

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENGAGEMENT DES APPRENANT·E·S D'ANGLAIS LANGUE SECONDE ENVERS LA
RÉTROACTION CORRECTIVE ÉCRITE ENTRE PAIR·E·S : COMPARAISON DU RÔLE
DE DONNEUR·EUSE ET DE RECEVEUR·EUSE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

HOSNA NANKALI

MAI 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à ma directrice de recherche, Mme Véronique Fortier, qui m'a soutenue tout au long de cette recherche. Je lui suis très reconnaissante du temps qu'elle m'a consacré, de sa bienveillance à mon égard et de sa confiance à chacune de mes étapes de progression, de sa patience dans mes moments de rédaction, de ses conseils avisés, et encore de son calme. Je suis tellement heureuse d'avoir été accompagnée par une personne d'une telle humanité et d'un tel dévouement, qui a toujours su trouver les mots justes pour m'encourager.

Je suis également reconnaissante envers les membres du jury pour leur acceptation d'évaluer ce mémoire. Je les remercie pour leurs commentaires enrichissants, leur bienveillance et leur disponibilité. Je vous en remercie.

Merci à mon père pour tous les sacrifices qu'il a consentis, et pour sa présence constante à mes côtés, même à distance, notamment lors des moments de doute. Merci à ma famille et mes amis, d'avoir été là lors des moments difficiles, d'avoir apporté leur soutien. Merci enfin à toutes celles et tous ceux qui ont cru en moi et ont apporté de l'aide, du fond du cœur.

Enfin, je souhaite adresser un très particulier remerciement à l'amour de ma vie. Dans chaque moment de doute et de fatigue, tu as su me redonner souffle et courage. Merci d'être là, de me porter en soutien, de donner de la force à mon parcours. Je te dois une part importante de cette réussite.

DÉDICACE

À ma mère,

Tu m'as donné la vie, puis tu t'en es allée

Tu étais toujours présente dans mon esprit, et ton image est restée avec moi

Dans les moments difficiles, tu réapparaisais devant mes yeux

J'espère que tu aurais été fière de moi

Je te dédie ce mémoire

Je t'aime...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le rôle de la rétroaction corrective dans l'apprentissage des langues	3
1.2 L'engagement des apprenant·e·s à l'égard de la RCÉ entre pair·e·s	5
1.3 Objectif général de recherche.....	7
1.4 Pertinence scientifique et sociale	7
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Les types de rétroaction corrective.....	9
2.2 Le rôle de la RCÉ par les enseignant·e·s dans l'apprentissage d'une langue seconde	10
2.3 Les apports de la RCÉ entre pair·e·s.....	12
2.3.1 Apports de la RCÉ entre pair·e·s pour le développement langagier	13
2.3.2 Apports de la RCÉ entre pair·e·s au-delà des aspects langagiers	13
2.4 Engagement des apprenant·e·s vis-à-vis de la RCÉ entre pair·e·s	14
2.4.1 L'engagement en L2 : définitions et enjeux	14
2.4.3 Interdépendance des dimensions d'engagement	20
2.5 Études empiriques sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s	21
2.6 Questions de recherche.....	27
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Type d'étude.....	28

3.2 Participant·e·s.....	29
3.3.1 Tâche d'écriture.....	30
3.3.2 Questionnaire sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s.....	30
3.3.3 Entretien semi-structuré.....	32
3.4 Déroulement de la recherche.....	36
3.5 Traitement et analyse des données	37
3.5.1 Analyse des données du questionnaire	37
3.5.2 Analyse des entretiens	38
3.6 Considérations éthiques.....	44
RÉSULTATS	45
4.1 Analyses statistiques descriptives des questionnaires des donneur·euse·s de RCÉ.....	45
4.1.1 Engagement affectif des donneur·euse·s de RCÉ	45
4.1.2 Engagement cognitif des donneur·euse·s de RCÉ	47
4.1.3 Engagement comportemental des donneur·euse·s de RCÉ.....	49
4.2 Analyses statistiques descriptives des questionnaires des receveur·euse·s de RCÉ.....	50
4.2.1 Engagement affectif des receveur·euse·s de RCÉ.....	51
4.2.2 Engagement cognitif des receveur·euse·s de RCÉ.....	52
4.2.3 Engagement comportemental des receveur·euse·s de RCÉ	54
4.3 Analyse comparative de l'engagement selon le rôle.....	56
4.4 Analyse qualitative des entretiens semi-structurés	58
4.5 Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche	63
CHAPITRE V	65
DISCUSSION	65
5.1 Rappel des questions et du déroulement de l'étude	65
5.2 Engagement des donneur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s	66
5.3 Engagement des receveur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s.....	69
5.4 Comparaison de l'engagement selon le rôle de donneur·euse ou de receveur·euse de RCÉ entre pair·e·s.....	71
5.5 Limites de l'étude.....	74
5.6 Pistes de recherches futures.....	75
5.7 Implications pédagogiques.....	75
CONCLUSION	77

ANNEXE A TÂCHE D'ÉCRITURE	79
ANNEXE B LES QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT DES APPRENANT·E·S ENVERS LA RCÉ ENTRE PAIR·E·S	80
ANNEXE C LES ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS	88
ANNEXE D GUIDE FOR PEER WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK	91
RÉFÉRENCES	92

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Cadre pour l'étude de la RC (adapté d'Ellis, 2010, p.337) 16

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Dimensions de l'engagement, sous-thèmes et questions d'entrevue correspondantes pour le rôle de donneur·euse	33
Tableau 3.2 Dimensions de l'engagement, sous-thèmes et questions d'entrevue correspondantes pour le rôle de receveur·euse	34
Tableau 3.3 Thèmes préliminaires selon les dimensions de l'engagement.....	38
Tableau 3.4 La grille de codage finale	40
Tableau 4.1 Engagement affectif des donneur·euse·s.....	45
Tableau 4.2 Engagement cognitif des donneur·euse·s.....	47
Tableau 4.3 Engagement comportemental des donneur·euse·s	49
Tableau 4.4 Engagement affectif des receveur·euse·s	51
Tableau 4.5 Engagement cognitif des receveur·euse·s	52
Tableau 4.6 Engagement comportemental des receveur·euse·s.....	54
Tableau 4.7 Moyennes et écarts-types des variables selon le rôle	56
Tableau 4.8 Fréquence des énoncés, nombre de participant·e·s et extraits selon les dimensions de l'engagement et le rôle occupé.....	58

LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS

ALÉ : Anglais langue étrangère

ALS : Anglais langue seconde

IA : Intelligence artificielle

L2 : Langue seconde

RC : Rétroaction corrective

RCÉ : Rétroaction corrective écrite

RCO : Rétroaction corrective orale

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs décennies, la rétroaction corrective écrite (RCÉ) suscite un intérêt croissant en didactique des langues en tant que domaine de recherche. Elle occupe une place importante dans les recherches portant, d'une part, sur ses effets sur l'apprentissage (p. ex., Ferris, 1999) et, d'autre part, sur les manifestations d'engagement des apprenant·e·s dans la RCÉ (p. ex., Han et Hyland, 2015 ; Zhang et Hyland, 2023). Si de nombreuses recherches se sont intéressées au rôle de l'enseignant·e dans la RCÉ, les travaux portant sur la RCÉ entre pair·e·s demeurent relativement récents. Pourtant, l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ constitue une dimension essentielle à examiner, qu'ils interviennent comme donneur·euse, en produisant des commentaires pour leurs pair·e·s, ou comme receveur·euse, en interprétant et en intégrant les rétroactions reçues. Cet engagement peut se manifester sur les plans affectif, cognitif ou comportemental. La présente étude se penche ainsi sur la comparaison de l'engagement des apprenant·e·s selon leur rôle de donneur·euse ou de receveur·euse de RCÉ. Elle cherche à à comprendre comment s'expriment leurs réactions affectives, leurs processus de réflexion et leurs manifestations observables se différencient dans une tâche d'écriture selon le rôle qu'ils occupent. Pour répondre à ces objectifs, nous avons adopté un devis mixte reposant sur des données quantitatives et qualitatives. Tout d'abord, nous avons administré deux questionnaires à échelle de type Likert pour évaluer le niveau d'engagement des apprenant·e·s à l'égard de la RCÉ en pair·e·s dans les dimensions affective, cognitive et comportementale. Parallèlement à ces données quantitatives, quatre entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de participant·e·s (deux donneur·euse·s et deux receveur·e·s) pour explorer les perceptions et expériences des apprenant·e·s selon leur rôle dans la tâche de RCÉ.

Les résultats quantitatifs montrent que les donneur·euse·s ont un engagement affectif et comportemental plus élevé que les receveur·euse·s, sans différence significative pour l'engagement cognitif. Les données qualitatives confirment et nuancent ces résultats. En effet, les receveur·euse·s expriment des émotions positives et négatives, et ces émotions influencent leur intégration des commentaires reçus, contribuant ainsi à un engagement plus variable. Les donneur·euse·s montrent, pour leur part, un engagement cognitif plus marqué, notamment à travers la prise de conscience des erreurs et la formulation de leurs commentaires. Leurs relectures répétées et leurs actions de révision montrent également un engagement comportemental plus soutenu.

Mots clés : Rétroaction corrective écrite, Engagement envers la rétroaction corrective écrite, Apprenant·e·s en langue seconde, Donneur·euse·s de rétroaction corrective écrite, Receveur·euse·s de rétroaction corrective écrite, Écriture en L2.

ABSTRACT

Written corrective feedback (WCF) has attracted increasing attention in language education for many years. It has taken an important place in research that looks at both its effects on learning (e.g., Ferris, 1999) and how learners engage with WCF (e.g., Han & Hyland, 2015; Zhang & Hyland, 2023). Most of the existing literature has explored the characteristics of teacher WCF; however, studies of peer WCF are still developing. Understanding how learners engage with WCF as givers or receivers is important and can manifest through cognitive, affective, and behavioral engagement. The current study investigates how modes of engagement vary based on whether students are givers or receivers of WCF, specifically examining how their affective reactions, reflective processes, and observable behaviors differ in a specific writing task. To achieve this study's proposed aims, we adopted a mixed-methods approach, which combines both quantitative and qualitative measures. This approach included the administration of four semi-structured interviews (two givers and two receivers), in order to obtain learners' perspectives on their affective, cognitive, and behavioral engagement based on each learner's respective role. We also used two Likert scale questionnaires, which were designed to assess learners' levels of engagement in these three categories.

The quantitative data analysis revealed that givers significantly engaged more than receivers in both affective and behavioral engagement, but the two groups demonstrated a significant similarity in cognitive engagement. Findings from the qualitative analysis provided both supporting and contradictory information to the quantitative findings. As described above, receivers experienced both types of emotional experience, and their engagement with the feedback was more inconsistent because of the range of emotions they felt. Givers reported experiencing much stronger cognitive engagement with the feedback they received, primarily due to their awareness of the errors they had made when giving feedback and the manner in which they provided comments on the errors. The present study's findings illustrate that givers and receivers engage in a more sustained manner with respect to their behavioral engagement due to the frequency of their reading and revision activities.

Keywords : Written corrective feedback, learner engagement with written corrective feedback, second language learners, feedback givers, feedback receivers, L2 writing.

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, la recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit (RCÉ) a connu un essor significatif, notamment en raison de ses bénéfices potentiels sur l'apprentissage des apprenant·e·s, en particulier sur le développement de leurs compétences rédactionnelles. Dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes, la RCÉ constitue un outil pédagogique central favorisant le développement des compétences scripturales. Parmi les différentes formes de RCÉ, celle entre pair·e·s a suscité un intérêt croissant en raison de son potentiel à encourager l'implication active des apprenant·e·s dans le processus d'apprentissage. Toutefois, l'efficacité de la RCÉ peut varier en fonction de plusieurs variables individuelles, telles que les différences entre les apprenant·e·s et leur niveau d'engagement dans le processus (Ferris *et al.*, 2013 ; Zheng et Yu, 2018; Han et Hyland, 2015). Dans cette étude, nous nous concentrons sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ de leurs pair·e·s, lequel se décline en trois dimensions : affective, comportementale et cognitive. Comprendre cet engagement est essentiel pour permettre aux apprenant·e·s de bénéficier pleinement de la RCÉ entre pair·e·s, qui favorise non seulement une compréhension approfondie de la langue (Fan et Xu, 2020 ; Yu *et al.*, 2019), mais reflète également leur niveau d'activation cognitive ainsi que leurs efforts pour participer activement aux activités d'apprentissage (Sinatra *et al.*, 2015).

Bien que de nombreuses études aient examiné l'engagement des apprenant·e·s en tant que receveur·euse de la RCÉ (p.ex. Han et Hyland, 2015; Zhang et Hyland, 2023), peu ont abordé cette question en tenant compte à la fois des rôles de donneur·euse et de receveur·euse (Fan et Xu ,2020; Zhang et Hyland, 2023). S'appuyant sur plusieurs sources de données, cette étude explore comment les apprenant·e·s universitaires apprenant l'anglais langue seconde (ALS) s'engagent affectivement, comportementalement et cognitivement dans RCÉ entre pair·e·s. S'intéressant à la fois aux rôles de donneur·euse et de receveur·euse de RCÉ, cette recherche permettra d'enrichir la compréhension de l'engagement de la RCÉ entre pair·e·s.

Le présent mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le problème général et les objectifs spécifiques, tout en soulignant la pertinence sociale et scientifique de l'étude; le deuxième chapitre décrit le cadre théorique et les études sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s, ainsi que les enjeux associés. Ensuite, nous précisons

les questions de notre recherche. Le troisième chapitre est réservé à la présentation de la méthodologie envisagée pour la recherche, en décrivant l'échantillon, les instruments de collecte de données ainsi que les démarches utilisées pour le traitement et l'analyse des données. Le quatrième chapitre présente en détail les résultats, et finalement le cinquième chapitre est dédié à la discussion des principaux aspects de la recherche. Nous résumons l'ensemble de la recherche, présentons les principaux résultats, discutons des limites et proposons quelques pistes de recherches ultérieures.

