

PROJET REPAIR

LA RÉTROACTION CONSTRUCTIVE par les pairs

pour une évaluation formative des apprentissages
revisitée et enrichie

En partenariat avec :



En collaboration avec :



Grâce au soutien de :





TABLE DES MATIÈRES

Contexte initial du projet de recherche	3
Assises théoriques : la RPLP vue par le prisme de l'évaluation des apprentissages	5
Démarche du projet	7
- Participants et participantes	7
- Déroulement de la collecte de données	7
- Analyse des données	8
Préalables à la rétroaction par les pairs	9
Des situations de rétroaction par les pairs (RPLP)	10
- Coup de cœur/coup de pouce	10
- Observateur/observé	10
- Tutorat par les pairs	11
- La RPLP intégrée	11
- Quelles conditions pour une rétroaction constructive?	12
Témoignages des personnes participantes au projet	13
Compte rendu de l'apport de la rétroaction par les pairs sur les apprentissages lors du tutorat, les liens sociaux et la perception de l'évaluation	14
Recommandations	16
Conclusion	x
Annexes	x

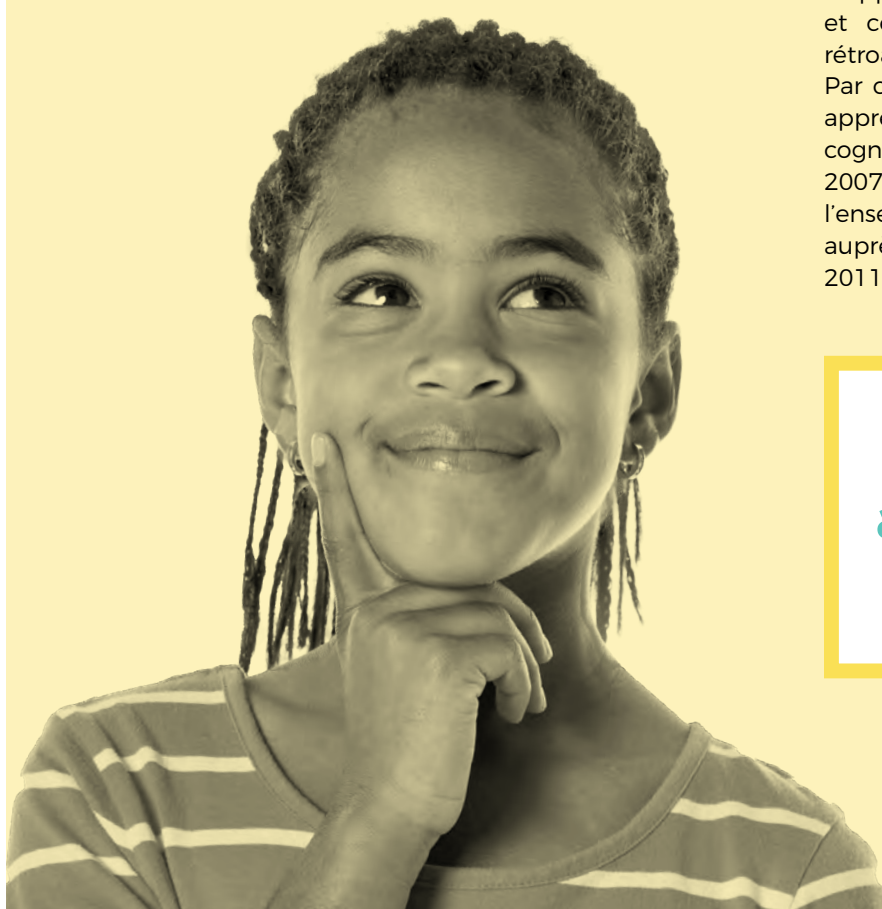
CONTEXTE INITIAL DU PROJET DE RECHERCHE

L'évaluation est omniprésente dans tout parcours de formation, dans notre cheminement professionnel et tout au long de notre parcours de vie. L'évaluation joue un rôle essentiel dans la motivation à apprendre et dans les pratiques d'enseignement. Depuis plusieurs décennies, ici comme ailleurs, les débats publics sur les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages se multiplient. Alors que la pandémie semble avoir exacerbé ces difficultés, qui plus est à un moment où l'on craint les répercussions négatives de la COVID sur les apprentissages et sur la réussite, l'évaluation se retrouve de nouveau au cœur des discussions. Les inquiétudes sont ranimées à l'égard des inégalités que l'évaluation peut contribuer à reproduire et par le fait même de ses répercussions néfastes sur l'inclusion sociale. Plusieurs sont d'avis que le rapport à l'évaluation mérite une révision en profondeur qui permettrait d'actualiser sa finalité de soutien à l'apprentissage et à un développement harmonieux comme le propose la politique d'évaluation des apprentissages au Québec (MEQ, 2003). Alors que se déploient le numérique et l'intelligence artificielle, le besoin de rétroagir les uns

avec les autres dans les tâches à réaliser appelle aussi à questionner les moyens **d'évaluation** des résultats atteints dans le monde du travail. Il est essentiel de trouver des solutions qui, au-delà de la pandémie, seront efficaces et permettront de renouveler les pratiques d'évaluation, non seulement certificatives, mais aussi pour aider l'apprentissage, afin de soutenir la réussite du plus grand nombre. Il en va des répercussions sociales, notamment en matière d'inclusion et de ses conséquences socioéconomiques. La rétroaction par les pairs, entre autres à l'aide des outils du numérique, fait partie des solutions créatives permettant de soutenir la réussite des élèves et leur inclusion, quel que soit l'environnement, à distance ou en présence.

