

La rétroaction constructive par les pairs : exemples issus de pratiques enseignantes

Constructive peer feedback: examples from teaching practice

Nicole Monney - nmonney@uqac.ca - <https://orcid.org/0000-0002-0973-5412>

Université du Québec à Chicoutimi - Canada

Caroline Major - majc02@uqo.ca

Université du Québec en Outaouais - Canada

Christelle Robert-Mazaye - christelle.robert-mazaye@uqo.ca - <https://orcid.org/0000-0001-8192-7702>

Université du Québec en Outaouais - Canada

Thérèse Laferrière - thlaf@ulaval.ca - <https://orcid.org/0000-0001-6560-3118>

Université Laval - Canada

Marie Foynard – mfoynard@etu.uqac.ca

Université du Québec à Chicoutimi - Canada

Pour citer cet article : Monney, N., Major, C., Robert-Mazaye, C., Laferrière, T. et Foynard, M. (2025). La rétroaction par les pairs : exemples issus de pratiques enseignantes. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 123-143. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-123>

Résumé

Ce texte présente les résultats d'un projet de recherche collaborative visant à dégager les différents types d'activités de rétroactions par les pairs (RPLP) mis en place par des personnes enseignantes, à préciser les conditions d'une rétroaction constructive en temps réel et en différé, et à cerner l'apport de la RPLP pour aider le personnel enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel au moment de procéder à l'évaluation des apprentissages (Projet Repair). La collecte de données qualitatives a été menée auprès de personnes enseignantes du primaire et du secondaire sur deux ans par le biais de groupes de discussion (*focus group*). Les résultats mettent en lumière quatre types différents de RPLP issus du discours des personnes enseignantes, l'importance de créer un environnement positif et bienveillant, d'opter pour la stratégie "à petits pas" et de multiplier les occasions de RPLP pour s'améliorer. Finalement, les personnes participantes ont souligné l'apport de la RPLP pour revoir leurs modalités évaluatives et exercer leur jugement professionnel.

Mots-clés

Rétroaction par les pairs, évaluation des apprentissages, jugement professionnel

Abstract

The text discusses the findings of a research project called Project Repair, which aimed to identify different types of peer feedback (PF) activities carried out by teachers, determine the conditions for constructive feedback in real and delayed time, and evaluate the role of PF in helping teachers exercise their professional judgment when assessing learning. The research collected qualitative data from primary and secondary school teachers through focus groups over a span of two years. The results revealed four types of PF activities, emphasizing the importance of creating a positive and caring environment, taking small steps towards improvement, and providing multiple opportunities for PPF. Additionally, the participants highlighted the value of having high-value feedback for reviewing their assessment methods and enhancing their professional judgment.

Keywords

Peer feedback, assessment of learning, professional judgment

1. Problématique : entre l'usage de la rétroaction par les pairs en classe et l'intégration des apprentissages réalisés dans l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant

Plusieurs recherches ont mis en lumière la pertinence de s'intéresser à la rétroaction pour favoriser les apprentissages des apprenants, au-delà des différentes méthodes d'enseignement employées classiquement en classe (Hattie & Timperley, 2007; Kaboré et al., 2022). La rétroaction se définit comme un processus à travers lequel les apprenants donnent du sens aux informations données par l'enseignant ou un pair sur la compréhension relative aux objets d'apprentissage abordés (Carless & Bond, 2018 ; Hattie & Timperley, 2007), et ce, pendant une activité ou après celle-ci. Ce processus devrait amener l'élève à améliorer ses travaux en régulant ses stratégies cognitives et métacognitives (Allal & Mottier Lopez, 2007). Or, il peut être difficile pour un enseignant de rétroagir au quotidien auprès de tous ses élèves (Applebee & Langer, 2011). Une des stratégies pour partager la responsabilité de la rétroaction aux élèves est d'engager la voix des élèves dans le processus d'évaluation des apprentissages. La voix des élèves, concept appelé également « student voices » dans le monde anglo-saxon, intègre l'ensemble des manières par lesquelles les élèves peuvent exprimer leurs opinions, leurs expériences, leurs besoins et leurs perspectives concernant leur apprentissage et son évaluation (Fielding, 2004, 2011; Kremer, 2023). Cette perspective s'avère intéressante car elle permet de mieux comprendre les besoins des élèves, de renforcer leur sentiment d'appartenance et leur engagement scolaire. Dans ce contexte, l'implication des enseignants devient un catalyseur pour prendre en compte cette voix et la transformer en un levier d'engagement et d'apprentissage (Conner, Mitra, Holquist, & Boat, 2025). Un exemple de pratique pouvant être mise en place par des enseignants est le développement d'activités de rétroaction par les pairs (Wu & Schunn, 2020).

La rétroaction par les pairs (RPLP) est une approche mise en place dans de nombreuses écoles à l'international dont les bénéfices sont largement documentés dans la littérature (Double et al., 2020). La RPLP est une forme d'évaluation réalisée par des élèves de statut égal. Elle vise à favoriser les échanges autour de la production de l'élève avant de l'améliorer ou de la valider (Gielen, Dochy, & Onghena, 2011 ; Topping, 1998). On note notamment 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). Bien que la RPLP soit reconnue comme une pratique confirmée dans les données issues de la recherche pour favoriser les apprentissages des élèves (Kaboré et al., 2022), il semblerait que, pour l'instant, les informations collectées durant les activités de RPLP sont peu utilisées dans le processus d'évaluation des apprentissages (Sanchez et al., 2017). Beaucoup d'enseignants mettent en place la RPLP comme une activité d'apprentissage uniquement. Par contre, même s'il est clair, depuis plusieurs années, que la RPLP a un impact important sur la progression de l'élève dans les apprentissages (Anwer Zayed, 2017; Double et al., 2020; Panadero et al., 2019; Topping, 1998), il semblerait que ce soit plus difficile d'amener l'enseignant à trianguler les données issues de la RPLP et les données issues d'activités évaluatives pour poser un jugement à la fin de l'étape (Gielen, 2007; Gielen et al., 2011). Le jugement professionnel de l'enseignant est un processus d'interprétation de sources d'information diverses afin de poser un jugement sur la progression de l'élève (Allal, Mottier Lopez, 2008). Depuis la mise en place des programmes par compétences, le concept de jugement professionnel a pris plus de place en raison de l'objet d'évaluation

