

## Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

### *LORSQUE LES ÉTUDIANT·ES PRODUISENT ET REÇOIVENT DES FEEDBACKS ENTRE PAIRS À L'UNIVERSITÉ*

*Étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue  
facilité par le numérique*

Céline GIRARDET

---

Version de la publication : octobre 2020  
Évaluation ouverte et collaborative  
Rétroacteurs : Amaury DAELE & Vincent GRENON

---

*Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteurs avant leurs échanges avec l'autrice, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'autrice et les deux rétroacteurs. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elle et eux.*

### Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

#### Amaury DAELE

L'article est selon moi publiable tel quel ou quasiment. Il est très bien écrit, bien structuré selon ce qui est annoncé au début. La table des matières n'est pas classique mais cela est bien justifié par l'approche épistémologique adoptée. Le contenu est donc très cohérent dans l'ensemble. Les questions de recherche sont précises, la méthodologie choisie pour la collecte et l'analyse de données est cohérente et valide au regard de ces questions et la présentation des résultats se distingue bien des interprétations et discussion.

Plusieurs éléments pourraient néanmoins être améliorés à mon sens (ces remarques sont notées dans le texte sur GoogleDocs) :

- Certaines notions sont abordées au début du texte mais ne sont plus convoquées ensuite, comme l'idée de communauté d'apprentissage. Cela paraît pertinent au début mais on ne sait pas ensuite si c'est uniquement pour présenter le contexte ou si c'est une notion qui guidera l'analyse des données.
- L'échantillon d'étudiants est très peu décrits. On en sait très peu à leur sujet si ce n'est qu'ils sont en Bachelor.

- Il n'y a que très peu de perspectives de recherche qui sont proposées, que ce soit pour des questions de recherche ou une méthodologie de collecte et d'analyse de données.

### Vincent GRENON

La bonification du texte suite au REF est tangible. L'autre évaluateur a fait un travail remarquable et je suis en accord avec tous ses commentaires. Pour ma part, j'ai principalement souligné des points d'incompréhension. Le seul élément d'inconfort est lié au fait d'identifier la bienveillance et d'autres émotions à une compétence. Sous le chapeau des compétences s'entremêlent des capacités, des savoirs-être, etc. Nous assistons à une multiplication des compétences alors qu'il nous semble qu'il y aurait la possibilité d'identifier la bienveillance à une composante liée à la compétence communicationnelle qui s'avère importante en contexte de rétroaction. Il est possible que la refonte de programme que je mène actuellement m'amène à toujours penser aux différentes composantes. L'ajout d'une simple phrase permettrait d'avertir le lecteur dès le départ que l'expression compétence chapeaute plusieurs éléments. Pour un formateur qui tente d'intégrer l'évaluation par les pairs en contexte universitaire, ce texte est inspirant. Il permet d'identifier des conditions et des points d'attention à prendre en considération.

### Extraits des débats autour du texte soumis

### Résumé

Cet article étudie les perceptions d'étudiant·es universitaires de tâches de production et de réception de feedbacks entre pairs articulées dans un dispositif d'évaluation continue (faisant se rejoindre évaluations formative et certificative) conçu dans une vision d'évaluation soutient d'apprentissage (Afl) et d'évaluation comme moyen pour apprendre (AaL). L'analyse inductive des perceptions des étudiant·es montre des apprentissages en profondeur liés à la compréhension des concepts et au développement de diverses compétences « transversales » (compétences cognitives et réflexives, compétences communicationnelles, **bienveillance, empathie**, compétences collaboratives, compétences évaluatives). Les résultats sont discutés à la lumière de la recherche sur les feedbacks entre pairs.

**Mots-clés :** enseignement supérieur, évaluation entre pairs, feedbacks, perceptions, apprentissages

## 1. Introduction

...

## 2. Description du dispositif d'évaluation continue

...

L'ensemble des tâches et activités à réaliser étaient transmises puis centralisées sur Moodle, en tant que la plateforme numérique qui « véhicule ainsi une fonction réflexive à deux niveaux : c'est un miroir du vécu et une occasion d'analyse de sa propre activité » (Mailles-

**Commenté [1]: Vincent Grenon :** Bienveillance et empathie sont intégrées sous le chapeau "compétences transversales". Ces termes nous paraissent plus être associés à un état / une disposition affective. Nous verrons bien dans la suite du texte.

**Commenté [2]: Céline Girardet :** Bonjour Vincent, C'est volontaire de notre part de poser l'empathie et la bienveillance comme des compétences. En effet, nous défendons l'idée selon laquelle l'empathie et la bienveillance peuvent s'entraîner et s'acquérir, au même titre qu'une compétence et a contrario d'un état ou d'une disposition, qui renvoient à une nature plus "figée" et "innée" que nous souhaitons justement éviter. J'ai ajouté une note de bas de page dès l'introduction de cela dans les résultats (note n°16) pour expliquer que plusieurs éléments seront chapeautés sous le terme de "compétences", comme tu me l'as suggéré dans ton commentaire général.

**Commenté [3]: Vincent Grenon :** Je comprends l'intérêt de les présenter comme étant des éléments non figés. Sans être un spécialiste de l'empathie, des auteurs vont la définir par une réponse émotionnelle à l'état d'autrui.

<https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-4-page-459.html>

Extrait du texte :

"l'empathie est une disposition qui est relativement stable dans le temps (Decety & Jackson, 2004 ; de Vignemont & Singer, 2006 ; Preston & de Waal, 2002)" paragraphe 13.