Depuis plusieurs années, le processus de rétroaction est reconnu comme un processus incontournable pour favoriser les apprentissages des élèves, au-delà des différentes méthodes d'enseignement employées classiquement en classe (Hattie et Timperley, 2007; Kaboré et al., 2022). La rétroaction se définit comme une information donnée par l'enseignant ou l'enseignante ou un pair sur la compréhension relative aux objets d'apprentissage abordés (Hattie et Timperley, 2007), et ce, pendant une activité ou après celle-ci. La rétroaction vise avant tout une aide à l'apprentissage. Par conséquent, elle doit amener l'élève à réguler ses apprentissages en adoptant de nouvelles stratégies cognitives et métacognitives (Allal & Mottier Lopez, 2007). Or, dans le quotidien de l'enseignant ou de l'enseignante, il n'est pas toujours évident de rétroagir auprès de chacun de ses élèves (Applebee et Langer, 2011).

La rétroaction vise avant tout une aide à l'apprentissage.



Une des stratégies pour augmenter le nombre de rétroactions aux élèves est de mettre en place des activités durant lesquelles les élèves rétroagiront entre eux (Wu & Schunn, 2020). La rétroaction par les pairs (RPLP) est une approche qui a été mise en place dans de nombreuses écoles depuis plusieurs années et dont les bénéfices sont largement documentés dans la littérature (Double et al., 2020) tels que l'augmentation de la motivation chez les élèves (Hwang et al., 2014), la profondeur des apprentissages (Hwang et al., 2014; Li et al., 2020), ou, encore, la diminution de la charge de l'enseignant (Double et al., 2020; Wu & Schunn, 2020). Néanmoins, même si elle apporte tous ces bénéfices

et que c'est documenté par la recherche (Kaboré et al., 2022), il semblerait que pour l'instant, les informations collectées durant les activités de RPLP sont peu colligées dans le processus d'évaluation des apprentissages (Sanchez et al., 2017). Il semblerait que ce soit difficile pour l'enseignant d'utiliser les traces d'observation de la RPLP pour poser un jugement à la fin de l'étape (Gielen, 2007; Gielen et al., 2011). Comment expliquer ce décalage entre l'intérêt que les enseignants et les enseignantes ont pour la RPLP et son absence de contribution à l'évaluation des apprentissages des élèves?

Ce document de référence présente les résultats d'une recherche menée en partenariat avec le CSS des Laurentides, le CTREQ, PÉRISCOPE et l'UQAC visant à contribuer au renouvellement des pratiques d'évaluation en intégrant la RPLP comme base à l'apprentissage. Mené auprès d'enseignants du primaire et du secondaire qui ont mis en place des activités de RPLP (Projet RePair), le projet visait les objectifs suivants :

- Préciser les conditions d'une rétroaction constructive en temps réel et en différé, en présence et en ligne dans le cadre d'un entraînement au tutorat entre pairs au primaire ou au secondaire, incluant de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle;
- Cerner l'apport de la rétroaction par les pairs sur les apprentissages, sur les liens sociaux et sur la façon de percevoir l'évaluation;
- Proposer des avenues inexplorées sur la façon d'exploiter plus efficacement ce mode d'évaluation formative des apprentissages.



ASSISES THÉORIQUES : LA RPLP VUE PAR LE PRISME DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

La RPLP consiste à placer les élèves dans des activités qui leur permettront de devenir potentiellement des médiateurs qui favorisent les apprentissages des autres élèves (Topping, 1998). La rétroaction devient aussi riche pour celui qui donne la rétroaction que pour celui qui la reçoit (Wu et Shunn, 2020). Marion et al. (2022) proposent trois composantes essentielles à la mise en place de l'activité de RPLP pour favoriser un apport optimal aux apprentissages : l'intervention de la personne enseignante, l'interaction par les pairs, et la réflexion dans l'action et sur l'action au sein de sa classe. Dans ce contexte, la rétroaction est aussi riche pour l'élève qui donne la rétroaction que pour

celui qui la reçoit. Plus précisément, l'intervention de la personne enseignante consiste à planifier des activités qui permettront aux élèves de saisir la fonction et la démarche de la RPLP (Marion et al., 2022). Par conséquent, la planification doit prévoir des activités qui favorisent le dialogue constructif entre les élèves portant sur des objectifs d'apprentissage ciblés, connus des élèves et permettant d'ouvrir la réflexion autour de ses propres stratégies cognitives et métacognitives (Allal & Mottier Lopez, 2007). Différents éléments intègrent cette planification comme décrit dans le tableau 1.

Tableau 1 : Éléments intégrant la planification de l'enseignant (Gielen et al., 2011 ; Topping, 1998)

Éléments	Descriptions des éléments
Paramètres généraux	Intention pédagogique, objets d'apprentissage du programme, apprentissage formel ou informel, niveau des élèves, caractéristiques des élèves et grandeur du groupe.
Support de rétroaction	Épreuve, présentation, rapport, version brouillon ou finale d'une production, etc.
Fréquence de la RPLP	Une fois, de façon sporadique ou fréquemment.
Objectif de la RPLP	Outil pour favoriser le développement social, la régulation, l'apprentissage, le développement de pratiques évaluatives chez les élèves, la participation active.
Fonction	Formative (aide à l'apprentissage) ou certificative (reconnaissance de la compétence).

Dans le cadre de la RPLP, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante est fondamentale, mais selon Marion et al. (2022), l'interaction entre pairs constitue le pilier central.

