

L'évaluation par les pairs et le feedback vidéo : un dispositif pour développer l'autorégulation et la régulation par partage social en cours de langue

REBECCA CLAYTON BERNARD

IMT Atlantique, Brest. Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), rebecca.clayton@imt-atlantique.fr

GILLES KERMARREC

Université de Bretagne Occidentale (UBO), Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), gilles.kermarrec@univ-brest.fr

Résumé

L'évaluation par les pairs favoriserait l'utilisation de stratégies d'autorégulation chez les apprenants. Cette étude exploratoire visait à examiner l'activité d'étudiants lors d'un dispositif de formation alliant l'évaluation par les pairs et le feedback vidéo en cours de langue dans l'enseignement supérieur. Une analyse du discours suite aux entretiens d'autoconfrontation a révélé l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de stratégies de régulation par partage social. Ces résultats préliminaires indiquent un fort potentiel pour des dispositifs de formation basés sur un feedback vidéo en conjonction avec une évaluation par les pairs et un apprentissage collaboratif afin de développer la métacognition chez les apprenants de langues étrangères.

Abstract

Peer assessment can help increase the use of metacognitive strategies and self-regulated learning. This exploratory study aimed to examine metacognitive activity during a peer learning activity with video feedback in a higher education language class setting. A discourse analysis of self-confrontation interview data revealed substantial use of self-regulatory strategies and strategies for socially shared regulation of learning. These preliminary results indicate the potential for training systems based on video feedback used in conjunction with peer assessment and collaborative learning in order to develop metacognition in language learners.

Mots-clés

Apprentissage autorégulé, stratégies d'autorégulation, feedback vidéo, apprentissage collaboratif, évaluation par les pairs, régulation par partage social

Key words

Self-regulated learning, self-regulation strategies, video feedback, collaborative learning, peer assessment, socially shared regulation of learning

1. Introduction

Les enjeux de l'enseignement de l'anglais dans le supérieur sont importants, avec des objectifs à atteindre en termes de compétences d'expression orale qui conditionnent en partie la délivrance de diplômes de l'enseignement supérieur (Masters à l'université, diplômes d'écoles d'ingénieurs ou de management, etc.). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>) désigne l'apprenant comme un acteur social ayant notamment une tâche d'expression orale à accomplir. Or, Firth et Wagner (2007), en pointant la nature sociale de l'apprentissage des langues, ont souligné l'intérêt de l'évaluation et des stratégies d'autorégulation pour apprendre. Yarrow et Topping (2001) ont également mis en évidence le rôle crucial de l'évaluation par les pairs pour favoriser un apprentissage autorégulé et une amélioration des compétences en langues.

Aussi, l'objectif de cette étude était de contribuer à mieux comprendre comment des étudiants s'engagent dans un apprentissage autorégulé pour apprendre une langue étrangère, dans un contexte d'évaluation par les pairs.

Dans un premier temps, nous définirons la problématique, en lien avec le cadre théorique qui suivra. Nous examinerons la littérature par les quatre approches suivantes : l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation par les pairs, les stratégies d'autorégulation dans un contexte d'évaluation par les pairs, et la dimension sociale de l'autorégulation à travers les recherches émergentes sur la régulation par partage social (SSRL¹). Ensuite nous décrirons la méthode utilisée dans notre étude exploratoire, avant de développer les résultats. Dans la discussion,

1 Socially Shared Regulation of Learning (Panadero et Järvela, 2015)

nous étudierons nos résultats en lien avec la littérature existante, puis nous examinerons en conclusion des perspectives pour des recherches à venir.

2. Problématique

La littérature existante (Gielen et De Wever, 2015 ; Topping, 2009) démontre clairement les effets bénéfiques de l'évaluation par les pairs pour l'apprentissage des compétences dans plusieurs domaines, y compris les langues. Ces effets bénéfiques sont médiés par des stratégies d'autorégulation, et l'investigation de ces stratégies mérite d'être étendue, compte tenu de la dimension sociale valorisée, non seulement par la nature des compétences langagières, mais aussi par les interactions suscitées lors de l'évaluation par les pairs.

Les typologies initiales de stratégies d'autorégulation existantes tendaient à minorer la dimension sociale. Depuis quelques années maintenant, la recherche sur l'apprentissage autorégulé a mis en évidence l'importance du contexte social (approche SSRL) (Hadwin, Järvelä et Miller, 2018 ; Panadero, 2017 ; Panadero et Järvelä, 2015). Nous souhaitons exploiter cette approche de l'apprentissage régulé par partage social pour identifier et décrire les stratégies déployées par les apprenants dans le contexte de l'apprentissage des langues, au sein d'un dispositif utilisant l'évaluation par les pairs.

Grâce à un partenariat avec le projet AVISCo (Artéfacts Vidéo Intégrés aux Situations d'apprentissage Collaboratif), financé par le Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD) et le GIS M@rsouin de la région Bretagne, nous avons identifié et classifié les stratégies d'autorégulation déployées par des étudiants dans le cadre d'un dispositif d'évaluation par les pairs, instrumenté par une fiche de co-évaluation et des feedback vidéo, dans un contexte d'enseignement de l'anglais à l'université.

3. Contexte théorique

Depuis plus de 25 ans, l'évaluation fait l'objet d'une refonte importante (voir Sambell, Brown et Race, 2019a, pour une revue de la question). Boud et Falchikov (2007) ont lancé le mouvement pour l'évaluation pour l'apprentissage, visant un changement de priorités au niveau de l'évaluation, surtout afin de rendre l'étudiant acteur de son propre apprentissage. Dans cette perspective, l'évaluation ne deviendrait pas un obstacle posé à la fin d'une séance d'apprentissage, mais une opportunité à apprendre en soi (Race, 2009).

