur développement. Toutefois, environ un quart des étudiants (22 %) souligne l'importance d'intégrer davantage de ressources pratiques, afin de leur permettre d'appliquer les compétences acquises dans des contextes réels et concrets. Bien que les étudiants estiment que le contenu des modules est pertinent pour le développement de leurs compétences académiques, il est crucial d'inclure davantage d'éléments pratiques. Cela leur offrirait l'opportunité d'appliquer directement les connaissances acquises dans des situations spécifiques. Une approche pratique est indispensable, car certaines compétences ne peuvent pas être pleinement maîtrisées à distance sans une application concrète.

Selon Kolb (1984), l'apprentissage par l'expérience est fondamental pour le développement des compétences, il permet aux apprenants d'agir, d'acquérir de l'expérience et d'intégrer de nouvelles compétences de manière durable. En renforçant cette dimension pratique, nous pouvons mieux préparer les étudiants aux défis qu'ils seront amenés à rencontrer dans le futur, en leur fournissant les outils nécessaires pour réussir dans leur parcours professionnel.

4.5. L'Influence des modes d'évaluation sur la Motivation des Étudiants"

Question 4 : Comment la motivation affecte-t-elle votre engagement et vos performances lors des évaluations en ligne par rapport aux évaluations en présentiel ?

Réponse : La motivation a un impact significatif sur l'engagement et les performances des étudiants lors des évaluations en ligne par rapport aux évaluations en présentiel.

Les étudiants affirment que la motivation joue un rôle fondamental dans leur engagement et leurs performances lors des évaluations, qu'elles se déroulent en ligne ou en présentiel.

Dans le cadre des évaluations en ligne, les étudiants apprécient particulièrement la flexibilité que ce format leur offre, leur permettant d'avancer à leur propre rythme. Cependant, cette autonomie peut également poser des défis, notamment la procrastination, surtout lorsque la discipline personnelle fait défaut. En revanche, lorsque les étudiants sont animés par l'intérêt du module ou par des objectifs personnels bien définis et clairs, ils parviennent à concentrer leurs efforts

et à s'engager pleinement, ce qui se traduit souvent par des performances remarquables. L'absence de pression immédiate des évaluations en temps réel peut avoir des effets ambivalents : certains étudiants se sentent plus à l'aise et mieux préparés, favorisant ainsi de meilleures performances, tandis que d'autres peinent à trouver la motivation sans la rigueur d'un cadre traditionnel.

Les apprenants notent également que lorsque les enseignants prennent le temps de fournir un feedback détaillé sur les travaux soumis en ligne et d'en discuter lors des séances virtuelles, leur motivation à approfondir leurs connaissances et à améliorer leurs travaux connaît une augmentation considérable. Les interactions constructives avec leurs pairs, que ce soit lors de salons de chat ou dans des groupes de messagerie, leur permettent d'obtenir des perspectives variées, enrichissant ainsi leurs réflexions.

En ce qui concerne les évaluations en présentiel, l'environnement social joue un rôle essentiel dans la motivation des étudiants. L'interaction directe avec les enseignants et les camarades dynamise leur engagement et les incite à donner le meilleur d'eux-mêmes. La pression d'être évalués en temps réel, conjuguée au soutien et aux encouragements reçus, les pousse à se préparer avec sérieux et rigueur. De plus, les échanges d'idées et les discussions en classe contribuent à enrichir leur compréhension des sujets abordés, renforçant ainsi leur préparation et, par conséquent, leur performance.

Bien que la motivation ait un impact significatif sur l'engagement et les résultats des étudiants dans les deux types d'évaluations, les mécanismes sous-jacents varient. Les environnements en ligne et en présentiel offrent chacun des avantages et des défis distincts, influençant la manière dont les étudiants se préparent et se présentent lors des évaluations. Il devient donc essentiel de reconnaître ces différences afin de développer des stratégies adaptées qui maximisent la motivation et l'engagement dans chaque format d'évaluation.