Le sens donné ici, semble toucher la composante cognitive qui fait allusion à la compréhension des sentiments d'une autre personne.

**Commenté [4]: Céline Girardet :** Merci pour ce commentaire très intéressant. Par rapport à l'article de Girard, Terradas et Matte-Gagné dont tu as fourni le lien, j'aime beaucoup la notion de "comportement pro-social". Nous avons d'ailleurs nous-mêmes (Lucie Mottier Lopez et moi) proposé, ailleurs, de parler de compétences pro-sociales (prosocial skills) concernant la bienveillance.

Par rapport au fait que l'empathie serait une disposition relativement stable dans le temps, il est vrai que j'ai hésité à parler de l'empathie en termes de compétences (contrairement à la bienveillance). Je vais voir pour amener quelques éléments définitoires de l'empathie dans le texte qui vont dans le sens de ce que dit cet article.



Viard Metz, 2015, para.14), facilitant ainsi des démarches d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs. Plus précisément, les buts étaient :

- de permettre une gestion plus facile de toutes les pièces d'un dispositif complexe au niveau des tâches à réaliser (en présentiel, hors des cours), de leur articulation et de leur temporalité ;
- pour les étudiant·es, de télécharger les documents à remplir pendant les TP puis de les redéposer à la fin de chaque séance de façon autonome ;
- de distribuer hors des cours différents travaux aux étudiant·es selon une répartition organisée pour la réalisation de feedbacks individualisés ;
- de faciliter l'anonymat des étudiant·es dans les tâches d'évaluation formative et de rétroactions entre pairs ;
- de centraliser les consignes associées à chaque pièce, afin que les étudiant·es puissent facilement s'y référer ;
- de déposer et de centraliser les rendus des étudiant·es qui étaient en grand nombre ;
- plus généralement, d'offrir un espace gardant les multiples traces des productions des étudiant·es, susceptible d'être facilement mises en relation entre elles et avec les ressources de l'enseignement (supports des cours, lectures obligatoires et d'approfondissement, notamment).

Le déroulement détaillé du dispositif est décrit dans l'Annexe A, en incluant une schématisation des tâches de l'évaluation continue et des informations sur leur organisation concrète sur la plateforme Moodle (incluant des captures d'écran de la plateforme Moodle). Afin d'avoir un meilleur aperçu des tâches demandées aux étudiant·es, des exemples de tâches réalisées sont également disponibles en annexes de l'article.

...

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Participant·es

Les participant·es à la présente étude étaient les 73 étudiant·es (57 femmes et 16 hommes) inscrites au cours de Bachelor « Evaluation et régulation des apprentissages » au semestre d'automne 2018. Soixante-deux étudiant·es étaient inscrites en Bachelor en Sciences de l'éducation, et 11 en complément de formation MESP (maîtrise en enseignement spécialisé).

#### 3.2 Récolte des données

...

**Commenté [5]: Vincent Grenon :** L'anonymat - justification du choix de Devoir plutôt qu'atelier - en lien avec le commentaire de M. Daele ? J'ignore si l'atelier permet l'anonymat. Si oui, l'atelier réduit grandement la gestion.

**Commenté [6]: Céline Girardet :** Je crois qu'il est possible de rendre anonyme (en tout cas les gens le disent dans des forums à ce sujet). Par contre, nous ne pouvons pas utiliser l'atelier parce que nous souhaitons une remise de travaux en groupe MAIS une évaluation individuelle des travaux des pairs. Une fois que l'on met l'option "remise des travaux en groupes séparés", tout l'atelier se fait par groupes...

**Commenté [7]: Vincent Grenon :** C'est technique... OK.

**Commenté [8]: Amaury Daele :** Pour quelqu'un qui connaît Moodle, cela peut paraître étonnant de recourir à l'activité "Devoirs" pour du feedback entre pairs alors qu'il y a une activité "Atelier" qui est justement censée gérer cela. Est-ce que c'est parce qu'un Atelier n'est pas adapté à votre activité ou est-ce que simplement l'Atelier n'existe pas sur le Moodle de l'UNIGE, ou...?

**Commenté [9]: Céline Girardet :** L'activité "atelier" existe bien sur le Moodle de l'uni de Genève. Nous nous sommes fait accompagner par une conseillère pédagogique pour faire nos choix. C'est elle qui nous a orientées vers les devoirs (elle avait écarté l'outil "atelier", parce que la répartition et l'attribution des travaux que nous souhaitions était trop complexe pour l'activité "Atelier". Notamment, nous souhaitions une remise des travaux en groupe mais une évaluation individuelle de ces travaux, ce que l'activité atelier ne permet pas).

**Commenté [10]: Amaury Daele :** L'échantillon est assez peu décrit, notamment en terme d'âge ou d'études précédentes éventuelles par exemple, ou par rapport à leur expérience préalable de Moodle ou de l'évaluation entre pairs. Il me semble que ce sont des variables qui peuvent avoir une importance ici. Vous n'avez peut-être simplement pas ces données, mais je trouverais intéressant de décrire un peu plus l'échantillon si c'est possible.

**Commenté [11]: Céline Girardet :** En effet, nous n'avons que très peu d'informations sur les étudiant·es. Les seules informations que nous avons sont leur filière et leur sexe. Je les ai ajoutées.

**Commenté [12]: Vincent Grenon :** Ces ajouts permettent de mieux apprécier l'échantillon. J'imagine que le profil des 62 versus les 11 pourrait être différent s'il était possible de les distinguer. Ce n'est pas un objectif de votre étude (une curiosité personnelle), mais cela doit induire de la variabilité.

