

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

IMPACT DE LA RÉTROACTION AUDIOVIDÉO SUR LA RÉGULATION DES
APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE AU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE

par

Stéphanie Pelletier

Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en
éducation (M. Éd.)

Maitrise en éducation préscolaire et enseignement primaire

Juin 2022

© Stéphanie Pelletier, 2022

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

IMPACT DE LA RÉTROACTION AUDIOVIDÉO SUR LA RÉGULATION DES
APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE AU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE

par

Stéfanie Pelletier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Nizet

Directrice ou directeur de la recherche

Université de Sherbrooke

Myriam Villeneuve-Lapointe

Membre du jury

Université de Sherbrooke

Essai accepté le 3 juillet 2022

SOMMAIRE

Cet essai traite de l'impact de la rétroaction audiovidéo sur la régulation des apprentissages en écriture au 3^e cycle du primaire. De nature qualitative, cette étude s'inscrit dans la catégorie des recherches de développement, plus spécifiquement de la recherche-expérimentation. L'enseignante chercheuse a réalisé l'expérimentation auprès de son groupe de 20 élèves de 5^e année au cours de l'année scolaire 2021-2022. L'objectif général de recherche consiste à :

Documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année.

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Concevoir des rétroactions audiovidéo et les communiquer aux élèves;
2. Documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions;
3. Faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

Pour atteindre ces objectifs, un échantillonnage intentionnel non-probabiliste permet de sélectionner neuf textes d'élèves. Une collecte de données en quatre temps est effectuée : l'analyse documentaire de la version initiale des textes (prétests), puis de leur texte modifié (postests); dans certains cas, une entrevue semi-dirigée pour comprendre la non-régulation ou la régulation partielle; enfin, un questionnaire écrit administré aux vingt élèves du groupe afin de recueillir leur point de vue. Ainsi, les techniques et les instruments de recherche suivants sont utilisés : l'analyse

de documents à l'aide des grilles de correction, le questionnaire écrit, le guide d'entrevue et le journal de bord.

Les résultats démontrent clairement l'efficacité de la rétroaction audiovidéo en écriture puisque sept textes sur neuf présentent suffisamment de régulations positives pour augmenter la cote d'un échelon sur la grille de correction. Combinant les bienfaits de l'utilisation du numérique et ceux de la rétroaction efficace, l'expérimentation remplit le pari de soutenir les élèves dans leurs apprentissages en écriture. Toutefois, cette efficacité semble connaître une certaine limite, puisque que deux élèves n'ont pas pu augmenter leur résultat entre le prétest et le posttest et qu'aucun élève du groupe n'a augmenté de plus d'un échelon.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE..... | 4 |
| 1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE..... | 4 |
| 1.1 Motivation et réussite scolaire | 4 |
| 1.2 Expérience personnelle | 6 |
| 1.2.1 Comme élève au primaire et au secondaire..... | 6 |
| 1.2.2 Comme étudiante au baccalauréat..... | 8 |
| 1.3 Expérience professionnelle | 10 |
| 1.3.1 Le faible sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des élèves | 11 |
| 1.3.2 La notation | 13 |
| 1.4 L'évolution dans la conception de l'évaluation des apprentissages | 15 |
| 1.4.1 Les deux fonctions de l'évaluation | 17 |
| 1.5 Rétroaction..... | 20 |
| 1.5.1 Rétroaction efficace | 23 |
| 1.6 La compétence à écrire | 31 |
| 2. PROBLÈME DE RECHERCHE..... | 35 |
| 2.1 État de la question..... | 35 |
| 2.1.1 Outils traditionnels..... | 38 |
| 2.1.2 L'apport du numérique..... | 38 |
| 2.1.3 Outils numériques | 41 |
| 2.1.4 Rétroaction audiovisuel | 42 |
| 3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE..... | 45 |
| 4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE | 45 |
| DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL | 49 |
| 1. CONCEPTS/THÉORIES ÉCLAIRANT L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE | 49 |
| 1.1 Rétroaction..... | 49 |
| 1.1.1 Rétroaction efficace | 49 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 1.1.2 | Le modèle d'Allal : La rétroaction, une étape de la régulation des apprentissages | 51 |
| 1.1.3 | Rétroaction audio | 56 |
| 1.1.4 | Rétroaction audioviséo | 57 |
| 1.2 | Régulation des apprentissages | 59 |
| 1.3 | Évaluation de la compétence à écrire..... | 60 |
| 2. | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE..... | 63 |
| | TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE | 65 |
| 1. | TYPE DE RECHERCHE | 65 |
| 2. | CONTEXTE DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLONNAGE | 66 |
| 3. | LES OUTILS DE RÉTROACTION ET LA MÉTHODE DE CONCEPTION | 67 |
| 3.1 | Caméra-document et tablette | 67 |
| 3.2 | Méthode de conception des rétroactions..... | 68 |
| 4. | TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE | 71 |
| 4.1 | L'analyse de documents et grilles de correction..... | 71 |
| 4.2 | L'entrevue et son guide..... | 72 |
| 4.3 | Le questionnaire écrit..... | 73 |
| 4.4 | Le journal de bord..... | 74 |
| 5. | PLANIFICATION DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 74 |
| 6. | ÉCHÉANCIER..... | 76 |
| 7. | DIMENSION ÉTHIQUE | 77 |
| 8. | RIGUEUR ET SCIENTIFICITÉ..... | 79 |
| | QUATRIÈME CHAPITRE. L'ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 80 |
| 1. | PREMIER OBJECTIF : CONCEVOIR DES RÉTROACTIONS AUDIOVIDÉO ET LES COMMUNIQUER AUX ÉLÈVES | 80 |
| 1.1 | Consentement des élèves et des parents..... | 81 |
| 1.2 | Présentation de la situation d'écriture..... | 81 |
| 1.3 | Écriture, révision et correction du prétest | 83 |
| 1.4 | Élèves en difficulté et différenciation | 83 |
| 1.5 | Évaluation du prétest..... | 84 |
| 1.6 | Échantillonnage..... | 86 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 1.7 | Conception de la rétroaction audiovidéo | 88 |
| 1.8 | Communication de la rétroaction à l'élève | 91 |
| 2. | DEUXIÈME OBJECTIF : DOCUMENTER LES RÉGULATIONS EFFECTUÉES PAR LES ÉLÈVES À LA SUITE DU VISIONNEMENT DES RÉTROACTIONS | 92 |
| 2.1 | Les régulations effectuées par les neuf participants..... | 92 |
| 2.1.1 | Adaptation à la situation d'écriture | 93 |
| 2.1.2 | Cohérence du texte | 95 |
| 2.1.3 | Construction des phrases et ponctuation appropriées | 97 |
| 2.1.4 | Utilisation du vocabulaire approprié..... | 99 |
| 2.1.5 | Orthographe d'usage et grammaticale | 101 |
| 2.2 | Du point de vue de l'ensemble du groupe..... | 106 |
| 3. | TROISIÈME OBJECTIF : FAIRE UN BILAN DE L'EFFICACITÉ DU DISPOSITIF | 112 |
| 3.1 | Impacts positifs de la rétroaction audiovidéo | 113 |
| 3.1.1 | Sur la régulation par les élèves..... | 113 |
| 3.1.2 | Sur la qualité des rétroactions | 113 |
| 3.2 | Impacts négatifs de la rétroaction audiovidéo..... | 116 |
| 3.2.1 | Régulation faible ou absente | 117 |
| 3.2.2 | L'investissement de temps | 120 |
| | CONCLUSION | 122 |
| 1. | RETOUR SUR LES OBJECTIFS..... | 122 |
| 2. | LIMITATIONS DE LA RECHERCHE..... | 123 |
| 3. | RETOMBÉES PERSONNELLES ET SCIENTIFIQUES | 124 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 126 |
| | ANNEXE A. PROCESSUS D'ÉCRITURE | 144 |
| | ANNEXE B. GRILLE D'ÉVALUATION NON PONDÉRÉE | 145 |
| | ANNEXE C. GRILLE D'ÉVALUATION PONDÉRÉE..... | 146 |
| | ANNEXE D. QUESTIONNAIRE ÉCRIT | 147 |
| | ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE | 150 |
| | ANNEXE F. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS | 151 |
| | ANNEXE G. SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE | 153 |

| | |
|---|------------|
| ANNEXE H. TABLEAU DE CORRESPONDANCE DU NOMBRE D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES..... | 155 |
| ANNEXE I. DÉMARCHE DE CORRECTION | 156 |
| | 157 |
| ANNEXE J. EXTRAITS DES VERBATIMS ET ANALYSE VERTICALE..... | 158 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 1. | Types de rétroaction | 24 |
| Tableau 2 | Planification des rétroactions offertes selon les caractéristiques d'une rétroaction efficace | 70 |
| Tableau 3. | Étapes de la recherche | 76 |
| Tableau 4. | Manifestations attendues selon les critères d'évaluation | 82 |
| Tableau 5. | Aide apportée aux élèves en difficulté | 84 |
| Tableau 6 | Répartition des 20 élèves en fonction du critère d'évaluation à réguler | 85 |
| Tableau 7 | Répartition des participants en fonction des critères d'échantillonnage | 87 |
| Tableau 8 | Analyse des rétroactions offertes selon les caractéristiques d'une rétroaction efficace | 89 |
| Tableau 9 | Répartition des participants en fonction des critères d'évaluation à réguler..... | 92 |
| Tableau 10 | Écart des cotes obtenues entre le prétest et le postest | 105 |
| Tableau 11 | Descriptions par les élèves des changements apportés. | 108 |
| Tableau 12 | Justification par les élèves de leur appréciation du dispositif..... | 111 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figure 1. | Facteurs de la réussite scolaire | 22 |
| Figure 2. | Critères d'évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i> | 61 |
| Figure 3. | Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation en écriture..... | 62 |
| Figure 4. | Caméra-document utilisée..... | 68 |
| Figure 5 | Répartition des élèves en fonction des critères à réguler | 107 |
| Figure 6 | Pourcentage des élèves ayant apporté des modifications à leur texte. | 107 |
| Figure 7 | Appréciation des élèves au sujet de l'amélioration de leur texte | 109 |
| Figure 8 | Perception des élèves au sujet de l'augmentation de leur résultat | 109 |
| Figure 9 | Appréciation par les élèves du dispositif de rétroaction audiovidéo..... | 110 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|-------|---|
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| CSS | Centre de services scolaire |
| ÉLDEQ | Étude longitudinale du développement des enfants du Québec |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PAN | Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur |
| PAREA | Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage |
| PFÉQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| SDT | Self Determination Theory |
| SEP | Sentiment d'efficacité personnelle |
| TÉLUQ | Télé-université du Québec |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |

Feedback is about helping students succeed, not about exercising power over them.

Svinicki et McKeachie, 2011, p. 122

INTRODUCTION

La motivation, cette force qui nous pousse à agir, m'a indubitablement dirigée vers la réalisation de cet essai à la maîtrise. Enseignante au primaire depuis plus de quinze ans, celle de mes élèves génère depuis le début de ma carrière un important questionnement. À l'école, la motivation à travailler et à apprendre est très variable d'un élève à l'autre et d'un moment à l'autre. Or celle-ci s'avère un facteur déterminant quant à la réussite des élèves, comme il en sera question dans cet essai. Sous la loupe de mon cheminement personnel et professionnel, vous découvrirez le rôle des enseignantes et enseignants sur la motivation scolaire des élèves ainsi que le chemin qui m'a menée vers la rétroaction efficace, cette puissante stratégie d'évaluation et de motivation.

Cette recherche a pour objectif général de documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année. Cet objectif découle du besoin d'améliorer la compétence à écrire des élèves et de favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle dans cette discipline. Il nourrit également une volonté à la fois personnelle et ministérielle d'intégrer davantage et efficacement le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, ce projet se veut une occasion de promouvoir l'évaluation en soutien à l'apprentissage par une approche rétroactive gagnante.

De nature qualitative, cette étude s'inscrit dans la catégorie des recherches de développement, plus spécifiquement de la recherche-expérimentation. Les techniques et instruments de recherche seront l'analyse de documents à l'aide de grille de correction, l'entrevue semi-dirigée et son guide, le questionnaire écrit et le journal de bord. L'analyse et l'interprétation

des résultats permettront d'évaluer l'impact de la rétroaction audiovidéo sur la régulation des élèves.

Le premier chapitre présentera d'abord la problématique professionnelle en six parties : l'influence de la motivation sur la réussite scolaire, mon expérience personnelle, mon expérience professionnelle, l'évolution de la conception de l'évaluation des apprentissages, la rétroaction et la compétence à écrire. Ensuite, la deuxième partie de ce chapitre présentera le problème de recherche qui découle de ce sujet et qui a mené à l'objectif général.

Ensuite, le deuxième chapitre présentera le cadre conceptuel issu de la question générale de recherche. Les concepts et théories éclairant cette question, soit la rétroaction (le modèle d'Allal, la rétroaction audio et la rétroaction audiovidéo), la régulation des apprentissages par les élèves et l'évaluation de la compétence à écrire, seront définis et expliqués en fonction de la présente étude, ce qui permettra d'extraire des objectifs spécifiques de recherche.

Par la suite, le troisième chapitre traitera de la méthodologie de cette recherche-expérimentation. Les aspects abordés seront le type de recherche, le contexte de recherche et l'échantillonnage, les outils de rétroaction et la méthode de conception, les techniques et instruments de recherche, la planification de l'analyse des résultats, l'échéancier, la dimension éthique ainsi que la rigueur et la scientificité.

Enfin, le quatrième chapitre permettra de présenter, d'interpréter et de discuter les résultats de la collecte de données. Cette analyse des résultats vise d'abord à répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche, c'est-à-dire de concevoir des rétroactions audiovidéo et les

communiquer aux élèves, puis de documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions. Ainsi, un bilan de l'efficacité du dispositif sera effectué en fonction des éléments de réponse de ces deux premiers objectifs. Faire ce bilan constitue le troisième et dernier objectif spécifique de cette recherche.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La problématique de recherche présentée dans ce premier chapitre est composée de quatre sections, c'est-à-dire la problématique professionnelle, le problème de recherche, l'objectif général de recherche et la pertinence sociale et scientifique.

1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Cette première partie présente la problématique professionnelle, sous la forme d'un questionnement évolutif de la chercheuse au sujet de la motivation des élèves et leur réussite scolaire. Plus précisément, la problématique professionnelle est constituée de six parties : la motivation et la réussite scolaire, l'expérience personnelle, l'expérience professionnelle, l'évolution dans la conception de l'évaluation des apprentissages, la rétroaction et la compétence à écrire.

1.1 Motivation et réussite scolaire

Afin de clarifier ce que nous entendons par motivation et réussite scolaire, quelques définitions sont d'abord présentées, ce qui permet ensuite d'aborder la problématique avec une idée commune de ces concepts.

De nombreux spécialistes se sont intéressés au concept de la motivation à l'école. Legendre, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005, p. 915), la définit comme « un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter ultimement des apprentissages ». Pour sa part, s'inspirant de Vallerand et Thill (1993), Fenouillet

la considère comme « une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (2016, p. 9). Enfin, la définition qui se rapproche le plus de notre conception de la motivation scolaire, dans le cadre de cette recherche, est celle de Viau (1994, p. 7) : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Au fil du texte, nous justifierons le choix de cette définition ainsi que la légère modification que nous lui apportons.

Le concept de réussite scolaire, quant à lui, est difficile à définir parce qu'il a évolué dans le temps en fonction des différents programmes scolaires au Québec. Actuellement, le *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ, 2011) définit la réussite scolaire à travers les trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Dans le cadre de ce projet, c'est la réussite scolaire en lien avec la mission d'instruire qui nous intéresse : « l'acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs » (p.1). De surcroît, c'est la définition de la réussite d'apprentissage, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), qui correspond le mieux à ce que nous entendons comme réussite scolaire : « compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu » (p. 1194).

La motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus

élevés et persévère davantage à l'école qu'un élève démotivé (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993). En outre, la motivation de l'élève constitue l'un des plus forts prédictors de sa réussite scolaire, et ce, quel que soit son degré d'intelligence (Plante, O'Keefe et Théoret, 2013; Steinmayr et Spinath, 2009). Ainsi, la motivation et la réussite s'influencent réciproquement. Si un élève est motivé à apprendre, il réussira mieux; et s'il obtient un bon résultat, il sera motivé à apprendre encore. Inversement :

Les élèves qui sont en échec, ou dont les résultats sont les plus faibles, en langue d'enseignement et en mathématiques, sont plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire, de perdre leur motivation à apprendre dans certains domaines d'apprentissage et de diminuer leurs efforts et même de « décrocher ».

(Gouvernement du Québec, 2012, p. 12)

Ce lien étroit entre la motivation et la réussite scolaire a toujours questionné la chercheuse à l'origine de cet essai, c'est pourquoi elle tenait à présenter son expérience personnelle et professionnelle dans les prochaines sections, en utilisant la première personne du singulier. D'abord comme élève, ensuite comme enseignante, voyons comment ce questionnement a évolué à travers ses expériences et ses formations, et comment il l'a dirigée vers le problème de recherche.

1.2 Expérience personnelle

1.2.1 Comme élève au primaire et au secondaire

Élève du primaire puis du secondaire, je faisais preuve d'une motivation scolaire qui semblait inépuisable. Les enseignantes et enseignants disaient que j'étais une élève studieuse,

appliquée et respectueuse des consignes. Mes parents en étaient fiers et c'est sans doute cette valorisation qui nourrissait ma motivation à étudier avec acharnement. En effet, « la motivation scolaire dépend beaucoup des attentes des parents. [...] Pour tous les enfants, les sentiments et les opinions des parents comptent. L'enfant cherche leur reconnaissance et veut éviter de les décevoir. » (Duclos, 2010, p. 96).

Il suffisait donc de bien écouter en classe et de réviser sérieusement pour obtenir de bonnes notes, rendre fiers les parents et impressionner les camarades de classe. C'est ainsi que durant de nombreuses années, je suis devenue experte dans l'art de prévoir les questions d'évaluation, de répondre aux attentes des adultes et de me fondre au moule de l'élève exemplaire. Le résultat à l'examen s'avérait le seul objectif; l'apprentissage était secondaire. Consciente que la plupart des connaissances mémorisées étaient par la suite oubliées, c'est la performance au bulletin qui m'importait.

Une forte proportion des élèves font preuve d'une motivation surtout extrinsèque.

Ils s'engagent dans les activités scolaires uniquement pour les notes qui seront consignées dans le bulletin. Ils ne sont pas motivés par le contenu de la matière, mais plutôt pour les résultats aux examens. (Duclos, 2010, p. 48)

Ainsi, durant toutes ces années comme élève, je ne comprenais pas pourquoi certains camarades de classe n'avaient pas cette même motivation. Il paraissait tellement simple et gratifiant de faire ce qu'on demandait à l'école. Aussi ce questionnement faisait déjà partie des principales préoccupations de la future enseignante qui sommeillait en moi. Me sentant différente,

voire anormale, d'aimer autant l'école et d'être aussi perfectionniste dans les travaux, aussi performante dans les résultats, je me demandais comment transmettre la vaillance et la volonté de réussir. Soucieuse des amies et amis qui n'étudiaient pas suffisamment, je leur offrais de l'aide. C'est sans doute ainsi que j'ai commencé à devenir enseignante.

1.2.2 Comme étudiante au baccalauréat

C'est seulement lors des études universitaires, au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, que j'ai saisi cette nuance essentielle entre l'importance de l'évaluation des apprentissages et sa réelle utilité : « On rencontre souvent le cas où des élèves consacrent beaucoup de temps, la veille d'un examen, pour bien s'y préparer (importance de l'évaluation) tout en sachant qu'ils vont tout oublier après l'examen (utilité de l'activité) » (Louis, 1999, p. 11).

En étudiant à l'université les différentes théories de la motivation, j'ai découvert à quel point la motivation scolaire est un processus complexe et personnel. Parmi ces théories, celle de l'autodétermination (SDT, *Self Determination Theory*), de Deci et Ryan (1985), m'a particulièrement éclairée. Elle introduit les différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination, par exemple les motivations intrinsèque et extrinsèque. En effet, ma motivation d'abord extrinsèque (désir de rendre fiers mes parents) s'était transformée, avec le temps, en une motivation intrinsèque, c'est-à-dire « faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation » (Legendre, 2005, p. 918). Parallèlement, lors des évaluations, le but de performance (avoir les meilleurs résultats) avait évolué vers un but d'apprentissage ou but de maîtrise (me préparer à devenir enseignante). Comme le mentionne Duclos (2010):

Les jeunes ont des buts d'apprentissage lorsqu'ils se motivent par eux-mêmes pour des activités en vue d'acquérir de nouvelles connaissances. C'est la motivation la plus élevée, elle est intrinsèque. [...] Cependant, beaucoup trop de jeunes n'ont que des buts de résultats. Ils s'engagent dans des activités scolaires dans l'unique but d'obtenir des bonnes notes, des félicitations ou des récompenses. (p. 47)

Ainsi, les buts d'apprentissage font référence à la motivation à apprendre, alors que les buts de résultats se réfèrent à la motivation à performer. Considérant l'importance pour les élèves de faire des apprentissages durables et significatifs, nous voulons, dans le cadre de cette recherche, favoriser une motivation à apprendre (et non seulement à performer). C'est pour cette raison que notre définition de la motivation scolaire s'inspire fortement de celle de Viau (1994), vue précédemment, à laquelle nous ajoutons *d'apprentissage* lorsqu'il est question des buts de l'élève : La motivation scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but d'apprentissage.

Réalisant alors l'importance des buts d'apprentissage, il fallait se questionner, comme future enseignante, sur les meilleures façons de les susciter chez les élèves. Car force est de constater que la motivation scolaire n'est pas simplement innée; elle est tributaire de notre environnement et notamment, « l'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation des élèves » (Darveau et Viau, 1997, p. 45). De même, Chouinard (2002) constate que l'enseignant a un impact important dans la motivation de ses élèves car les « causes du

désengagement [des élèves] se situent bien à l'école » (p. 7). Comment donc motiver tous ces élèves par mon enseignement? Quels seraient les styles d'enseignement les plus efficaces pour favoriser leur motivation? Plus directif ou plus participatif? Quelle structure de classe serait à privilégier : plus compétitive, où les élèves veulent être les meilleurs, ou plus coopérative, où ils travaillent ensemble? Voilà le genre de questions qui alimentaient mes pensées et qui, ironiquement, me motivaient à lire sur ce sujet.

Selon les lectures à l'université, les spécialistes de la pédagogie optaient pour une structure participative et une gestion coopérative. En effet, « un style d'enseignement directif oriente les élèves vers la poursuite de buts de récompense au détriment d'un apprentissage en profondeur » (Louis, 1999, p. 16). De plus, « on constate que la compétence du professeur, sa motivation au travail et ses traits de personnalité (par exemple son humour et son sens de la justice) sont des caractéristiques susceptibles d'accroître la motivation des élèves » (Darveau et Viau, 1997 p. 46). Voilà qui répondait en partie à mon questionnement et allait permettre aux futurs élèves de prendre une voie différente de la mienne. Du moins, me disais-je, ils n'attendront pas l'université avant de reconnaître l'importance d'une motivation pour des buts d'apprentissage.

1.3 Expérience professionnelle

Au cours des 15 dernières années comme enseignante, j'ai travaillé auprès de centaines d'enfants et d'adolescents. Dans chaque groupe, on retrouve des élèves hyper motivés, d'autres complètement démotivés et d'autres qui se situent quelque part entre les deux. Certains adorent l'école et aiment apprendre alors que d'autres la détestent. Il est évidemment plus facile pour les enseignants de motiver des élèves qui aiment l'école, et comme plusieurs d'entre eux, je n'ai pas

toujours su comment motiver ceux qui ne l'aiment pas. « S'ils se déclarent tous plutôt ou parfaitement capables de motiver les élèves qui aiment l'école, ils sont relativement nombreux à reconnaître l'être plus ou moins vis-à-vis de ceux qui ne l'aiment pas » (Gouvernement du Québec, 2007). À l'instar de ce que j'avais appris au baccalauréat, j'ai pu constater qu'il y a plusieurs facteurs qui influencent positivement ou négativement la motivation de mes élèves; outre leurs caractéristiques personnelles et les attentes de leurs parents, mes approches pédagogiques et évaluatives ont toujours influencé leur motivation à apprendre. À cet égard, la recherche, la formation continue et l'expérience comme enseignante m'ont permis d'observer deux facteurs importants qui expliquent le manque de motivation des élèves à l'école primaire de nos jours : leur faible sentiment de compétence ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'évaluation normative par la notation.

1.3.1 Le faible sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des élèves

Dans le cadre du diplôme de 2^e cycle, j'ai suivi un cours sur le SEP. Cette formation fut une véritable révélation dans mon parcours d'enseignante puisqu'elle venait répondre à plusieurs questionnements sur la motivation des élèves. Il importe d'abord de distinguer le sentiment de compétence du SEP. Le sentiment de compétence fait référence au jugement général que pose l'élève sur ses habiletés scolaires (Wigfield et autres, 2006). Par exemple, un élève peut se sentir compétent en mathématiques et moins compétent en français. Le SEP, quant à lui, consiste en un jugement plus spécifique de l'élève sur sa capacité d'organiser et d'exécuter une séquence d'actions pour résoudre un problème ou effectuer une tâche donnée et produire un résultat souhaité (Bandura, 1997). Dans les deux cas, ces perceptions ont un impact important sur la motivation de

l'élève. En effet, parmi les facteurs qui influencent la motivation scolaire, « ce sont les perceptions que l'enfant a de lui-même qui influencent le plus sa motivation » (Duclos, 2010, p. 43). Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce chapitre, nous nous sommes fortement inspirées de Viau (1994) pour définir la motivation scolaire parce qu'il évoque les concepts de choix et d'atteinte d'un but. C'est aussi parce qu'il inclut le concept de perceptions de soi : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7).

Les recherches du psychologue Albert Bandura démontrent que la motivation d'une personne, ses états émotifs et ses actions reposent davantage sur sa représentation de soi que sur ce qu'elle peut réellement (Bandura, 2007). Ainsi, tout enseignant devrait savoir que « se sentir capable de réussir est aussi important que de posséder réellement les compétences pour réussir » (Alcorta, 2008, p. 65). Galand mentionnait, en 2006, que « la plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances » (p. 65). Ainsi, « plus un jeune présente un SEP élevé, plus sa motivation, son engagement et ses performances seront élevés » (Bouffard et Vezeau, 2006, p. 42). Dans le cas contraire, un élève qui considère ses capacités d'apprentissage plus limitées qu'elles ne le sont réellement (illusion d'incompétence) aura moins d'intérêt, de fierté et de plaisir dans l'apprentissage, ce qui nuira à sa réussite (Bouffard et Vezeau, 2006).

Plus je lisais sur le SEP, plus je constatais au quotidien cette réalité auprès de mes élèves. Un garçon de 3^e année refusait d'effectuer un travail d'écriture parce qu'il disait qu'il n'était *pas bon* ou *pas capable*, alors que je savais qu'il en était autrement. Une élève de 5^e année refusait de faire une évaluation de mathématiques, disant *de toute façon, j'aurai un échec, comme d'habitude*. Une autre fillette m'a dit, un jour : *J'aime ça l'école maintenant. Avant, j'aimais pas ça parce que j'aimais pas l'anglais. Là, j'aime ça parce que je me sens bonne en anglais*. Pourtant, ses résultats dans cette discipline n'avaient pas changé (elle avait toujours eu de bonnes notes), mais elle se sentait compétente parce que son enseignante lui avait montré comment utiliser les affiches pour formuler ses phrases oralement et comment utiliser le dictionnaire pour formuler ses phrases à l'écrit. Dans ce cas, les enseignantes et enseignants devraient travailler davantage sur le SEP de leurs élèves pour favoriser la motivation et la réussite. Or, comment peut-on influencer positivement ce sentiment de compétence et d'efficacité personnelle?

1.3.2 La notation

Déjà en 1999, Kohn indiquait que les notes réduisent la motivation des élèves et que la motivation d'avoir de bonnes notes à l'école vient écraser celle d'apprendre et de prendre des risques. D'autres recherches sur la motivation, notamment celle de Ryan et Deci (2000) et celle de Darveau et Viau (1997), ont montré que le système de notation motive les élèves forts et dé motive les élèves moyens ou faibles.

Se voyant constamment obtenir de mauvais résultats et réprimander, ces élèves [moyens ou faibles] sont amenés à considérer l'école non pas comme un lieu

d'apprentissage, mais comme un tribunal où ils sont constamment mis au banc des accusés [...]. Ayant de bonnes chances de gagner et de recevoir des gratifications pour leur performance, les élèves forts se sentent motivés lorsqu'il s'agit d'entrer en compétition avec les autres élèves. (Darveau et Viau, 1997, p. 49)

C'est pour cette raison sans doute que je demeurais motivée, étant une élève forte qui appréciait la compétition. Sous mon chapeau d'enseignante, aujourd'hui, je désire favoriser la motivation de tous les élèves, qu'ils aiment ou non l'école, qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage. Mais comment puis-je évaluer mes élèves sans que ce soit une source de découragement pour les plus faibles? Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* (2018), mentionne que l'évaluation est encore généralement vécue de façon négative parce qu'elle est souvent réduite aux examens et confondue avec la notation.

Beaucoup d'élèves et d'étudiants craignent les "évaluations", qu'ils "subissent" et qu'ils considèrent parfois comme une menace (ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux). D'autres s'y préparent de façon stratégique : ils cherchent la réponse attendue plutôt que de chercher à comprendre. (CSE, 2018, p. 2)

Comment amener les élèves à concevoir l'évaluation comme une étape dans leur apprentissage et à s'y engager activement? Pour répondre à cette question et bien saisir le problème encore actuel de l'évaluation dite normative, il importe de décrire l'évolution dans la conception de l'évaluation des apprentissages au Québec dans les dernières décennies.

1.4 L'évolution dans la conception de l'évaluation des apprentissages

Le début de ma carrière coïncidait avec la réforme des années 2000 et l'implantation du nouveau pédagogique dans les écoles primaires. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001) apportait une conception nouvelle de l'apprentissage de l'élève et du développement de ses compétences. Alors que mes collègues étaient habitués à transmettre des connaissances pour atteindre des objectifs, j'avais appris qu'il fallait développer les compétences de l'élève, c'est-à-dire ses « savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Parallèlement, la conception traditionnelle de l'évaluation de l'apprentissage se modifiait pour accorder une plus grande place à l'évaluation « pour » l'apprentissage (Stiggins, 2009), c'est-à-dire à des pratiques visant à soutenir l'apprentissage (CSE, 2018). L'évaluation ne se faisait plus seulement après une séquence d'apprentissage, mais en continu afin de suivre la progression de la compétence chez l'élève. Au primaire, les résultats étaient généralement exprimés sous forme de lettres (ou de cotes) au lieu des pourcentages. « L'évaluation [devait alors] élargir son champ d'application pour couvrir adéquatement les savoirs, les stratégies cognitives et métacognitives de même que la capacité à travailler en équipe » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 9). Une transformation majeure pour les enseignants qui devaient dorénavant intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage multidisciplinaires, qui nécessitent la mobilisation de multiples ressources et qui se situent dans un contexte le plus authentique possible pour l'élève (Durand et Chouinard, 2016). Travaillant dans différentes écoles primaires et secondaires depuis une quinzaine d'années, j'ai pu constater à quel point ce virage dans les pratiques évaluatives fut

difficile à effectuer. Comme le mentionne Baribeau (2015), en s'appuyant sur l'étude de Tardif (2006), « de tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires » (p. 29).