4.6. Analyse des préférences en matière de contenus d'apprentissage

Question 6 : Préférez-vous, en tant qu'étudiants de langue française, les contenus interactifs ou les textes informatifs pour assimiler de nouvelles connaissances ?

Tableau 5. Préférences de Contenus d'Apprentissage

Type de contenu	Pourcentage %	Description
Contenus interactifs	45	Les apprenants montrent une nette préférence pour les quiz, les vidéos interactives et les jeux éducatifs. Ces formats suscitent leur engagement et favorisent une meilleure compréhension des contenus.
Textes informatifs	34	Préférence pour un format traditionnel avec des explications détaillées et des références précieuses.
Aucune préférence particulière	21	Répondants qui ne distinguent pas entre les deux formats et montrent une diversité d'opinions.

Contenus interactifs (45 %) :

- **Engagement et dynamisme :** Une proportion significative des répondants (45 %) privilégie les contenus interactifs. Les outils tels que les quiz et les vidéos ne se limitent pas à transmettre des informations, mais encouragent également une participation active des apprenants. Cette approche dynamique renforce non seulement la compréhension, mais également la rétention des connaissances, rendant ainsi l'apprentissage plus captivant et engageant.

Textes informatifs (34 %) :

- **Confort avec le traditionnel :** Bien qu'une majorité des répondants manifeste une préférence pour les contenus interactifs, 34 % d'entre eux choisissent les textes informatifs. Ces apprenants se sentent plus à l'aise avec des formats qui leur permettent d'accéder à des explications détaillées dans un style plus traditionnel. Cela témoigne d'une approche d'acquisition des connaissances plus structurée, où l'exploration approfondie des détails et des références est jugée cruciale pour une compréhension solide. Cette démarche met en avant l'importance de la clarté et de la profondeur d'information, éléments que les formats textuels peuvent offrir de manière efficace, répondant ainsi aux besoins d'apprentissage de ces étudiants.

Aucune préférence particulière (21 %) :

- 21 % des répondants indiquent qu'ils n'ont pas de préférence particulière entre les contenus interactifs et les textes informatifs. Cette réponse met en lumière la diversité des préférences individuelles en matière de formats d'apprentissage. Elle souligne l'importance d'offrir une gamme variée de supports pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques et aux styles d'apprentissage différents de ces apprenants. En intégrant à la fois des éléments interactifs et des textes informatifs.

Ces résultats mettent en lumière la complexité des préférences en matière d'apprentissage. Bien que l'interactivité soit privilégiée par une part importante des apprenants, il est essentiel de prendre en compte ceux qui préfèrent des formats plus traditionnels. En outre, il est important d'offrir une flexibilité permettant aux étudiants de naviguer entre différents types de contenus, même s'ils ne manifestent pas de préférence clairement définie. Cette approche inclusive favorise une expérience d'apprentissage personnalisée, capable de s'adapter aux divers styles d'apprentissage de chacun.

4.7. Les Défis de l'Évaluation à Distance : Perspectives et Expériences des Apprenants

Question 4 : Quelles difficultés ou obstacles rencontrez-vous lors de la mise en œuvre de l'évaluation à distance, et comment ces défis affectent-ils votre expérience d'apprentissage et vos performances académiques ?

Réponse : Le passage à une évaluation formative à distance a présenté plusieurs défis pour les apprenants.

L'un des principaux problèmes est lié à la disponibilité des moyens, car l'accès limité aux ordinateurs contraint certains étudiants à fréquenter des cybercafés pour réaliser leurs travaux, ce qui complique leur capacité à se concentrer et à

compléter leurs tâches dans les délais impartis. De plus, de nombreux étudiants font face à des problèmes techniques, tels que la méconnaissance des outils, des pannes de matériel et des problèmes de connexion Internet, ce qui perturbe le bon déroulement des évaluations.