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous allons aborder la problématique de notre recherche, qui consiste à étudier l'engagement des apprenant·e·s en langue seconde envers la rétroaction corrective écrite entre pair·e·s, en fonction de leur rôle de donneur·euse ou receveur·euse de rétroaction. Nous commencerons par rappeler le rôle de la rétroaction corrective dans l'apprentissage des langues (1.1), et plus spécifiquement celui de la rétroaction corrective écrite entre pair·e·s. Puis nous nous attarderons à l'engagement des apprenant·e·s à l'égard de la rétroaction corrective à l'écrit entre pair·e·s (1.2). Enfin, nous préciserons les objectifs généraux de la recherche (1.3), ainsi que sa pertinence tant scientifique que sociale (1.4).

1.1 Le rôle de la rétroaction corrective dans l'apprentissage des langues

Les erreurs, inévitables dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, suscitent souvent des rétroactions correctives (RC) (Lyster et Ranta, 1997). Ces dernières peuvent faire référence à la réponse que les apprenant·e·s reçoivent concernant les erreurs linguistiques commises dans leur production orale ou écrite (Zhang *et al.*, 2022). La RC peut se présenter sous deux formes, soit la rétroaction corrective orale (RCO) et la rétroaction corrective écrite (RCÉ) (Li et Vuono, 2019) : la première concerne la rétroaction sur les erreurs orales, tandis que la seconde porte sur la rétroaction touchant les erreurs linguistiques relevées dans les productions écrites et vise à améliorer la justesse linguistique des textes produits (Mao et Lee, 2020).

De nombreuses recherches soulignent l'importance de la RCÉ (Nemati *et al.*, 2019), notamment en raison de son efficacité (p.ex., Suzuki *et al.*, 2019). En effet, bien que son efficacité ait été débattue (Truscott, 1996; Ferris, 2004), les études montrent qu'elle peut améliorer la précision linguistique, tant dans les révisions des textes corrigées que dans de nouvelles tâches d'écriture. (p.ex., Bitchener *et al.*, 2005; Ellis *et al.*, 2008; Benson et DeKeyser, 2019; Kim et Emeljanova, 2021; Kang et Han, 2015). Elle aide les apprenant·e·s à remarquer leurs erreurs et à les corriger, ce qui les aide à mieux comprendre la langue et à progresser plus en profondeur (Sadeghpour, 2022). La RCÉ offre des occasions d'ajuster sa production et de progresser vers une meilleure maîtrise de la langue cible (Kartchava, 2016).

La RCÉ peut être proposée par l'enseignant·e ou par les pair·e·s. La rétroaction entre pair·e·s est souvent encouragée afin de favoriser l'implication des apprenant·e·s dans le processus d'écriture (Han et Hyland, 2019). La RCÉ des enseignant·e·s, bien qu'elle soit précieuse, peut s'avérer exigeante en termes de temps et générer de la pression chez certain·e·s apprenant·e·s (Ferris, 2014; Iriarte et Alastuey, 2017). Des effets similaires peuvent également être observés dans le cadre de la RCÉ entre pair·e·s (Han et Hyland, 2015). Par ailleurs, la RCÉ entre pair·e·s peut valoriser la prise d'initiative, l'autonomie, la confiance, ainsi que des compétences métacognitives (Mao et Croshwaite, 2019). La RCÉ entre pair·e·s se réfère à une pratique au cours de laquelle un·e apprenant·e lit le texte d'un·e pair·e, identifie les erreurs et propose des corrections à ces erreurs (Topping *et al.*, 2013). Celui permet aux apprenant·e·s de mobiliser leurs connaissances linguistiques pour effectuer des corrections (Ferreira, 2006) et peut être aussi efficace que celle des enseignant·e·s (Gielen *et al.*, 2010; Shang, 2019; Nguyen et Pham, 2021). Elle peut également contribuer à créer un environnement collaboratif, susceptible de réduire la dépendance à l'enseignant·e (Hu et Lam, 2010). Enfin, la RCÉ entre pair·e·s peut favoriser le développement du sens des responsabilités et de la conscience des processus d'écriture (Mahvelati, 2021). Toutefois, les effets positifs de la RCÉ entre pair·e·s dépendent largement de l'engagement des apprenant·e·s (Han et Hyland, 2015).

En effet, dès 2010, Storch et Wigglesworth ont constaté que la manière dont les apprenant·e·s s'engagent, à la fois cognitivement, comportementalement et affectivement, avec la RCÉ et la façon dont iels la traitent méritent d'être étudiées afin de permettre à tous les apprenant·e·s d'en bénéficier. Depuis, de nombreuses recherches se sont intéressées aux différentes formes que peut prendre l'engagement des apprenant·e·s sur les plans cognitif, comportemental et affectif (p. ex., Zhang et Hyland, 2018 ; Fan et Xu, 2020), ainsi qu'aux facteurs qui influencent cet engagement, comme la motivation, les émotions ou le contexte de la tâche (Han et Xu, 2019 ; Tsao *et al.*, 2021).

Il est donc essentiel de comprendre comment les apprenant·e·s réagissent et traitent cette rétroaction (Ellis, 2010), car iels ne s'engagent pas de manière équivalente dans les activités de RCÉ entre pair·e·s. En effet, certain·e·s expriment une réticence à commenter les productions de leurs pair·e·s, en raison d'un manque perçu de compétences linguistiques ou de confiance en soi suffisante (McConlogue, 2015). Ce manque de confiance ou de compétences peut impacter leur engagement et iels préféreront les commentaires des enseignant·e·s (Yoshida, 2008). D'autres,

hésitent à intégrer les rétroactions reçues, notamment lorsque le niveau langagier de leurs pair·e·s n'est pas jugé suffisant (Zhang et Hyland, 2023). Plusieurs recherches ont mis en avant que la RCÉ peut à la fois être influencée par un degré d'engagement des apprenant·e·s (Yu *et al.*, 2020) mais aussi par des facteurs motivationnels et émotionnels (Tsao *et al.*, 2017).

En somme, dans le contexte de la RCÉ entre pair·e·s, l'engagement des apprenant·e·s constitue un élément central dans la mesure où cette activité repose sur leur participation active au processus de rétroaction et révision. Or, les apprenant·e·s ne s'engagent pas tou·te·s de manière équivalente dans ce type d'activité, ce qui peut influencer les bénéfices qu'ils et elles en retirent (Yu et Lee, 2016). Ainsi, mieux comprendre les différentes formes d'engagement dans la RCÉ entre pair·e·s apparaît essentiel pour en optimiser les retombées pédagogiques (Oga-Baldwin et Nakata, 2017).