La recherche (Brown et Knight, 1994) nous démontre que l'évaluation peut devenir un moyen de communiquer aux étudiants quelles connaissances sont les plus pertinentes, et les aider à comprendre leurs propres progrès (Sambell, Brown et Race, 2019b). D'après Sambell *et al.* (2019a), une évaluation pour un apprentissage réussi doit comporter des séquences régulières de dialogues et de retours entre l'enseignant et l'apprenant afin de fournir des informations sur les aptitudes, mais également des opportunités pour les apprenants d'« *évaluer leur propre progrès et soutenir les progrès des autres* » (p. 51, traduction par les auteurs). Les compétences mobilisées pour ces tâches, soutenues par l'évaluation pour l'apprentissage, serviraient aux apprenants lors de leur scolarité, mais seraient également applicables au-delà du contexte scolaire (Boud, 2014).

3.1. Évaluation par les pairs

Lors des cours de langues, les étudiants sont souvent amenés à travailler ensemble, et à construire des conversations ou des présentations en binôme ou en groupe. La recherche sur l'évaluation par les pairs (Gielen et De Wever, 2015 ; Lu et Law, 2012 ; Topping, 2009) suggère que les retours les plus efficaces nécessitent d'être bien structurés et approfondis, c'est ainsi qu'ils produisent des effets positifs, surtout pour les étudiants évaluateurs. Les étudiants évaluateurs doivent passer par des phases de préparation voire d'entraînement (Gielen et De Wever, 2015), et peuvent être guidés par exemple par des grilles de co-évaluation. Plus précisément, l'évaluation par les pairs constituerait une vraie opportunité pour les apprenants d'interagir et de partager (Strijbos et Sluijsmans, 2010), et favoriserait l'initiation « à de nouveaux modes de pensées » (Damon, 1984). Berg (1999) a également mis en exergue l'évaluation par les pairs pour sa capacité d'améliorer la performance des apprenants en Anglais Langue Étrangère, dans des exercices à l'écrit.

Bijami, Kashef et Nejad (2013) ont effectué une revue de l'évaluation par les pairs dans l'apprentissage de l'anglais à l'université. En s'inspirant des travaux de Nicol et Macfarlane-Dick (2006) et leurs « seven principles for good feedback practice », ils soulignent l'importance de l'activité sociale lors de l'utilisation de l'évaluation par les pairs. Dans cette perspective, l'évaluation aurait une valeur formative (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) et favoriserait le déploiement de stratégies d'autorégulation, soutenues par des processus interactionnels et métacognitifs (De Wever, Van Keer, Schellens et Valcke, 2011). L'évaluation par les pairs solliciterait alors une mobilisation forte de stratégies métacognitives, car les étudiants dépendraient moins de leurs enseignants et seraient plus autonomes.

Malgré ces avancées, les études se sont pour l'instant limitées à l'évaluation par les pairs lors de travaux écrits. Dans notre étude, nous souhaitons identifier quelles stratégies d'autorégulation sont déployées lors de tâches à l'oral.

3.2. Les stratégies d'autorégulation dans un contexte d'évaluation par les pairs

La notion de stratégie d'autorégulation désigne l'ensemble des moyens déployés par un individu pour atteindre l'objectif identifié dans un dispositif de formation (Kermarrec, 2004). Elle recouvre des stratégies d'apprentissage pour mémoriser ou comprendre un contenu, et des stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage (Kermarrec, 2004) : gestion du matériel ou de la tâche, gestion des relations sociales (par exemple, demande d'aide), et gestion de ses propres ressources (attention, temps disponible).

La recherche en éducation a largement contribué à faire reconnaître le rôle des stratégies d'autorégulation dans la réussite scolaire ou universitaire (Pintrich, 2004), mais celle-ci s'est surtout focalisée sur les mécanismes individuels de l'autorégulation. Si des stratégies de demande d'aide ont été pointées comme un moyen pour utiliser une ressource humaine (pairs ou formateur) dans l'environnement de formation, elles ont pour le moment surtout été considérées en tant que comportement individuel, en tant que moyen pour atteindre l'objectif que se fixe un individu.

De plus, les recherches interventionnelles visant à investiguer les effets de dispositifs de formation sur les stratégies d'autorégulation ont surtout utilisé des questionnaires mesurant l'utilisation de stratégies d'autorégulation définies *a priori* (tels que le Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich (2004)), et donc identifient des thèmes ou des typologies de façon descendante. Ces questionnaires continuent d'être développés pour quantifier les observations dans des contextes sociaux (Cosnefroy et Jézégou, 2013) et recenser les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, en fonction des contextes et des types d'activité (par exemple : recours aux personnes ressources, calibrage des buts, expression des désaccords, qualité des interactions, etc.). Des questions supplémentaires sont alors ajoutées aux questionnaires pour contrer l'effet de détermination d'une stratégie de recherche descendante (« Deux questions ouvertes complétaient ces 18 items. Elles ont été introduites afin de recueillir les stratégies groupales de régulation. » (Cosnefroy et Jézégou, 2013).

Autrement, ces méthodologies laisseraient peu de place à l'investigation de nouvelles stratégies dans des contextes n'ayant pas été étudiés. Aussi, des méthodologies empiriques ou ascendantes peuvent être exploitées pour explorer des stratégies utilisées par les apprenants dans de nouveaux contextes d'étude. Il s'agit alors de conduire des entretiens avec les apprenants après les séances d'apprentissage pour poser des questions ouvertes, afin de laisser exprimer les étudiants et de laisser émerger les stratégies de façon organique (Jézégou, 2010). Des typologies empiriques de stratégies d'apprentissage sont ensuite identifiées en « [...] regroupant des moyens qui poursuivent un même but, dans une perspective d'apprentissage. » (Kermarrec et Guinard, 2006, p. 487). Cette démarche ascendante et ce type de recueil nous semble judicieux pour investiguer les stratégies et les interactions entre pairs au sein d'un collectif d'apprentissage en Anglais Langue Étrangère. Cette démarche méthodologique permettrait aussi d'étudier les stratégies d'autorégulation dans la perspective d'une cognition située : une stratégie se définirait alors comme la capacité, manifestée par un apprenant, de saisir une opportunité offerte pour progresser au sein d'un contexte matériel et social.

