

Perceptions des futurs enseignants iraniens du FLE de l'évaluation électronique des pairs

EGHTESAD Soodeh

Maître-assistante

Université de Téhéran

E-mail: seghtesad@ut.ac.ir

(Date de réception: 22/07/2021 – date d'approbation: 21/09/2021)

Résumé

Cette recherche a examiné les attitudes et les perceptions des futurs enseignants iraniens du FLE envers l'évaluation électronique des travaux écrits de leurs pairs. L'objectif était de voir d'abord comment les attitudes des futurs enseignants évoluent après des activités d'évaluation des pairs, et ensuite comment leurs pratiques évaluatives illustrent leurs définitions du concept d'évaluation. Trente étudiants de première année de master en didactique du FLE à l'Université de Téhéran ont participé à cette recherche. Les données étaient collectées au travers d'un questionnaire concernant les attitudes des participants, quinze activités d'évaluations électroniques des productions écrites des camarades sur Google Docs®, et un entretien post-formation auprès des étudiants. L'analyse des données a montré que les attitudes des futurs enseignants révèlent une notion d'évaluation pour/au service d'apprentissage, tandis que leurs démarches évaluatives renvoient plutôt à une notion d'évaluation des apprentissages.

Mots clés: Evaluation Electronique Des Pairs, Production Ecrite, Google Docs®, Français Langue Etrangère, Iran, Evaluation Des Apprentissages, Evaluation Pour/Au Service D'apprentissage.

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, la compétence d'écriture occupe une place importante en tant que moyen de communication et d'interaction quotidiennes. Cette compétence met en place « un ensemble de processus mentaux, ainsi que des compétences langagières de la part des apprenants comme de la part de l'enseignant » (Azimi-Meibodi et Mohammadpour, 1400/2021, p. 185). Pour être apprise de manière efficace, l'écriture doit être enseignée en suivant des procédures pertinentes telles qu'une planification et une organisation rigoureuses, aidant à l'expression efficace des idées et arguments, ainsi que des pratiques évaluatives efficaces qui donnent aux apprenants la possibilité de comprendre leurs points forts et faibles de manière raisonnée et systématique (Ferris et al., 2017), pour ensuite faire des révisions nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs productions. Parmi les différentes approches à l'évaluation, l'évaluation par les pairs devient de plus en plus utilisée comme démarche et instrument efficaces d'implication des apprenants dans le processus d'évaluation (Memari Hanjani, 1395/2016). Cette démarche évaluative désigne un scénario dans lequel les apprenants analysent et évaluent la performance de leurs pairs à l'aide de divers outils évaluatifs (Sitthiworachart et Joy, 2004).

La recherche sur l'évaluation des pairs en contexte d'apprentissage des langues étrangères a proliféré au cours des trois dernières décennies (Yu et Hu, 2017); la plupart des études se sont concentrées sur l'efficacité de cette pratique dans le développement des compétences de production des apprenants et ont conclu que ce type d'évaluation aide les apprenants à produire des textes plus raffinés, plus structurés et linguistiquement plus corrects (Roy et Michard, 2018). Ces recherches attestent que la procédure récurrente d'évaluation par les pairs rend les apprenants plus conscients de leurs points forts et faibles, les encourage à une implication dynamique dans le processus d'écriture, et augmente leur capacité de raisonnement interprétatif, ce qui conduit à des productions plus logiquement structurées, plus riches et plus conformes aux consignes fournies par l'enseignant. De

plus, De Brusa et Harutyunyan (2019) soulignent que l'évaluation des pairs permet aux apprenants d'accéder aux niveaux supérieurs d'analyse, et ainsi de présenter des productions (écrites) plus organisées et plus réfléchies, notamment quand ces dernières se réalisent par les outils numériques.

L'évaluation électronique par les pairs est récemment étudiée de manière extensive dans le domaine d'enseignement et apprentissage des langues (Wood, 2021). Souvent sous forme de rétroaction en dialogues entre deux ou plusieurs apprenants, l'évaluation électronique des pairs sur les plateformes interactives permet aux apprenants de proposer des corrections et suggestions nécessaires en tant qu'évaluateurs, et repérer et mettre en place les modifications et corrections de leurs camarades en tant qu'évalué(e)s, développant ainsi leurs connaissances et compétences linguistiques en profitant des ressources disponibles sur l'Internet, sans souci des aspects socio-affectifs de l'évaluation en face à face (Wood, 2021).

La notion d'évaluation électronique des pairs comme outil de développement d'expression écrite en langues étrangères est entrée dans le domaine d'enseignement et apprentissage des langues depuis les années 1990. Diverses recherches ont étudié l'impact des évaluations électroniques des pairs sur l'écriture, et ont constaté que la rétroaction sous forme de corrections et commentaires en ligne contribue au développement des aspects linguistiques de l'écriture (Latifi et al.). Shang (2017) a étudié les effets d'évaluation électronique des pairs sur la compétence d'écriture des apprenants et a montré que ce type d'évaluation promeut une utilisation plus correcte des notions grammaticales. Marashi et Kafayi (1397/2018) ont examiné le rôle important d'évaluation des pairs sur le développement et l'utilisation du lexique dans les productions écrites des apprenants. L'étude de Wang (2009) constate des influences positives d'évaluation électronique des pairs sur le développement du contenu et des aspects structuraux des travaux écrits des apprenants, et la recherche de Dos Santos Rosa et al. (2016) a illustré l'évaluation électronique des pairs comme un outil cognitif, contribuant à la construction des connaissances linguistiques, ainsi que le

développement de compétence de réflexion des apprenants. Finalement, Xu et Yu (2018) ont examiné l'utilisation des plateformes d'écriture collaborative et ont constaté qu'évaluer les travaux des pairs augmente le temps passé à l'analyse des erreurs, puisque les apprenants s'intéressent plus à voir et analyser les rétroactions et corrections fournies par leurs pairs, que celles fournies par l'enseignant.

La plupart des recherches sur l'évaluation électronique des pairs discutent de ses effets sur le niveau d'apprentissage et le développement de compétences d'écriture des apprenants. Une attention moins significative est portée sur les types d'évaluation utilisée par les pairs et les zones ciblées dans les évaluations des camarades (aspects locaux ou globaux du texte), et ce que cela pourrait suggérer concernant la définition des apprenants de notion d'évaluation, notamment parmi les futurs enseignants de français (étudiants en master en Didactique du FLE) sur des plateformes d'écriture électronique collaborative. Selon Navartchi (1395/2016: 139), « enseigner » tout comme « apprendre » n'est pas un savoir à transmettre mais un savoir à construire ». Les futurs enseignants du FLE ont ainsi besoin de construire leurs compétences en didactique du FLE au travers des activités pédagogiques qui ont comme objectif de développer leurs démarches d'enseignement et d'évaluation. La présente recherche, qui se concentre sur la formation à l'évaluation des futurs enseignants du FLE, se propose ainsi d'examiner deux questions: premièrement les attitudes des futurs enseignants iraniens du FLE vers l'évaluation électronique des productions écrites des pairs en contexte de séminaires de master en Didactique du français langue étrangère en Iran; notre deuxième objectif est de comprendre comment les futurs enseignants iraniens du français s'impliquent dans le processus d'évaluation électronique des travaux écrits de leurs camarades, et ce que cela pourrait suggérer concernant leur perception et définition de l'évaluation, ainsi que leur culture évaluative.

