

# Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision

Louise Bourgeois, lbour028@uottawa.ca, Université d'Ottawa

Dany Laveault<sup>1</sup>, dany.laveault@uottawa.ca, Université d'Ottawa

---

**Résumé :** L'évaluation par les pairs peut être un moyen efficace pour soutenir les élèves à l'étape de la révision de texte. Quoique généralement positifs, les résultats des études sur l'évaluation par les pairs sont mitigés et discernent des problèmes. Confrontés à cette tâche sans formation, les élèves rédigent des commentaires qui sont souvent peu pertinents et rarement intégrés dans les textes. Les résultats de la présente recherche montrent que les rétroactions des élèves qui n'ont pas reçu de formation s'appuient sur un nombre limité de critères d'évaluation, notamment ceux associés aux conventions linguistiques, et portent davantage sur les faiblesses du texte. Pour tirer tous les bénéfices de l'évaluation par les pairs, il est essentiel que les élèves reçoivent une formation qui les amène à offrir une rétroaction efficace, notamment une rétroaction descriptive et positive, basée sur un ensemble de critères qui abordent le texte sous tous ses aspects.

---

**Mots-clés :** évaluation par les pairs, rétroaction, évaluation formative

## 1. Introduction

Bien que bon nombre de recherches en reconnaissent l'importance, l'évaluation formative de l'écrit demeure une lourde tâche pour l'enseignant qui doit composer seul avec des brouillons souvent truffés d'erreurs et de problèmes de clarté et de cohérence. C'est pour cette raison que les enseignants insistent pour que les élèves révisent leurs ébauches avant de les remettre. L'étape de la révision de texte est toutefois un processus complexe par lequel l'élève doit détecter les erreurs ou les faiblesses, choisir les stratégies pour corriger ou améliorer son texte et effectuer les modifications pour enfin déterminer si les changements clarifient effectivement sa pensée. Elle sous-entend la capacité de décentration, notamment de prendre un recul et de voir son texte du point de vue du lecteur (Scardamalia et Bereiter, 1998). Les élèves éprouvent généralement beaucoup de difficulté à se rendre compte que la signification réelle de leur texte ne correspond pas à leur intention (Fayol, 1990). Outre cela, les élèves sont souvent incapables de trouver des solutions valables aux problèmes qu'ils ont identifiés dans leurs textes (Lusignan, Fortier et Gagnon, 1992). Alors qu'il est vrai que les élèves qui révisent seuls réduisent le nombre d'erreurs de surface (p. ex., orthographe, accords) dans leur texte, il n'en demeure pas moins que certains changements contribuent plutôt à en réduire la clarté et la cohérence (Blain et Lafontaine, 2010; Brakel-Olson, 1990). Garcia-Debanco (1986) suggère toutefois que même si les élèves éprouvent de la difficulté à détecter les ambiguïtés dans leurs propres textes, ils sont souvent capables de les repérer dans le texte d'un autre.

Plusieurs études confirment que l'évaluation par les pairs exerce des effets positifs sur l'apprentissage de l'écriture (Berg, 1999; Blain et Lafontaine, 2010; Brakel-Olson, 1990; Nilson, 2003; Topping, 2009; Tsivitanidou, Zacharia et Hovardas, 2011). Elles soulignent des bénéfices non seulement pour l'élève évalué mais aussi pour l'élève évaluateur. Par ailleurs, l'évaluation par les pairs étant plus facilement et rapidement accessible que celle de l'enseignant, cette pratique augmente les occasions de rétroaction dont les élèves peuvent bénéficier. Alors que les résultats de ces études montrent que l'évaluation par les pairs amènent les élèves à augmenter la quantité et à améliorer la qualité des changements apportés à leurs textes, Allal, Mottier Lopez, Lehraus et Forget (2005) proposent que la pratique sert également à augmenter le temps que les élèves accordent à réviser leurs textes, une condition essentielle à l'apprentissage de l'écriture.

