

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis

Martin Roy
Université du Québec à Montréal

Nathalie Michaud
Université du Québec à Montréal

Self-Assessment and Peer-Assessment
in Higher Education: Promises and Challenges

doi:10.18162/fp.2018.458

Résumé

Les changements en éducation introduits par le constructivisme et le socioconstructivisme ont des impacts sur l'évaluation des apprentissages (Morrisette, 2010). Le présent article met en évidence deux modalités : l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Celles-ci, inscrites dans une perspective nouvelle, demandent à l'étudiant de s'engager dans le processus d'évaluation. Toutefois, elles semblent peu utilisées dans le contexte de l'enseignement supérieur (Campanale, 2007). Une revue de la littérature permet un survol des motifs et avantages avant de mettre en exergue les défis et pièges. L'article conclut sur des solutions et stratégies pour leur mise en place en salle de classe.

Mots-clés

Autoévaluation, évaluation par les pairs, enseignement supérieur.

Abstract

Change of paradigm in education introduced by constructivism and social constructivism has impacts on the evaluation of learning (Morrisette, 2010). This article aims to highlight two methods: self-assessment and peer-assessment. These methods, implemented in the new perspective, request the student to engage in the process of assessment. However, they seem underused in the context of higher education (Campanale, 2007). A review of the literature allows an overview of reasons and advantages of using these two methods. In addition, challenges and traps are highlighted. The article ends on potential solutions and strategies to assist their implementation in the classroom.

Keywords

Self-assessment, peer-assessment, higher education.

Introduction

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont des modalités prônées depuis longtemps, avant même l'implantation de l'approche par compétences. Elles s'inscrivent de façon plus marquée dans une pratique d'évaluation formative qui existe au-delà des programmes par compétences. Selon Mottier Lopez (2015), la place prépondérante de l'autoévaluation dans la régulation des apprentissages est étudiée depuis le début des années 1990. Dans la foulée des courants constructiviste et socioconstructiviste, la pertinence de ces modalités s'est accrue (Morrisette, 2010). Les étudiants sont appelés à jouer un rôle plus actif dans le développement de leur compétence afin de développer leur autonomie (Leroux, 2009, 2014; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004). Au niveau de l'enseignement supérieur, l'utilisation de ces modalités d'évaluation doit être encouragée, car elles pourront continuer de soutenir les étudiants dans leur vie professionnelle (Leroux, 2014; Lison et St-Laurent, 2015). Mais cette évaluation qui doit s'intégrer aux activités d'apprentissage et qui requiert une participation active de l'étudiant, selon Leroux (2014), pose certains défis aux professeurs à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, il semblerait que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs soient peu utilisées (Campanale, 2007). Alors, pourquoi ces modalités sont-elles si peu répandues à l'enseignement supérieur? Quels sont les obstacles qui freinent leur implantation? Quelles solutions peuvent être apportées pour faire face aux difficultés rencontrées?

En s'appuyant sur des auteurs qui se sont intéressés autant à l'autoévaluation qu'à l'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur, l'article a pour but de dresser un bilan de résultats de recherche sur les perceptions des étudiants face à l'implantation des deux modalités à travers une revue non exhaustive de la littérature. Premièrement, nous présenterons les raisons en faveur de l'implantation

de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs ainsi que leurs avantages. Deuxièmement, nous ferons ressortir les difficultés liées à la mise en œuvre de ces deux modalités. Troisièmement, nous identifierons des pistes de solutions et des stratégies pour faciliter leur mise en place.

Des ouvrages francophones portant sur l'évaluation des apprentissages ont été consultés afin de connaître la théorie derrière l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Ensuite, des recherches ont été effectuées dans différents moteurs de recherche tels que Google Scholar, Virtuose (bibliothèques de l'UQAM), etc. Les mots-clés utilisés ont été les suivants : évaluation par les pairs, autoévaluation, *peer-evaluation* et *self-evaluation*. Parce que les articles sur le sujet dans la littérature anglophone sont beaucoup plus nombreux et accessibles, cette littérature a donc été sélectionnée. De ces articles, plus spécifiquement, nous avons retenu ceux qui présentaient des résultats sur l'implantation combinée des modalités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur.