1.2 L'engagement des apprenant·e·s à l'égard de la RCÉ entre pair·e·s

Bien que la RCÉ entre pair·e·s suscite un intérêt grandissant dans les recherches, son efficacité n'est pas encore entièrement comprise (Maatouk et Payant, 2020). Cela peut notamment être dû au manque d'analyses portant sur les perceptions, les réactions et les comportements affectifs des apprenant·e·s à son égard (Chang, 2016), l'efficacité de cette rétroaction reposant à la fois sur la clarté de la formulation et sur l'engagement de l'apprenant·e dans cette rétroaction (Ellis, 2010). Or, des recherches récentes montrent que parmi ces deux éléments, c'est l'engagement envers la RCÉ, plutôt que la rétroaction elle-même, qui favorise le mieux le développement de l'écriture (Zhang et Hyland, 2023). Hiver *et al.* (2021) rappellent que l'engagement est au cœur du processus d'apprentissage, dans la mesure où il conditionne l'implication active des apprenant·e·s.

L'engagement ne se manifeste pas de la même manière selon le rôle occupé dans l'interaction, les donneur·euse·s et les receveur·euse·s mobilisant des formes d'engagement différentes (Yu *et al.*, 2018). Pour Ellis (2010), l'engagement des receveur·euse·s se comprend à travers leurs réactions face à la RC, soit orale soit écrite. Plus précisément, l'engagement dans la RCÉ renvoie aux façons dont les apprenant·e·s réagissent à la RCÉ reçue, et se décline selon trois dimensions; cognitive, qui réfère à l'attention portée au contenu de la rétroaction; comportementale, qui concerne l'intégration de cette rétroaction dans les révisions; et affective, qui englobe les réactions émotionnelles ou attitudeles face à la rétroaction. Selon lui, l'engagement des receveur·euse·s se manifeste en général par la capacité des apprenant·e·s à remarquer la rétroaction, à en comprendre

la signification et à l'intégrer dans leur production. La valeur de la RCÉ dépend donc fortement de l'engagement du receveur·euse (Zhang *et al.*, 2023), ce qui en fait un véritable levier pédagogique. Plusieurs travaux s'étant intéressés à l'état d'engagement des apprenant·e·s dans la démarche de RCÉ entre pair·e·s se sont centrés particulièrement sur leur posture de receveur·euse (p. ex. Yu et Jiang, 2022 ; Tian et Zhou, 2020 ; Yu *et al.*, 2019). Ces recherches montrent que l'engagement des receveur·euse·s varie selon plusieurs facteurs, tels que la nature et la clarté des commentaires reçus, leur compréhension, ou encore la motivation à réviser le texte (Yu et Jiang, 2022 ; Han et Hyland, 2015). Alors que certain·e·s apprenant·e·s intègrent activement les rétroactions, d'autres y réagissent de manière plus passive, surtout lorsqu'ils doutent des compétences linguistiques de leur pair·e·s (Tian et Zhou, 2020).

Les donneur·euse·s de rétroaction jouent également un rôle clé dans la démarche de RCÉ entre pair·e·s. En effet, leur participation joue un rôle fondamental, car elle contribue non seulement à leur propre apprentissage, mais aussi à l'engagement des receveur·euse·s des RCÉ (Yu et Lee, 2016 ; Zhang et Hyland, 2018). En effet, produire ces rétroactions s'avère être une activité qui consiste, au sein d'une démarche de RCÉ, à examiner le texte d'un pair, à réaliser une analyse des erreurs ainsi qu'à rédiger des commentaires (Rouhi *et al.*, 2020). Sur le plan cognitif, les donneur·euse·s doivent se baser sur leurs connaissances linguistiques pour analyser le texte et formuler des commentaires (Zhang *et al.*, 2023). Leur engagement est traduit par la quantité, la précision et la rapidité des commentaires proposés, qui témoignent de leur engagement comportemental (Zhang *et al.*, 2023). Enfin, sur le plan affectif, les donneur·euse·s pourraient avoir différents types d'émotions (satisfaction, confiance, peur de l'erreur...) qui influencent leur participation (Yu et Lee, 2016). De nombreuses recherches montrent que cette attitude active favorise l'apprentissage autant, voire plus, que le simple fait de recevoir une rétroaction. (Lundstrom et Baker, 2009 ; Papi *et al.*, 2019 ; Martin et Sippel, 2021), la production de commentaires faisant appel à des ressources cognitives et métacognitives (Nicol *et al.*, 2014 ; Little, 2025). Le rôle de donneur·euse de commentaires contribue à non seulement mieux intégrer les normes linguistiques et textuelles, mais aussi à augmenter la capacité d'évaluation de soi et à maintenir la conscience métalinguistique, tout en étant une des manifestations majeures de l'engagement cognitif (Zhang et Hyland, 2018).

Or, peu d'études ont comparé les rôles de donneur·euse et de receveur·euse dans un même cadre d'analyse, la plupart des recherches se concentrant sur un seul rôle à la fois (p. ex., Zhang *et al.*, 2023; Yu et Jiang, 2022), ce qui rend difficile la compréhension de la façon dont ces deux positions peuvent influencer le processus de RCÉ. Cette approche partielle limite également l'analyse globale de l'engagement, en particulier des trois dimensions; affective, cognitive et comportementale (Ellis, 2010; Zhang et Hyland, 2023). De plus, plusieurs études mettent l'accent sur une seule de ces dimensions, souvent la dimension cognitive ou comportementale, ignorant cependant l'aspect affectif qui est essentiel à la participation réelle des apprenant·e·s à la tâche (Han et Hyland, 2015). Enfin, la majorité des données empiriques proviennent de contextes asiatiques, notamment de Chine, et concernent souvent des apprenant·e·s universitaires, ce qui peut limiter la généralisation des résultats à d'autres contextes éducatifs (Fan et Xu, 2020; Cheng et Zhang, 2024). En conséquence, il est pertinent d'examiner l'engagement des apprenant·e·s en fonction du rôle qu'ils occupent dans la RCÉ entre pair·e·s, afin de mieux comprendre l'influence de ces rôles sur les différentes dimensions de leur engagement (affective, cognitive et comportementale)

1.3 Objectif général de recherche

Notre étude porte sur la façon dont les apprenant·e·s s'engagent dans la RCÉ entre pair·e·s. Plus spécifiquement, elle vise à décrire comment les dimensions affective, comportementale et cognitive de cet engagement varient en fonction du rôle occupé, qu'il s'agisse de donneur·euse ou de receveur·euse de RCÉ.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, bien que de nombreuses recherches aient porté sur l'engagement des apprenant·e·s dans des activités de RCÉ, plusieurs aspects demeurent peu explorés. La majorité des recherches antérieures se sont intéressées aux rétroactions données par des enseignant·e·s ou générées par des outils numériques. Quant à la RCÉ entre pair·e·s, la plupart des recherches se penchent soit sur le rôle du donneur·euse, soit sur celui du receveur·euse. Notre étude met en valeur la RCÉ entre pair·e·s en comparant les rôles occupés dans le cadre de l'apprentissage de l'ALS. Elle peut ainsi constituer une référence pour mieux comprendre les variations d'engagement des apprenant·e·s selon le rôle occupé.