Afin de faciliter l'intégration des nouvelles normes et modalités d'évaluation, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a présenté, en 2008, le guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2008). Malgré ces orientations, plusieurs ambiguïtés persistent dans les milieux scolaires quant à la nouvelle vision de l'évaluation et aux nouvelles responsabilités de l'école (Baribeau, 2009). « Que ce soit d'un point de vue éthique, théorique, méthodologique, technique ou communicationnel, une certaine réticence pour l'évaluation perdure et laisse à l'enseignant un poids lourd à supporter » (Baribeau, 2015, p. 35). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018) abonde dans le même sens, indiquant que les transformations majeures en enseignement et en évaluation bousculent encore certaines valeurs et que la difficulté à concilier les finalités formative et certificative de l'évaluation persiste encore.

Un autre changement relatif à l'évaluation des apprentissages s'est opéré en 2011, alors que le ministère a imposé, à l'échelle du Québec, un bulletin unique avec une notation chiffrée (Gouvernement du Québec, 2011b). Ce retour à la note pour évaluer le développement de compétences a semé la confusion chez les enseignants et soulevé les critiques des experts en évaluation (CSE, 2018). En même temps, les *Cadres d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011a) fournissaient les critères d'évaluation ainsi que des

explications sur chaque compétence disciplinaire. Ainsi, depuis 2011, pour évaluer les apprentissages de leurs élèves, les enseignants s'appuient sur trois documents : le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001; Gouvernement du Québec, 2006; Gouvernement du Québec, 2007), la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009) et les *Cadres d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011a). Les *échelles de niveaux de compétence* (Gouvernement du Québec, 2002) ne sont plus prescrites, mais il est suggéré de les consulter pour avoir une meilleure idée des exigences. Devant ces nombreux changements de directives ministérielles et ce foisonnement de documents, il n'est pas étonnant qu'à l'heure actuelle, pour plusieurs enseignants, l'intégration de pratiques évaluatives en lien avec ces nouvelles directives ne soit pas encore réalisée (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020).

1.4.1 Les deux fonctions de l'évaluation

Dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages*, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) définit l'évaluation comme « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 29). Il attribue deux fonctions principales à l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. « La première, en grande partie à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 29) ou à ce que le CSE (2018) appelle dorénavant *l'évaluation en soutien à l'apprentissage*. Elle mise sur la participation engagée des élèves et des étudiants (Scallon, 2015).

L'évaluation formative est utile au personnel enseignant. Elle lui permet d'ajuster son enseignement en fonction des besoins observés. Elle lui permet également d'indiquer à l'élève ou à l'étudiant ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer. L'apprenant est ainsi amené à se situer par rapport à ce qui est attendu de lui, à se familiariser avec les critères utilisés pour juger de la qualité de son travail ou de sa performance. Il développe donc les outils nécessaires pour évaluer son propre travail, apprendre de ses erreurs, comprendre quels sont ses forces et ses défis. (CSE, 2018, p. 6)

La deuxième fonction, l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences, vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint (Gouvernement du Québec, 2003). Il importe de comprendre qu'il ne s'agit pas d'évaluation sommative, comme le mentionne la *Politique* (Gouvernement du Québec, 2003, p. 28) : « il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée ». Il s'agit plutôt d'une « comparaison entre le niveau de développement des compétences atteint par l'élève et le niveau attendu » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 10). Or, cette importante nuance semble porter confusion, encore aujourd'hui, dans les écoles, puisque plusieurs enseignants cumulent encore les résultats obtenus à l'aide d'une instrumentation traditionnelle centrée sur l'évaluation des connaissances (connaissances déclaratives), notamment des contrôles, des tests et des examens de fin d'étape (Baribeau, 2015). Cette méthode revient à comparer les élèves entre eux (évaluation dite normative). Pourtant, la *Politique* (Gouvernement du Québec, 2003) préconise de produire le résultat scolaire à la lumière des critères d'évaluation du PFÉQ, et depuis 2011, à partir des *Cadres d'évaluation des apprentissages*, ce qui permet de

documenter les progrès de l'élève (évaluation dite critériée). Comme le mentionne le CSE (2018), « le passage de l'évaluation normative à l'évaluation critériée représentait — et représente toujours — un important changement de paradigme qui a bousculé des valeurs et remis en question des croyances, et ce, à l'échelle de la société » (p. 64).

Enfin, l'évaluation critériée en soutien à l'apprentissage est d'autant plus importante que nous savons depuis longtemps qu'elle motive davantage les élèves moyens ou faibles, que l'évaluation normative où les notes sont cumulées ; « il faut bien comprendre que ce n'est pas le fait de recevoir des commentaires sur leurs travaux qui démotive les élèves moyens ou faibles, mais les comparaisons et la compétition qui en résultent » (Darveau et Viau, 1997, p. 49). De surcroît, plusieurs recherches montrent que les commentaires écrits sur un travail s'avèrent une stratégie plus efficace pour l'apprentissage de l'élève que la note en soi (Black et William, 1998; Butler, 1988; Butler et Nisan, 1986). Il serait donc plus efficace de formuler des commentaires sur les travaux des élèves, appuyés sur des critères d'évaluation, issus des *Cadres d'évaluation des apprentissages*, au lieu d'y mettre des résultats. Or, formuler de tels commentaires, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, revient à utiliser une puissante stratégie d'évaluation qu'on appelle la rétroaction. À cet égard, le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* (CSE, 2018), mentionne que le caractère formatif de l'évaluation est porté par des rétroactions efficaces et régulières de la part des enseignantes et des enseignants.

Le Conseil invite à un renversement de perspective, c'est-à-dire à installer, dès le primaire, une logique d'observation et d'évaluation critériée fondée sur la rétroaction, pour soutenir efficacement l'apprentissage, responsabiliser les

apprenants et mieux témoigner des acquis. Ainsi, les élèves développeront tôt dans leur parcours un rapport positif à l'apprentissage et à l'évaluation, c'est-à-dire dégagé de la compétition induite par l'évaluation normative et tourné vers des buts de maîtrise. (CSE, 2018, p. 76)

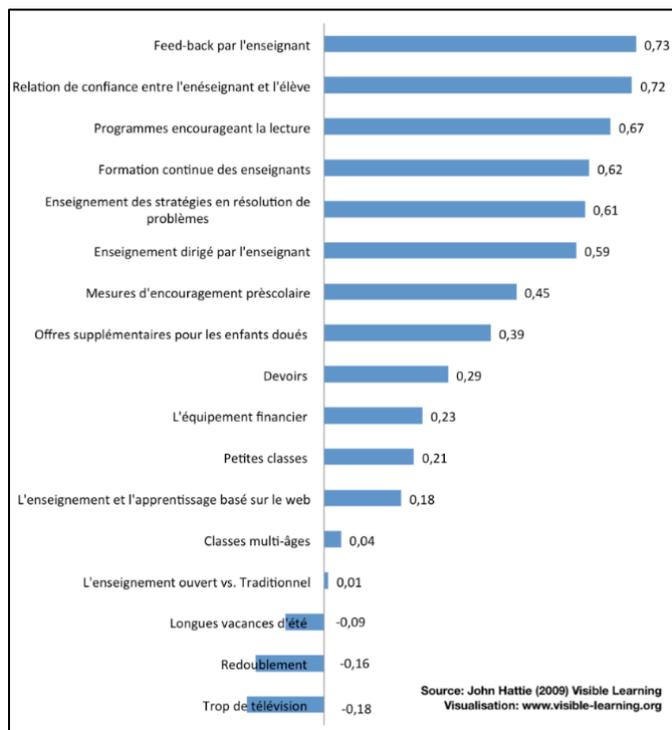
1.5 Rétroaction

Au cours des dernières décennies, le concept de rétroaction (ou *feedback*) a connu un changement de paradigme, passant d'une *information* transmise par l'enseignant (Butler et Winne, 1995; Kluger et DeNisi, 1996; Kulik et Morgan, 1991; Legendre, 1993) à une *communication* ou même un *dialogue* entre l'apprenant et l'enseignant (Hattie et Timperley, 2007; Johnston, 2004; Rodet, 2000). En effet, Legendre, dans sa deuxième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* en 1993, définit la rétroaction comme « l'information, évaluation, réponse fournie par l'agent au sujet à la suite d'une période d'apprentissage » (p. 1125). Douze ans plus tard, il la définit en tant qu'une « communication d'informations qu'une personne reçoit à la suite de ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (Legendre, 2005, p. 1193). Butler et Winne (1995, p. 245), quant à eux, mettent l'accent sur ce que l'élève peut faire grâce à cette information ou cette communication : « information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer d'autres informations ». Pour Rodet (2000, p. 49), il s'agit d'« un processus de dialogue, une démarche de construction de sens entre l'enseignant et l'élève, pour aider ce dernier à progresser ».

Plus récemment, Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2020, p. 35) formulent une définition en s'inspirant du modèle de rétroaction en quatre étapes de Allal (2007) : « la rétroaction, aussi

appelée *feedback*, consiste à signaler à l'élève en situation d'apprentissage l'écart qui existe entre le but à atteindre et l'action réalisée pour atteindre ce but ». Ces auteurs ajoutent que la rétroaction « peut prendre une forme orale ou écrite », et que l'enseignant peut « émettre des commentaires, faire des suggestions ou poser des questions à l'élève afin d'ajuster son action » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 35). C'est cette dernière conception de la rétroaction qui sera retenue dans le cadre de ce projet ; le modèle en quatre étapes d'Allal sera présenté dans le cadre conceptuel.

À l'instar de son changement de paradigme, la rétroaction a pris un virage important dans ma pratique professionnelle ces dernières années. C'est d'abord en prenant conscience de l'importance des *feedbacks* dans la réussite scolaire des élèves que ce changement s'est opéré. John Hattie, dans ses recherches mises à jour en 2017 sur l'apprentissage visible (*Visible Learning*), classe la rétroaction en tête des facteurs de la réussite scolaire (figure 1) et lui attribue un effet d'ampleur de 0,73. L'effet d'ampleur mesure l'amélioration dont les apprenants bénéficient grâce à une pratique donnée par rapport à des apprenants semblables dans un groupe témoin au cours de la même période. Ainsi, la rétroaction aurait un impact encore plus grand sur la réussite scolaire que le lien de confiance entre l'enseignant et l'élève, par exemple, ou que les différentes approches pédagogiques.



Source. Hattie, 2009.

Figure 1. Facteurs de la réussite scolaire

Dans le même ordre d'idées, les travaux de Robert Coe (1998) parlent de la rétroaction comme étant la pratique à l'impact le plus élevé sur l'apprentissage parmi 38 autres. Enfin, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2018) place la rétroaction en deuxième position (juste après l'influence familiale) quant à son importance pour la réussite des élèves. Kluger et Denisi (1996), qui ont analysé près de 24 000 études sur la rétroaction et ses impacts sur la performance, concluent qu'elle permet d'augmenter la performance. Toutefois, Hattie et Timperley (2007) ont constaté, comme Kluger et DeNisi (1996), qu'il y a une variabilité significative entre les différentes rétroactions quant à leurs effets sur l'apprentissage. Ainsi, selon ces auteurs, même si la rétroaction est un des principaux facteurs de réussite, il ne

suffit pas pour l'enseignante ou l'enseignant de fournir simplement de l'information à l'élève pour que l'impact soit positif.

Cette prise de conscience a suscité un questionnement sur la qualité de mes rétroactions, à savoir comment et quand formuler des rétroactions efficaces. Comme le mentionne Baillargeon dans son plus récent livre (2020), il importe comme enseignante ou enseignant de « décider quand et à quelle fréquence donner ces rétroactions et quelles formes doivent-elles prendre, tout cela dans le but de donner aux élèves le goût et les moyens de s'améliorer et la conviction qu'ils peuvent y arriver » (p. 95).

1.5.1 Rétroaction efficace

Tout d'abord, les auteurs (Gibbs et Stobart, 1993; Hattie 1992; Brookhart, 2010; Rodet, 2000; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020) s'entendent sur l'importance de fournir des rétroactions descriptives, c'est-à-dire qui « guident l'élève en lui donnant l'information dont il a besoin pour modifier ou ajuster son travail et, ainsi, lui permettre de l'améliorer » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 48).

Ensuite, plusieurs auteurs, notamment Brookhart (2010), Georges et Pansu (2011) ainsi que Hattie et Timperley (2007), distinguent quatre niveaux de rétroaction, qui correspondent plus ou moins aux quatre types de rétroaction initialement décrits par Rodet (2000) : cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif. Le tableau 1 présente ces quatre types de rétroaction.

Tableau 1. Types de rétroaction

| Types de rétroaction | Descriptions | Exemples |
|-----------------------------------|--|---|
| Sur l'élève lui-même | <ul style="list-style-type: none"> - Sur l'élève en tant que personne; - Valorise l'élève mais peu efficace sur les apprentissages, car il n'oriente pas le travail; - Le jumeler avec un autre type de rétroaction pour expliquer ce qui a bien été fait. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tu es un champion!</i> - <i>Tu es un champion, car tu as utilisé la bonne stratégie de calcul!</i> |
| Sur la tâche | <ul style="list-style-type: none"> - Permet de remédier aux erreurs, de souligner la justesse des réponses, de préciser ce qui manque; - Peut aussi porter sur la propreté ou le mode de présentation; - En fonction d'un critère d'évaluation ciblé et connu de l'élève; | <p><i>Tu présentes bien la description physique de l'animal. Y a-t-il d'autres éléments à décrire? Vérifie à l'aide de ton plan.</i></p> |
| Sur la démarche | <ul style="list-style-type: none"> - Pour ajuster la démarche en cours de réalisation; - Sur les stratégies utilisées et/ou à utiliser; - En fonction d'un critère d'évaluation ciblé et connu de l'élève; | <p><i>Quelle est la stratégie de correction des groupes du nom? Vérifie l'accord des GN au pluriel en utilisant cette stratégie.</i></p> |
| Sur la gestion des apprentissages | <ul style="list-style-type: none"> - Offrir à l'élève des pistes pour l'aider à réguler ses apprentissages; - L'élève peut ainsi ajuster sa démarche, progresser dans ses apprentissages et se diriger vers l'atteinte du but fixé au départ. | <ul style="list-style-type: none"> - L'autoévaluation est une bonne façon de réguler les apprentissages. - <i>Nous nous arrêtons quelques minutes pour faire une démonstration. Vous pourrez comparer avec votre travail.</i> |

Note. Inspiré de Brookhart, 2010, p. 17-18.

Cette classification m'a permis de diriger mes rétroactions davantage sur la tâche, sur la démarche et sur la gestion des apprentissages que sur l'élève lui-même. En effet, une rétroaction sur les stratégies utilisées (type métacognitif) et sur les processus (type méthodologique) sont les plus susceptibles d'aider les élèves à améliorer l'apprentissage (Rodet, 2004). Avant, il m'arrivait

souvent d'écrire sur les réceptions, par exemple, *tu es bon* ou *tu es un champion*. Dorénavant, j'évite cette sorte de rétroaction affective qui « n'est pas formative, car elle ne contient aucune information permettant de poursuivre l'apprentissage » et qui « contribue chez les élèves à renforcer l'idée selon laquelle leur intelligence est fixe, ce qui sous-entend que la réussite échappe à leur contrôle » (Brookhart, 2010, p. 18). J'opte plutôt pour les trois autres niveaux de rétroaction, qui sont beaucoup plus efficaces. La rétroaction sur la tâche, plus précisément sur les erreurs et la qualité du travail, est aidante pour corriger les idées fausses. Par exemple, j'inscris *tous les mots de la semaine sont bien orthographiés* ou *cette récitation est meilleure que la précédente*. L'élève voit ainsi qu'il progresse, ce qui peut favoriser le développement de son SEP. Mieux encore, j'utilise la rétroaction sur la démarche, car mes lectures m'ont convaincue qu'elle « aide les élèves à faire des liens entre le travail qu'ils ont fait et les résultats obtenus » (Brookhart, 2010, p. 18). Par exemple, j'écris *tu as bien suivi le plan* ou *que peux-tu faire pour penser aux majuscules?* ou *quelle est la stratégie de calcul mental X 10?* De cette façon, l'élève sait comment corriger son travail et surtout, il saura comment faire la prochaine fois.

En apportant ces améliorations à mes rétroactions écrites, j'ai constaté l'impact positif sur l'apprentissage et la motivation de plusieurs élèves ces dernières années. Cependant, j'ai également observé des difficultés dans ma pratique rétroactive. Ces enjeux concernent le moment de la rétroaction, son ampleur, sa forme et son destinataire.

1.5.1.1 Le moment

Pour qu'elle soit efficace, la rétroaction doit être donnée à l'élève lorsque celui-ci a encore la matière, le travail ou l'activité en tête, c'est-à-dire le plus rapidement possible (Brookhart, 2010). Cependant, je n'arrive pas toujours à corriger toutes les copies en une seule soirée. Il peut se passer plusieurs jours, voire des semaines, avant que l'élève reçoive une rétroaction. C'est le cas surtout avec les productions écrites puisqu'elles nécessitent un temps de correction considérable. Or, il est reconnu que le meilleur moment pour donner de la rétroaction est immédiatement après une évaluation et que l'impact de cette dernière diminue lorsque le délai de remise augmente (Marzano, Gaddy et Dean, 2000). Comment pourrais-je réduire ce temps entre la production du travail et la rétroaction afin qu'elle soit plus efficace?

De plus, la rétroaction « doit surtout avoir lieu lorsque les élèves ont toujours une raison de travailler sur le résultat d'apprentissage. Une rétroaction qui porte sur un aspect de la matière dont on ne reparlera plus pendant l'année leur semblera inutile » (Brookhart, 2010, p. 9). Or, dans la réalité d'une classe primaire, où les compétences à développer et les connaissances à acquérir sont très nombreuses, il me semble parfois impossible de revenir sur une matière ou d'offrir aux élèves le temps de modifier leur travail, c'est-à-dire de réguler leurs apprentissages. De plus, lorsque les élèves ont du temps en classe pour apporter des régulations à la suite de mes rétroactions, par exemple sur une production écrite, plusieurs d'entre eux ont besoin d'explications supplémentaires et je ne peux pas répondre à toutes leurs questions en même temps. Comme ils ont tous écrit un texte différent et que la nature de leurs erreurs diffère, je peux difficilement offrir une rétroaction de groupe ou même en sous-groupe. Je me retrouve donc avec plusieurs mains

levées, auxquelles je m'essouffle à essayer de répondre. Alors que je voudrais prendre le temps de « guider l'élève dans sa démarche d'apprentissage » en le « questionnant pour l'amener à réfléchir » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 38), je finis parfois par lui donner la réponse ou l'endroit où il peut la trouver. Et c'est exactement ce qu'il faut éviter pour une rétroaction efficace (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020). Ainsi, le manque de temps m'interpelle dans mon quotidien d'enseignante et m'amène à chercher, dans ce projet, un outil qui permettrait d'offrir de la rétroaction de qualité tout en économisant du temps.

1.5.1.2 L'ampleur

Une autre difficulté réside dans l'ampleur de la rétroaction, c'est-à-dire la quantité d'informations. J'ai souvent tendance à vouloir tout corriger, tout commenter, comme si la cible à atteindre est de répondre parfaitement à tous les critères. Pourtant, plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'il vaut mieux cibler une rétroaction précise en fonction des difficultés observées que de les multiplier (Brookhart, 2010; Stiggins, 2009). Ainsi, « la rétroaction doit être en lien avec le niveau de l'élève dans sa progression vers la compétence, et non avec l'ensemble des éléments à maîtriser pour une compétence donnée » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 47). Brookhart (2010) fait référence au *principe Boucle d'or* : « Ni trop, ni trop peu, mais juste assez » (p. 11). Voilà donc un autre aspect de ma pratique rétroactive que je désire améliorer dans le cadre de cette recherche.

1.5.1.3 La forme

Nous avons vu, précédemment, que la rétroaction peut être orale ou écrite. Certains travaux se portent mieux à une rétroaction écrite (par exemple, corriger et commenter le travail écrit d'un élève), alors que la rétroaction orale semble plus efficace dans d'autres situations (par exemple, observer un élève et formuler des commentaires pendant qu'il résout un problème mathématique) (Brookhart, 2010). Cette auteure affirme que « les rétroactions les plus efficaces prennent parfois la forme d'une discussion avec l'élève, notamment en lui posant des questions » (p. 13). Johnston (2009) souligne d'ailleurs l'importance de la formulation de questions qui aident les élèves. Une rétroaction efficace passe souvent par le questionnement de l'élève afin de l'amener à réfléchir sur sa démarche et l'ajuster par lui-même (Johnston, 2009). Cependant, comme mentionné précédemment, j'ai rarement le temps de discuter individuellement ou même en sous-groupe avec eux, et de formuler des questions pour les amener à réfléchir.

Dans ma pratique enseignante, j'utilise les deux formes de rétroactions. Je constate que la rétroaction orale est plus rapide à formuler et plus immédiate pour les élèves, mais que ceux-ci oublient souvent ce que je leur ai dit (et n'ont pas la trace écrite à laquelle se référer). Cette forme de rétroaction est aussi plus informelle, moins planifiée. Or, la rétroaction qui n'est pas « planifiée en fonction de l'apprentissage à réaliser ou de critères d'évaluation précis » devient alors « aléatoire, inégale et moins utile à l'élève mais aussi à l'enseignant, qui ne pourra pas utiliser cette information lors de la consignation des traces illustrant la progression de l'apprentissage de l'élève » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 36).

J'observe aussi que la rétroaction écrite est plus longue à formuler, mais souvent plus pertinente parce qu'elle est reliée aux critères d'évaluation. De plus, les élèves plus jeunes ou en difficulté ne comprennent pas toujours mes commentaires écrits. Parfois, ils ne prennent même pas le temps de les lire. La rétroaction orale serait donc plus efficace pour ces élèves, mais encore une fois, le manque de temps m'empêche de faire des entretiens avec chacun d'eux.

1.5.1.4 Le destinataire

Zimbardi, Colthorpe, Dekker, Engstrom, Bugarcic, Worthy et Long (2017) ont évalué près de 6 000 corrections en se concentrant uniquement sur le comportement des étudiantes et des étudiants collégiaux vis-à-vis des rétroactions. Ils arrivent à la conclusion que celles et ceux qui consultent le plus leurs rétroactions sont aussi celles et ceux qui s'amélioreront le plus au cours d'une session. Ainsi, je me demande comment m'assurer que les élèves du primaire, encore plus jeunes et forcément moins autonomes que les étudiantes et étudiants de cette étude, prennent connaissance des rétroactions, les comprennent et les réinvestissent en régulant leurs apprentissages. Celles-ci doivent donc être adaptées au destinataire, d'où l'importance de la rétroaction individuelle, même si cette dernière prend beaucoup plus de temps que la rétroaction de groupe. La plupart des auteurs suggèrent donc de combiner ces deux types de rétroaction, selon les besoins des élèves (Brookhart, 2010). Il apparaît néanmoins qu'une forme de communication qui facilite la consultation des rétroactions par les élèves soit plus bénéfique sur leurs régulations, leurs apprentissages et leur réussite.

Cet enjeu du destinataire met également en perspective le rôle de l'élève dans le processus de rétroaction. En effet, « nous savons maintenant que le message envoyé est filtré par la perception de l'élève (perception influencée par ses connaissances antérieures, ses expériences et son degré de motivation), qui devient le message reçu » (Brookhart, 2010, p. 2-3). L'élève perçoit-il le commentaire comme de l'information ou comme un jugement? Sera-t-il découragé ou plutôt motivé à modifier son travail? Cet aspect nous rappelle toute l'importance du sentiment de compétence et SEP dans la motivation de l'élève, importance que nous avons traitée précédemment. Il est donc primordial, à travers les rétroactions offertes aux élèves, de favoriser leur SEP si nous voulons qu'ils soient motivés à apporter les améliorations suggérées et ainsi gérer leurs apprentissages (autorégulation).

De toute évidence, la rétroaction efficace ne se résume pas à formuler des commentaires informels aux élèves. Cette première partie du chapitre a exposé à la fois toute la pertinence et toute la complexité de cette stratégie d'évaluation en soutien à l'apprentissage. Pour optimiser l'impact positif des rétroactions sur la motivation et la réussite scolaires, les enseignantes et les enseignants doivent les planifier en fonction des critères d'évaluation pour qu'elles servent de soutien à l'apprentissage et qu'elles favorisent le SEP. Ils doivent commenter la tâche, la démarche et la gestion des apprentissages, juger du moment opportun pour la remettre et pour que l'élève la réinvestisse, choisir la forme et l'ampleur en fonction du destinataire, tout en se souciant de la consultation et de la compréhension de celui-ci, et tout cela, dans un délai le plus court possible. Ouf!

À la lumière de cette complexité, je me demande sans cesse comment trouver le temps, cette denrée rare en enseignement, pour offrir des rétroactions efficaces à chacun des élèves, dans chacune des disciplines. « Une rétroaction régulière et constante peut sembler une tâche supplémentaire à laquelle nous n'avons tout simplement pas de temps à consacrer. Nous avons tendance à avoir nos manières établies d'organiser nos classes et de gérer notre temps » (McCallum, 2015, p. VII). Ainsi, il semble utopique d'offrir une rétroaction de qualité à chaque élève pour toutes les activités d'apprentissage. Lesquelles privilégier alors?

1.6 La compétence à écrire

Dans la problématique professionnelle, il a été mentionné qu'il est difficile, voire impossible, faute de temps, d'utiliser la rétroaction individualisée pour chacune des compétences au programme du primaire. Or, si la rétroaction efficace peut favoriser le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, il apparaît d'autant plus judicieux de l'intégrer à une discipline où les élèves, au contraire, se sentent peu compétents. De façon générale, « les élèves, filles et garçons, disent se sentir plus compétents en mathématiques qu'en français » (Gouvernement du Québec, 2007). Des études démontrent que le profil motivationnel des garçons est nettement moins favorable à l'apprentissage du français que des mathématiques (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Gouvernement du Québec, 2007). De plus, les élèves du primaire se perçoivent comme meilleurs lecteurs que scripteurs et aiment davantage lire qu'écrire (Gouvernement du Québec, 2012). Or la problématique professionnelle a démontré à quel point le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle a un impact sur la réussite des élèves, c'est pourquoi, dans cette recherche, la

compétence *Écrire des textes variés* au 3^e cycle du programme de formation au primaire (Gouvernement du Québec, 2001) a été retenue.

Comme le rapportent Desrosiers et Tétrault (2012), en s'appuyant sur l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010), l'épreuve ministérielle en écriture en 2010 a été réussie par 85% des élèves de 6^e année. Il est à noter que cette donnée exclut les élèves qui n'ont pas suivi un parcours régulier au primaire, notamment ceux qui ont connu un redoublement. Aussi, ces auteurs mentionnent :

Une proportion relativement élevée d'élèves (environ 3 sur 10 ou plus) [ont obtenu] un résultat considéré comme acceptable (cote C) pour la majorité des critères d'évaluation de cette épreuve, soit le vocabulaire, l'organisation appropriée du texte, la pertinence et la suffisance des idées de même que la syntaxe et la ponctuation. Ces enfants ont satisfait de façon minimale aux exigences ministérielles. Ils risquent donc d'accumuler des retards dans leurs apprentissages et de se retrouver en situation d'échec. (Desrosiers et Tétrault, 2012, p. 25)

Par ailleurs, le *Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* (Gouvernement du Québec, 2008b) met en évidence les difficultés des élèves en écriture, mentionnant qu'ils éprouvent de sérieuses difficultés dans l'utilisation du lexique, de la grammaire et de l'orthographe. On explique ces difficultés, entre autres, par la complexité de l'acte d'écrire. En effet, la compétence à écrire mobilise chez l'élève de nombreux savoir-faire et ressources sur la langue qu'elle ou il doit élaborer en contenus et organiser dans un texte. L'annexe A présente un schéma du processus d'écriture, montrant tous les aspects qu'un scripteur doit gérer

(Gouvernement du Québec, 2008b). En tant qu'enseignante au 3^e cycle du primaire, je constate cette complexité de l'acte d'écrire. Les élèves tentent d'organiser leurs idées de façon cohérente, ce qui peut difficilement être fait en même temps que de réfléchir aux règles grammaticales. Ainsi, les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale sont nombreuses lors de la première rédaction. Bien qu'ils puissent corriger leur texte après cette rédaction, ils éprouvent souvent de la difficulté ou manquent de motivation pour utiliser adéquatement les outils à leur disposition et les stratégies apprises.

Face à cette complexité, les élèves doivent être accompagnés efficacement par leur enseignante ou leur enseignant (Desrosiers et Tétrault, 2012; Gouvernement du Québec, 2008b; Gouvernement du Québec, 2012). À cet effet, le Comité écrit : « l'élève a besoin de rétroaction, d'encouragement, il a besoin de voir ses progrès, de connaître le chemin parcouru et celui qu'il lui reste à parcourir pour une étape donnée » (Gouvernement du Québec, 2008b, p. 8). Voilà qui témoigne de la pertinence de la rétroaction efficace dans le domaine de l'écriture. Cependant, il a été question, précédemment, de la difficulté à faire des rétroactions en groupe ou en sous-groupe sur les productions écrites des élèves puisqu'elles diffèrent tant au point de vue du contenu que du respect des exigences de la langue. Or la rétroaction individuelle, surtout en écriture, prend un temps considérable pour la correctrice ou le correcteur, alors qu'il est recommandé, comme nous l'avons vu, d'offrir une rétroaction le plus rapidement possible pour qu'elle soit efficace. De plus, la rétroaction des enseignantes et des enseignants prend souvent la forme de commentaires écrits sur les copies finales et notées (Smith, 1997). Or, les élèves considèrent qu'un travail de rédaction est terminé une fois que la copie a été rendue et notée (Peterson, 2010) et ils ont peu d'intérêt à

améliorer des textes déjà notés (Ferris, 1997). C'est exactement ce que je constate auprès de mes élèves. Ainsi, la rétroaction leur parvient à la fin du processus de rédaction et, dans la plupart des cas, n'a pas d'impact sur les progrès des élèves (Peterson, 2003). « La rétroaction peut s'avérer un outil d'enseignement efficace si les élèves en bénéficient pendant la rédaction d'un texte, ils sont alors plus enclins à retravailler les versions intermédiaires de leur texte » (Peterson, 2010, p. 1). Ils disposent ainsi au bon moment d'informations utiles sur leur texte et sont plus susceptibles de l'améliorer en fonction de ces commentaires qu'après la notation de leur version finale (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006). Par ailleurs, le manque de temps et de ressources humaines en classe pour répondre aux nombreuses questions individuelles des élèves lorsqu'ils revoient leur texte sont des contraintes auxquelles les enseignantes et enseignants du primaire se heurtent constamment. Étant donné le temps considérable nécessaire pour offrir une rétroaction individuelle écrite et une rétroaction orale lorsque les élèves retravaillent leur production, il paraît crucial d'accroître l'impact de cette stratégie évaluative sur les progrès des élèves en écriture.

En conclusion, non seulement « les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 72), mais la compétence *Écrire des textes variés* permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux tout en servant à des fins de communication, de création, d'expression et d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001). Pour toutes ces raisons, c'est la compétence à *Écrire des textes variés* chez les élèves du 3^e cycle du primaire que cette recherche veut développer ainsi que leur sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle dans cette discipline. Ainsi, leur motivation face à cette compétence devrait augmenter, et par le fait même, leurs résultats en écriture. Il s'agira donc d'offrir une

rétroaction efficace et individualisée, en cours d'apprentissage, c'est-à-dire lors de la réalisation d'une situation d'écriture. Dans cette optique, quels outils pourraient aider les enseignantes et les enseignants à offrir des rétroactions efficaces en économisant du temps?