**Commenté [13]: Céline Girardet :** En effet, cela serait intéressant d'aller regarder, mais ce n'est pas pour cette étude.



### 3.3 Analyse des données

L'analyse des écrits réflexifs a été réalisée avec l'aide du logiciel NVivo et a consisté en un codage thématique dans une approche générale d'analyse inductive (Blais & Martineau, 2006). Les réflexions critiques des étudiant·es ont fait l'objet d'un codage séparé pour chaque question (écriture et réception des feedbacks). Le codage a été fin et détaillé afin de « coller » le plus possible aux productions des étudiant·es. Ensuite, pour chacune des deux questions, les codes ont été regroupés dans des catégories un peu plus larges, tout en gardant le codage fin pour ne pas perdre de nuances dans le discours des étudiant·es. Le codage thématique a donc résulté en deux grilles de codes (une par question) constituées – dans le langage NVivo – de nœuds-enfants (sous-codes) et de nœuds-parents (codes), les nœuds-parents ayant émergé d'une catégorisation des nœuds-enfants. Pour la question sur la production de feedbacks, 421 segments de texte ont été codés en 35 nœuds-enfants, regroupés ensuite en 12 nœuds-parents. Pour la question sur la réception de feedbacks, 504 segments ont été codés en 42 nœuds-enfants, regroupés ensuite en 16 nœuds-parents. Les nœuds-parents retenus pour cet article étaient ceux comportant le plus de segments ainsi que d'autres qu'il semblait pertinent d'inclure malgré un nombre de segments plus limité. Ainsi, bien que l'analyse ait été guidée par les objectifs de la recherche, les catégories présentées dans les résultats proviennent des données brutes et non de catégories préexistantes dans la littérature ou établies en amont par la chercheuse. Une fois les résultats obtenus, les catégories ont été confrontées à la littérature existante. Cette dernière étape de l'analyse est présentée dans la discussion.

Le choix de l'analyse inductive découle de la première visée de la tâche réflexive : la formation à l'enseignement. Il nous est paru important de donner du sens aux données brutes en partant des mots des étudiant·es pour en dégager du sens, afin que nos résultats puissent être réutilisés dans une visée de formation. En effet, comme l'indiquent Blais et Martineau (2006), l'utilisation de l'analyse inductive permet, entre autres, de « condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé » (p.4). Résumé qui, dans notre cas, pourra constituer un outil de formation.

Afin d'assurer la rigueur de l'analyse thématique, la chercheuse a donné à voir les catégories à l'enseignante principale du cours, afin de vérifier si celles-ci faisaient sens pour elle également. Cette démarche correspond au critère de confirmation externe de Muchielli (1996)<sup>1</sup>. De plus, une première synthèse de l'analyse des tâches réflexives (anonymisées une fois les points attribués) a été présentée aux étudiant·es lors du bilan final du cours. Celles et ceux-ci ont pu donner leur avis sur cette première synthèse, ce qui a permis une vérification de la pertinence des catégories au regard de leurs expériences personnelles. Pour aller plus loin, la présente prépublication de l'article a été envoyée aux participant·es dont l'avis pourra donner leur avis à la chercheuse quant à l'adéquation des résultats avec leurs perceptions a été sollicité (vérification auprès des participant·es ; Blais & Martineau, 2006). Nous n'avons reçu aucune demande d'ajustement suite à cette démarche. Les éventuels feedbacks des étudiant·es sur la prépublication seront intégrés lors de la révision de l'article.

<sup>1</sup> Une limite réside dans le fait que nous n'avons pas calculé d'accord interjuges, ni de « codage parallèle en aveugle » (Blais et Martineau, 2006). Une validité externe a cependant été effectuée par des discussions sur les catégories de codage entre l'auteur·ice de ce texte et l'enseignante du cours.

**Commenté [14]: Vincent Grenon :** Serait-il possible de mentionner un ordre de grandeur dans la réduction des données (ex: du tableau 2 de Blais et Martineau, 2006).

**Commenté [15]: Céline Girardet :** Est-ce que mon ajout répond bien à la demande ?

**Commenté [16]: Vincent Grenon :** Tout à fait.

**Commenté [17]: Vincent Grenon :** Vous respectez plusieurs éléments de rigueur évoqués par Blais et Martineau (2006). Il serait possible d'indiquer que parmi les trois critères de rigueur énoncés, vous en respectez deux. Le troisième, le codage en double aveugle n'étant pas possible pour des raisons de ... C'est souvent celui qui vient en tête en premier...

**Commenté [18]: Céline Girardet :** J'ai ajouté cette information en note de bas de page.

**Commenté [19]: Vincent Grenon :** C'était déjà bien fait. La note et les ajouts mineurs en rose complètent la boucle.

**Commenté [20]: Amaury Daele :** Beaucoup de précautions ont été visiblement prises pour assurer la validité et la fiabilité du traitement des données. Y voyez-vous aussi des limites ? Par ailleurs, dans les conclusions à la fin, il n'y a pas vraiment de perspectives de recherche qui sont proposées, ni en termes de questions de recherche ni en terme de méthodologie. Qu'est-ce que vous pourriez proposer ? Par exemple, une fois que vous ne serez plus dans une recherche exploratoire, quel type de méthode permettrait d'aller plus loin et de traiter d'autres types de questions ? Je pense par exemple à l'analyse de discours qui pourrait peut-être aider à identifier les modalités des discours des étudiant·es (leurs intentions dans la façon de s'exprimer) ?