Aussi, les apports de l'évaluation par les pairs, ainsi que l'évolution des études sur les stratégies d'autorégulation montrent l'importance à accorder au contexte social.

3.3. La dimension sociale de l'autorégulation : SSRL

La dimension sociale de l'autorégulation est restée pendant longtemps un objet d'étude assez peu investigué (Baumeister et Vohs, 2004). Cela dit, depuis près de dix ans maintenant, il y a eu une forte augmentation de travaux dans cette direction, avec des recherches menées sur l'apprentissage régulé par partage social (SSRL) (Greene et Azevedo, 2007 ; Hadwin et Oshige, 2011 ; Järvelä et Hadwin, 2013). Dans cette perspective, l'apprentissage autorégulé peut devenir un apprentissage socialement régulé, où les activités de régulation des apprenants sont soutenues ou inhibées par les interactions entre les uns et les autres, avec des décisions prises et des régulations effectuées ensemble (Hadwin, Järvelä et Miller, 2011). D'après Panadero, (2017), cette régulation existerait à tous les niveaux de l'autorégulation (cognitif, métacognitif, motivationnel et affectif). Plus précisément, les processus d'autorégulation intra-groupe peuvent être interprétés comme des adaptations individuelles aux interactions avec les autres membres du groupe, alors que l'apprentissage régulé par partage social fait référence à des activités délibérées de structuration, adaptation et exécution au sein d'un groupe, qui « émergent à travers des échanges » (Panadero, 2017, p. 16). Il est important de noter que cet apprentissage régulé par partage social ne remplace pas l'autorégulation au niveau individuel. Hadwin *et al.* (2011) postulent qu'elle est également soutenue par une co-régulation ponctuelle

lors des interactions du groupe, surtout lors d'une expertise perçue chez l'un des apprenants. Ce troisième type de régulation n'est pas toujours soutenu ni exploré dans les travaux de recherche (Panadero et Järvelä, 2015).

Panadero et Järvelä (2015) ont présenté une revue des travaux issus de la recherche sur l'apprentissage régulé par partage social. Cette analyse démontre deux lacunes importantes. D'abord, les recherches en SSRL n'identifient pas de travaux dans le contexte de l'enseignement des langues, la plupart des études ayant été menées en mathématiques. Ensuite, « [...] dans la recherche existante, il y a presque aucune discussion sur l'importance de la collaboration lors des tâches [étudiées]. Autrement dit, il n'est pas précisé pourquoi/comment la collaboration est cruciale pour ces activités [...] » (p. 18, traduction par les auteurs). Il nous semble important de poursuivre l'exploration de ces mécanismes de l'apprentissage autorégulé et de l'apprentissage régulé par partage social dans le contexte des cours de langue, où la collaboration est primordiale afin d'aboutir à des communications interindividuelles efficaces et à une production orale signifiante.

Nicol et Macfarlane-Dick (2006) donnent plusieurs conseils en vue de développer l'autorégulation chez les apprenants qui sembleraient adaptés à une application en contexte d'évaluation par les pairs en cours de langue. D'abord, ils soulignent l'importance de l'auto-évaluation pour soutenir la métacognition chez les apprenants. Cette métacognition peut être déclenchée par des activités d'évaluation par les pairs (De Wever *et al.*, 2011). Deuxièmement, ils insistent sur l'importance de dialogues et de retours, tant entre les apprenants qu'entre l'enseignant et l'apprenant. Une évaluation par les pairs qui implique des périodes régulières d'échange dialogiques recommandées par l'évaluation pour l'apprentissage pourrait donc être préconisée (Sambell *et al.*, 2019a). Enfin, ils insistent sur l'importance de fournir des opportunités aux apprenants pour vraiment agir, en utilisant les retours qu'ils ont donnés et/ou reçus, afin de « fermer la boucle ». Gielen *et al.* (2010) soulignent le rôle important que l'évaluation par les pairs peut jouer dans ce sens.

Malgré ces recommandations, peu d'études démontrent l'efficacité ou l'influence de ces types de dispositifs d'enseignement sur les stratégies déployées par les apprenants en Anglais Langue Étrangère, ni comment le contexte social de la salle de classe peut influencer sur les stratégies choisies.

4. Méthode

4.1. Participants

Afin d'étudier les stratégies d'apprentissage déployées par les étudiants du supérieur non-spécialistes de langue anglaise, 19 étudiants (4 femmes et 15 hommes) âgés de 21 à 25 ans du Master 1 en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (Management du Sport, Université de Bretagne Occidentale de Brest) ont participé à cette étude. L'anglais représente pour ces étudiants une matière obligatoire et les niveaux de langue dans le groupe étudié étaient très hétérogènes. Le dispositif a été conçu conjointement avec l'enseignante du groupe pour répondre aux besoins des chercheurs et aux modalités du cours en question, en poursuivant un des thèmes étudiés au préalable. Au préalable, chaque étudiant a rempli un formulaire de consentement garantissant l'anonymat.