qu'est la compétence. En effet, contrairement à une connaissance déclarative qui peut s'évaluer à partir d'un examen avec des questions à choix multiples, la compétence doit être inférée à partir d'un ensemble de sources d'informations (De Ketele, 2010). De plus, pour inférer la compétence, l'élève doit être en situation de réalisation d'une tâche qui mobilise un ensemble de ressources telles que des connaissances, des habiletés, des attitudes ou, encore son enseignant et ses pairs. Par conséquent, la RPLP devient une opportunité pour saisir des indices de mobilisation de l'ensemble de ses ressources. Est-ce possible d'utiliser les activités de RPLP pour favoriser un processus d'évaluation des apprentissages qui donnerait plus de place à la voix des élèves ?

Pour répondre à cette question, un projet de recherche collaborative a été mené au Québec en 2024 avec comme objectif secondaire de 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), ce projet est issu de l'application d'une stratégie mise de l'avant par le réseau PÉRISCOPE et que le Centre de transfert de la recherche en éducation au Québec (CTREQ) a mise en pratique¹. Plus spécifiquement, à la lumière du problème soulevé plus haut et des éléments entourant le concept de RPLP, cet article vise à :

- Dégager les différents types d'activités de RPLP mis en place par les enseignants ;
- Préciser les conditions d'une rétroaction constructive en temps réel et en différé ;
- Cerner l'apport de la RPLP pour aider l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel au moment de procéder à l'évaluation des apprentissages.

Il se poursuit avec le cadre conceptuel qui oriente la recherche, la démarche méthodologique que l'équipe a suivie et les résultats issus de données qualitatives provenant du discours des enseignants. Il se termine avec une discussion mettant en lumière les principaux constats autour de la question de la RPLP comme terrain enrichissant le processus d'évaluation des apprentissages.

2. Cadre conceptuel : la RPLP vue par le prisme de l'évaluation des apprentissages

Comme mentionné dans la problématique, nous définissons la voix des élèves comme l'ensemble des manières par lesquelles les élèves peuvent exprimer leurs opinions, leurs expériences, leurs besoins et leurs perspectives concernant leur apprentissage et son évaluation (Fielding, 2004, 2011; Kremer, 2023). Par conséquent, c'est au travers de la RPLP qu'il est possible de saisir leurs opinions, expériences ou autres éléments et de leur redonner le pouvoir sur leur propre progression dans le développement de leurs compétences.

La RPLP prend la forme d'une activité durant laquelle deux ou plusieurs élèves ont à analyser les apprentissages de l'autre. Dans ce contexte, les pairs, ici les élèves, deviennent potentiellement des médiateurs qui favorisent les apprentissages des autres élèves (Topping, 1998). Selon Wu et Shunn (2020), le bénéfice en termes d'apprentissage est autant riche pour l'élève qui donne la rétroaction que pour celui qui la reçoit, à certaines conditions

1 <https://periscope-r.quebec/page/1655242593806-chantier-sur-le-tutorat-par-les-pairs-tutop>

toutefois comme l'exigence pour l'enseignant de devoir réaliser une RPLP systématiquement avant la remise finale d'une production, la nécessité d'apporter obligatoirement des révisions à sa production et l'obligation de réaliser des rétroactions concrètes et spécifiques. A cet égard, Marion et al. (2022) proposent un cadre pratique pour assurer des retombées positives sur les apprentissages. Selon elles, trois composantes sont 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.

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 leurs 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)

Bien que l'intervention de la personne enseignante soit essentielle, la deuxième composante du cadre pratique proposé par Marion et al. (2022), soit l'interaction par les pairs, constitue le point central de la RPLP. Or, que la rétroaction se fasse par les pairs ou pas, si le but est favoriser l'apprentissage et l'inscrire dans le processus de l'évaluation des apprentissages, il est nécessaire de définir ce concept à partir des écrits initiaux qui se sont intéressés à la rétroaction comme facteur essentiel à l'apprentissage.

Le contenu des rétroactions peut être varié et porter sur la tâche, le processus durant la tâche, l'autorégulation et l'autoévaluation et la personne (Hattie et Timperley, 2007). La rétroaction sur la tâche est un retour sur l'atteinte ou non des objectifs liés à la tâche. Par

exemple, un élève pourrait faire un retour sur l'exactitude de la démarche expliquée par l'élève dans son problème mathématique. Il pourrait aussi rappeler à son ami une règle de grammaire pour corriger une erreur dans le texte. La rétroaction sur le processus durant la tâche concerne des rétroactions qui portent sur les étapes mises en place par l'élève pour finaliser l'activité. Par exemple, un élève pourrait aider son ami à se mettre rapidement au travail, ou encore, l'amener à prendre conscience du temps qu'il reste. La rétroaction sur l'autorégulation et l'autoévaluation vise à faire prendre conscience à l'élève des stratégies de régulation qu'il met en place. Par exemple, un élève pourrait questionner son ami sur la façon dont il s'y est pris pour réviser son texte et sur la stratégie qu'il a utilisée pour y penser. Finalement, la rétroaction sur la personne consiste à féliciter l'élève pour ses qualités personnelles (ex : bravo, tu es une championne). Alors que les trois autres types peuvent être considérés comme de la rétroaction réflexive et interactive dans le sens défini par Lafortune (2017), le dernier type de rétroaction sur la personne n'a pas vraiment d'impact sur l'apprentissage, mais peut améliorer l'estime de soi. Quelle que soit la dimension de la tâche qui est visée, pour être efficaces, les rétroactions doivent être qualitatives, c'est-à-dire qu'elles doivent décrire les lacunes et les forces de l'élève et proposer des stratégies de remédiation (Hattie et Timperley, 2007).