---

<sup>1</sup> Le premier auteur a rédigé cet article dans le cadre d'un travail d'assistantat de recherche pour un programme de recherche du deuxième auteur. L'ordre alphabétique des auteurs a été utilisé.

Quoique généralement positifs, les résultats des études sur l'évaluation par les pairs sont mitigés et discernent des problèmes (Huff et Kline, 1987; Nelson et Carson, 1998; Paulus, 1999). Confrontés à cette tâche sans formation ou directives claires, les élèves suivent habituellement les modèles de rétroaction qu'ils connaissent, soit ceux de leurs enseignants (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena et Struyven, 2010 ; Tsivitanidou et al, 2011). N'ayant ni leurs connaissances, ni leurs compétences professionnelles, les commentaires des élèves sont, entre autres, souvent influencés par les liens d'amitié, sont généralement vagues, portent fréquemment sur des éléments négligeables et concernent parfois l'élève plutôt que son travail (Nilson, 2003). Il n'est pas surprenant alors que les élèves considèrent que les commentaires de leurs homologues ne leur sont pas particulièrement utiles (Nelson et Carson, 1998) et qu'ils intègrent rarement les changements que ces derniers leur proposent (Berg, 1999; Paulus, 1999). Il n'est pas étonnant non plus que les enseignants soient généralement frustrés par le résultat de l'activité et peu enclins à y recourir pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves (Blain et Lafontaine, 2010).

### **1.1 Compétence à évaluer**

L'évaluation par les pairs fait intervenir plusieurs processus cognitifs dont l'articulation par l'élève ne va pas de soi. Paradoxalement, l'acquisition de l'autonomie de l'élève en matière d'évaluation passe par un encadrement optimal de la part de l'enseignant pour réunir les conditions qui en feront une pratique efficace (Stefanou, Perrencevich, Dicintio et Turner, 2004). Selon Sluijsmans (2002) et Topping (2003), pour que l'évaluation par les pairs soit une activité efficace et pertinente, l'élève doit être capable d'exercer une série de processus importants :

1. comprendre l'objectif d'apprentissage de la tâche ;
2. définir et/ou s'approprier les critères d'évaluation de la tâche ;
3. porter un jugement sur la qualité de la performance par rapport aux critères d'évaluation ;
4. identifier des interventions pour réduire l'écart entre la performance et les critères d'évaluation ;
5. fournir une rétroaction qui fait état de la qualité de la performance et suggère des interventions pour l'améliorer.

La compétence à évaluer repose essentiellement sur la capacité de l'élève à s'autoréguler par le fait qu'elle favorise sa réflexion sur sa performance et son fonctionnement dans le but d'ajuster ses apprentissages (Allal, 1999; Laveault, 2000). Dans le contexte de l'évaluation par les pairs, elle favorise la capacité des élèves à se coréguler l'apprentissage et, de cette façon, partager la charge cognitive de l'autorégulation (Butler, Schnellert et Higginson, 2008). Toutefois, en fournissant à l'élève les critères d'évaluation, l'enseignant ne lui permet pas de réfléchir sur ce qui fait la qualité d'un travail. S'il n'y a pas de discussion et de réflexion sur ce qui constitue une performance « satisfaisante », l'enseignant ne peut prétendre à l'appropriation des critères d'évaluation par l'élève (Nunziati, 1990; Vial, 1995). Plusieurs recherches ont montré l'importance de mieux faire comprendre à l'élève les critères d'évaluation en l'impliquant davantage (Church, 1997; Laveault et Miles, 2008). Il existe plusieurs moyens pour y parvenir dont la construction des critères avec la collaboration des élèves et le recours à l'analyse de copies types (Laveault, 2004; Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis, 2004). Bien que la pratique de fournir aux élèves une grille d'évaluation descriptive pour évaluer leur travail ou celui d'un autre soit courante, elle tombe dans le piège de descriptions abstraites qui ne signifient que très peu pour l'élève. Le processus actif de coconstruire les critères d'évaluation avec les élèves en les associant à des exemples concrets, leur permet de s'approprier les critères et de développer les habiletés nécessaires pour s'acquitter de la tâche d'évaluer le travail d'un autre. Par surcroît, lorsque les élèves développent la compétence à évaluer le travail de leurs pairs, cela devient en soi une formation à l'autoévaluation (Allal, 1999).