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette deuxième partie présente le problème de recherche sur la base de l'état de la question, c'est-à-dire au regard des connaissances sur le sujet. Ensuite, une question générale de recherche émergera de ce problème, ainsi qu'une justification de la pertinence sociale et scientifique.

2.1 État de la question

La première partie de ce chapitre a permis de démontrer, notamment, que l'impact de l'évaluation *pour l'apprentissage* (*assessment for learning*) sur la motivation et la réussite des élèves n'est plus à prouver (Allal et Mottier Lopez, 2005; CSE, 2018; Gouvernement du Québec, 2003; Scallon, 2000; Scallon, 2004). Il existe maintenant « un solide corpus de travaux théoriques et empiriques qui suggèrent que l'intégration de l'évaluation à l'enseignement pourrait bien avoir un pouvoir sans précédent pour accroître l'engagement des élèves et améliorer les résultats de l'apprentissage » (William, 2011, p. 13). Et pour intégrer l'évaluation à l'apprentissage, c'est-à-dire évaluer dans un but de soutien à l'apprentissage, la rétroaction s'avère une stratégie d'évaluation indispensable, comme le soutient le gouvernement du Québec (CSE, 2018; CSE, 2020). Toutefois, ce ne sont pas toutes les sortes de rétroactions qui sont efficaces, tel que vu dans la partie

précédente, en s'appuyant sur les écrits à ce sujet (Brookhart, 2010; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020; Georges et Pansu, 2011; Gibbs et Stobart, 1993; Hattie 1992; Hattie et Timperley, 2007; Marzano, Gaddy et Dean, 2000; Rodet, 2000 et 2004; Stiggins, 2009).

Malgré l'abondance des études réalisées sur la rétroaction efficace, force est de constater qu'elle est rare sur le terrain, c'est-à-dire que peu d'enseignantes et d'enseignants au primaire font des rétroactions efficaces et planifiées (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020). Ces auteurs affirment que tous les enseignants ont recours à des stratégies de rétroaction, mais que « ces pratiques sont souvent informelles et non planifiées en fonction de l'apprentissage à réaliser ou de critères d'évaluation précis » (p. 36). Le Conseil supérieur de l'éducation (2018) abonde dans le même sens, comme nous l'avons vu précédemment. De plus, selon Nuthall (2007), 80% des rétroactions que reçoivent les élèves leur vient de leurs camarades mais, la plupart du temps, elles s'avèrent inadéquates. Il y a donc un réel besoin de former les enseignants à la rétroaction afin que, non seulement ils l'utilisent plus efficacement, mais qu'ils la modélisent en classe pour que les élèves en deviennent des vecteurs.

Cette recherche répond donc à cette volonté de faire le pont entre la théorie et la pratique. Maintenant que nous connaissons tout l'apport de la rétroaction efficace sur les apprentissages, sur le sentiment de compétence et le SEP, sur la motivation et sur la réussite des élèves, que pouvons-nous faire pour en faciliter l'utilisation en classe primaire? Pouvons-nous former davantage les futurs enseignants et enseignantes pour qu'ils soient déjà outillés à ce niveau dès leur entrée sur le marché du travail? Pouvons-nous aider ceux qui sont déjà en pratique? Avec quels outils?

À cet égard, une recension des écrits a été effectuée dans le but de connaître les stratégies et outils numériques d'aide à la rétroaction efficace au primaire. Les recherches ont été réalisées à partir de différentes bases de données spécialisées en sciences de l'éducation, telles que Educational Abstracts Online, Education Database, Education Resources Information Center (ERIC), Érudit et de systèmes d'archivage en ligne de publications universitaires et scientifiques tels que Journal storage, SAGE Journals Online et Taylor & Francis Journals Online. Le moteur de recherche Google Scholar a permis de trouver plusieurs articles scientifiques, de même que l'outil de recherche Sofia. Enfin, des banques de thèses de doctorat ont été consultées, notamment le Portail Francophone des Thèses Électroniques, le Portail Thèses Canada et ProQuest Dissertations and Theses. Par ailleurs, les mots-clés *rétroaction (feedback)*, *"enseignement primaire"*, *stratégie*, *"outil numérique"* et *TIC* ont été utilisés.

Certes, de nombreuses études au sujet de la rétroaction ont été réalisées jusqu'à aujourd'hui. En revanche, l'attention des chercheurs a été portée surtout sur les effets de la rétroaction sur l'apprentissage, comme nous l'avons démontré précédemment, et sur les pratiques d'évaluation formative au primaire. Par exemple, au Québec, Bélair (1993), Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra, Hébert (2007) et Morrissette (2008, 2010, 2011) ont étudié le savoir-faire des enseignantes et des enseignants du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages. Il y a des études, surtout à l'étranger, qui décrivent les types de rétroaction que des enseignantes et enseignants donnent aux élèves, notamment celle d'Erikson et al. (2018), mais peu de recherches testent les outils numériques pour améliorer la rétroaction offerte par les enseignantes et les enseignants du primaire.

2.1.1 *Outils traditionnels*

« Les entretiens avec les élèves et les grilles d'évaluation sont deux moyens pratiques qui permettent d'assurer les apprentissages et d'offrir des rétroactions efficaces » (Chapman et Vagle, 2012, p. 176). Dans ce cas, comment guider adéquatement ces entretiens tout en supervisant le reste du groupe? Quelle sorte de grille d'évaluation est plus pertinente? Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010) suggère, pour aider à gérer la quantité de rétroactions, des stratégies comme utiliser des symboles ou surligner les critères atteints d'une couleur et les critères non atteints d'une autre couleur sur les grilles d'évaluation. Il propose aussi de faire une rotation quant au type de rétroactions : diviser la classe en trois groupes (A, B, C) et, pour une première activité, offrir une rétroaction orale au groupe A, une rétroaction écrite au groupe B et une rétroaction par les pairs au groupe C; pour une deuxième activité, offrir une rétroaction orale au groupe B, écrite au groupe C et par les pairs au groupe A; et ainsi de suite. De telles stratégies, plus traditionnelles, m'amènent à me demander s'il existe, en ces temps de développement technologique, des outils numériques d'aide à la rétroaction.

2.1.2 *L'apport du numérique*

Christiane Caneva, chercheure postdoctorale à la télé-université du Québec (TÉLUQ), se pose la même question : « le numérique pourrait-il éventuellement réduire la charge de travail, mais aussi optimiser l'évaluation en permettant une amélioration des apprentissages des élèves? (2018, p. 37) ». Elle mentionne qu'il faudrait, pour répondre à cette question, mener une étude scientifique permettant de tirer des conclusions à partir de données issues de la recherche (Caneva, 2018).

Bien que « les technologies ne remplacent pas complètement le travail de correction et ne garantissent pas la qualité de la rétroaction, [...] elles permettent un gain de temps considérable et offrent davantage de situations d'évaluation intégrées dans le processus normal d'apprentissage » (Caneva, 2018, p. 37). Il semble que les avantages soient nombreux à utiliser le numérique comme levier en évaluation pour permettre à chacun de développer son plein potentiel :

- La dimension ludique (évaluation sous forme de jeux, de quiz);
- L'immédiateté (statistiques et résultats immédiats);
- La portabilité (sur n'importe quel outil connecté);
- Le gain de temps pour la correction;
- La possibilité d'appliquer une pédagogie différenciée;
- La possibilité pour les élèves d'échanger avec les pairs;
- La possibilité pour tous les élèves de participer. (Caneva, 2018)

Par ailleurs, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication [TIC] en classe semble favoriser la motivation scolaire des élèves. En effet, la littérature rapporte que les TIC ont un impact bénéfique sur l'intérêt : les étudiants manifesteraient à l'école des attitudes plus positives et percevraient plus favorablement leurs apprentissages scolaires lorsque les technologies numériques sont présentes dans la classe (Passey, Rogers, Machell, McHugh et Allaway, 2004). Thierry Karsenti, titulaire de la Chaire de recherche au Canada sur les TIC en éducation, ajoute que « l'absence des TIC pourrait [...], à moyen terme, avoir un impact négatif sur la motivation des étudiants, et tout particulièrement sur celle des garçons, car il y aurait une rupture trop

importante entre la présence des TIC dans la société et la présence des TIC à l'école » (Karsenti, 2003, p. 31). Toutefois, ce chercheur précise que l'impact des TIC sur la motivation varie beaucoup en fonction de l'usage que font les enseignantes et les enseignants de ces technologies ; il importe que celles-ci soutiennent des pratiques pédagogiques qui tiennent compte des déterminants de la motivation, notamment le SEP dont nous avons traité précédemment. En effet, le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des élèves sont très élevés en ce qui a trait à l'utilisation des TIC (Roy, 2009 ; Poelhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy et al., 2012). Bref, pour susciter la motivation scolaire, les TIC devraient permettre à l'élève d'exercer un contrôle plus grand sur ses apprentissages et lui offrir la possibilité de répéter un exercice et de commettre des erreurs sans se sentir jugé (Karsenti, 2003). C'est exactement ce que permet aussi une rétroaction efficace, comme nous l'avons expliqué précédemment. Ainsi, dans cette étude, nous chercherons à combiner l'impact positif de la rétroaction efficace à celui des TIC en utilisant un outil numérique d'aide à la rétroaction. Nous verrons que quelques recherches ont été réalisées au sujet de ce lien entre la rétroaction et l'utilisation des TIC, mais seulement au niveau de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), dans son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN, 2018), vise l'intégration efficace et l'exploitation optimale du numérique au service de la réussite de toutes les personnes au 21^e siècle. Au regard du *Cadre de référence de la compétence numérique* (Gouvernement du Québec, 2019), notre recherche s'inscrit dans la dimension 2 (*Développer et mobiliser ses habiletés technologiques*) ainsi que la dimension 6 (*Communiquer à l'aide du numérique*). Elle s'inscrit également dans la compétence 12 du *Référentiel des compétences professionnelles – Profession enseignante (Mobiliser le numérique)*. (Gouvernement du Québec,

2020). Ce nouveau référentiel exige que les enseignants fassent « des choix critiques et éclairés d'outils qui peuvent contribuer à l'élargissement et à l'enrichissement des apprentissages » (p. 78). Ainsi, ce projet nourrit une volonté à la fois personnelle et ministérielle d'intégrer davantage et efficacement le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage.

2.1.3 Outils numériques

Dans la foulée du foisonnement technologique actuel, de nombreux logiciels et applications sont proposés au milieu scolaire, notamment pour aider à transmettre des rétroactions qui soutiennent l'apprentissage. Ces outils « permettent d'offrir de la rétroaction efficace favorisant le dialogue avec l'enseignant et les pairs, facilitent l'auto-évaluation, encouragent la motivation et fournissent une occasion de prendre du recul sur l'enseignement pour l'améliorer » (Caneva, 2018, p. 38). Ceux-ci peuvent alors prendre différentes formes : audio et/ou vidéo, questionnaires interactifs, interactions sur un réseau social, traces dans un portfolio numérique et aide numérique à la lecture et l'écriture (Pelchat et Stasse, 2018). À titre d'exemple, pour une rétroaction en début de séquence d'apprentissage, il est possible de créer des formulaires ou des quiz en ligne (*Kahoot*, *Socrative*, *Google Formulaires*, *GoFormative*, *Plickers*, etc.). Pour une rétroaction en cours d'apprentissage, d'autres sites ou applications permettent le travail collaboratif entre pairs ou entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant (*Padlet*, *Google Drive*, *EPad.Récit*, *Word Online*, *Google Doc*, *Slides*, *Peergrade*, etc.). Enfin, pour une rétroaction en fin de séquence, des outils numériques, des logiciels ou des applications rendent possible l'enregistrement audio ou audiovisuel (*Poodll*, caméra-document, tablette, cellulaire, etc.).

Devant cette multitude de possibilités technologiques, il importe de se demander lesquelles servent réellement à la rétroaction efficace et surtout, lesquelles répondent à l'objectif de l'enseignante ou de l'enseignant. « L'usage réfléchi des technologies devient un puissant levier pour une rétroaction rapide et personnalisée » (Pelchat et Stasse, 2018, p. 28). En fait, l'intention pédagogique et l'intention d'évaluation (en faisant référence aux critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation des apprentissages*) devraient guider le choix de l'outil le plus pertinent. « L'important est de choisir les outils en fonction de leurs capacités d'établir ce dialogue significatif entre l'enseignant et le ou les apprenants » (Pelchat et Strasse, 2018, p. 28).

La plupart des outils numériques d'aide à la rétroaction impliquent que les élèves composent leur texte à l'ordinateur ou sur une tablette. Or, dans le cadre de cette recherche, l'accès aux ordinateurs et aux tablettes est très limité. En effet, au Centre de services scolaire où se réalise cette étude, la grande majorité des groupes du primaire écrivent encore leur texte à la main. Nous cherchons donc un outil numérique pour la rétroaction, mais qui pourra se faire à partir de textes manuscrits. De plus, nous voulons offrir une rétroaction descriptive, sans notation, en cours d'apprentissage, c'est-à-dire après leur première rédaction mais avant la remise finale. Considérant cette intention d'évaluation en soutien à l'apprentissage ainsi que la contrainte de la forme manuscrite des textes, nous pensons que l'outil numérique le plus pertinent serait la rétroaction audiovisuelle.

2.1.4 *Rétroaction audiovisuelle*

La rétroaction audiovisuelle, parfois appelée correction audiovisuelle, est une technique d'évaluation formative sous la forme d'une vidéo dans laquelle l'élève peut voir son travail défiler

et entendre les commentaires de son enseignante ou son enseignant (Cabot et Lévesque, 2015). Ces auteurs affirment que cette rétroaction peut s'effectuer avec tout travail remis sous forme de fichier numérique, ou imprimé, ou écrit à la main, et qu'elle nécessite pour l'enseignante ou l'enseignant un logiciel de capture vidéo de l'écran ou une caméra et un microphone. La correction avec un support technologique, audio ou audiovisuel, a gagné en popularité au cours des dernières années et quelques études, surtout en enseignement supérieur (notamment Cabot, 2018; Facchin, 2018; Kay et Bahula, 2020; Roberge, 2008 et 2017) ont démontré les apports de ce type de correction sur la performance des élèves. Cabot (2018), qui a réalisé une expérimentation de la rétroaction vidéo personnalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants collégiaux, a constaté que plus de 84 % de ces derniers mentionnent que l'utilisation de ce type de correction les a aidés dans leur compréhension de la matière et leur apprentissage. Facchin (2018) arrive aussi à une conclusion semblable : « Les éléments de la rétroaction technologique les plus appréciés par les répondants se rapportent presque tous au contenu des rétroactions : leur clarté et leur exhaustivité, leur soutien à la compréhension des erreurs, et les explications qu'elles contiennent. » (p. 151).

En plus, Kay et Bahula (2020) ont analysé 67 études, réalisées entre 2009 et 2019, au sujet de la rétroaction vidéo en enseignement supérieur. Cette analyse de la littérature a révélé que les étudiants préféraient cette forme de retour d'information à un retour d'information textuel. Les étudiants ont perçu positivement le retour d'information vidéo, le considérant comme plus détaillé, plus clair et plus riche, notant qu'il améliorerait les capacités de réflexion de haut niveau et les préparait à leur futur travail. Bien que ces études concernent l'enseignement supérieur (et non le primaire), de tels résultats encouragent fortement l'utilisation de la rétroaction vidéo aux autres

niveaux d'enseignement. De toute évidence, l'absence de telles études au niveau du primaire démontre toute l'importance et la pertinence de réaliser la recherche actuelle.

Bien que Facchin (2018) note que la correction audiovidéo est adéquate pour transmettre des rétroactions détaillées et aidantes, cette chercheuse mentionne que le temps additionnel pour réaliser la correction peut s'avérer un irritant pour les enseignantes et les enseignants. Cabot (2018) affirme que « chaque rétroaction prenait, par copie, une dizaine de minutes de travail en supplément à la tâche de correction » (p. 25). Néanmoins, cette auteure note que plusieurs enseignantes et enseignants affirment avoir connu une diminution d'heures de rendez-vous des étudiantes et des étudiants après les corrections audiovidéo. Ainsi, « le temps investi dans la préparation des vidéos pourrait peut-être, au final, être compensé par une diminution du temps de rendez-vous personnel avec les étudiants » (Cabot, 2018, p. 25). Roberge (2017) vient aussi nuancer l'idée d'alourdissement de la tâche des enseignantes et des enseignants en affirmant qu'en commentant un travail au fur à mesure dans une correction orale, « l'étudiant a moins tendance à venir justifier son texte ou à demander des explications sur la correction » (Roberge, 2017, p. 23). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous faisons le pari de gagner du temps non pas durant la rétroaction audiovidéo, mais bien lors du retour en classe. À l'instar des résultats de ces études, nous pensons que les élèves auront moins de questions individuelles lors du retravail en classe, seront plus autonomes et plus efficaces dans leurs corrections et qu'ainsi, l'enseignante sera davantage disponible pour les élèves en difficulté. Ainsi, en gagnant en autonomie et en efficacité, les élèves développeront leur SEP, ce qui augmentera leur motivation face à la tâche et qui, finalement, favorisera leur réussite en écriture.

3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Sur la base de cet état de la question, le projet de recherche vise l'objectif général suivant:

Documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année du primaire

Comme l'objet principal d'un essai est l'analyse et l'amélioration de la pratique professionnelle (Université de Sherbrooke, 2019, p. 5), je propose de commencer par améliorer l'efficacité de mes propres rétroactions aux élèves en utilisant une stratégie d'évaluation numérique. Cette stratégie sera la rétroaction audiovidéo à l'aide d'une caméra-document. Le but de cette recherche est d'étudier l'efficacité de cette stratégie d'évaluation numérique sur la régulation des apprentissages des élèves, c'est-à-dire sur les ajustements qu'ils feront pour améliorer leur texte à la suite de la rétroaction de l'enseignante. Considérant le manque de temps et les exigences de la tâche enseignante, cet outil devra la faciliter et non l'alourdir. Enfin, il répondra au besoin de l'enseignante d'améliorer la qualité de ses rétroactions, ce qui devrait, comme les études le démontrent, favoriser la motivation à apprendre et la réussite de ses élèves en écriture.

4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

D'abord issue d'un désir personnel de mieux comprendre la motivation scolaire et de la favoriser chez mes élèves de 5^e année du primaire, l'idée de cette recherche s'est enrichie des écrits scientifiques à ce sujet. Puissant levier à la motivation d'apprendre, les sentiments de compétence

et d'efficacité personnelle des élèves peuvent et doivent être développés à l'aide des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants. Ce premier chapitre a mis en évidence la problématique du faible sentiment de compétence et SEP des élèves, particulièrement en écriture. La problématique professionnelle a également fait ressortir l'écart entre la pratique sur le terrain et les directives ministérielles en matière d'évaluation. Enseignante depuis plus de 15 ans, la chercheuse à l'origine de ce projet est à même de constater la confusion encore présente dans le milieu en ce qui a trait à l'évaluation en soutien à l'apprentissage, comme nous l'avons mis en évidence précédemment. En effet, le cumul des résultats dans un système de notation et d'évaluation normative est encore omniprésent, malgré les orientations antinomiques du ministère, qui privilégie l'évaluation critériée en soutien à l'apprentissage. De surcroît, les impacts positifs de cette dernière ont été maintes fois démontrées dans la littérature, que ce soit sur la motivation à apprendre, sur le sentiment de compétence et SEP ou sur la réussite scolaire. Ainsi, nous souhaitons faciliter dans le milieu l'évaluation en soutien à l'apprentissage en documentant les effets de rétroactions sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année.

Par ailleurs, nous avons abordé l'apport du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage au 21^e siècle, apport fortement valorisé par le ministère ces dernières années, notamment par le biais du récent *Plan d'action numérique en éducation*. Cette recherche s'inscrit donc aussi dans la volonté d'intégrer davantage le numérique dans la pratique enseignante. En plus de développer les dimensions 2 et 6 du *Cadre de référence de la compétence numérique*, ce projet touche une compétence prescrite dans le *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante : Mobiliser le numérique*, c'est-à-dire « utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs » (Gouvernement du Québec, 2020,

p. 78). En bref, que ce soit en formation initiale à l'enseignement ou en formation continue, cette étude fournit aux acteurs du milieu scolaire des résultats susceptibles de guider les pratiques d'évaluation et de motivation à l'aide du numérique.

Ainsi, ce projet de recherche, d'abord réalisé dans le but d'améliorer la pratique professionnelle d'une enseignante, aura également une portée sociale et scientifique importante. La rétroaction efficace, en tant que stratégie d'évaluation en aide à l'apprentissage, s'avère susceptible d'aider autant les élèves que les enseignantes et enseignants. Tel que mentionné précédemment, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est utile au personnel enseignant puisqu'elle lui permet d'ajuster son enseignement en fonction des besoins observés chez les élèves et de leur indiquer ce qu'ils peuvent faire pour s'améliorer. Ce projet de recherche, par son objectif de documenter les effets de rétroactions audiovidéo, répond au besoin des enseignantes et enseignants d'utiliser davantage et plus efficacement les TIC. Il leur propose un dispositif numérique simple d'utilisation pour effectuer des rétroactions efficaces en écriture. Pour ce qui est des élèves, l'évaluation en soutien à l'apprentissage leur permet de se situer par rapport à ce qui est attendu d'eux, à se familiariser avec les critères utilisés pour juger de la qualité de leur travail. Ils développent donc les outils nécessaires pour évaluer leur propre travail, apprendre de leurs erreurs, comprendre quels sont leurs forces et leurs défis (CSE, 2018). Ainsi, comme nous l'avons démontré précédemment, le sentiment de compétence et le SEP des élèves, et par le fait même leur motivation, devraient augmenter, ce qui indubitablement favorisera leur réussite en écriture.

En conclusion, les connaissances scientifiques qu'apportera cette recherche dans le domaine de l'éducation permettront aux enseignantes et enseignants du primaire non seulement

d'utiliser davantage la rétroaction, mais surtout de l'utiliser efficacement. Nous avons démontré que la rétroaction efficace est trop peu utilisée en classe primaire et qu'elle s'avère souvent inefficace lorsqu'elle est présente. Parallèlement, il y a un réel besoin de découvrir des outils numériques, de les expérimenter et d'en valider la pertinence. En 2008, le *Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* recommandait que le ministère « encourage des recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil normal de production d'écrits » (p. 25). Or, la plupart des études à ce sujet concernent l'enseignement supérieur, ce qui témoigne de la nécessité d'effectuer des recherches au primaire et au secondaire.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente d'abord les concepts et les théories éclairant l'objectif général de recherche. Par la suite, les objectifs spécifiques de recherche sont formulés.

1. CONCEPTS/THÉORIES ÉCLAIRANT L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Rappelons d'abord l'objectif général de recherche :

Documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année.

Les trois concepts éclairant cette question générale de recherche sont : la rétroaction (plus précisément audiovidéo), la régulation des apprentissages et l'écriture en 5^e année du primaire. Les lignes qui suivent permettent de situer précisément ces concepts en fonction de la présente étude.

1.1 **Rétroaction**

Cette section abordera quatre aspects de la rétroaction : la rétroaction efficace, le modèle de rétroaction de Linda Allal, la rétroaction audio et la rétroaction audiovidéo.

1.1.1 *Rétroaction efficace*

Tel que mentionné auparavant, la rétroaction efficace est la stratégie évaluative qui fait l'objet de cette recherche. Nous avons défini la rétroaction (ou *feedback*) selon différents auteurs, retenant finalement celle de Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2020, p. 35) : « la rétroaction consiste à signaler à l'élève en situation d'apprentissage l'écart qui existe entre le but à atteindre

et l'action réalisée pour atteindre ce but ». Il a également été question de la rétroaction efficace, c'est-à-dire de tout ce que les enseignantes et enseignants doivent tenir compte pour optimiser l'impact positif des rétroactions sur la motivation et la réussite scolaires des élèves :

- elles sont planifiées en fonction des critères d'évaluation pour qu'elles servent de soutien à l'apprentissage et qu'elles favorisent le sentiment de compétence et le SEP;
- elles portent sur la tâche, la démarche et la gestion des apprentissages;
- elles sont offertes au moment opportun pour que l'élève les réinvestisse;
- leur forme et leur ampleur sont choisies en fonction des besoins du destinataire;
- elles sont positives, claires et spécifiques (Brookhart, 2010).

Plus récemment, Masson (2020) s'est intéressé à l'importance de maximiser la rétroaction afin que les apprentissages des élèves soient significatifs et durables. Pour cet auteur, maximiser les rétroactions constitue un des sept principes neuroéducatifs pour mieux apprendre et enseigner. En effet, il mentionne que « le retour d'information à la suite d'une action (rétroaction) est non seulement utile pour changer ses connexions neuronales mais aussi pour assurer que ces changements sont pertinents et utiles » (Masson, 2020, p. 143). Cet auteur met en évidence les changements dans le cerveau lorsque les élèves reçoivent une rétroaction efficace. Ainsi, il donne quatre principales raisons pour expliquer l'importance de la rétroaction maximale (ou efficace) :

Premièrement, la rétroaction peut stimuler l'activation des mécanismes cérébraux de correction d'erreur. Ces derniers aident le cerveau à modifier les connexions

neuronales afin de corriger une erreur et agir plus efficacement. Deuxièmement, la rétroaction peut stimuler l'activation des mécanismes cérébraux de renforcement et augmenter la quantité de dopamine dans le cerveau, ce qui peut contribuer au renforcement des connexions neuronales efficaces et utiles. Troisièmement, la rétroaction permet de façon plus globale d'améliorer le pouvoir prédictif du cerveau et de maximiser ses dépenses énergétiques. Quatrièmement, plusieurs recherches montrent que la rétroaction influence de façon significative l'apprentissage, en particulier si elle est faite de façon optimale, en plus de diminuer les risques de répétition d'une erreur. (Masson, 2020, p. 142-143)

Ces découvertes scientifiques sur les changements neuronaux confirment la pertinence non seulement d'utiliser la rétroaction comme stratégie d'enseignement et d'évaluation, mais aussi de l'optimiser par sa qualité et sa quantité. Dans cette optique, la chercheuse s'est demandé s'il existe un modèle à suivre qui facilite la tâche des enseignantes et des enseignants et leur assure d'offrir des rétroactions efficaces à leurs élèves. À cet effet, Linda Allal (2007) a élaboré un modèle en quatre étapes afin de guider les enseignantes et les enseignants vers la rétroaction efficace. Les prochaines sous-sections décrivent ce modèle théorique.

1.1.2 Le modèle d'Allal : La rétroaction, une étape de la régulation des apprentissages

Selon Allal (2007), la rétroaction est inhérente au processus de régulation des apprentissages. En effet, cette auteure définit la régulation de l'apprentissage en termes d'une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci;
- contrôler la progression de l'action vers le but;
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction);
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but.

C'est à la troisième étape de ce modèle (assurer un retour sur l'action) que nous retrouvons la rétroaction. Ainsi, une rétroaction efficace succède à deux premières étapes essentielles (fixer un but et orienter l'action vers celui-ci; contrôler la progression de l'action vers le but) et précède une quatrième étape tout autant importante (confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action). L'avantage de cette définition, c'est qu'elle peut porter autant sur les régulations internes au fonctionnement psychologique de l'apprenant (autorégulation) que sur les sources de régulation liées aux interactions de l'apprenant avec son environnement, c'est-à-dire ses interactions avec les autres acteurs de la situation (enseignants, pairs) et avec les composantes matérielles et culturelles (Allal, 2007). Nous concevons effectivement ce processus comme une communication continue entre l'élève et l'enseignante ou enseignant. Chacune des quatre étapes de ce modèle sera initiée et guidée par l'enseignante ou l'enseignant, dans l'optique d'une participation active de l'élève.

Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2020), dans un ouvrage destiné à la formation des enseignantes et enseignants, décrivent plus en détails chacune des étapes du modèle proposé par Allal. En s'inspirant notamment des explications de Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, les sous-sections suivantes décrivent comment sont réalisées les quatre étapes du modèle d'Allal dans le cadre de cet essai.

1.1.2.1 Fixer un but et orienter l'action vers celui-ci

Cette première étape se réalise parallèlement à la planification de l'évaluation des apprentissages. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, une rétroaction efficace débute par une planification de celle-ci, en fonction des critères d'évaluation. Selon le PFÉQ, l'enseignante ou l'enseignant planifie les situations d'apprentissage et l'évaluation pour chacune des compétences au programme (Gouvernement du Québec, 2001; Gouvernement du Québec, 2006; Gouvernement du Québec, 2007). Cette planification guide l'enseignante ou l'enseignant dans le choix des activités d'apprentissage, et l'élève dans ce qu'il devra faire pour réaliser des apprentissages et atteindre son but. « Les activités d'apprentissage et d'évaluation doivent être présentées aux élèves en amont » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 37). En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit partager l'intention avec les élèves, au début d'une activité d'apprentissage et d'évaluation, afin qu'ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux. Par ailleurs, Stiggins (2009) insiste sur l'importance de montrer des exemples et des contrexemples de travaux. C'est donc ce qui a été fait dans le cadre de cet essai, c'est-à-dire que l'enseignante a pris le temps de présenter l'intention, les étapes et les critères d'évaluation de la situation d'écriture afin de guider les élèves.

1.1.2.2 Contrôler la progression de l'action vers le but

La deuxième étape du processus de régulation de l'apprentissage, toujours selon le modèle d'Allal, consiste à suivre la progression des élèves en cours d'action. Cette étape implique que l'enseignante ou l'enseignant « cible des moments clés dans la réalisation des activités d'apprentissage pour juger de la progression des élèves » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020,

p. 37). Dans l'optique d'une évaluation en soutien à l'apprentissage, comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante ou l'enseignant se demande si les élèves progressent comme prévu vers l'atteinte du but fixé. C'est exactement à cette étape que l'enseignante, dans le cadre de cette recherche, a pris connaissance des travaux des élèves, plus précisément de leur brouillon, afin de leur offrir une rétroaction audiovidéo. Conformément à ce qui précède au sujet de la rétroaction efficace, l'enseignante a ciblé quelques critères parmi la grille critériée qui sera présentée dans la méthodologie (annexe B), en fonction des besoins individuels des élèves. Par exemple, un élève peut présenter des difficultés à organiser son texte en paragraphe alors qu'un autre a surtout besoin de réviser l'accord des adjectifs dans le groupe du nom. L'enseignante pourrait donner à un élève fort le défi d'utiliser un vocabulaire plus riche, alors que ce critère n'est pas une priorité pour un élève qui présente des difficultés à tous les critères de la grille. Cette différenciation dans l'évaluation en soutien à l'apprentissage rejoint l'idée de la rétroaction efficace qui répond directement aux besoins individuels des apprenants (Brookhart, 2010, Stiggins, 2009).