Dans la troisième composante de Marion et al. (2022), il est question de la RPLP comme levier de réflexion dans l'action et sur l'action au sein de sa classe. S'intéresser à la rétroaction de l'élève présente un potentiel intéressant pour dégager des informations sur l'apprentissage des élèves qui permettront à l'enseignant de porter un jugement sur la progression de ses élèves. Il y a donc un retour sur l'action qui permet à l'enseignant de réguler ses activités d'enseignement apprentissage. Il est donc possible de faire un lien avec le processus d'évaluation des apprentissages.

2.1. La RPLP comme levier à l'évaluation des apprentissages et au jugement professionnel de l'enseignant

Au Québec, l'évaluation est l'une des treize compétences au cœur de la profession enseignante. 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). Dans ce contexte, la RPLP pourrait être une activité durant laquelle l'enseignant pourrait repérer des traces d'apprentissage chez ses élèves.

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), dont les activités de RPLP.

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2006, p.22).

Ce jugement, caractérisé comme professionnel, fait appel à l'ensemble de la personne enseignante qui doit se situer en tant que formateur lorsqu'il met en place des activités favorisant les apprentissages chez ses élèves, mais aussi en tant qu'évaluateur pour prendre des décisions par rapport aux régulations à apporter à son enseignement ou aux activités proposées aux élèves. Il demande une capacité de réflexion autocritique de haut niveau (Laveault, 2005).

Pour terminer ce cadre conceptuel, il est nécessaire de situer la posture des auteurs par rapport au processus d'évaluation des apprentissages. Ici, l'évaluation est considérée comme soutien à l'apprentissage dans le sens donné par Allal et Laveault (2009) : « L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des apprenants et des personnes enseignantes qui, individuellement et en interaction, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, de démonstrations et d'observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (p. 102). Elle se réalise donc en continu à partir des activités en classe qui visent l'apprentissage et la régulation de stratégies jusqu'au moment de poser un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. Par conséquent, c'est au quotidien que l'enseignant collecte des informations pour nourrir son jugement, sans nécessairement être dans une situation d'évaluation formelle comme un examen.

3. Méthodologie

Les chercheuses de ce projet adoptent une épistémologie constructiviste dans le sens que les connaissances scientifiques sont dépendantes des actions et des expériences faites par les acteurs dans leur contexte particulier (Mucchielli, 2005). La recherche collaborative selon le modèle de Desgagné (2001) a servi d'assise pour structurer le devis de recherche. Ce type de méthodologie demande de prendre en compte le point de vue des enseignants en favorisant le maillage d'expertises entre praticiens et chercheurs (Bednarz, 2013). Le projet s'est appuyé sur les étapes de Desgagné (1997) à savoir : la cosituation, la coopération et la coproduction de données. Ces trois étapes seront développées plus loin dans le déroulement de la recherche. Le chercheur doit donc respecter et refléter, aux différentes étapes de la recherche, la logique de deux mondes, soit celui de la recherche et celui de la pratique (Barry & Saboya, 2015).

3.1. *Participants*

En avril 2022, les chercheurs ont été approchés pour accompagner l'intégration de la RPLP de façon plus large dans un centre de services scolaires au Québec, dans tous les ordres d'enseignement du préscolaire à la formation professionnelle. Ainsi, afin de bien saisir le sens donné par les personnes enseignantes à la RPLP, 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 intérêt à expérimenter la RPLP et leur volonté à participer à la recherche. 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.

3.2. Déroulement de la recherche

L'ensemble de la recherche se déroule sous un format de plusieurs *groupes de discussion (focus group)*. Le choix de ce format émerge des objectifs de la recherche collaborative qui vise la coélaboration et la coproduction des connaissances scientifiques. De plus, comme mentionné plus haut, les chercheuses adoptent une posture constructiviste et non une posture critique comme dans une épistémologie réaliste. Par conséquent, les experts du contexte pratique sont les praticiens et, pour coconstruire les connaissances scientifiques autour de ce contexte, il est nécessaire de prévoir des espaces de collaboration qui, dans ce cas, sont appelés *des groupes de discussion*.

Afin d'orienter les échanges et de dégager les pratiques déclarées par les personnes praticiennes, 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). Ce canevas a été réutilisé à chaque *groupe de discussion*.

Le tableau 2 présente les différentes étapes, les dates, les modalités de collecte de données et les objectifs des rencontres.

Tableau 2 : Déroulement de la recherche

Étape de la recherche	Dates	Modalités de collecte de données	Objectifs de la rencontre
Cosituation	25 janvier 2023	Groupe de discussion (3h)	Identifier les besoins de la recherche et les besoins des praticiens
Coélaboration	22 février 2023	Groupe de discussion (3h)	Dégager les différents types de RPLP mis en place par les enseignants (obj.1)
Coélaboration	26 avril 2023	Groupe de discussion (3h)	Dégager les différents types de RPLP mis en place par les enseignants (obj.1)
Coproduction	24 mai 2023	Groupe de discussion (6h)	Préciser les conditions d'une rétroaction constructive (obj.2) Cerner l'apport de la rétroaction sur les liens sociaux et sur la façon de percevoir l'évaluation Proposer de nouvelles avenues inexplorées
Coélaboration	10 janvier 2024	Groupe de discussion (3h)	Cerner l'apport de la RPLP pour aider l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel au moment de procéder à l'évaluation des apprentissages (obj.3)
Finalisation du projet	8 avril 2024	Groupe de discussion (3h)	Validation des retombées de la RPLP sur le jugement professionnel et sur les apprentissages des élèves

L'étape de la cosituation a eu lieu le 25 janvier 2023 et a duré trois heures. Ce *groupe de discussion* a permis de mettre en lumière les objectifs de recherche et les objectifs de pratique. Ainsi, l'équipe de recherche a présenté ses objectifs qui sont de : dégager les différents types de RPLP mis en place par les enseignants ; préciser les conditions d'une rétroaction constructive en temps réel et en différé ; cerner l'apport de la RPLP pour aider l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel au moment de procéder à l'évaluation des apprentissages. Du côté des personnes enseignantes, ils ont identifié le besoin de valider leurs pratiques de RPLP et de découvrir de nouvelles pratiques de RPLP. La question de l'évaluation des apprentissages n'a pas été soulevée. L'équipe de recherche s'est donc concentrée sur les deux premiers objectifs qui permettaient d'articuler à la fois les besoins de la recherche et les besoins de la pratique.