D'abord, voyons les définitions associées aux concepts d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Legendre (2005, p. 143) définit l'autoévaluation comme étant un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation ». Cette modalité d'évaluation permet à l'étudiant d'apprécier ses réalisations au regard de leur qualité par rapport aux objectifs et critères afin de soulever des pistes d'amélioration (Morrissette, 2010). Quant à l'évaluation par les pairs, elle consiste en une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Topping, 1998, cité dans Durand et Chouinard, 2012, p. 247). Cette modalité s'articule de façon à ce qu'un étudiant reçoive de la rétroaction des autres étudiants quant à sa production ou performance. Pour désigner une même réalité, les auteurs emploient différents termes : évaluation par autrui et hétéroévaluation (Hadji, 2012; Scallon, 2004), évaluation mutuelle (Bélaïr, 1999; Campanale, 2007; Durand et Chouinard, 2012; Hadji, 2012) et interévaluation (Durand et Chouinard, 2012). Dans le présent texte, le terme *évaluation par les pairs* sera utilisé.

La première question à se poser concerne les multiples raisons qui militent en faveur de l'implantation de ces modalités en classe.

Pourquoi implanter ces modalités? Quels avantages?

En répondant à la question « pourquoi avoir recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur? », du coup, les avantages de ces modalités d'évaluation sont mis en exergue. En effet, tant les études que les ouvrages consultés ciblent plusieurs avantages de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs qui viennent motiver leur utilisation en salle de classe.

Aspect affectif et social

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ont un impact sur l'aspect affectif. En effet, un avantage non négligeable de ces modalités est de diminuer l'anxiété des étudiants (Edwards, 2007, cité dans Lison et St-Laurent, 2015) et d'augmenter la confiance qu'ils ont en eux (Orsmond, Merry et Reiling, 2000). D'ailleurs, l'évaluation de la qualité de ses apprentissages est au cœur des définitions des deux

modalités. Selon Topping (1998, 2009), l'évaluation par les pairs permet aussi de développer l'estime de soi et l'empathie.

La rétroaction est un aspect fort important pour l'amélioration des apprentissages. Dans l'étude de Hanrahan et Isaacs (2001), l'évaluation par les pairs semble avoir été appréciée par les étudiants, car ils ont reçu beaucoup plus de rétroactions que si l'évaluation avait été effectuée seulement par le professeur. D'ailleurs, Topping (2009) évoque à ce propos que les rétroactions entre les étudiants sont une ressource autant pour ceux-ci que pour le professeur. D'ailleurs, comme l'évaluation par les pairs permet des discussions entre les étudiants (Thomas, Martin et Pleasants, 2011), cette modalité favorise donc les interactions et a un impact sur les relations sociales (Durand et Chouinard, 2012). Selon Topping (2009), elle permet d'améliorer la communication et le travail en équipe. Or, le développement de ces deux compétences est essentiel, car elles sont susceptibles d'être fréquemment mobilisées sur le marché du travail.

Autonomie

Dans son ouvrage, Hadji (2012) parle de rendre l'étudiant « acteur de son évaluation » et d'en faire « le premier chercheur ou cueilleur d'informations en retour, et le premier destinataire de celles-ci » (p. 116). Dans d'autres termes, plusieurs auteurs font mention de la responsabilisation et du développement de l'autonomie chez l'étudiant que permettent ces modalités d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012; Laveault, 1999; Leroux, 2014; Lison et St-Laurent, 2015; Scallon, 2004). De plus, la réflexion critique, étroitement associée à l'autonomie, est un aspect qui est aussi développé lors de leur utilisation (Hanrahan et Isaacs, 2001; St-Pierre, 2004; Topping, 2009). D'ailleurs, selon l'étude de Strong, Davis et Hawks (2004, cité dans Lison et St-Laurent, 2015), l'autoévaluation semble augmenter la qualité de la réflexion des étudiants. Topping (2009), quant à lui, mentionne que l'évaluation par les pairs développe l'esprit critique. En ce sens, dans la recherche de Hanrahan et Isaacs (2001) portant sur l'expérience de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs de 233 étudiants universitaires, ceux-ci mentionnent que les deux modalités leur ont permis de le développer. Même constat selon la recherche d'Orsmond et al. (2000) évaluant l'implantation et l'évaluation des deux modalités dans un contexte d'implication des étudiants dans l'élaboration des critères des évaluations. Ces auteurs (Orsmond et al., 2000) rapportent que pour 84 % des étudiants, la démarche a été bénéfique, car celle-ci leur a permis d'être plus critiques et a favorisé une meilleure réflexion. Cette réflexion est la raison d'être de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