4.2. Le dispositif de formation

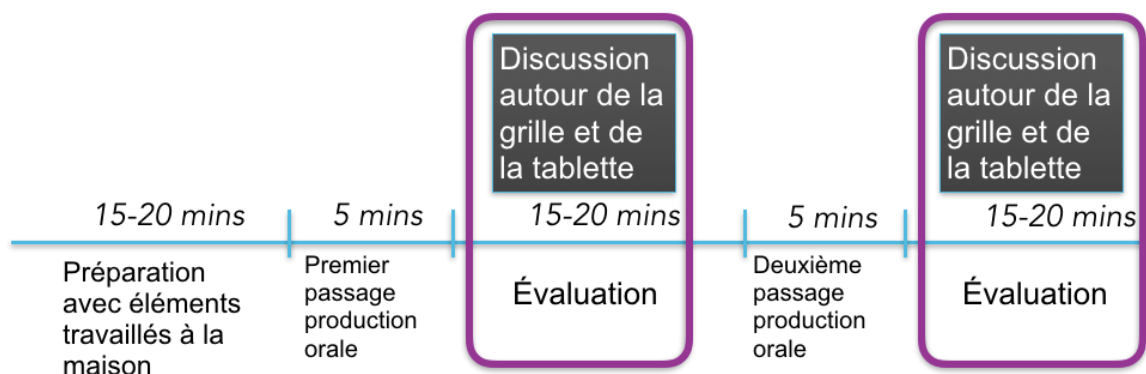
Lors d'un cours de langue de 1h30, les étudiants travaillaient par groupe de 4 (4 groupes de 4 et un groupe de 3) pour préparer une discussion sur un thème fourni par l'enseignante. L'activité était une mise en situation permettant aux apprenants de mobiliser vocabulaire et structures étudiés lors des cours précédents. Dans des groupes de quatre, deux binômes (l'un après l'autre) devaient débattre sur un thème selon un rôle attribué par l'enseignant, en début du cours. Pendant la production orale des deux premiers étudiants, les deux autres prenaient les rôles d'évaluateurs. Chaque binôme d'étudiants devait présenter leurs productions deux fois afin d'exploiter les axes d'amélioration identifiés par leurs pairs (Figure 1). Pour soutenir les évaluations, les évaluateurs avaient accès à trois instruments : une grille d'évaluation, une tablette numérique, et une fiche de conseils sur les techniques de feedback. Chaque groupe de quatre travaillait indépendamment et simultanément.

Les différents éléments étaient présentés par l'enseignante en début du cours lors de la présentation des consignes pour l'activité. La grille d'évaluation (Annexe 1) comportait des critères portant sur des éléments langagiers et sur des contenus liés à la production attendue. La tablette numérique était présentée comme outil pour filmer les productions, à utiliser conjointement avec la grille d'évaluation pour illustrer les points soulevés par les évaluateurs. Aucune consigne précise sur la façon dont la tablette devait être obligatoirement utilisée n'a été donnée. La fiche de conseils en anglais (Annexe 2) a été présentée aux élèves par l'enseignante, et était disponible pour chaque groupe. Elle était séparée en deux parties, avec des consignes

pour les étudiants évaluateurs et pour les étudiants évalués. Elle reprenait des conseils retrouvés dans la littérature tels que la clarté des conseils, l'utilisation d'exemples, ou du questionnement pour faire réfléchir (Gielen et De Wever, 2015 ; Lu et Law, 2012 ; Topping, 2009).

Les étudiants ont commencé par préparer la discussion en s'appuyant sur les éléments travaillés à la maison et dans les cours précédents. Le premier binôme présentait une première fois leur production orale (une discussion), pendant que leurs pairs prenaient des notes et filmaient. Ensuite les évaluateurs donnaient des retours sur la production de leurs pairs, en s'appuyant sur la grille et la vidéo. Le premier binôme présentait alors une deuxième fois sa production orale, qui était suivie encore une fois de rétroactions. À chaque fois, la séance des retours était filmée par les expérimentateurs. Après les deux passages du premier binôme, le deuxième binôme passait à son tour.

Figure 1: déroulement de la séance d'expérimentation



4.3. Recueil des données

L'ensemble du dispositif a été filmé pour chaque groupe d'étudiants, au moyen d'une caméra numérique. À l'aide de ces vidéos, des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006) ont été réalisés la semaine suivante. Cette technique d'entretien consiste à confronter les étudiants à l'enregistrement vidéo de leur expérience pendant les périodes de feedback. Les entretiens d'autoconfrontation que nous avons menés reposent sur une procédure au cours de laquelle chaque étudiant(e) est soumis(e) à l'enregistrement audiovisuel de son activité. Les étudiants

sont invités à décrire et commenter leur activité. La confrontation de l'acteur à ces traces audiovisuelles favorise le rappel des éléments effectivement mobilisés et perçus lors des différentes phases du dispositif. Le chercheur tente de placer l'acteur dans une posture et un état mental favorables à l'explicitation de son activité significative grâce à des relances portant sur les sensations (*comment te sens-tu à ce moment-là ?*), les perceptions (*qu'est-ce que tu regardes?*), les focalisations (*à quoi fais-tu attention ?*), les préoccupations (*qu'est-ce que tu cherches à faire ?*), et les pensées (*à quoi tu penses ?*) qui accompagnent chaque action (Bourbousson, Soizat, Saury et Sève, 2008). Ce type d'entretien permet notamment de décrire la dynamique de l'activité telle qu'elle est vécue.

10 des 19 étudiants ont accepté de participer à des entretiens individuels. Les entretiens d'autoconfrontation ont été menés par les auteurs et d'autres membres du groupe de recherche AVISCO. L'étudiant ou l'intervieweur pouvait mettre la vidéo en pause à tout moment afin d'approfondir un élément. Les verbalisations des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrites pour les deux groupes pour lesquels nous avons le plus d'étudiants, c'est-à-dire, un total de six entretiens. Nous avons analysé les verbatim recueillis à l'aide d'une analyse empirique de contenu. Ceci consiste, à partir des données, de les regrouper et de les catégoriser progressivement, afin de faire émerger des thèmes (Corbin et Strauss, 1990).