L'étape de la coélaboration a eu lieu le 22 février 2023 et le 26 avril 2023. L'étape de la coélaboration prend du temps et peut se dérouler sur plusieurs rencontres. Dans le cas de cette recherche, pendant trois heures, deux *groupes de discussion* ont permis le partage d'activités de RPLP mises en place par les personnes enseignantes et de faire une première expérimentation dans les classes. Le but de cette étape est de réfléchir ensemble à différents types de RPLP. Cependant, chaque personne enseignante avait la liberté de créer les activités de RPLP selon le contexte de sa classe, la dynamique de groupe, l'âge des élèves, ou encore la discipline enseignée. L'ensemble des rencontres a été enregistrée et retranscrite.

L'étape de la coproduction a eu lieu en présence, durant la journée complète du 24 mai 2023 et elle visait à réaliser une vision commune de ce qu'est une rétroaction constructive. Par le biais de groupes de discussions et d'ateliers en équipe, 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 à 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 du centre de services scolaires. Ainsi, il importe de souligner qu'ici la coproduction vise le concept de rétroaction constructive. Les échanges de la journée ont été filmés et enregistrés. Aussi, des affiches de synthèse ont été créées par les participants. L'ensemble de ces données a été retranscrit à des fins d'analyse. Une autre rencontre a eu lieu le 3 novembre pour finaliser les outils permettant de proposer une démarche d'intégration de RPLP pour favoriser la rétroaction constructive. C'est à ce moment-là que 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, mais, cette fois-ci, autour du processus d'intégration des traces issues de la RPLP dans le jugement professionnel de la personne enseignante dans son processus d'évaluation. Cette rencontre a été enregistrée et retranscrite.

Le 10 janvier 2024, l'équipe s'est réunie pour coélaborer autour de stratégies visant à intégrer les traces issues de RPLP pour porter un jugement professionnel durant le processus d'évaluation des apprentissages. Les échanges ont été enregistrés et retranscrits.

Finalement, le *groupe de discussion* 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 et en validant les retombées de la RPLP sur les élèves. Ce dernier groupe de discussion a été enregistré et retranscrit.

3.3. Analyse des données

Pour analyser les données issues des échanges lors des *groupes de discussion*, 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 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 intercodeurs. Finalement, pour chacune des catégories principales, des synthèses ont été rédigées. Ces synthèses ont été validées au fur et à mesure des rencontres avec les participants. Ainsi, même si l'équipe de recherche avait la responsabilité de la démarche d'analyse, les constats émergeant de chacune des rencontres ont été retournés auprès des participants à des fins de validation.

3.4. Limites de la recherche

Malgré la rigueur du dispositif, cette recherche collaborative implique certaines limites. La coconstruction des connaissances entre chercheuses et participants rend difficile la distinction entre les connaissances issues de l'expérience et celles produites dans l'analyse. Malgré une posture réflexive, la subjectivité et les biais liés au double rôle des chercheuses, à la fois animatrices et interprètes, demeurent présents. La participation soutenue exigée par les trois boucles (cosituation, coélaboration, coproduction) a également été variable selon les contraintes des praticiens, ce qui a pu influencer la continuité du processus. Le recours au groupe de discussion, bien qu'il favorise le dialogue et la coélaboration, peut induire un effet de consensus ou limiter l'expression de divergences. Enfin, la nature discursive et contextualisée des données restreint la transférabilité des résultats, qui visent davantage une compréhension approfondie du contexte étudié qu'une généralisation à d'autres milieux.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties qui reprennent les objectifs de cet article à savoir : les différents types d'activités de RPLP mis en place par les enseignantes ; les conditions d'une rétroaction constructive en temps réel et en différé, et l'apport de la RPLP pour aider l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel.

4.1. Différents types d'activités de RPLP mis en place par les enseignantes

Dans le cadre de la présente recherche, 13 activités de RPLP ont été décrites par les acteurs du milieu scolaire. Ces activités ont été identifiées dans divers contextes, notamment en mathématiques, en français, en sciences et en éducation physique tant au primaire (N=6) qu'au secondaire (N=6) et en formation professionnelle (N=1). Ces situations sont des situations d'apprentissage durant lesquelles les élèves approfondissent leurs connaissances, leurs stratégies et leurs techniques. Dans ces situations, des outils numériques ont également été mis à profit, tant au secondaire qu'au primaire. L'analyse de ces situations nous a permis de classer les activités en quatre types de rétroaction : "coup de cœur / coup de pouce", "l'observateur/l'observé", le tutorat par les pairs, la RPLP intégrée à l'activité d'apprentissage. Cette classification a été validée par les participants au projet. L'analyse de ces activités met en lumière l'intention pédagogique, la démarche de

formation à la RPLP et les caractéristiques des élèves pour qui le type RPLP est le mieux adapté.

4.1.1 La démarche coup de cœur/coup de pouce pour les élèves du primaire

L'approche « coup de cœur/coup de pouce » intègre une démarche qui consiste à donner une rétroaction positive et une rétroaction constructive sur une production que l'élève a réalisée. Cette approche a été documentée dans le centre de services scolaires Rivière-du-Nord et diffusée sur son site web. De plus, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), rattachée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), a consulté des membres qui pratiquent la RPLP et a réalisé des fiches liées à ce type de RPLP sur son propre site web. Dans les deux cas, des chercheurs 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 pair pourrait s'améliorer et à proposer des suggestions ou des conseils pour y parvenir. Les enseignantes qui ont mis en place ce type d'activité ont pris le temps de former les élèves à donner des rétroactions sous un format de « Je remarque que... » et à recevoir des rétroactions constructives de façon positive.

Les enseignantes ont adapté l'approche dans les classes du primaire, particulièrement avec les petits de 5 à 8 ans.

