



Projet Pair'sEval

La perception des étudiants de l'évaluation par les pairs médiée par un outil numérique

Rapport – mai 2024

Etude menée par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique
de l'Université de Montpellier

<https://otp.edu.umontpellier.fr>

Résumé

Dans le cadre du projet Pair'sEval, nous avons étudié l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'activité d'évaluation par les pairs médiée par l'outil numérique *ChallengeMe*. Pour cela, nous avons recueilli les réponses de 193 étudiants par voie de questionnaire. 119 d'entre eux ont réalisé une activité où ils devaient évaluer la qualité du contenu d'un autre groupe (intergroupe) et 74 d'entre eux ont réalisé une activité où ils devaient évaluer la manière de travailler d'un membre de leur propre groupe (intragroupe). Le questionnaire les interrogeait sur plusieurs dimensions : l'approche de l'apprentissage des étudiants, leur engagement cognitif à prendre en compte les retours des pairs et à fournir des retours aux pairs, le développement perçu de compétences en lien avec le jugement évaluatif et en lien avec le travail en groupe, ainsi que la satisfaction à utiliser la plateforme numérique *ChallengeMe*. Le questionnaire se terminait par deux questions ouvertes invitant les étudiants à faire des retours libres sur la plateforme numérique et sur l'activité d'évaluation par les pairs qu'ils ont réalisée. Les résultats montrent que :

- les étudiants ont été significativement plus engagés à donner des retours à des pairs qu'à en recevoir ;
- l'engagement cognitif chez les étudiants qui devaient donner et recevoir des retours de pairs d'un autre groupe que le leur (intergroupe) était significativement plus important que celui des étudiants qui devaient donner et recevoir des retours de pairs faisant partie de leur propre groupe (intragroupe) ;
- les étudiants estiment avoir plus développé leurs compétences en lien avec le jugement évaluatif que le travail en groupe ;
- la dimension réflexive de l'approche de l'apprentissage impacte positivement l'engagement cognitif des étudiants dans l'activité ainsi que leur sentiment d'avoir développé des compétences en lien avec le jugement évaluatif ;
- aucune différence significative n'a été observée entre les deux conditions intra- et intergroupe quant au développement perçu de compétences de jugement évaluatif et de travail en groupe.

Au regard des résultats de l'étude et des retours libres des étudiants, nous proposons plusieurs recommandations afin d'accompagner la mise en place d'activités d'évaluation par les pairs :

- privilégier des activités d'évaluation par les pairs entre différents groupes d'étudiants pour favoriser leur engagement cognitif ;
- expliciter auprès des étudiants les enjeux d'une évaluation portant sur la manière de travailler d'un membre de son propre groupe ;
- prêter attention à limiter le temps et la charge de travail demandé aux étudiants pour réaliser leur évaluation ;
- conserver l'anonymat des évaluateurs ;
- clarifier avec les étudiants les critères d'évaluation et si possible les construire avec eux ;
- améliorer la visibilité et la clarté de certaines informations sur la plateforme relatives à l'évaluation reçue.

1. Introduction sur l'évaluation entre pairs : éclairages de la recherche

L'évaluation par les pairs englobe les processus par lesquels les étudiants évaluent ou sont évalués par leurs pairs. Elle est traditionnellement définie comme « une situation dans laquelle des individus considèrent la quantité, le niveau, la valeur, la qualité ou le succès des productions et les résultats de l'apprentissage de pairs ayant un statut similaire au leur » (Topping, 1998, p. 250). En plus d'améliorer la qualité des notations des enseignants, l'évaluation par les pairs est pointée comme une stratégie pédagogique facilitant l'apprentissage des élèves (Cho & Schunn, 2007 ; Double et al., 2019 ; Schunk & Zimmerman, 2007). Plus précisément, l'évaluation par les pairs favorise l'acquisition de connaissances et de compétences (Tsivitanidou et al., 2011 ; Wichmann et al., 2018), le développement cognitif des élèves (Topping & Ehly, 2001), leur jugement évaluatif (Sluijsmans et al., 2002 ; Tai & Sevenhuysen, 2018), leur métacognition ainsi que leur autonomie dans les apprentissages (Cheng & Warren, 1999 ; Bloxham & West, 2004).

1.1. L'impact des attitudes dans l'évaluation par les pairs

Dans une situation d'évaluation par les pairs, apprendre les uns des autres et avec les autres permet aux étudiants de réfléchir sur leur propre travail en le comparant à celui de leurs pairs. Cela implique que les étudiants apprennent aussi bien en donnant qu'en recevant un retour sur leur travail. Or, le fait d'évaluer le travail de pairs semble présenter plus de bénéfices que de recevoir une évaluation (Lundstrom & Baker, 2009). Par ailleurs, les deux rôles s'accompagnent de tâches et de responsabilités différentes dont l'exécution est influencée notamment par les attitudes des apprenants (i.e. un ensemble de croyances et de perceptions) vis-à-vis de l'évaluation par les pairs (Alqassab et al., 2019). Il est à noter que ces attitudes varient en fonction des expériences antérieures en lien avec l'évaluation par les pairs (Wen & Tsai, 2006). Certaines études ont montré que les étudiants avaient une attitude positive à l'égard de l'évaluation par les pairs (Collimore et al., 2015) alors que d'autres révèlent plutôt une attitude négative pour ce type d'activité (McGarr & Clifford, 2013). Parmi les variables identifiées impactant ces attitudes, nous pouvons relever : la fiabilité perçue des évaluations produites par les pairs (Liu & Carless 2006), le niveau d'expertise perçue des évaluateurs (Kaufman & Schunn 2011 ; Suen, 2014), le temps disponible pour réaliser l'activité (Liu & Carless, 2006), le nombre de retours devant être produits (Sung et al., 2005) ou encore la pertinence des notes basées sur l'évaluation par les pairs (Kaufman & Schunn, 2011).