5. Résultats

Dix-sept thèmes (en gras ci-dessous) ont émergé de notre analyse des verbalisations des six étudiants. Ils ont été regroupés en quatre types d'activité présentés ci-dessous.

5.1. Le développement d'une activité d'évaluateur

Tout d'abord, le fait d'**endosser le rôle d'évaluateur** n'allait pas de soi pour tous les étudiants (n=3) : « *je me suis dit 'bon je suis derrière la caméra, je prends un rôle, et ça m'a désinhibé plein de choses (N)* ». La **grille d'évaluation a semblé jouer un rôle clé** pour aider les étudiants à prendre ce rôle. Tous les étudiants des deux groupes transcrits ont parlé de son utilité. Ils ont pu effectuer des retours évaluatifs avec la grille, mais pas sans ce support. « *On s'est permis de faire [...] des retours sur la grille. Mais moi, personnellement, [...] j'allais pas lui dire 'ben non fais pas ça,' parce que ce n'était pas sur la grille en fait. (N)* » ; « *le fait d'avoir la feuille, c'était vachement plus facile de faire le retour [...] (T)* ».

Les étudiants évaluateurs considéraient alors la vidéo comme une opportunité pour conforter leurs propos auprès de leurs pairs, pour valider leurs remarques (n=4) : « *Je me rappelais de*

quelque chose qu'il avait fait, et j'avais juste besoin [...] de voir la vidéo pour lui montrer. (T)
». Certains étudiants (n=5) ont ainsi souligné la valeur ajoutée de la tablette, ce qui rendait saillants des éléments qui n'auraient pas forcément été pris en compte en utilisant uniquement la grille : « [...] *s'il y avait pas eu la tablette on aurait [...] peut-être fait plus de retours sur l'anglais et tout ça. Que là on faisait aussi sur le comportement, [...] Donc c'était plus intéressant d'avoir la vidéo [...]. (D)* ». Ils ont également commenté l'utilité de la tablette pour rester focalisés « *Je pense que la tablette c'est bien parce que c'est ce qui nous permettait de rester fixés sur ce qu'on disait. (V)* ».

Enfin, nous avons identifié une activité d'évaluation par comparaison (n=3) : « *Il ne fonctionne pas [...] pareil que moi [...] lui, [...] il est plus penché sur le scénario. (T)* »

5.2. Le développement d'une activité d'apprentissage autorégulée et collaborative

En début d'entretien, les étudiants (n=6) se focalisent sur leur image (« *voir comment on est (D)* ») avant de s'intéresser aux contenus du discours : « *quand je parle anglais [grimace] je parle comme ça !' [rire] (N)* ». Il y a une tendance à se centrer sur soi-même plus que sur ses pairs. Tout se passe comme si un premier visionnage pour gérer ses émotions (n=6) était un préalable avant une focalisation sur le contenu du discours : « *là je regarde [...] comment j'ai été sur la vidéo [...] et me rendre compte que ben, il faut que je sois plus à l'aise. (D)* »

Ensuite, nous avons identifié des stratégies d'auto-évaluation. Les étudiants (n=4) se servaient de la vidéo pour valider ou invalider leurs propres productions : « *... des fois j'étais persuadé d'avoir dit des trucs, et en fait pas du tout ! (T)* ».

Nous avons aussi identifié des stratégies d'entraide. Des étudiants (n=4) demandaient l'aide ou un avis de leur pair évaluateur après visionnage : « *J'ai demandé [...] pour savoir ce que je devais améliorer (T)* ». Cette aide pouvait aussi venir d'autres étudiants évalués sans attendre le feedback de la part des évaluateurs : « *Les retours c'est plus nous-mêmes qui [les] avons faits (G)* ». Il nous semble également pertinent de souligner le fait que plus d'un étudiant a explicitement commenté l'organisation des retours, ayant remarqué une tendance dans son groupe pour équilibrer l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation (n=4) : « *les filles faisaient surtout un retour sur ce qu'on avait dit, et nous c'était [...] plus le comportement [...] On fait aussi les retours, [...] de ce qu'on a ressenti en faisant.* »

5.3. La préservation d'une ambiance de soutien social

Plusieurs étudiants (n=5) ont parlé de l'importance de l'ambiance du groupe comme condition favorable à la collaboration dans le travail collaboratif : Cette ambiance semblait avoir un retentissement affectif « *c'était bonne ambiance du coup ça m'a pas trop stressé (D)* », et permet aux étudiants de s'exprimer librement : « *dans notre classe ça a l'air d'avoir assez bien fonctionné vu qu'on est [...] quand même assez soudé. On est presque une grande bande de potes (V)* ».

Cette préoccupation de soutien social a conduit les étudiants à déployer des stratégies telles que l'encouragement ou la valorisation d'autrui (n=2) : « *il a dit ce qui n'allait pas, après il a dit ce qui allait, donc il essaye de nous valoriser un peu (T)* ». Certains étudiants ont même applaudi les productions de leurs collègues.

En discutant avec leurs pairs, certains groupes ont décidé de faire évoluer le dispositif collaboratif prescrit (n=5) pour mieux coopérer : « *allez, on va partir plus sur une conversation, et pas forcément reprendre tous les éléments qui étaient sur la feuille, et puis tant pis. [...]* (T) ».

5.4. L'évaluation du dispositif et des perspectives d'amélioration

Lors de l'entretien, les étudiants ont tous spontanément exprimé des jugements à propos du dispositif de formation. Trois thèmes ont émergé au cours de l'analyse des entretiens : la perception de l'utilité du dispositif, et du feedback vidéo ; les difficultés d'utilisation de la tablette ; les contenus de la grille d'évaluation.

Cinq sur six des participants ont pointé l'utilité du dispositif : « *petit à petit, on était un peu plus dans le jeu, [...] on était vraiment à fond (N)* ». Ils ont ainsi exprimé une satisfaction à observer leur progrès : « *en anglais, [...] je suis pas très à l'aise et à chaque fois je prenais de la confiance, et je trouvais plus mes mots (D)* ».