Cette étude se compose de trois parties: la première partie introduit les notions théoriques de notre problématique, la seconde traite les questions

méthodologiques importantes de notre étude empirique, et la troisième présente et discute des résultats empiriques obtenus, ainsi que des implications pédagogiques de ces résultats dans le domaine d'enseignement et évaluation électroniques du FLE.

1- Littérature de la recherche

a. Evaluation des pairs

La notion d'évaluation des pairs est introduite dans l'enseignement supérieur en tant que démarche alternative d'évaluation centrée sur les apprenants. L'évaluation des pairs est une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Topping, 1998, dans Roy et Michaud, 2015, p. 55). Cette forme d'évaluation demande aux apprenants de critiquer et d'évaluer le travail des autres apprenants du même niveau linguistique, et de proposer des commentaires et suggestions concernant les différents aspects de leur travail. Elle peut impliquer l'utilisation des instruments de notation, des grilles d'évaluation, ou des listes de contrôle correspondant aux consignes de l'activité (écrite). L'évaluation des pairs peut ainsi prendre la forme d'une rétroaction formative, visant à favoriser l'orientation et la progression des apprentissages, ou d'une évaluation sommative, visant à reconnaître les apprentissages. En classe de langue, cette approche à l'évaluation est souvent adoptée comme stratégie d'évaluation formative pour rendre les apprenants plus actifs dans leur apprentissage (Gielen et al., 2009).

Selon Hadji (2012) en enseignement supérieur, il est important de rendre l'apprenant « acteur de son évaluation » (CECR, 2001) et ainsi de le responsabiliser non seulement envers son apprentissage, mais également envers son évaluation et celle de ses camarades. De plus, la réflexion critique, souvent associée à l'évaluation des pairs, est une compétence académique et professionnelle importante qui se développe pendant le processus d'évaluation et d'analyse des travaux des camarades de même

niveau (Topping, 2009). L'évaluation des pairs semble être en général appréciée dans divers dispositifs éducatifs grâce aux nombreux avantages cognitifs (Nelson et Schunn), métacognitifs (Topping, 1998), pédagogiques (Falchikov et Blythman, 2001), et affectifs (Strijbos et al., 2010) qu'elle offre aux enseignants et apprenants. Cette démarche évaluative encourage des discussions entre les étudiants (Thomas, Martin et Pleasants, 2011), ce qui favorise les interactions et a un impact sur les relations sociales (Durand et Chouinard, 2012), éléments clés dans l'apprentissage communicatif et interactionnel des langues. Elle permet de travailler sur la collaboration et le travail en équipe, compétences essentielles dans les mondes académique et professionnel (Topping, 2009), elle a un impact sur l'aspect affectif d'apprentissage, elle diminue l'anxiété des étudiants (Edwards, 2007, cité dans Lison et St-Laurent, 2015) et augmente la confiance des apprenants (Orsmond, Merry et Reiling, 2000). De plus, l'évaluation des pairs augmente la motivation d'apprendre des apprenants (Fernandez, 2015), permet de développer des compétences cognitives importantes telles que la pensée critique, la prise de décision, l'autosurveillance et l'auto réglementation (Topping, 2009; Siow, 2015), développe des stratégies de résolution de problèmes, et encourage les apprenants à s'inspirer du travail des pairs. Finalement, « l'objectif de tout système éducatif étant de développer l'autonomie des...individus » (Pirbhai-Jetha, 2021, p. 168), l'évaluation des pairs forme des apprenants plus autonomes puisqu'ils participent à la fois aux activités de rédaction et d'évaluation, se familiarisent avec les critères d'évaluation, et produisent ainsi des textes plus conformes aux consignes. Cette démarche évaluative permet aux apprenants de se positionner en tant que correcteurs et par conséquent de se plonger dans la compréhension de la méthode d'évaluation, et ainsi elle rend les apprenants plus conscients des éléments linguistiques appris en classe ainsi que leurs propres fautes et erreurs.

b. Evaluation électronique des pairs

Au cours des dernières décennies, les avancées dans la mise en place des outils informatisés de révisions et de corrections de textes ont offert une gamme de nouveaux dispositifs et opportunités pour la pédagogie de l'écriture (Shobeiry et Shakeraneh, 1398/2019). Les plateformes et réseaux sociaux permettent aux apprenants de proposer et de recevoir des corrections et suggestions, de poser des questions, de demander des clarifications et justifications, et de présenter des ressources en ligne pour enrichir ou développer les productions de leurs pairs. Chen (2016), dans son analyse d'évaluation des pairs par la technologie dans les cours d'écriture souligne que les étudiants fournissant des rétroactions par la voie électronique restent plus concentrés sur la tâche d'évaluation, en comparaison avec l'évaluation sur papier. Ils participent plus facilement à la communication numérique sans limite de temps ou de lieu, et recourent à des productions lexicales et syntaxiques plus complexes et plus riches. Ce dispositif d'évaluation encourage des discussions et interactions, ainsi que la collaboration académique des apprenants (Eghtesad, 1399/2020) grâce à la plus grande accessibilité des plateformes d'évaluation (par ordinateurs ou téléphones portables). Cependant, l'évaluation électronique des pairs pose parfois des problèmes aux étudiants et enseignants, comme des problèmes techniques inattendus. De plus, certains étudiants considèrent le processus d'évaluation électronique comme une activité complexe qui prend plus de temps que l'évaluation sur papier (Chen, 2016). Néanmoins, les activités d'évaluation électronique des pairs, soigneusement conçues et guidées par l'enseignant, peuvent développer les compétences rédactionnelles des étudiants, puisqu'elles favorisent un meilleur rendement chez les étudiants et leur permettent d'avancer à leur rythme et selon leurs besoins. De plus, ayant accès aux diverses sources d'information, ainsi qu'aux divers moyens d'interaction synchrone ou asynchrone, les apprenants peuvent développer un système de gestion d'(auto)apprentissage tout en travaillant sur l'apprentissage collaboratif.

c. Types de rétroaction

L'évaluation électronique réalisée par les pairs consiste souvent en deux composantes: une note chiffrée et des corrections, commentaires et suggestions, appelés rétroaction. La rétroaction fournit aux apprenants des corrections linguistiques, ainsi que des approbations, des critiques et des suggestions, et cible à la fois les points forts et faibles des productions (écrites) des étudiants au niveau du contenu, de la structure, et des éléments linguistiques (la grammaire, le lexique, l'orthographe). En général, dans l'évaluation d'un travail écrit, il ne s'agit pas de choisir parmi les différents types de rétroaction, mais de les combiner correctement en fonction des objectifs d'évaluation ainsi que des besoins des apprenants. Dans ce travail, nous nous concentrons sur la nature de rétroactions fournies par les pairs, à savoir, la rétroaction corrective directe et indirecte, ainsi que les zones ciblées par les rétroactions fournies, c'est-à-dire les rétroactions au niveau local ou global des productions écrites.