Voici un extrait des propos d'une enseignante du premier cycle (E):

« Par exemple si je travaille en écriture, avant je disais rapidement « je t'offre un partenaire d'écriture, vous vous installez là. Regardez votre méthode d'autocorrection ». Il y a une perte de temps [...] les élèves étaient un peu dans la confusion » (rencontre du 22 février 2023).

La démarche étant trop générale et l'objet de RPLP trop vague, les enseignantes ne constataient pas le bénéfice d'une telle activité sur les apprentissages des élèves.

L'enseignante explique sa démarche :

« J'ai vraiment utilisé la formule (coup de cœur, coup de pouce) et ça on l'a beaucoup travaillé en modélisation en grand groupe avant de l'installer dans les équipes de travail ou en dyade [...] (pour aider les élèves). J'ai mis une affiche avec un coup de cœur et un coup de pouce, les élèves se pratiquaient à formuler leurs rétroactions vraiment sur la forme de « je remarque que... » et ça, ça a amené beaucoup de réflexions » (rencontre du 25 janvier 2023).

Chez les jeunes élèves, recevoir un « coup de pouce » peut parfois heurter et amener l'élève à se braquer face aux commentaires de son pair. Ainsi, il est nécessaire de rappeler aux élèves qu'un « coup de pouce » est avant tout une opportunité de devenir meilleur dans ses stratégies et dans ses travaux.

Les enseignantes du premier cycle rappellent donc l'importance de d'abord modéliser la façon de donner des rétroactions lors d'activités en grand groupe. Par exemple, l'enseignante lisait un texte rédigé par elle. Elle demandait aux élèves du groupe : quel serait ton coup de cœur ? Elle invitait les élèves à utiliser la formulation « Je remarque que... ». Puis, elle leur posait la question : « Quel serait ton coup de pouce ? ». Chaque élève pouvait ainsi proposer une amélioration dans le texte. Elle en a profité pour modéliser comment réagir face à une rétroaction constructive en utilisant des phrases comme : « Je te

remercie », « Je ne l'avais pas vu, mais je vais faire la modification », etc. Puis, au fil de l'année, les élèves devenant plus habiles dans la démarche, les enseignantes ont proposé des activités régulières en dyades. L'enseignante explique également que la mise en place de la RPLP doit se faire progressivement sur des activités simples.

« Je commence tout le temps en début d'année avec des tâches très simples juste pour pratiquer les rôles, puis après ça on va au plus complexe, mais la même chose en dyade, c'est juste une activité courte, simple, pour qu'ils se pratiquent, pour aller à l'activité complexe. » (rencontre du 26 avril 2023)

Selon les enseignantes du premier cycle, cette approche les amène à mieux cibler les stratégies à développer chez les élèves et à mieux les présenter aux élèves. Les élèves sont donc en mesure de mieux saisir ce qui est attendu de l'enseignante.

4.1.2 La démarche « observateur/observé » pour rétroagir sur des habiletés

Le deuxième type de RPLP “observateur/observé” provient de l'enseignement en éducation physique. 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.

« Donc à chaque changement [la moitié du groupe joue et l'autre moitié, observe], après que t'aies trois à quatre minutes, ils ont une petite période de trente, quarante secondes pour discuter sur ce qu'ils ont vu avant de retourner au jeu et de maintenant, les observés deviennent l'observateur et ainsi de suite. » (rencontre du 25 janvier 2023)

À l'aide d'une grille spécifique élaborée par une des personnes enseignantes, les observateurs peuvent réaliser des observations ciblées correspondant aux critères d'évaluation des enseignantes, pour guider leur regard.

« C'est d'identifier dès le premier cours sur quoi je vais les évaluer. Ils [les critères] sont inscrits au tableau. Les élèves le savent. Sur leur petite feuille, ils ont les critères d'observation. L'enfant fait juste cocher à côté de ce qu'il observe chez son partenaire. » (rencontre du 24 mai 2023)

Selon les deux enseignantes d'éducation physique, ce type de rétroaction permet d'améliorer les habiletés des élèves dans le jeu coopératif.

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. La tâche consiste à rédiger un texte avec une introduction, un développement et une conclusion.

« En équipe, on leur demande, par exemple, de créer une introduction, un développement et une conclusion. Nous on le fait pour les trois, trois activités différentes [une activité pour rédiger l'introduction, une activité pour rédiger le déroulement et une activité pour rédiger la conclusion]. Puis une fois que ça c'était fait en équipe, je le copiaais et le collais dans un GoogleForm puis là je posais des questions par rapport à ça ... » (rencontre du 25 janvier 2023)

Ensuite, l'enseignante invitait chaque élève à répondre aux questions du GoogleForm pour analyser la partie de texte incluse. Les questions sont produites à partir des connaissances ciblées par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Par exemple, lorsque l'activité portait sur l'introduction, les élèves devaient répondre aux questions :

« Est-ce que c'était facile pour vous de repérer le sujet amené ? et ensuite je leur demande « copier et coller ici le sujet amené ». Ensuite je vais leur demander : « Est-ce que vous êtes capables de trouver le sujet posé, le sujet divisé ? Quels sont les aspects qui ont été bien rédigé ? ». (rencontre du 25 janvier 2023)

Les élèves peuvent ensuite ajouter quelques conseils pour améliorer le texte.

4.1.3 La démarche de « tuteur/tutoré » pour combler le manque d'aide en classe

Au secondaire, l'approche privilégiée est celle du tutorat par les pairs. 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 de midi. En début d'année, une formation est donnée aux futurs tuteurs pour les guider dans la manière de fournir une rétroaction constructive. Voici la démarche suivie :

« Premièrement, les élèves, qui sont tuteurs, ont une formation en début d'année sur comment ils doivent donner de la rétroaction. Ce sont des petits documents bien simples, ça ressemble à un signet, c'est quelques mots, quelques phrases. Les élèves doivent toujours procéder de la même façon avec les quatre mêmes questions, c'est très simple. Et ils ont un petit document référentiel à côté qui fait que c'est planifié, ils savent où ils s'en vont. Il y a un midi où ces élèves ont cette formation pour être prêts » (rencontre du 25 janvier 2023).