1.1.2.3 Assurer un retour sur l'action (feedback ou rétroaction)

Cette troisième étape, souvent négligée en classe, comme nous l'avons déploré dans la problématique, est essentielle pour que l'apprentissage ait lieu. À la suite de la rétroaction de l'enseignante ou l'enseignant, l'élève revoit son travail, le modifie, l'améliore dans le but de répondre aux attentes. Il s'agit en fait de l'autorégulation des apprentissages; ce concept sera davantage explicité dans la prochaine sous-section. Si elle est efficace, la rétroaction offerte devrait orienter l'élève dans sa démarche sans lui donner les bonnes réponses. « L'effort et la réflexion doivent venir de l'élève, car c'est lui qui est en situation d'apprentissage » (Fontaine, Savoie-Zajc

et Cadieux, 2020, p. 38). C'est l'étape de la régulation, c'est-à-dire « l'action de l'élève qui ajuste sa démarche pour prendre en compte la rétroaction de l'enseignant » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 43). Lors de l'expérimentation de cet essai, l'enseignante a analysé la régulation faite par les élèves, ce qui a permis non seulement d'observer la progression des apprentissages, mais aussi de vérifier l'efficacité de ses rétroactions. Conséquemment, le temps nécessaire a été accordé aux élèves pour effectuer cette régulation, comme le recommandent les auteurs (Allal, 2007; Brookhart, 2010; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020; Gibbs et Stobart, 1993; Hattie 1992; Marzano, Gaddy et Dean, 2000; Gouvernement du Québec, 2008; Rodet, 2000).

1.1.2.4 Confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but

Finalement, la quatrième étape du modèle d'Allal amène l'enseignante ou l'enseignant à mentionner à l'élève si ce qu'il a fait, à la suite de la rétroaction reçue, est adéquat. Ce dernier a besoin de savoir si les modifications qu'il a apportées lui permettent d'atteindre le but fixé à la première étape. C'est normalement à cette étape qu'un résultat est attribué au travail de l'élève. « Dans le cas où l'élève ne réussit pas à ajuster son action en fonction de la rétroaction reçue, [l'enseignante ou] l'enseignant devra discuter avec lui afin de trouver ensemble des pistes d'action claires et précises qui permettront à l'élève d'orienter sa démarche » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 39). Dans le cadre de cet essai, des entretiens ont été effectués dans cette optique, comme nous le verrons en détails au chapitre 3.

1.1.3 *Rétroaction audio*

Au début des années 2000, l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur utilisation de plus en plus répandue dans le domaine de l'éducation ont amené des chercheurs à expérimenter des méthodes de rétroaction moins traditionnelles que la simple transmission de commentaires écrits sur la copie de l'élève. L'utilisation de l'audio, qui a commencé par l'enregistrement sur cassette (Roberge, 1993, 2008), se fait maintenant par différentes voies numériques : enregistrement MP3 fait à l'aide d'un téléphone cellulaire (Bauer, 2011), capsule audio insérée dans un PDF grâce aux applications telles que *Adobe Acrobat Pro* (Dagen, Mader, Rinehart et Ice, 2008; Ice, Swan, Diaz, Kupczynski et Dagen, 2010), ou *IAnnotate* (Bélec, 2015; Graves et al., 2015). Les chercheurs ont rapidement constaté les avantages de la rétroaction audio. Alors que le traditionnel commentaire écrit, parfois incompréhensible pour l'élève (Lafontana, 1996) et se limitant souvent à quelques mots (Hennessy et Forrester, 2014), une seule minute de commentaires audio équivaut à environ 100 mots (Gould et Day, 2013). Ainsi, les commentaires oraux sont plus détaillés et plus constructifs (Dagen et al., 2008; Graves et al., 2015; Hennessy et Forrester, 2014; Roberge, 2008, 2017), contiennent un langage plus riche (King, McGugan et Bunyan, 2008), des concepts plus élaborés (Dagen et al., 2008) et un niveau plus élevé de nuances et de spécificités (Ice et al., 2010; Bilbro, Iluzada et Clark, 2013). Selon Sadler (2010), les commentaires écrits standards s'avèrent inefficaces par leur caractère peu explicite. Par conséquent, les élèves ou les étudiantes et étudiants se sentent plus concernés par les commentaires audio des enseignantes et enseignants. En effet, les apprenants sont plus satisfaits des rétroactions audio parce qu'elles sont personnelles et différenciées (Bauer, 2011; Bélec, 2015; Graves et al., 2015; King et al., 2008; Lunt et Curran, 2010; Martini et DiBattista, 2014; Roberge, 2008).

En plus, certaines études suggèrent que les rétroactions audio amènent les élèves à considérer que leur enseignante ou enseignant se soucie davantage de leur travail et de leur réussite (Ice et al., 2010; Rotheram, 2009). À l’instar des études effectuées sur le sentiment de compétence et le SEP (voir chapitre 1), la rétroaction audio contribue à améliorer la performance des élèves (Martini et DiBattista, 2014). En outre, l’étude de McCarthy (2015) établit que les filles se contentent plus aisément de rétroactions écrites, mais que les garçons apprécient davantage les rétroactions audio.

Du point de vue des enseignantes et enseignants (ou professeures et professeurs dans le cas des études en enseignement supérieur), ils soulignent que le temps requis pour enregistrer les rétroactions audio est équivalent (Bauer, 2011; Bélec, 2015; Graves et al., 2015; Roberge, 2008, 2017), voire moindre (Cooper, 2008; McCarthy, 2015), que celui requis pour écrire les rétroactions. Il importe toutefois de mentionner que la réduction de temps apparaît avec la pratique des enregistrements audio et non seulement lors d’une première expérience (Rotheram, 2009). Enfin, les chercheurs dénotent une difficulté dans l’utilisation de la rétroaction audio : la capacité de référer aux endroits spécifiques du travail (Martini et DiBattista, 2014; Rodway-Dyer, Knight et Dunne, 2011). C’est d’ailleurs une des raisons pour lesquelles nous optons pour la rétroaction à la fois audio et vidéo, qui permet de cibler visuellement des endroits précis sur le travail tout en profitant des nombreux avantages de l’audio.

1.1.4 Rétroaction audiovisuelle

Nous avons vu précédemment que la rétroaction audiovisuelle est une technique d’évaluation formative sous la forme d’une vidéo dans laquelle l’élève peut voir son travail défiler et entendre

les commentaires de son enseignante ou son enseignant (Cabot et Lévesque, 2015). « Ayant l'avantage de combiner, par sa nature, l'oral et le visuel, elle permet aux étudiants d'assister en différé à la correction de leur travail » (Bélec et Richard, 2019). Bien qu'elle gagne en popularité (Cabot et Lévesque, 2015; McCarthy, 2015; Thompson et Lee, 2012; West et Turner, 2016), cette stratégie d'évaluation est plutôt récente et la littérature scientifique, indigente à ce sujet, surtout au primaire et au secondaire. Quelques études ont été réalisées en enseignement supérieur seulement (Bélec, 2016; Boucher, 2020; Cabot, 2018; Cabot et Lévesque, 2015; Facchin, 2018; Kay et Bahula, 2020; Roberge, 2008, 2017). Le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) a présenté, en 2019, un rapport de recherche intitulé *La rétroaction multitype*, où 14 enseignantes et enseignants du collégial ont intégré la rétroaction numérique multitype à leur pratique. Bélec et Richard (2019) y mentionnent que la rétroaction multitype est la combinaison, grâce au numérique, de plusieurs types de rétroaction sur le travail des étudiants. La rétroaction audiovidéo en fait donc partie puisqu'elle combine à la fois l'audio et la vidéo, ainsi que les formes écrite et orale. Ce rapport de la PAREA (Bélec et Richard, 2019) rend compte des nombreux avantages de cette combinaison. Entre autres, la rétroaction multitype permet de réaliser plus facilement des commentaires prospectifs axés sur des stratégies procédurales constructives. De plus, selon Cabot et Lévesque (2015) et tel que mentionné au chapitre précédent, la rétroaction audiovidéo peut exercer une influence positive sur la motivation et le sentiment de compétence des étudiantes et étudiants, ainsi que sur la relation pédagogique avec la professeure ou le professeur. Dans le même ordre d'idées, Thompson et Lee (2012) ont démontré que les étudiantes et étudiants préfèrent la rétroaction audiovidéo. Tel que mentionné précédemment, les jeunes aiment apprendre par des moyens technologiques (Cabot et Lévesque, 2015; Karsenti, 2003;

McCarthy, 2015; Poellhuber et al., 2012; Roberge, 2008, 2017). Enfin, les recherches de Facchin (2017) mettent en évidence l'impact positif de ce type de rétroaction sur la persévérance des étudiantes et étudiants.

1.2 Régulation des apprentissages

La régulation est « l'action de l'élève qui ajuste sa démarche pour prendre en compte la rétroaction de l'enseignant » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 43). La régulation peut également être faite par l'enseignante ou l'enseignant lorsqu'elle ou il ajuste sa propre démarche après ses observations. Comme le mentionne Scallon (2000, p. 17) : « la régulation en évaluation formative porte sur deux objets : d'une part, la pédagogie proprement dite, envisagée dans un contexte bien circonscrit d'enseignement et d'apprentissage souvent déterminé par des objectifs pédagogiques; d'autre part, l'élève lui-même dans sa progression ». Dans le cadre de cette recherche, c'est d'abord la régulation par les élèves qui nous intéressait, à savoir les améliorations qu'ils ont été capables d'apporter à leur texte à la suite de la rétroaction audiovidéo de leur enseignante. L'analyse de cette régulation par l'élève a ensuite permis à l'enseignante chercheuse d'ajuster sa pédagogie, soit de se réguler à son tour.

Les recherches ont démontré l'importance de la régulation dans le processus d'apprentissage (Butler et Winne, 1995; Louis, 1999; Scallon, 2000). « Certains auteurs utilisent le terme *autorégulation* comme synonyme de régulation, plus spécifiquement de régulation métacognitive » (Louis, 1999, p.108). Butler et Winne (1995) définissent l'autorégulation en tant qu'une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir. Selon ces auteurs, un élève qui réussit bien a la capacité de faire appel à des processus efficaces d'autorégulation. Il est capable

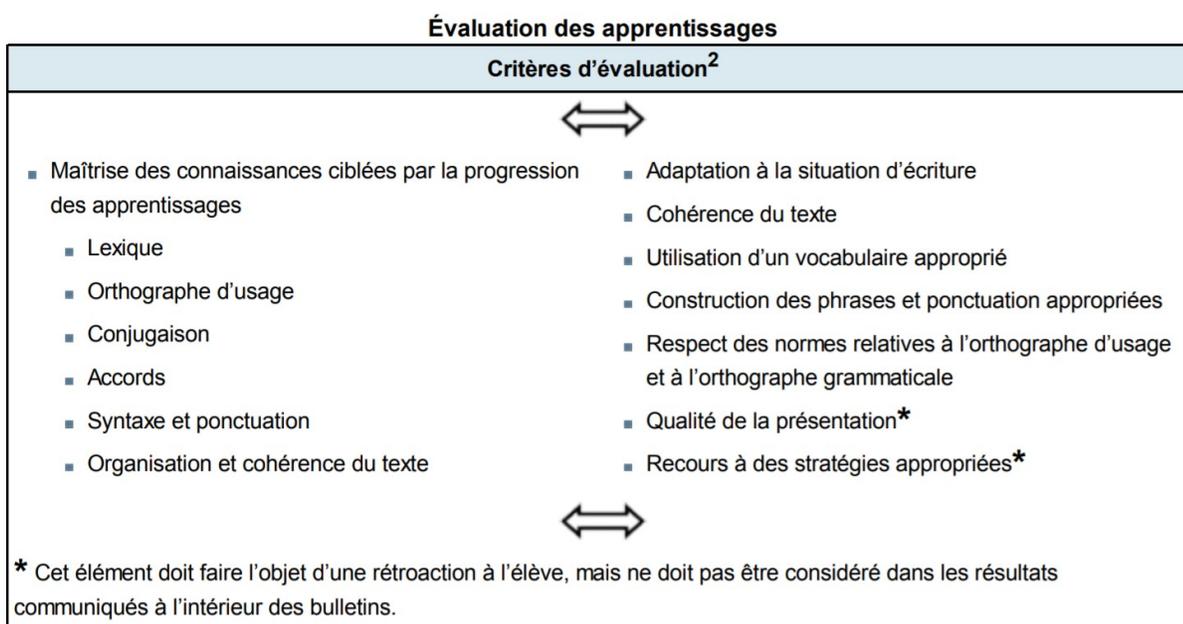
de déterminer un but d'apprentissage, de planifier des activités à entreprendre, de contrôler ces activités en cours de réalisation et de vérifier et ajuster des résultats en fonction de critères (Butler et Winne, 1995). Cette conception de l'autorégulation se situe dans le cadre conceptuel de la métacognition préconisé par le cognitivisme (Brown et Palinscar, 1982) et par le constructivisme (Piaget, 1975; Vygotsky, 1977). Allal (1979 et 1991) s'est particulièrement intéressée à la régulation, introduisant les notions de régulation interactive et de régulation rétroactive, et associant la régulation à l'évaluation formative. La régulation interactive est une adaptation de chaque activité pédagogique en cours de réalisation, une observation non-instrumentée et un ajustement immédiat. La régulation rétroactive fait davantage référence à l'enseignement correctif, c'est-à-dire à une évaluation formative, mais à une observation instrumentée et une interprétation critériée (Scallon, 2000).

Cette recherche fait appel à cette forme de régulation rétroactive puisque nous utilisons des grilles d'analyse critériée dans le cadre d'une évaluation en soutien à l'apprentissage. Considérant que nous nous intéressons à priori aux ajustements que fait l'élève à la suite de la rétroaction de l'enseignante, nous utiliserons simplement le terme *régulation*, tel que défini par Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2020) au début de cette section.

1.3 Évaluation de la compétence à écrire

Précédemment, nous avons mentionné que le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011b) définit les critères sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer. Ces critères d'évaluation proviennent de ceux du PFÉQ et sont en liens directs avec les documents sur la progression des apprentissages, qui fournissent des précisions sur les

connaissances propres à chaque discipline. De plus, le cadre d'évaluation indique les pondérations permettant de constituer les résultats disciplinaires transmis à l'intérieur des bulletins. Par exemple, dans la discipline du *Français, langue d'enseignement*, la compétence *Écrire des textes variés* compte pour 30% aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire, et pour 40% au 3^e cycle. La figure 3 présente les critères d'évaluation de cette compétence.



Source. Gouvernement du Québec, 2011b.

Figure 2. Critères d'évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*

Par la suite, le Cadre précise chaque critère en présentant les éléments favorisant leur compréhension. La figure 3 présente ces éléments pour les critères d'évaluation en écriture.

| Éléments favorisant la compréhension des critères | |
|--|---|
| Adaptation à la situation d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> ■ Prise en compte : <ul style="list-style-type: none"> ■ du sujet ■ de l'intention d'écriture (2^e et 3^e cycle) ■ du destinataire (3^e cycle) |
| Cohérence du texte | <ul style="list-style-type: none"> ■ Présentation des idées selon un ordre logique, chronologique ou séquentiel (1^{er} cycle*, 2^e et 3^e cycle) ■ Regroupement des idées en paragraphes (2^e et 3^e cycle) ■ Utilisation des marqueurs de relation et des termes substitués appropriés (3^e cycle) |
| Utilisation d'un vocabulaire approprié | <ul style="list-style-type: none"> ■ Conformité à la norme et à l'usage (1^{er} cycle*, 2^e et 3^e cycle) ■ Justesse (3^e cycle) ■ Variété (2^e et 3^e cycle) |
| Construction des phrases et ponctuation appropriées | <ul style="list-style-type: none"> ■ Selon les apprentissages effectués pendant le cycle |
| Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale | <ul style="list-style-type: none"> ■ Selon les apprentissages effectués pendant le cycle |
| Qualité de la présentation* | <ul style="list-style-type: none"> ■ Calligraphie ■ Mise en page et disposition (3^e cycle) |
| Recours à des stratégies appropriées* | <ul style="list-style-type: none"> ■ Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique |
| <p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p> | |

Source. Gouvernement du Québec, 2011b.

Figure 3. Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation en écriture

Les deux premiers éléments, soit l'adaptation à la situation d'écriture et la cohérence du texte, concernent la grammaire du texte. Les trois éléments qui suivent, soit l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la construction des phrases et ponctuation appropriées, et le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, concernent la grammaire de la phrase et du mot. Finalement, les deux derniers éléments, soit la qualité de la présentation et le recours à des stratégies appropriées, ne font pas partie des critères évalués au

bulletin, mais doivent faire l'objet d'une rétroaction offerte à l'élève, comme l'indique l'astérisque au bas du tableau. Ainsi, les rétroactions offertes aux élèves de 3^e cycle du primaire, dans le cadre de cet essai, portent sur certains de ces critères du discours écrit. Au lieu de cibler un seul et même critère pour l'ensemble des élèves, nous avons ciblé les critères sur lesquels intervenir en fonction des besoins individuels afin de faciliter la progression de chaque élève vers la réussite. C'est d'ailleurs ce qui est recommandé, comme nous l'avons vu précédemment, pour que les rétroactions soient efficaces (Brookhart, 2010).

À partir de ces guides du ministère, les enseignantes et les enseignants, de concert avec les conseillers pédagogiques de leur CSS, bâtissent des grilles d'évaluation critériée. L'annexe B présente la grille d'évaluation utilisée au 3^e cycle au sein du CSS Kamouraska-Rivière-du-Loup. Puisque l'ensemble des enseignantes et enseignants du primaire au 3^e cycle utilisent cette grille en évaluation de l'écriture, et qu'elle est conforme au *Cadre d'évaluation des apprentissages*, nous avons utilisé cette grille critériée lors de l'expérimentation. La grille n'est pas pondérée, ce qui permet d'offrir une évaluation formative, sans notation, comme le suggère la rétroaction efficace en cours d'apprentissage, tel que démontré au chapitre 1. La grille était pondérée lors d'une deuxième évaluation, c'est-à-dire après que l'élève ait apporté les corrections en fonction de la rétroaction. L'annexe C présente la grille pondérée.

2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

À la lumière de la problématique explicitée au premier chapitre, un objectif général de recherche avait été formulé :

Documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année.

À présent que nous avons défini le cadre conceptuel, trois objectifs spécifiques de recherche se présentent :

- 1) Concevoir des rétroactions audiovidéo et les communiquer aux élèves;
- 2) Documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions;
- 3) Faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

Dans le prochain chapitre, nous verrons précisément comment se réalisent ces trois objectifs en fonction de la méthodologie.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre traite de la méthodologie de cet essai. Les aspects abordés sont le type de recherche, le contexte de recherche et l'échantillonnage, les outils de rétroaction et la méthode de conception, les techniques et instruments de recherche, la planification de l'analyse des résultats, l'échéancier, la dimension éthique ainsi que la rigueur et la scientificité.

1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude, de nature qualitative, s'inscrit dans la catégorie des recherches de développement, plus spécifiquement de la recherche-expérimentation. Selon Paillé (2007, p. 139), cette dernière « consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit ». La recherche-expérimentation se distingue d'une simple expérimentation en classe par son caractère scientifique. En effet, Paillé (2007) insiste sur l'importance de l'objectif d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions de l'expérimentation.

Dans le cas présent, la stratégie à l'étude était la rétroaction audiovidéo. Il s'agissait pour l'enseignante chercheuse d'enregistrer, à l'aide d'une caméra-document, sa lecture du texte de l'élève en y apportant des commentaires écrits et oraux. Pour l'élève, il s'agissait d'abord de visionner cette rétroaction audiovidéo en classe, à un moment planifié par l'enseignante, à l'aide d'une tablette ou d'un portable et de ses écouteurs. Chaque élève avait reçu un lien YouTube vers cet enregistrement, un lien non-répertorié afin d'assurer la confidentialité. Ensuite, l'élève régulait

ses apprentissages en apportant les modifications nécessaires à son travail. L'analyse des régulations faites par l'élève a permis de mesurer l'efficacité de cette stratégie.

2. CONTEXTE DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLONNAGE

À priori, cette recherche ciblait des élèves de 5^e année, niveau du groupe d'élèves de l'enseignante chercheuse. Cette dernière travaille dans une école primaire de Rivière-du-Loup, dans la région du Bas-St-Laurent. Cette école compte 234 élèves, répartis dans onze classes du 2^e et du 3^e cycles. Parmi les 20 élèves (12 filles et 8 garçons) qui faisaient partie du groupe de l'enseignante chercheuse, cinq présentaient des troubles d'apprentissage en français (dyslexie, dysorthographe ou trouble du langage primaire). Ces cinq élèves avaient un plan d'intervention scolaire avec un objectif en écriture. Enfin, ces élèves en difficulté utilisaient un outil d'aide à l'écriture (prédicteur de mots et synthèse vocale Lexibar) pour produire leur texte.

En considération de ce contexte, nous avons effectué un échantillonnage auprès des textes rédigés par l'ensemble des élèves de ce groupe. Il s'agissait d'un échantillonnage non probabiliste intentionnel parce que nous désirions des textes d'élèves considérés forts en écriture, des textes d'élèves moyens et des textes d'élèves en difficulté. Nous considérons que l'analyse de neuf textes (trois de chaque force) était suffisante pour que les résultats soient pertinents, tout en évitant une surcharge d'analyse puisqu'il s'agissait d'un essai. En plus du niveau de réussite en écriture, le sexe était un autre critère d'échantillonnage afin qu'il y ait des filles et des garçons parmi les neuf sujets (cinq filles et quatre garçons). Enfin, ces neuf élèves ne savaient pas qu'ils étaient ciblés puisque tous les élèves du groupe ont effectué le travail écrit et ont reçu la rétroaction audiovidéo

dans le cadre normal de la classe. Il n'y avait donc pas de risques, d'inconvénients ni d'avantages personnels prévisibles associés à cette recherche.

3. LES OUTILS DE RÉTROACTION ET LA MÉTHODE DE CONCEPTION

Avant d'aborder les techniques et les instruments de la recherche, il importe de présenter les deux outils numériques qui ont été utilisés lors de l'expérimentation. Dans un premier temps, la caméra-document a permis à l'enseignante d'enregistrer la rétroaction. Dans un deuxième temps, une tablette de type iPad pour chaque élève a permis de visionner la rétroaction. Il s'agissait donc de deux outils de rétroaction complémentaires.

3.1 Caméra-document et tablette

Précédemment, nous avons justifié le choix de la caméra-document qui permet l'enregistrement audio et vidéo des rétroactions. Les caméras-documents, aussi appelés caméras de documents, présentateurs visuels, *visualiseurs*, rétroprojecteurs numériques ou *docucams*, sont des dispositifs de capture d'image en temps réel permettant d'afficher un objet à un large public (Wikipédia, 2021). En effet, la caméra-document est capable d'agrandir et de projeter les images d'objets réels en deux ou en trois dimensions. Il s'agit, la plupart du temps, d'une webcam haute résolution, montée sur un bras de manière à faciliter le placement sur une page. Cela permet à une présentatrice ou un présentateur d'écrire sur une feuille de papier ou d'afficher un objet en deux ou trois dimensions pendant que le public regarde. En classe, les enseignantes et enseignants s'en servent surtout pour projeter des documents sur le tableau interactif, par exemple un livre d'histoire, afin que les élèves voient bien les images et le texte. Le livre est simplement placé sous

la caméra. L'appareil capte l'image qui est aussitôt projetée à l'aide d'un projecteur ou d'un moniteur. Il est également possible d'enregistrer une vidéo et de l'exporter en fichier MP4, comme dans le cas de cette expérimentation. Il existe différents types de caméra-document. Pour cette étude, nous avons utilisé la caméra *HUE HD Pro Camera*, telle qu'illustrée à la figure 4. À noter que n'importe quelle autre caméra-document pourrait convenir, en autant qu'elle permette l'enregistrement vidéo.



Source. Huehd.com.

Figure 4. Caméra-document utilisée

3.2 Méthode de conception des rétroactions

Chaque enregistrement devait durer entre cinq et dix minutes, un temps ni trop long ni trop court (principe de Boucle d'or) afin d'offrir une rétroaction de qualité sans surcharger cognitivement les élèves (Brookhart, 2010). Tel que vu précédemment, les rétroactions devaient être descriptives, c'est-à-dire qu'elles « guident l'élève en lui donnant l'information dont il a besoin pour modifier ou ajuster son travail et, ainsi, lui permettre de l'améliorer » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 48). Le contenu des enregistrements devait également respecter

les autres caractéristiques d'une rétroaction efficace, telles que décrites au premier chapitre. Le tableau suivant présente la planification des rétroactions en fonction de ces caractéristiques.

Tableau 2 Planification des rétroactions offertes selon les caractéristiques d'une rétroaction efficace

| Caractéristiques d'une rétroaction efficace | Rétroaction de l'enseignante |
|---|--|
| Suit une séquence préétablie en respectant le principe du « sandwich » (force – point à améliorer – force). | Montrera d'abord la grille d'évaluation et où se situe le travail de l'élève pour chaque critère, en faisant ressortir les forces. Ciblera ensuite le critère à réguler et les indicateurs touchés. Selon les besoins de l'élève, montrera un ou des exemples de régulation sur le texte. Terminera en encourageant l'élève afin de favoriser sa motivation. |
| Planifiée en fonction des critères d'évaluation pour qu'elle serve de soutien à l'apprentissage. | Portera sur un critère de la grille d'évaluation qui sera préalablement ciblé par l'enseignante. |
| Porte sur la tâche, la démarche et la gestion des apprentissages. | <ul style="list-style-type: none"> -Sera souvent formulée sous forme de questionnement pour favoriser la gestion de l'apprentissage; -Portera sur la tâche lorsque les critères d'évaluation 1 et 2 seront ciblés; -Portera davantage sur la démarche lorsque les critères 3, 4 et 5 seront ciblés, par exemple un rappel d'une stratégie de la démarche de correction. |
| Respecte le principe de « Boucle d'or » (ni trop longue, ni trop courte). | Chaque enregistrement durera entre cinq et dix minutes. |
| Sa forme et son ampleur sont choisies en fonction des besoins de l'élève. | <p>Les besoins des élèves seront respectés par une différenciation de l'ampleur de la rétroaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les vidéos les plus courtes s'adresseront aux élèves dont l'attention et la concentration sont plus limitées ou qui éprouvent des difficultés marquées en écriture; des exemples précis seront donnés et l'enseignante pointera précisément quelques erreurs ou éléments à modifier. -Les élèves moyens recevront une rétroaction vidéo d'environ 7 minutes sur un critère spécifique, montrant de façon plus générale les modifications à apporter, souvent sous forme d'un questionnement. -Les élèves forts recevront une rétroaction vidéo plus longue (environ 9 minutes), dans laquelle l'enseignante ciblera un critère à améliorer, mais donnera aussi des stratégies ou des conseils sur un ou deux autres critères afin d'améliorer leurs prochains textes. |
| Positive, claire et spécifique. | -Toutes les rétroactions de l'enseignante pointera un critère spécifique (parfois même un seul indicateur dans un critère), seront formulées de façon positive et exprimées le plus clairement possible. D'ailleurs, le débit du discours de l'enseignante sera ajusté selon le rythme |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | d'apprentissage des élèves pour s'assurer qu'ils comprennent bien les attentes. |
| Offerte rapidement après le travail. | -Les élèves recevront leur rétroaction audiovidéo au plus tard deux jours après la rédaction de leur texte. |

4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Cette expérimentation a nécessité quatre principaux moments de collecte de données dont les deux premiers étaient la version initiale des textes des neuf élèves (prétests) et leur texte modifié (postests). Dans certains cas, une entrevue avec l'élève pouvait avoir lieu comme troisième collecte de données, essentiellement pour comprendre la non-régulation ou la régulation partielle. Enfin, un questionnaire écrit était administré à l'ensemble des élèves du groupe afin de recueillir leur point de vue. Ainsi, les techniques et les instruments de recherche suivants ont été utilisés : l'analyse de documents à l'aide des grilles de correction, le questionnaire écrit, le guide d'entrevue et le journal de bord.

4.1 L'analyse de documents et grilles de correction

La principale technique de recherche était l'analyse (ou l'étude) de documents. Paillé (2007, p. 135) mentionne que l'étude de documents « consiste à faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre le monde qui nous entoure, les élèves que nous fréquentons au quotidien, etc. ». Dans le cas présent, les analyses ont été faites à l'aide des textes écrits par les élèves, à deux moments différents de l'expérimentation, soit avant la rétroaction de l'enseignante et après la régulation des élèves. Il s'agissait de comparer un même document, avant et après la

rétroaction de l'enseignante et la régulation de l'élève (prétest et postest), afin de vérifier les modifications apportées par l'élève sur son travail.

Conséquemment, l'instrument de mesure principal, qui permettait de réaliser le deuxième objectif spécifique de cette recherche (documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement de la rétroaction), était la grille de correction critériée (pondérée et non pondérée), telle que présentée précédemment (annexes B et C). Cette grille a été utilisée en deux formats, respectivement aux deux moments de l'expérimentation, soit la grille non pondérée comme prétest et la grille pondérée comme postest. Les deux grilles étaient identiques, à l'exception de la présence d'une pondération pour le postest, ce qui permettait de faire une comparaison juste. Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, ces grilles ont été bâties à partir des guides du ministère, par des enseignantes et des enseignants, et la conseillère pédagogique du CSS où se déroule l'expérimentation. Elles sont utilisées par l'ensemble des enseignantes et enseignants du primaire au 3^e cycle en évaluation de l'écriture et sont conformes au *Cadre d'évaluation des apprentissages*. L'enseignante qui réalisait cette expérimentation avait l'habitude d'utiliser ces grilles qui permettent d'évaluer chacun des critères de la compétence *Écrire des textes variés*.

4.2 L'entrevue et son guide

Dans certains cas, une entrevue avec l'élève pouvait avoir lieu comme troisième collecte de données, essentiellement pour comprendre la non-régulation ou la régulation partielle. Il s'agissait d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Comme le souligne Garneau (2011, p. 132), l'entrevue semi-dirigée (ou semi-structurée) est « le format le plus courant dans les recherches de

type qualitatif en sciences de l'éducation » parce qu'elle allie à la fois la structure et l'ouverture. « L'intervieweur soulève des points et des questions prévus, mais certaines questions s'avèrent plus générales que dans l'entrevue structurée, pour laisser de temps à autre la conversation s'engager et se construire des points imprévus par l'intervieweur ou par le répondant » (Garneau, 2011, p. 132). L'annexe E présente le guide d'entrevue, instrument de recherche pour réaliser l'entrevue, qui a été adapté de façon individuelle, selon la situation de l'élève.

4.3 Le questionnaire écrit

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) présentent le matériel écrit comme un des trois modes de collecte de données grandement utilisés en recherche qualitative et affirment qu'il constitue un « matériau riche de sens pour qui prend le temps de [l'] étudier » (p. 136). Dans le cadre de cette recherche-expérimentation, le questionnaire administré à l'ensemble des élèves du groupe se voulait un outil de collecte de données complémentaire à l'analyse des documents. À la suite du travail de régulation, les vingt élèves du groupe devaient répondre à un questionnaire sur leur jugement de l'efficacité du dispositif utilisé ainsi que sur leur appréciation de celui-ci. En plus des questions à choix multiples, des questions ouvertes permettaient de laisser libre court aux commentaires des élèves et ainsi collecter une grande quantité d'informations. Le questionnaire se répondait en ligne afin de simplifier à la fois sa création pour la chercheuse, la formulation des réponses pour les participants et l'analyse des résultats. L'annexe D présente l'intégralité du questionnaire utilisé.

4.4 Le journal de bord

Enfin, l'utilisation d'un journal de bord, comme instrument de recherche, a permis de documenter l'évolution de nos réflexions, nos observations et nos impressions. Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 145) décrivent le journal de bord comme « une mémoire vive de la recherche qui permet de garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, [...] de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères ». C'est dans cette optique que nous avons utilisé le journal de bord, permettant plus précisément de répondre au troisième objectif de la recherche (faire un bilan de l'efficacité du dispositif) en consignait par écrit nos mémoires de recherche et en les consultant. Enfin, Baribeau (2005) voit le journal de bord comme une interaction entre les données descriptives et les analyses personnelles. Dans la présente recherche, le contenu du journal de bord était également en phase avec cette conception.