**Commenté [21]: Céline Girardet :** J'ai ajouté une limite en note de bas de page (pas d'interjuges, notamment).

Pour les perspectives, je m'attendais à ce commentaire :-).

Il y a quelques pistes tout au long de l'article qui concernent des perspectives pour l'enseignement (j'ai également ajouté une sous-section pour mettre en avant quelques considérations sur le dispositif). D'ailleurs, j'aimerais bien si vous êtes d'accord, qu'on laisse vos commentaires sur la possibilité de faire des feedbacks audio et sur l'utilisation de l'activité "ateliers" de Moodle, pour les donner à voir aux lecteurs (dans les extraits d'échanges publiés en annexe de l'article).

Mais il est vrai qu'il y a un manque du côté des perspectives de recherche.

Le hic, c'est que mon article est déjà tellement long ! Je pense que l'article est déjà trop long pour que j'ajoute encore une sous-section de perspectives.

Mais j'aurais des choses à dire, car la suite s'est déjà produite. Dans l'édition suivante du cours, en plus des ajustements du dispositif, nous avons par exemple intégré, dans l'articulation des tâches, des questionnaires de perceptions des feedbacks reçus, traduit d'un questionnaire de recherche existant de Strijbos et collègues.

**Commenté [22]: Amaury Daele :** Je pense alors qu'il ne faut pas nécessairement développer trop les perspectives mais deux ou trois phrases qui proposent quelques questions de recherche future et éventuellement un lien vers une référence qui suggère d'autres questions à poser ou méthodes. Ce serait un minimum, mais au moins ça existerait plus

**Commenté [23]: Amaury Daele :** En poursuivant ma lecture, je vois que dans la partie 5, vous avez ajouté encore d'autres perspectives, notamment avec la partie 5.4. Il me semble donc finalement que c'est largement suffisant.



## 4. Résultats

### 4.1 Apprentissages des concepts étudiés en cours

#### 4.1.1 Apprentissage des concepts par l'activité de production de feedbacks

La meilleure compréhension des concepts grâce à cette activité de rédaction de feedbacks (mentionnée par 37 étudiant·es) semble avoir été amenée de deux façons. Le premier processus, mentionné ci-dessus, semble se référer à la comparaison entre sa propre compréhension des concepts et la manière de les mobiliser par les pairs. Le deuxième moyen d'appropriation des concepts du cours a été verbalisé par les étudiant·es en termes de sentiment de responsabilité. Cela a débouché sur une exigence envers soi-même, de besoin de se sentir « expert·e » des contenus, ou plus souvent, d'un sentiment d'insécurité (N=43) lié notamment à une perception de manque de compétences nécessaires (N=26) ou à un manque de légitimité (N=13) pour la réalisation du feedback. Ce sentiment d'insécurité, cité comme principale difficulté rencontrée par les étudiant·es dans la rédaction de leurs feedbacks, les a amené·es à « bien revoir [leur] compréhension des concepts pour [s']assurer de ne pas faire un feedback incorrect » (EVF).

Le fait de devoir corriger des travaux demande au correcteur une certaine maîtrise des concepts pour pouvoir corriger de manière claire et compréhensible pour les pairs. J'ai ainsi repris mon cours à plusieurs reprises pour comprendre dans les moindre détails les différents concepts et ainsi diminuer certaines lacunes. J'ai ainsi pu par exemple, faire la différence entre une grille de vérification et une liste d'appréciation. (ALC)

Ce travail m'a permis une implication beaucoup plus approfondie dans le cours lors de la rédaction du feedback. En effet, je voulais pouvoir faire le meilleur retour possible et pour cela il m'a fallu reprendre le cours en entier et l'approfondir. Mes difficultés ont été le fait que je ne suis pas une experte et cela m'a donc demandé un travail au préalable. (NAL)

Ces extraits tendent à montrer une représentation de l'évaluateur·rice comme nécessairement expert·e, qu'il serait intéressant d'étudier davantage dans nos recherches futures. Le fait même de donner à un individu le rôle de l'évaluateur·rice semble amener à la représentation d'une certaine obligation d'expertise sur le contenu évalué<sup>2</sup>. De manière intéressante, mettre les étudiant·es dans une posture d'expert·e qu'elles et ils ne sont pas semble avoir généré une tension entre leur rôle d'apprenant·es et leur rôle projeté d'expert·e (les faisant alors ressentir une certaine insécurité). Cette tension semble avoir participé à les faire prendre conscience de ce qu'elles et ils ne savent pas encore, constituant ainsi un moteur d'apprentissage.

<sup>2</sup> Nous précisons qu'il n'a jamais été dit aux étudiant·es qu'elles et ils devaient endosser une telle posture d'expertise.

**Commenté [24]: Amaury Daele :** Je trouve que cette attitude est intéressante à essayer de comprendre. Les étudiant·es ont eu l'impression d'avoir été placé·es dans une position d'expertise qu'ils/elles n'ont pas. Ce n'était pas tout à fait la consigne de travail, mais ils/elles l'ont interprété ainsi, ce qui conduit à un stress chez certain·es même si cela les a conduit à approfondir les concepts du cours. Comment comprenez-vous cette "sur-interprétation" des consignes ?

**Commenté [25]: Céline Girardet :** En effet, nous trouvons aussi cela très intéressant. Ce n'était pas écrit dans les consignes, mais ce n'est pas une "impression". Ils et elles ont bien été placé·es dans une position d'expertise alors qu'ils et elles n'avaient été qu'initiés aux concepts du cours. La tension ressentie, entre être expert·e et être apprenant·e, est bien réelle et nous conjecturons que cette tension peut être un moteur d'apprentissage. J'ai ajouté une partie sur ce point.