Il est intéressant de constater qu'au Québec, la formation générale qui fait partie intégrante de tous les programmes d'études du secteur collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011, p. 3) comporte des buts associés de près à l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. En effet, elle vise à amener l'étudiant à faire preuve d'autonomie et d'une pensée critique ainsi qu'à développer des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir. Par ailleurs, soulignons que dans certaines compétences spécifiques aux programmes du collégial, l'autoévaluation en est une composante (St-Pierre, 2004). Par exemple, dans le programme d'Arts visuels (510.A0), on vise à développer chez l'étudiant son habileté à évaluer sa démarche d'intégration personnelle (MEES, 2017). Dans le programme de Soins infirmiers (180.A), plusieurs habiletés en lien avec l'autoévaluation sont indiquées : porter un jugement sur les relations établies, évaluer les résultats de l'activité, procéder à

un examen rigoureux de ses attitudes et de ses comportements, etc. (MELS, 2007). Selon Taras (2008, cité dans Lison et St-Laurent, 2015), l'autoévaluation contribue à un apprentissage en profondeur et durable. Aussi, il semble qu'elle sollicite un apprentissage actif chez l'étudiant (Roberts, 2006, cité dans Lison et St-Laurent, 2015). Lors d'une recherche, des professeurs à l'enseignement supérieur ont choisi d'utiliser les deux modalités d'évaluation dans chacun de leur cours dans le but d'engager leurs étudiants dans un apprentissage à la fois profond et significatif (Thomas et al., 2011).

Motivation et réussite

La motivation ayant un impact sur l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages, l'évaluation exerce un rôle important sur celle-ci selon Fernandez (2015). Plus spécifiquement, selon les recherches consultées, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs auraient toutes deux un impact positif sur la motivation à apprendre. En effet, la recherche-action collaborative d'Elliot et Higgins (2005), menée dans un cours s'adressant à de futurs infirmiers et de futures sages-femmes qui devaient travailler sur un projet en équipe, révèle que les étudiants ont déclaré que ces deux modalités d'évaluation augmentaient leur motivation à travailler sur le projet. Quant à l'étude de Hanrahan et Isaacs (2001), en sachant que leurs pairs auront à évaluer leur travail, les étudiants affirment qu'ils sont motivés à les impressionner en mettant tous les efforts dans leur production. Pope (2001) mentionne également, dans son étude utilisant le groupe de discussion, un impact positif de l'évaluation par les pairs sur la motivation des étudiants inscrits à la maîtrise.

Par ailleurs, la réussite des étudiants étant au centre des préoccupations des établissements scolaires, des recherches (Falchikov, 2005; Hanrahan et Isaacs, 2001; Thomas et al., 2011; Topping, 1998) et un ouvrage (Lison et St-Laurent, 2015) mentionnent que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs améliorent les apprentissages chez les étudiants. Dans la recherche d'Orsmond et al. (2000), 68 % des étudiants affirment avoir fait plus d'apprentissages en ayant utilisé ces deux modalités. Par ailleurs, l'aspect formateur de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs est même soulevé par des étudiants dans l'étude de Martin (Thomas et al., 2011). Quant à l'étude de Thomas (Thomas et al., 2011), majoritairement, les étudiants ont apprécié l'expérience au niveau de l'apprentissage. Ils soulignent aussi que cela les a aidés, entre autres, à remettre de meilleures productions. De plus, les étudiants ont relevé la justesse, la précision et la pertinence de ces modalités d'évaluation.