Les différents types de rétroaction peuvent être catégorisés en fonction de leur objet : la tâche, le processus durant la tâche, l'autorégulation et l'autoévaluation, ainsi que la personne (Hattie & Timperley, 2007). La rétroaction sur la tâche consiste à évaluer les apprentissages, les stratégies ou les techniques utilisées par l'élève (Hattie & Timperley, 2007). Quant à la rétroaction sur le processus durant la tâche, elle se focalise sur le déroulement de l'activité, permettant à l'apprenant ou à l'apprenante de réfléchir à son processus de travail et d'identifier des améliorations potentielles. L'autorégulation et l'autoévaluation sont au cœur d'une autre dimension de la rétroaction, visant à sensibiliser l'élève aux stratégies qu'il déploie pour gérer son propre apprentissage (Hattie & Timperley, 2007). Enfin, la rétroaction sur la personne inclut des commentaires sur les qualités personnelles de l'élève et peut comporter des encouragements ou des conseils pour relever les défis rencontrés. Bien que la rétroaction sur la personne puisse avoir une incidence positive sur l'estime de soi de l'élève, elle ne semble pas avoir d'effet

direct sur son apprentissage (Hattie & Timperley, 2007). En revanche, les autres types de rétroaction, lorsqu'ils sont de qualité et centrés sur les lacunes et les forces de l'élève, ainsi que sur des stratégies de remédiation, sont susceptibles d'améliorer significativement son apprentissage (Hattie & Timperley, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, notons que s'intéresser à la rétroaction de l'élève présente un potentiel intéressant pour identifier des traces d'apprentissage chez l'élève et par conséquent, pour dégager des informations qui permettront à l'enseignant ou l'enseignante de porter un jugement sur la progression de ses élèves. Alors que l'évaluation est l'une des treize compétences au cœur de la profession enseignante, et qu'il revient à la personne enseignante de « prévoir des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués » (MEQ, 2020, p. 59), la RPLP peut facilement être mise au service de l'évaluation des apprentissages, si elle est utilisée à son plein potentiel par les personnes enseignantes.

De fait, afin d'évaluer le développement des compétences identifiées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), différentes démarches évaluatives sont possibles, notamment la démarche descriptive, intégrant des grilles descriptives et critériées, et la démarche herméneutique proposée par De Ketele (2010). La démarche évaluative ne consiste donc plus seulement à poser un jugement sur les résultats issus de tests pour valider les acquis, mais également à poser ce jugement dans l'ensemble des composantes de l'acte d'enseigner (Laveault, 2005) et sur des situations multiples issues de contextes différents (Lafortune & Allal, 2007). Ce jugement fait appel à l'ensemble de la personne enseignante qui doit se situer en tant que formateur, mais aussi évaluateur, et demande une capacité de réflexion autocritique de haut niveau (Laveault, 2005). Dans cette perspective, le jugement professionnel pourrait s'exercer durant les activités de RPLP.

Pour permettre un jugement professionnel adéquat en accord avec l'évaluation posée, la RPLP est un élément où l'élève et l'enseignant ou l'enseignante doivent être à l'aise.

**... notons que
s'intéresser à
la rétroaction de
l'élève présente
un potentiel
intéressant
pour identifier
des traces
d'apprentissage...**

DÉMARCHE DU PROJET

Ce projet s'inscrit dans une perspective épistémologique constructiviste, qui postule que les connaissances scientifiques sont construites et orientées en fonction des buts, étant donné les actions et les expériences des acteurs dans leur contexte spécifique (Mucchielli, 2005). Pour structurer la conception de la recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle de recherche collaborative tel que proposé par Desgagné (2001). Cette méthodologie implique de prendre en considération le point de vue des enseignants et des enseignantes en favorisant l'intégration d'expertises entre les praticiens et praticiennes et les chercheurs et chercheuses (Bednarz, 2013).

La recherche collaborative comprend trois étapes cruciales : la cosituation, la coopération et la coproduction de données (Desgagné, 1997). Ainsi, le chercheur ou la chercheuse doit être attentif à refléter, à chaque étape de la recherche, la logique des deux mondes, à savoir celui de la recherche et celui de la pratique (Barry & Saboya, 2015).

Participants et participantes

En avril 2022, un groupe de travail permettant de croiser les expertises et les regards a été mis sur pied. Il est composé de deux enseignantes au primaire, deux enseignantes en éducation physique au primaire, deux enseignantes au secondaire, un enseignant au secondaire en adaptation scolaire, une enseignante en enseignement professionnel. Ces enseignants ont été choisis en raison de leur expertise dans l'intégration de la RPLP. Outre les enseignants, trois directions d'école, représentant respectivement le primaire, le secondaire et la formation professionnelle, font également partie du comité. Finalement, deux conseillères pédagogiques ont complété le comité qui a interagi avec l'équipe de recherche à des fins de regards croisés.

Déroulement de la collecte de données

L'ensemble de la collecte de données se déroule en format de focus group. Afin d'orienter les échanges, un canevas ouvert a été créé à partir du cadre conceptuel. Il comprend des questions abordant les catégories suivantes : la planification de la RPLP, les objets d'apprentissage ciblés par la RPLP, l'objet de rétroaction (tâche, processus, etc.), l'acteur de la rétroaction, la forme de la rétroaction, le support de la rétroaction, l'impact de la rétroaction (la régulation amenée à l'apprentissage).

L'étape de la cosituation a eu lieu le 25 janvier 2023 pour une durée de trois heures. Cette rencontre a permis de mettre en lumière les objectifs de recherche et les objectifs de pratique.