1.2. Les variables favorisant l'évaluation par les pairs

Plusieurs conditions ont été relevées dans la littérature permettant d'optimiser les situations d'apprentissage lors d'évaluations par les pairs. Concernant le niveau scolaire, les étudiants dans l'enseignement supérieur produisent des évaluations à destination de leurs pairs plus précises en raison de leurs meilleures capacités de réflexion (Falchikov & Boud, 1989). L'évaluation par les pairs assistée par ordinateur s'est avérée plus efficace et plus pratique que l'évaluation par les pairs sur papier (Wen & Tsai, 2008). Les retours sous forme de commentaires plutôt que des notes favorisent l'engagement dans l'activité d'évaluation par les pairs (Gao et al., 2024 ; Koenka et al., 2021). La présence d'un espace de commentaires libres améliore la précision des évaluations par les pairs (Patchan et al., 2018). Il a été observé que les gains d'apprentissage sont plus importants lorsque les apprenants à la fois fournissent et reçoivent une évaluation (Cho & Schunn 2007). L'appariement aléatoire et l'anonymat semble créer un environnement dans lequel les apprenants peuvent évaluer leurs pairs de manière plus neutre favorisant ainsi les gains d'apprentissage (Sluijsmans et al., 2002).

Certains chercheurs ont constaté que lorsque les étudiants effectuaient plusieurs évaluations, l'écart entre les évaluations des étudiants et celles de l'enseignant se réduisait progressivement (Tsai et al., 2002). S'il semble que les étudiants ont les capacités de fournir des retours utiles à leurs pairs, cela ne signifie pas que ce soit toujours le cas dans la pratique (Nilson, 2003). Il est alors recommandé de fournir une formation à l'évaluation entre pairs aux apprenants qui seront impliqués dans ce type d'activité afin de favoriser la qualité de leurs retours (Little et al., 2024 ; Wichmann et al., 2018). Pour cela, l'activité peut être guidée par l'enseignant (Zhu & Carless, 2018) en fournissant aux apprenants des instructions et des critères d'évaluation clairs ou encore en leur offrant la possibilité de s'exercer en multipliant les retours qu'ils produisent (Hovardas et al., 2014 ; Jönsson & Panadero, 2017).

1.3. Les différentes catégories de retours de l'évaluation par les pairs

Les retours produits ou reçus par les apprenants lors d'une évaluation par les pairs peuvent renvoyer à plusieurs catégories. Les « retours simples » renvoient à des informations permettant de déterminer si la tâche en jeu est ou a été bien réalisée. Selon Narciss (2008), on peut distinguer trois types de retour simple en fonction de s'ils renvoient à :

- des informations sur l'exactitude ou la qualité de l'exécution de la tâche (par exemple, la réponse que tu donnes est correcte ; ton travail répond au critère X) ;
- des informations permettant de savoir dans quelle mesure l'ensemble des tâches a été accompli correctement (par exemple, 10 sur 20 ; 50% de réponses correctes) ;
- la solution/réponse correcte à une tâche.

D'autre part, les « retours élaborés » fournissent, eux, des informations supplémentaires en portant sur divers aspects de la tâche ou du traitement de la tâche. Narciss (2008) établit une distinction entre les retours communiquant sur :

- les contraintes de la tâche, la nature de la tâche, les règles de traitement, les sous-tâches à réaliser, etc. ;
- les concepts en jeu qui offrent des informations conceptuelles sur les termes techniques (par exemple : contextes des concepts en jeu, explications et définitions des concepts ou exemples) ;
- des erreurs qui offrent des informations telles que le nombre d'erreurs, l'emplacement des erreurs, le type d'erreurs et la cause des erreurs ;
- la manière de procéder, qui offre des informations procédurales, telles que des conseils de correction spécifiques à une erreur, des conseils de solution spécifiques à la tâche, des questions d'orientation ou des exemples ;
- des aspects en lien avec la métacognition, qui proposent des questions attirant l'attention sur les stratégies réflexives à mettre en œuvre pour améliorer son travail.

2. Objectifs de l'étude, variables et questions explorées

La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet Pair'sEval. Elle vise à mieux comprendre l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'activité d'évaluation par les pairs et en particulier vis-à-vis de deux modalités : la première propose aux étudiants d'évaluer l'implication d'un membre de leur propre groupe et sa contribution au travail réalisé ensemble (intragroupe), la seconde demande aux étudiants d'évaluer la qualité du travail rendu par un autre groupe (intergroupe). Les résultats de la littérature précédemment présentés pointent l'importance de prendre en compte à la fois la perception que les étudiants ont de l'évaluation par les pairs (produire et recevoir des retours sur son travail) mais aussi des conditions dans lesquelles cette évaluation s'est déroulée.

Au regard de ces objectifs et enjeux, nous nous intéressons à plusieurs dimensions : l'approche de l'apprentissage des étudiants, leur engagement cognitif lors d'une activité d'évaluation par les pairs, leur perception des apports de l'outil numérique guidant l'activité ainsi que le développement perçu des compétences. L'approche de l'apprentissage, qui peut être plus ou moins en profondeur, est pris en compte dans notre étude comme une caractéristique cognitive permettant de cerner le profil des étudiants avant d'aborder l'activité d'évaluation par les pairs. Deux sous-dimensions de l'approche de l'apprentissage sont étudiées : réflexive et interaction avec les étudiants. Celles-ci peuvent être considérées comme des variables d'entrée (Figure 1). L'engagement cognitif est considéré ici comme

renvoyant à l'intention, aux efforts et à la persévérance que les étudiants ont déployés durant l'activité pour évaluer leur travail et celui des pairs sur la base de critères. Deux formes d'engagement cognitif sont distinguées : l'engagement à prendre en compte les retours des pairs et à fournir des retours aux pairs. Concernant les compétences qui d'après les étudiants sont développées grâce à l'activité d'évaluation par les pairs, nous nous centrons sur celles en lien avec le jugement évaluatif d'une part et le travail en groupe d'autre part. Ces deux types de compétences développées renvoient aux variables de sortie.