La rétroaction corrective est définie comme « un énoncé indiquant à l'apprenant que sa production présente d'une certaine manière une erreur » (Nassaji et Chao, 2021, p. 2). Ce type de rétroaction, dont l'objectif est d'aider l'apprenant à identifier et à fixer ses erreurs au niveau de la langue, du contenu ou de la structure/du style, se présente souvent sous deux formes: la rétroaction corrective directe et la rétroaction corrective indirecte. La première fournit à l'évalué(e) la forme correcte de l'erreur commise, tandis que la deuxième marque l'erreur sans proposer sa correction. Dans ce type de rétroaction, l'évaluateur souligne ou encercle les erreurs, accompagnés des codes ou des commentaires, et demande à l'évalué(e) de réfléchir et de les corriger.

Diverses études ont examiné l'efficacité de rétroactions correctives directes et indirectes sur les plateformes électroniques d'écriture collaborative. D'après Westmacott (2017), la rétroaction indirecte est plus utile, puisqu'elle invite les apprenants à corriger eux-mêmes leurs erreurs, renforce leurs connaissances linguistiques, et encourage un apprentissage

autonome. Cependant, l'étude de Kim et al. (2020), montre que la rétroaction directe promeut une performance plus significative en écriture académique, notamment aux niveaux élémentaires, puisque les apprenants voient la forme correcte de leurs erreurs et peuvent la comparer avec leur écriture. Dans certains cas, ces deux types de rétroaction peuvent être toutes les deux efficaces au développement de compétences d'écriture des apprenants (Sarré et al., 2019) en fonction du niveau des apprenants et des objectifs de l'activité d'écriture. La taxonomie suivante (Sheen et Ellis, 2011) décrit les différentes caractéristiques de rétroaction corrective directe et indirecte.

Tableau n° 1: taxonomie de rétroactions correctives (Sheen et Ellis, 2011)

Type d'évaluation	Directe	Indirecte
Information métalinguistique	Proposer la forme correcte avec les explications grammaticales nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser des codes (symboles comme T.V. pour le temps des verbes) ● Faire des explications grammaticales/signaler le type d'erreur commise: attention à l'accord des adjectifs
Information non métalinguistique	Proposer la forme correcte de l'erreur, ou corriger la phrase entière	<ul style="list-style-type: none"> ● Les erreurs sont indiquées en général à la fin du texte, par exemple: problème de conjugaison des verbes ● Les erreurs sont indiquées une par une mais la forme correcte n'est pas fournie

La rétroaction corrective, qu'elle se réalise sous forme d'évaluation directe ou indirecte, cible en général différentes dimensions d'un travail

écrit: elle peut cibler les aspects locaux du texte, comme les erreurs de grammaire, d'orthographe ou de lexique, ou les aspects globaux comme le contenu, la structure organisationnelle des idées, ou le type de discours. Ces différentes zones de cibles de rétroaction sont nécessaires à différentes étapes d'évaluation des productions écrites des apprenants en langues étrangères en fonction des objectifs de l'activité d'écriture ainsi que l'approche et la perception des apprenants par rapport à l'évaluation. Dans notre travail, la nature interactive de communication sur Google Docs®, ainsi que la possibilité de faire des rétroactions en continu (proposer des rétroactions et faire des révisions en continu) ont permis aux apprenants d'utiliser différents types de rétroaction tout au long des activités d'évaluation des pairs.

2- Méthodologie

a. Contexte de la recherche

En nous appuyant sur une approche mixte dans le cadre de la recherche-action, des données quantitatives et qualitatives ont été collectées pour analyser notre problématique de recherche. Cette étude a été réalisée pendant deux semestres durant l'année universitaire 1399-1400 au département de langue et littérature françaises de l'Université de Téhéran, auprès des étudiants¹ de première année de master en didactique du français langue étrangère (FLE). Le master en didactique du FLE est présenté en général sous forme de master en présentiel et master virtuel; cependant, il est présenté uniquement sous forme de master virtuel cette année à cause de la pandémie de Coronavirus et l'obligation de mettre en place des cours sur les plateformes d'enseignement électronique. Les séminaires ont eu lieu sur la plateforme d'Adobe Connect® une fois par semaine, et les devoirs sont faits et rendus à l'aide des outils numériques de traitement de textes.

1. Dans la partie pratique de cette recherche, les termes étudiants, apprenants et futurs enseignants du FLE renvoient tous à nos participants

b. Participants

Trente étudiants de première année de master en didactique du français langue étrangère ont participé à cette étude. Les participants sont composés d'un homme et de vingt-neuf femmes, âgés de 23 à 50 ans (la moyenne d'âge des participants était de 26 ans). Les séminaires se déroulaient en français, et discutaient des questions théoriques et pratiques de didactique du français. Le niveau de compétence linguistique des apprenants variait de B1 à B2; ils étaient donc tous capables de rédiger des textes assez complexes par rapport aux concepts et notions discutés en classe.

c. Instruments et procédés de la collecte de données

Les données de cette recherche sont collectées par trois instruments de recherche, à savoir un questionnaire distribué parmi les apprenants au début et à la fin de la formation, quinze travaux écrits, appelés « les journaux », réalisés sur Google Docs© et évalués sur la même plateforme par les camarades et un entretien conduit auprès des étudiants à la fin de la formation.

- Le questionnaire

Composé de 22 questions et construit sur la bases d'échelle de Likert à 5 points (de « tout à fait d'accord », à « pas du tout d'accord »), le questionnaire utilisé dans cette recherche se concentrait sur les attitudes des apprenants envers les apports didactiques et pédagogiques d'évaluation des journaux par les pairs. Notre objectif était de voir si l'attitude des apprenants a évolué à la fin de la formation après avoir reçu deux séances de formation à l'évaluation des travaux écrits des camarades, ainsi qu'après avoir évalué 15 journaux en fonction des critères d'évaluation mis à leur disposition au début de la formation. Le coefficient alpha de Cronbach du questionnaire a été calculé à 0.91, ce qui confirme la cohérence interne des questions posées et représente la fiabilité du dispositif mis en application.

- Les journaux hebdomadaires

Chaque séquence de séminaires de master portait sur une notion de didactique du FLE, comme l'élaboration d'un guide pédagogique, la

142 Plume 33

planification d'une unité didactique, l'utilisation et la didactisation de la poésie, du théâtre ou de la bande dessinée en classe de FLE, etc. A la fin de chaque séance, les apprenants devaient écrire un journal de 1-2 pages, qui se composait d'un résumé du cours et d'une réflexion personnelle concernant ce qu'ils avaient appris en classe et comment ils pouvaient l'utiliser dans leur futur métier d'enseignants de français. Les apprenants étaient divisés en groupes de deux, et ont créé un document commun sur Google Docs®, accessible également par la professeure qui vérifiait régulièrement les évaluations réalisées par les pairs. Pour chaque séance de cours, chaque apprenant avait à rédiger son propre journal, et à évaluer celui de son partenaire.

Grille d'évaluation

Une grille d'évaluation était élaborée en classe à l'aide des apprenants pour les orienter à faire une évaluation plus objective et plus encadrée, et comprenait les éléments suivants: organisation et respect de la consigne, aspects linguistiques (grammaire, orthographe, lexicale), cohérence et cohésion du texte, pertinence du résumé (en fonction des notions discutées en classe), et celle de la réflexion.