En outre, l'absence de la structure d'un environnement d'évaluation en présentiel complique la gestion du temps, amenant les étudiants à éprouver des difficultés d'organisation qui peuvent conduire à la procrastination et à un stress accru, surtout lors des périodes de charge de travail importante.

Des préoccupations concernant l'intégrité académique sont également exacerbées dans ce contexte, entraînant un stress supplémentaire, en particulier pour les étudiants qui cherchent à maintenir de bonnes performances. Cela est dû à l'absence de dispositifs efficaces pour prévenir la tricherie, ce qui accentue leurs appréhensions face aux évaluations à distance.

La limitation des interactions directes avec les enseignants et les pairs dans le format à distance nuit à la compréhension de certains contenus et à la clarté des consignes.

Ces défis soulignent l'importance de fournir un soutien accru aux apprenants lors de la transition vers l'évaluation à distance.

4.8. Discussion

L'interprétation des résultats du questionnaire révèle des aspects clés de l'apprentissage à distance, notamment l'utilisation des outils numériques, les préférences d'évaluation et les défis rencontrés par les étudiants. La majorité d'entre eux possèdent des ordinateurs et des Smartphones, montrant une familiarité avec la technologie, bien que certains rencontrent des difficultés, ce qui souligne la diversité des compétences technologiques (Garrison et Kanuka, 2004).

Les étudiants manifestent un intérêt prononcé pour les quiz et les questions à choix multiples (QCM), appréciés pour leur retour d'information rapide et leur caractère moins anxiogène par rapport aux examens à réponse ouverte (Katrien Struyven *et al.*, 2005). Cette préférence peut être perçue comme un désir de tests plus faciles, mais Almakari Ahmed (2021) souligne que la conception d'un bon QCM nécessite une compréhension claire des objectifs pédagogiques et une formulation équilibrée des questions. Un QCM bien conçu peut devenir un levier d'apprentissage, permettant aux étudiants de tester leurs connaissances de manière immédiate et globale.

Les questions de réflexion suscitent des réactions variées, ce qui souligne l'importance d'une conception équilibrée des évaluations, intégrant à la fois des QCM et des questions ouvertes pour stimuler la réflexion (Audet, 2001). De plus, l'évaluation entre pairs en ligne est favorisée pour son potentiel d'entraide (Altowairiki, 2021), mais l'engagement de l'enseignant est crucial. Zhao *et al.*, (2017) démontrent qu'un faible engagement enseignant entraîne des résultats moins satisfaisants, tandis qu'un engagement excessif peut limiter la collaboration entre étudiants.

La motivation des étudiants est essentielle, mais des obstacles comme le manque d'intérêt ou des difficultés techniques peuvent entraver cet engagement. Des retours d'expérience pertinents et des interactions constructives sont nécessaires pour renforcer la motivation (Hattie et Timperley, 2007). Les défis liés aux évaluations à

distance, tels que la gestion du temps, soulignent la nécessité de stratégies de gestion efficaces. Picciano (2017) recommande une planification rigoureuse et une communication claire des attentes pour réduire le stress et améliorer l'expérience d'apprentissage.