Les tuteurs et les tutorés sont sélectionnés selon des critères spécifiques avec l'aide d'une personne orthopédagogue et des personnes enseignantes. Néanmoins, les caractéristiques sont très variables selon l'enseignante du secondaire :

« C'est vraiment des élèves qui avaient une facilité de communication, des élèves qui étaient bienveillants et qui avaient envie d'aider aussi [...]. C'est sûr que ça prenait des élèves qui étaient académiquement (bons), étant donné que c'était toutes les matières, sans demander un pourcentage minimum, ça prenait quand même des élèves qui réussissaient bien dans les matières » (rencontre du 22 février 2023).

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 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 amènent des travaux qui pourront être améliorés ou simplement validés. Il leur est aussi possible de demander au tuteur de travailler sur des points spécifiques (évaluation, écriture, mathématiques, etc.). Les tuteurs suivent une démarche intégrant quatre questions guidant la RPLP pour cette activité : Es-tu certain que ce mot s'écrit de cette façon ? Quelle est la classe de ce mot ? Quelle est la règle d'accord de cette classe de mots ? Maintenant, es-tu certain ? Certains tuteurs pourraient parfois être tutorés s'ils ont des besoins particuliers dans une discipline. Cependant, dans le cas de cette enseignante, elle mentionne que cela ne s'est pas présenté.

4.1.4 La démarche « intégrée » pour développer les habiletés sociales dans une classe d'adaptation scolaire au secondaire

Une autre approche au secondaire consiste à faire de la RPLP une approche intégrée aux activités d'apprentissage sans nécessairement la formaliser. L'enseignant propose différentes activités qui amènent les élèves à travailler ensemble sur des projets en utilisant la RPLP. Cet enseignant a constaté, qu'avec le temps, les élèves fournissent parfois de manière spontanée une forme de RPLP en donnant des conseils à un nouvel élève sur la

façon de bien fonctionner dans leur équipe. C'est le même constat en formation professionnelle où l'enseignante a mentionné utiliser la RPLP régulièrement. Selon elle, le fait que les contenus en formation professionnelle soient centrés sur des savoir-faire incite plus naturellement à placer les élèves en dyades pour qu'ils rétroagissent sur leurs stratégies. Cette personne enseignante utilise la RPLP comme un outil d'apprentissage et d'évaluation intégré dans le processus d'enseignement de sa profession.

4.2. Conditions pour une rétroaction constructive

Différentes conditions d'une rétroaction constructive ont émergé du discours des personnes enseignantes. L'analyse de celles-ci permet de dégager trois grandes conditions qui ont été validées par nos participants. La première consiste à établir un lien de confiance entre les élèves, d'une part, et entre l'enseignant et les élèves, d'autre part. La deuxième met en avant l'importance de favoriser la stratégie du "petit pas" dans la mise en place de la RPLP. Finalement, la dernière condition soulève la question de l'entraînement à la RPLP pour assurer une rétroaction constructive.

Concernant la première condition, les personnes participantes ont souligné l'importance d'établir un lien de confiance dans la classe en créant un environnement positif et bienveillant. L'expérience de RPLP se doit d'être positive pour tous les élèves. Selon elles, il importe donc de favoriser des approches de RPLP qui permettent de mettre en lumière les forces de l'élève et qui favorisent la progression de tous. Pour y parvenir, il est indispensable de bien connaître ses élèves pour faire des choix de pairage judicieux et pour les accompagner dans des rétroactions constructives. Pour l'activité de tutorat par les pairs, il a été mentionné que de connaître les élèves, notamment leurs besoins académiques et comportementaux, et de créer un lien avec eux sont des éléments importants afin de les approcher de manière stratégique à se joindre au programme de tutorat par les pairs comme tuteur ou tutoré.

La deuxième condition est de favoriser la stratégie "des petits pas", c'est-à-dire une stratégie en différentes étapes. La première étape consiste à enseigner les habiletés sociales de communication et de coopération (écouter, coopérer, être honnête, faire preuve d'introspection, observer l'autre, valider les émotions). Dans cette optique, l'enseignement devrait donc viser à la fois l'expression et la réception de la RPLP et l'apprentissage des différentes manières de travailler en équipe, principalement à travers la modélisation et l'enseignement explicite. Les personnes participantes suggèrent de morceler les apprentissages de ces habiletés et d'y aller graduellement (variation des équipes et des tâches) selon les acquis des élèves. Il serait aussi important de rétroagir à la rétroaction des élèves. Selon les participants, il est nécessaire de voir le développement de ces habiletés comme le développement de compétences plutôt que simplement la transmission de connaissances aux élèves. Un autre élément important ici touche la formation des équipes qui doivent être flexibles. Par exemple, trois personnes enseignantes ont mentionné une progression vers des équipes plus grandes en nombre de participants au fil du temps. D'autres personnes abordent l'idée de varier les critères de composition des équipes (hétérogénéité ou homogénéité) en fonction de leur intention pédagogique. Il importe également d'accompagner les élèves dans la répartition des tâches à l'intérieur des équipes afin que tous soient impliqués. Finalement, pour que la rétroaction soit plus constructive en contexte de classe, il faut que les élèves soient conscients des attentes. Pour une rétroaction constructive, selon les personnes participantes, il est nécessaire que la cible d'apprentissage soit donc connue des élèves et explicitée.

La dernière condition pour une rétroaction constructive est l'entraînement à la RPLP. Il faut la travailler de façon explicite et répétée et la pratiquer régulièrement 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.