Figure 1 - Les variables de l'étude

L'étude de ces variables permet d'explorer les questions suivantes :

- (1) Dans quelle mesure l'engagement cognitif des étudiants diffère-t-il selon qu'ils doivent prendre en compte les retours des pairs ou leur fournir des retours ?
- (2) Quelles sont les différences entre les conditions intragroupe et intergroupe en termes d'engagement cognitif et de développement de compétences perçus ?
- (3) Quelles sont les différences entre les conditions intragroupe et intergroupe au niveau des apports perçus de l'outil numérique et de la satisfaction ?
- (4) Dans quelle mesure ces éléments perçus par les étudiants sont-ils dépendants de leur approche de l'apprentissage ?

3. Méthodologie

3.1 Questionnaire

Afin d'étudier l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'activité d'évaluation par les pairs et de l'outil numérique *ChallengeMe*, nous avons constitué un questionnaire (Annexes 1 et 2). Celui-ci s'articule autour des dimensions présentées plus haut : l'approche de l'apprentissage réflexive (AAP_Ref) et à interagir avec les étudiants (AAP_InterEt), l'engagement cognitif à prendre en compte les retours des pairs (EngCog_Reçu) et à fournir des retours aux pairs (EngCog_Rdonné), le développement perçus de compétences en lien avec le jugement

évaluatif (DevC_JugE) et en lien avec le travail en groupe (DevC_TrG) et la perception des apports de l'outil numérique (Pnum). À chaque dimension, quatre à six items (questions) étaient associés. En outre, la satisfaction à utiliser la plateforme numérique *Challenge Me* (Satisfaction) a été mesurée à l'aide de deux items. Les étudiants étaient amenés à répondre à l'ensemble de ces 36 items à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points allant de « Pas du tout d'accord » (1) à « Tout à fait d'accord » (7). Deux questions ouvertes supplémentaires faisaient partie du questionnaire : « Avez-vous des suggestions à faire pour nous aider à améliorer l'outil numérique (ChallengeMe) que vous avez utilisé pour réaliser l'évaluation entre pairs ? » et « Avez-vous des réactions ou des commentaires que vous souhaitez partager ? ».

3.2 Population et passation

Les étudiants complétaient le questionnaire après avoir réalisé une activité d'évaluation par les pairs médiée par l'outil numérique *ChallengeMe*. L'activité d'évaluation par les pairs se déclinait en deux conditions. Dans la première (intragroupe), les étudiants devaient évaluer l'implication d'un des membres de leur propre groupe et sa contribution au travail réalisé dans ce groupe (par exemple, l'aisance à communiquer, la quantité et la qualité du travail fourni, etc.). Dans la deuxième condition (intergroupe), les étudiants devaient évaluer le contenu du travail réalisé par un autre groupe en lien avec des attendus académiques (par exemple, respect de la consigne, mobilisation des connaissances vues en cours, etc.). Au total, 193 étudiants ont répondu de façon complète au questionnaire dont 119 en intergroupe et 74 en intragroupe (107 femmes et 86 hommes). Ces étudiants étaient inscrits dans différentes composantes de l'Université de Montpellier : Institut Universitaire de Technologie (96 étudiants), Faculté d'Education (33 étudiants), Faculté des Sciences (12), Montpellier Management (8), Polytech (8), Médecine (5), Sciences et techniques des activités physiques et sportives (3), Institut d'administration des entreprise (2).

4. Résultats

4.1 Description des données et fiabilité des dimensions

Afin de tester la fiabilité des construits sur la base de différents items du questionnaire, l'oméga de McDonald (ω) a été calculé pour chacune des dimensions. Les résultats montrent que pour l'ensemble des 6 dimensions, les omégas de McDonald varient de .63 à .91, ce qui assure une bonne fiabilité des mesures. Le test de Shapiro-Wilk montre qu'aucune des dimensions étudiées ne suit une distribution normale (Tableau 1).

Dimension	$M_{intragroupe} (\sigma)$	$M_{intergroupe} (\sigma)$	$M_{total} (\sigma)$	ω	Shapiro-Wilk	p
AAP_Ref	5.09 (1.02)	5.27 (0.91)	5.20 (0.95)	.63	.976	.002
AAP_InterEt	4.88 (1.19)	4.81 (1.25)	4.84 (1.22)	.78	.962	< .001
EngCog_Rreçu	5.10 (1.10)	5.41 (1.22)	5.29 (1.18)	.88	.950	< .001
EngCog_Rdonné	5.86 (0.87)	6.05 (0.99)	5.98 (0.95)	.91	.871	< .001
DevC_JugE	5.24 (1.12)	5.44 (1.14)	5.36 (1.13)	.85	.956	< .001
DevC_TrG	4.82 (1.25)	5.06 (1.39)	4.97 (1.34)	.89	.947	< .001
Pnumérique	5.19 (1.19)	5.40 (1.03)	5.32 (1.10)	.86	.956	< .001
Satisfaction	4.51 (1.27)	5.04 (1.15)	4.83 (1.22)	.76	.966	< .001

*AAP_Ref (Approche de l'Apprentissage Réflexivité), AAP_InterEt (Approche de l'Apprentissage par l'interaction entre étudiants), EngCog_Rreçu (Engagement Cognitif dans les retours reçus), EngCog_Rdonné (Engagement Cognitif dans les retours donnés), DevC_JugE (sentiment d'avoir développé des compétences de jugement évaluatif) et DevC_TrG (sentiment d'avoir développé des compétences de travail en groupe).

Tableau 1 - Moyenne (M), écart type (σ), oméga de McDonald (ω), test de normalité de Shapiro-Wilk et valeur p associée pour les huit dimensions

4.2 Comparaison entre l'engagement cognitif reçu et donné

Des tests de comparaison de moyenne (test de Wilcoxon) ont été réalisés afin de comparer l'engagement cognitif des mêmes étudiants à recevoir ou à donner des retours à un pair. Ces tests ont été réalisés dans les conditions intragroupe et intergroupe. Les résultats montrent que les étudiants ayant réalisé une évaluation intragroupe ($W = 170.5$, $p < .001$, $r_{rb} = -.820$) et ceux ayant réalisé une évaluation intergroupe ($W = 676$, $p < .001$, $r_{rb} = -.743$) étaient plus engagés cognitivement à donner des retours aux autres étudiants qu'à en recevoir (Tableau 2).