L'étape de la coélaboration a eu lieu le 22 février 2023 et le 26 avril 2023. Ces deux rencontres, d'une durée de trois heures, ont permis le partage d'activités de RPLP mises en place par les personnes enseignantes et de faire une première expérimentation dans les classes.

L'étape de la coproduction a eu lieu la journée complète du 24 mai 2023. Les participants ont été invités à préciser les conditions d'une rétroaction constructive, à cerner l'apport de la rétroaction sur les liens sociaux et sur la façon de percevoir l'évaluation, et de proposer de nouvelles avenues inexplorées. L'équipe a également eu l'occasion de



valider des outils de soutien et de planifier des stratégies de diffusion auprès de l'ensemble des enseignants et des enseignantes du centre de services scolaire. Une autre rencontre a eu lieu le 3 novembre pour finaliser les outils et, à ce moment-là, l'équipe des regards croisés a soulevé les enjeux de l'intégration de la RPLP à leur jugement professionnel pour évaluer les élèves. Ainsi, une deuxième boucle de coélaboration et de coproduction a eu lieu.

Le 10 janvier 2024, l'équipe s'est réunie pour coélaborer autour de stratégies pour intégrer les activités de RPLP dans le jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante.

Finalement, la rencontre du 8 avril a été l'occasion de finaliser le projet en revenant sur l'intégration de la RPLP dans le jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante et en validant les retombées de la RPLP sur les élèves.

Analyse des données

Pour analyser les échanges lors des focus group, l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987; Paillé, 1996) a été réalisée sur les transcriptions des différentes rencontres. La première étape a été d'établir les catégories d'analyse. Il a été convenu de commencer à coder les catégories : description de l'activité de RPLP, conditions de la rétroaction constructive, apport de la rétroaction, avenues inexplorées. Puis, chacune des sections issues de ces catégories a été codée en identifiant les concepts du cadre conceptuel et en se laissant une place pour les catégories émergentes. Deux rencontres entre les assistantes de recherche et les chercheuses ont permis de valider les analyses et de s'assurer d'un accord intercodeur. Finalement, pour chacune des catégories principales, des synthèses ont été rédigées.



PRÉALABLES À LA RÉTROACTION PAR LES PAIRS

La RPLP est une approche qui peut inquiéter les enseignants et les enseignantes par l'aspect de la gestion de la classe ou encore l'aspect académique (quel est mon rôle ? ; que dois-je préparer?). Afin de rassurer le personnel enseignant sur la réalisation de cette approche, une infographie, regroupant toutes les étapes préalables à la rétroaction par les pairs, a été réalisée (annexe 1). Cette infographie se divise en quatre étapes et permet de faire émerger l'approche coopérative en contexte scolaire.

Étape
1

Développer un climat bienveillant dans la classe

Le groupe-classe favorise la coopération, les échanges, le partage, l'entraide et la confrontation des idées entre les élèves (Nault & Lacourse, 2016). Par ces éléments, on comprend qu'un respect mutuel et une ouverture sont obligatoires pour entamer le chemin vers la RPLP.

Étape
2

Former des équipes

Dans le but de favoriser la rétroaction entre les élèves, il est important de commencer la formation d'équipes au sein du groupe-classe, et cela, dès la rentrée lorsque l'enseignant ou l'enseignante forme ses équipes de base pour s'adapter par la suite selon ses observations. Les équipes peuvent être construites de trois façons : dyade ou triade, équipe de base et équipe de quatre. Lorsque vient le temps de construire les équipes, l'enseignant ou l'enseignante doit prendre en compte plusieurs facteurs afin d'être assuré de répondre adéquatement à son intention pédagogique. Il doit tenir compte de la dimension de l'équipe (nombre de membres qui composent chaque équipe), du temps de l'activité, du mode de formation (spontané, informel ou formel) ainsi que la composition de l'équipe (homogène ou hétérogène) (Drouin, Héroux & Lavoie, 2012). Cette étape peut porter sur une activité simple ou complexe sur une durée plus ou moins longue. Durant cette étape, l'enseignant ou l'enseignante doit porter attention à la responsabilité qu'il confère à ses élèves. Il est nécessaire que cette responsabilité soit proportionnelle à l'intention pédagogique de l'enseignant ou de l'enseignante et au niveau scolaire impacté.

Étape
3

Former les élèves à la collaboration

Quatre éléments sont à prendre en compte pour former les élèves à la collaboration. Tout d'abord, les élèves doivent être en interdépendance positive. Cela signifie que lorsque l'enseignant ou l'enseignante forme les équipes, l'élève est capable d'apprendre en aidant tout en étant dépendant d'autres élèves pour atteindre un but commun. Ici, le but commun fait appel directement à l'intention pédagogique de l'enseignant ou de l'enseignante (résultat attendu, apprentissage attendu, etc.). Par des travaux en équipe, l'enseignant ou l'enseignante permet le développement des habiletés collaboratives dans le but d'apprendre aux élèves à travailler en équipe malgré des différences morales et/ou physiques. Des habiletés sociales sont également développées puisque les élèves, dans l'atteinte d'un but commun, émerge un savoir-être en équipe. Enfin, les élèves se voient posséder des responsabilités individuelles au sein même de leur équipe de travail puisqu'ils travaillent individuellement dans une équipe pour atteindre un but commun.

Étape
4

Attribuer des rôles

Finalement, lorsque l'enseignant ou l'enseignante forme ses élèves et constitue des équipes, selon son intention pédagogique, les activités choisies peuvent présenter une finalité différente.