### **1.2 Évaluation mutuelle**

Dans l'évaluation mutuelle, deux ou plusieurs élèves s'engagent dans une évaluation réciproque de leur travail (Allal, 1999). Chaque élève prend à la fois le rôle d'évaluateur et le rôle d'évalué. Alors que l'évalué a l'avantage de recevoir des commentaires utiles pour l'amener à réfléchir sur son texte et

à l'améliorer, le rôle d'évaluateur fournit à l'élève une occasion de comparer son travail à celui d'un autre et le soutien dans la réflexion critique sur son propre travail (Brakel-Olson, 1990; Nilson, 2003; Topping, 2009; Tsivitanidou et al, 2011). Plusieurs recherches soulignent que cette pratique conjointe mène à une autoévaluation plus juste des compétences en écriture (Boud, Cohen et Sampson, 1999; Klenowski, 1995; Topping, 2009). Pour mettre à profit tous les effets positifs de cette démarche, certaines conditions s'imposent, entre autres, la formation de dyades dans lesquelles l'écart entre le niveau d'habiletés des élèves en écriture est légèrement différent (p. ex., élève faible/élève moyen; élève moyen/élève fort) dans le but d'éviter les conflits interpersonnels qui peuvent survenir quand l'écart est trop grand (Allal et al., 2005).

Dans cette recherche, bien qu'il soit question d'une évaluation par les pairs où les élèves ne prendront que le rôle d'évaluateur, l'intention est de mieux comprendre leurs besoins d'apprentissage par rapport à l'évaluation mutuelle.

## **2. Questions de la recherche**

Cette recherche a pour objectif d'examiner les habiletés de rétroaction des pairs en écriture de la part d'élèves qui n'ont pas reçu de formation à cette pratique. Elle nous amène à formuler la question de recherche suivante: quels types de commentaire les élèves qui n'ont pas reçu de formation rédigent-ils pour réagir à la rédaction d'un pair? Afin de guider la recherche, nous nous sommes posé quatre questions connexes :

- Quels sujets les élèves abordent-ils dans leurs rétroactions?
- Quel type de comparaison les élèves font-ils dans leurs rétroactions – normative ou critériée?
- Quels critères d'évaluation utilisent-ils pour réagir au texte?
- Quel rôle les élèves accordent-ils à leurs rétroactions – rôle critique ou descriptif?

Dans cette recherche, tous les élèves ont rédigé individuellement une rétroaction pour le même texte d'un pair qu'ils ne connaissaient pas. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation mutuelle où les élèves prennent à la fois le rôle d'évaluateur et d'évalué. Les élèves n'ont reçu aucun appui de la part de leur enseignant ou d'autres élèves.

Compte tenu que tout au long de leur scolarité, les élèves ont reçu de nombreuses rétroactions de leurs enseignants en écriture et dans d'autres matières, nous nous attendions à ce qu'ils intègrent certains sujets relatifs à la rétroaction efficace (p. ex., identifier les forces et les faiblesses du texte, proposer des stratégies pour améliorer le texte). Comme leur répertoire de stratégies pour réviser le texte est généralement limité (Lusignan et al., 1992), nous n'avions pas prévu qu'ils puissent en proposer plusieurs ou encore que celles-ci soient précises. Nous avons également prévu qu'ils soient capables d'utiliser certains critères d'évaluation pertinents mais que ceux-ci misent davantage sur les conventions linguistiques plutôt que sur un ensemble varié de critères qui met en valeur tous les aspects d'un texte de qualité (p. ex., fluidité du texte, pertinence des idées).