Nous espérons surtout que cette recherche pourra avoir des retombés dans les classes de langue seconde sur le plan social. Favoriser la création d'une atmosphère positive où chacun·e est en mesure d'être encouragé·e à participer pleinement est l'enjeu central. À cet égard, étudier l'engagement des apprenant·e·s vis-à-vis de la RCÉ, selon leur rôle, aidera à mieux cerner cette pratique ainsi que la façon dont elle peut renforcer leur autonomie et leur motivation. Les résultats de notre étude pourront également fournir aux enseignant·e·s des pistes de pratiques à adapter en tenant compte des dimensions affectives et cognitives qui influencent la progression dans les apprentissages en L2.

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons des concepts clés mis en œuvre dans cette recherche. D'abord, nous présentons les différents types de rétroaction corrective (2.1). Ensuite, nous dressons un portrait du rôle de la rétroaction corrective écrite dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (2.2). Puis, nous nous concentrerons plus précisément sur les apports de la rétroaction corrective écrite entre pair·e·s (2.3), en abordant à la fois ses effets sur le développement langagier et les retombées qui dépassent les aspects linguistiques. Nous traitons ensuite de l'engagement des apprenant·e·s vis-à-vis de la rétroaction corrective écrite entre pair·e·s, en l'analysant sous ses trois dimensions: affective, cognitive et comportementale (2.4). Nous poursuivons avec une revue des études empiriques du sujet (2.5). Nous terminons le chapitre par la présentation des questions de recherche qui orientent cette étude (2.5).

2.1 Les types de rétroaction corrective

Dans le domaine de la didactique des langues secondes, la RC occupe une place centrale, aussi bien dans les pratiques pédagogiques que dans les recherches empiriques (Elnoamany, 2025). Elle se définit comme « l'ensemble des réactions, orales ou écrites apportées en réponse aux productions langagières d'apprenant·e·s lorsqu'une erreur est identifiée » (Ellis, 2006, p. 28, traduction libre). Lightbown et Spada la définissent comme « une indication donnée à un·e apprenant·e concernant l'utilisation incorrecte de la langue cible » (2006, p. 197, traduction libre).

La RCO est donnée à la suite d'une erreur exprimée oralement et peut se manifester sous différentes modalités (Lyster et Ranta, 1997). Si de nombreuses études confirment ses effets bénéfiques sur l'apprentissage de la L2, son efficacité dépend cependant du type de correction proposé, de l'âge ou des compétences des apprenant·e·s (Lyster et Saito, 2010). Ses bénéfices s'expliquent par l'attention apportée à la forme, la production modifiée et la prise de conscience métalinguistique, qui jouent un rôle central dans l'acquisition en langue (Mackey et Goo, 2007).

En ce qui concerne la RCÉ, celle-ci peut être focalisée, lorsque le commentaire est orienté vers un nombre restreint de structures, ou non focalisée, lorsqu'elle concerne plusieurs catégories d'erreurs de langue, ce qui peut impacter son efficacité (Lee, 2019). Mao et Lee (2020) la différencient selon

trois types : directe, appliquée lorsqu'une correction formelle est fournie ; indirecte, quand la RCÉ se limite à indiquer qu'un ou plusieurs mots sont erronés ; ou même : métalinguistique, quand elle rappelle une règle linguistique. Dans la RCÉ directe, la forme ou la structure correcte est présentée directement à l'apprenant·e (Wondim *et al.*, 2024). Selon Ferris et Roberts (2001), ce type de RCÉ convient particulièrement aux apprenant·e·s de faible niveau, qui ont plus de difficulté à s'autocorriger. Cependant, cette pratique peut aussi être bénéfique pour les apprenant·e·s qui ont besoin d'une aide immédiate pour comprendre certains aspects grammaticaux spécifiques, car elle peut permettre une amélioration rapide de leur compréhension et de leurs compétences (Younghee Sheen, 2007). À l'inverse, la RCÉ indirecte se limite à signaler l'erreur sans en donner la correction, incitant ainsi l'apprenant·e à identifier la solution de manière autonome (Ferris, 2003). Cette méthode peut encourager l'autocorrection et demander davantage d'engagement de la part des apprenant·e·s, dans la mesure où elle peut les amener à réfléchir à leurs erreurs s'ils y portent attention (Brown, 2012 ; Hosseiny, 2014). À partir de ces différences, la RCÉ se distingue par un engagement de processus cognitifs et métalinguistiques de haut niveau, ce qui favorise une réflexion consciente sur la langue et sur le savoir linguistique.

Il convient maintenant d'examiner plus précisément le rôle que la RCÉ peut jouer dans le processus d'apprentissage des apprenant·e·s en L2.

2.2 Le rôle de la RCÉ par les enseignant·e·s dans l'apprentissage d'une langue seconde

Les études montrent que la RC est, généralement, efficace. Ces constats ont mené les chercheurs à explorer l'utilité de différents types de RC (directe et indirecte) sur la révision des formes et des structures linguistiques et dans de nouveaux textes à court terme et à long terme dans les classes de L2. Kim *et al.* (2020), dans une étude expérimentale menée auprès d'apprenant·e·s en L2, ont comparé les effets de la RCÉ directe et indirecte dans un contexte d'écriture collaborative avec rétroaction synchrone. Leurs résultats montrent que la RCÉ directe favorise davantage la précision de l'écriture, tandis que les deux types de rétroaction contribuent à l'apprentissage de nouvelles structures linguistiques. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été observée quant aux perceptions des apprenant·e·s à l'égard de ces deux types de rétroaction. De leur côté, Kang et Han (2015) à partir d'une méta-analyse d'empiriques portant sur l'efficacité de la RCÉ, montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre ces deux types de RCÉ, ce qui indique qu'elles sont toutes les deux efficaces. Ils indiquent que la RCÉ est plus efficace pour améliorer la précision en

L2 lorsque les apprenant·e·s produisent un nouveau texte après la rétroaction. Toutefois, leur analyse montre aussi que l'efficacité de la RCÉ dépend de plusieurs facteurs, comme le niveau des apprenant·e·s, le contexte d'apprentissage ou encore le type de tâche d'écriture. D'autres recherches confirment ces résultats, comme celles de Shintani *et al.* (2014), qui montrent que la RCÉ peut, par exemple, favoriser l'acquisition du conditionnel chez les apprenant·e·s.

L'un des principaux avantages de la RCÉ relève de la permanence du texte écrit, qui permet aux apprenant·e·s de revenir sur la rétroaction et d'y réfléchir à leur propre rythme. Cette caractéristique leur offre la possibilité d'améliorer durablement leur précision linguistique (Bitchener et Ferris, 2012). De plus, la RCÉ peut contribuer au développement global des apprenant·e·s, en favorisant leur expression personnelle, leur communication, leur réussite académique ainsi que leur performance en écriture. Plusieurs chercheur·e·s ont d'ailleurs souligné les avantages de la RCÉ, par rapport aux approches traditionnelles centrées sur l'automatisation de la langue dans les interactions orales (Bitchener, 2012; Polio, 2012).