Formation à l'évaluation des pairs

Deux séances de formation à l'évaluation des pairs étaient offertes aux apprenants au début du premier semestre, durant lesquelles ils se sont familiarisés avec les fondements théoriques et les méthodologies et implications pratiques d'évaluation des pairs. Les apprenants ont également observé deux évaluations des journaux de leurs pairs, et ont évalué un journal en classe à l'aide de la professeure. Lors des séances de formation, la professeure a utilisé la rétroaction corrective directe et indirecte sans donner une préférence à l'une ou à l'autre, et a ciblé tous les éléments de la grille d'évaluation mentionnés ci-dessus. Les apprenants ont également appris comment insérer des corrections, ajouter des commentaires, et tracer les corrections et modifications réalisées par leurs camarades sur la plateforme de Google Docs®.

Google Docs©

Google Docs© est un outil gratuit de création et traitement (collaboratif) de texte en ligne, proposé par Google© dans le cadre de son service Google Drive©. Cet outil permet aux utilisateurs de créer et de modifier des documents en ligne en collaborant avec d'autres utilisateurs en temps réel (Google©, 2021). Il permet un flux d'informations rapide et confortable entre les utilisateurs qui ont accès au document. Un exemple d'évaluations des pairs réalisée sur Google Docs© est présenté dans la figure n° 1.

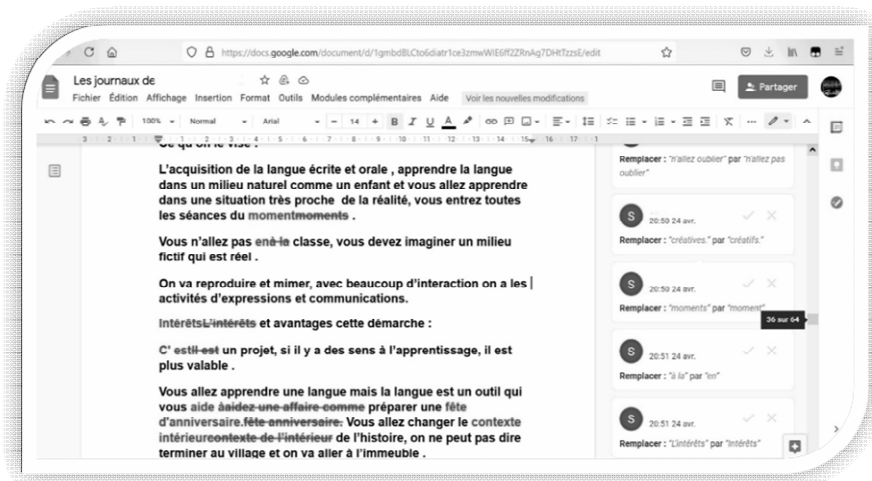


Figure 1: exemple d'évaluations des pairs sur Google Docs

- L'entretien post-formation

Un court entretien a été réalisé à la fin du deuxième semestre auprès des étudiants, et a porté sur l'approche des étudiants à l'évaluation: s'ils avaient tendance à corriger plutôt les erreurs au niveau linguistique, au niveau du contenu ou au niveau de la structure, et pourquoi. Cet entretien s'est réalisé sur la messagerie WhatsApp.

d. Méthodologie d'analyse des données

Les données quantitatives des questionnaires étaient analysées statistiquement. Compte tenu du fait que les réponses des apprenants consistaient en deux observations pour chaque question du questionnaire – avant et après l'intervention, nous avons utilisé le test de rangs signés de Wilcoxon, un test non-paramétrique qui montre s'il existe un changement de réponses en considérant les effets de l'intervention alors que les deux modes avant et après sont liés.

Une analyse de contenu a ensuite été réalisée pour l'analyse qualitative des évaluations des journaux, ainsi que celle des entretiens post-formation afin de comprendre la nature et les zones ciblées par les remarques évaluatives des pairs (journaux évalués), et les interprétations des apprenants de leurs démarches évaluatives (l'entretien). Les remarques évaluatives des apprenants étaient comptées et classifiées à deux niveaux:

1. D'après la nature des remarques: corrective directe ou corrective indirecte, avec ou sans informations métalinguistiques (voir le tableau n° 1 ci-dessus)
2. D'après les zones ciblées: les remarques évaluatives étaient catégorisées en deux groupes: rétroactions/corrections locales et rétroactions/corrections globales

Le nombre de remarques évaluatives ciblant chacune des catégories ci-dessus étaient calculé afin de voir quelles zones de compétence d'écriture sont plus régulièrement ciblées par les évaluateurs, de quelle nature sont les évaluations, et ce que cela pourrait suggérer concernant la définition d'évaluation parmi les futurs enseignants du FLE en contexte universitaire iranien. Il est important de noter que les étudiants qui ont participé à cette étude n'ont jamais (avant ce projet) participé à des activités d'évaluation des pairs; ils n'étaient pas pratiquement formés à l'évaluation (sauf la formation assurée par la professeure au début du premier semestre), et ils n'ont pas non plus suivi de formation pédagogique ou didactique par rapport aux principes et méthodes d'évaluation en langues. Leurs pratiques évaluatives manifestent

donc une approche de l'évaluation basée sur leur expérience académique scolaire et universitaire ainsi que leurs perceptions d'évaluation.

Finalement, une analyse de contenu a été réalisée pour comprendre la répartition des réponses des apprenants concernant leurs démarches évaluatives en ce qui concerne les zones ciblées ainsi que la nature de l'évaluation fournie.

3- Résultats

a. Résultats d'analyse des questionnaires d'attitude des apprenants

Les résultats du test de rangs signés de Wilcoxon sont présentés dans le tableau suivant. Ce test était effectué séparément pour chaque question. Le niveau significatif (la valeur p) dans cette analyse est considéré comme 0,05.

Tableau n° 2: analyse statistique du questionnaire

Question	Valeur P		Question	Valeur P
1	0.003		12	0.000
۲	0.000		13	0.000
3	0.033		14	0.001
4	0.001		15	0.900
5	0.010		16	0.005
6	0.000		17	0.000
7	0.014		18	0.002
8	0.000		19	0.001
9	0.005		20	0.002
10	0.000		21	0.001
11	0.002		22	0.002

Comme indiqué dans le tableau n° 2, la valeur de p est inférieure au seuil de signification (valeur $p < 0.05$) pour toutes les questions (sauf question n 15); la différence des moyennes est par conséquent statistiquement

significative, ce qui indique que les apprenants avaient une attitude plus positive vers l'intégration de l'évaluation des pairs à la fin de la formation.

b. Résultats d'analyse des évaluations des journaux

Au total, 380 journaux écrits et évalués par les pairs ont été collectés auprès de 30 étudiants qui ont participé à cette étude (tous les étudiants n'ont pas rendu leurs journaux). 10 307 remarques évaluatives ont été fournies par les camarades, dont la répartition est présentée dans les tableaux suivants en fonction des zones ciblées (corrections au niveau de la langue, du contenu ou de la structure) ainsi qu'en fonction du type de rétroaction fournie (directe et indirecte, avec ou sans informations métalinguistiques).