Néanmoins, quatre des étudiants ont identifié l'utilisation de la tablette comme une source de difficulté (n=4) : « *T : Oui je reste bloqué ! je suis là est-ce que j'ai pas dit* ». Ces difficultés « techniques » pourraient conduire à l'abandon de l'utilisation de cet outil (T: « *Ah oui ! Là on ne s'est pas servi de la tablette[...]* »), ou alors à une évolution de son usage : « *On regardait un peu tout au début [...] ensuite [...] on accélérerait pour passer ce qui était assez redondant (N)* ».

Nous avons remarqué que certains étudiants (n=2) exprimaient également des difficultés avec la **grille d'évaluation** allant d'un jugement moins positif à de l'incompréhension « *c'était écrit en anglais, et [...] on n'est pas très bon en anglais à la base... (N)* ». Pour expliquer ces difficultés, il est apparu que malgré l'intervention initiale de l'enseignante, certains apprenants ne découvraient la feuille d'évaluation qu'après le premier passage. N : « *On avait du mal [...] Je pensais pas forcément à regarder la fiche [...]* ». Ces difficultés d'usage de la grille pouvaient aussi être liées à son contenu. Dans certains cas, les apprenants ont donc ignoré la grille lors du deuxième passage car ils n'étaient pas d'accord sur les éléments exigés : « *Là [dans la grille] on est vraiment sur les expressions, [...] mais au final, il est plus sur... le fait d'être virulent, le fait de nuancer, et il y a pas parler avec un petit peu de colère et tout ça, il y a pas [rire] (T)* ».

Une dernière catégorie concerne le côté technique de la coordination du dispositif. En effet, l'utilisation conjointe de la vidéo et des grilles d'évaluation a parfois été considérée comme une difficulté (n=3). « *Alors là, [...] j'étais perdu ! Je devais tenir l'iPad, déjà je devais essayer de comprendre, de suivre, du coup j'étais comme ça [gesture], et je devais noter en même temps sur le tableau [...] Mais comment il a fait ? [rire] (N)* ». Ces difficultés ont été tout à fait reconnues par les autres membres du groupe « ... [il] galère. [...] il filmait et il essayait de noter en même temps (D) ». Aussi, ils ont décidé de faire évoluer leur activité d'évaluateur : ils ont utilisé la grille pendant la production pour prendre des notes, et ensuite la vidéo afin d'illustrer leurs propos pendant qu'ils faisaient des retours. Ainsi, ils ont eu le sentiment de progresser dans leur rôle d'évaluateur entre la première et la deuxième itération : « *je trouve qu'on a plus respecté la grille [la deuxième fois] que pour le premier. [...] (D)* ».

6. Discussion

L'objectif de cette étude était de contribuer à mieux comprendre comment des étudiants s'engagent dans un apprentissage autorégulé pour apprendre une langue étrangère, dans un contexte d'évaluation par les pairs. Malgré le fait que l'analyse dans cette étude porte sur un petit nombre (n=6) de sujets, les résultats semblent révélateurs d'un apprentissage autorégulé *in situ*.

L'analyse du dispositif de formation a mis en évidence que l'apprentissage au sein des groupes s'organisait autour de dix-sept thèmes que nous avons regroupés en quatre types d'activités. Nous discuterons ici ces résultats en revenant sur la dimension individuelle, la dimension collaborative et l'activité des étudiants.

6.1. Un dispositif d'aide au développement individuel de l'apprentissage autorégulé

Les verbalisations des étudiants traduisent bien l'utilisation de stratégies d'autorégulation. En effet, l'évaluation par les pairs médiée par les artefacts vidéo a favorisé une activité métacognitive, voire une auto-évaluation.

Pendant les entretiens d'autoconfrontation, tous les étudiants ont explicité des perceptions de soi dans les retours vidéo (image de soi et ou auto-évaluation), alors que les consignes étaient uniquement de commenter l'activité de leurs pairs. Les étudiants ont pris conscience de leur propre travail à travers l'évaluation de leurs pairs : « *des fois j'étais persuadé d'avoir dit des trucs, et en fait pas du tout !* ». Cette activité métacognitive conduisait à des comportements autorégulés : « *Il y a un moment [quand] je me dis : quand j'articule, il comprend mieux. Du coup [au deuxième passage] je me forçais à articuler. (N)* ». Ce résultat confirmerait, à l'oral, la mobilisation de stratégies métacognitives que Topping (2009) a observées à l'écrit. Il renforce également l'hypothèse de Nicol et Macfarlane-Dick (2006) que l'évaluation par les pairs favoriserait le déploiement de stratégies d'autorégulation, et que les processus interactionnels déployés dans le dispositif soutiendraient une activité métacognitive (De Wever *et al.*, 2011).

Brown (2004) suggère que la métacognition entraînée par ce type d'évaluation encourage l'apprentissage en profondeur plutôt qu'en surface. Dans leurs commentaires, les étudiants ont également clairement apprécié le fait qu'ils aient pu vraiment agir suite aux commentaires de leurs pairs pour « fermer la boucle » afin d'améliorer leur performance. Ce processus de monitoring et de régulation métacognitive, ici soutenu par le feedback vidéo, est un élément clé d'un apprentissage autorégulé (Schunck et Greene, 2018).

Ces résultats montrent comment le contexte matériel offre des opportunités pour soutenir des mécanismes individuels de l'apprentissage autorégulé.