5. PLANIFICATION DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS

En premier lieu, une analyse de contenu issue des textes des élèves (prétest et posttest) a été faite afin d'interpréter les résultats. Dans les recherches qualitatives, la chercheuse ou le chercheur peut analyser, organiser et essayer de comprendre les données recueillies. (Fortin et Gagnon, 2016). Puisqu'il s'agissait de comparer le texte de l'élève avant la rétroaction de l'enseignante et après la régulation par l'élève, une analyse comparative a été effectuée à l'aide des grilles de correction (revoir les annexes B et C). Pour chacun des élèves, en fonction de leurs besoins différents, l'enseignante avait ciblé, dans sa rétroaction, un des cinq critères d'évaluation sur la grille de correction. Cette différenciation dans la rétroaction répondait aux caractéristiques de la rétroaction efficace (Brookhart, 2010). C'est donc sur ce critère que l'élève était amené à apporter

des régulations dans son travail écrit. Ainsi, nous avons commenté chacune des modifications apportées au critère ciblé, par chacun des neuf élèves. Les grilles de correction prétest et postest permettaient d'observer le changement ou le non-changement d'échelon à ce critère. Par exemple, un participant dont la rétroaction de l'enseignante porte sur la cohérence du texte (critère 2) pouvait obtenir la cote D lors du prétest et la cote B au postest. Dans ce cas, nous pourrions dire que les régulations effectuées par l'élève à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo lui ont permis d'améliorer considérablement la cohérence de son texte. À l'inverse, si un élève qui travaille sur l'orthographe d'usage et grammaticale obtenait D au prétest et D ou E au postest, nous pourrions affirmer que les régulations apportées n'ont pas permis d'améliorer cet aspect de son texte.

En deuxième lieu, une analyse de contenu des entrevues individuelles permettait d'analyser ces données supplémentaires, dans le cas des élèves qui n'auraient pas ou peu apporté d'améliorations à leur travail. Garneau (2011) fait référence à cinq étapes de l'analyse de contenu : le corpus, l'analyse verticale, l'analyse transversale, la grille d'analyse et la présentation des résultats. Pour établir le corpus, l'enseignante a procédé à l'enregistrement audio des entrevues, ce qui a permis d'avoir une meilleure analyse des données dans le *verbatim* (Fortin et Gagnon, 2016). Le *verbatim* est la transcription intégrale des propos tenus par les répondants (Garneau, 2011). Par la suite, une analyse verticale, c'est-à-dire pour chaque verbatim séparément, a été effectuée. Pour ce faire, il s'agissait d'abord de découper les propos du répondant en les séparant par des segments, de numéroter chaque segment à partir de 1 pour le premier *verbatim* et d'inscrire dans les marges quelques mots qui correspondent aux thèmes généraux (Garneau, 2011). L'analyse transversale (regroupement des thèmes communs dans les analyses verticales) ainsi que l'analyse de contenu

(dresser une liste logiquement hiérarchisée des thèmes établis pendant l'analyse verticale), n'ont pas effectuées dans la présente étude parce que, tel que prévu, il y a eu très peu d'entrevues. Néanmoins, la présentation des résultats de l'analyse qualitative a été faite en commentant le contenu des *verbatim*.

En troisième lieu, une analyse de contenu des réponses du questionnaire a été effectuée par la chercheuse. Celle-ci devait grouper et analyser les réponses obtenues de manière à indiquer les consensus et les divergences entre les participants. Ensuite, un résumé a été fait pour représenter l'ensemble des avis et ainsi en tenir compte dans l'interprétation des résultats de la recherche.

6. ÉCHÉANCIER

L'expérimentation de cette recherche s'est déroulée au milieu de l'année scolaire 2021-2022, soit au mois de janvier 2022. Tel que mentionné auparavant, nous avons suivi les quatre étapes du modèle d'Allal pour ce qui concerne la rétroaction. Le tableau suivant présente les principales étapes de la recherche.

Tableau 3. Étapes de la recherche

| Dates | Étapes de la recherche |
|------------------------|---|
| D'août à décembre 2021 | Dépôt du projet d'essai. Approbation du comité d'éthique. Approbation de la direction de l'école. Consentement des parents des élèves. |

| | |
|---------------------|--|
| Janvier 2022 | <p>Planification et présentation par l’enseignante d’une situation d’apprentissage et d’évaluation en écriture (étape 1 du modèle d’Allal : fixer un but avec les élèves et les guider).</p> <p>Planification, rédaction et révision du texte écrit par l’élève.</p> <p>Évaluation en soutien à l’apprentissage : rétroaction audiovidéo d’environ 5 minutes, par l’enseignante (étape 2 du modèle : suivre la progression des élèves).</p> <p>Prise de connaissance de l’enregistrement par les élèves et régulation de leur travail (étape 3 du modèle : permettre aux élèves de faire un retour sur leurs actions).</p> <p>Sélection de l’échantillon (neuf élèves).</p> <p>Évaluation finale de l’enseignante : observation et analyse des modifications apportées par les élèves (étape 4 du modèle : confirmer et réorienter s’il y a lieu).</p> <p>Entrevues individuelles semi-dirigées, au besoin.</p> <p>Questionnaire à l’ensemble du groupe.</p> |
| Février à juin 2022 | <p>Rédaction des résultats, de l’analyse et de l’interprétation.</p> <p>Rédaction des parties manquantes (introduction, sommaire, conclusion, etc.).</p> <p>Révision finale et dépôt de l’essai.</p> |

7. DIMENSION ÉTHIQUE

Dans la planification de cet essai, nous avons porté une attention particulière au respect des aspects éthiques de la recherche. Cette section met en lumière les moyens entrepris pour répondre aux principes de respect des personnes, de bien-être et de justice qui conjointement servent à ne porter aucune atteinte à l’intégrité ou à la vie privée de la personne participant à la recherche

(Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, la démarche de cette recherche respecte la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Université de Sherbrooke, 1998).

À cet égard, et bien qu'un « projet qui comprend des activités semblables à celles qui se dérouleraient dans le cadre normal de votre classe avec les élèves de votre classe ou avec des sous-groupes d'élèves n'exige pas le consentement des parents » (Université de Sherbrooke, 2019), nous avons préféré l'obtenir. Ainsi, un formulaire de consentement éclairé (annexe F) a été remis à chaque élève participant et à ses parents. Il comprenait toutes les informations leur permettant de prendre une décision libre et éclairée quant à leur choix de participer ou non au projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Le formulaire expliquait les modalités de participation au projet et les coordonnées de la chercheuse pour obtenir plus d'informations sur la recherche. Il leur rappelait que leur participation se faisait sur une base volontaire et qu'il ou elle était libre de se retirer à tout moment sans préjudice.

En ce qui a trait à la préoccupation pour le bien-être et au principe de justice, nous avons traité les participants de façon juste et confidentielle. Aucun nom n'apparaît ni dans le projet de recherche, ni dans l'essai, et rien ne permet d'identifier un élève (Université de Sherbrooke, 2019). Dans les enregistrements vidéo effectués avec la caméra-document, on ne voit aucun nom réel, de surcroît les élèves n'ont en aucun temps été filmés eux-mêmes, seulement leur texte. Lors des entrevues individuelles, la voix de quelques élèves a été enregistrée, avec leur consentement, sans que leur identité ne soit dévoilée. Enfin, tous les enregistrements n'ont servi qu'à des fins d'analyse et ont été conservés sur une clé USB, dans un classeur sous clé, puis détruits après la correction finale de l'essai (Université de Sherbrooke, 2019).

8. RIGUEUR ET SCIENTIFICITÉ

En ce qui concerne la recherche qualitative, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) affirment que « le chercheur a intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p. 132). C'est dans cette optique que nous avons utilisé à la fois l'analyse documentaire avec les textes d'élèves et les grilles de correction, le questionnaire écrit, l'entrevue individuelle semi-dirigée avec un guide d'entrevue et le journal de bord. Cette complémentarité a permis de répondre au critère de crédibilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De plus, le fait que la chercheuse soit enseignante dans la classe où la recherche était menée permettait de soutenir la crédibilité, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), étant donné sa « présence prolongée sur le site de recherche » et sa « compréhension fine des dynamiques des contextes » (p. 140). Il était d'autant plus pertinent de confronter les résultats du questionnaire et de l'entrevue à ses perceptions dans le journal de bord. Cela a permis, par le fait même, d'atteindre l'objectif 3, c'est-à-dire de faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

Finalement la fiabilité de cette recherche découle du sérieux de la démarche de la chercheuse, en collaboration avec la directrice de maîtrise, une chercheuse chevronnée dans le domaine de l'éducation. Le souci d'une approche rigoureuse et transparente a permis de s'assurer que le fil conducteur de la recherche était clair et que nos décisions étaient justifiées, deux aspects soulevés par Karsenti et Savoie-Zajc (2011).

QUATRIÈME CHAPITRE. L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre permet de présenter, d'interpréter et de discuter les résultats de la collecte de données. Cette analyse des résultats vise d'abord à répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche, c'est-à-dire de concevoir des rétroactions audiovidéo et les communiquer aux élèves, puis de documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions. Ainsi, un bilan de l'efficacité du dispositif est effectué en fonction des éléments de réponse à ces deux premiers objectifs. Faire ce bilan constitue le troisième et dernier objectif spécifique de cette recherche. Dans son ensemble, les résultats présentés dans ce chapitre permettent de répondre à l'objectif général de l'essai, soit de documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année au primaire.

1. PREMIER OBJECTIF : CONCEVOIR DES RÉTROACTIONS AUDIOVIDÉO ET LES COMMUNIQUER AUX ÉLÈVES

Cette première section décrit le contexte réel dans lequel l'expérimentation s'est déroulée. Plus précisément, il sera question du consentement des élèves et des parents, de la présentation de la situation d'écriture par l'enseignante, de l'écriture du prétest par les élèves, de la différenciation effectuée auprès des élèves en difficulté, de l'évaluation du prétest, de la conception de la rétroaction audiovidéo par l'enseignante et de sa communication aux élèves.

1.1 Consentement des élèves et des parents

Avant de débiter l'expérimentation, l'enseignante chercheuse a fait parvenir un formulaire de consentement éclairé (annexe F) à chaque élève participant et à ses parents. La totalité de ceux-ci ont accepté de participer à l'étude, ce qui a permis à l'enseignante chercheuse de présenter le projet d'écriture à l'ensemble du groupe d'élèves. Ainsi, les vingt élèves ont rédigé un texte, puis ont reçu une rétroaction audiovidéo. Ils ignoraient lesquels d'entre eux feraient partie des neuf élèves sélectionnés dans l'échantillonnage de cette expérimentation.

1.2 Présentation de la situation d'écriture

Tout d'abord, l'enseignante chercheuse a présenté une situation d'écriture adaptée pour des élèves de 5^e année du primaire. Il s'agissait de produire un texte descriptif en trois parties, décrivant trois vœux que l'élève ferait s'il découvrait la lampe d'Aladdin. L'annexe G illustre cette situation d'écriture telle que présentée aux élèves. Dans les semaines précédentes, l'enseignante avait travaillé le conditionnel présent avec les élèves; cette situation d'écriture permettait entre autres de vérifier l'utilisation appropriée de ce temps de verbe. Ensuite, la grille de correction non pondérée (annexe B) a également été présentée aux élèves, grille à laquelle ceux-ci sont habitués. L'enseignante a expliqué aux jeunes qu'il s'agissait d'une évaluation critériée en soutien à l'apprentissage et qu'en ce sens, ils feront une première rédaction (prétest), recevront une rétroaction par vidéo et effectueront une régulation, c'est-à-dire qu'ils pourront améliorer leur texte en fonction de cette rétroaction (postest).

Ainsi, pour chacun des critères de la grille d'évaluation, l'enseignante a présenté ses attentes aux élèves :

Tableau 4. Manifestations attendues selon les critères d'évaluation

| Critères | Manifestations attendues |
|---|--|
| 1. Adaptation à la situation d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> - Respect du genre de texte et de la longueur: texte descriptif d'environ 150 mots; - Ordre logique : 1^{er} vœu + explication, 2^e vœu + explication... - Respect du sujet : Décrire et justifier les trois vœux que l'élève ferait s'il découvrait la lampe d'Aladdin (tout est possible à l'exception de souhaiter de pouvoir faire des vœux à l'infini); - Utilisation du conditionnel présent (au moins 8 verbes). |
| 2. Cohérence du texte | <ul style="list-style-type: none"> - 1 vœu par paragraphe, donc les idées sont bien regroupées en trois paragraphes; - Utilisation des marqueurs de relation pour faire des liens entre les phrases et entre les paragraphes. |
| 3. Construction des phrases et ponctuation | <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation adéquate de la ponctuation (points, majuscules, virgule dans les énumérations et pour isoler un complément de phrase en début de phrase); - Les phrases simples sont bien structurées, les phrases élaborées peuvent comporter des maladresses. |
| 4. Utilisation d'un vocabulaire approprié | <ul style="list-style-type: none"> - Les expressions et les mots sont justes et variés. |
| 5. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale* | <ul style="list-style-type: none"> - Accord des verbes au conditionnel présent; - Graphies des mots de 5^e année et de niveaux inférieurs; - Accords dans le groupe du nom, des autres verbes, de l'attribut et du participe passé employé avec être. |

*L'annexe H présente le tableau de correspondance entre le nombre d'erreurs et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe. Par exemple, un élève qui fait 10 erreurs dans un texte de 150 à 199 mots obtient B (satisfaisant).

1.3 Écriture, révision et correction du prétest

Par la suite, chaque élève a rédigé le plan de son texte (annexe G). Il s'agissait de choisir trois vœux, les trois choses qu'il souhaite le plus au monde, et d'expliquer pourquoi il fait ces choix. Les élèves ont l'habitude de faire un plan en écrivant des mots-clés. Certains élèves ont de la difficulté à écrire seulement des mots-clés et formulent plutôt des phrases. Néanmoins, l'objectif pédagogique de la rédaction du plan est d'aider les élèves à respecter le sujet d'écriture et à suivre un ordre logique lorsque vient le temps de mettre leurs idées à l'écrit, donc de préparer la réussite des deux premiers critères d'évaluation.

À la suite de la rédaction du plan, les élèves ont composé leur texte. Ils ont eu environ 60 minutes pour le faire de façon autonome. Ensuite, comme à l'habitude, l'enseignante a demandé aux élèves de relire leur texte et de le réviser en fonction des manifestations attendues pour chacun des critères de la grille, ce qu'ils ont fait également de façon autonome. Enfin, les élèves devaient, à l'aide de leur démarche de correction habituelle (annexe I) et toujours de façon autonome, effectuer les stratégies permettant de corriger les erreurs d'orthographe.

1.4 Élèves en difficulté et différenciation

Lors de la rédaction du texte par les élèves, l'aide apportée par l'enseignante se voulait minimale afin d'éviter toute forme de rétroaction préalable et ainsi permettre à certains élèves

d'apporter des régulations guidées par l'enseignante avant le moment prévu. Ainsi, la seule aide apportée fut celle auprès des élèves qui ont un plan d'intervention dont un des objectifs est en écriture et dont au moins un des moyens prescrits touchent la rédaction du plan ou du texte. Voici donc la différenciation pédagogique réalisée par l'enseignante auprès des cinq élèves concernés. À noter que le participant L poursuit sa 3^e année en français au lieu de la 5^e année; il ne s'agit donc pas seulement d'adaptations mais de modifications.

Tableau 5. Aide apportée aux élèves en difficulté

| Participants | Aide apportée en fonction de son plan d'intervention |
|---------------------|--|
| C | - Validation du plan de l'élève avant la rédaction du texte; - Utilisation du prédicteur de mots et la synthèse vocale (Lexibar). |
| E | - Validation du plan de l'élève avant la rédaction du texte; - Utilisation du prédicteur de mots et de la synthèse vocale (Lexibar). |
| F | - Utilisation du prédicteur de mots et de la synthèse vocale (Lexibar). |
| L | - Modification de la situation d'écriture selon les attentes de 3 ^e année (texte de 100 mots) - Validation du plan de l'élève avant la rédaction du texte; - Utilisation du prédicteur de mots et de la synthèse vocale (Lexibar); - Modification de l'évaluation en fonction des attentes de 3 ^e année (respect des contraintes de la langue). |
| O | - Validation du plan avant la rédaction du texte; - Utilisation du prédicteur de mots et de la synthèse vocale (Lexibar). |

1.5 Évaluation du prétest

Après avoir recueilli les productions des élèves, l'enseignante a porté un jugement sur chacun des critères de la grille d'évaluation non pondérée en observant les manifestations attendues (tableau 4). Par exemple, pour le critère de la cohérence du texte, elle a vérifié que l'élève avait composé trois paragraphes (un pour chaque vœu) et elle a compté le nombre de marqueurs de relation adéquatement utilisés dans le texte pour faire des liens entre les phrases et les

paragraphes. Comme il y a plusieurs manifestations attendues (ou indicateurs) pour chacun des critères, le jugement de l'enseignante se fait en considérant l'ensemble des manifestations attendues pour un même critère lorsqu'elle attribue la cote A, B, C, D ou E. À titre d'exemple, un élève divise correctement son texte en trois paragraphes, mais peu de liens sont établis entre les phrases et entre les paragraphes. Selon les descripteurs de la grille, cet élève aurait obtenu C pour le critère de la cohérence.

Après avoir situé le texte de l'élève pour chacun des critères, l'enseignante a sélectionné celui dont les indicateurs étaient les moins réussis, c'est-à-dire celui qui était le plus éloigné de la cote A. Ainsi, chaque élève recevait la consigne de réguler un des cinq critères de la grille. Le tableau suivant montre la répartition des 20 élèves du groupe en fonction du critère d'évaluation à réguler.

Tableau 6 Répartition des 20 élèves en fonction du critère d'évaluation à réguler

| Critères d'évaluation à réguler | Nombre d'élèves |
|---|------------------------|
| Adaptation à la situation d'écriture | 3 |
| Cohérence du texte | 1 |
| Construction des phrases et ponctuation | 5 |
| Utilisation d'un vocabulaire approprié | 2 |
| Orthographe d'usage et grammaticale | 9 |

En observant cette répartition, nous constatons que chaque critère a été ciblé pour au moins un élève, mais que le nombre d'élèves diffère considérablement d'un critère à l'autre. Presque la

moitié des élèves du groupe (9 élèves sur 20) ont reçu une rétroaction sur le critère de l'orthographe d'usage et grammaticale dans leur texte. Ce besoin d'améliorer l'orthographe concorde avec les écrits scientifiques sur les difficultés des élèves en écriture (Desrosiers et Tétrault, 2012; Gouvernement du Québec, 2008b), comme nous l'avons mentionné dans la problématique de la recherche.

1.6 Échantillonnage

Parmi les 20 productions recueillies et évaluées, l'enseignante a sélectionné les neuf textes qui serviront de prétests dans le cadre de la collecte de données. L'analyse de neuf textes nous paraissait suffisante pour que les résultats soient pertinents, tout en évitant une surcharge d'analyse puisqu'il s'agit d'un essai. Comme nous l'avons expliqué dans le contexte de la recherche au chapitre 3, nous voulions effectuer un échantillonnage auprès des textes rédigés par l'ensemble des élèves de ce groupe. Il s'agissait d'un échantillonnage non probabiliste intentionnel parce que nous désirions des textes d'élèves considérés forts en écriture, des textes d'élèves moyens et des textes d'élèves en difficulté (idéalement trois textes de chaque niveau). De plus, considérant que les élèves reçoivent une rétroaction sur seulement un critère de la grille d'évaluation, parfois même un seul indicateur dans un critère, tel que recommandé pour une rétroaction efficace (Brookhart, 2010), le choix des documents devait également être fait dans l'optique de toucher au moins une fois à chacun des cinq critères de la grille, dans la mesure du possible. Finalement, le sexe était un autre critère d'échantillonnage, bien que moins important, afin qu'il y ait des filles et des garçons parmi les neuf sujets. En considération de ces critères d'échantillonnage, l'enseignante chercheuse

a sélectionné les textes des participants A, C, E, H, I, N, O, Q et T. Le tableau suivant présente la répartition de ces participants en fonction des critères d'échantillonnage.

Tableau 7 Répartition des participants en fonction des critères d'échantillonnage

| Critères d'échantillonnage | Répartition | Participants sélectionnés | Nombre de participants |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|-------------------------------|
| Niveau de l'élève en écriture | Faible | C, E, O | 3 |
| | Moyen | I, N, T | 3 |
| | Fort | A, H, Q | 3 |
| Critère d'évaluation à réguler | Adaptation à la situation d'écriture | O | 1 |
| | Cohérence du texte | I | 1 |
| | Construction des phrases | C, Q | 2 |
| | Utilisation d'un vocabulaire approprié | N | 1 |
| | Orthographe d'usage et grammaticale | A, E, H, T | 4 |
| Sexe | Fille | A, C, E, I, N | 5 |
| | Garçon | H, O, Q, T | 4 |

À la lumière de ce tableau de répartition, nous constatons que les critères d'échantillonnage ont tous été respectés. Premièrement, le niveau de force des élèves est réparti également, soit trois élèves forts, trois élèves moyens et trois élèves faibles. Deuxièmement, tous les critères de la grille d'évaluation sont ciblés au moins une fois dans la rétroaction de l'enseignante. Le 5^e critère (orthographe d'usage et grammaticale) est davantage représenté (quatre participants sur neuf)

parce que, comme nous l'avons mentionné, une plus grande proportion d'élèves dans le groupe ont reçu une rétroaction sur ce critère. Troisièmement, les deux sexes sont représentés presque également (cinq filles et quatre garçons). Ainsi, le choix d'un échantillonnage non probabiliste intentionnel s'avère justifié par le respect de ces critères.

1.7 Conception de la rétroaction audioviséo

La conception de la rétroaction audioviséo constitue l'étape fondamentale de cette expérimentation puisque nous voulons documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement de ces rétroactions (objectif 2) et faire le bilan de l'efficacité de ce dispositif (objectif 3). Tel que prévu, l'enseignante a enregistré une vidéo différente pour chacun des 20 élèves du groupe. Ces rétroactions audioviséo ont été enregistrées à l'aide d'une caméra-document qui permet de filmer le texte de l'élève durant que l'enseignante le commente et l'annote. Avant de démarrer un enregistrement, l'enseignante a fait une première lecture du texte de l'élève afin de cibler à l'avance le critère à réguler et ainsi sauver du temps d'enregistrement. Dans chaque vidéo, la grille d'évaluation est d'abord montrée à l'élève pour qu'il se rappelle les différents critères, qu'il voie ses forces et ses défis. Ainsi, il constate par lui-même l'importance d'améliorer un ou plusieurs des indicateurs du critère ciblé. Ensuite, à même le texte de l'élève à l'écran, l'enseignante guide la régulation de ce critère. Par exemple : elle lit à voix haute les phrases mal ponctuées afin qu'un élève réalise l'oubli d'un point ou d'une virgule; elle modélise la stratégie de correction sur un groupe du nom afin que l'élève applique cette stratégie sur les autres groupes du nom de son texte; elle demande à l'élève de se rappeler les deux constituants obligatoires dans une phrase pour qu'elle soit complète, lui demande de surligner ces deux constituants pour repérer les

phrases mal construites et ajouter les constituants absents; elle pointe certains mots de vocabulaire imprécis ou pauvres, comme « ce genre de trucs », « une chose » et « c'est plate », et questionne l'élève sur les possibilités d'enrichir ou de préciser son idée à l'aide d'un synonyme ou d'un mot plus spécifique; etc.

L'enseignante estime que l'enregistrement de l'ensemble des vingt rétroactions a pris quatre heures et demie. Tout au long de la conception des rétroactions audiovidéo, elle s'assurait d'offrir une rétroaction efficace en respectant la planification faite en fonction des caractéristiques de la rétroaction efficace (tableau 2, chapitre 3). Le tableau suivant reprend le tableau de planification et démontre par une coche (✓) les caractéristiques qui ont été respectées.

Tableau 8 Analyse des rétroactions offertes selon les caractéristiques d'une rétroaction efficace

| Caractéristiques d'une rétroaction efficace | Planification de la rétroaction de l'enseignante | Fait pour les 20 rétroactions |
|---|--|--------------------------------------|
| Suit une séquence préétablie en respectant le principe du « sandwich » (force–point à améliorer–force). | Montrera d'abord la grille d'évaluation et où se situe le travail de l'élève pour chaque critère, en faisant ressortir les forces. Ciblera ensuite le critère à réguler et les indicateurs touchés. Selon les besoins de l'élève, montrera un ou des exemples de régulation sur le texte. Terminera en encourageant l'élève afin de favoriser sa motivation. | ✓ |
| Planifiée en fonction des critères d'évaluation pour qu'elle serve de soutien à l'apprentissage. | Portera sur un critère de la grille d'évaluation qui sera préalablement ciblé par l'enseignante. | ✓ |
| Porte sur la tâche, la démarche et la gestion des apprentissages. | -Sera souvent formulée sous forme de questionnement pour favoriser la gestion de l'apprentissage; | |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>-Portera sur la tâche lorsque les critères d'évaluation 1 et 2 seront ciblés;</p> <p>-Portera davantage sur la démarche lorsque les critères 3, 4 et 5 seront ciblés, par exemple un rappel d'une stratégie de la démarche de correction.</p> | <p>✓ Deux rétroactions sur vingt ne contiennent pas de questionnement, mais ne font pas partie de l'échantillon.</p> |
| Respecte le principe de « Boucle d'or » (ni trop longue, ni trop courte). | Chaque enregistrement durera entre cinq et dix minutes. | <p>✓ Les vidéos durent en moyenne 7 minutes, 34 secondes. La plus courte est de 5 minutes, 12 secondes, et la plus longue est de 10 minutes, 43 secondes.</p> |
| Sa forme et son ampleur sont choisies en fonction des besoins de l'élève. | <p>Les besoins des élèves seront respectés par une différenciation de l'ampleur de la rétroaction :</p> <p>-Les vidéo les plus courtes s'adresseront aux élèves dont l'attention et la concentration sont plus limitées ou qui éprouvent des difficultés marquées en écriture; des exemples précis seront donnés et l'enseignante pointera précisément quelques erreurs ou éléments à modifier.</p> <p>-Les élèves moyens recevront une rétroaction vidéo d'environ 7 minutes sur un critère spécifique, montrant de façon plus générale les modifications à apporter, souvent sous forme d'un questionnement.</p> <p>-Les élèves forts recevront une rétroaction vidéo plus longue (environ 9 minutes), dans laquelle l'enseignante ciblera un critère à améliorer, mais donnera aussi des stratégies ou des conseils sur un ou deux autres critères afin d'améliorer leurs prochains textes.</p> | <p>✓ (moyenne de 5 min. 47 sec.)</p> <p>✓ (moyenne de 7 min. 31 sec.)</p> <p>✓ (moyenne de 9 min. 48 sec.)</p> |
| Positive, claire et spécifique. | -Toutes les rétroactions de l'enseignante pointeront un critère spécifique (parfois | |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | même un seul indicateur dans un critère), seront formulées de façon positive et exprimées le plus clairement possible. D'ailleurs, le débit du discours de l'enseignante sera ajusté selon le rythme d'apprentissage des élèves pour s'assurer qu'ils comprennent bien les attentes. | ✓ |
| Offerte rapidement après le travail. | -Les élèves recevront leur rétroaction audiovidéo au plus tard deux jours après la rédaction de leur texte. | ✓ (deux jours après la rédaction de leur texte, sauf pour deux élèves absents ce jour-là qui ont reçu leur rétroaction au troisième jour) |

1.8 Communication de la rétroaction à l'élève

La distribution des vidéos aux élèves s'est faite via YouTube, en utilisant le niveau d'accès non répertorié afin de respecter la confidentialité. Les vidéos non répertoriées sont impossibles à trouver sans l'adresse Web exacte et les outils de recherche ne les indexent pas. De plus, le niveau d'accès non répertorié permet de distribuer de façon sécuritaire les vidéos, sans avoir besoin d'entrer le courriel personnel de chaque élève comme il serait nécessaire de le faire en accès privé. Ainsi, l'utilisation de la plateforme YouTube permet d'héberger les vidéos, ce qui évite la nécessité d'en réduire la taille avant de les transférer, par exemple sur un site de partage comme OneDrive. Compresser chacune des vidéos pour en réduire le volume peut prendre un temps considérable, ce qui irait à l'encontre de notre objectif de faciliter la tâche enseignante et non de l'alourdir. Aussi, le poids élevé des vidéos nuit à la qualité de l'écoute en classe à l'aide des tablettes ou des ordinateurs qui ne sont pas assez puissants.

L'ensemble des enseignantes et enseignants du Centre de services scolaire où travaille l'enseignante chercheuse utilisent la plateforme Microsoft Teams. Celle-ci permet de distribuer rapidement et facilement un lien YouTube à un élève ou un autre membre du personnel. C'est donc par le biais de cette plateforme que les rétroactions audiovidéo ont été transmises aux élèves lors de l'expérimentation. À l'aide d'une tablette, d'écouteurs et de son texte annoté, chaque élève a visionné la vidéo qui lui était destinée. Il ou elle pouvait prendre des notes, reculer pour revoir des segments de la vidéo, mettre la vidéo sur pause, etc. À la suite du visionnement, l'enseignante a accordé environ 30 minutes aux élèves afin d'effectuer des régulations pour améliorer leur travail. La section suivante présente en détails les régulations effectuées par les élèves.

2. DEUXIÈME OBJECTIF : DOCUMENTER LES RÉGULATIONS EFFECTUÉES PAR LES ÉLÈVES À LA SUITE DU VISIONNEMENT DES RÉTROACTIONS

Afin de documenter les régulations effectuées par les élèves, nous analyserons d'abord les modifications apportées entre le prétest et posttest des neuf élèves sélectionnés. Par la suite, il sera question du point de vue de l'ensemble des élèves du groupe, c'est-à-dire de l'analyse des résultats du questionnaire écrit.

2.1 Les régulations effectuées par les neuf participants

Cette analyse des régulations effectuées par les neuf élèves sélectionnés est organisée en fonction du critère d'évaluation ciblé pour chaque texte, dans l'ordre d'apparition de ces critères sur la grille d'évaluation. Rappelons d'abord cette répartition.

Tableau 9 Répartition des participants en fonction des critères d'évaluation à réguler

| Critères d'évaluation à réguler | Participants | Nombre de participants |
|---|---------------------|-------------------------------|
| Adaptation à la situation d'écriture | O | 1 |
| Cohérence du texte | I | 1 |
| Construction des phrases et ponctuation | C, Q | 2 |
| Utilisation d'un vocabulaire approprié | N | 1 |
| Orthographe d'usage et grammaticale | A, E, H, T | 4 |

À la suite de l'analyse documentaire des neuf textes sélectionnés, un bilan des régulations apportées sera dressé, ainsi qu'un résumé des régulations de l'ensemble des élèves du groupe.

2.1.1 Adaptation à la situation d'écriture

Parmi les neuf textes sélectionnés, celui du participant O est le seul dont l'adaptation à la situation d'écriture était peu satisfaisante. En effet, cet élève a obtenu la cote D à ce critère lors du prétest parce qu'au lieu de décrire les trois vœux qu'il ferait personnellement, il a décrit trois vœux que pourrait faire le personnage d'Aladdin. Présentant un trouble du langage primaire (dysphasie), cet élève éprouve des difficultés sévères de compréhension. Son plan d'intervention scolaire permet à l'enseignante de valider son plan d'écriture avant la rédaction de son texte, ce qu'elle a fait. Son plan était tout à fait conforme à la situation d'écriture, c'est-à-dire qu'il avait noté et expliqué en quelques mots les trois vœux qu'il ferait lui-même si un génie lui permettait de les exaucer. Or, lors de la rédaction du texte, ce participant n'a pas du tout respecté son plan d'écriture.