Comparaison EngCog_Rreçu-EngCog_Rdonné	W	P	r_{rb}
Intragroupe	170.5	< .001	-.820
Intergroupe	676	< .001	-.743

Tableau 2 - Valeur du test de Wilcoxon (W) comparant les scores d'engagement cognitif à recevoir et à donner des retours aux pairs, valeur p associée et taille d'effet, pour les conditions intragroupe et intergroupe

4.3. Comparaison entre le développement de compétences perçu en lien avec le travail en groupe et le jugement évaluatif

Un test de comparaison de moyenne (test de Wilcoxon) a été réalisé afin de comparer la perception d'avoir développé des compétences en lien avec le travail en groupe (DevC_TrG) et le jugement évaluatif (DevC_JugE) chez les étudiants. Les résultats montrent que les étudiants ont plus eu le sentiment d'avoir développé des compétences en lien avec le travail en groupe que le jugement évaluatif ($W = 7472$, $p < .001$, $r_{rb} = .514$) (Tableau 3).

	W	p	r_{rb}
Comparaison DevC_TrG-DevC_JugE	7472	< .001	.514

Tableau 3 - Valeur du test de Wilcoxon (W) comparant les scores de développement de compétences perçu en lien avec le travail en groupe et le jugement évaluatif chez les étudiants, valeur p associée et taille d'effet

4.4 Comparaison entre les conditions intragroupe et intergroupe

Des tests de comparaison de rangs (test de Mann-Whitney) ont été réalisés pour chacune des dimensions en comparant les scores pour les conditions intragroupe et intergroupe. Les résultats montrent que les étudiants ayant évalué un pair d'un autre groupe étaient significativement plus engagés cognitivement à recevoir des retours ($U = 5221.5$, $p = .03$, $r_{rb} = .186$) et à en donner ($U = 5202.5$, $p = .03$, $r_{rb} = .182$) que les étudiants qui devaient évaluer un pair de leur propre groupe. Les résultats montrent également que les étudiants ayant évalué un pair d'un autre groupe sont significativement plus satisfaits de l'activité pédagogique que les étudiants ayant évalué un pair de leur propre groupe ($U = 5416$, $p = .007$, $r_{rb} = .230$) (Tableau 4).

Comparaison Intra-Inter groupes	U	p	r_{rb}
AAP_Ref	4770	.33	.083
AAP_InterEt	4249.5	.68	-.035
EngCog_Rrecu	5221.5	.03	.186
EngCog_Rdonné	5202.5	.03	.182
DevC_JugE	4918	.17	.079
DevC_TrG	5021	.10	.140
Pnumérique	4752	.36	.079
Satisfaction	5416	.007	.230

Tableau 4 - Valeur du test de Mann-Whitney (U) comparant les scores des étudiants dans la condition intragroupe avec ceux des étudiants dans la condition intergroupe, valeur p associée et taille d'effet, pour les huit dimensions

Les étudiants dans la condition intragroupe ont moins apprécié l'utilisation de l'outil numérique *ChallengeMe* ($M = 5.19, \sigma = 1.19$) en comparaison aux étudiants dans la condition intergroupe ($M = 5.40, \sigma = 1.03$) (Tableau 1). Cependant, cette différence n'est pas significative (Tableau 2). De plus, les étudiants en condition intragroupe ont donné le score le plus élevé pour un item (Pnum3 « L'outil numérique *ChallengeMe* était facile à utiliser » ; $M = 5.77, \sigma = 1.26$) en comparaison aux étudiants en condition intergroupe (Tableau 5). Il est à noter que des tests de comparaison de rangs (test de Mann-Whitney) ont été réalisés sur ces items et qu'aucune des différences ne s'est révélée significative entre les deux groupes d'étudiants.

Code	Item	Condition	M (σ)
Pnum1	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> étant bien conçu pour réaliser une activité d'évaluation entre pairs.	Intragroupe	5.22 (1.40)
		Intergroupe	5.53 (1.32)
Pnum2	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> m'a aidé à fournir des retours pertinents aux autres étudiants.	Intragroupe	5.22 (1.42)
		Intergroupe	5.51 (1.35)
Pnum3	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> était facile à utiliser.	Intragroupe	5.77 (1.26)
		Intergroupe	5.62 (1.23)
Pnum4	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> m'a aidé à prendre en compte les retours des autres étudiants.	Intragroupe	4.97 (1.55)
		Intergroupe	5.24 (1.52)
Pnum5	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> m'a guidé dans les différentes étapes de l'activité d'évaluation entre pairs	Intragroupe	5.07 (1.57)
		Intergroupe	5.29 (1.40)
Pnum6	L'outil numérique <i>ChallengeMe</i> a permis à l'activité d'évaluation par les pairs de ne pas être trop longue.	Intragroupe	4.91 (1.74)
		Intergroupe	5.19 (1.56)

Tableau 5 - Moyenne et écart type des items sur la perception de l'outil numérique pour les étudiants dans la condition intragroupe et intergroupe

4.5 Influence de l'approche de l'apprentissage des étudiants

Une analyse des corrélations (Spearman) a été réalisée entre les deux sous-dimensions de l'approche de l'apprentissage (AAP_Ref et AAP_InterEt) des étudiants et les autres dimensions (EngCog_Rreçu, EngCog_Rdonné, DevC_JugE et DevC_TrG). Les résultats montrent que la dimension réflexive de l'approche de l'apprentissage présente une corrélation significative d'effet moyen avec l'engagement cognitif à recevoir ($\rho = .360, p < .001$) et donner des retours aux pairs ($\rho = .362, p < .001$) ainsi : que la perception d'avoir développé des compétences en lien avec le jugement évaluatif ($\rho = .353, p < .001$). Les autres résultats témoignent de la présence de corrélation de taille d'effet faible et/ou non significative.