Alors, à la lumière de ces différents auteurs et études, les bénéfices que retire l'étudiant, dont son engagement, sa motivation, l'amélioration de ses apprentissages et sa réussite, nous portent à croire que ces avantages sont un moteur pouvant inciter les professeurs à utiliser l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en classe. En effet, peu importe la discipline enseignée, tout professeur souhaite que ses étudiants apprennent davantage, soient plus autonomes, motivés, etc. Mais afin de comprendre pourquoi les professeurs sont plutôt timides à les utiliser, nous allons identifier les difficultés recensées dans la littérature.

Quels défis? Quels pièges?

Problèmes d'implantation

D'entrée de jeu, il semble que certains étudiants ne se sentent pas à l'aise, ou même habiles, à formuler une critique (Durand et Chouinard, 2012). À l'inverse, le pair évalué doit être capable d'accepter la critique (Falchikov, 2005), toujours de sorte qu'elle ne soit pas blessante, mais plutôt constructive pour l'amélioration des apprentissages dans le cadre de l'évaluation.

Dans l'étude de Pleasants (Thomas et al., 2011), l'évaluation par les pairs a porté sur la participation et la contribution de chacun dans l'équipe. À la suite de cette modalité, Pleasants a reçu des commentaires négatifs de la part des étudiants. Ceux-ci ne veulent pas juger leurs pairs, en sont incapables, sont résistants face à la modalité, veulent tous la même note, sont préoccupés et anxieux à la réception de la rétroaction de leurs collègues et ne veulent pas s'engager dans cette tâche d'évaluation qu'est celle du professeur.

Une autre recherche (Rudy, Fejfar, Griffith et Wilson, 2001), menée auprès de futurs médecins et où les deux modalités d'évaluation sont utilisées afin de soutenir leur développement professionnel, souligne également une résistance. Ces derniers ne font pas confiance à leur institution quant à l'introduction au sein des cours de telles modalités. Ils craignent que celles-ci affectent la note des collègues et qu'elles brisent la collégialité entre eux. De plus, les étudiants ressentent de l'anxiété.

De leur côté, Hanrahan et Isaacs (2001) ont demandé aux étudiants d'identifier les inconvénients à procéder à une autoévaluation et à une évaluation par les pairs. Ceux-ci en ont soulevé plusieurs : difficulté d'être objectif, absence d'expérience en évaluation, non-familiarité avec certains domaines, évaluation d'une production qui répond à tous les critères, pairs trop critiques, temps requis, processus pas nécessairement pris au sérieux et absence de rétroaction sur leur autoévaluation ou l'évaluation d'un pair de la part du professeur. Ces auteurs ont donc constaté que l'apprentissage de ces méthodes et leur mise en pratique prennent du temps. Aussi, Thomas (Thomas et al., 2011), comme professeur, souligne qu'il a consacré beaucoup de temps à l'utilisation de ces modalités.

En parallèle, dans la recherche-action collaborative d'Elliot et Higgins (2005), 70 % des étudiants ont affirmé qu'ils trouvaient difficile d'évaluer leurs pairs, alors que ceux-ci indiquent à 94 % qu'il est facile de s'autoévaluer.

Ainsi, les problèmes d'implantation relevés par les recherches sont, entre autres, l'anxiété, des préoccupations et de la résistance ou encore de la difficulté, voire de l'incapacité à porter un jugement sur propre production ou performance, ainsi que celle d'un pair. Tous ces éléments freinent la mise en place de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. De plus, des pièges sont aussi à éviter.

Les pièges

De son côté, Allal (1999) souligne quelques pièges à éviter lorsque l'autoévaluation est implantée comme modalité d'évaluation dans la salle de classe. Tout d'abord, la confusion des rôles peut être un frein à la mise en œuvre de cette modalité tel que présenté précédemment avec la recherche de Pleasants (Thomas et al., 2011). De plus, l'autoévaluation ne doit pas accroître les inégalités. En ce sens, les résultats de la recherche de Davies (2002) nous révèlent autant une surévaluation chez les étudiants plus forts que les plus faibles. Cependant, les forts surévaluent leurs pairs, alors que les faibles les sous-évaluent. Il incombe donc au professeur de s'assurer de la qualité des jugements et des commentaires émis par l'étudiant dans le cadre de son autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. Cette supervision est une condition essentielle à respecter afin que l'étudiant puisse réellement améliorer ses apprentissages et pour ne pas lui causer de préjudice. De plus, en parallèle avec cette vérification, il doit leur fournir une rétroaction (Leroux, 2014).