Effectivement, l'activité choisie par l'enseignant ou l'enseignante peut solliciter différentes postures à l'élève au sein de son équipe. Il existe des activités où l'élève se voit attribuer des tâches à accomplir dans un but commun avec ses coéquipiers et ses coéquipières, par exemple une activité de résolution de problèmes. Lorsque l'élève ne possède pas de tâches, ici, l'enseignant ou l'enseignante souhaite faire fonctionner l'élève au sein même de son équipe, par exemple une activité où on communique avec le non-verbal. Dans la deuxième activité, on veut développer les habiletés sociales pour travailler en équipe.

DES SITUATIONS DE RÉTROACTION PAR LES PAIRS (RPLP)

Dans le cadre de la présente recherche, 13 activités de RPLP ont été décrites par les acteurs du milieu scolaire. Ces activités ont été observées dans divers contextes, notamment en mathématiques, en français, en sciences et en éducation physique et à la santé tant au primaire qu'au secondaire et en formation professionnelle. Dans ces situations, des outils numériques ont également été mis à profit, tant au secondaire qu'au primaire. Il est possible de regrouper ces situations en quatre types : «coup de cœur/coup de pouce», «observateur/observé», le tutorat par les pairs, la RPLP intégrée à l'activité d'apprentissage.

Coup de cœur/coup de pouce

Le premier type, «coup de cœur/coup de pouce» (annexe 2) a été menée dans les activités réalisées au primaire. Il s'agit d'une approche qui intègre une rétroaction positive et une rétroaction constructive. Cette approche a été documentée dans le centre de services scolaire Rivière-du-Nord et diffusée sur son site Web. D'autre part, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), rattachée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), a consulté des membres qui pratiquent le tutorat par les pairs et a diffusé les résultats sous forme de fiches sur son propre site Web. Dans les deux cas, des chercheurs et des chercheuses du réseau PÉRISCOPE ont été impliqués. Plus spécifiquement, les activités de rétroaction proposées impliquent que les élèves identifient un coup de cœur (rétroaction positive) sur le travail réalisé par leur pair et un coup de pouce (rétroaction constructive) pour aider leur pair à améliorer son travail. Pour le coup de pouce, les élèves sont encouragés à identifier les domaines où leur camarade pourrait s'améliorer et à proposer des suggestions ou des conseils pour y parvenir.

Voici un exemple d'activité : lors d'une activité de français, les élèves doivent écrire un texte sur leur sport préféré selon des éléments préalablement identifiés en classe. Pour s'assurer d'avoir un texte sans erreurs, les élèves ont accès à leur méthode d'autocorrection, déjà travaillée plusieurs fois en classe lors de diverses activités. À la suite de cette activité, l'enseignant ou l'enseignante place deux élèves ensemble et demande aux équipes d'utiliser la méthode coup de cœur/coup de pouce à partir de la formulation «je remarque que...». L'enseignant ou l'enseignante rappelle à la classe

que cette formulation doit être le début de chaque rétroaction faite à l'autre. Il effectue un bref exemple de la méthode coup de cœur/coup de pouce qui est une méthode souvent utilisée par l'enseignant ou l'enseignante dans ses activités. L'enseignant ou l'enseignante circule et aide certaines équipes s'il s'aperçoit que la rétroaction est mal formulée ou inexistante.

Observateur/observé

Le deuxième type de RPLP «observateur/observé» (annexe 3) provient de l'enseignement en éducation physique et à la santé. Cette approche consiste à partager le groupe d'élèves en deux. Une partie du groupe joue le rôle d'observateur et l'autre partie du groupe est observée. Chaque élève est observé par un autre élève. Cette approche vise à éviter que les élèves en attente de jeu se désorganisent. À l'aide d'une grille

Cette approche vise à éviter que les élèves en attente de jeu se désorganisent.

spécifique élaborée par des personnes enseignantes, les observateurs peuvent réaliser des observations ciblées correspondant aux critères d'évaluation des enseignants et des enseignantes, pour guider leur regard. Le même type de RPLP a pu être également observé chez une enseignante au secondaire qui utilisait GoogleForm pour que les élèves évaluent les travaux écrits des pairs.

Voici un exemple d'activité : durant le cours d'éducation physique et à la santé, l'enseignant souhaite évaluer les compétences de ses élèves dans un match de basket-ball. Comme l'enseignant

possède vingt-quatre élèves, il divise son groupe en deux pour permettre plus d'observations et de collaboration. Douze élèves jouent un match et douze élèves observent un joueur chacun à partir d'une grille d'observation que l'enseignant a distribuée. Durant le match, chaque joueur ou joueuse dispose de cinq minutes pour se reposer et discuter avec son observateur sur des améliorations à effectuer. À la fin du match, les observateurs donnent leur grille à l'enseignant et se préparent à jouer à leur tour.

Tutorat par les pairs

Au secondaire, l'approche privilégiée est celle du tutorat par les pairs (annexe 4). L'idée étant de jumeler un élève expert avec un élève en situation d'aide. Par exemple, une enseignante a présenté une activité qui se déroule en dehors des cours sur l'heure du midi. En début d'année, une formation est donnée aux futurs tuteurs et aux futures tutrices pour les guider dans la manière de fournir une rétroaction constructive. Les tuteurs et tutrices et les tutorés et tutorées sont sélectionnés selon des critères spécifiques avec l'aide d'une personne orthopédagogue et des personnes enseignantes. L'enseignante responsable de l'activité rencontre individuellement les élèves pendant le processus de sélection pour s'assurer que leur participation est volontaire. Les séances de tutorat se déroulent pendant une période de huit semaines. Les tuteurs et tutrices peuvent organiser des séances à leur convenance tout au long de la semaine, un minimum d'une rencontre par semaine est toutefois requis. Pendant les séances, les tutorés et tutorées amènent des travaux qui pourront être améliorés ou simplement validés. Il leur est aussi possible de demander au tuteur ou à la tutrice de travailler sur des points spécifiques (évaluation, écriture, mathématiques, etc.). Les tuteurs et tutrices suivent une démarche intégrant quatre questions guidant la RPLP.