6.2. Un dispositif qui soutient la collaboration pour mieux apprendre

Nos résultats montrent que les étudiants cherchaient naturellement à maintenir une bonne ambiance de groupe, à se valoriser entre eux. D'après la littérature (Brown, 2004), les retours positifs sur la performance sont tout aussi importants que des pistes d'amélioration pour la coopération du groupe, et nos apprenants ont soulevé ce point : « *Je pense que si les retours sont positifs, [...] ben ça t'encourage à le faire (T)* ». Cette ambiance de soutien semblerait

donc constituer une condition préalable pour aboutir à une activité collaborative optimisée, ce qui conforte l'importance de cette préconisation issue de la recherche sur l'évaluation par pairs (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006 ; Panadero, 2016). Effectivement, dans le dispositif, l'enseignant a présenté une fiche de conseils pour aider les apprenants à donner des retours, et ils l'avaient à disposition durant toute l'activité. Cependant, lors des entretiens d'autoconfrontation, aucun étudiant n'a évoqué cette fiche comme étant la raison d'avoir donné à l'origine des retours positifs. Néanmoins, ces retours positifs semblent valoriser les apprenants dans leur travail et les encourager à soutenir leurs efforts : « *C'est plutôt valorisant comment il le dit, et du coup c'est encourageant (T.)* »

Notre étude semble donc conforter de façon empirique l'importance de la dimension sociale de l'autorégulation de l'apprentissage (Baumeister et Vohs, 2004). Les activités déclenchées par le dispositif se traduisent par de nombreuses possibilités d'interagir, que ce soit la discussion en cours, ou la co-évaluation, avec tous les éléments communicatifs et affectifs que cela peut impliquer. Comme exigé par l'évaluation pour l'apprentissage, ils ont eu recours à plusieurs séquences de dialogues et de retours sur leurs aptitudes. Ils ont régulé leurs apprentissages grâce à des stratégies de demande d'aide auprès de leurs pairs, ainsi que par des discussions stratégiques sur les contenus de la tâche demandée : « *ils se sont basés plus sur une conversation, une interaction, [...] quitte à peut-être laisser de côté les éléments qu'on [nous] avait données au départ (T)* ».

Ces stratégies d'autorégulation collectives témoignent d'un apprentissage régulé par partage social (SSRL). Lors des entretiens, des commentaires ont émergé sur les stratégies employées par le groupe pour 1) structurer « *là on a commencé à se mettre d'accord (G)* », 2) adapter et exécuter la tâche à travers des échanges, 3) ainsi que sur la plus-value de l'interaction avec la tablette numérique « *la tablette au final, [...] ça permet de dire des trucs qu'on a pas retenu [...] j'avais des choses à leur dire* » (G). Ces propos étaient les propos de Panadero (2017).

Notre étude, dans le contexte social d'un cours de langue, lors d'un exercice à l'oral, où la communication interindividuelle est primordiale, représente donc une des rares explorations empiriques de l'apprentissage régulé par partage social où l'activité sociale fait partie de la tâche à accomplir.

7. Conclusion

Bien qu'elle porte sur seulement six sujets, notre étude exploratoire semble montrer que l'évaluation par les pairs en cours de langue, instrumentée par un feedback vidéo, favorise d'une

part une activité individuelle d'autorégulation et de métacognition, et d'autre part une activité d'apprentissage régulé par partage social, avec un déploiement de stratégies d'autorégulation contextualisées et variées pour exploiter les ressources offertes par le dispositif.

Notre dispositif offre aux apprenants l'opportunité de s'engager dans un processus autorégulé cyclique de qualité. Ils sont actifs, avec des buts précis. Ils s'engagent dans une surveillance métacognitive de leurs propres stratégies ainsi qu'avec des stratégies collaboratives et partagées, ayant également accès à des retours réguliers ciblés.

Lors de notre étude, aucune consigne n'a été donnée sur la langue à utiliser pour les évaluations, et tous les étudiants ont effectué les retours d'information en français, ce qui a facilité l'engagement dans le rôle d'évaluateur : « *Si j'avais eu à le faire en anglais, je n'aurais pas été précis, [...] j'aurais pas dit tout ce que j'avais à dire [...]. (T)* » Dans la littérature, Lu et Law (2012) évoquent le fait que les étudiants d'un niveau plus faible profitent moins des exercices d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation. Ici, le fait de donner des retours en français sur un exercice en anglais a peut-être aidé à compenser cette disparité de niveaux chez les apprenants, ce qui aurait aussi facilité la coopération.

Dans la littérature sur l'évaluation par les pairs, nous retrouvons l'importance de la préparation et de l'entraînement à l'activité d'évaluation (Gielen et De Wever, 2015 ; Topping, 2009). Dans la présente étude, certains apprenants ont évoqué un manque de légitimité et d'expérience, pour s'engager dans l'évaluation des pairs. Au contraire, un étudiant a parlé ouvertement de l'importance de son expérience pendant son cursus, ce qui lui a permis de donner des informations pertinentes : « *on a l'habitude de le faire [...] on est un peu plus à l'aise pour faire des retours que les deux [autres étudiants]. J'ai été habitué à travailler avec les tablettes aussi [...] je me suis habitué à me servir de ça. (T)* ». Pour pallier ce manque de légitimité chez les autres apprenants, il nous semblerait important d'insister davantage sur les consignes d'évaluation par les pairs, c'est-à-dire sur la façon de donner des retours, ainsi que l'importance de la grille d'évaluation. Lors des entretiens, certains étudiants ont évoqué le besoin d'avoir la grille ou la tablette pour soutenir leur propos, car « *Je me voyais pas [...], moi qui a du mal à parler anglais, à donner des conseils ! (N)* » Une séance en amont pour engager un échange avec les apprenants sur les différents éléments de soutien à l'évaluation des pairs (grille, tablette) pourrait être préconisée. Une telle séance leur donnerait l'occasion de mieux assimiler les éléments de la grille ainsi que de mieux intégrer le raisonnement qui sous-tend l'utilisation de la tablette.