#### 4.1.2 Apprentissage des concepts dans l'activité de mobilisation des feedbacks reçus

...

### 4.2 Développement de compétences « transversales »<sup>3</sup>

...

#### 4.2.1 Compétences de décentration et développement de l'esprit critique

...

#### 4.2.2 Compétences à communiquer des appréciations

...

#### 4.2.3 Compétences de **bienveillance** et d'empathie<sup>4</sup>

...

#### 4.2.4 Compétences de collaboration

...

### 4.3 Expérimentation d'une posture d'évaluateur·rice et bénéfices perçus pour la vie professionnelle future

...

### 4.4 Rapport des étudiant·es au numérique

#### 4.4.1 Bénéfices et difficultés face au numérique

...

<sup>3</sup> Dans le texte qui suit, nous utilisons le terme « compétence » pour chapeauter plusieurs éléments. Ce choix s'ancre dans notre volonté de mettre en avant le caractère entraînable de ces éléments, auxquels il est possible de former les étudiant·es.

<sup>4</sup> Le fait d'associer l'empathie à une compétence peut être débattu. En effet, l'empathie peut être vue comme une disposition relativement stable dans le temps. Comme le décrivent Girard et al. (2014), "deux composantes peuvent être distinguées à l'intérieur du construit d'empathie, soit les composantes affectives et cognitives. La composante affective réfère à l'expérience vicariante d'émotions qui sont concordantes avec celles vécues par autrui (Wied et al., 2005). La composante cognitive fait allusion à la compréhension des sentiments d'une autre personne, soit par une simple association de sens ou par un processus plus complexe consistant à prendre la perspective d'autrui (Wied et al., 2005). Pour ce texte, nous gardons l'empathie sous le chapeau des compétences; cependant, nous sommes consciente qu'il s'agira de mieux la définir.

**Commenté [26]: Vincent Grenon** : Plus haut, on associe la bienveillance à la communication, ici identifié à des compétences. D'où mon commentaire au tout début du texte (bienveillance / empathie / compétences ???).

**Commenté [27]: Céline Girardet** : Voici comment je le vois : Dans les compétences communicationnelles, une des compétences est la formulation de commentaires bienveillants. Je ne suis pas sûre d'avoir répondu à la question ?

**Commenté [28]: Vincent Grenon** : On revient à mon commentaire fait dans le résumé. Celui-ci énumère des compétences transversales... où sont intercalées "bienveillance et empathie" dans l'énumération. Dans mon esprit, et avec ces nouvelles sections, elles "seraient" des composantes de la compétence communicationnelle et non d'autres compétences transversales que vous cherchez à travailler.

La note 16 indique le souhait de chapeauter le tout sous "compétences". C'est une déformation de responsable de programme de bien chercher à bien distinguer compétences, compétences transversales, composantes, etc.

Empathie pris en tant que construit (selon certains auteurs) n'aurait pas le même caractère entraînable que s'il est identifié comme une composante ou une compétence (qui chapeaute plusieurs éléments que je juge distincts de par leur nature).

C'est cette définition de compétence "large" qui a généré mes commentaires visant à préciser la nature des éléments présentés.

**Commenté [29]: Céline Girardet** : Merci pour ces précisions. J'ai ajouté une note définitoire concernant l'empathie, car je suis d'accord que celle-ci n'a pas le même statut que la bienveillance. Cependant, pour ce texte, je vais la laisser comme cela, avec la conscience qu'il faudra que je m'attèle à mieux définir l'empathie et à préciser les différences entre les différentes "compétences" mentionnées ici, en revisitant ma catégorisation.



#### 4.4.2 Rapport à l'anonymat des productions des pairs

Une des difficultés relevées les étudiant·es tant dans la réception des feedbacks (N=15) que dans la production des feedbacks (N=9) était les propos des pairs parfois difficilement compréhensibles.

...

## 5. Discussion

...

### 5.1 L'évaluation entre pairs comme moteur pour l'apprentissage

Notre étude montre la puissance du dispositif, et plus particulièrement du scénario d'évaluation entre pairs sur l'apprentissage pour des étudiant·es.

La puissance du scénario d'évaluation entre pairs (et du dispositif dans lequel il s'inscrit) pour soutenir les apprentissages des étudiant·es est mise en lumière par les résultats de notre étude. Dans les réflexions critiques, cela s'est notamment traduit en termes de prises de conscience, qui représentent des indices forts des apprentissages réalisés au travers du dispositif du cours. Ces prises de conscience ont porté sur :

- la difficulté de produire un feedback formatif, spécifique, bienveillant, et fondé sur des critères d'évaluation ;
- l'impact émotionnel de feedbacks perçus comme manquant de bienveillance ;
- l'hétérogénéité des jugements inter-évaluateur·rices formulés sur la même production ;
- la diversité des démarches d'évaluation formative et de régulation proposées par les étudiant·es pour le même duo d'élèves ;
- et plus largement, la complexité de l'évaluation en classe et l'importance de former les futur·es enseignant·es à l'évaluation.