Jusqu'à présent, il n'existe que peu de recherches sur l'évaluation par les pairs qui permettent de mieux comprendre ce que les élèves sont capables de faire sans formation. Par conséquent, la recherche dans ce domaine vise à produire de nouvelles connaissances sur les habiletés d'évaluation des élèves avant qu'ils ne reçoivent une formation et à faire ressortir les aspects susceptibles de renforcer et de diversifier leurs habiletés. Elle est aussi appelée à fournir des éléments importants qui permettront de comprendre les besoins d'apprentissage des élèves pour mieux planifier leur formation.

### **3. Méthode**

#### **3.1 Participants**

Les participants sont des élèves (231) des années de transition de l'élémentaire au secondaire, c'est-à-dire du dernier cycle de l'élémentaire, notamment des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année âgés de 10 et 11 ans, et du premier cycle du secondaire, notamment des élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année âgés de 12 et 13 ans. Les élèves fréquentent des écoles au Québec et en Ontario. L'échantillonnage vise la comparaison de groupes fortement contrastés : (a) élèves à haut taux de réussite et à faible taux de réussite en écriture; (b) élèves de l'élémentaire et élèves du secondaire. Les différences individuelles, telles le sexe et l'année d'études, ont également été prises en considération. L'échantillonnage comportait approximativement le même nombre de garçons (112) et de filles (119). Les élèves provenaient de 11 classes réparties dans cinq différentes écoles.

#### **3.2 Déploiement des activités**

La recherche comptait quatre activités. Dans les deux premières, les élèves ont évalué six productions écrites d'élèves qu'ils ne connaissaient pas. Il s'agissait d'un exercice de classement de textes au moyen de copies types où les élèves devaient attribuer une cote (niveau 1 à 4), justifier leur évaluation et comparer leur réponse à celles de coéquipiers. Dans la troisième activité, les élèves devaient choisir parmi trois textes, un texte qu'ils pensaient être en mesure d'améliorer. Ils devaient ensuite apporter individuellement des modifications au texte dans ce but. Dans la dernière activité, les élèves devaient rédiger individuellement une rétroaction par rapport à un même texte dont ils ne connaissaient pas l'auteur. C'est à partir des rétroactions de cette activité que la présente recherche a été effectuée. Les élèves n'ont reçu aucun appui de la part de leur enseignant ou d'autres élèves pour rédiger la rétroaction.

Pour cette dernière activité, nous avons demandé aux élèves de prendre le rôle du rédacteur en chef d'une revue pour jeunes et d'écrire une lettre pour expliquer à l'auteur les raisons pour lesquelles son texte n'a pas été retenu. Il s'agissait d'une tâche d'écriture qui demandait un niveau assez élevé d'engagement de la part de l'élève. Ils devaient lire le texte de l'élève, analyser chaque partie et prendre des notes pour ensuite rédiger leur rétroaction à partir de leur analyse. Le texte que nous avons choisi pour la rétroaction était un rapport de recherche sur un animal, un texte informatif dont l'intention est de communiquer des faits et des informations aux lecteurs.

Une équipe d'enseignants a analysé le texte auquel les élèves devaient réagir et lui a accordé une cote de « niveau 2 », autrement dit, il s'agit d'un texte qui se rapproche de la norme provinciale mais qui ne satisfait pas tout à fait aux attentes du curriculum de l'Ontario. Les enseignants ont indiqué qu'ils avaient accordé cette cote parce que le texte comportait plusieurs erreurs d'orthographe, d'accord et de syntaxe qui ne gênaient toutefois pas la lecture du texte. Ils ont ajouté que les idées y étaient communiquées de façon assez claire mais que le texte manquait de fluidité car les idées n'étaient pas reliées entre elles. Ils ont indiqué que bien que le texte était organisé selon un ordre logique, l'introduction devait être retravaillée pour qu'elle présente le sujet à l'étude de façon générale.