Voici un exemple d'activité : un midi obligatoire dans la semaine est organisé pour du tutorat sur les révisions d'une évaluation en mathématiques planifiée. Durant ce midi, des tuteurs et des tutrices se placent avec des élèves tutorés pour travailler sur l'évaluation en

mathématiques qui est prévue pour la semaine suivante. Les tuteurs et tutrices possèdent d'avance des exercices à travailler avec leurs élèves tutorés pour se focaliser sur des notions spécifiques. Lors de ce midi, les élèves tutorés peuvent poser des questions aux tuteurs et aux tutrices afin de s'assurer de comprendre toutes les notions en mathématiques à travailler. À la fin de ce midi, les tuteurs et tutrices donnent une rétroaction finale sur le travail et l'avancement de l'élève tutoré et les encouragent pour l'évaluation.

La RPLP intégrée

Une approche supplémentaire au niveau secondaire consiste à intégrer la RPLP dans les activités d'apprentissage (annexe 5). L'enseignant propose une variété d'activités qui encouragent les élèves à collaborer sur des projets tout en utilisant la RPLP. Au fil du temps, cet enseignant a remarqué que les élèves offrent parfois spontanément de la RPLP en prodiguant des conseils à un nouvel élève sur la manière de



bien s'intégrer à leur équipe. Ce même phénomène se retrouve également en formation professionnelle, où une enseignante a souligné l'utilisation régulière de la RPLP. Selon elle, le contenu de la formation professionnelle, axé sur les compétences pratiques, encourage naturellement la mise en place de dyades d'élèves pour qu'ils puissent se donner mutuellement des retours sur leurs stratégies. Cette enseignante intègre la RPLP comme un outil d'apprentissage et d'évaluation dans le processus d'enseignement de sa profession.

Quelles conditions pour une rétroaction constructive ?

En ce qui concerne la première condition, les participants et participantes ont souligné l'importance de cultiver un climat de confiance en classe en instaurant un environnement positif et bienveillant. Il est crucial que l'expérience de la RPLP soit bénéfique pour tous les élèves. Ainsi, il est primordial de favoriser des approches de RPLP qui mettent en valeur les points forts de chaque élève et qui favorisent la progression de tous. Pour y parvenir, il est essentiel de bien connaître les élèves afin de faire des choix de partenariat judicieux et de les guider dans des rétroactions constructives. En ce qui concerne l'activité de tutorat entre pairs, il a été mentionné qu'il est crucial de comprendre les besoins académiques et comportementaux des élèves et de développer une relation avec eux pour les approcher de manière stratégique dans le cadre du programme de tutorat entre pairs, que ce soit en tant qu'élève tuteur ou tuteuré.

La deuxième condition consiste à favoriser la stratégie des « petits pas », c'est-à-dire une approche progressive en plusieurs étapes. La première étape consiste à enseigner les compétences sociales de communication et de coopération, telles que l'écoute, la coopération, l'honnêteté, l'introspection, l'observation de l'autre et la validation des émotions. Dans cette perspective, l'enseignement devrait viser à la fois

l'expression et la réception de la RPLP ainsi que l'apprentissage des différentes façons de travailler en équipe, principalement à travers la modélisation et l'enseignement explicite. Les participants et participantes suggèrent de fragmenter l'apprentissage de ces compétences et de procéder progressivement (en variant les équipes et les tâches) en fonction des compétences acquises par les élèves. Il est également important de donner une rétroaction sur la rétroaction des élèves. Selon les participants et participantes, il est nécessaire de considérer le développement de ces compétences comme l'acquisition de compétences plutôt que simplement la transmission de connaissances aux élèves. Un autre aspect crucial concerne la composition des équipes, qui doit être flexible. Par exemple, trois enseignants ont noté une transition vers des équipes plus nombreuses au fil du temps. D'autres ont évoqué l'idée de varier les critères de composition des équipes (hétérogénéité ou homogénéité) en fonction de l'intention pédagogique. Il est également important d'aider les élèves à répartir les tâches au sein des équipes afin que tous soient impliqués. Enfin, pour que la rétroaction soit plus constructive en classe, il est essentiel que les élèves soient conscients des attentes. Pour une rétroaction constructive, il est préférable que la cible d'apprentissage soit connue des élèves et explicitée.

La dernière condition pour une rétroaction constructive est de la pratiquer régulièrement en classe. Il faut l'enseigner de façon explicite et répétée pour favoriser son développement et sa mise en œuvre de façon constructive. Il a été suggéré de proposer des activités de RPLP dès le préscolaire pour favoriser son développement rapidement. Pour aider le développement de la RPLP, différents outils concrets ont été proposés tels que des feuilles d'observation, des plans, des affiches « coup de cœur » et « coup de pouce », des pictogrammes, des canevas de phrase comme « Je remarque que » et l'utilisation d'une procédure uniformisée. Il a été proposé que ces outils puissent être exposés dans un coin de la classe afin que les élèves puissent s'y référer en cas de besoin.

TÉMOIGNAGES DES PERSONNES PARTICIPANTES AU PROJET

À travers nos discussions, les personnes enseignantes ont témoigné d'une valeur ajoutée que représentait la RPLP dans leur classe sous différents aspects (apprentissage, motivation, liens sociaux, planification et évaluation de la personne enseignante, ainsi que perception de l'évaluation).