		ρ de Spearman	p
AAP_Ref	EngCog_Rreçu	.360	< .001
	EngCog_Rdonné	.362	< .001
	DevC_JugE	.353	< .001
	DevC_TrG	.274	< .001
AAP_InterEt	EngCog_Rreçu	.199	< .001
	EngCog_Rdonné	.037	.006
	DevC_JugE	.155	.608
	DevC_TrG	.252	.031

Tableau 6 - Corrélations de Spearman (ρ) et valeur p entre les deux sous-dimensions de l'approche de l'apprentissage (AAP_Ref et AAP_InterEt) des étudiants et les autres dimensions (EngCog_Rreçu, EngCog_Rdonné, DevC_JugE et DevC_TrG).

4.6 Description des réponses ouvertes

Les réponses apportées par les étudiants aux deux réponses ouvertes (« Avez-vous des suggestions à faire pour nous aider à améliorer l'outil numérique (*ChallengeMe*) que vous avez utilisé pour réaliser l'évaluation entre pairs ? » et « Avez-vous des réactions ou des commentaires que vous souhaitez partager ? », Annexe 2) peuvent être regroupées en deux catégories : « amélioration de l'outil numérique » et « condition pédagogique ».

Concernant les réponses en lien avec l'amélioration de l'outil numérique, certains étudiants pointent : qu'il n'était pas possible de voir la totalité de l'évaluation apportée par un pair (Id_2 et 12), un manque de clarté sur la manière de valider son évaluation (Id_14) ou de consulter les barèmes (Id_82a), l'importance d'avoir la main sur le nombre de mots minimum requis pour répondre (Id_41, 136 et 187b). D'autres étudiants proposent : d'intégrer une aide pour la consultation des évaluations en faisant ressortir les mots clés (Id_123).

Concernant les réponses en lien avec les conditions pédagogiques, les étudiants ont alerté sur : le délai trop long entre l'envoi de son travail et la réception des retours (Id_124), les contraintes liées au temps trop long de l'activité (Id_128), les limites à imposer un quota de notes trop élevées (Id_130), l'importance de rendre anonyme l'évaluation (Id_134a), l'importance de limiter le nombre d'évaluation que chaque étudiant doit réaliser (Id_139 et 187a), le besoin de préciser les critères d'évaluation (Id_11), leur déception d'avoir reçu des retours non pertinents de la part des autres étudiants (Id_6, 131 et 178).

5. Discussion

Cette étude permet d'apporter des éléments de réponse aux questions soulevées précédemment. La première question concernait l'engagement cognitif des élèves selon qu'ils doivent prendre en compte les retours des pairs ou leur fournir des retours. Les analyses montrent que les étudiants ont été plus engagés cognitivement à donner des retours à des pairs qu'à en recevoir. Ce résultat peut être expliqué par une perception négative de la fiabilité des retours donnés par des pairs (Liu & Carless 2006), un niveau d'expertise perçu trop faible des évaluateurs (Kaufman & Schunn 2011 ; Suen, 2014) ou encore un temps insuffisant disponible pour réaliser l'activité (Liu & Carless, 2006). Une explication complémentaire peut résider dans la perception de gains d'apprentissage associés spécifiquement à l'activité de donner des retours aux pairs. En effet, cette activité peut impliquer une comparaison entre le travail que l'étudiant évalue et le travail qu'il a lui-même réalisé. En donnant des retours sur le travail d'un pair, l'étudiant évalue en même temps son propre travail qui lui sert de point de référence pour émettre des retours sur le travail d'autrui (Lundstrom & Baker, 2009). En outre, en évaluant le travail des pairs, les étudiants peuvent découvrir d'autres idées que les leurs notamment pour la résolution d'un problème (Girardet, 2020). Ils doivent également avoir une certaine maîtrise des concepts en jeu pour pouvoir faire des retours clairs et compréhensibles aux pairs (Girardet, 2020).

Les questions concernaient ensuite les différences entre les conditions intragroupe et intergroupe. L'étude montre que l'engagement cognitif chez les étudiants qui devaient donner et recevoir des retours de pairs d'un autre groupe que le leur (intergroupe) est plus important que pour les étudiants qui devaient donner et recevoir des retours de pairs faisant partie de leur propre groupe (intragroupe). Une première d'explication de ce résultat est que l'anonymat de l'évaluateur, condition importante pour maintenir un engagement chez les étudiants dans les activités d'évaluation par les pairs (Cho & Schunn 2007), était plus difficile à maintenir lorsque les étudiants devaient évaluer un membre de leur propre groupe. Une seconde explication, qui prolonge la première, tient à la distance socio-affective plus grande entre les étudiants de groupes différents, laquelle peut avoir facilité l'engagement dans l'activité d'évaluation inter-groupe. Une troisième explication est que l'évaluation en condition intragroupe portait probablement davantage sur la manière de travailler en groupe alors qu'en condition intergroupe les étudiants devaient probablement davantage évaluer la qualité d'un contenu. Il est possible que les étudiants ne voient l'intérêt de réfléchir à la manière de travailler en groupe ou jugent cette réflexion moins importante que de se concentrer sur les contenus en jeu dans l'enseignement. Cette interprétation est cohérente avec un autre résultat de l'étude, à savoir que la satisfaction à utiliser la plateforme *ChallengeMe* des étudiants qui devaient évaluer la manière de travailler d'un des membres de leur groupe est moins élevée

que celle des étudiants qui devaient évaluer la qualité d'un contenu produit par un membre d'un autre groupe.

En revanche, aucune différence n'a été observée entre les deux conditions intra- et intergroupe quant au développement perçu de compétences de jugement évaluatif et de travail en groupe. Dans les deux conditions, les étudiants ont globalement estimé avoir développé ces compétences. On peut remarquer que dans les deux conditions, chaque étudiant à la fois évalue le travail des autres et reçoit leur aide pour évaluer son propre travail. Par conséquent, dans les deux conditions, il peut s'exercer à prendre des décisions sur la qualité du travail des autres et de son propre travail, autrement dit, il peut développer les deux aspects de son jugement évaluatif (suivant la définition de Tai et al., 2018).