Des pièges sont également à considérer quant à l'évaluation par les pairs (Pond, Ul-Haq et Wade, 1995). D'abord, une attention particulière doit être portée aux amis évaluateurs. Ceux-ci peuvent attribuer une meilleure note à un ami évalué. Aussi, le phénomène de notation collusoire est susceptible de se manifester, c'est-à-dire que des pairs s'entendent pour se donner la même note. Un autre piège à éviter au niveau de l'évaluation par les pairs est l'influence d'un leader : ce dernier se démarque de ses pairs et obtient un meilleur résultat à cause de sa position. Un dernier piège consiste en l'attribution d'une note en faveur d'un étudiant, ce qui lui permet d'obtenir un bon résultat à la suite de l'évaluation par les pairs, alors que selon le professeur, l'étudiant est en situation d'échec.

Validité et fiabilité

En plus de ces difficultés et pièges soulevés lors de l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, une limite importante vient s'ajouter. Elle concerne l'aspect de la validité (la modalité permet d'évaluer ce que le professeur souhaite évaluer) et de la fiabilité (le professeur peut faire confiance aux résultats de l'évaluation) de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. En effet, selon les études recensées, les auteurs ne s'entendent pas à ce sujet (Falchikov et Goldfinch, 2000; Lejk et Wyvill, 2001; Ross, 2006; Shepard, 2000; Sluijsmans, Moerkerke, van Merriënboer et Dochy, 2001; Sung, Chang, Chang et Yu, 2010; Topping, 2009). Certains affirment que ces modalités sont valides et fiables, tandis que d'autres les remettent en question. Nul doute qu'il faudrait alors continuer les recherches dans ce sens.

L'ensemble de ces constats montre que certaines difficultés sont rencontrées et peuvent être un frein à l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. Notamment, du côté des professeurs, il est vrai que l'implantation de ces modalités nécessite un investissement de temps, d'autant plus si leurs étudiants vivent ces expériences pour la première fois. Ne serait-ce que ce facteur qui, à lui seul, peut décourager le professeur motivé au départ à expérimenter ces modalités. Alors, comment faire pour inciter les professeurs à les utiliser?

Quelles solutions? Quelles stratégies?

Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que ces modalités demandent à être bien implantées pour éviter la résistance chez les étudiants, mais aussi afin d'obtenir les retombées désirées (Freeman, 1995; Hughes et Large, 1993; Lison et St-Laurent, 2015; Magin, 2001; Sung, Chang, Chiou, et Hou, 2005).

Collaboration, transparence et entraînement

D'abord, avant de se lancer dans l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, il faut s'assurer qu'un climat de confiance, de calme et de respect règne dans la salle de classe entre les étudiants et le professeur (Durand et Chouinard, 2012). Allal (1999) abonde dans le même sens en spécifiant l'importance d'établir un lien de confiance avec ses étudiants afin qu'ils s'engagent dans cette évaluation. Nous croyons qu'une approche pédagogique axée sur la collaboration et non sur la compétition entre les étudiants facilitera l'instauration de ces modalités.

Aussi, au départ, il est primordial que le professeur présente à la classe la modalité d'évaluation qu'il prévoit mettre en place. Le professeur prend le temps d'expliquer la modalité, et ses étapes, en répondant aux questions des étudiants afin d'éviter, entre autres, toute résistance de leur part dans le processus d'évaluation (Leroux, 2014). Ensuite, il doit donner des précisions sur l'objectif de l'utilisation de cette modalité d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Par exemple, chez de futurs enseignants, l'autoévaluation pourrait viser à développer l'autonomie et la réflexion critique puisque celles-ci seront essentielles sur le marché du travail. De plus, le professeur formule des attentes claires face à leur utilisation (Leroux, 2014). Il faut aussi s'assurer que les étudiants comprennent l'utilité de la modalité utilisée (Lison et St-Laurent, 2015). L'incompréhension de la modalité pourrait mener à la résistance des étudiants et une moindre qualité des évaluations. Enfin, le professeur guide les étudiants dans leur démarche (Leroux, 2014). Cette dernière étape est très importante afin d'assurer la qualité des évaluations et d'obtenir les retombées souhaitées.