L'efficacité du dispositif pour les apprentissages est corroborée par l'Evaluation de l'Enseignement par les Etudiant·es (EEE) consistant en un questionnaire institutionnel anonyme que ces dernier·es sont invité·es à remplir en fin de semestre. Dans les EEE, les étudiant·es (N=34) ont indiqué une appréciation globale du cours avec une moyenne de 3.71 sur 4 (sd = 0.68). La figure 6 montre des indicateurs concernant les questions standards et personnalisées de ce questionnaire :

Figure 6

Indicateurs de l'Evaluation de l'Enseignement par les Etudiants (EEE)

**Commenté [30]: Amaury Daele :** Pensez-vous que l'envoi de messages audio plutôt qu'écrits pourrait aider à la compréhension? Est-ce que ce serait une piste à investiguer ? La plupart des étudiants ont l'habitude de s'envoyer des messages audio avec leur Natel... est-ce que ça permettrait davantage de nuance dans les propos ?

**Commenté [31]: Céline Girardet :** C'est une très bonne idée ! On va la considérer pour la suite.

**Commenté [32]: Amaury Daele :** Dans le cadre d'une étude exploratoire, personnellement, j'essaie d'éviter ce type de formulation très emphatique. Bien sûr, je pense que le dispositif mis en oeuvre semble efficace et pertinent, au vu des résultats présentés. Mais est-ce "montré" et est-ce "puissant"?... Je ne me sens pas toujours à l'aise avec ce que je perçois comme "trop d'emphase". Qu'en pensez-vous?

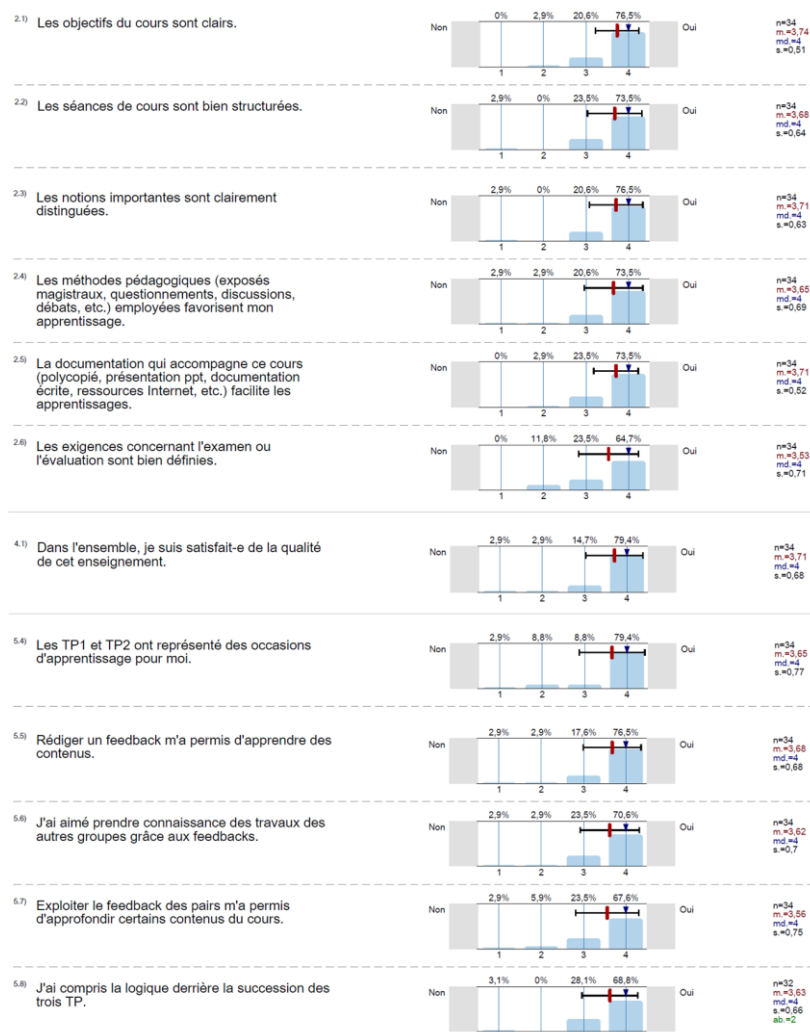
**Commenté [33]: Céline Girardet :** Nous ne considérons pas que notre étude est exploratoire. Certes, elle se veut inductive est donc il y a une part "d'exploration" au niveau de la littérature mobilisée. Cependant, méthodologiquement, nous pensons que nos démarches tiennent assez bien la route pour pouvoir affirmer le succès du dispositif. J'ai souhaité appuyer mes propos par des questionnaires d'évaluation institutionnels afin de montrer la satisfaction et la force du dispositif également au moyen d'indicateurs quantitatifs. Je me dis qu'entre les résultats exposés et ces indicateurs, cela légitime ma qualification de "puissant". Qu'en pensez-vous ?

**Commenté [34]: Amaury Daele :** J'ai vu qu'il y a eu deux versions de votre réponse à mon commentaire :) Comme dit plus haut, je trouve de manière générale que vous "assumez" vraiment bien votre approche. Cela donne énormément de cohérence à votre texte à mon avis. Personnellement, je ne l'aurais pas écrit comme ça, mais c'est juste ma façon de faire, et suivre ma suggestion présente un risque d'incohérence. Donc au final, ça va très bien :)

**Commenté [35]: Céline Girardet :** En effet :) D'abord je suis allée dans votre sens: c'est vrai que la formulation est emphatique et d'habitude j'essaie aussi de l'éviter. Donc j'ai écrit une réponse à votre commentaire allant dans ce sens. Et puis ensuite j'ai réalisé que c'était presque dommage, parce que ce dispositif a vraiment bien fonctionné (autant du point de vue des étudiant·es que du nôtre) et je me suis dit qu'il était un peu triste de ne pas le dire (ou de le dire de manière moins forte). J'ai donc choisi de donner à voir des éléments supplémentaires pour me permettre de garder cette formulation :) Dans tous les cas, votre commentaire a suscité beaucoup de réflexion chez moi, ce qui est toujours très agréable et enrichissant.