#### **3.3 Collecte et analyse de données**

Les 231 rétroactions d'élèves ont été codées sous forme numérique à l'aide de la typologie de Hattie et Timperley (2007) et de Brookhart (2010). À partir de cette typologie, quatre grandes catégories ainsi que des sous-catégories ont été définies pour faire le codage de l'information contenue dans les rétroactions des élèves (Tableau 1). Le nombre de forces et de faiblesses repérées dans chacun des commentaires d'élèves a été dénombré ainsi que le nombre de stratégies d'amélioration proposées. La précision des forces, des faiblesses et des stratégies d'amélioration a aussi été évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation. Afin d'assurer la fiabilité du codage, les rétroactions des élèves ont été codées à trois reprises par l'assistante de recherche à des intervalles de trois semaines.

Dans leur typologie, Hattie et Timperley (2007) indiquent que la rétroaction sur la personne soutient peu l'apprentissage de l'élève puisqu'elle ne contient aucune information permettant à l'élève de poursuivre son apprentissage et contribue aussi à renforcer l'idée selon laquelle l'intelligence est fixe et que l'élève n'a que très peu de contrôle sur sa réussite. De la même façon, les chercheurs soulignent que les comparaisons normatives ont souvent pour effet de réduire l'engagement et la motivation des élèves. Pour les mêmes raisons, ils stipulent que les élèves prêteront moins attention à une rétroaction qui comprend des éléments critiques comme une note ou un commentaire évaluatif et qu'ils auront l'impression de mieux contrôler leur apprentissage lorsque le commentaire est descriptif et demeure positif.

**Tableau 1** : catégories et sous-catégories de codage de la typologie de Hattie et Timperley (2007) et Brookhart (2010)

<b>Catégories de rétroaction</b>	<b>Sous-catégories de rétroaction</b>	<b>Caractéristiques La rétroaction :</b>	<b>Exemples tirées des rétroactions des élèves</b>
Sujet abordé	Personne	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit l'élève en tant qu'individu.</li> </ul>	« ...tu dois vraiment avoir un problème au niveau de l'écriture du français... »
	Forces et faiblesses du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit les forces et les faiblesses du travail par rapport aux critères d'évaluation ;</li> </ul>	« ...ton texte nous informe bien sur le sujet mais tu as des phrases qui sont mal formulées. »
	Stratégie/ Démarche	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit le processus utilisé;</li> <li>informe sur des stratégies de rechange possibles.</li> </ul>	« ...tu pourrais mettre des mots de relation... tu pourrais aussi demander des questions à tes amis... »
	Auto-régulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit la façon dont l'élève gère ses apprentissages;</li> <li>amène l'élève à réfléchir sur ses processus;</li> <li>accroît sa connaissance sur lui-même.</li> </ul>	« Vous avez de bonnes informations, mais sont-elles fiables? » « Es-tu certain d'avoir bien révisé et d'avoir relu avant de nous l'envoyer? »
Comparaison	Normative	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare le travail de l'élève au travail des autres élèves.</li> </ul>	« Ton texte contient trop d'erreurs qu'on ne devrait plus faire à ton âge. »
	Critériée	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare le travail de l'élève à des critères.</li> </ul>	« ...il est quand même bien rempli de bonnes informations. » (suffisance/ pertinence des informations)
Rôle	Critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>porte un jugement sur le travail.</li> </ul>	« Selon moi ton texte était faible.et pas trop intéressant à lire. »
	Descriptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit le travail.</li> </ul>	« Je n'ai pas choisi ton texte parce qu'il y avait des fautes d'orthographe et de ponctuation. »
Valeur affective	Négative	<ul style="list-style-type: none"> <li>se limite à souligner les erreurs sans offrir de stratégies d'amélioration ;</li> <li>utilise des expressions décourageantes ou sarcastiques.</li> </ul>	« Ton texte n'est pas intéressant, quand je le lis, je n'ai pas envie de continuer. Ton texte était bourré de fautes et ne faisait pas de sens. Il y a aussi beaucoup de phrases incomplètes. »
	Positive	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit les forces et les faiblesses observées;</li> <li>suggère les plus importantes améliorations à apporter et les moyens de le faire.</li> <li>utilise des mots justes, respectueux, encourageants et motivants.</li> </ul>	« Il y a énormément de fautes dans ton texte et de répétition. Quelques phrases sont mal ponctuées et les verbes sont mal accordés. Es-tu certain d'avoir bien révisé? Par contre le texte est bien présenté. On retrouve tout : une introduction, des sous-titres et une conclusion. Les informations sont bien transmises. »