Dans les articles consultés, deux indiquent que l'utilisation de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs a été expliquée aux étudiants (Orsmond et al., 2000; Thomas et al., 2011). Dans l'étude d'Hanrahan et Isaacs (2001), les étudiants ont été très bien informés de la procédure à suivre pour évaluer la production de leurs pairs. Les étudiants ont toutefois mentionné qu'il aurait été aidant pour eux de disposer d'un modèle d'une bonne et d'une mauvaise production. D'ailleurs, une stratégie efficace consiste à entraîner l'étudiant à l'autoévaluation avant d'utiliser l'évaluation par les pairs. Dans la démarche d'entraînement à l'autoévaluation que propose St-Pierre (2004), une de ces étapes est justement d'analyser avec les étudiants un exemple d'une tâche réussie. De plus, selon Durand et Chouinard (2012), porter un regard sur sa propre production ou performance va nous aider à juger celle de quelqu'un d'autre. À ce propos, Laveault (2007) mentionne l'importance que l'étudiant soit formé à l'autoévaluation, car c'est « une aptitude que l'élève acquiert progressivement... » (p. 208). L'entraînement doit amener l'étudiant à tendre vers l'objectivité et à avoir confiance en son jugement (Durand et Chouinard, 2012; Lison et St-Laurent, 2015). Pour ce faire, St-Pierre (2004) propose une démarche en huit étapes qui serait ici trop longue à énumérer. Toutefois, retenons qu'en plus de fournir un exemple de production répondant aux exigences, une autre étape consiste à susciter une réflexion critique.

Toujours dans un souci de transparence envers les étudiants, et comme dans le cadre de toute évaluation, le professeur doit fournir les critères d'évaluation auxquels les étudiants peuvent se référer. Ceux-ci doivent être les plus clairs et précis possibles, en fonction des exigences du cours et en termes de manifestations observables, donc de comportements (Durand et Chouinard, 2012). Toutefois, il n'est pas suffisant de présenter les critères, puisqu'il faut aussi s'assurer que les étudiants les comprennent et adhèrent à ceux-ci (Hadji, 2012). Le professeur peut alors proposer d'autres critères ou offrir la possibilité aux étudiants d'en créer (Boud, 1995). De son côté, Hadji (2012) propose d'élaborer les outils d'évaluation avec les étudiants. En effet, en permettant une discussion entre le professeur et ses étudiants, ceux-ci se sentent davantage impliqués. Dans les études consultées, il est mentionné que les critères d'évaluation ont été présentés (Davies, 2002; Thomas et al., 2011), discutés (Hanrahan et Isaacs, 2001) et même établis par les étudiants (Orsmond et al., 2000). De plus, parce que l'évaluation par les pairs est basée sur le dialogue et la coopération, afin de les aider à communiquer lors de cette évaluation, le professeur peut fournir à ses étudiants des outils, par exemple une liste de points à prendre en considération (Topping, 2009) ou encore des grilles utilisées lors des sessions précédentes.

Confidentialité et commentaires constructifs

Dans les recherches recensées qui ont utilisé l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, un point commun émerge : elles ont privilégié l'anonymat pour le volet de l'évaluation par les pairs. Cette stratégie sert à prévenir toute forme de favoritisme ou de préjudice envers les étudiants. La confidentialité est un enjeu important afin d'éviter des pièges liés à ces méthodes, mais aussi pour qu'il n'y ait aucune conséquence au niveau de la collégialité dans le groupe. De plus, Thomas (Thomas et al., 2011) précise qu'il a transmis la rétroaction des différents pairs aux étudiants sous forme de liste de points. Le professeur peut vérifier cette liste et supprimer certains éléments si un étudiant donne un commentaire trop négatif, voire blessant, et que celui-ci n'est pas justifié. Par ailleurs, afin d'éviter le plus possible cette situation, l'obligation de formuler des commentaires positifs et constructifs lors de l'évaluation par les pairs doit être inscrite dans les consignes aux étudiants. Dans certaines études consultées, ces consignes sont présentes en plus d'indiquer que les commentaires doivent porter sur les forces et les ajustements à apporter (Rudy et al., 2001; Thomas et al., 2011). Également, afin de permettre une régulation des apprentissages, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs doivent être de nature descriptive (Durand et Chouinard, 2012). En effet, à quoi sert-il d'indiquer un résultat chiffré s'il n'est pas accompagné de commentaires? Une évaluation plus qualitative que quantitative s'avère davantage pertinente pour l'étudiant.