Tableau n° 3: zones ciblées par les remarques évaluatives des apprenants

Zone ciblée	Nombre	Pourcentage
Corrections linguistiques	9 213	%89.54
Corrections au niveau du contenu	574	%5.50
Correction au niveau de la réflexion	368	%3.50
Corrections au niveau du type de discours	48	%0.46
Corrections au niveau de la structure	104	%1
Nombre total	10 307	%100

Comme indiqué dans ce tableau, 89% des remarques évaluatives fournies par les pairs consistait en corrections et rétroactions linguistiques, ce qui montre la tendance de la plupart des apprenants à attirer l'attention de leurs pairs sur les erreurs locales plutôt que globales. 5.5% des remarques évaluatives concernaient le contenu, c'est-à-dire la pertinence des résumés fournis, et 3.5% des remarques concernaient la pertinence des réflexions personnelles. Finalement, très peu de remarques évaluatives ont touché aux éléments structuraux ou discursifs (1.46%), ce qui évoque une grande réticence à faire des remarques concernant la structure/le discours. Les corrections globales n'étaient ainsi pas ciblées par la plupart des apprenants.

Les détails des remarques évaluatives ciblant les éléments linguistiques, ainsi que le type de correction/rétroaction fournie dans chaque domaine sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau n° 4: nature des remarques évaluatives

Zone ciblée	N°		N° total	Pourcentage	Corrections directes		Corrections indirectes	
					Informations métalinguistiques	Informations non-métalinguistiques	Informations métalinguistiques -	Informations non-métalinguistiques
Corrections linguistiques	9213	Grammaticales	6 645	%72	1 331(20%)	5 249(79%)	65(1.0%)	0
		Lexicales	2 130	%23	1 346(63%)	756(36%)	28(1.0%)	0
		Orthographiques	438	%5	84(19%)	354(81%)	0	0

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, 72% des corrections fournies par les pairs ont ciblé les erreurs grammaticales; 23% concernaient les erreurs lexicales et 5% concernaient les problèmes au niveau d'orthographe.

En ce qui concerne les types de corrections, comme indiqué dans le tableau, 99% des corrections des erreurs grammaticales, 99% des corrections

148 Plume 33

des erreurs lexicales et 100% des corrections des erreurs d'orthographe sont fournies sous forme de rétroaction corrective directe, ce qui indique la tendance considérable, voire presque absolue des apprenants à proposer à leurs pairs la forme correcte des erreurs.

Parmi les rétroactions correctives directes, au niveau de la grammaire, la plupart des corrections (79%) étaient des corrections directes sous forme de remplacement de l'erreur par la forme correcte sans informations métalinguistiques, tandis que 20% des corrections étaient accompagnées d'informations métalinguistiques/explications grammaticales destinées à l'évalué(e) pour justifier ou expliquer la correction proposée. Au niveau du lexique, on constate cependant, une tendance plus considérable vers les corrections directes avec des informations métalinguistiques (63%), ce qui pourrait suggérer une volonté de justifier ou clarifier les corrections proposées puisque pour la grammaire, il y a en général une forme correcte (une conjugaison linguistiquement correcte/acceptée ou un accord linguistiquement correct/accepté), tandis que pour le lexique, le choix du mot choisi doit être justifié en fonction du contexte dans lequel le mot est utilisé. Les évaluateurs ont donc fait accompagner leurs propositions de corrections lexicales par des informations métalinguistiques afin de justifier les corrections.

Concernant les aspects globaux des textes, le tableau suivant présente les corrections et commentaires des pairs par rapport aux contenus et réflexions des journaux, c'est-à-dire si le résumé fourni correspondait aux notions discutées en classe, si les contenus étaient bien résumés (ni trop détaillés ni trop généraux), et si la réflexion manifestait une analyse profonde des notions apprises en classe, et correspondait aux applications pratiques de ces concepts au (futur) métier d'enseignement des apprenants:

Tableau n° 5: zones ciblées par les remarques évaluatives des pairs

Zone ciblée	N		Corrections	Commentaires
Corrections du contenu/ de la réflexion	942	Contenu	0	585
		Réflexion	0	357
Corrections de la structure/ du discours	152	Structure/cohérence et cohésion des idées	0	104
		Type de discours (formel/ informel)	0	48

Comme indiqué dans ce tableau, toutes les remarques évaluatives concernant le contenu, la réflexion, la structure ou le type de discours étaient fournies aux apprenants sous forme de commentaires de nature explicative, plutôt que de nature corrective. Les apprenants n'ont pas corrigé les erreurs de leurs pairs concernant le contenu de l'écriture ou la forme/la structure du discours, mais ils ont expliqué certaines notions sous forme de commentaires comme « ceci ne correspond pas au cours », « ceci n'est pas une réflexion mais un résumé du cours », « ceci est directement copié des diapos du cours », ou « ceci est trop général ». Au niveau de la structure, les remarques évaluatives étaient encore de nature explicatives et concernaient des commentaires comme: « le texte n'est pas cohérent », ou « les idées ne sont pas enchaînées ».

c. Résultats d'analyse des entretiens

Un entretien composé de 3 questions était conduit auprès des apprenants à la fin de la formation, après avoir terminé le cours. Cet entretien a sollicité les apprenants par rapport aux types et zones de correction plus facilement utilisées/ciblées et celles qui leur ont posé plus de problèmes lors de l'évaluation de leurs pairs. Les réponses des apprenants sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau n° 6: les réponses des entretiens

	Langue	Contenu	Structure	Discours	Raisons et justifications indiquées
Zones plus souvent ciblées par les remarques évaluatives	30, soit 100%	0	0	0	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances et compétences suffisantes de l'évaluateur (87%) • Moyen de travailler sur le développement de <i>mes</i> connaissances (8%) • Autre (5%)
Zones les plus difficiles à cibler	0	6, soit 20%	9, soit 30%	15, soit 50%	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de connaissances et compétences nécessaires (91%) • Temps insuffisant à dédier à l'évaluation des camarades (6%) • Autre (3%)
	Evaluation directe		Evaluation Indirecte		Raisons et justifications indiquées
Type d'évaluation préférée à donner aux pairs	26 soit 86%		4, soit 14%		<ul style="list-style-type: none"> • Plus facile à faire (38%) • Plus autoritaire/donne un sentiment d'autorité et de supériorité (46%) • Aide les apprenants à réviser les notions linguistiques (10) • Autre (6%)
Type d'évaluation préférée à recevoir des pairs	30, soit 100%		0		<ul style="list-style-type: none"> • Plus facile, moins de travail à faire pour la révision (90%) • Autre (10%)

Comme indiqué dans ce tableau, le plus facile était de faire des remarques évaluatives concernant les éléments linguistiques, tandis que la fait de faire des remarques concernant le contenu, la structure ou le type de discours a posé des difficultés aux apprenants à cause de leurs connaissances et compétences insuffisantes dans ce domaine. Autrement dit, en tant qu'évaluateur, les apprenants se voyaient compétents plutôt dans les domaines locaux de l'écriture de leurs pairs, et se permettaient donc de faire des corrections et rétroactions dans ce domaine, laissant les éléments globaux des textes à l'enseignant. De plus, le type d'évaluation préférée à fournir et à recevoir était plutôt l'évaluation corrective directe, grâce à sa facilité et sa nature autoritaire.

4- Discussion

Cette recherche avait comme objectif d'examiner d'abord l'attitude des futurs enseignants du FLE concernant l'intégration de l'évaluation électronique des pairs comme moyen de développement de l'expression écrite, et ensuite les types de remarques évaluatives utilisées lors d'évaluation des journaux des camarades, et ce que cela pourrait suggérer concernant la définition du concept d'évaluation de ces futurs enseignants.