Par conséquent, la rétroaction offerte par l'enseignante portait sur l'adaptation à la situation d'écriture; la vidéo montrait à l'élève les différences entre son plan et son texte. Elle l'encourageait

à réécrire son texte en suivant rigoureusement son plan initial. Dans la vidéo, l'enseignante a modélisé une façon de faire, étape par étape, pour le premier paragraphe, invitant l'élève à faire de même pour les deux autres paragraphes. Ainsi, ce dernier a été en mesure de modifier totalement son texte. Voici les régulations apportées par l'élève à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo.

- Remplacer le premier souhait d'Aladdin (retourner dans la lampe pour éviter les ténèbres) par son premier souhait personnel (être riche pour s'acheter des voitures de luxe et des immeubles);
- Remplacer le deuxième souhait d'Aladdin (faire plaisir aux pauvres parce que c'est son travail) par son deuxième souhait personnel (être le meilleur joueur de hockey au monde);
- Remplacer le troisième souhait d'Aladdin (vivre comme les autres humains, par exemple en fêtant Noël et en regardant la télé avec sa famille) par son troisième souhait personnel (éliminer la Covid de notre planète).

Ces modifications ont permis au participant O d'obtenir la cote C au lieu de la cote D au critère d'adaptation à la situation d'écriture, ce qui démontre un impact positif du dispositif de rétroaction. Toutefois, d'autres régulations auraient pu permettre à l'élève d'obtenir A ou B. Par exemple, l'enseignante a encouragé l'élève à augmenter le nombre de mots en expliquant davantage les raisons qui l'amèneraient à faire chaque vœu, ce qu'il n'a pas fait. Il a plutôt diminué le nombre de mots (prétest à 96 mots et postest à 80 mots). Cette diminution peut s'expliquer par

le manque de temps et par la fatigue mentale puisque recomposer un texte en entier était déjà une lourde tâche pour cet élève en trouble d'apprentissage. Néanmoins, les régulations apportées par le participant O lui ont permis d'augmenter son résultat, sans toutefois atteindre la note de passage parce que les autres critères se situaient entre la cote C (acceptable) et la cote E (insatisfaisant). L'enseignante a jugé le premier critère prioritaire pour cet enfant et elle suppose qu'il respectera davantage le plan d'écriture dans ses futures productions, ce qui lui permettra de travailler sur les autres critères.

2.1.2 *Cohérence du texte*

Ce critère d'évaluation touche également une seule participante (I). Cette élève, de force moyenne en écriture, avait obtenu la cote B pour trois critères, la cote A pour l'orthographe et la cote C pour la cohérence du texte, ce qui justifie le choix de l'enseignante d'offrir une rétroaction sur ce dernier critère. Bien que son texte soit correctement divisé en trois paragraphes qui correspondent aux trois vœux, les idées ne progressent pas toujours de façon logique et peu de liens sont établis entre les phrases et entre les paragraphes. Par exemple, elle formule son premier vœu comme suit : « Mon premier vœu serait d'avoir une très grande maison de luxe avec piscine creusée pour que les animaux aient un grand espace pour jouer, pour notre grande famille. Pour la piscine, ce serait pour quand on a chaud et pour s'amuser l'été. ». En lisant cela, on se demande si la piscine est pour les animaux et quel élément est pour la grande famille. Ce manque d'organisation dans les idées crée une incohérence. Ainsi, dans la vidéo, l'enseignante explique à cette élève comment regrouper ses idées de façon logique et ajouter des marqueurs de relation pour mieux lier les phrases et les paragraphes. Par exemple, pour ce premier vœu, elle regroupe les idées

sur la maison, puis celles sur la piscine. Elle le fait directement à l'écran pour que l'élève voit la réorganisation des idées et l'ajout des deux marqueurs de relation. Voici le résultat : « Tout d'abord, mon premier vœu serait d'avoir une très grande maison de luxe pour notre grande famille. Ainsi, nos nombreux animaux auraient un grand espace pour jouer. Dans cette maison, il y aurait une piscine creusée pour nous rafraîchir l'été et nous amuser. ». Cette modélisation par vidéo a aidé cette participante à modifier dans le même sens les deux autres paragraphes de son texte. Voici les régulations apportées par la participante I dans le reste de son texte, à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo :

- À trois endroits, couper les phrases dont la longueur nuit à la clarté du propos (faire deux phrases plus simples et plus claires au lieu d'une longue phrase);
- Ajouter deux marqueurs de relation (un au début du troisième paragraphe et un pour lier deux phrases dans le deuxième paragraphe);
- Regrouper les idées semblables pour le deuxième vœu : au lieu d'expliquer pourquoi elle a choisi ce souhait avant d'avoir fini de le décrire, elle a déplacé son explication à la fin du paragraphe.
- Ajouter des précisions dans le troisième souhait pour que le lecteur comprenne mieux ses propos (par exemple, « elle rebondirait mieux » est devenu « elle rebondirait mieux qu'un petit trampoline »; « les figures » est devenu « les figures de gymnastique »).

Ces régulations lui ont valu la cote B au lieu de C, ce qui témoigne de l'efficacité de la rétroaction audiovidéo. Elle aurait pu obtenir la cote A en ajoutant davantage de marqueurs de relation afin de mieux lier ses phrases et ses paragraphes.

2.1.3 Construction des phrases et ponctuation appropriées

Deux participants, une élève faible (C) et un élève fort (Q), ont reçu une rétroaction portant sur le critère de construction des phrases et ponctuation appropriées. Dans le cas de la participante C, qui présente des troubles d'apprentissage (dyslexie et dysorthographe mixte) et utilise en écriture un prédicteur de mots (Lexibar), ses phrases dans le prétest étaient extrêmement longues. Son texte de 163 mots comprenait seulement trois phrases, ce qui témoigne de la longueur de celles-ci. En fait, elle a composé une seule phrase par paragraphe. Comme ces phrases comportaient plusieurs idées différentes, elles auraient dû être séparées en plusieurs phrases plus courtes et mieux structurées. Ainsi, lors de la rétroaction audiovidéo, l'enseignante a modifié la construction des phrases, montrant à l'élève à quels endroits les couper dans son premier paragraphe. Elle relisait le paragraphe pour illustrer l'amélioration. Puis, elle invitait l'élève à faire le même travail dans les deux autres paragraphes. De plus, l'utilisation de la virgule était parfois inappropriée (par exemple, une virgule qui sépare le sujet du prédicat), parfois manquante (par exemple, pour isoler un complément de phrase en début de phrase). La rétroaction de l'enseignante abordait également cet aspect, encourageant l'élève à supprimer certaines virgules et en ajouter aux bons endroits. À la suite du visionnement de la vidéo, la participante C a apporté les régulations suivantes à son texte :

- Séparer les phrases trop longues en quelques phrases plus courtes (neuf phrases au lieu de trois);
- Supprimer une virgule inappropriée;
- Ajouter deux virgules dans une énumération.

Ces régulations faites par l'élève n'ont pas permis d'améliorer la qualité de son texte et d'augmenter sa cote au critère de construction des phrases et ponctuation appropriées. D'abord, elle a ajouté des points n'importe où dans les phrases afin de les raccourcir, ce qui a augmenté le nombre d'erreurs de structure. Ensuite, elle a supprimé une seule virgule alors que plusieurs n'étaient pas utilisées correctement. Enfin, elle a ajouté seulement deux virgules dans une énumération, aucune pour isoler les compléments de phrase comme lui suggérait son enseignante. Tel que prévu, une entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès de cette participante dans le but d'expliquer la faiblesse de la régulation. L'annexe J présente le verbatim de cette entrevue. Une interprétation des résultats de cette entrevue sera présentée à la prochaine section.

Pour ce qui est du participant Q, qui devait également apporter des modifications à la construction et la ponctuation de ses phrases, il n'a pas non plus amélioré sa cote entre le prétest et le posttest. Contrairement à la participante C, le participant Q est un élève fort en écriture. Lors du prétest, il avait une cote de B pour le critère ciblé (toutes ses cotes étaient A ou B). L'enseignante a ciblé le critère de construction des phrases et ponctuation appropriées en fonction des besoins de cet élève. Contrairement à la participante C, les défis du participant Q n'étaient pas de raccourcir ses phrases ni d'ajouter des virgules pour séparer les termes d'une énumération ou

pour isoler un complément de phrase en début de phrase. Puisqu'il a de la facilité en écriture, ses défis étaient de rallonger quelques phrases simples pour qu'elles soient plus élaborées et de varier le type de phrases en utilisant adéquatement la ponctuation, par exemple le point d'exclamation et le point d'interrogation. Voici les régulations effectuées par le participant Q à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo de son enseignante :

- Supprimer deux virgules qui isolaient des compléments de phrase en début de phrase;
- Ajouter une virgule en milieu de phrase pour isoler un complément de phrase dans une phrase élaborée.

C'est donc dire qu'il a pratiquement recopié son texte tel quel. La seule amélioration apportée est l'ajout d'une virgule appropriée, toutefois il en a supprimé deux qui étaient pourtant nécessaires. Une entrevue semi-dirigée avec ce participant a permis de mieux comprendre ce manque de régulations. L'annexe J présente le verbatim de cet entretien et l'interprétation des résultats sera faite à la section 3 du présent chapitre.

2.1.4 Utilisation du vocabulaire approprié

Parmi les neuf textes sélectionnés, un seul touchait le critère d'utilisation du vocabulaire approprié. Il s'agit du travail de la participante N, qui est une élève plutôt forte en écriture. Lors du prétest, celle-ci a obtenu la cote B aux trois premiers critères de la grille et C pour le vocabulaire et l'orthographe. L'enseignante a choisi de faire une rétroaction sur le vocabulaire parce qu'elle a remarqué que cette élève fait des répétitions et qu'elle utilise des mots imprécis et pauvres. Elle a donc besoin d'enrichir et de préciser son vocabulaire écrit. Ainsi, lors de la rétroaction audiovidéo,

l'enseignante chercheuse a encerclé quatre mots imprécis : « genre », « plate » (deux fois) et « trucs ». Le défi de l'élève était de changer ces mots pour des mots plus précis et plus riches. L'enseignante a conseillé l'utilisation du dictionnaire de synonymes. De plus, dans sa rétroaction, elle questionnait l'élève sur ce qu'elle voulait dire, par exemple : « Existe-t-il un synonyme de "plate" qui serait plus riche? Que veux-tu dire quand tu écris "ce genre de trucs"? De quels trucs parles-tu? Peux-tu donner des exemples? À quelle catégorie appartiennent-ils (au lieu du genre)? ». Voici les régulations faites par la participante N à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo :

- Modifier « ce genre de trucs » par « voir nos proches souffrir et parfois mourir à cause du cancer »;
- Remplacer « plate » par « dommage » et « je n'aimerais pas »;
- Ajouter des mots plus variés et plus riches : « carrément », « mesures sanitaires », « puisque », « race de chats » au lieu de « sortes de chats ».

En observant ces changements apportés par l'élève, nous constatons qu'elle a amélioré de façon significative la richesse de son vocabulaire, ce qui lui a permis d'obtenir la cote B au lieu de C. Non seulement elle a relevé le défi que lui avait proposé son enseignante, soit de remplacer les quatre mots encerclés, mais elle a aussi modifié d'autres groupes de mots pour enrichir davantage son texte. Nous pouvons donc affirmer que la rétroaction audiovidéo a eu des impacts positifs sur les régulations de cette participante.

2.1.5 *Orthographe d'usage et grammaticale*

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, l'orthographe est le critère pour lequel les élèves éprouvent le plus de difficultés (Gouvernement du Québec, 2008b). Nous avons pu constater ce fait lors de notre expérimentation puisque neuf élèves sur vingt ont reçu une rétroaction sur le critère d'orthographe d'usage et grammaticale. Parmi les neuf textes sélectionnés, quatre concernaient ce critère d'évaluation. Il s'agit des participants A, E, H et T.

La participante A est forte en écriture. Lors du prétest, elle a obtenu la cote A pour les trois premiers critères, la cote B pour le vocabulaire et la cote D pour l'orthographe. La principale difficulté de cette élève découle du fait qu'elle écrit de très longs textes et qu'elle manque ainsi de temps pour la correction orthographique. Par exemple, pour cette situation d'écriture qui se situait normalement autour de 150 mots, elle a composé un texte de 380 mots, dans lequel se trouvaient 50 erreurs d'orthographe (13%). L'enseignante lui a donc conseillé de réduire le nombre de mots en supprimant les passages redondants ou superflus. Bien que cette action touche davantage le critère de cohérence du texte, elle permet également de supprimer des erreurs et d'économiser du temps pour corriger les autres. Dans sa rétroaction audiovidéo, l'enseignante lui a rappelé trois stratégies de correction : l'accord des adjectifs dans le groupe du nom, la conjugaison du verbe selon le sujet et la recherche efficace dans le dictionnaire. En posant des questions, puis en donnant quelques exemples à même son texte, l'enseignante voulait amener cette élève à se rappeler les stratégies pratiquées en classe, par exemple comment chercher plus rapidement dans un dictionnaire. Voici les régulations faites par la participante A à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo :

- Réduire le nombre de mots en supprimant les passages redondants et superflus (296 mots au lieu de 380);
- Corriger 15 fautes d'orthographe d'usage en les cherchant dans le dictionnaire;
- Corriger deux fautes d'orthographe grammaticale en appliquant les stratégies d'accord du groupe du nom et du verbe.

Bien qu'elle n'ait pas corrigé un grand nombre d'erreurs grammaticales, l'élève a corrigé suffisamment d'erreurs orthographiques pour lui permettre de diminuer le pourcentage de fautes (9% au lieu de 13%), ce qui lui donne la cote C au lieu de D. Ainsi, les régulations faites par cette participante montrent que la rétroaction audiovisuelle a été très bénéfique pour l'amélioration de l'orthographe d'usage et un peu bénéfique pour l'amélioration de l'orthographe grammaticale.

La participante E est une élève qui présente des troubles d'apprentissage en écriture (dyslexique et dysorthographique mixte). Elle utilise en écriture un logiciel prédicteur de mots (Lexibar). Lors du prétest, elle a obtenu la cote B pour les critères 1 et 4, la cote C pour les critères 2 et 3, et la cote E pour le critère 5, soit l'orthographe. Pour un texte de 105 mots, elle a fait 18 erreurs (17%). L'enseignante a donc jugé bon de cibler ce critère pour la rétroaction. Elle lui a rappelé comment faire apparaître, puis sélectionner, le bon mot parmi les choix que lui offre le prédicteur de mots. Elle lui a également rappelé que le logiciel ne corrige pas les fautes d'orthographe grammaticale et qu'ainsi, elle devait faire les stratégies de correction apprises. En modélisant ces stratégies à la caméra, l'enseignante a permis à l'élève de revoir les façons de faire, par exemple de vérifier les marques du pluriel en même temps qu'elle fait la flèche du nom jusqu'à

l'adjectif. Voici les régulations faites par la participante E à la suite du visionnement de la rétroaction audiovidéo :

- Corriger trois fautes d'orthographe d'usage;
- Corriger une faute d'orthographe grammaticale.

Après ces régulations, le postest comprenait 14 fautes pour un texte de 105 mots (13%), ce qui lui a permis d'obtenir la cote D au lieu de la cote E. Nous pouvons donc dire que la rétroaction audiovidéo a eu un impact positif, bien que faible, sur la régulation faite par la participante E.

Le participant H est un élève fort ayant de la facilité en écriture. Lors du prétest, il a obtenu la cote A aux trois premiers critères, la cote B pour le vocabulaire et la cote D pour l'orthographe. Dans un texte de 123 mots, il a fait sept fautes d'orthographe d'usage et dix fautes d'orthographe grammaticale (14%). Considérant cette difficulté, l'enseignante a axé sa rétroaction sur ce critère. Elle lui a rappelé les stratégies de correction en lui montrant quelques endroits dans son texte où ces stratégies n'avaient pas été faites. Elle lui a également posé des questions pour lui rappeler la manière de chercher efficacement dans le dictionnaire. Cet élève a su profiter de la rétroaction audiovidéo :

- Corriger cinq fautes d'orthographe d'usage;
- Corriger une faute d'orthographe grammaticale

Ces régulations ont fait diminuer son pourcentage d'erreur de 5% et lui ont permis d'obtenir la cote C au lieu de D. On remarque que la régulation a davantage touché l'orthographe d'usage que grammaticale, comme pour les deux participants précédents.

Le dernier participant (T) est un élève de niveau moyen en écriture. Son prétest donnait la cote C pour l'adaptation à la situation d'écriture, la cote B pour la cohérence du texte et l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la cote A pour la construction des phrases et ponctuation appropriées et la cote E pour l'orthographe. C'est donc sur ce dernier critère que l'enseignante a effectué la rétroaction. Dans la vidéo, elle lui rappelle, à l'instar des participants précédents, les stratégies de correction, que ce soit pour l'orthographe d'usage ou grammaticale. Sans lui pointer les fautes, elle lui indique des endroits dans son texte où il n'a pas laissé les traces de correction. Voici les régulations faites par le participant T :

- Ajouter quatre fautes d'orthographe d'usage;
- Corriger sept fautes d'orthographe grammaticale.

Ce qui est particulier avec la régulation de cet élève, c'est qu'il a augmenté le nombre de fautes d'orthographe d'usage. Selon les notes prises par l'enseignante dans son journal de bord, cet élève était très concentré et prenait des notes sur son texte lors du visionnement de la rétroaction audiovidéo. Durant le temps accordé pour modifier son travail, il semblait extrêmement motivé à l'idée de pouvoir corriger ses fautes et ainsi améliorer son résultat. À plusieurs reprises, il est venu voir l'enseignante pour lui dire, par exemple, qu'il avait corrigé telle faute et qu'il lui en restait 12 à corriger. Il bougeait et parlait beaucoup, comme s'il s'agissait d'une course qu'il devait gagner.

Se fiant au nombre d'erreurs écrit sur la grille de correction du prétest, il a modifié l'orthographe de 14 mots. Or ses modifications n'étaient pas toutes pour le mieux, si bien qu'il a ajouté des erreurs. Il a pris le temps de faire les flèches pour vérifier les accords grammaticaux, mais il n'a pas pris le temps de chercher les mots dans le dictionnaire. Dans l'ensemble, il a tout de même amélioré sa cote en orthographe (D au lieu de E; 14% au lieu de 17%), mais nous pouvons affirmer que la rétroaction audiovidéo a eu peu d'impacts positifs sur la régulation du participant T.

En résumé, le tableau suivant présente, pour les neuf participants sélectionnés, l'écart entre le prétest et le posttest.

Tableau 10 Écart des cotes obtenues entre le prétest et le posttest

| Critère ciblé | Participant | Cote au prétest | Cote au posttest | Écart |
|--|--------------------|------------------------|-------------------------|--------------|
| Adaptation à la situation d'écriture | O | D | C | +1 |
| Cohérence du texte | I | E | D | +1 |
| Construction des phrases et ponctuation appropriés | C | C | C | 0 |
| | Q | B | B | 0 |
| Utilisation d'un vocabulaire approprié | N | C | B | +1 |
| Orthographe d'usage et grammaticale | A | D | C | +1 |
| | E | E | D | +1 |
| | H | D | C | +1 |
| | T | E | D | +1 |

On remarque que :

- sept participants sur neuf ont apporté des régulations suffisantes pour augmenter leur résultat d'un échelon;

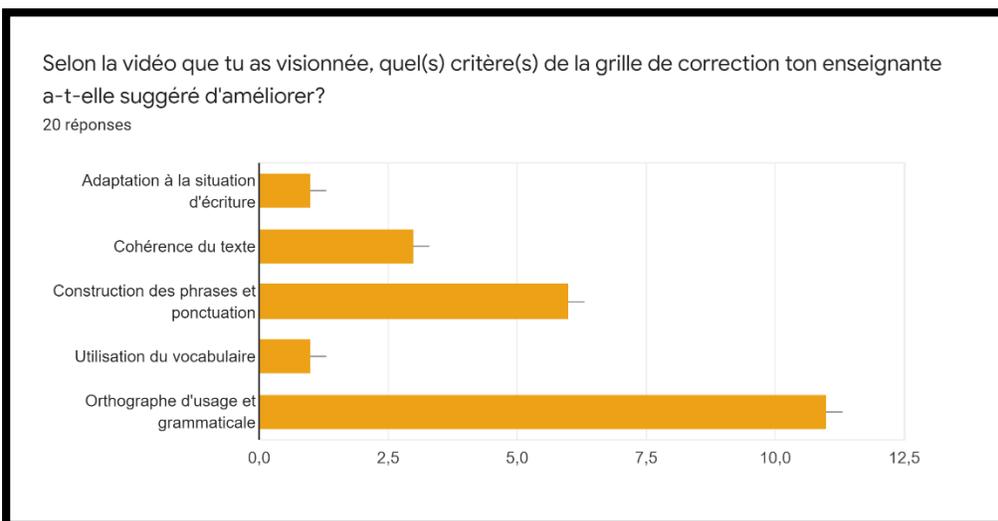
- les deux participants n'ayant pas connu d'augmentation de leur résultat avaient le même critère à réguler (construction des phrases et ponctuation appropriées);
- aucun participant n'a connu un écart négatif entre le prétest et le posttest, c'est-à-dire qu'aucun n'a diminué son résultat;
- aucun participant n'a été en mesure d'augmenter son résultat de plus d'un échelon.

Ces observations seront interprétées dans la troisième section du présent chapitre, ce qui permettra de faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

2.2 Du point de vue de l'ensemble du groupe

Administrer un questionnaire écrit et informatisé (annexe D) à l'ensemble des vingt élèves du groupe a permis de recueillir rapidement leur point de vue sur le dispositif à la suite de cette première expérience. En plus de leur appréciation, ce questionnaire a fourni des indications importantes à l'enseignante au sujet des apprentissages des élèves. Elle a pu vérifier ce qu'ils ont retenu des points à améliorer dans leur texte et des stratégies à utiliser pour le faire. De plus, elle a pu comparer ses observations écrites dans son journal de bord avec les réponses des élèves. Voici donc les résultats obtenus.

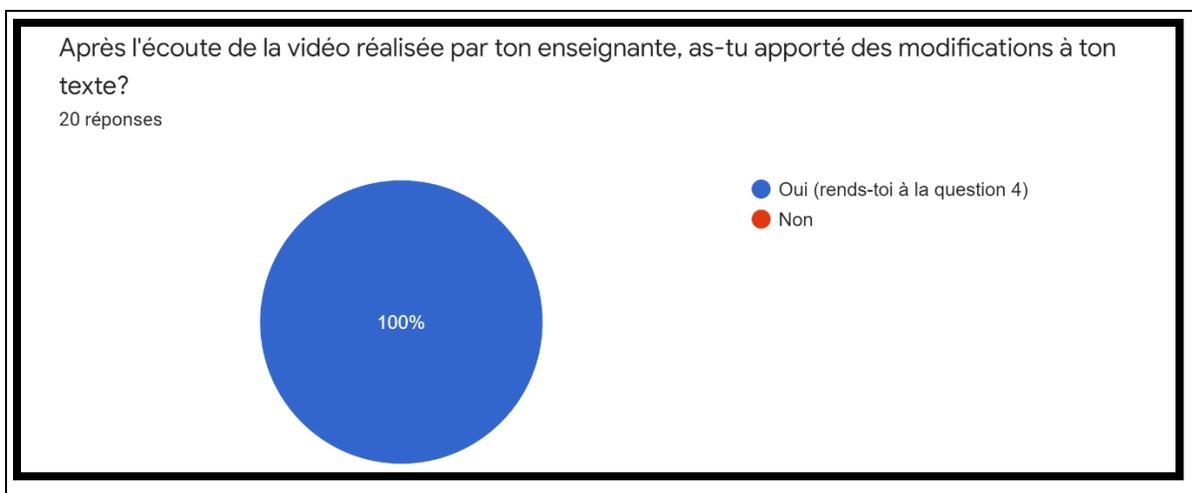
Tout d'abord, la figure ci-dessous illustre les réponses obtenues à la première question. Ces résultats concordent avec la répartition réelle des élèves en fonction du critère d'évaluation ciblé, telle que présentée précédemment.



Source. Google Forms.

Figure 5 Répartition des élèves en fonction des critères à réguler

La figure 6 montre que 100% des élèves (20 sur 20) disent avoir apporté des modifications à leur texte après le visionnement de la rétroaction audiovidéo, ce qui est effectivement le cas, même si les modifications sont minimes ou inadéquates pour deux élèves.



Source. Google Forms.

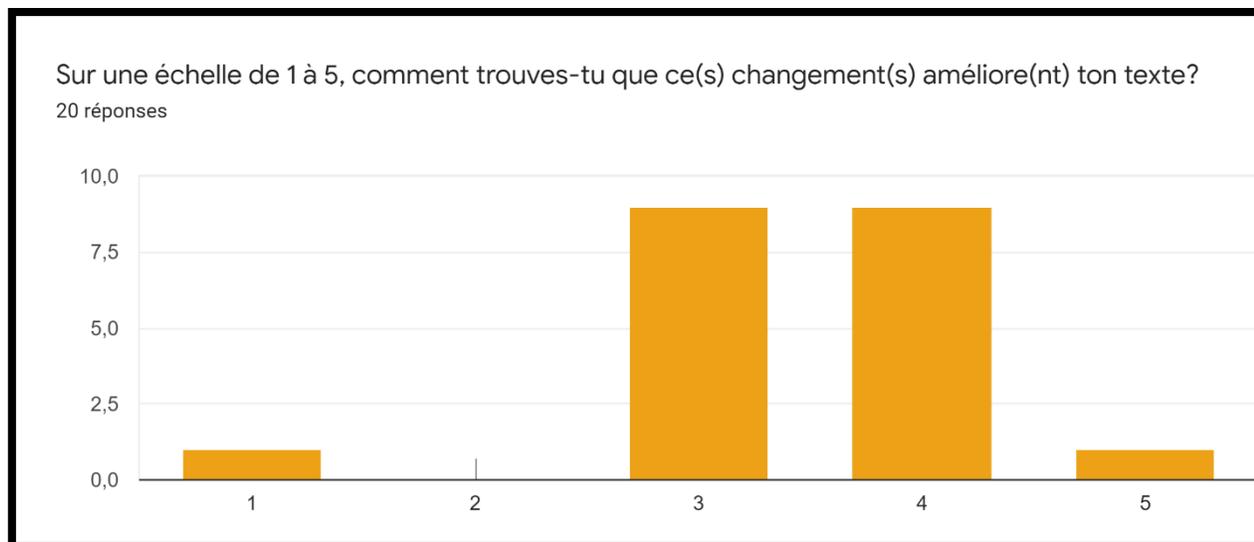
Figure 6 Pourcentage des élèves ayant apporté des modifications à leur texte.

Voici, sous la forme d'un tableau, les 12 réponses obtenues (8 élèves n'ont pas répondu) à la question 4 qui demandait de décrire les changements apportés. À noter que les erreurs d'orthographe ont été corrigées.

Tableau 11 Descriptions par les élèves des changements apportés.

| |
|--|
| R1 : « J'ai rajouté des points et mis des mots plus appropriés au contexte de la phrase. » |
| R2 : « J'avais beaucoup de fautes et la vidéo m'a permis de corriger beaucoup de mes fautes. » |
| R3 : « J'ai corrigé beaucoup de fautes ». |
| R4 : « J'ai ajouté des mots, modifié les points. » |
| R5 : « Les phrases répétitives. » |
| R6 : « J'ai avancé d'une case, avant j'étais à C et là je suis à B. » |
| R7 : « J'ai ajouté un peu de virgules. » |
| R8 : « Améliorer les phrases. » |
| R9 : « Mes phrases étaient plus précises et il n'y avait pas tout le temps les mêmes mots. (...) Mets des synonymes pour éviter les répétitions. » |
| R10 : « Chercher des mots dans le dictionnaire. » |
| R11 : « J'ai mis mes points sur mes "j" parce que d'habitude je ne les mets pas et aussi j'ai pris des synonymes des verbes. » |
| R12 : « Car j'ai vérifié dans quels critères j'avais plus besoin et accord des verbes. » |

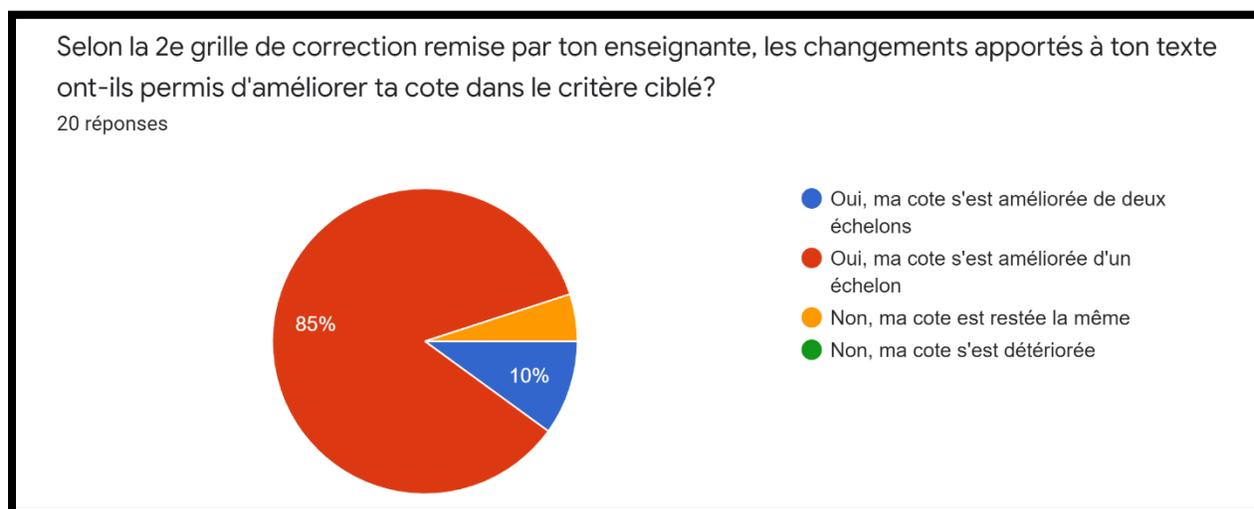
Ainsi, 12 élèves sur 20 ont été capables de nommer au moins un changement effectué, bien que globalement. La figure 7 illustre le jugement des élèves quant à l'amélioration de leur texte. On remarque que la grande majorité des élèves considèrent que leur texte s'est amélioré puisque neuf élèves ont répondu 3/5, neuf élèves ont répondu 4/5 et un élève 5/5. Ainsi, un seul élève considère que son texte ne s'est pas amélioré.