4.3. Apport de la RPLP comme voix des élèves pour aider l'enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel

En intégrant la RPLP dans leurs pratiques, les personnes enseignantes en sont venues à se questionner sur leurs pratiques évaluatives. En effet, au début du projet, la question de l'évaluation des apprentissages avait été abordée avec elles. Selon elles, la RPLP était l'occasion pour les élèves de réguler les apprentissages juste avant un examen formel. Voici un exemple de réflexion d'une enseignante (EF) :

« J'aurais une dernière petite question. C'est par rapport (à la RPLP comme soutien au jugement professionnel), c'est très intéressant et j'y crois beaucoup. Parce qu'en ce moment, ce qu'on fait, on les pratique (avec la RPLP), après ça, ils ont une évaluation, on les pratique (avec la RPLP), ils ont une évaluation. Ce que je veux dire, c'est qu'ils auront réussi à arriver là, avec de la rétroaction, alors qu'en ce moment, oui, ils en ont, mais pas autant et on les évalue, donc : ils font un exercice, rétroaction, évaluation. Est-ce que les 2 types (d'évaluation : RPLP et examens) s'équivalent ? » (rencontre du 3 novembre 2023)

On voit bien ici le sens donné à la démarche de l'évaluation des apprentissages qui intègre uniquement le moment de l'examen. L'information collectée durant la RPLP n'entrait pas dans le bilan de l'élève à la fin de l'étape. Seules, les traces écrites issues de situations évaluatives formelles étaient colligées. À force de réfléchir à la RPLP et d'échanger entre elles, les enseignantes ont remis en question cette démarche plus sommative en évaluation qui consiste à évaluer les apprentissages des élèves uniquement dans des situations d'évaluation formelles et isolées. La question de savoir si toutes les évaluations doivent être « individuelles et silencieuses » a été soulevée. Voici un exemple de questionnement d'une enseignante :

« La période d'examen a suivi notre dernière rencontre, ça m'a donc amené un questionnement : quelle place devrait avoir la rétroaction lorsqu'on est en situation d'évaluation ? Par exemple, on a fait une évaluation à l'oral et j'ai demandé aux élèves de se critiquer l'un à l'autre, à l'aide de la grille d'évaluation. La question que je me pose à ce moment-là c'est jusqu'où j'ai le droit d'aller avec la rétroaction par les pairs ? » (rencontre du 22 février 2024).

Ici, on sent que l'enseignante vit une tension entre la vision d'une évaluation centrée sur une production individuelle de l'élève et une évaluation centrée sur les activités collectives favorisant la rétroaction. Pourtant, l'activité de communication orale aurait pu être un moment d'observation pour l'enseignante pour évaluer les stratégies des élèves et un moment de rétroaction pour améliorer ses stratégies.

Vers la fin du projet, les personnes participantes ont exploré l'idée de permettre le travail en équipe et la rétroaction continue à différentes étapes du processus d'évaluation. Selon les

participants, l'évaluation traditionnelle ne prend pas toujours en compte le processus de développement continu des compétences chez les élèves. Les participants considèrent que l'évaluation traditionnelle ne valorise pas nécessairement les interactions entre pairs et la rétroaction constructive comme des composantes essentielles de l'apprentissage et de l'évaluation. Certaines personnes participantes ont même remis en question la nécessité des situations d'évaluation formelles distinctes, mettant en avant l'idée que l'apprentissage et l'évaluation devraient être intégrés dans des projets plus larges.

Cette réflexion a conduit à s'intéresser à la « coconstruction » dans la recherche collaborative. Ainsi, les enseignants ont proposé une approche plus holistique de l'évaluation qui prend en compte les interactions entre pairs, le développement des compétences et la mobilisation des ressources chez les élèves. En réfléchissant avec les chercheurs, ensemble, l'équipe a pu réfléchir à 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.

Cette réflexion a permis de revenir sur la question de l'exercice du jugement professionnel en fin d'étape. Trois personnes ont souligné l'utilité de la RPLP pour améliorer leur propre jugement d'évaluation en fournissant un regard extérieur sur le travail des élèves. Selon les personnes participantes, la RPLP permettrait de fournir une perspective différente de celle de l'enseignant lui-même. Il a été mentionné que les pairs peuvent remarquer des aspects de la performance de l'élève que la personne enseignante n'a pas nécessairement détectés. Pour cela, il est essentiel que l'évaluation ne se limite pas seulement à la performance, mais prenne également en compte la manière dont les élèves interagissent et se soutiennent mutuellement, ce qui témoigne de leur compréhension. En permettant aux élèves de se poser des questions et de se fournir des rétroactions sans donner de réponses directes, la personne enseignante peut évaluer leur niveau de compréhension des savoirs enseignés. Il a aussi été mentionné qu'avec la RPLP les enseignants peuvent choisir de concentrer leurs observations sur différents groupes d'élèves/savoirs, lors de ces moments. Cela permettrait d'obtenir des activités variées et adaptées aux besoins des élèves. Lors de ces moments, les personnes enseignantes peuvent constater les niveaux acquis des élèves pour orienter la planification des prochaines activités en enseignement. Par conséquent, la RPLP permettrait à l'enseignant d'avoir un portrait plus complet de la progression des apprentissages chez l'élève.

Finalement, les personnes participantes ont souligné l'importance d'avoir des traces tangibles de l'apprentissage des élèves pour poser un jugement. Ainsi, des propositions comme des travaux écrits, des supports numériques ou l'enregistrement vidéo s'avèreraient une piste pour collecter des traces en continu. Néanmoins, à ce stade-ci, il appert que les personnes enseignantes étaient encore en cheminement pour identifier des stratégies de collectes de traces pertinentes durant la RPLP qui pourront servir à exercer leur jugement professionnel.

