

## **Atelier : « Développer l'évaluation par les pairs dans des situations hybrides »**

Mardi 17 novembre, 09h45-11h15

### **Résumé de l'atelier**

La situation sanitaire depuis quelques mois nous oblige à modifier ou à adapter nos activités pédagogiques : nous sommes passés du tout en présentiel à du tout à distance en passant par une situation hybride où certains étudiants sont en salle et d'autres à distance... Dans les adaptations à réaliser, les enseignants peuvent être amenés à considérer leurs activités pédagogiques pour intégrer une évaluation par les pairs ou à la re-considérer s'ils la pratiquent déjà.

Dans cet atelier, nous réfléchissons ensemble sur les opportunités offertes par ces (souvent nouvelles) situations d'enseignement dans une activité d'évaluation par les pairs. Nous identifierons aussi les freins les plus importants pour démarrer une telle activité et des stratégies et des solutions pour y remédier.

### **Questionnements initiaux**

- Qu'est-ce qui est attendu de l'atelier ?
  - intéressé par l'évaluation par les pairs en temps que modalité qui pourrait
  - permettre d'évaluer plus souvent ou à moindre frais pour l'équipe pédagogique
  - auto-régulation, développement de l'autonomie
  - une première "vue" de la mise en place de l'évaluation par les pairs
  - avoir des idées sur comment utiliser l'évaluation par les pairs pour la
  - formation tremplin numérique
  - en apprendre plus sur les grilles d'évaluation et surtout des bonnes pratiques
  - voir l'influence du contexte hybride pour l'évaluation par les pairs
  - voir des avantages/inconvénients de l'évaluation par les pairs
  - peut être qu'une activité de ce type pourrait compléter le contenu d'un MOOC
- Parmi les participants qui a déjà mis en place une activité d'évaluation par les pairs et/ou qui souhaiterait mettre en place ?
  - souhaiterait explorer l'utilisation d'une activité d'évaluation par les pairs pour les FISE 1A. Motivation : réduire la charge des enseignants ...

### **Échanges suite à la présentation des trois activités d'évaluation par les pairs**

*Évaluation formative vs sommative [laval].*

Les activités présentées ont été conçues comme un dispositif d'apprentissage et pas comme dispositif d'évaluation. Pour que ce soit pertinent de faire du sommatif, il faut

- prévoir et planifier ce type d'activité d'appréciation (en formatif également mais en sommatif c'est plus critique) et qu'ils soient "entraînés" à le faire.
- prévoir pour chaque étudiant avoir un nombre de retours important, la "masse" permettant de lisser des effets non souhaités.



Domaine où l'évaluation sommative par les pairs peut faire sens est dans le cadre de la démarche projet en équipe où l'enseignant ne fait pas partie des membres de l'équipe. Chaque membre peut faire une évaluation de la contribution de chaque membre à l'équipe.

*Les retours faits par les étudiants.*

**Type de retours.** Les retours peuvent être structurés (grille de critères d'évaluation) ou libres (à partir de ressources de bon "feedback"). Et la grille de critères peut être soit imposée par l'enseignant, soit construite par les étudiants (à partir d'un document de "bonnes pratiques").

Dans le cas des retours structurés, aucune des approches présentées ne propose aux étudiants la grille d'évaluation utilisée par l'enseignant, mais une adaptation,

- soit sous la forme de questions quantifiables très concrètement dans la production des étudiants,
- soit sous la forme d'un document de bonnes pratiques que les étudiants déclinent eux mêmes, avec leur vocabulaire, sous la forme d'une "grille de relecture".

Un autre type de retour de type libre serait de demander aux étudiants de trouver un point fort, un point faible de la production et de justifier ses points.

**Démarche d'évaluation.** La démarche pour la réalisation des retours était, dans les trois expériences présentées, d'étudier la production à évaluer et de répondre aux différents items identifiés (questions ou éléments retenus du document de bonnes pratiques) en justifiant leurs évaluations.

Une démarche alternative peut être de proposer une bonne solution (ou la meilleure solution possible) au problème et demander aux étudiants de positionner les productions à évaluer par rapport à la bonne solution.

**Nature des retours.** Enfin, dans aucune des expériences les retours faits par les étudiants étaient des avis, opinions sur la production évaluée. Peut être parce qu'on a mis systématiquement à disposition un document guide de "feedback" qui cadrerait le type des retours attendus.

*Engagement des évaluateurs.*

Dans deux expériences, l'engagement parfois insuffisant de certains étudiants rendait l'activité moins intéressante : des étudiants se retrouvaient à avoir des retours qui ne les aidait pas à retravailler leur production.

Stratégies pour éviter ou limiter ce problème :

- demander à l'étudiant évalué.e d'évaluer l'évaluateur. Peut être avec un questionnaire sur la qualité des retours...
- pénaliser les étudiants qui ne font pas l'évaluation ou attribuer un bonus à ce qui le font



- lorsqu'on utilise des outils comme l'atelier Moodle, il est possible de faire en sorte qu'un étudiant ne reçoit pas les évaluations que s'il a évalué.