D'après les questionnaires, nous avons constaté une attitude plus positive vers l'évaluation électronique des pairs à la fin de la formation. Les apprenants ont en général pensé que l'évaluation électronique des pairs est une activité bénéfique au niveau du développement de diverses connaissances et compétences didactiques et pédagogiques (questions 1-8), notamment grâce à sa nature électronique (question 13-17), et aide les apprenants à développer leurs connaissances et compétences au niveau de la langue française (questions 9-12, 19, 23), au niveau des contenus didactiques des séminaires (questions 20-22) et au niveau des éléments structuraux et organisationnels (question 18). Ces avantages étaient constatés par rapport aux corrections et commentaires fournis lors d'évaluation des camarades, plutôt que les corrections reçues sur la plateforme de Google Docs®.

D'après les étudiants, le souci de faire une évaluation correcte des travaux des pairs les a encouragés à vérifier ou à s'informer par rapport aux divers éléments linguistiques sur Internet, ce qui a fait émerger des séquences d'apprentissage individuel et collaboratif (Topping, 2009). De plus, selon les étudiants, évaluer les travaux des pairs augmente leur motivation d'apprentissage (Fernandez, 2015), et développe leurs compétences cognitives comme l'auto-direction, l'auto-apprentissage (Siow, 2015), et la pensée critique (Sung et al., 2005). Cependant, en position d'évalué(e)s, les apprenants ont moins bénéficié des remarques évaluatives des pairs puisqu'elles étaient plutôt de nature directe, ce qui est confirmé par la recherche de Boggs (2019), qui a remarqué que l'évaluation corrective directe a en général moins d'efficacité sur l'apprentissage que l'évaluation corrective indirecte.

Concernant la nature de l'évaluation réalisée par les pairs, nous avons constaté que les futurs enseignants du FLE utilisent plutôt des rétroactions correctives directes, focalisées sur les éléments locaux. Ce type d'évaluation semble être plus souvent privilégiée et utilisée par les pairs en contexte universitaire iranien, bien qu'elle ne soit pas aussi efficace que l'évaluation indirecte au niveau du développement de compétences linguistiques et discursives. Les raisons sous-jacentes du choix de ce type d'évaluation pourraient être attribuées aux expériences académiques des apprenants, à la culture éducative dans laquelle ils sont formés, à leurs savoirs et compétences académiques, ainsi qu'aux situations dans lesquelles les évaluations des pairs étaient réalisées (Rahimi et al, 1400/2021).

Le choix de rétroactions directes centrées sur les éléments locaux témoigne que la plupart des apprenants adoptent une approche centrée sur l'évaluation des apprentissages plutôt que l'évaluation pour/au service de l'apprentissage. Cette démarche d'évaluation des apprentissages, qui se trouve souvent dans le passé académique des étudiants en contexte scolaire et universitaire iranien (Jamshidipour et al., 1400/2021), semble être à la fois la plus facile à faire (Golpour et al., 1398/2019) et la plus autoritaire: les

enseignants iraniens utilisent habituellement les corrections directes sans ou avec informations métalinguistiques sur les copies des élèves, se voyant comme l'expert, le tout-sachant qui doit identifier les lacunes linguistiques des apprenants en fonction de ses connaissances et compétences linguistiques correctes, et les corriger.

Les apprenants/futurs enseignants, se trouvant pour la première fois en situation d'évaluateurs (comme ils l'ont attesté au début de la formation), semblent profiter de cette position et exercer cette posture autoritaire sur les travaux des camarades, puisqu'à leurs yeux, l'objectif d'évaluation des pairs dans ce contexte n'était pas l'efficacité formatrice de celle-ci pour leurs pairs, mais la manifestation de leurs compétences linguistiques et évaluatives sur les copies des camarades, notamment puisque leurs commentaires, corrections et échanges évaluatifs étaient observés par la professeure sur la plateforme de Google Docs©.

De plus, la tendance des apprenants à faire des corrections directes sur les copies des pairs pourrait trouver ses racines dans leur préférence de recevoir des corrections directes, comme ils l'ont constaté dans les entretiens. Ceci pourrait avoir deux raisons. Dans un premier temps, la culture éducative iranienne ne considère pas toujours les apprenants au centre de leur apprentissage et dépend souvent d'un expert pour directement fournir aux apprenants les informations dont ils ont besoin (Rahimi, 1389/2010). Dans son étude, Lee (2014) a constaté que les enseignants se sentent souvent responsables d'identifier et de corriger toutes les erreurs des apprenants, assumant l'image du sage sur la scène, et considèrent les apprenants comme des récepteurs passifs de connaissances. Cette image implique que les enseignants ont comme responsabilité d'aider les apprenants à repérer toutes leurs erreurs; demander aux apprenants de faire des corrections pourrait susciter certains malentendus par rapport à la négligence des enseignants touchant une partie de leur responsabilité. Cette croyance est due au travail non réciproque souvent présent en divers contextes éducatifs en Iran, qui reflète la lourde responsabilité des enseignants de présenter les

connaissances et de vérifier les apprentissages (Ataee et Mazloom, 2013). Cette culture non réciproque d'enseignement et d'apprentissage en Iran et la pédagogie axée sur l'enseignant impliquent une forte dépendance des apprenants à l'égard des enseignants en tant que source de connaissances et donc autorité pour faire des corrections.

La deuxième raison concernant la préférence des apprenants à recevoir des corrections directes est le fait que faire des révisions en fonction des corrections indirectes est plus complexe et demande une analyse des erreurs, notamment si celles-ci ne sont pas accompagnées des informations et explications métalinguistiques. Ces observations sont confirmées par diverses études, dont celle de Hamouda (2011), qui ont constaté la préférence des apprenants à recevoir des rétroactions correctives directes au raison de la difficulté de faire des corrections basées sur des remarques évaluatives indirectes, notamment dans le cas des erreurs de grammaire.

En général, le choix des zones ciblées par les rétroactions correctives des pairs est directement lié au niveau de compétences des apprenants/évaluateurs: autrement dit, ils font des corrections sur les zones dans lesquelles ils se trouvent compétents et évitent celles qui leur posent des difficultés. Le fait que la plupart des apprenants ont fait des corrections locales montre qu'ils se voient plus compétents dans ce domaine, comme indiqué dans les entretiens post-formation, et soutenu par la recherche de Jamshidipour et al., (1400/2021). Ceci, puisque dans un premier temps, les systèmes d'enseignements des langues en Iran (qu'il s'agisse de la langue première des apprenants ou des langues étrangères apprises), se focalisent souvent sur les aspects linguistiques des langues (grammaire, lexique et orthographe), les éléments discursifs, structuraux et organisationnels occupant une importance secondaire (Naghdipour, 1395/2016). De plus, la recherche de Golpour et al., (1398/2019) montre qu'en général, les (futurs) enseignants qui ont moins d'expérience d'enseignement—comme les participants de notre étude—se focalisent sur les erreurs locales, tandis que ceux avec plus d'expérience portent leur attention à la fois aux éléments

locaux et globaux des travaux des apprenants. Qui plus est, la réticence des apprenants à faire des corrections au niveau du contenu renvoie au fait qu'en tant qu'apprenant en pleine formation didactique, ils ne se permettent pas d'évaluer les contenus des journaux des pairs, faute de compétence ou de maîtrise suffisante des notions didactiques discutées en classe. Les étudiants semblent donc limiter leurs corrections aux éléments objectifs qui peuvent être vérifiés si nécessaire (aspects locaux), laissant les commentaires et corrections de nature subjective (le contenu, l'organisation structurale, le discours) à la professeure qui est dans une position supérieure et plus autoritaire. Ces résultats sont confirmés par la recherche de Golpour et al., (1398/2019) qui a examiné les attitudes et perceptions des enseignants iraniens de langue sur les types de corrections souvent utilisées dans l'évaluation des travaux écrits des apprenants.