Enfin, l'étude montre que l'approche de l'apprentissage des étudiants, dans sa dimension réflexive, a une influence positive sur l'engagement cognitif dans l'activité d'évaluation entre pairs ainsi que sur le sentiment d'avoir développé des compétences en lien avec le jugement évaluatif. Cette influence est également présente mais plus faible sur le sentiment d'avoir développé des compétences en lien avec le travail en groupe. Ce dernier résultat peut être mis en lien avec l'étude de Bächtold et al. (2023) qui montre que les étudiants avec une approche de l'apprentissage plus réflexive perçoivent davantage l'intérêt de travailler en groupe pour favoriser leur apprentissage, ou autrement dit, perçoivent davantage les bénéfices des interactions avec leurs pairs.

Il nous semble important d'explicitier que cette étude présente plusieurs limites importantes qui invitent à considérer ces résultats avec précautions. Tout d'abord, le *design* de l'étude ne permet pas de comparer la perception des étudiants avant et après l'activité d'évaluation par les pairs ou encore de la comparer avec la réalisation d'une activité d'évaluation par les pairs non médié par l'outil numérique *ChallengeMe*. Par ailleurs, même si tous les étudiants ont réalisé une activité d'évaluation par les pairs médié par *ChallengeMe*, les thématiques abordées, le guidage pédagogique ou encore la présence ou non d'entraînement à fournir des retours n'ont pas été contrôlés.

Malgré ces limites, les résultats de notre étude et les réponses des étudiants aux questions ouvertes permettent d'identifier certaines pistes d'amélioration de la plateforme *ChallengeMe* ainsi que des recommandations pédagogiques pour la mise en place d'activités d'évaluation par les pairs. En effet, il semblerait pertinent de :

- favoriser des activités d'évaluation par les pairs entre différents groupes d'étudiants pour favoriser leur engagement cognitif ;
- expliciter auprès des étudiants les enjeux d'une évaluation portant sur la manière de travailler d'un membre de son propre groupe ;

- prêter attention à limiter le temps et la charge de travail demandé aux étudiants pour réaliser leur évaluation ;
- conserver l'anonymat des évaluateurs ;
- clarifier avec les étudiants les critères d'évaluation et si possible les construire avec eux ;
- améliorer la visibilité et la clarté de certaines informations sur la plateforme relatives à l'évaluation reçue.

Bibliographie

- Alqassab, M., Strijbos, J. W., & Ufer, S. (2019). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139-154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1485012>
- Bächtold, M., Roca, P., & De Checchi, K. (2023). Students' beliefs and attitudes towards cooperative learning, and their relationship to motivation and approach to learning. *Studies in Higher Education*, 48(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112028>
- Bloxham, S., & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227254>
- Cheng, W., & Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/0260293990240304>
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409-426. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written communication*, 23(3), 260-294. <https://doi.org/10.1177/0741088306289261>
- Collimore, L. M., Paré, D. E., & Joordens, S. (2015). SWDYT: So What Do You Think? Canadian students' attitudes about peerScholar, an online peer-assessment tool. *Learning Environments Research*, 18(1), 33-45. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9170-1>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of educational research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Gao, X., Noroozi, O., Gulikers, J. T. M., Biemans, H. J., & Banihashem, S. K. (2024). A systematic review of the key components of online peer feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 100588. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100588>
- Girardet, C. (2020). 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. *La Revue LEeE*, 2(1). <https://doi.org/10.48325/rleee.002.04>
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>

- Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133-152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>
- Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922-947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9570-z>
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In M. Spector., M. D. Merrill., J. Van Merriënboer., M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 125-143). Routledge (3rd edition).
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College teaching*, 51(1), 34-38. <https://doi.org/10.1080/87567550309596408>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Paré, D. E., & Joordens, S. (2008). Peering into large lectures: examining peer and expert mark agreement using peerScholar, an online peer assessment tool. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 526-540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00290.x>
- Patchan, M. M., Schunn, C. D., & Clark, R. J. (2018). Accountability in peer assessment: Examining the effects of reviewing grades on peer ratings and peer feedback. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2263-2278. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1320374>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 23-42.
- Suen, H. K. (2014). Peer assessment for massive open online courses (MOOCs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 312-327. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1680>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Chiou, S. K., & Hou, H. T. (2005). The design and application of a web-based self-and peer-assessment system. *Computers & Education*, 45(2), 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.002>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481.
- Tai, J., & Sevenhuysen, S. (2018). The role of peers in developing evaluative judgement. In D. Boud., R. Ajjawi., P. Dawson & J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education* (pp. 156-165). Routledge, London and New York.

- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Tsai, C. C., Lin, S. S., & Yuan, S. M. (2002). Developing science activities through a networked peer assessment system. *Computers & Education*, 38(1-3), 241-252. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00069-0](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00069-0)
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C., & Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students' unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506-519. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.002>
- Wen, M. L., & Tsai, C. C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- Wen, M. L., & Tsai, C. C. (2008). Online peer assessment in an inservice science and mathematics teacher education course. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/13562510701794050>
- Wichmann, A., Funk, A., & Rummel, N. (2018). Leveraging the potential of peer feedback in an academic writing activity through sense-making support. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0348-7>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: Clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883-897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>