**Commenté [36]: Vincent Grenon :** J'apprécie ces ajouts.





Note. n. = nombre; m. = moyenne; md. = médiane; s. = écart-type; ab. = abstention.

...

### 5.1.1 Les apprentissages au travers de l'activité de production de feedbacks sur le TP1 des pairs

...



### *Du côté de la lecture des TP1 des pairs : interprétation, esprit critique, jugement évaluatif*

...

### *Du côté de l'écriture du feedback : communication d'appréciations, argumentation, bienveillance, empathie, décentration*

...

Finalement, écrire un feedback semble avoir convoqué des compétences liées à la bienveillance. L'entraînement de la bienveillance n'apparaît que très peu dans la littérature. Cependant, Topping (1998), en citant Riley (1995), rapporte que l'évaluation par les pairs peut permettre un développement de la compétence de diplomatie, qui peut se rapprocher de la bienveillance.

...

### *Du côté de sa propre production initiale : autoévaluation*

...

## 5.1.2 Les apprentissages au travers de l'activité de réception de feedbacks dans le but d'améliorer sa production initiale

...

## 5.1.3 Une complémentarité pour l'apprentissage : tâches de production de feedbacks et réception de feedbacks à des fins de régulation de sa production initiale, intégré dans un dispositif d'évaluation continue

...

## 5.2 Quid de la dimension numérique ?

...

## 5.3 Considérations au sujet du dispositif

Une critique que l'on entend souvent à l'égard des activités d'évaluations entre pairs est qu'elles sont chronophages. Du côté des enseignantes, la mise en place d'un tel dispositif a pris un temps considérable (scénarisation, organisation, répartition des feedbacks, etc.). Du côté des étudiant·es, il est parfois difficile d'estimer si la charge de travail demandée correspond aux crédits ECTS alloués pour le cours. Afin de vérifier cela, des indicateurs sont disponibles dans le rapport institutionnel des Evaluations des Enseignements par les Etudiant·es (EEE). Voici ces indicateurs pour le cours concerné :

### Figure 9

Extrait du rapport des EEE concernant le temps de travail consacré au cours

**Commenté [37]: Amaury Daele :** Éventuellement, certains articles sur le concept "d'amitié critique" pourraient être convoqués (?). De mon expérience, c'est une façon d'aborder l'attitude de bienveillance de façon concrète avec les étudiant·es. Le mot "bienveillance" est parfois confondu avec "gentillesse". Je trouve que l'image de "l'ami critique" est plus parlante pour les étudiant·es.  
Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. New Directions for Teaching and Learning, 79(Fall 1999), 59-70.

**Commenté [38]: Céline Girardet :** Merci beaucoup pour ce commentaire très pertinent. J'ai choisi d'introduire ce concept plus loin dans le texte (je n'ai pas trouvé de références à l'amitié critique qui abordent le développement de la bienveillance. Ceci sera traité dans le deuxième article qui se focalisera sur les émotions.

**Commenté [39]: Vincent Grenon :** Un peu comme la bienveillance qui est identifiée comme une compétence, ici, on identifie la diplomatie à une compétence. Tout semble être compétence. Je ne nie pas que cela puisse constituer une composante et je ne fais qu'identifier un certain malaise à tout mettre sous le chapeau des compétences. Idem pour la décentration dans le paragraphe suivant.

**Commenté [40]: Céline Girardet :** Si nous avons choisi de tout mettre sous le chapeau des compétences, c'est pour mettre en avant le fait que ces éléments s'"entraînent" et qu'on peut s'y former (ces éléments peuvent d'ailleurs se retrouver dans des référentiels de compétences). Mais je suis très curieuse, et avant de prendre la décision de sortir (ou non) certains éléments du "chapeau", est-ce que tu arriverais à m'expliquer pourquoi cela pose problème, finalement, de tout nommer "compétence" ? Quels termes utiliserais-tu pour bienveillance, diplomatie et décentration ?

**Commenté [41]: Vincent Grenon :** Avec les échanges plus haut, j'ai fini par comprendre l'origine de ce choix.

Dans les anciennes appellations, je les appellerais des éléments de savoir-être en lien avec des compétences communicationnelles ou relationnelles.

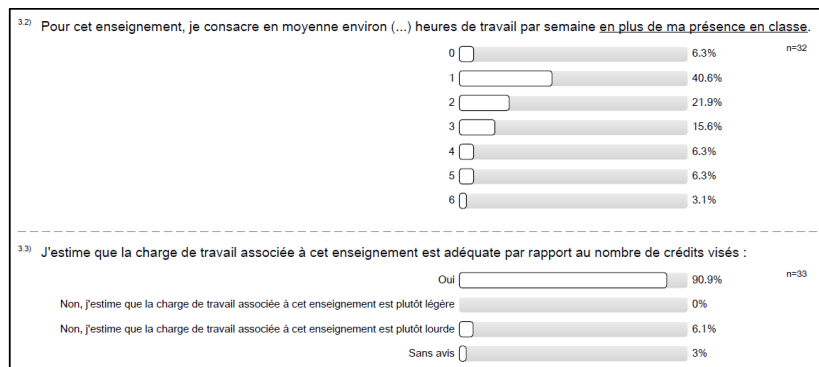
Mais puisque cette définition ne concorde pas avec celle des compétences transversales de Rey (à titre d'exemple), c'était la source de mon incompréhension.