Source. Google Forms

Figure 7 Appréciation des élèves au sujet de l'amélioration de leur texte

Par la suite, la figure 8 ci-dessous regroupe les résultats de la question 6 :

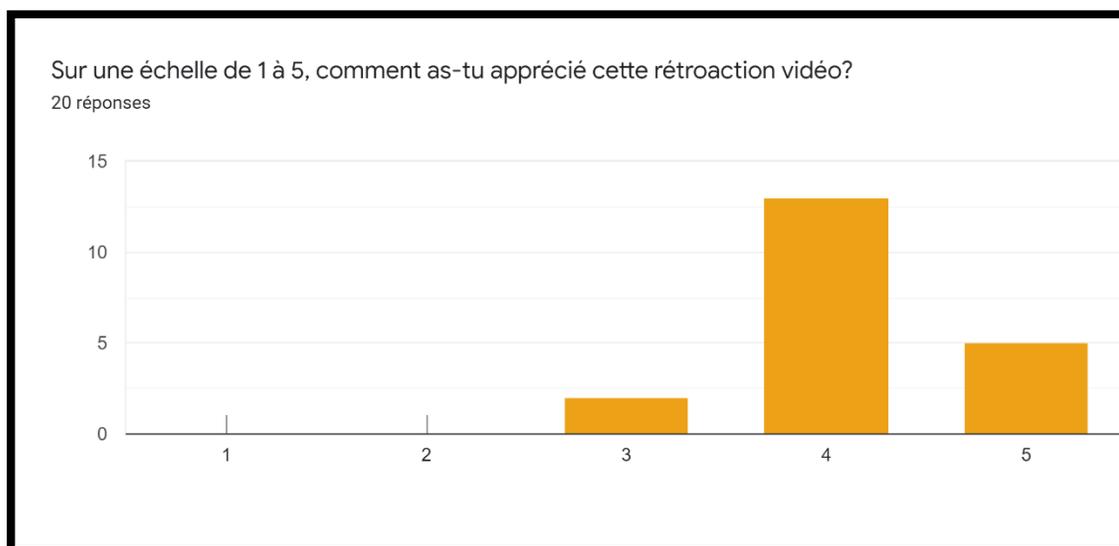


Source. Google Forms

Figure 8 Perception des élèves au sujet de l'augmentation de leur résultat

Ainsi, 17 élèves sur 20 ont correctement identifié que leur cote avait augmenté d'un échelon. Cependant, un seul élève (au lieu de deux en réalité) a réalisé que sa cote n'avait pas changé. Enfin, deux élèves ont dit que leur cote avait augmenté de deux échelons, alors qu'aucun élève n'a réellement connu cette augmentation. Ces quelques différences entre les réponses des élèves et la réalité suggèrent que trois d'entre eux n'ont probablement pas une juste compréhension de l'impact de leurs régulations sur leur résultat.

La figure 9 illustre la répartition des élèves selon leur appréciation de la rétroaction audiovidéo.



Source. Google Forms

Figure 9 Appréciation par les élèves du dispositif de rétroaction audiovidéo

Les réponses à cette question sont particulièrement intéressantes parce qu'elles démontrent sans équivoque que les élèves ont apprécié la rétroaction audiovidéo. Comme nous pouvons constater, aucun élève n'a répondu 1/5 ou 2/5. Ils ont donc tous apprécié le dispositif, à différents

degrés : 2 élèves l'ont plutôt apprécié, 13 l'ont beaucoup apprécié et 5 l'ont énormément apprécié. D'ailleurs, à la question « Aimerais-tu recevoir d'autres rétroactions de tes enseignants sous la forme de vidéo afin de te permettre d'améliorer tes travaux scolaires? », 100% des élèves (20/20) ont répondu « oui ». Enfin, la dernière question proposait aux élèves d'expliquer pourquoi ils aimeraient en recevoir d'autres. Le tableau suivant regroupe leurs réponses à cette question.

Tableau 12 Justification par les élèves de leur appréciation du dispositif

| |
|--|
| R13 : « Car c'est amusant et ça t'explique en détails les problèmes de ton texte. » |
| R14 : « Car ça m'a permis de voir mes fautes. » |
| R15 : « Car ça m'a aidé à corriger plus de fautes que quand une prof me fait un bilan de mon texte sans être vraiment concentré sur celui-ci. » |
| R16 : « Car ça peut m'aider à voir mes fautes, les accorder. » |
| R17 : « Car ça m'a fait augmenter ma note ». |
| R18 : « Car ça m'a permis de me concentrer juste sur le point défaillant de mon texte, comme ça j'ai avancé d'une cote. » |
| R19 : « Car cela a amélioré ma note ». |
| R20 : « Car je trouvais que c'était plus facile de corriger mon texte avec la vidéo. C'était plus clair que juste en avant. » |
| R21 : « Oui, car j'ai pris le temps de bien regarder la vidéo et de comprendre ce que j'avais de moins bien sur mon texte. À l'aide de cette technique, j'ai réussi à améliorer mon orthographe et à réduire les fautes de mon texte. J'ai aussi enrichi en ajoutant des adjectifs. J'ai changé un anglicisme par un mot plus approprié. La technique m'a beaucoup aidé. » |
| R22 : « Car je crois que ça m'a aidé. » |
| R23 : « Je trouve que ça m'a bien aidé, ce qui fait que je suis dans le B grâce à ma professeure. » |
| R24 : « Car si elle ne nous fait pas cette vidéo, elle devra le faire à chaque élève de la classe et partir avec eux. Il ne faut pas que les autres élèves sachent ce qu'on a à améliorer. Mais c'est aussi plus facile de le faire en vidéo. » |
| R25 : « Oui, car j'aime travailler avec un ordi ou une tablette. » |
| R26 : « Oui, car ça m'a beaucoup aidé. Je voudrais qu'elle fasse plus de vidéos comme ça, car ça m'a vraiment aidé. » |
| R27 : « Oui, parce que j'ai fait monter ma moyenne. » |
| R28 : « Car j'ai vraiment mieux compris. » |
| R29 : « C'est plus facile de corriger mes fautes avec la vidéo parce que c'est plus clair. » |

À l'instar des données issues des documents des élèves, c'est-à-dire de l'analyse des régulations effectuées par les neuf élèves sélectionnés, les résultats obtenus à l'aide du questionnaire seront interprétés dans la prochaine section.

3. TROISIÈME OBJECTIF : FAIRE UN BILAN DE L'EFFICACITÉ DU DISPOSITIF

L'objectif final de cet essai est de faire un bilan de l'efficacité de la rétroaction audiovidéo sur la régulation des apprentissages en écriture en faisant ressortir les impacts positifs et les limites de ce dispositif. Ce bilan est d'abord réalisé en interprétant l'ensemble des régulations effectuées par les neuf élèves sélectionnés. Dans un même temps, l'entrevue semi-dirigée auprès des deux élèves qui n'ont pas effectué les régulations nécessaires à l'amélioration de leur production permettra d'approfondir cette interprétation. Le verbatim de ces entrevues ainsi que l'analyse verticale sont présentés à l'annexe K. Par ailleurs, les résultats obtenus au questionnaire complété par les 20 élèves du groupe permettent de brosser un portrait plus global de l'efficacité du dispositif, du point de vue des élèves. Enfin, le journal de bord de l'enseignante permet de préciser certains aspects de ce bilan. Considérant que l'ensemble de ces techniques et instruments de recherche contribuent à la réalisation de ce bilan, nous avons choisi de diviser cette section en deux parties : les impacts positifs d'une part, puis les limites du dispositif d'autre part. De cette manière, le bilan guidera les enseignantes et enseignants qui voudraient utiliser la rétroaction audiovidéo en écriture au 3^e cycle du primaire.

3.1 Impacts positifs de la rétroaction audiovidéo

3.1.1 Sur la régulation par les élèves

Comme le démontre l'analyse des résultats, les impacts positifs de la rétroaction audiovidéo sur la régulation des apprentissages sont nombreux. Tout d'abord, selon les résultats du questionnaire complété par l'ensemble du groupe, 20 élèves sur 20 ont apporté des régulations à leur travail à la suite du visionnement de la rétroaction. De plus, 19 élèves sur 20 ont trouvé que les changements apportés ont amélioré leur travail. La perception des élèves se rapprochent de la réalité puisque 18 sur 20 ont amélioré leur cote d'un échelon dans le critère ciblé sur la grille de correction, entre le prétest et le posttest. Ce taux de réussite témoigne sans équivoque de l'efficacité du dispositif. Quant aux deux participants qui n'ont pas amélioré suffisamment leur travail pour augmenter leur cote, nous y reviendrons dans la section 3.2, qui traite des limites du dispositif.

3.1.2 Sur la qualité des rétroactions

À la suite de l'analyse des résultats, nous sommes en mesure d'affirmer que la rétroaction audiovidéo est un dispositif qui peut permettre l'amélioration de la qualité des rétroactions. Premièrement, en comparaison avec la rétroaction traditionnelle faite à l'écrit, la production d'une vidéo a facilité la transmission d'une plus grande quantité d'informations. Un participant mentionne qu'il a apprécié ce dispositif « car (...) ça t'explique en détails les problèmes de ton texte » (R13). Deux autres écrivent qu'ils ont pu « voir [leurs] fautes » (R14, R16) à l'écran et qu'ainsi, ils ont « mieux compris » (R28). Un autre dit qu'il a trouvé « plus facile de corriger [ses] fautes avec la vidéo, car c'était plus clair » (R29). Ces commentaires concordent avec les avantages

des rétroactions audio, nommés précédemment et issus des recherches faites au niveau collégial (Boucher, 2020; Fachin, 2018; Roberge, 2017). Nous avons vu que, selon Sadler (2010), les commentaires écrits standards s'avèrent inefficaces par leur caractère peu explicite. Alors que le traditionnel commentaire écrit, parfois incompréhensible pour l'élève (Lafontana, 1996) et se limitant souvent à quelques mots (Hennessy et Forrester, 2014), une seule minute de commentaires audio équivaut à environ 100 mots (Gould et Day, 2013). Dans le cadre de cette expérimentation, les enregistrements effectués duraient entre 5 minutes, 12 secondes et 10 minutes, 43 secondes. Ainsi, les élèves ont profité de commentaires oraux beaucoup plus détaillés et plus constructifs que s'ils avaient été écrits (Dagen et al., 2008; Graves et al., 2015; Hennessy et Forrester, 2014; Roberge, 2008, 2017).

De surcroît, nous avons vu que les apprenants sont plus satisfaits des rétroactions audio parce qu'elles sont personnelles et différenciées (Bauer, 2011; Bélec, 2015; Graves et al., 2015; King et al., 2008; Lunt et Curran, 2010; Martini et DiBattista, 2014; Roberge, 2008). La présente expérimentation a également permis de constater cet avantage. Un participant mentionne que ça lui a « permis de [se] concentrer juste sur le point défaillant de [son] texte » (R18). Un autre élève écrit :

(...) car j'ai pris le temps de bien regarder la vidéo et de comprendre ce que j'avais de moins bien sur mon texte. À l'aide de cette technique, j'ai réussi à améliorer mon orthographe et à réduire les fautes de mon texte. J'ai aussi enrichi en ajoutant des adjectifs. J'ai changé un anglicisme par un mot plus approprié. La technique m'a beaucoup aidé. (R21)

S'inscrivant dans les caractéristiques d'une rétroaction efficace (Brookhart, 2010), telles que vues dans le cadre conceptuel, la différenciation par des interventions ciblées en fonction des besoins spécifiques de chaque élève a été possible grâce au dispositif de la rétroaction audiovidéo. Tel que démontré au tableau 8, l'ensemble des caractéristiques d'une rétroaction efficace (Brookhart, 2010) ont été respectées dans le cadre de cette expérimentation. Ainsi, la rétroaction a été efficace en ce sens qu'elle a permis aux élèves de s'améliorer. D'ailleurs, plusieurs élèves reconnaissent que la rétroaction audiovidéo les a aidés ou leur a permis de s'améliorer : « ça t'explique en détails les problèmes de ton texte » (R13), « ça m'a permis de voir mes fautes » (R14), « ça m'a aidé à corriger plus de fautes » (R15), « ça peut m'aider à voir mes fautes » (R16), « ça m'a fait augmenter ma note » (R17), « j'ai avancé d'une cote » (R18), « cela a amélioré ma note » (R19), « à l'aide de cette technique, j'ai réussi à améliorer mon orthographe et à réduire les fautes de mon texte (...) cette technique m'a beaucoup aidé » (R21), « je crois que ça m'a aidé » (R22), « je trouve que ça m'a bien aidé, ce qui fait que je suis dans le B » (R23), « je voudrais qu'elle fasse plus de vidéos comme ça, car ça m'a vraiment aidé » (R26) et « j'ai fait monter ma moyenne » (R27). Les autres élèves mentionnent que c'est plus clair et donc plus facile avec une rétroaction par vidéo : « je trouvais que c'était plus facile de corriger mon texte avec la vidéo, c'était plus clair que juste en avant » (R20), « j'ai vraiment mieux compris » (R28) et « c'est plus facile de corriger mes fautes avec la vidéo parce que c'est plus clair » (R29). Ces commentaires, bien qu'ils soient formulés avec des mots d'enfants, coïncident avec les résultats des études faites au collégial : « Les éléments de la rétroaction technologique les plus appréciés par les répondants se rapportent presque tous au contenu des rétroactions : leur clarté et leur exhaustivité, leur soutien à la compréhension des erreurs, et les explications qu'elles contiennent. » (Fachin, 2018, p. 151).

En plus de profiter des avantages de la rétroaction efficace, l'utilisation des technologies a suscité une certaine motivation chez les élèves, comme nous l'avions prévu en considérant les écrits scientifiques à ce sujet (Karsenti, 2003; Roy, 2009; Poelhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy et al., 2012). En effet, le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle des élèves sont très élevés en ce qui a trait à l'utilisation des TIC, ce qui favorise leur motivation à travailler (Karsenti, 2003). Quelques commentaires issus du questionnaire démontrent cet intérêt pour la technologie; un élève a apprécié la vidéo « car c'est amusant » (R13); un autre écrit : « j'aime travailler avec un ordi ou une tablette » (R25). Un répondant a vu un avantage pour l'enseignante de faire des enregistrements individuels, en plus de soulever un bienfait sur la confidentialité : « (...) si elle ne nous fait pas cette vidéo, elle devra le faire à chaque élève de la classe et partir avec eux. Il ne faut pas que les autres élèves sachent ce qu'on a à améliorer. Mais c'est aussi plus facile de le faire en vidéo. » Ce commentaire concorde également avec les propos de Karsenti (2003) : « pour susciter la motivation scolaire, les TIC devraient permettre à l'élève d'exercer un contrôle plus grand sur ses apprentissages et lui offrir la possibilité de répéter un exercice et de faire des erreurs sans se sentir jugé ». Ainsi, l'expérimentation semble répondre à l'objectif de combiner les bienfaits de la rétroaction efficace à ceux de l'utilisation des TIC.

3.2 Impacts négatifs de la rétroaction audiovidéo

Parallèlement aux nombreux avantages de la rétroaction audiovidéo effectuée par l'enseignante, quelques limites ont été observées : la quasi-absence de régulation chez deux participants ainsi que le temps investi.

3.2.1 *Régulation faible ou absente*

Tout d'abord, deux participants sur neuf n'ont pas apporté suffisamment de régulations pour améliorer leur cote entre le prétest et le posttest. L'analyse des résultats a démontré que ces deux élèves ont reçu une rétroaction sur le même critère, soit la construction des phrases et la ponctuation appropriées. Est-ce dû au hasard ou à la nature de ce critère, qui serait peut-être plus difficile à réguler à partir d'une rétroaction audiovidéo? Examinons ce que les entrevues semi-dirigées permettent d'éclaircir sur cette question.

Premièrement, la rétroaction audiovidéo offerte à la participante C ne lui a pas permis de faire des régulations adéquates pour améliorer le critère de construction des phrases et ponctuation appropriées. Elle a été capable d'ajouter une virgule dans une énumération parce qu'elle connaît cette utilisation de la virgule et sait reconnaître une énumération. Cependant, elle n'a pas été en mesure d'isoler les compléments de phrase (CP) en début ou en milieu de phrase. Dans son entrevue, elle mentionne : « j'ai compris que mes virgules n'étaient pas bien placées, alors je les ai déplacées, mais je ne sais pas pourquoi je les ai mises là » (PC : 9-10). Ceci suggère que l'élève ne sait pas reconnaître les constituants de la phrase (sujet, prédicat et CP), c'est pourquoi elle ne place pas de virgule après le CP lorsqu'il est au début et met une virgule (ou même un point) entre le sujet et le prédicat. Cette hypothèse se confirme dans l'entrevue, quand l'enseignante demande à l'élève d'identifier le CP dans une phrase précise de son texte. La participante répond : « Je ne sais pas. C'est quoi donc un complément de phrase? » (PC : 13-14). Lorsque l'enseignante fait un rappel de la stratégie pour identifier un CP, l'élève réactive ses connaissances et se rappelle non seulement comment trouver le CP dans la phrase en question (PC : 16), mais aussi qu'il faut placer

une virgule à sa suite lorsqu'il est en début de phrase (PC : 17). Ainsi, nous pouvons en conclure que la rétroaction était mal ciblée, c'est-à-dire qu'elle n'allait pas assez en profondeur pour répondre aux vrais besoins de cette élève en difficulté d'apprentissage.

Dans le cas présent, il est aussi intéressant de s'attarder aux difficultés que suscite ce critère en particulier, soit la construction des phrases et la ponctuation appropriées. En effet, l'expertise didactique de l'enseignante chercheuse lui permet de croire que ce critère mobilise davantage de ressources que les autres critères. La construction de phrases et la ponctuation sont des processus qui exigent la maîtrise d'un bon nombre de connaissances lexicales et grammaticales. Il ne s'agit pas seulement de chercher un mot dans le dictionnaire pour en corriger l'orthographe ou de trouver un synonyme pour enrichir un mot de vocabulaire. Il s'agit de maîtriser la syntaxe de la phrase, c'est-à-dire toutes les règles de construction d'une phrase. Ainsi, il est possible qu'une courte rétroaction audiovidéo, bien que plus efficace qu'une rétroaction traditionnelle, ne soit pas suffisante pour enseigner ces règles complexes de syntaxe et ainsi permettre à l'élève de réguler ses apprentissages à ce niveau dans un court laps de temps. Un enseignement plus exhaustif, plus long et plus ciblé des règles de construction et de ponctuation serait nécessaire pour les élèves qui présentent des difficultés dans ce domaine. Quoi qu'il en soit, la présente expérimentation ne permet pas de vérifier cette hypothèse, mais il serait fort intéressant d'investiguer à ce sujet dans une étude ultérieure.

Deuxièmement, l'entretien individuel avec le participant Q a permis à la chercheuse d'identifier la principale raison de la quasi-absence de régulations : le participant a dit qu'il « n'aime pas refaire un travail quand il est terminé » (PQ : 24) et que ce n'est « pas utile » (PQ :

25). Cette explication nous ramène à Peterson (2010) qui mentionnait que les élèves considèrent qu'un travail de rédaction est terminé une fois que la copie a été rendue et notée. « La rétroaction peut s'avérer un outil d'enseignement efficace si les élèves en bénéficient pendant la rédaction d'un texte, ils sont alors plus enclins à retravailler les versions intermédiaires de leur texte » (Peterson, 2010, p. 1). C'est pourtant ce qu'a fait l'enseignante chercheuse, qui avait expliqué au préalable aux élèves qu'ils auraient l'opportunité d'améliorer leur texte après avoir visionné la rétroaction et qu'ils pourraient ainsi augmenter leur résultat. Durant l'entretien, la chercheuse a demandé au participant concerné s'il aurait aimé que son résultat augmente, ce à quoi il a répondu : « Mes cotes étaient déjà bonnes. Même s'il n'y avait pas de notes sur la première grille, j'avais calculé que ça me ferait à peu près 85%. C'est très bon! » (PQ : 26-29). Nous pouvons donc en conclure que cet élève n'a pas fait l'effort de réguler son travail parce qu'il était déjà satisfait de celui-ci et qu'ainsi, la rétroaction audiovidéo n'a pas eu d'impact positif sur ses régulations. Cependant, la quasi-absence de régulation ne signifie pas nécessairement que l'élève n'a pas appris quelque chose grâce à la rétroaction; on sait seulement qu'il n'a pas démontré qu'il avait fait un apprentissage. D'ailleurs, il a été capable de placer une virgule : « ben là, j'ai mis une virgule » (PQ : 21) et d'expliquer qu'elle sert à isoler un CP en milieu de phrase : « parce que c'est un complément de phrase » (PQ : 22). C'est donc dire qu'il avait saisi le travail à faire, contrairement à la participante C, mais qu'il n'a pas voulu le faire.

Finalement, il importe de revenir sur le fait qu'aucun élève de la classe n'a augmenté sa cote de plus d'un échelon, ce qui démontre une certaine limite du dispositif. Cette limite s'explique-t-elle par le peu de temps accordé aux régulations (environ 30 minutes), par un manque de compréhension, par la fatigue des élèves ou encore par un manque d'effort ou de motivation?

Certes intéressant, ce questionnement ne faisait pas l'objet de la recherche actuelle, mais aurait pu être investigué, par exemple en réalisant une entrevue auprès de tous les élèves du groupe.

3.2.2 *L'investissement de temps*

Une autre limite de la rétroaction audiovidéo concerne le temps investi par l'enseignante pour produire les enregistrements (environ quatre heures et demie). C'est d'ailleurs ce qui ressort des études semblables, au niveau collégial (Boucher, 2020; Fachin, 2018; Roberge, 2017). Considérant que les étudiantes et étudiants qui participaient à ces études au niveau collégial ont parfois trouvé les rétroactions trop longues, l'enseignante chercheuse s'est efforcée de restreindre la longueur des vidéos pour ses élèves du primaire. Elle a d'abord pris connaissance des textes, a ciblé préalablement un seul critère par élève et a préparé son enregistrement pour éviter les silences et les répétitions inutiles. En ajustant son débit et la quantité des informations en fonction des difficultés des élèves, elle a produit des vidéos entre cinq et onze minutes. Elle a constaté que les vidéos de huit minutes et plus étaient trop longues pour maintenir l'attention de certains élèves. Selon ses observations écrites dans son journal de bord, les vidéos de cinq à huit minutes ont été plus efficaces, c'est-à-dire que les élèves ont amélioré davantage leur travail parce qu'ils disposaient d'un peu plus de temps pour effectuer les régulations et parce qu'il n'y avait pas de surcharge d'informations.

Au temps cumulé pour produire les rétroactions s'ajoute celui nécessaire pour l'évaluation finale. En effet, l'enseignante a dû évaluer chaque posttest afin de porter un jugement sur les régulations effectuées. Cette deuxième partie de l'évaluation a pris un peu plus de deux heures pour l'ensemble des vingt textes. Il est donc possible d'affirmer que le dispositif à l'étude nécessite

un investissement considérable en temps. Néanmoins, toujours selon les commentaires au journal de bord ainsi que les observations issues des recherches (Rotheram, 2009), cet impact chronophage devrait diminuer avec la pratique. Considérant qu'il s'agissait de la première expérience pour l'enseignante, nous pouvons penser qu'elle prendra de la vitesse lors des prochains enregistrements et que le dispositif en sera plus efficace. De plus, le temps sauvé en classe, lors du visionnement individuel des rétroactions, est un avantage considérable. Au lieu de courir pour répondre aux nombreuses et différentes questions des élèves lorsqu'ils retravaillent un texte à la suite d'une rétroaction écrite, l'enseignante a dû répondre à moins d'une dizaine de questions. Prenant habituellement deux périodes d'une heure pour faire le retour avec les élèves et leur permettre d'effectuer leurs régulations, il leur a fallu au total 40 minutes pour le visionnement et la régulation. Cet avantage avait également été constaté dans les études au collégial : « en commentant un travail au fur à mesure dans une correction orale, l'étudiant a moins tendance à venir justifier son texte ou à demander des explications sur la correction » (Roberge, 2017. p. 23). La rétroaction audiovidéo étant plus claire et plus exhaustive, les élèves comprennent mieux et plus rapidement, ce qui entraîne une économie substantielle de temps en classe, en plus de libérer l'enseignante. À cet effet, celle-ci mentionne qu'elle pourrait même se servir de ce temps gagné pour faire des rencontres individuelles ou en petits groupes afin de vérifier la consolidation des apprentissages. Bref, l'augmentation du temps investi pour la production des rétroactions audiovidéo est largement compensée par l'économie de temps en classe auprès des élèves et par le gain en apprentissages.

CONCLUSION

1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS

L'objectif général de cette recherche-expérimentation était de documenter les effets de rétroactions audiovidéo sur la régulation des apprentissages en situation d'écriture par des élèves de 5^e année. Pour atteindre cet objectif général, les trois objectifs spécifiques de recherche étaient :

1. Concevoir des rétroactions audiovidéo et les communiquer aux élèves;
2. Documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions;
3. Faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

Le premier objectif spécifique a été atteint en s'appuyant d'abord sur les assises scientifiques de la rétroaction. Ainsi, des rétroactions dites « efficaces » ont été enregistrées puis transmises aux 20 élèves d'une classe de 5^e année du primaire à la suite d'un travail d'écriture. La conception et la communication de ces rétroactions ont été décrites en détails au chapitre 3.

Le deuxième objectif consistait à documenter les régulations effectuées par les élèves à la suite du visionnement des rétroactions audiovidéo. Pour ce faire, neuf textes d'élèves ont été sélectionnés à la suite d'un échantillonnage non probabiliste intentionnel. Une analyse comparative entre le texte de départ (prétest) et le texte modifié (postest) a permis de documenter les régulations effectuées par les neuf participants.

Enfin, le troisième objectif était de dresser un bilan de l'efficacité du dispositif. Sur les neuf élèves sélectionnés, sept ont apporté suffisamment de régulations positives à leur travail pour augmenter leur cote d'un échelon dans le critère ciblé. De plus, le questionnaire écrit a permis de constater que tous les élèves du groupe (20 sur 20) ont apporté des régulations à leur travail et que 18 sur 20 l'ont fait suffisamment pour augmenter leur cote d'un échelon dans un critère. À la lumière de ces résultats, de surcroît corroborés avec les observations notées par l'enseignante dans le journal de bord, nous pouvons affirmer qu'une rétroaction audiovidéo a un effet positif sur la régulation des apprentissages par les élèves. Combinant les bienfaits de l'utilisation du numérique et ceux de la rétroaction efficace, l'expérimentation a remporté le pari de soutenir les élèves dans leurs apprentissages en écriture. En supplément, les 20 élèves du groupe ont mentionné qu'ils aimeraient recevoir d'autres rétroactions audiovidéo de leurs enseignants, y voyant de nombreux avantages.

2. LIMITATIONS DE LA RECHERCHE

Dans le premier chapitre, il a été dit qu'une rétroaction doit être offerte le plus rapidement possible pour qu'elle soit efficace (Brookhart, 2010). L'élève est plus enclin à modifier son travail s'il est encore frais dans sa mémoire. Or, dans la réalité, les multiples tâches des enseignantes et enseignants du primaire font en sorte qu'il est difficile de respecter cette condition. Il n'est pas rare que ceux-ci prennent une ou deux semaines avant de faire le retour sur une activité d'écriture. Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a réussi à remettre les rétroactions audiovidéo à ses élèves dans un délai de deux jours (à l'exception de deux élèves absents ce jour-là), ce qui est un court délai dans les circonstances. Cependant, il semble utopique de croire que cela puisse être

toujours le cas. Les notes dans le journal de bord démontrent que l'enseignante a passé deux soirées consécutives à enregistrer ses rétroactions. Sans ce temps supplémentaire fait en dehors des heures régulières de travail, elle n'aurait pas pu remettre les rétroactions aux élèves en moins d'une semaine.

Finalement, une dernière contrainte découle du fait que l'échantillon de cette étude est plutôt restreint. Nous avons analysé les régulations de neuf élèves seulement, ce qui ne permet pas de certifier de l'efficacité du dispositif dans d'autres contextes. Il serait intéressant de faire une étude plus exhaustive auprès d'un plus grand échantillon, par exemple tous les élèves d'une école ou des élèves issus de différentes régions du Québec. De plus, la recherche actuelle s'est intéressée aux élèves de 5^e année du primaire, mais il serait pertinent de vérifier l'efficacité des rétroactions audiovidéo chez des élèves plus jeunes. Enfin, cette étude touchait le domaine du français, plus précisément de l'écriture, alors que d'éventuelles recherches pourraient se pencher sur les autres disciplines du programme de formation.

3. RETOMBÉES PERSONNELLES ET SCIENTIFIQUES

Point culminant de sa maîtrise en éducation préscolaire et enseignement primaire, cette recherche-expérimentation aura permis à l'enseignante chercheuse de développer ses compétences professionnelles tout en participant à la recherche en éducation. L'utilisation du dispositif de rétroaction audiovidéo fait dorénavant partie de ses pratiques habituelles d'évaluation en soutien à l'apprentissage. Convaincue par cette étude de l'efficacité de ce type de rétroaction sur la régulation des apprentissages par ses élèves, elle continue de constater régulièrement les impacts positifs sur la réussite de ses élèves en écriture. Elle mentionne ne pas vouloir revenir en arrière,

comme quoi les rétroactions traditionnelles à l'écrit ne font plus partie de ses pratiques. Son prochain défi professionnel est d'instaurer un tel dispositif de rétroaction en mathématique, plus précisément pour les situations-problèmes à résoudre. Aussi désire-t-elle partager les résultats de cette expérimentation avec ses collègues et ainsi en faire profiter un plus grand nombre d'élèves. Elle a déjà entamé de nombreuses discussions à ce sujet dans son école et dans d'autres milieux scolaires de son Centre de services scolaire. Puisse la publication de cette étude guider d'autres enseignantes et enseignants du primaire vers l'utilisation d'une telle approche rétroactive, si gagnante pour nos élèves. Les retombées scientifiques en sont importantes puisque les études sur la rétroaction audiovidéo au primaire étaient quasi-absentes. Les résultats témoignent indéniablement de son efficacité à ce niveau scolaire, tout comme les études faites au niveau collégial en témoignaient, comme quoi la rétroaction audiovidéo est positive pour les apprenants de tous les âges.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves: la face cachée de l'école. *Le journal des psychologues*, 7(260), 64-67.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éditeurs), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 73-78). Berne, Suisse : Lang.
- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael SA
- Allal, 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). Bruxelles : De Boeck.
- Ammar, A. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Université de Montréal, Canada.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Canada : Les presses de l'Université de Montréal.
- Baillargeon, N. (2020). *Devoirs d'éducation*. Pointe-Calumet, Canada : M Éditeur.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.

-
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, Hors-série numéro 2, 98-114.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir un bilan des apprentissages au premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise, UQTR.
- Baribeau A. (2015), *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du Secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse de doctorat non publiée. Trois-Rivières : UQTR et UQAM. Repéré à <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8161/1/031873551.pdf>
- Bauer, S. (2011). When I stopped writing on their papers : accommodating the needs of student writers with audio comments. *The English Journal*, 101(2), 64-67.
- Bélec, C. (2015). *Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature ?* Bilan de recherche inédit. Montréal : Cégep Gérard Godin.
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 5-11.

Bélec, C. et Richard, É. (2019). *La rétroaction multitype* (rapport de recherche PAREA).

Montréal : Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.

Bernet, E. (2002). *Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée*

à l'apprentissage et sur le rendement auprès des élèves de la fin du primaire. Mémoire de maîtrise, Montréal, Canada : Université de Montréal.

Bilbro, J., Iluzada, C. et Clark, D. (2013). Responding effectively to composition students:

comparing student perceptions of written and audio feedback. *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(1), 47-83.

Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education:*

Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Blais, J. (2006). *Les résultats de l'échantillon d'élèves québécois du primaire ayant participé à*

l'enquête TIMMS 2003 en mathématique – Avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement

explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. doi : 10.18162/fp.2020.513

Boon, S. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: findings

from an action research enquiry. *Education*, 3-13(44), 212-225.