5. Discussion conclusive

Les données issues des différentes recherches antérieures avaient déjà mis en évidence que la RPLP permettait d'augmenter la profondeur des apprentissages des élèves (Hwang et al., 2014 ; Li et al., 2020), et d'augmenter la motivation des élèves (Hwang et al., 2014). Ces données ont été corroborées par nos personnes participantes lors de la présentation des activités qu'elles organisaient en classe. Selon le discours de ces personnes, il a été possible de mettre en lumière que la RPLP pouvait prendre plusieurs formes selon les besoins et les activités. Notons également que la RPLP peut se faire dès le début du primaire, voire du préscolaire. Les résultats de ce projet rejoignent aussi les recherches portant sur le développement de la compétence à rétroagir chez les élèves. Selon Carless et Boud (2018), pour être compétent, l'élève doit être en mesure d'apprécier la rétroaction d'un pair, de porter un jugement sur le travail d'un pair, de gérer ses émotions et d'agir en améliorant son travail ou ses stratégies. Par le biais des quatre types de RPLP, les enseignants ont été en mesure de travailler ses différents axes pour amener les élèves à développer leur compétence à la rétroaction, nommée aussi la littératie du « feedback ». Permettre à l'élève d'interagir avec des pairs dans un rôle structuré (tuteur - tutoré) s'avère une piste à emprunter. Dans cette perspective, le comité directeur du réseau PÉRISCOPE a mis en place le chantier TuToP, dont la mission est de soutenir la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Les données issues de recherches antérieures ont également mis en évidence que la RPLP diminuait la charge de l'enseignant (Double et al., 2020; Wu & Schunn, 2020). Les personnes participantes suggèrent plutôt que cela diminue la charge de l'enseignant par rapport à la responsabilité de l'aide à l'apprentissage. Mais, en termes de planification des apprentissages, la planification de l'enseignant se doit d'être structurée pour amener les élèves à donner des rétroactions constructives. Ainsi, il y a une importante démarche à suivre pour développer les habiletés sociales des élèves, pour leur apprendre à dire et à recevoir la rétroaction de l'autre, pour revoir les activités proposées afin qu'elles s'adaptent à la RPLP, etc. Ceci étant, le développement des habiletés sociales s'inscrit tout à fait dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Ce temps d'analyse de la planification est donc important et demande, de la part de la personne enseignante, une réflexion approfondie des cibles d'apprentissage visées.

Ce qui nous amène au dernier constat. En planifiant et en analysant les cibles d'apprentissage pour amener les élèves à faire des rétroactions constructives, les personnes enseignantes orientent aussi mieux les élèves sur les apprentissages à réaliser. Ainsi, en ayant des cibles plus claires, il est possible également de réfléchir à d'autres modalités d'évaluation des apprentissages. Cela rejoint la proposition de l'article de Yerly et Monney (2022) qui présente une démarche de planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Cette planification flexible s'appuie sur des cibles bien déterminées pour assurer une évaluation qui s'intègre aux activités d'apprentissage tout au long de l'étape. En donnant la voix aux élèves, les personnes enseignantes ont adopté l'idée de planification « flexible » et cela les a amenées à modifier les modalités plus traditionnelles comme l'examen écrit. Elles ont opté pour l'observation durant la RPLP et la collecte d'écrits reflétant les rétroactions faites par les pairs. En écoutant la voix des élèves, les enseignants déclarent acquérir une vision plus nuancée des réalités en classe. Ainsi, les observations prises durant les activités de RPLP nourrissent leur jugement professionnel au moment de la remise des bulletins en fin d'étape. En somme, le fait de mettre en place des activités de

la RPLP a permis aux enseignantes de prendre conscience que d'autres modalités peuvent être pertinentes pour poser leur jugement professionnel.

Pour conclure, la coconstruction des connaissances entre les chercheuses et les personnes participantes a favorisé le dialogue et la coélaboration pour répondre à nos objectifs qui étaient de dégager les différents types d'activités de RPLP mis en place par les enseignants et de préciser les conditions d'une rétroaction constructive. Les résultats soulignent l'importance d'un climat bienveillant, de la stratégie des "petits pas", de la multiplication des occasions de RPLP et de son apport pour enrichir les pratiques évaluatives et le jugement professionnel. En ce qui concerne le développement de recherches futures, la voix de l'élève peut aussi s'exprimer par des traces écrites et des plateformes numériques dont les fonctionnalités le permettent, afin de fournir de nouvelles possibilités de RPLP (Laferrière et al., 2024). Dans ce projet, des enseignantes ont intégré le numérique dans la RPLP. D'autres projets gagneraient à être étudiés. Dans un contexte où les outils ou instruments numériques occupent déjà une place dans l'évaluation des apprentissages (Tsayem et al., 2023) et où les robots conversationnels agissant comme tuteurs sont en développement (apprentissage adaptatif) ailleurs et chez nous ([AlloFlo](#), d'Allô Prof et [Emilia](#) du Collège Ste-Anne), l'interaction personne-personne continuera d'être importante. Le tutorat par les pairs, aidé ou pas par l'intelligence artificielle, est pertinent et prometteur pour favoriser les apprentissages.

6. Références bibliographiques

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
- Anwer 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. <https://doi.org/10.12691/education-5-6-1>
- Applebee, A. N. et Langer, J. A. (2011). *A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools*. English Journal.
- Barry, S. et 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. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder autrement* (p. 13-29). L'Harmattan.
- Carless, D. et Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E. et Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement : Exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*, 26(1), 89-118. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- 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. Dans M. Anadón (dir.), *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. et 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 et 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>

- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. Dans N. Mockler et J. Sachs (dir.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (p. 61-75). Springer.
- Gielen, S. (2007). *Peer assessment as a tool for learning* [Katholieke Universiteit Leuven].
- Gielen, S., Dochy, F. et 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. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hwang, G.-J., Hung, C.-M. et 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. et 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. et 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>
- Kremer, K. S. (2023). Including authentic student voice in your assessment story. *Intersection: A journal at the intersection of assessment and learning, Association for the Assessment of Learning in Higher Education Conference Proceedings*, 4(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1410704.pdf>
- 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. et 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. Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage et L. Lafortune (dir.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser* (p. Chapitre 1). PUQ.
- Lafortune, L. et 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>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. et 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. et Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs : Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants? *Revue internationale du CRIRÉS : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 52-72. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives, Hors-série(1)*, 7-40.
- 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. et 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. et 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. et Baron, G.-L. (2023). Les outils/instruments numériques pour l'évaluation des apprentissages. Analyse d'une recherche documentaire en incluant les robots conversationnels. *Adjectif*, 2, 1-19.
- Wu, Y. et 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>
- Yerly, G. et Monney, N. (2023). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>