Nous reconnaissons que conceptuellement les compétences sont recouvertes d'un flou par de nombreux auteurs.

Il n'est pas utile de tout déconstruire.

Il est certain qu'un lecteur habitué au discours sur les compétences transversales pourrait aussi moins s'y retrouver et un peu se perdre comme moi.





Ces indicateurs nous permettent de dire que la charge de travail semble avoir été estimée comme adéquate par les étudiant·es.

Une autre élément de considération lors de la mise en place d'un tel dispositif est la quantité d'éléments (principes, précautions) que les enseignant·es doivent prendre en compte afin d'oeuvrer à sa réussite. Si certaines conditions ne sont pas remplies (initiation préalable aux concepts du cours, formation des apprenant·es au feedback; consignes précises; mise à disposition des critères d'évaluation; articulation de l'évaluation formative à l'évaluation sommative, assurant un engagement des étudiant·es dans les tâches, etc.), les possibilités d'émotions négatives ou de dérives peuvent être grandes en contexte d'évaluation entre pairs. Dans des études ultérieures, il serait intéressant d'aborder comment le dispositif dans son ensemble (scénario, consignes, façon dont les contenus, consignes et articulations des tâches sont présentées aux étudiant·es, ou encore le style d'enseignement et les attitudes des enseignantes) contribue aux apprentissages et impacte les émotions des étudiant·es.<sup>5</sup>

## 6. Brève conclusion

...  
Nous allons dans le sens de plusieurs études (Boud, 2000 ; Boud & Molloy, 2013 ; Liu & Carless, 2006 ; Rowe, 2017) préconisant un changement de la vision du feedback, non plus comme un acte qui est produit ponctuellement, mais comme un processus intégré dans les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage, et dans lequel les étudiant·es sont fortement impliqués.

Faire de la pratique de l'évaluation entre pairs une habitude plus répandue en pédagogie universitaire pourrait participer à un tournant décisif amenant les étudiant·es à percevoir l'évaluation non plus comme une menace, mais comme une réelle opportunité d'apprendre.

<sup>5</sup> Avec mes remerciements à Amaury Daele et Vincent Grenon qui m'ont suggéré ces pistes durant l'évaluation ouverte et collaborative de l'article.

**Commenté [42]: Amaury Daele** : Une critique que j'entends souvent à ce sujet est le temps que cela prend en pratique. Pour l'enseignant·e, même si les étudiant·es s'occupent de l'évaluation entre pairs, il y a beaucoup de travail de scénarisation, d'organisation et de suivi. Pour les étudiant·es, tout ce travail entre bien sûr dans les tâches et le temps d'apprentissage mais est difficile à estimer en quantité parfois pour rester dans le cadre du nombre d'ECTS attribués au cours. Comment évaluez-vous la quantité de travail des uns et des autres afin que cela reste ressenti comme "raisonnable" ?

**Commenté [43]: Céline Girardet** : Merci pour ce commentaire pertinent. J'ai ajouté des informations concernant ce point dans la partie 5.3.

**Commenté [44]: Vincent Grenon** : Cette recommandation peut s'appliquer dans le cas où les personnes formatrices sont au fait des bons principes et des précautions à prendre. Votre dispositif contrôlait plusieurs éléments : entraînement au feedback, consignes de bienveillance, aspects sommatifs assurant un engagement des formés à effectuer les rétroactions, etc. Sans toutes ces conditions, les possibilités d'émotions négatives ou de dérives sont grandes en contexte d'évaluation entre pairs. Nous partageons votre souhait que cela prenne de l'expansion. La thématique du cours ainsi que vos expertises respectives ont aussi contribué au succès de ce dispositif. Dans les universités québécoises, de nombreux freins à l'intégration de l'évaluation par les pairs sont présents dans les règlements des études. Aux études graduées, intégré même de manière formative, ce type d'évaluation est remis en question par les responsables de la formation. C'est dommage.

**Commenté [45]: Céline Girardet** : Merci pour ce commentaire. J'ai ajouté des éléments qui vont dans ce sens dans la section 5.3.



## Remerciements

Un merci tout particulier à Lucie Mottier Lopez, principale conceptrice du dispositif et enseignante du cours, sans qui cette étude n'aurait pas pu avoir lieu. Merci à elle également pour les précieuses conversations que nous avons eues à l'occasion de la conception et réalisation de la présente recherche ainsi que de l'écriture de ce texte. Je souhaite également remercier les rétroacteurs et rétroactrices qui m'ont donné des feedbacks sur la première version de ce texte lors du symposium REF 2019. Je tiens à remercier également les doctorant·es de l'équipe EReD pour leurs retours sur ce texte à l'occasion d'un exercice sur l'évaluation scientifique dans le cadre d'un séminaire doctoral que j'ai co-organisé avec la professeure Mottier Lopez. Enfinement, je remercie chaleureusement Amaury Daele et Vincent Grenon pour leurs rétroactions durant l'évaluation ouverte et collaborative du présent article au sein de La Revue LEeE.

**Commenté [46]: Vincent Grenon** : Les ajustements au texte répondent bien à la majorité de nos commentaires et tes arguments sont convaincants. C'est du beau travail et ce fut un plaisir de lire cette étude. J'ai de la difficulté à convaincre mon institution de la pertinence des rétroactions par les pairs. L'article me fournira de belles pistes... Merci.

**Commenté [47]: Céline Girardet** : Merci beaucoup pour ton commentaire. J'ai eu également beaucoup de plaisir à réaliser cette révision collaborative !