Concernant la définition des apprenants du concept d'évaluation des pairs, les attitudes des apprenants à la fin de la formation renvoient à l'évaluation comme instrument pour/au service d'(auto)apprentissage tandis que leurs pratiques évaluatives manifestent plutôt une définition d'évaluation des apprentissages, pratique qui a comme objectif d'identifier les erreurs et d'en proposer des formes correctes. Les apprenants, vivant leur première expérience d'évaluation de leurs pairs, préfèrent ainsi adopter la posture de correcteur savant autoritaire qui vise à mettre en évidence les erreurs des copies des pairs, plutôt que celle d'évaluateur formateur qui vise à orienter et faire apprendre les camarades au travers des propositions de corrections indirectes. La définition de l'évaluation des futurs enseignants du FLE renvoie ainsi à une expression des connaissances linguistiques de l'évaluateur, destinée à la professeure/observatrice, plutôt qu'à un outil de formation destiné au développement des compétences des évalué(e), puisque d'après la culture éducative institutionnelle iranienne, la responsabilité de l'enseignant est l'identification et la correction des erreurs des apprenants. Ces derniers assument donc cette responsabilité dans le but d'imiter l'image culturelle d'enseignant gravée dans leur culture évaluative depuis l'école.

Ces apprenants adopteront peut-être une posture d'évaluateurs plus formatifs quand ils seront en position d'enseignants (au lieu d'apprenants/pairs) qui n'auront pas comme préoccupation principale la mise en évidence de leurs capacités et compétences évaluatives pour la professeure.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'étudier les attitudes et les définitions d'évaluation des futurs enseignants du FLE en contexte universitaire iranien telles qu'elles se manifestent dans leurs attitudes et pratiques d'évaluations électroniques des pairs. L'analyse des données a révélé d'abord que les compétences des futurs enseignants déterminent les types et zones d'évaluation adoptés par eux. Ce qui souligne l'importance de rendre les apprenants/futurs enseignants compétents dans toutes les dimensions de l'activité d'écriture, y compris l'organisation et la présentation des idées, le choix du genre discursif approprié, et la cohérence internes des productions écrites.

De plus, nous avons témoigné d'une divergence entre les attitudes et les pratiques des futurs enseignants qui trouvent ses racines dans leur culture évaluative ainsi que dans le dispositif mis en place pour l'évaluation électronique des pairs, dans lequel la professeure observait les activités évaluatives des futurs enseignants, ce qui les a peut-être obligés à se focaliser sur la manifestation de leurs propres capacités évaluatives et à imiter les pratiques évaluatives de leurs enseignants, plutôt que de mettre en place des démarches d'évaluation formative. Le rôle important de la culture évaluative des apprenants sur leur type de choix et sur la zone d'évaluation des travaux des pairs souligne la nécessité de faire certaines modifications dans la culture et les pratiques évaluatives en contexte institutionnel iranien, ce qui se réaliserait en remplaçant la posture de correcteur savant des enseignants par celle de guide formateur dont la responsabilité n'est pas de tout mettre à la disposition des apprenants, mais de fournir des dispositifs dans lesquels les apprenants peuvent analyser, chercher, interagir, collaborer

et découvrir eux-mêmes les savoirs, les savoir-faire et les savoir-apprendre. De plus, les politiques éducatives évaluatives en Iran doivent repenser et reformuler les principes et critères d'évaluation pour que ces derniers invitent et impliquent les apprenants dans les processus d'apprentissage et d'évaluation formatifs, actifs et collaboratifs, transformant ainsi les fonctions d'évaluation parmi les enseignants et par conséquent parmi les apprenants, comme outil d'orientation et de formation des apprenants, plutôt qu'instrument de sanction et d'identification des lacunes de ceux-ci. L'apprentissage de nos jours est une activité dynamique et sociale entre différents apprenants, l'enseignant, et différents contenus et ressources (électroniques), plutôt qu'une activité réciproque entre l'enseignant et l'apprenant. Les potentiels de réseaux et plateformes électroniques doivent donc être reconnus par les enseignants et les concepteurs de programmes pour mettre en place des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation interactifs et collaboratifs, favorisant les notions d'apprentissage par les pairs (Topping, 2005), d'apprentissage numérique (Grand-Clément, 2017), et d'apprentissage dynamique (Narasimhamurthy et Al Shawkani (2009).

Il nous faut signaler que cette étude comporte certaines limites. Premièrement, la taille de notre échantillon limite la représentativité des résultats obtenus. Des études complémentaires auprès des étudiants de didactique des autres langues en contexte universitaire iranien seraient nécessaires avec un plus grand nombre de participants pour valider les résultats obtenus. De plus, nous n'avons pas pris en considération le rôle de l'âge, du sexe ou du niveau d'expériences d'enseignement des apprenants/futurs enseignants sur leurs attitudes et pratiques évaluatives, puisque notre public était un public plutôt homogène; le rôle de ces éléments, ainsi que celui d'autres variables comme les expériences et compétences numériques des apprenants pourrait être étudié dans des contextes plus hétérogènes dans des prochaines études.

Des recherche supplémentaires pourraient également porter sur la nature des échanges et dialogues des apprenants sur la plateforme de Google

Docs© et ce que ces discours pourraient proposer comme séquences d'apprentissage par les pairs, une notion largement étudiée de nos jours, notamment à l'ère de l'enseignement numérique des langues étrangères dans laquelle la place et les responsabilités des enseignants et des apprenants ne sont pas clairement définis, puisque l'apprenant a, à sa disposition, toute sorte de ressources riches et fiables sur Internet, y compris ses pairs ainsi que les sites et applications d'enseignement des langues. Le rôle d'apprentissage par les pairs pourrait ainsi devenir de plus en plus important dans les parcours d'apprentissage électronique des apprenants au travers des échanges (évaluatifs) qui pourraient se réaliser sous la forme de dialogues et rétroactions en interaction sur des plateformes numériques de travaux collaboratifs de planification et productions linguistiques de diverses natures. Finalement, le rôle et l'influence des attitudes et croyances socioculturelles des enseignants et apprenants, ainsi que celui des éléments contextuels et situationnels sur le développement et l'utilisation de diverses pratiques évaluatives pourraient être explorés afin d'aider les enseignants et les apprenants à mettre en place des pratiques évaluatives contextualisées, pertinentes et efficaces.