Annexe 1 : Questionnaire, partie questions fermées

Dimension	Sous-dimension	Item
Approche de l'apprentissage en profondeur	Réflexive	<i>Dans le cadre de mes études à l'université,</i>
		Avant de traiter un problème ou une tâche, je cherche d'abord à clarifier les objectifs (AAP_Ref1)
		Lorsque je lis mes cours, je m'arrête de temps en temps pour réfléchir sur ce que je suis en train d'apprendre (AAP_Ref2)
		Lorsqu'on me rend un travail corrigé, je le relis toujours en cherchant à comprendre mes erreurs (AAP_Ref3)
		Je me pose souvent des questions sur le sujet traité en cours (AAP_Ref4)
	Interaction avec les étudiants	Je cherche souvent à discuter les contenus vus en cours avec d'autres étudiants pour mieux les comprendre (AAP_InterEt1)
		J'aime bien échanger avec d'autres étudiants pour discuter de nos points de vue sur le thème étudié en cours (AAP_InterEt2)
		Pour mieux comprendre le contenu des cours, j'essaie d'en discuter le plus possible avec d'autres étudiants (AAP_InterEt3)
		Je préfère travailler avec d'autres étudiants plutôt que seul car cela m'aide à mieux comprendre (AAP_InterEt4)
Engagement cognitif dans l'activité d'évaluation par les pairs	A prendre en compte les retours des pairs	<i>Pendant les activités d'évaluation par les pairs sur la plateforme numérique ChallengeMe,</i>
		J'ai fait de mon mieux pour réussir dans ce cours en me servant des retours des autres étudiants (EngCog_Rreçu1)
		J'ai fait le lien entre les retours que j'ai reçus et les erreurs que j'ai pu faire dans mon travail (EngCog_Rreçu2)
		J'ai pris en compte les retours des autres étudiants pour améliorer mon travail (EngCog_Rreçu3)
		J'ai lu avec attention les retours que les autres étudiants m'ont fournis (EngCog_Rreçu4)
	Les retours que j'ai reçus de la part des autres étudiants m'ont aidé à mieux évaluer mon travail (EngCog_Rreçu5)	
	A fournir des retours aux pairs	J'ai apporté des retours pertinents aux autres étudiants (EngCog_Rdonné1)
		J'ai évalué les autres étudiants en présentant les aspects positifs et négatifs de leur travail (EngCog_Rdonné2)
		J'ai évalué le travail des autres étudiants en fonction de critères précis (EngCog_Rdonné3)
		J'ai évalué le travail des autres étudiants en essayant d'être le plus objectif possible (EngCog_Rdonné4)
J'ai fait de mon mieux pour fournir des retours qui permettent aux autres étudiants d'améliorer leur travail (EngCog_Rdonné5)		

		<i>L'outil numérique ChallengeMe</i>
Perception des apports de l'outil numérique	Etait bien conçu pour réaliser une activité d'évaluation entre pairs (Pnum1)	
	M'a aidé à fournir des retours pertinents aux autres étudiants (Pnum2)	
	Etait facile à utiliser (Pnum3)	
	M'a aidé à prendre en compte les retours des autres étudiants (Pnum4)	
	M'a guidé dans les différentes étapes de l'activité d'évaluation entre pairs (Pnum5)	
	A permis à l'activité d'évaluation par les pairs de ne pas être trop longue (Pnum6)	
		<i>L'évaluation par les pairs m'a permis de développer,</i>
Développement perçu de compétences	En lien avec le jugement évaluatif	Ma capacité à évaluer le travail des autres étudiants (DevC_JugE1)
		Ma capacité à proposer des retours constructifs sur le travail d'autres étudiants (DevC_JugE2)
		Ma capacité à évaluer la qualité de mon propre travail (DevC_JugE3)
		Ma capacité à prendre en compte les retours des autres pour m'améliorer (DevC_JugE4)
	En lien avec le travail en groupe	Ma capacité à communiquer mes idées aux autres étudiants avec qui je travaille en groupe (DevC_TrG1)
		Ma capacité à prendre en compte les différents points de vue exprimés par les étudiants avec qui je travaille en groupe (DevC_TrG2)
		Ma capacité à organiser les différentes étapes nécessaires pour réaliser un travail en groupe (DevC_TrG3)
		Ma capacité à évaluer le travail que je réalise en groupe avec d'autres étudiants (DevC_TrG4)
Satisfaction	Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre utilisation de la plateforme numérique ChallengeMe ? (Satisfaction1)	
	Dans quelle mesure le travail réalisé sur la plateforme numérique ChallengeMe a fait évoluer positivement votre perception de l'évaluation par les pairs ? (Satisfaction2)	
	Avez-vous des suggestions à faire pour nous aider à améliorer l'outil numérique (ChallengeMe) que vous avez utilisé pour réaliser l'évaluation entre pairs ?	
	Avez-vous des réactions ou des commentaires que vous souhaitez partager ?	

Annexe 2 : Questionnaire, partie questions ouvertes

1. Réponses à la question ouverte « Avez-vous des suggestions à faire pour nous aider à améliorer l'outil numérique (ChallengeMe) que vous avez utilisé pour réaliser l'évaluation entre pairs ? »