L'étude de Rudy et al. (2001) mentionne l'utilisation d'une autre stratégie qui consiste à filmer les étudiants lors de l'exécution de la tâche. Selon les étudiants, cette façon de faire a été appréciée, car ils rapportent avoir ressenti une plus grande conscience de soi en visionnant leur performance. Cette méthode est pertinente dans le cadre d'un stage puisque la production ou la performance de l'étudiant ne peut être reproduite exactement.

Planification de l'évaluation

Quoique dans notre recension aucune recherche n'a mentionné l'importance de la planification des activités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, nous croyons que ces modalités ne peuvent s'improviser. Lors de l'élaboration de son plan de cours, le professeur doit réfléchir au degré d'importance qu'il souhaite accorder à ces modalités et au moment où il peut être pertinent de les utiliser. Il doit donc établir au départ son but, les objets à évaluer et déterminer les tâches et les outils qui lui permettront de mieux juger du développement de la compétence visée.

D'autant plus que la confusion des rôles peut être un frein à la mise en œuvre de cette modalité, le professeur a le devoir de déterminer le rôle qu'il joue dans le processus d'autoévaluation des étudiants et les responsabilités de ses étudiants. De plus, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ne doivent pas accroître les inégalités. Ainsi, il faut prévoir des activités d'autoévaluation différentes selon la situation de l'étudiant dans le développement de sa ou ses compétences.

Conclusion

Sans être des remèdes ou des recettes miracles, les recherches soulèvent de nombreux avantages de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs tels que perçus par les étudiants. L'amélioration de l'apprentissage, ainsi que le développement de l'engagement et l'autonomie en sont des exemples. Rappelons que ces recherches portent sur les perceptions des étudiants plutôt que d'un impact réel de ces modalités d'évaluation sur les apprentissages. De prime abord, il est étonnant que peu de professeurs à l'enseignement supérieur en fassent usage dans leur classe (Campanale, 2007). Pourtant, les étudiants du postsecondaire ont la maturité nécessaire, du moins, certainement plus qu'aux niveaux primaire et secondaire, pour utiliser ces modalités d'évaluation. Ici, on ne peut certainement pas invoquer l'âge pour justifier l'absence de leur utilisation en enseignement supérieur.

Certes, malgré les promesses de ces modalités, la recension permet de constater qu'on ne peut faire fi des difficultés rencontrées qui freinent certainement l'implantation et leur utilisation en enseignement supérieur. Cependant, une solution peut être associée à chacune des difficultés soulevées. Notamment, il est vrai que l'implantation de ces modalités nécessite un investissement de temps, surtout si les étudiants vivent ces expériences pour la première fois. La réponse à ce défi se trouve probablement dans une planification rigoureuse et réaliste comme discuté précédemment. On ne peut faire l'économie de cette tâche primordiale.

Aussi, les étudiants qui ont participé aux recherches affirment qu'ils se sentent incompetents à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs. Rappelons qu'une des solutions émises précédemment prône un entraînement à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. Elles nécessitent donc un apprentissage. Ces habiletés se développent dans le temps. Nous serions tentés de croire qu'à l'enseignement supérieur, les étudiants les ont déjà acquises, mais les études recensées ne vont pas dans ce sens. Du moins, il ne faut pas présumer que les étudiants sont habiles à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs. Par ailleurs, les étudiants se disent anxieux et mal à l'aise d'évaluer leurs collègues. Pour faire face à cet inconfort, on peut s'inspirer d'une solution énoncée précédemment, c'est-à-dire instaurer un climat de classe dans lequel règnent la confiance et le respect. Si, pendant leur parcours scolaire, les étudiants ont

vécu l'évaluation sous le signe de la compétition, ces attitudes de base peuvent s'avérer plus difficiles à développer. Avant tout, en tant que professeurs, nous devons adhérer à une vision de l'évaluation qui prône à l'avant-plan une évaluation pour l'apprentissage s'inscrivant dans une logique de collaboration et d'entraide. Par ailleurs, les étudiants mentionnent également que certains de leurs collègues sont trop critiques. Encore dans ce cas-ci, un apprentissage est requis pour les aider à la formulation de commentaires constructifs de sorte que l'estime de soi ne soit pas atteinte.