L'objectif de la RCÉ est de développer des compétences qui aident les apprenant·e·s à améliorer leur maîtrise de l'écriture, leur permettant ainsi de produire des textes avec moins d'erreurs et plus de clarté (Williams, 2003). Cependant, elle est au cœur des débats depuis les travaux de Truscott (1996), qui s'y opposait fermement, affirmant qu'elle n'avait pas sa place dans les cours d'écriture. Il soutenait que la RCÉ pourrait être inefficace et même nuisible dans le développement de l'écrit et que les enseignant·e·s et les apprenant·e·s pourraient rencontrer des difficultés pratiques, d'une part pour reconnaître les erreurs et d'autre part pour comprendre les explications. Aussi, selon les études de Bitchener et Ferris (2012) et de Shintani et Ellis (2015), il est possible que les apprenant·e·s ne comprennent pas la raison de la correction, ce qui les empêche d'en tirer des enseignements. De plus, Boggs (2019) souligne qu'avec la RCÉ directe, l'absence d'explication pourrait empêcher les apprenant·e·s de saisir la raison de la correction et, par conséquent, de comprendre sa nécessité. Cependant, d'autres chercheur·e·s ont démontré que la RCÉ est globalement efficace (p.ex., Karim et Nassaji, 2020; Ferris, 2004; Van Beuningen *et al.*, 2012). Ces études montrent que, bien que des désaccords existent encore sur son efficacité, il est évident que les apprenant·e·s souhaitent recevoir des RCÉ sur leurs productions écrites et attendent de leurs enseignant·e·s qu'ils les leur fournissent.

D'un point de vue pédagogique, la question de l'efficacité de la RCÉ est d'une importance pour les enseignant·e·s qui souhaitent s'assurer que leurs pratiques favorisent réellement le développement des compétences en L2 de leurs étudiant·e·s. Il est donc essentiel d'explorer les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration effective de cette rétroaction dans le processus d'apprentissage. Les enseignant·e·s doivent comprendre non seulement les moyens par lesquels la RCÉ peut aider à renforcer les compétences linguistiques, mais aussi les façons d'adapter cette approche aux besoins individuels de leurs étudiant·e·s, afin d'optimiser son impact (Bitchener et Storch, 2016).

En somme, les recherches se sont penchées le rôle de la RCÉ en l'observant selon divers facteurs: son contenu (sur la grammaire ou sur le sens), sa nature (ciblée ou générale), son mode (oral ou écrit), ainsi que ses sources (enseignant·e·s, technologies ou pair·e·s) (p.ex., Bitchener et Knoch, 2010; Diab, 2015; Kim et Emeliyanova, 2019). Toutefois, cet intérêt reste le plus souvent inscrit dans une perspective centrée sur l'enseignant·e, où l'apprenant·e apparaît comme un·e acteur·rice passif·ve (Liu et Yu, 2022).

Dans ce qui précède, il a été question du rôle de la RCÉ dans l'apprentissage lorsqu'elle est proposée par les enseignant·e·s. La prochaine section mettra davantage en lumière l'idée que la RCÉ entre pair·e·s joue un rôle crucial dans le soutien nécessaire pour aider les apprenant·e·s à réduire ou à combler les lacunes dans leur processus d'apprentissage.

2.3 Les apports de la RCÉ entre pair·e·s

La RCÉ peut être fournie par divers agents, tels que les enseignant·e·s, les pair·e·s ou les outils d'intelligence artificielle (IA). Elle peut également donner lieu à des processus d'auto-correction de la part des apprenant·e·s (Steiss *et al.*, 2024). Si la RCÉ des enseignant·e·s reste la forme la plus courante (Patra *et al.*, 2022), la RCÉ entre pair·e·s suscite un intérêt croissant pour son potentiel à engager activement les apprenant·e·s dans leur propre apprentissage (Edge, 1989). Contrairement à la RCÉ descendante (ou top-down) des enseignant·e·s, la RCÉ entre pair·e·s se distingue par son caractère collaboratif, où les apprenant·e·s assument successivement les rôles de donneur·euse et de receveur·euse de rétroaction (Liu et Hansen, 2002; Sheen, 2010).

Les sections qui suivent présenteront les principaux apports de la RCÉ entre pair·e·s, en distinguant ceux qui concernent le développement langagier (2.3.1) et ceux qui dépassent les aspects linguistiques (2.3.2).

2.3.1 Apports de la RCÉ entre pair·e·s pour le développement langagier

La RCÉ constitue aujourd'hui un aspect central du développement langagier en L2 (Wang, 2023). Sadler (1998) souligne qu'une RCÉ efficace est au cœur d'une bonne pédagogie, qu'elle provienne des enseignant·e·s ou des pair·e·s. Plus récemment, Briansyah (2025) a comparé l'efficacité des RCÉ données par les pair·e·s et de celles fournies par les enseignant·e·s auprès d'apprenant·e·s d'anglais langue étrangère (ALÉ). Les résultats révèlent que, si les deux types de rétroaction contribuent à améliorer la précision de l'écriture, le groupe ayant reçu une RCÉ par les pair·e·s a affiché de meilleurs progrès, notamment en grammaire, vocabulaire, ponctuation et orthographe. À cet effet, la RCÉ entre pair·e·s contribue au développement langagier en suscitant l'attention à la langue, en stimulant la réflexion métalinguistique et en facilitant la restructuration des connaissances linguistiques. Elle favorise la réflexion métalinguistique et l'analyse des choix linguistiques : en évaluant les textes de leurs camarades, les apprenant·e·s développent leur sens critique, leur esprit d'analyse et des compétences qu'ils sont susceptibles de transmettre dans leurs propres productions (Ferris, 2003). Les receveur·euse·s comparent leurs erreurs aux commentaires reçus et révisent leurs textes en fonction des rétroactions (Mawlawi Diab, 2010). Pour les donneur·euse·s, l'évaluation des productions de leurs pair·e·s renforce les capacités critiques et analytiques, ce qui améliore à son tour leur propre écriture (Ferris, 2003). Donc, recevoir et donner de la rétroaction favorisent l'apprentissage de nouvelles connaissances linguistiques et améliorent la maîtrise de la L2. De plus, les pair·e·s, partageant une expérience et un niveau similaires, formulent souvent des commentaires plus accessibles, ce qui facilite la détection, l'explication et la résolution des erreurs (Cho et MacArthur, 2010). Enfin, la dimension collaborative aide les apprenant·e·s à mieux comprendre leurs difficultés en écriture et à progresser dans la révision de leurs textes (Hansen, 2005 ; Zhu et Mitchell, 2012).