5. Conclusion

En conclusion, il est essentiel de prendre en compte les représentations des apprenants pour instaurer un environnement d'évaluation qui offre une compréhension approfondie des enseignements dispensés en ligne. Des étudiants motivés et autonomes sont plus enclins à s'engager activement dans leur parcours académique et à suivre les programmes d'évaluation. De plus, l'interaction et la collaboration, considérées comme des éléments clés de tout processus évaluatif, peuvent être renforcées grâce à une maîtrise adéquate des outils technologiques et à une disponibilité appropriée, facilitant ainsi la participation active des étudiants à toutes les activités d'évaluation. Il est également crucial que les apprenants aient accès aux technologies nécessaires pour réaliser leurs activités à leur propre rythme. Les plateformes d'évaluation doivent intégrer des outils et des logiciels de surveillance de haute qualité, contribuant à l'émergence d'une communauté d'apprentissage équitable. Une synergie entre technologie et pédagogie est fondamentale pour préparer les étudiants à s'épanouir dans un environnement éducatif en constante évolution. En intégrant ces éléments dans la conception et l'implémentation des évaluations à distance, les éducateurs mesurent non seulement le progrès des apprenants, mais ils favorisent également des expériences d'apprentissage enrichissantes et efficaces. Une évaluation à distance soigneusement réfléchie permet d'optimiser les bénéfices que la technologie peut apporter à l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abid Haleem, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Rajiv Suman. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285, <https://doi.org/10.1-016/j.susoc.2022.05.004>.
2. Almakari, Ahmed (2021). *Pour une meilleure utilisation des questionnaires à choix multiple*. Disponible sur le site: [https://www.researchgate.net/publication-n/348559253_Pour_une_meilleure_utilisation_pedagogique_des_questionnaires_a_choix_multiples](https://www.researchgate.net/publication/n/348559253_Pour_une_meilleure_utilisation_pedagogique_des_questionnaires_a_choix_multiples)
3. Altowairiki, N. (2012). Apprentissage collaboratif en ligne : analyse de processus à travers l'expérience vécue. *Revue internationale de technologie dans l'éducation*, 4(3), 413-427. Disponible sur le site: https://www.researchgate.net/publication/352262030_Online_Collaborative_Learning_Analyzing_the_Process_through_Living_the_Experience
4. Aouali, N. & Doulate Serouri, H. (2023). Les pratiques évaluatives à l'ère du numérique en contexte universitaire algérien. *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series*, 45(2), 7-21. 10.52846/AUCPP.2023.2.01

5. Audet, L. (2011). *Les pratiques et les défis de l'évaluation en ligne*. Disponible sur le site : https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf
6. Bennett, S. & Maton, K. (2010). Beyond the digital natives debate: A technology adoption model for teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer_les_ecrits_c.garcia-debanc.pdf.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain*. New York : Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
8. Garrison, D. E., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
9. Gibson, Y., & Kuhn, R. (2024). Outils de surveillance électronique : est-ce un inconvénient nécessaire ? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(7). doi : 10.33423/jhetp.v24i7.7088
10. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
11. Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning performance of students. *Computers & Education*, 56(4), 1023-1031.
12. Hwang, G.-J., Wu, P.-H., & Wu, Y.-H. (2019). Emerging Technologies for Education: Big Data. *Artificial Intelligence, and Technology Enhanced Learning*. Springer.
13. Jaggars, S. S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270-284.
14. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
15. Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. In L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-196). Suisse : Peter Lang.
16. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
17. Meyer, K. A., & Murrell, J. (2014). Designing and Implementing Online Courses: A Guide for Faculty. *Journal of Adult Education*, 43(1).
18. Mouza, C. (2011). Learning with technology: The impact of digital tools on student achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 127-147.
19. Picciano, A. G. (2017). *Online education: Foundations, planning, and pedagogy*. Routledge.
20. Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
21. Shute, V. J. (2008). "Focus on Formative Feedback." *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795

22. Smith, A., *et al.* (2015). "Challenges in assessing online learning: A systematic review." *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 1-20.
23. Song, L., & Hill, J. R. (2007). "A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments." *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-4.
24. Struyven, Katrien, Dochy, Philip et Janssens, Steven (2005). *Les perceptions des étudiants sur l'évaluation et l'appréciation dans l'enseignement supérieur : une revue*. Disponible sur le site: https://www.researchgate.net/publication/228353441_Students'_perceptions_about_evaluation_and_assessment_in_higher_education_A_review
25. Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.
26. Yasar Özden, M., Ertürk, Ismail, & Sanli, Refik (2004). *Students' Perceptions of Online Assessment: A Case Study*. Disponible sur le site: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807820.pdf>
27. Zhao, H. & Sullivan, K.P.H. (2017). Teaching presence in computer conferencing learning environments: Effects on interaction, cognition and learning uptake. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 538-551. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12383>