## 4. Résultats

### 4.1 Sujet abordé

Les sujets abordés dans les rétroactions des élèves qui ont participé à la recherche comprenaient des commentaires relatifs aux quatre sous-catégories de rétroaction. Cependant, peu d'élèves ont traité de la personne (n=15) ou proposé des stratégies d'autorégulation (n=3). Bien que les élèves s'en soient surtout tenus à identifier les forces et les faiblesses du texte ainsi qu'à suggérer des stratégies d'amélioration, plus de la moitié des élèves (53 %) a limité le commentaire à l'identification des faiblesses. Comme l'indique le Tableau 2, l'écart type par rapport aux faiblesses est élevé, ce qui suggère que le nombre de faiblesses repérées dans les commentaires des élèves varie beaucoup d'un élève à l'autre, notamment certains élèves n'auraient identifié qu'une ou deux faiblesses tandis que d'autres en auraient identifié beaucoup plus (jusqu'à 13 faiblesses). Peu d'élèves (16 %) ont repéré des faiblesses et au moins une force dans le texte et encore moins d'élèves (8 %) ont proposé au moins une stratégie pour améliorer le texte. Par ailleurs, plus de la moitié (56 %) des forces que les élèves ont pu trouver dans le texte était vagues (p. ex., *Ton texte était intéressant*) ; les résultats étaient semblables (63 %), pour les stratégies d'amélioration proposées qui étaient, elles aussi, peu précises (p. ex., *Tu devrais réviser ton texte. Tu dois corriger tes fautes.*).

**Tableau 2** : Nombre moyen de forces, faiblesses et stratégies d'amélioration dans les rétroactions des élèves

Sous-catégories de rétroaction	Exemples de commentaire	Moyenne (n=231)	Écart type
Forces	« ... le texte nous informe bien sur le sujet... » « ...le texte est bien présenté. On retrouve tout : une introduction, des sous-titres et une conclusion. »	0,20	0,47
Faiblesses	« Tu as des phrases qui sont mal formulées. » « ...tu as beaucoup de fautes d'orthographe et d'accord. »	3,44	2,02
Stratégies d'amélioration	« Tu pourrais aussi mettre des mots de relation afin que tes phrases s'enchaînent mieux. » « ...tu pourrais demander des questions à tes amies... »	0,67	1,07

Les résultats de l'analyse des sujets abordés dans les commentaires rétroactifs montrent que les élèves ont une compréhension de base de la rétroaction efficace mais que certaines caractéristiques essentielles leur échappent, notamment l'importance de maintenir un équilibre entre les forces et les faiblesses soulevées. Les résultats montrent aussi qu'ils ne se rendent pas compte de l'impact que peuvent avoir leur commentaire sur l'élève évalué, notamment quant à la représentation qu'il pourrait se faire de ses capacités lorsque la rétroaction ne décrit que les faiblesses. Des activités qui leur proposent d'analyser divers types de commentaires rétroactifs leur permettraient de se questionner sur l'impact de la rétroaction sur l'élève évalué et d'identifier les caractéristiques d'une rétroaction efficace.

### 4.2 Comparaisons et rôles des rétroactions

Bien que des commentaires critiques et descriptifs aient été repérés dans les commentaires des élèves qui ont participé à la recherche, peu d'élèves (n=30) ont porté un jugement critique sur le travail (p. ex., *Selon moi ton texte était faible, C'était pas très bon, peut-être un niveau 2*) ; la majorité des élèves s'en est tenue à décrire les différents aspects du travail.