2.3.2 Apports de la RCÉ entre pair·e·s au-delà des aspects langagiers

Un des autres effets de la RCÉ entre pair·e·s consiste à renforcer la motivation, la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité des apprenant·e·s en leur conférant un rôle actif (Marion *et al.*,

2022 ; Wu *et al.*, 2023). À cet égard, les apprenant·e·s peuvent percevoir les commentaires de leurs pair·e·s comme moins menaçants que ceux de l'enseignant·e, ce qui facilite l'acceptation de la rétroaction et favorise la participation (Suliman, 2024). De plus, elle encourage une participation active au processus de révision. Même si la RCÉ se déroule le plus souvent entre apprenant·e·s de même niveau, les rôles qu'ils adoptent déterminent leur engagement; cependant, la recherche se détourne de la mise en valeur du rôle du receveur·euse (Lundstrom et Baker, 2009), alors que le rôle du donneur·euse s'avère tout aussi crucial. Donner des commentaires demande un effort intellectuel qui développe les compétences d'auto-évaluation (Peterson et Portier, 2014 ; Kermen *et al.*, 2022 ; Ten Cate, 2012) des receveur·euse·s, qui doivent analyser, interpréter et utiliser les commentaires pour améliorer leurs écrits (Panadero et Lipnevich, 2022).

Pour tirer pleinement profit de la RCÉ entre pair·e·s, il est essentiel de comprendre comment les apprenant·e·s s'y engagent. En plus, une meilleure compréhension de ce concept pourrait enrichir le processus de RCÉ, comme nous le verrons dans la section suivante.

2.4 Engagement des apprenant·e·s vis-à-vis de la RCÉ entre pair·e·s

Avant d'aborder les différentes dimensions de l'engagement, il importe de montrer comment ce concept a été défini dans l'apprentissage d'une langue seconde et pourquoi il occupe une place centrale dans l'étude de la RCÉ entre pair·e·s. Ainsi, cette section présente d'abord les définitions et les enjeux liés à l'engagement en L2 (2.3.1), avant d'examiner plus précisément la manière dont l'engagement s'articule dans le contexte particulier de la RCÉ entre pair·e·s (2.3.2).

2.4.1 L'engagement en L2 : définitions et enjeux

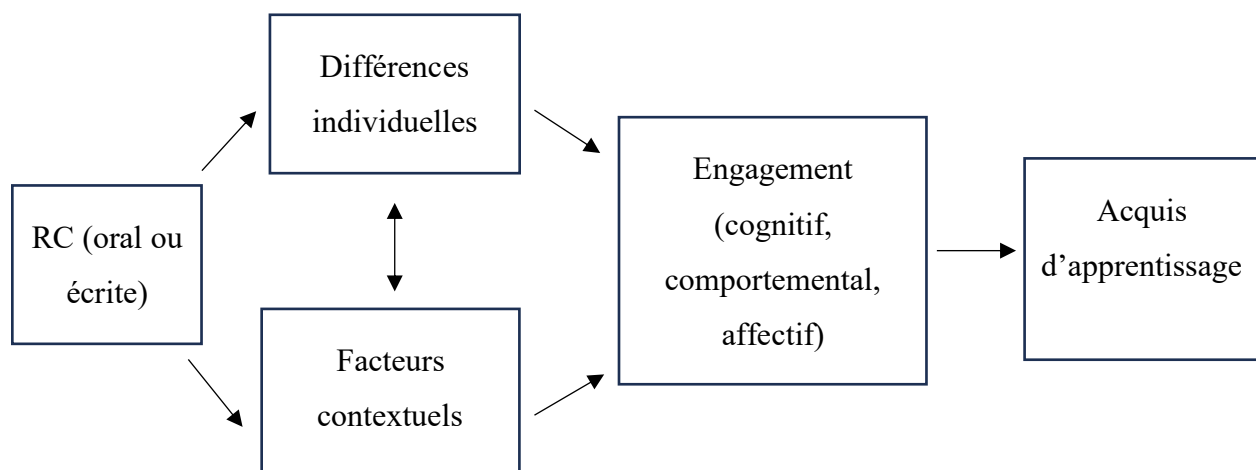
L'engagement désigne, de façon générale, la manière dont les apprenant·e·s participent et interagissent avec une tâche particulière (Zhang *et al.*, 2023). En didactique des L2, l'engagement des apprenant·e·s est généralement considéré comme un facteur clé de l'apprentissage, en lien, d'une part, avec la réussite académique, la persévérance et le bien-être des apprenant·e·s (Zhou *et al.*, 2021). Il se manifeste par leur participation active au processus d'acquisition et reflète l'attention, l'intérêt et l'énergie investi·e·s dans la mobilisation de leurs compétences et dans leurs progrès (Shi *et al.*, 2021; Zhang et Hyland, 2022). Plusieurs études montrent que l'engagement favorise à la fois la réussite scolaire et la motivation, tout en constituant un facteur protecteur contre

des conséquences négatives telles que l'échec scolaire, l'épuisement ou le décrochage (Reeve *et al.*, 2019; Wang et Eccles, 2012). Un engagement fort favoriserait la concentration, l'investissement cognitif et le plaisir d'apprendre, contribuant ainsi à une attitude favorable envers la langue cible (Oga-Baldwin et Nakata, 2017). L'engagement représente néanmoins l'un des principaux défis pour les apprenant·e·s d'ALS, qui disposent généralement d'un input linguistique limité, d'une confiance fragile en leur compétence de production écrite et se montrent anxieux face à l'écrit en anglais (Wang *et al.*, 2024). Ainsi, pour susciter cet engagement, il est demandé aux enseignant·e·s de créer les conditions pédagogiques adéquates, notamment par la mise en œuvre de moyens de rétroaction en adéquation avec les besoins des apprenant·e·s et d'activités d'apprentissage qui répondent à leurs intérêts (Sadoughi et Hejazi, 2021).

2.4.2 L'engagement dans le contexte de la RCÉ en L2

L'attention portée à l'engagement en enseignement et apprentissage des L2 se retrouve également dans les recherches portant spécifiquement sur la RCÉ en L2. Cela a été observé notamment par Crosthwaite *et al.* (2022), qui ont procédé à une analyse de 493 articles sur la RCÉ en L2 dans l'objectif de cerner les tendances du domaine sur le long terme. Les résultats indiquent qu'au cours des dix dernières années, les recherches concernant la RCÉ se sont développées dans des domaines telles que l'engagement des apprenant·e·s à la RCÉ, leur capacité à comprendre et à utiliser les rétroactions ainsi que leurs réponses émotionnelles face à celles-ci. On observe en effet que dans le contexte de l'écriture en L2, le cadre théorique de l'engagement a été largement adopté pour étudier comment les apprenant·e·s réagissent à la RC, qu'elle soit orale ou écrite (Zheng et Yu, 2018). En effet, depuis qu'Ellis (2010) a proposé un cadre d'analyse, les recherches sur ce sujet se sont développées. La définition la plus claire de l'engagement dans ce domaine provient du cadre d'Ellis (2010), qui le décrit comme « la manière dont les apprenant·e·s réagissent à la rétroaction qu'ils reçoivent » (Ellis, 2010, p. 342, traduction libre). Les relations entre la RC et l'engagement de l'apprenant·e, ainsi qu'entre l'engagement et les résultats d'apprentissage sont présentées à travers ce cadre (voir Figure 2.1).