« Bien, ça, de voir les autres, de se voir eux-mêmes, ça les amène vraiment à aller plus loin de voir des jeunes d'une autre classe aussi, puis nous, comme enseignants, bien, ça nous donne des idées aussi. Ça nous amène aussi à aller plus loin comme enseignants. »

Enseignante au primaire

« C'est très aidant d'avoir le regard des autres élèves parce que des fois, nous on le voit ou on ne le voit pas parce qu'on n'a pas les yeux partout, on a quand même vingt-deux, vingt-trois élèves à observer. (...) Quand ils arrivent à l'évaluation finale, pour moi, ils ont des plus-values avec la rétroaction par les pairs. »

Enseignante en éducation physique et à la santé

« Pour les élèves, ça leur permet d'être plus naturels. C'est un contexte de discussion qu'ils vont vivre dans la vraie vie. Sans nécessairement aller faire un discours au maire qu'ils vont peut-être moins revivre. »

Enseignante de français au secondaire

« C'est un outil de plus à mettre dans le bagage de "comment aider, de façon plus ciblée, nos élèves en difficulté avec les élèves plus forts?" »

Enseignante au primaire

« Je vois que les élèves ils mettent du leur puis ils sont vraiment engagés et prennent vraiment ça au sérieux. »

Enseignante de français au secondaire

« Je m'apercevais que ceux qui étaient peut-être plus silencieux dans les discussions donnaient leur petit grain de sel à ce niveau-là. »

Enseignant en adaptation scolaire

COMPTE RENDU DE L'APPORT DE LA RÉTROACTION PAR LES PAIRS SUR LES APPRENTISSAGES LORS DU TUTORAT, LES LIENS SOCIAUX ET LA PERCEPTION DE L'ÉVALUATION

À travers les exemples d'activités de RPLP que les personnes enseignantes nous ont partagés, l'aspect des liens sociaux est apparu. Rapidement, des constats ont été apportés par rapport à cet aspect. Proposer des activités de RPLP agit sur les apprentissages, mais également sur les liens sociaux des élèves. Les personnes enseignantes ont notamment soulevé le développement des compétences communicationnelles de leurs élèves. En effet, elles proposent des méthodes plus pertinentes pour les élèves, puisque ceux-ci engagent des discussions authentiques. Un changement efficace face aux exposés oraux où les élèves gèrent diverses émotions et créent peu de lien avec le groupe classe. Ici, en plus de développer des liens sociaux, les élèves peuvent être évalués sur leurs compétences en communication orale, un contexte qui peut aider à évaluer plus efficacement pour l'enseignant ou enseignante. En plus du développement des compétences communicationnelles, la RPLP permet d'agir positivement sur la compétition et la collaboration entre les élèves. En effet, par des activités de RPLP, le groupe classe se renforce et



développe un climat de confiance entre les élèves. Enfin, la RPLP inciterait les élèves à se dépasser, à se sentir fiers de leurs réalisations, et à développer un sentiment d'appartenance à leur groupe. En accordant aux élèves une confiance au travers de leurs rétroactions, l'enseignant ou enseignante agit sur le sentiment de confiance en soi et, par la même occasion, sur le sentiment d'appartenance des élèves.

L'évaluation est une finalité que les élèves appréhendent souvent. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, la structure d'une évaluation amène des facteurs de stress chez nos élèves. Cependant, la mise en place des activités de RPLP permet de diminuer ce stress. Lorsque les élèves effectuent des activités d'apprentissage où les interactions sont constructives et positives, ils sont dans une position propice aux apprentissages. Par exemple, la méthode coup de cœur/coup de pouce permet à l'élève de s'assurer qu'il a bien compris les éléments d'évaluation observables (éléments à observer selon une grille, par exemple). En interagissant entre eux sur les mêmes éléments à travailler, les élèves s'entraident et développent un lien de confiance qui permet de diminuer le stress. Pour finir, les personnes enseignantes ont remarqué que les élèves appréciaient la RPLP. En effet, les élèves souhaitent en faire plus puisqu'ils constatent des améliorations sur leurs apprentissages.

À la fin du projet, il a été intéressant de constater que les personnes enseignantes ont revu leurs pratiques d'évaluation. Mettre en place des activités de RPLP les amène à se détacher de l'obligation de faire des examens pour poser leur jugement professionnel sur la progression des élèves. Elles ont souligné que la RPLP valorise le processus de développement continu des compétences et une rétroaction constructive sur les apprentissages en cours. Elles ont mis en place des méthodes d'évaluation plus dynamiques et inclusives, qui intègrent les activités d'apprentissage régulières et les interactions entre pairs dans le processus d'évaluation. Des stratégies spécifiques ont été proposées pour aider les élèves en adaptation scolaire, par exemple, à démontrer leurs connaissances, notamment en leur offrant des options pour justifier leurs réponses à l'écrit ou à l'oral, ainsi que des activités de justification mutuelle entre pairs. Finalement, la RPLP permet aussi aux personnes enseignantes d'améliorer leur propre jugement sur la progression de chaque élève. Les pairs peuvent constater des aspects de l'apprentissage de l'autre que l'enseignant ou enseignante n'a pas nécessairement détecté. En permettant aux élèves de se poser des questions et de se fournir des rétroactions sans donner de réponses directes, la personne enseignante peut aussi choisir de concentrer ses observations sur différents groupes d'élèves/de savoirs, ce qui l'amène à proposer des activités variées et adaptées aux besoins des élèves. Par conséquent, la RPLP apporte à l'enseignant ou enseignante un portrait plus complet de l'élève.