## Activité 1 : opportunités de l'évaluation par les pairs

### *Opportunités pour enseignants et étudiants*

- Appropriation des compétences et des critères d'évaluation et donc des attentes de l'enseignant

### *Opportunités pour les élèves*

- Améliore la profondeur des apprentissages
  - Permet à l'étudiant de comparer son travail avec celui des autres étudiants de manière approfondie
- Comprendre la difficulté de la tâche d'évaluation que vivent les enseignants
- Plus de "feedback" pour les étudiants et activité sociale lorsque l'évaluation demande des échanges entre pairs
- Améliore la perception des attendus... favorise la construction des apprentissages...le chemin d'acquisition....apport méthodologique et qualitatif, favorise l'analyse réflexive
- Contribue au développement de l'autonomie

### *Opportunités pour les enseignants*

- Avoir des retours sur des compétences que l'enseignant ne peut pas directement observer/évaluer (ex : contribution à un travail de groupe)
- Moins de travail pour l'enseignant avec une grosse cohorte
- Diminution des fautes récurrentes lors de l'évaluation sommative
- Permet d'évaluer des compétences de "niveau 4" Bloom ("analyse critique") et 5 ("évaluer")

## Activité 2 : Freins et stratégies et solutions pour les contourner (ou limiter)

- Demande d'une scénarisation plus précise, plus d'organisation et de communication avec les étudiants : il faut fournir des grilles d'évaluation ou les établir avec les étudiants ou bien expliciter les attentes (il faut fournir des guides de bonnes pratiques (fond, forme, règles de confidentialité si nécessaire)
- Évaluation des pairs prend du temps étudiant, si le processus d'évaluation ne fait pas partie des objectifs pédagogiques c'est un temps qui n'est pas consacré à des objectifs pédagogiques de l'enseignement
  - concevoir l'évaluation pour que les étudiants acquièrent des connaissances/compétences associées à des objectifs pédagogiques de l'enseignement
- Perte de contrôle sur la matière

- accepter de déléguer une partie de l'évaluation aux élèves (donc faire confiance aux élèves)
- Niveaux des étudiants très hétérogènes ? (ex : la formation tremplin numérique)
  - croiser l'évaluation par un pair, avec de l'auto-évaluation et l'évaluation par l'enseignant
  - inscrire l'évaluation par les pairs dans une méthode d'enseignement plus que d'évaluation. Par exemple, pour des activités type "relecture de code", l'évaluation de pairs peut être instructif ...
- La construction des critères d'évaluation est aussi un apprentissage à part entière qu'il faut faire acquérir et donc évaluer cet objectif également
- sport et mode à distance ?
- l'objectif de cette évaluation doit être bien clair pour l'étudiant (diagnostique, formative, sommative,...)
- Fiabilité des retours des étudiants
  - "éthique" dans les évaluations
  - cadre strict à définir, gestion des périmètres de diffusion de l'information
  - "constructif", bienveillant
  - confiance (ambiance de travail) , confiance dans les capacités du pair à critiquer son travail (=> objectivation des évaluations) o initier à la critique constructive
- Compassion pour ses pairs
  - validité des évaluations ?
- Engagement des étudiants
  - prévoir des séances avec l'enseignant où on leur fait prendre en main les grilles

## Références

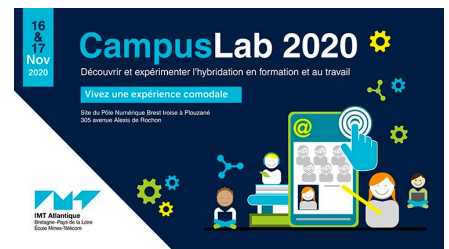
Brown, S. (2004), « Assessment for learning ». Learning and Teaching in Higher Education 1: 81-89.

Elliot N., et Higging A. (2005), « Self and peer assessment – does it make a difference to student group work ? ». Nurse Education in Practice 5, no 1: 40-48.  
<https://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004>

Gielen S., Peeters E., Dochy F., Onghena P., Struyven K. (2010), « Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning». Learning and Instruction 20, no 4: 304-15.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>.

Gielen, M., B. De Wever (2015), « Structuring the Peer Assessment Process: A Multilevel Approach for the Impact on Product Improvement and Peer Feedback Quality: Structuring the Peer Assessment Process». Journal of Computer Assisted Learning 31, no 5: 435-49.  
<https://doi.org/10.1111/jcal.12096>.

Hanrahan S.J., Isaacs G. (2001), « Assessing self-and peer-assessment: the students' view ». Higher Education Research and Development 20, no 1: 53-70.  
<https://dx.doi.org/10.1080/07294360123776>



Lison C., St-Laurent C. (2015), « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation ». Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal QC : Chenelière Éducation/Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lu, Jingyan, Law N. (2012), « Online Peer Assessment: Effects of Cognitive and Affective Feedback ». *Instructional Science* 40, no 2: 257-75. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2>.

Nicol, David J., et Debra Macfarlane-Dick. (2006) « Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice ». *Studies in Higher Education* 31, no 2: 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

Orsmond P., Merry S., Reiling K. (2000). « The use of student derived marking criteria in peer and self-assesment». *Assesment and Evaluation in Higher Education* 25, no 2: 23-38. <https://dx.doi.org/10.1080/02602930050025006>

Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2015). « Teachers' reasons for using peer assessment: A survey self-report of Spanish teachers ». Manuscript submitted for publication.

Peng, J.-C. « Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Correlations », s. d., 20.

Roy M., Michaud N. (2018), « L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis ». *Formation et profession* 26, no 2: 54-65

Sluijsmans, Dominique M.A., George Moerkerke, Jeroen J.G. van Merriënboer, Filip J.R. Dochy. (2001), « Peer Assessment in Problem Based Learning ». *Studies in Educational Evaluation* 27, no 2: 153-73. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00019-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00019-0).

Thomas G., Martin D., Pleasants K. (2011), « Using self-and peer-assesment to enhance sudents' future-learning in higher education ». *Journal of University Teaching and Learning Practice* 8, no 1: 1-17.

Topping, K.J. (2009), «Peer assessment». *Theory into practice* 48, no 1: 20-27. <https://doi.org/doi:10.1080/00405840802577569>.

Université de Laval. l'évaluation formative et sommative. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

Winstone, N.E., David B. (2020), « The Need to Disentangle Assessment and Feedback in Higher Education ». *Studies in Higher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>.