- Boucher, J.-P. (2020). *Une rétroaction efficace par la correction audiovidéo pour les étudiantes et les étudiants ainsi que les enseignantes et les enseignants du programme collégial des techniques de l'informatique*. (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bouffard, T. (2010). *Le sentiment d'efficacité de l'élève : sa définition, son rôle et comment agir*. https://www.crevale.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *Se motiver à apprendre* (p. 41-49). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 6(58), 395-409. doi : 10.3917/enf.584.0395
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, R. et Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.

- Butler, D. et Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research* 65(3), 245-281. doi : 10.2307/1170684
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2015). La correction audiovidéo : une pratique profitable? *Pédagogie collégiale* 31(3), 10-15.
- Cabot, I. (2018). La rétroaction vidéo personnalisée : une exploration de son efficacité. *Pédagogie collégiale* 28(3), 21-26.
- Caneva, C. (2018). Cinq outils numériques d'aide à l'évaluation. *École branchée*, 21(2), 37-38.
- Cavanaugh, A. et Song, L. (2014). Audio feedback versus written feedback : instructors' and students' perspectives. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 1-17.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2011). *Cadre de référence*.
Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/09/Cadre-reference-CTREQ.pdf>
- Chall, J. (2002). *The academic achievement challenge : what really works in the classroom?*. New York, NY: Guilford Press.
- Champagne, L. (2011). Des rétroactions orales efficaces qui favorisent la réussite. *Vivre le primaire*, 24(4), 43-45.
- Chapman, C. et Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves : 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

-
- Coe, R. (1998). Can feedback improve teaching? A review of the social science literature with a view to identifying the conditions under which giving feedback to teachers will result in improved performance. *Research Papers in Education*, 13(1), 43-66.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2020). *Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cooper, S. (2008). Delivering student feedback in higher education : the role of podcasting. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(2), 153-165.
- Dagen, A., Mader, C., Rinehart, S. et Ice, P. (2008). Can you hear me now? Providing feedback using audio commenting technology. *College reading association yearbook*, 29, 152-166.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Deci, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, NY : Plenum.
- Deniger, M. (2004). *Évaluation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour – Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des*

- écoles primaires du Québec*, Québec, Canada : Université Laval, faculté des sciences de l'éducation.
- Desrosiers, H. et Tétrault, K. (2012). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, Vol. 6 : Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Eriksson, E., Boistrup, L. et Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rational. *Educational Research*, 60(2), 189-205.
- Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* (rapport de recherche PAREA). Montréal : Cégep à distance.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision, *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages, 2^e édition*. Anjou, Canada : Les Éditions CEC.

-
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences Humaines*. Hors-série (5), p. 65-68.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*. Hors-série (5), p. 91-116. doi : 10.3917/savo.hs01.0091
- Garneau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Georges, F. et Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 3(176), 101-124.
- Gould, G. et Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554-566.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise-Éducation préscolaire-Enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ].
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement- Les orientations- Les*

compétences professionnelles. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ].

Gouvernement du Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ].

Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Être évalué pour mieux apprendre*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ].

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].

Gouvernement du Québec (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS].

Gouvernement du Québec (2008a). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].

Gouvernement du Québec (2008b). *Mieux soutenir la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].

Gouvernement du Québec (2011a). *La Progression des apprentissages*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].

- Gouvernement du Québec (2011b). *Cadres d'évaluation des apprentissages*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].
- Gouvernement du Québec. (2012a). *Agir autrement en mathématique. Pour la réussite des élèves en milieu défavorisé. Comité national sur la mathématique en milieu défavorisé*, Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].
- Gouvernement du Québec (2012b). *Évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture 2009-2010*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS].
- Gouvernement du Québec (2018). *Plan numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES].
- Gouvernement du Québec (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES].
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel des compétences professionnelles – Profession enseignante*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation [MEQ].
- Graves, J. Goodman, J., Hercinger, M., Minnich, M., Murcek, C., Parks, J., ... Shirley, N. (2015). Evaluation of embedded audio feedback on writing assignments. *Journal of Nursing Education*, 54(1), 41-44.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*, Auckland, Nouvelle-Zélande : Université

d'Auckland.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hennessy, C., et Forrester, G. (2014). Developing a framework for effective audio feedback: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7), 777-789.

Hepplestone, S., G. Holden, B. Irwin, H. J. Parkin, and L. Thorpe. 2011. Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 89-100. doi:10.3402/rlt.v19i2.10347.

Ice, P., Swan, K., Diaz, S., Kupczynski, L. et Dagen, A. (2010). An analysis of students' perceptions of the value and efficacy of instructors' auditory and text - based feedback modalities across multiple conceptual levels. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 113-134.

Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127(avril-mai), 27-31.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

King, D., McGugan, S. et Bunyan, N. (2008). Does it make a difference? Replacing text with

- audio feedback. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 145-163.
- Kluger, A. et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kohn, A. (1999). From degrading to de-grading, *High school Magazine*, Repéré à <https://www.alfiekohn.org/article/degrading-de-grading/>
- LaFontana, V. (1996). Throw away that correcting pen. *English Journal*, 85(6), 71-73.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal, Canada : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal, Canada : Guérin.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, France : Dunod.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.
- Lunt, T. et Curran, J. (2010). Are you listening please? The advantages of electronic audio feedback compared of written feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769.
- Martini, T. et DiBattista, D. (2014). The transfer of learning associated with audio feedback on

- written work. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), article 8.
- Marzano, R., Gaddy, B. et Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, Co.: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Masson, S. (2020). *Activer les neurones pour mieux apprendre et enseigner. Les sept principes neuroéducatifs*. Paris, France : Odile Jacob.
- McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. (N. Boisclair, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2015 en anglais sous le titre *The feedback-friendly classroom*. Markham, Canada : Pembroke Publishers Limited.)
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Première édition, 1^{re} -12^e année, Toronto, Canada : Le Ministère.
- Nicol, D. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model of seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218.
- Nuthall, G., (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, Nouvelle-Zélande : New Zealand

- Council for Educational Research.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. *Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA*, PISA, Édition OCDE. doi : /10.1787/9789264301603-en
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151.
- Paillé, P. (dir.). (2010). *La méthodologie qualitative* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2006).
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. et Allaway, D. (2004). *The Motivational Effect of ICT on Pupils*. Rapport de recherche. Lancaster, Royaume-Uni : Université du Lancaster.
- Pelchat, M. et Stasse, S. (2018). La rétroaction, une condition essentielle à la réussite scolaire. *École branchée*, 21(2), 28-29.
- Peterson, S. (2003). Peer influences on students' revisions of their narrative writing, *Educational Studies in Language and Literature*, 30, 239-272.
- Peterson, S. (2010). Améliorer l'expression écrite des élèves par la rétroaction des enseignants. *Faire la différence... de la recherche à la pratique, monographie 29*. Secrétariat de la littératie et de la numératie. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Plante, I., O'Keefe, P. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and

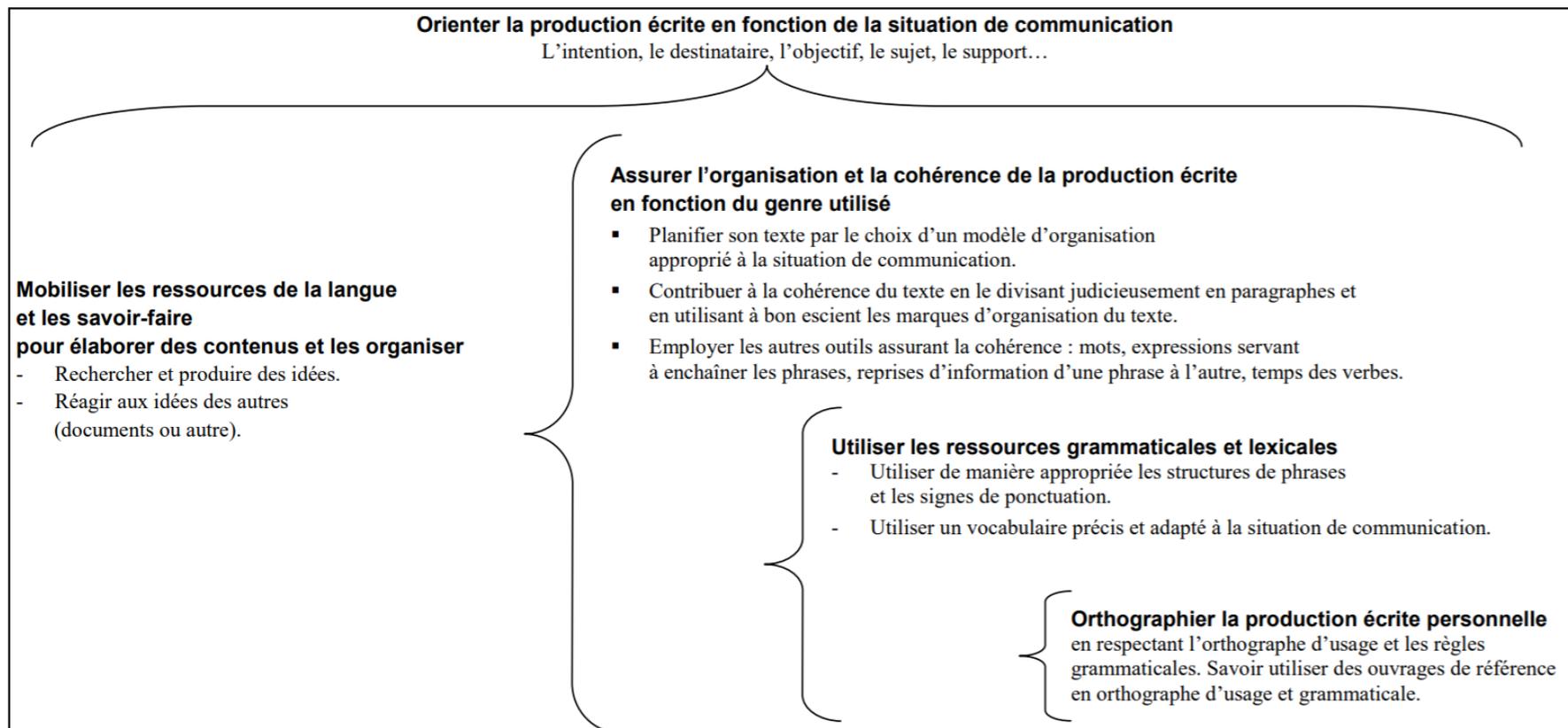
- expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65–78. doi: 10.1007/s11031-012-9282-9.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier Saint-Laurent, S. et Geraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. Rapport de recherche. Montréal, Canada : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Reeves, D. (dir.) (2007). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and Learning*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World class school. International perspectives on school effectiveness*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Roberge, J. (1993). Une expérience d'évaluation formative individualisée : la correction... sur cassette. *Québec français*, 89, 50-51.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions* (rapport de recherche PAREA). Montréal, Canada : Cégep André-Laurendeau.
- Roberge, J. (2017). Commenter autrement les travaux des étudiants. *Pédagogie collégiale* 30(3), 21-27.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *DistanceS*, 4(2), 45-74.
- Rodway-Dyer, S., Knight, J. et Dunne, E. (2011). A case study on audio feedback with

-
- geography undergraduates. *Journal on Geography in Higher Education*, 35(2), 217-231.
- Rotheram, B. (2009). Sounds good: quicker, better assessment using audio feedback. *Essais rassemblés sur l'apprentissage et l'enseignement*, 30(2), 176-179.
- Roy, R. (2009). *Génération C - les 12-24 ans moteurs de transformation des organisations : rapport synthèse*. Québec, Canada : CEFRIO.
- Ryan, R. et Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions, *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback : developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sardareh, S. (2016). Formative feedback in a malaysian primary school ESL context. *Malaysian online journal of educational sciences*, 4(1), 1-8.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative. La réflexion*. Saint-Laurent, Canada : Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Canada : Renouveau pédagogique.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: conventions in teacher responses to student writing, *College Composition and Communication*, 48, 249–268.
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school

- achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 80-90.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>.
- Stiggins, R. (2009). Assessment for learning in upper elementary grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.
- Svinicki, M. et MacKeachie, W. (2011). *McKeachie's teaching tips. Thirteenth Edition*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Édition La Chenelière.
- Théorêt, M., Leroux, M., Carpentier, A. et Bertrand, C. (2005). *Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignants et évaluation d'impact sur la réussite en mathématiques d'élèves à risque. Projet Transmaths*. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Thompson, R. et Lee, M. (2012). Talking with students through screencasting: experimentations with video feedback to improve student learning. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 1.
- Université de Sherbrooke (1998). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Montréal, Canada : Université de Sherbrooke. (Politique originale publiée en 1989).
- Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (2019). *Guide d'accompagnement. Vers la*

-
- Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada : Université de Sherbrooke.
- Vallerand, R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.
- West, J. et Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback, *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R. et DavisMKean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, Y. Damon et R. Lerner, (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6e éd. (p. 933-1002). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wikipédia (2021). *Document camera*. Repéré le 10 mai 2021 à https://en.wikipedia.org/wiki/Document_camera
- Zimbardi, K., Colthorpe, K., Dekker, A., Engstrom, C., Bugarcic, A., Worthy, P. et Long, P. (2017). Are they using my feedback? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 625-644.

ANNEXE A. PROCESSUS D'ÉCRITURE



GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (2008). *Mieux soutenir la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.*

ANNEXE B. GRILLE D'ÉVALUATION NON PONDÉRÉE



Nom : _____

Date : _____ Étape : _____

Grille d'évaluation Écrire des textes variés 6^e année

| Critères | | Caractéristiques du texte | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|---|---|--|---|
| | | Très satisfaisant A | Satisfaisant B | Acceptable C | Peu satisfaisant D | Insatisfaisant E | |
| Respect des contraintes de la langue | Formulation adéquate | 1. Adaptation à la situation d'écriture • Sujet • Intention d'écriture • Destinataire | Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture. | Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture. | Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées. | Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues. | Les idées ne respectent pas le projet d'écriture. |
| | | 2. Cohérence du texte • Ordre logique, chronologique ou séquentiel • Idées regroupées en paragraphes • Liens entre les phrases et entre les paragraphes | Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. | Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases. | Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. | Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. | Les idées sont très difficiles à suivre. |
| | 3. Construction des phrases et ponctuation appropriées | Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées. | Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses. | En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées. | Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. | La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. | |
| | 4. Utilisation d'un vocabulaire approprié | Les expressions et les mots sont très souvent justes et très variés. | Les expressions et les mots sont souvent justes et variés. | Les expressions et les mots sont simples et parfois justes. | Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs. | Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs. | |
| | 5. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale (graphie des mots, accords du groupe du nom , du verbe , de l' attribut et du participe passé avec l' auxiliaire être) | Le texte présente moins de 4 % d'erreurs. | Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs. | Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs. | Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs. | Le texte présente plus de 14 % d'erreurs. | |

| Suggestion de pondération pour appréciation globale | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| A | B+ | B | C+ | C | D+ | D | E |
| 95-100 | 89-94 | 78-88 | 68-77 | 60-67 | 50-59 | 40-49 | 39 et moins |

ANNEXE C. GRILLE D'ÉVALUATION PONDÉRÉE



Les Services éducatifs

Nom : _____

**Grille d'évaluation
Écrire des textes variés
6^e année**

| Critères | Caractéristiques du texte | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|---|
| | Très satisfaisant A | Satisfaisant B | Acceptable C | Peu satisfaisant D | Insatisfaisant E | |
| 1. Adaptation à la situation d'écriture <ul style="list-style-type: none"> • Sujet • Intention d'écriture • Destinataire | Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture. | Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture. | Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées. | Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues. | Les idées ne respectent pas le projet d'écriture. | |
| 2. Cohérence du texte <ul style="list-style-type: none"> • Ordre logique, chronologique ou séquentiel • Idées regroupées en paragraphes • Liens entre les phrases et entre les paragraphes | Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. | Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases. | Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. | Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. | Les idées sont très difficiles à suivre. | |
| Respect des contraintes de la langue Formulation adéquate | 3. Construction des phrases et ponctuation appropriées | Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées. | Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses. | En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées. | Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. | La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. |
| | 4. Utilisation d'un vocabulaire approprié | Les expressions et les mots sont très souvent justes et très variés. | Les expressions et les mots sont souvent justes et variés. | Les expressions et les mots sont simples et parfois justes. | Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs. | Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs. |
| | 5. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être) | Le texte présente moins de 4 % d'erreurs. | Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs. | Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs. | Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs. | Le texte présente plus de 14 % d'erreurs. |
| | 20 ou 19 | 17 ou 16 | 13 ou 12 | 9 ou 8 | 5 ou 4 | |
| | 20 ou 19 | 17 ou 16 | 13 ou 12 | 9 ou 8 | 5 ou 4 | |
| | 20 ou 19 | 17 ou 16 | 13 ou 12 | 9 ou 8 | 5 ou 4 | |

Adaptation de la grille d'évaluation - MÉLS

Réalisé par France Plourde, conseillère pédagogique, Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup. Septembre 2011.

ANNEXE D. QUESTIONNAIRE ÉCRIT

Questionnaire suite à la régulation

*Obligatoire

1. Selon la vidéo que tu as visionnée, quel(s) critère(s) de la grille de correction ton enseignante a-t-elle suggéré d'améliorer? *

Plusieurs réponses possibles.

- Adaptation à la situation d'écriture
- Cohérence du texte
- Construction des phrases et ponctuation
- Utilisation du vocabulaire
- Orthographe d'usage et grammaticale

2. Après l'écoute de la vidéo réalisée par ton enseignante, as-tu apporté des modifications à ton texte? *

Une seule réponse possible.

- Oui (rends-toi à la question 4)
- Non

3. Si tu as répondu non à la question 2, explique pourquoi tu n'as pas effectué de modification à ton texte. Ensuite, rends-toi à la question 7.

8. Aimerais-tu recevoir d'autres rétroactions de tes enseignants sous la forme de vidéo afin de te permettre d'améliorer tes travaux scolaires? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

9. Explique pourquoi tu as répondu Oui ou Non à la question précédente. *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE

Mise en situation de l'enseignante chercheuse : Je vais te refaire écouter certaines parties de ma rétroaction enregistrée, un bout à la fois, puis je vais te poser quelques questions. D'accord? Commençons avec le premier extrait.

Pour chacun des aspects non-régulés ou mal régulés, l'enseignante chercheuse visionne l'extrait avec l'élève, puis lui demande :

1. D'après toi, qu'est-ce que je veux dire par ce commentaire?
2. Quelle(s) modification(s) as-tu fait à ton texte pour répondre à ce commentaire?
3. Trouves-tu que cette modification améliore ton texte? À quel niveau?
4. Sinon, que pourrais-tu faire pour l'améliorer?
5. Quel outil peut t'aider à ... (par exemple : accorder cet adjectif correctement)?
6. Que peux-tu faire la prochaine fois que tu doutes de ... (par exemple : de l'accord de l'adjectif)?

ANNEXE F. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Chers élèves, chers parents,

Dans le cadre de ma formation de Maîtrise en enseignement préscolaire et primaire, je réalise un projet de recherche sur la rétroaction en écriture. Je demande la collaboration de votre enfant pour la réalisation de ce projet.

Titre de la recherche : L'impact de la rétroaction audiovidéo sur la régulation des élèves en écriture au 3^e cycle du primaire.

Le but du projet de recherche : Cette recherche tente d'analyser l'impact d'une rétroaction faite par l'enseignante à l'aide d'une caméra-document sur la régulation de l'élève, c'est-à-dire les ajustements qu'elle ou il fera sur son texte à la suite de cette rétroaction. Nous pensons que l'utilisation du numérique peut rendre les commentaires de l'enseignante plus complets et plus clairs pour l'élève, ce qui devrait l'encourager à apporter les améliorations et ainsi accroître sa réussite en écriture.

Le déroulement du projet de recherche : Cette recherche aura lieu tout au long de l'année scolaire 2021-2022. L'expérimentation se fera à l'intérieur de l'école, durant les heures de classe et selon les périodes de français habituelles. J'enregistrerai ma rétroaction (commentaires) pour chaque élève sur un support vidéo. Chaque élève pourra visionner uniquement sa propre rétroaction avant de retravailler son texte. **Votre enfant ne sera pas filmé**; son travail seulement sera commenté dans un enregistrement vidéo, mais de façon anonyme. Une courte entrevue individuelle avec votre enfant pourrait avoir lieu dans le but d'éclaircir certains points. Cette entrevue pourrait être enregistrée vocalement, toujours sans que son nom ne soit dévoilé. Les données seront gardées confidentielles. Il n'y a pas de risques, d'inconvénients ni d'avantages personnels associés à cette recherche.

Responsable du projet de recherche : Avant de vous demander votre consentement, nous avons obtenu l'autorisation de la direction de l'école. La participation de votre enfant à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer sa participation sans préjudice.

En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez me rejoindre au (418) 862-5003. Vous pouvez aussi contacter madame Isabelle Nizet, directrice de maîtrise, au 819-821-8000, poste 62474, à l'Université de Sherbrooke.

Je vous prie de signer le formulaire de consentement ci-joint et de le retourner à l'école avant le 1^{er} octobre 2021. Je vous remercie de votre collaboration et vous prie d'accepter mes salutations distinguées.

_____ (418) 862-5003 _____ Le _____

Je, soussigné, soussignée, déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-haut.

J'accepte

Je refuse

Que mon enfant _____ participe au projet de Stéfanie Pelletier.

Date

Nom du parent (lettres moulées)

Signature du parent

Numéro de téléphone

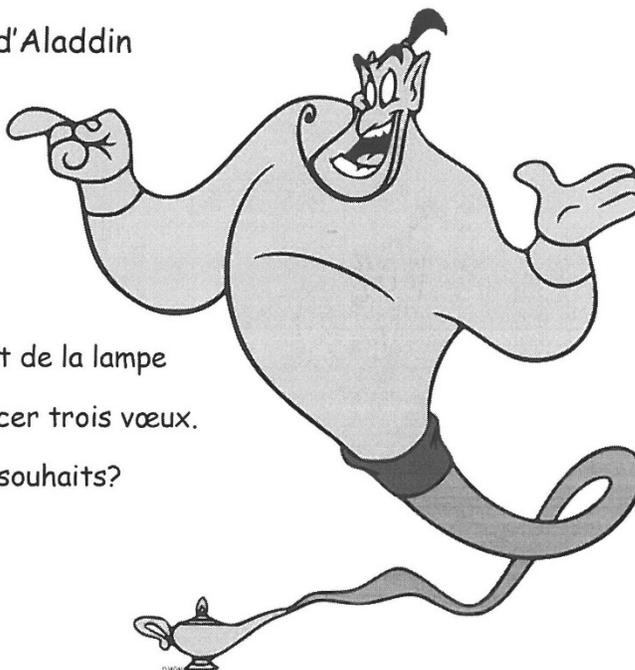
ANNEXE G. SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

Nom : _____

Date : _____

La lampe d'Aladdin

Imagine si tu trouvais la lampe d'Aladdin! Quelle chance! Un génie sortirait de la lampe et te permettrait d'exaucer trois vœux. Quels seraient tes trois souhaits?



Tu dois composer un texte de trois paragraphes (un pour chaque vœu). Pour chacun d'eux, décris ce que tu souhaiterais et explique pourquoi tu choisirais ce souhait en donnant plusieurs détails.

Utilise le conditionnel présent.

Plan de ton texte
La lampe d'Aladdin

1^{er} vœu : _____

Pourquoi? :

2^e vœu : _____

Pourquoi? :

3^e vœu : _____

Pourquoi? :

ANNEXE H. TABLEAU DE CORRESPONDANCE DU NOMBRE D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

5^e année
Tableau de correspondance entre le nombre d'erreurs et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe

| Nombre de mots du texte | Très satisfaisant A | Satisfaisant B | Acceptable C | Peu satisfaisant D |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | Moins de 4 % d'erreurs | De 4 % à 7 % d'erreurs | De 8 % à 10 % d'erreurs | De 11 % à 14 % d'erreurs |
| Moins de 100 | 0 à 3 | 4 à 7 | 8 à 10 | 11 à 14 |
| 100-149 | 0 à 4 | 5 à 10 | 11 à 15 | 16 à 21 |
| 150-199 | 0 à 7 | 8 à 15 | 16 à 21 | 22 à 28 |
| 200-249 | 0 à 8 | 9 à 18 | 19 à 25 | 26 à 35 |
| 250-299 | 0 à 10 | 11 à 22 | 23 à 31 | 32 à 42 |
| 300-349 | 0 à 12 | 13 à 26 | 27 à 37 | 38 à 49 |
| 350-399 | 0 à 14 | 15 à 29 | 30 à 41 | 42 à 56 |
| 400-449 | 0 à 15 | 16 à 33 | 34 à 46 | 47 à 63 |
| 450-499 | 0 à 17 | 18 à 37 | 38 à 52 | 53 à 70 |
| 500-549 | 0 à 18 | 19 à 39 | 40 à 57 | 58 à 77 |

Pour utiliser le tableau, il faut avoir additionné le nombre d'erreurs d'orthographe d'usage et le nombre d'erreurs d'accord grammatical.

Les résultats des calculs pour arriver aux pourcentages sont arrondis.

Lorsque le nombre de mots du texte est à la limite d'une catégorie telle que définie dans le tableau, il est préférable d'utiliser son jugement.

Par exemple, un texte contenant **13** erreurs d'orthographe aura :

- > B pour un texte de 349 mots;
- > A pour un texte de 350 mots.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

N:\Partage-CS\Services éducatifs\Partage D\France Plourde\français\Grilles ÉCRIRE\Grille correction ÉCRIRE 5e année-non pondérée.doc



ANNEXE I. DÉMARCHE DE CORRECTION



Je révise mon texte

**Je relis mon texte plusieurs fois.
Je laisse des traces de ma correction.**

1. IDÉES

- Mes idées sont en lien avec le sujet, elles suivent mon plan.
- Mes idées sont claires et bien expliquées. J'ai mis des détails.

2. ORGANISATION DE MON TEXTE

- Mon texte est séparé en paragraphes (*en lien avec les parties du texte*).
- Je fais des liens entre les phrases et entre les paragraphes.
(connecteurs ou marqueurs de relation : Premièrement, ensuite, donc, ...)

3. PONCTUATION ET STRUCTURE DE PHRASES

- J'encercle la majuscule et le point.
- Je lis mon texte à voix haute.** J'évite les phrases trop longues.
- J'ai placé les signes de ponctuation aux phrases interrogatives (?) et exclamatives (!).
- Mes virgules sont bien placées (énumération, compl. en début de phrase).
- Je porte attention aux phrases négatives (**NE** ...pas, plus, jamais, rien, ...)
- Je vérifie si les noms propres commencent par une majuscule.
(Le chat **B**idule)

4. VOCABULAIRE

- J'utilise des mots riches. J'évite les anglicismes (coach, game, ...)
- J'utilise des synonymes pour éviter les répétitions.
- J'ajoute des adjectifs pour embellir mes phrases.

5. ACCORD DES VERBES

- Je surligne les verbes en jaune. (Ne...**V**...pas)
- Je trouve le sujet de chacun des verbes («Qui est-ce qui... **V**...?»)
- Je remplace le sujet par un pronom.
- J'effectue l'accord du verbe.

Around du feu de camp, [(mes voisins)] ^{Ils} lisent des histoires épeurantes.

6. ACCORDS DANS LE GROUPE DU NOM

- Je place les groupes du nom (GN) entre **parenthèses**.
- J'effectue l'**accord** dans les groupes du nom.
(Féminin-masculin / Singulier-Pluriel)

(Sophie) lit (des histoires drôles) dans (son bain).
N f.s. N f.pl. N m.s

7. ORTHOGRAPHE

- J'utilise mes **outils** (dictionnaire, Art de conjuguer, grammaire, ...)
- Je vérifie les **homophones** (à/a, ce/se, on/ont, mes/mais, ...).
- J'écris un ? sur les mots que je doute et je forme un ♥ lorsqu'ils sont vérifiés.



ANNEXE J. EXTRAITS DES VERBATIMS ET ANALYSE VERTICALE

Dans ces verbatims :

- « E » signifie enseignante;
- « PC » signifie participante C;
- « PQ » signifie participant Q.
- (...) signifie que des propos sont omis parce qu'ils ne contribuent pas à la réponse.
- [] signifie que des mots ont été ajoutés pour faciliter la lecture ou pour exprimer des actions non verbales.

Entrevue avec la participante C :

E- Peux-tu me nommer une chose que je te demandais de faire dans la vidéo?

1

PC- Je devais faire plus de phrases, les couper.

E- Comment as-tu fait cela?

2

3

PC- J'ai ajouté des points. /Avant, j'avais trois phrases comme tu disais et là, j'en ai neuf.

E- Comment fais-tu pour savoir où mettre les points?

4

5

PC- [elle réfléchit une dizaine de secondes] Je sais pas. /Je relis mes phrases et j'écoute où ça arrête.

E- Qu'est-ce qu'une phrase? Que contient-elle?

6

PC- Ben une majuscule et un point. (...)

E- Peux-tu me dire une autre chose que je te demandais de changer dans ton texte?

7

PC- Les virgules.

E- Que devais-tu faire exactement avec les virgules?

8

PC- Je devais en ajouter et en enlever, les mettre à la bonne place.

E- Comment as-tu fait pour savoir lesquelles enlever, lesquelles ajouter?

9

PC- J'ai compris que mes virgules n'étaient pas bien placées, alors je les ai déplacées, /mais je

10

11

ne sais pas pourquoi je les ai mises là. (...) Mais ici je sais [elle montre une phrase avec une

12

énumération]. Quand on nomme plusieurs choses, on met une virgule entre chaque chose sauf

la dernière on met « et ».

E- Oui, c'est bien! Tu savais qu'il faut mettre une virgule entre les éléments d'une énumération, alors tu as pu les ajouter. (...) Est-ce que tu peux me nommer le complément de phrase dans cette première phrase de ton texte [l'enseignante montre la première phrase du deuxième paragraphe]?

13

14

PC- [elle regarde son texte et hausse les épaules]. Je sais pas. /C'est quoi dont un complément de phrase?

E- C'est un constituant de la phrase qu'on peut enlever ou déplacer. Tu te souviens quand on a pratiqué ça en classe?

15

16

PC- Oui, il fallait mettre en bleu le CP. /Ça fait que dans ma phrase, le CP est « en effet » parce que je peux l'ôter ou le mettre dans le milieu.

E- Oui, c'est ça! Et que faut-il mettre après un CP qui est au début de la phrase?

17

PC- Une virgule.

(...)

Entrevue avec le participant Q :

(...)

E- Peux-tu me nommer une chose que je te demandais de faire dans la vidéo?

18

PQ- La ponctuation.

E- Que devais-tu faire exactement au sujet de la ponctuation?

19

20

PQ- Fallait que je fasse des phrases exclamatives ou interrogatives. Fallait que je vérifie si les virgules étaient bonnes.

E- Montre-moi ce que tu as changé dans ton texte.

PQ- [Il regarde les deux versions du texte, semble chercher ce qui est différent entre la première

21

et la deuxième]. Ben là, j'ai mis une virgule [il montre une virgule qui sert à isoler un complément de phrase en milieu de phrase].

E- Pourquoi à cet endroit?

22

PQ- Parce que c'est un complément de phrase.

E- Oui, tu as isolé le complément de phrase en milieu de phrase en ajoutant cette virgule, c'est bien. As-tu fait d'autres changements?

23

PQ- Non.

E- Pourquoi?

24

25

PQ- J'aime pas refaire un travail quand il est fini. /C'est pas utile.

E- Aurais-tu aimé que ton résultat augmente? Aurais-tu trouvé ça utile?

26

27

PQ- Mes cotes étaient déjà bonnes. Même s'il n'y avait pas de notes sur la première grille,

28

29

j'avais calculé que ça me ferait à peu près 85%. C'est très bon.
(...)