De la même façon, les deux types de comparaisons ont été repérés dans les commentaires mais peu d'élèves (n=12) ont fait des comparaisons normatives, notamment des commentaires où ils comparent le travail à celui d'élèves du même groupe d'âge. Quant aux comparaisons critériées, les élèves ont utilisé un total de 13 différents critères pour évaluer le texte qui ont été regroupés en quatre catégories :

- l'organisation (p. ex., des idées avec des sous-titres, des paragraphes, du texte) ;
- les idées du texte (p. ex., clarté, pertinence, suffisance)
- la fluidité du texte (p. ex., répétitions, marqueurs de relation) ;
- le respect des conventions linguistiques (p. ex., orthographe, accords).

Les critères d'évaluation que les élèves ont utilisés ressemblaient beaucoup à ceux que les enseignants utiliseraient pour évaluer un texte informatif. Les critères d'évaluation les plus utilisés provenaient de la catégorie du respect des conventions linguistiques, notamment l'orthographe des mots et les accords grammaticaux. Les critères d'évaluation les moins utilisés provenaient de la catégorie de la fluidité et des idées du texte. Comme l'indique le Tableau 3, l'écart type quant à l'ensemble des critères d'évaluation utilisés est élevé, ce qui suggère que le nombre de critères d'évaluation utilisés dans chaque rétroaction varie considérablement d'une rétroaction à l'autre : certains élèves n'auraient utilisé aucun ou peu de critères d'évaluation tandis que d'autres en auraient utilisés davantage (jusqu'à sept critères d'évaluation).

**Tableau 3** : Nombre moyen de références faites par catégorie de critères d'évaluation

Catégories de critères	Exemples de critères	Moyenne (n=231)	Écart type
Toutes les catégories		2,65	1,54
Organisation	« Vous avez mélangé des informations, par exemple : vous avez mis son habitat dans l'introduction... » (Organisation des idées dans les paragraphes)	0,74	0,84
Idées du texte	« ...il aurait pu y avoir un peu plus d'information dans le dernier paragraphe... » (suffisance des idées)	0,24	0,48
Fluidité du texte	« ...tu répètes trop souvent le nom « castor ». » (répétition)	0,10	0,32
Respect des conventions linguistiques	« Il faut consulter un dictionnaire pour l'orthographe de tes mots. » (orthographe)	1,56	1,14

Bien que les élèves soient capables de définir des critères d'évaluation pertinents pour réagir au texte d'un autre élève, il n'en demeure pas moins qu'ils accordent une importance démesurée au respect des conventions linguistiques. Sans encadrement, les élèves auront tendance à aborder l'évaluation formative d'un texte uniquement sous l'angle des erreurs de surface. Des activités telles la coconstruction des critères d'évaluation et l'analyse de copies types au moyen des critères pourraient les amener à comprendre que la qualité d'un texte repose sur un ensemble de critères distincts et leur permettre d'approcher l'étape de la révision de leurs propres textes sous différents angles.

## 5. Discussion et conclusions

De façon générale, la présente recherche montre que l'évaluation par les pairs est un processus complexe qui requiert des habiletés spécifiques que les élèves des années de transition (10 à 13 ans) ne possèdent pas. Bien qu'elle montre que ces élèves ont acquis certaines connaissances et habiletés fondamentales qui pourraient les soutenir dans la tâche de rédiger un commentaire rétroactif, celles-ci ne suffisent pas pour tirer tous les bénéfices de l'évaluation mutuelle. Mise en pratique sans offrir aux élèves une formation ciblée, l'évaluation mutuelle risque, au mieux, d'être une activité inefficace et peu pertinente et, au pire, de nuire à la motivation et à l'engagement à apprendre de certains élèves (Hattie et Timperley, 2007). Mais, que devrait comprendre cette formation?

Les résultats montrent que la compétence à évaluer la qualité d'un texte s'appuie sur un nombre limité de critères d'évaluation, notamment ceux qui s'associent au respect des conventions linguistiques. L'élaboration de critères d'évaluation avec les élèves ainsi que l'évaluation de copies types au moyen des critères sont des activités qui pourraient les amener à utiliser un ensemble plus étendu de critères. Il est possible toutefois que les erreurs de surface d'un texte les empêchent même de considérer

d'autres critères d'évaluation; une attention particulière au choix des copies types ainsi que l'exercice de considérer indépendamment chacun des critères d'évaluation pourraient les amener à se rendre compte qu'ils se laissent influencer par un aspect de l'écriture et, de là, à s'autoréguler.