De plus, lors d'une telle séance, il pourrait être intéressant d'établir les critères d'évaluation avec les apprenants (Topping, 2009). Des critères élaborés avec eux pourraient les aider à mieux réfléchir aux exigences de l'exercice et, par conséquent, favoriser davantage de métacognition pour qu'ils puissent mieux s'autoréguler (Fraile, Panadero et Pardo, 2017).

Enfin, il nous semble également important de continuer l'exploration de l'apprentissage régulé par partage social dans d'autres situations en cours de langue, où le contexte social de l'activité est clé pour accomplir la tâche. Cette étude ouvre aussi des perspectives pour considérer l'apprentissage autorégulé moins comme une disposition individuelle dont les étudiants-stratèges seraient dotés, et plus comme un phénomène émergent des opportunités offertes par le contexte pédagogique.

Références bibliographiques

- Baumeister, R. F. et Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications*. New York : Guilford Press.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Bijami, M., Kashef, S. H. et Nejad, M. S. (2013). Peer feedback in learning English writing : advantages and disadvantages. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 91.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment : from 'secret teachers' business to sustaining learning. Dans C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle et J. MacArthur, *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (p. 13-31). Edinburgh University Press.
- Boud, D. et Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education : learning for the longer term*. London : Routledge.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. et Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *@activités*, 5(1), 21-39.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 81-89.
- Brown, S. et Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London : Kogan Page.
- Corbin, A., et Strauss, J. (1990). Grounded theory research : procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 18. <https://journals.openedition.org/ripes/744>
- Damon, W. (1984). Peer education : The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343.

- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T. et Valcke, M. (2011). Assessing collaboration in a wiki : the reliability of university students' peer assessment. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 201-206.
- Firth, A. et Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment : elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Fraile, J., Panadero, E. et Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics : the effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Gielen, M. et De Wever, B. (2015). Structuring the peer assessment process : a multilevel approach for the impact on product improvement and peer feedback quality: structuring the peer assessment process. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(5), 435-449.
- 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), 304-315.
- Greene, J. et Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning : new perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77, 334-372.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. et Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. Dans D.H. Zimmerman et D.J. Shunck, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 65-84). Routledge.
- Hadwin, A., Järvelä, S. et Miller, M. (2018). Self-regulation, Co-regulation, and Shared regulation in collaborative learning environments. Dans D. Schunk et J. Greene, *Handbook of Self-Regulated Learning and Performance* (p. 83-106). Routledge.
- Hadwin, A.F. et Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation : exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Järvelä, S. et Hadwin, A. F. (2013). New frontiers : Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39.
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance : Regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 24(3), 79-99.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Movement et Sport Sciences*, 53(3), 9-38.
- Kermarrec, G. et Guinard, J.-Y. (2006). Une méthode qualitative – quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 477-496.
- Lu, J. et Law, N. (2012). Online peer assessment : effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257-275.
- Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Panadero, E. (2016). Is it safe ? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment : a review and future directions. Dans G.T.L. Brown et L.R. Harris, *Handbook of Social and Human Conditions in Assessment* (p. 247-266). Routledge.

- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning : six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E. et Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning : a review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Race, P. (2009). Towards assessment as learning. *All Ireland Journal of Higher Education (AISHE-J)*, 1(1), 11. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/6>
- Sambell, K., Brown, S. et Race, P. (2019a). Assessment as a locus for engagement : priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, 12. <https://www.napier.ac.uk/~media/worktribe/output-1935184/sambell-et-al-sird-article-text-12473-1-10-20190607.pdf>
- Sambell, K., Brown, S. et Race, P. (2019b). Assessment to support student learning : eight challenges for 21st century practice. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 15. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/414>
- Schunk, D.H. et Greene, J. A. (2018). Historical, Contemporary, and Future perspectives on self-regulated learning and performance. Dans D. H. Schunk et J.A. Greene, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (p. 1-15). Routledge.
- Strijbos, J.-W. et Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment : methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20(4), 265-269.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octares.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Yarrow, F. et Topping, K..J. (2001). Collaborative writing : the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.

Annexe 1: Grille d'évaluation

| | Student A: | Student B: |
|---|---|---|
| Introduced the topic of discussion | | |
| Introduced themselves & their role (without reading) | | |
| Used at least 3 expressions to agree | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> |
| Used at least 3 expressions to disagree | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> |
| Listened to partner's arguments | | |
| Reacted to partner's arguments | | |
| Used a range of arguments from various documents | | |
| Made themselves understood | | |
| Reached a compromise | | |
| Closed the debate | | |
| Other comments (communication, use of English, etc.) | | |

Providing effective feedback for your peers:

It is important to provide **positive** as well as critical feedback.

Focus on what **improvements** could be made to boost performance, rather than what was done badly. In this way your peers will **learn** from your comments rather than merely being discouraged.

Remember to be **clear** and concise in your feedback so that it is clear to your peer what s/he needs to do. You must give **examples** and provide **evidence** for the feedback that you give. Use **examples from other sources** to back up your comments when appropriate

Think about offering suggestions in the form of **questions** to encourage your peers to **reflect** on their own production.

Feedback can be solicited or unsolicited.

Using feedback from your peers effectively:

Take the time to **consider** what has been said and think about how it relates both to what you did, and what you will do in the future.

Remember that your peers are **only** talking about one specific use of language in one specific context, **not** about your level of ability as a whole.

If the comments from your peers are unclear, think about **other ways** of finding out how to correct yourself (use of criteria, help from other peers, help from teacher, class notes, language books or online explanations, etc.).

References:

Gielen, S., Peeters, E., Dochy F., Onghena, P. et Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.

Gielen, M. et De Wever, B. (2015). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement *Computers & education*, 88, 370–386.

Lu, J. et Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257–275.

Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

Topping, K.J. (2009). Peer Assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20–27.