RECOMMANDATIONS

Recommandation 1 : Instaurer l'approche coopérative dès le début de l'année

L'approche coopérative, comme décortiquée dans la section des préalables à la RPLP, permet de former non seulement les élèves, mais également les enseignants et enseignantes face à la mise en place de la RPLP en classe. L'instaurer dès le début de l'année favorise le sentiment de confiance et de sécurité pour amener la RPLP dans un climat favorable et propice à recevoir des activités où l'apprentissage se crée.

Recommandation 2 : Former les élèves à la RPLP

La RPLP demande au destinataire de l'information, mais aussi à l'énonciateur d'être constructif dans la rétroaction qu'il reçoit ou qu'il envoie. La formation à la RPLP touche plusieurs facteurs qu'il ne faut pas négliger : habiletés sociales, formulation orale et écrite, collaboration et responsabilités.

Recommandation 3 : Adopter une approche progressive de la RPLP

La RPLP est un processus qui requiert une approche progressive pour former adéquatement les élèves pour rétroagir entre eux. L'enseignant ou enseignante doit se sentir confiant dans ce processus et doit prendre le temps de construire son groupe-classe dans un climat de confiance.

Recommandation 4 : Connaitre ses cibles d'apprentissage : quel apprentissage doit réaliser l'élève ?

Comme toute activité planifiée, une intention pédagogique est nécessaire pour permettre à l'enseignant ou enseignante de connaître ses attentes sur les apprentissages qu'il souhaite réaliser. L'intention pédagogique prend en compte la cible d'apprentissage (l'élève) ainsi que le niveau que cette cible doit atteindre. La RPLP peut intervenir facilement dans différentes matières et peut aider à réaliser des apprentissages plus complexes. L'enseignant ou enseignante doit donc connaître ses cibles d'apprentissage pour créer une activité de RPLP qui favorise des apprentissages.

Recommandation 5 : Faire confiance aux élèves en leur capacité à rétroagir

La création du groupe-classe se solidifie grâce à la confiance instaurée entre les élèves et l'enseignant ou enseignante dans les interactions. Lorsque l'enseignant ou enseignante crée des activités, il permet aux élèves de faire de leur mieux et de parvenir à un résultat. C'est cette confiance que l'enseignant ou enseignante donne à ses élèves qui est nécessaire pour qu'une rétroaction soit moins restrictive et plutôt constructive. La formation des élèves à la RPLP amène cet aspect constructif de la rétroaction.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7 -23). De Boeck.
- Answer Zayed M. (2017). The effectiveness of Peer/Self-assessment Approach in Urban Planning Studio-based Academic Education. *American Journal of Educational Research*, 5(6), 588-605. <http://doi.org/10.12691/education-5-6-1>
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2011). A Snapshot of writing Instruction in Middle Schools and High schools. *English journal*
- Barry, S., & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34 (1), 49 -73.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : Ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. In N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder autrement*. (L'Harmattan, p. 13 -29). L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25 -37.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371 -393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative en éducation : Nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51 -77). Les Presses de l'Université de Laval.
- Diedhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : Une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. [Mémoire, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862.jsessionid=F6D53B50D7865770B81C1B097B446CFA>
- 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>
- Ernesto Panadero, Panadero, E., Alqassab, M., Maryam Alqassab, & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Gielen, S. (2007). *Peer assessment as a tool for leaning* [Katholieke Universiteit Leuven]. file : ///Users/nmonney/Downloads/DOCTORAL%20DISSERTATION%20S.%20GIELEN%20(1).pdf
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hwang, G.-J., Hung, C.-M., & Chen, N.-S. (2014). Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 129-145. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9320-7>
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 27 -50.
- Kaboré, N., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48 (1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>

- Laferrière, T., Tremblay, M., Nadeau-Tremblay, S., Allaire, S., Boisjoly, F., Delobbe, A. M., Ntebutse, J. G., Robert Mazaye, C., Barma, S., Nicole, M. C., Beaudoin, J., & Bernatchez, J. (2024). *L'Évaluation Collaborative Réussie des Apprentissages par le Numérique*. FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/03/rapport_lecran_therese-laferriere.pdf
- Lafortune, L. (2017). Le rôle de la rétroaction réflexive-interactive dans le processus de changement. In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, & L. Lafortune (Éds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser* (p. Chapitre 1). PUQ.
- Lafortune, L., & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. <https://doi.org/10.1353/book20095>
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : Quel impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (2), 93 -93. <https://doi.org/10.7202/1087226ar>
- Lavoie, A., Drouin, M., & Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*. AQPC
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notions et étapes. In *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49 -65). Presses de l'Université du Québec.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (2), 193 -211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Marion, C., Laferrière, T., & Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs : Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants? *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6 (1), Article 1. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives, Hors-série* (1), 7 -40.
- Nault, T., & Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (Deuxième édition). Les Éditions CEC.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179 -194.
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms : A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049-1066. <https://doi.org/10.1037/edu0000190>
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education & didactique*, 6 (3), 65 -95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- 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>
- Tsayem, T., Laferrière, T., & Baron, G.-L. (2023). Les outils/instruments numériques pour l'évaluation des apprentissages. Analyse d'une recherche documentaire en incluant les robots conversationnels. *Adjectif*, 2023 (3), 1 -19.
- Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). The Effects of Providing and Receiving Peer Feedback on Writing Performance and Learning of Secondary School Students. *American Educational Research Journal*, 58(3), 492-526. <https://doi.org/10.3102/0002831220945266>