Les résultats montrent aussi que la compétence à évaluer des élèves impliqués dans la recherche s'appuie davantage sur la capacité de repérer les faiblesses du texte. Comme le jugement d'évaluation des élèves reposait principalement sur le respect des conventions linguistiques, et que le texte pour lequel ils devaient élaborer un commentaire rétroactif comportait plusieurs erreurs d'orthographe et d'accord, il se peut que les élèves n'aient pas eu l'occasion de démontrer toute l'étendue de leur habileté à rédiger une rétroaction efficace. En analysant les rétroactions de leurs élèves à partir d'un choix judicieux de copies types, les enseignants pourront mieux diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage quant aux sujets à aborder dans la rétroaction. C'est ainsi qu'ils pourront leur offrir une formation mieux adaptée à leurs besoins.

La mise en pratique de l'évaluation mutuelle en salle de classe ne s'arrête toutefois pas à former les élèves à offrir une rétroaction efficace à leur pair. Elle doit aussi les habiliter à recevoir cette rétroaction. Après tout, à quoi bon former les élèves à élaborer des rétroactions efficaces si celles-ci n'entraînent pas effectivement l'amélioration des textes?

## 6. Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck
- Allal, L., Mottier Lopez, L., Lehraus, K. et Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. Dans T. Kostouli (dir.), *Writing in context(s) : Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (p. 69-91). New York, NY : Springer.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle sur le transfert des connaissances en orthographe grammaticale dans différents contextes linguistiques. *Revue des sciences de l'éducation* 2, 469-491.
- Boud, D., Cohen, R., et Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Brakel-Olson, V. L. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 22-29.
- Brookhart, S.M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Higginson, S. (2007, avril). *Fostering agency and co-regulation: Teachers using formative assessment to calibrate practice in an age of accountability*. Communication présentée à l'assemblée annuelle du American Educational Research Association (AERA). Chicago, Illinois. Récupéré le 10 septembre 2012 de : [http://ecps.educ.ubc.ca/sites/ecps.educ.ubc.ca/files/uploads/zzz/SPED/Butler\\_ConfPapers/Butler%2C\\_Schnellert%2C\\_%26\\_Higginson%2C\\_2007.pdf](http://ecps.educ.ubc.ca/sites/ecps.educ.ubc.ca/files/uploads/zzz/SPED/Butler_ConfPapers/Butler%2C_Schnellert%2C_%26_Higginson%2C_2007.pdf)
- Church, A. H. (1997). Do you see what I see? An exploration of congruence in ratings from multiple perspectives. *Journal of Applied Social Psychology*, 27 (11), 983-1020.
- Fayol, M. (1990). La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive, *Éducation permanente*, 102, 21-30.
- Garcia-Debanco, C. (1986). Intérêt des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, 23-49.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. et Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 204-315.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Huff, R., et Kline, C., Jr. (1987). *The contemporary writing curriculum: Rehearsing, composing, and valuing*. New York, USA: Teachers College Press.
- Klenowski, V. 1995. Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2(2), 145-163.
- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation: de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Document présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Laveault, D. et Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29.
- Lusignan, G., Fortier, G. et Gagnon, M. (1992). L'effet de la révision sur la qualité de textes écrits par des élèves de fin de secondaire. *McGill Journal of Education*, 27(1), 31-44.
- Nelson, G. et Carson, J.G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113-131.
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. Dans A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes, approche cognitive* (p. 13-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). Student involvement in assessment, the training of peer-assessment skills. *Interuniversity Centre for Educational Research*.
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M. et Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 30, 97-110.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., and Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right – Using It Well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C., & Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506-519.
- Vial, M. (1995). Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 69-76.