Identifiant	Verbatim
Id_2	Lorsque nous avons eu accès au retour de nos camarades, nous n'avions pu avoir qu'accès au feedback mais pas aux autres cases donc j'ai trouvé cela dommage puisqu'après on nous le reproche de ne pas avoir tenu compte des recommandations... Or, vu que nous n'avons pas pu les lire, c'est compliqué de les prendre en compte...
Id_12	Je pense que l'entièreté de l'évaluation doit apparaître. J'ai bien rédigé la première partie, mais moins la conclusion. Cependant mes collègues n'ont reçu que la conclusion. Sinon il faudrait préciser ce qui sera envoyé aux élèves et ce qui sera envoyé au professeur.
Id_13	Le faire sur moodle ne rendait pas l'utilisation du site fluide et simple. Peut-être créer un site exprès pour
Id_14	il y avait des éléments qui n'étaient pas très clair tel que lorsqu'il fallait valider notre évaluation il n'était pas précisé qu'il fallait valider plusieurs fois
Id_41	Laisser le soin aux organisateurs de déterminer eux même le nombre de mots minimum/moyen requis pour un retour pertinent.
Id_70	Rendre l'outil fonctionnel sur les mobiles serait une très bonne addition
Id_82a	- L'outil ChallengeMe aura été fort intéressant dans ce contexte, excepté la partie concernant les "feedbacks" : cela m'a semblé plus superflu qu'autre chose de proposer cela en plus des critères d'évaluation, pour lesquels il était déjà demandé de rédiger des retours constructifs. - La manière dont étaient présentés les barèmes à gauche de l'écran rendait leur accès difficile à mesure que l'on faisait défiler la page pour remplir toutes les zones de texte.
Id_123	Un outils qui fait ressortir les mots clés des évaluations par les pairs permettrait d'aller plus rapidement au point à améliorer en priorité.
Id_124	Avec la charge de travail qu'on a faire je trouvais que c'était contraignant de le faire, le délai entre la présentation et la deadline était long on oublie donc de le faire et en plus ça s'appelle devoir ce qui est scolaire pour un outil universitaire. Je pense qu'il est nécessaire de faire une réunion pour introduire l'outil tardivement et donner une semaine pour que les étudiants s'évaluent entre eux, par exemple ne pas le présenter en septembre mais en novembre par exemple comme ça les groupes auront eu le temps de progresser.
Id_128	Peut être que l'application est pratique mais ce que nous avions à noter était beaucoup trop long et finalement sans le moindre intérêt
Id_129	savoir qui nous corrige
Id_130	Pour l'évaluation des membres de l'équipe : Je comprends que vous limitiez le nombre de notes supérieures à 8/10 pour éviter que tout le monde ne mette 10/10 à tout le monde, mais imposer de mettre 5/10 ou moins à au moins deux personnes, je trouve ça idiot. Personne ne méritait 5/10 dans mon groupe, personne ne méritait 10/10, mais pour compenser les 5/10 que nous avons été contraint de mettre à 2 personnes, d'autres membres de l'équipe ont du leur mettre 10/10. C'est absurde. Au final, on ne note pas objectivement nos camarades et donc on ne valorise pas par le bonus ceux qui se sont le plus investis. Système donc inutile...
Id_134a	Les fiches rendues devraient être anonyme pour ne pas créer d'affinité entre certains camarades de classe. Je pense que cette règle permettrait d'évaluer intégralement les réelles compétences des étudiants qui utilisent la plateforme.
Id_136	Peut-être que l'application aurait besoin d'un nombre minimum de mot pour les feedbacks histoire qu'ils fassent plus d'une ligne.
Id_139	Ne pas faire plusieurs évaluations en même temps. Ne pas faire qu'une seule évaluation dans toute l'année (on ne voit pas s'il y a une évolution). Ne pas rendre le détails des notes individuelles disponibles, seulement rendre disponible à l'étudiant une moyenne par catégorie et une moyenne globale et le reste réservé aux enseignants.
Id_155	Eviter le téléchargement lorsqu'on clique sur le pdf à noter, si on en note plusieurs après il ne faut pas oublier de les supprimer de nos téléchargements
Id_187a	Le faire sur une promotion un peu plus réduite : dans notre cas nous étions plus de 200 et lire les commentaires de chacun était plutôt long.

2. Réponses à la question ouverte « Avez-vous des réactions ou des commentaires que vous souhaitez partager ? »

Identifiant	Verbatim
Id_6	Les retours que j'ai reçus sur mon affiche ne m'ont été d'aucune utilité.... J'ai reçu quelques phrases qui ont été écrites pour remplir les cases vides qui me conseillaient par exemple de changer ma mise en page car deux graphiques étaient à côté ; cependant je ne suis pas sûre que la personne ait vraiment lu mon affiche car si elle l'avait fait elle aurait vu que les deux graphiques allaient ensemble et étaient liés. Il n'y avait donc pas à les déplacer. Les autres retours n'apportaient aucun conseil, j'ai d'ailleurs été déçue de ne pas avoir de réels retours car j'ai pris du temps pour construire un véritable retour pour l'affiche que j'ai jugé. Sur les 3 ou 4 avis que j'ai reçus, aucun ne m'aidaient à améliorer mon affiche. Les avis positifs me confortaient sur mon idée de ne rien changer cependant je n'ai eu que la moitié des points à l'évaluation finale ce que je ne trouve pas très juste. Je ne peux pas prendre en compte un retour qui me dit que changer la position de mes documents si ça n'a pas de sens juste pour « faire comme si j'avais écouté les retours ». Je ne peux pas changer des choses si les autres avis ne font que positiver mon travail. J'ai trouvé l'idée d'évaluation entre pairs intéressantes mais j'ai rapidement été déçue car les retours ne m'ont pas permis de faire évoluer mon affiche. J'ai le sentiment que les lecteurs ne l'ont peut-être même pas lu en entier.
Id_11	Le travail que j'ai évalué respectait en soit les critères, donc la note finale que je lui ai accordé était positive, mais cela ne reflétait selon moi pas le travail fourni qui était, me semble-t-il, peu approfondi. Ainsi, il serait intéressant d'éventuellement préciser les critères d'évaluation.
Id_82b	Enlevez les effets d'ombre des étoiles de notation ! Ça ne se marie pas bien avec l'ensemble plutôt "flat design" du site ! ??
Id_131	Je m'étais beaucoup investie en donnant un maximum mon avis pour les aider. Malheureusement, j'ai été déçue quand j'ai lu les réactions des autres face à notre affiche. J'ai eu l'impression qu'ils n'avaient pas « joué le jeu »
Id_134b	ChallengeMe est une bonne idée pour un travail autonome il permet une recherche personnelle sur les thématiques abordées en cours. Les seuls points à retravailler sont les règles de cette plateforme.
Id_140	L'outil peut être parfait si l'élève est réellement impliqué dans le cours et s'il possède l'envie d'apprendre et d'évoluer dans cette matière (ce qui n'était pas mon cas, je n'étais pas intéressé, cependant j'ai pu déceler le potentiel de cet outil de travail qui pourrait, je pense, m'aider dans d'autres matières que j'affectionne plus).
Id_178	Le problème est que le travail de groupe que nous dû évaluer était réalisé par groupes d'une vingtaine de personnes. Au final la majorité n'ont que très peu participé, et ne se sont donc pas sentis impliqués lorsqu'on nous a proposé d'utiliser l'outil challenge me.
Id_187b	Le nombre de mots imposés est une bonne idée car il "force" à faire des phrases et développer ainsi une critique constructive du travail rendu.