Bibliographie

- Ataee, M. R., & Mazloom, F. (2013). "English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice." *The Curriculum Journal*, 24/3(3), 389–411. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744327>
- Azimi-Meibodi, N., & Mohammadpour, T. (1400/2021). « Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran ». *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(32), 183-206. http://www.revueplume.ir/article_131445_95f5d07e86a4f8f56775d10d1d55554e.pdf

- Boggs, J. A. (2019). "Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to direct corrective feedback on grammatical accuracy in English L2 writing". *Journal of Second Language Writing*, 46, 100671. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100671>
- Chen, T. (2016). "Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: a research synthesis". *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 365–39 <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>
- de Brusa, M. F. P., & Harutyunyan, L. (2019). "Peer Review: A Tool to Enhance the Quality of Academic Written Productions". *English Language Teaching*, 12(5), 30-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212326>
- dos Santos Rosa, S. et al. (2017). "Online Peer Assessment: uma alternativa para a integração de tecnologias digitais na educação". *Informática na educação: teoria & prática*, 20(3 set/dez). <https://doi.org/10.22456/1982-1654.79627>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC, Hurtubise
- Eghthesad, S. (1399/2020). « Apprentissage collaboratif d'expression écrite du français sur Instagram ». *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(31), 29-54. <https://doi.org/10.22129/PLUME.2020.238786.1150>
- Falchikov, N., & Blythman, M. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*(1st ed.). New York, Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203451496>
- Fernandez, N. (2015). « Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage ». Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 479-500). Montréal, Chenelière
- Ferris, D., Eckstein, G., & DeHond, G. (2017). "Self-directed language development: A study of first-year college writers". *Research in the Teaching of English*, 418-440.
- Gielen, S. et al. (2009). "Improving the effectiveness of peer feedback for learning". *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

- Golpour, F. et al. (2020). "Iranian EFL Teachers' Beliefs and Practices Regarding Written Corrective Feedback with a Focus on Teaching Experience". *Journal of Language Horizons*, 4(1), 247-271. <https://dx.doi.org/10.22051/lghor.2020.28210.1184>
- Grand-Clement, S. (2017). "Digital Learning: Education and Skills in the Digital Age". *RAND Europe*. <https://eric.ed.gov/?id=ED591364>
- Hamouda, A. (2011). « A study of students' and teachers' preferences and attitudes towards correction of classroom written errors in Saudi EFL context". *English Language Teaching*, 4 (3), 128-141. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080753>
- Shang, H.F. (2019) "Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance", *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Jamshidipour, et al. (2021). "Exploring Contents of Peer Feedback Dynamics Using Patterns of Pair Interaction: Iranian EFL Learners' Written Discourse in Focus". *Research in English Language Pedagogy*, 9(1), 135-158. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Kim, Y., et al. (2020). "Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions". *Foreign Language Annals*, 53(1), 176-199. <https://doi.org/10.1111/flan.12443>
- Latifi, S. et al. (2021). "Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes". *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 768-784. <https://doi.org/10.1111/flan.12443>
- Lee, I. (2014). "Revising teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives". *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213. <https://doi.org/10.1002/tesq.153>
- Marashi, H., & Kafayi, E. (1397/2018). "Comparing Teacher-, Peer-, and Self-Assessment for Vocabulary Learning". *Journal of Teaching English Language Studies*, 6(3). http://www.iaujournals.ir/article_539473_8625cc0841671e9359697a66a57956e2.pdf
- Memari Hanjani, A. (2016). "Collaborative revision in L2 writing: Learners' reflections". *ELT Journal*, 70(3), 296-307. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv053>

- Naghdi-pour, B. (2016). "English writing instruction in Iran: Implications for second language writing curriculum and pedagogy". *Journal of Second Language Writing*, 32, 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.05.001>
- Narasimhamurthy, U., & Al Shawkani, K. (2009). "Teaching of programming languages". In *2009 International Workshop on Technology for Education* (pp. 114-115).
- Navartchi, A. (1395/2016). « L'usage du questionnaire dans l'autoformation des enseignants ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 9(16), 127-153 https://france.tabrizu.ac.ir/?_action=articleInfo&article=4463
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). "The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance". *Instructional Science*, 37(4), 375-401 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Norouzian, R. (2015). "Does Teaching Experience Affect Type, Amount, And Precision of The Written Corrective Feedback?". *Journal of Advances in English Language Teaching*, 3(5), pp-93. <https://european-science.com/jaelt/article/view/106>
- Orsmond, P., Merry, S. et Reiling, K. (2000). "The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Pirbhai-Jetha, N. F. (1400/2021). "Motiver les Apprenants avec le Théâtre (Numérique): Etude de Cas à l'Université des Mascareignes ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 14(26), 162-177. <https://dx.doi.org/10.22034/rllfut.2021.40592.1279>
- Rahimi, M. (2013). "Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing". *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89. <https://doi.org/10.1177/2F1362168812459151>

- Rahimi, S., Ghonsooly, B., & Rezai, A. (1400/2021). "An Online Portfolio Assessment and Perception Study of Iranian High School Students' English Writing Performance during the COVID-19 Pandemic". *Journal of Teaching Language Skills*, 40(3), 197-231. <https://dx.doi.org/10.22099/jtls.2021.39788.2946>
- Roy, M., & Michaud, N. (2018). « L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur: promesses et défis ». *Formation et profession*, 26(2). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35841>
- Sarré, C. et al. (2019). "Fostering accuracy in L2 writing: Impact of different types of corrective feedback in an experimental blended learning EFL course". *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1635164>
- Shang, H. F. (2019). "Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance". *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). "Corrective feedback in language teaching". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 593-610. https://moodle.ph-ooe.at/pluginfile.php/144864/mod_resource/content/1/Hinkel_2011_Handbook_of_Research_in_SLA_2.pdf#page=612
- Shobeiry, L., & Shakeraneh, A. (1398/2019). « Enseignement/apprentissage numérique du FLE au moyen des Smartphones: le cas du logiciel Schoology ». *Revue des Études de la Langue Française*, 11(2), 45-68. <https://doi.org/10.22108/RELF.2020.121938.1102>
- Siow, L. F. (2015). "Students' Perceptions on Self-and Peer Assessment in Enhancing Learning Experience". *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 21-35. <http://ajba.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12692>
- Sitthiworachart, J., & Joy, M. (2004). "Effective peer assessment for learning computer programming". *ACM SIGCSE Bulletin*, 36(3), 122-126. <https://doi.org/10.1145/1026487.1008030>

- Strijbos, J.-W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). "Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?" *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. et Hou, H.-T. (2005). "The design and application of a web-based self- and peer-assessment system". *Computers and Education*, 45(2), 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.002>
- Thomas, G., Martin, D. et Pleasants, K. (2011). "Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education". *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ940101>
- Topping, K. J. (1998). "Peer assessment between students in colleges and universities". *Review of Educational Research*, 68(3), 249–277. <https://doi.org/10.3102%2F00346543068003249>
- . (2005). "Trends in peer learning". *Educational psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- . (2009). "Peer assessment". *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Wang, S. (2009). *Effects of electronic peer response in comparison with face-to-face peer response on Chinese EFL university students' writing revision*. (Unpublished Master thesis). Suranaree University of technology, Nakhon Ratchasima Province, Thailand. <http://203.158.7.72:8080/jspui/bitstream/123456789/3243/1/fulltext.pdf>
- Westmacott, A. (2017). "Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions." *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Wood, J. (2021). "Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1914544>
- Xu, Q. & Yu, S. (2018). "An action research on computer-mediated communication (CMC) peer feedback in EFL writing context". *Asia-Pacific Educational Research*. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0379-0>

164 Plume 33

Yu, S., & Hu, G. (2017). "Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study". *Assessing Writing*, 33, 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>