Pour pallier la difficulté d'engagement des étudiants, voire la résistance, d'abord, ces derniers doivent connaître et comprendre ces modalités. Il faut donc prendre le temps de les expliquer. Les étudiants doivent être informés du processus dans lequel ils s'engagent et avoir leur mot à dire. Une discussion autour des critères d'évaluation et des objectifs de l'évaluation s'avère un bon moyen de les faire adhérer à la tâche d'évaluation. Mieux encore, le professeur peut impliquer les étudiants dans l'élaboration des outils d'évaluation. Par ailleurs, le professeur doit s'assurer que la modalité d'évaluation choisie est efficace et efficiente dans le cadre de son cours afin que les étudiants ne remettent pas en question sa pertinence.

Quoi qu'il en soit, nous croyons que des recherches sont encore nécessaires pour l'avancement des connaissances en ce qui concerne ces dispositifs d'évaluation. Notamment, il serait utile de questionner les professeurs qui n'utilisent pas ces modalités. On pourrait tenter de cerner d'abord leur connaissance et leur compréhension de celles-ci ainsi que les raisons qui justifient leur choix de ne pas les utiliser.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF éditeur.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres : Kogan Page.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>
- Davies, P. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 307-319. <http://dx.doi.org/10.1080/13558000210161034>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC : Éditions Hurtubise.
- Elliot, N. et Higgins, A. (2005). Self and peer assessment – does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*, 5(1), 40-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004>
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres : Routledge Falmer.
- Falchikov, N. et Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <http://dx.doi.org/10.2307/1170785>
- Fernandez, N. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 479-500). Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association que be coise de pe dagogie colle giale.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289-300. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293950200305>

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
<http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124344>
- Hanrahan, S. J. et Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360123776>
- Hughes, I. E. et Large, B. J. (1993). Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education*, 18(3), 379-385. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079312331382281>
- Laveault, D. (1999). Autorégulation et évaluation des apprentissages. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 57-79). Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 207-234). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lejk, M. et Wyvill, M. (2001). The effects of the inclusion of self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: A quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 551-561. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930120093887>
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lison, C. et 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.
- Magin, D. J. (2001). A novel technique for comparing the reliability of multiple peer assessments with that of single teacher assessments of group process work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(2), 139-152.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930020018971>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme d'études techniques : Soins infirmiers*. Repéré à http://inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur19/PE19SoinsInfirmiers180A0.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2068304>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Arts visuels (510.A0) : Programme d'études préuniversitaires*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_etudes_preuniversitaires/510.A0_Arts_visuels_VF.pdf
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.7202/1024889ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Orsmond, P., Merry, S. et Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Pond, K., Ul-Haq, R. et Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(4), 314-323. <http://dx.doi.org/10.1080/1355800950320403>
- Pope, N. (2001). An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(3), 235-246.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930120052396>
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 11(10), 1-13. Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>

- Rudy, D. W., Fejfar, M. C., Giffith, C. H., et Wilson, J. F. (2001). Self- and peer assessment in a first-year communication and interviewing course. *Evaluation and the Health Professions*, 24(4), 436-445.
<http://dx.doi.org/10.1177/016327870102400405>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, QC : Éditions du renouveau pédagogique.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189x029007004>
- Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G. et van Merriënboer, J. J. G. et Dochy, F. J. R. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 153-173. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00019-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00019-0)
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chang, T.-H. et Yu, W.-C. (2010). How many heads are better than one? The reliability and validity of teenagers' self-and peer assessments. *Journal of Adolescence*, 33(1), 135-145.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.004>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. et Hou, H.-T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45(2), 187-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.002>
- Thomas, G., Martin, D. et Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17. Repéré à <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577569>

Pour citer cet article

- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>