Figure 2.1 : Cadre pour l'étude de la RC (adapté d'Ellis, 2010, p.337)



Ce cadre (Ellis, 2010) permet de montrer que la RC, qu'elle soit orale ou écrite apparaît comme une activité influencée par de multiples facteurs qui influencent la façon dont les apprenant·e·s s'engagent et la manière dont iels en bénéficient. Son efficacité est en effet fonction des caractéristiques individuelles des apprenant·e·s, du contexte d'apprentissage ainsi que de leur engagement vis-à-vis de la rétroaction elle-même. Dans le cadre de la RCÉ entre pair·e·s l'un des obstacles majeurs rencontrés par les apprenant·e·s consiste parfois à parvenir à mobiliser les commentaires reçus comme levier pour améliorer leurs productions écrites et faire progresser leur pratique de l'écriture. Une difficulté qui semble souvent liée à une faible implication dans le processus de rédaction ou à une rétroaction mal acceptée pour une intégration partielle (Yang *et al.*, 2006). En revanche, lorsque l'implication est suffisante, les apprenant·e·s développent non seulement leurs compétences rédactionnelles, mais parviennent aussi à surmonter les difficultés liées à la production écrite, comme l'ont montré plusieurs études (Fan et Xu, 2020 ; Yu *et al.*, 2019). À l'inverse, Zhang et Hyland (2023) montrent que quand les apprenant·e·s ne s'engagent pas dans la tâche, c'est plus difficile pour eux de bénéficier de la RCÉ entre pair·e·s. Quand les niveaux d'engagement sont peu élevés, la RCÉ est moins propice à provoquer des progrès en écriture chez les apprenant·e·s (Zhang et Gao, 2024).

En effet, comme l'indique Ellis (2010), c'est le niveau d'engagement de l'apprenant·e dans la RCÉ qui explique en grande partie les écarts observés dans les résultats d'apprentissage. Selon Nguyen (2021), les enseignant·e·s doivent saisir les réactions des apprenant·e·s à la RCÉ pour mieux établir son lien avec le développement de leurs compétences en écriture. Les apprenant·e·s, puisqu'iels

sont acteur·rice·s de leur apprentissage, doivent s'impliquer activement plutôt que de recevoir les RCÉ de façon passive: leur engagement actif est essentiel pour en profiter pleinement. Afin de maximiser les avantages des RCÉ entre pair·e·s, les apprenant·e·s doivent prêter attention aux commentaires reçus et y répondre activement (Yu *et al.*, 2019). Chang (2016) note que l'efficacité des RCÉ entre pair·e·s reste encore insuffisamment explorée, notamment en ce qui concerne les perceptions, les réactions et les comportements des apprenant·e·s face à ces rétroactions.

Afin de mieux comprendre les liens entre les différentes dimensions de cet engagement, nous nous efforçons d'en définir les principales caractéristiques. Les sous-sections qui suivent examineront successivement ses dimensions affective (2.4.2.1), cognitive (2.4.2.2) et comportementale (2.4.2.3).

2.4.2.1 Engagement affectif dans la RCÉ

L'engagement affectif fait référence aux sentiments, aux émotions et aux attitudes que les apprenant·e·s manifestent dans le cadre de l'interaction avec la RCÉ, que ce soit en tant que receveur·euse·s ou donneur·euse·s. Cette dimension de l'engagement recouvre à la fois les réactions émotionnelles immédiates et les attitudes plus stables envers la rétroaction.

Chez les receveur·euse·s, l'engagement affectif comprend d'une part les réactions émotionnelles éprouvées au moment de la réception des RC et au cours du processus de révision, telles que la satisfaction, la frustration, l'inquiétude ou encore la motivation (Han et Hyland, 2015 ; Mahfoodh, 2017). Ces émotions peuvent évoluer avec le temps, notamment entre le moment où la rétroaction est reçue et celui où elle est intégrée ou rejetée. D'autre part, l'engagement affectif englobe les attitudes générales des apprenant·e·s à l'égard de la rétroaction; certaines postures positives (p. ex., ouverture, reconnaissance de l'utilité) ou négatives (p. ex., rejet, désintérêt) qui peuvent influencer leur volonté de réviser leur texte (Ellis, 2010 ; Han et Hyland, 2015). Enfin, le changement de ces états affectifs au fil du processus de révision constitue un indicateur important du degré d'engagement affectif (Zhang *et al.*, 2023).

Chez les donneur·euse·s des rétroactions, l'engagement affectif se manifeste principalement à travers leur expérience émotionnelle lors de la tâche de rétroaction, ainsi que leur volonté de participer activement à celle-ci. Donner de la rétroaction implique non seulement une analyse

critique du texte d'autrui, mais aussi un engagement personnel dans un processus potentiellement sensible. L'enthousiasme, l'intérêt ou, au contraire, l'anxiété et l'hésitation à critiquer peuvent influencer la qualité et la quantité de la rétroaction produite (Zhang *et al.*, 2023). En somme, l'engagement affectif dans la RCÉ, qu'il s'agisse de la réception ou de la production de rétroaction, influence la manière dont les apprenant·e·s s'impliquent émotionnellement et psychologiquement dans le processus d'écriture en L2.

2.4.2.2 Engagement cognitif dans la RCÉ

L'engagement cognitif fait référence aux processus mentaux et aux efforts intellectuels que les apprenant·e·s mobilisent pour traiter et répondre aux rétroactions. Chez les receveur·euse·s, dans l'engagement cognitif, « l'accent est mis sur la façon dont les receveur·euse·s portent attention à la RC qu'ils reçoivent » (Ellis, 2010, p. 342, traduction libre). Selon Han et Hyland (2015), l'engagement cognitif des receveur·euse·s peut se manifester à travers plusieurs sous-catégories, à savoir :

a) Conscience : remarquer

Cette sous-catégorie met l'accent sur la capacité des apprenant·e·s à détecter la correction effectuée par l'enseignant·e ou par un·e autre apprenant·e. Cela suppose qu'ils identifient l'intention corrective et prennent conscience de leurs propres erreurs linguistiques. En d'autres termes, c'est le processus par lequel les apprenant·e·s reconnaissent qu'un élément de leur production a été corrigé, ce qui constitue une première étape vers un apprentissage plus approfondi.

b) Conscience : comprendre

À cette étape, les apprenant·e·s dépassent la simple identification de la correction. Ils cherchent à comprendre la nature de leur erreur, ce qui suppose la capacité de diagnostiquer avec précision la cause de cette erreur. Ils peuvent également formuler des explications métalinguistiques afin d'interpréter ou de justifier l'erreur. Elle témoigne d'un engagement réel et approfondi envers l'apprentissage.

c) Opérations métacognitives

Les opérations métacognitives concernent la manière dont les apprenant·e·s réfléchissent à leurs propres processus d'apprentissage afin d'améliorer leurs performances et de surveiller leur processus de révision. Les compétences qu'ils mobilisent pour réguler leurs processus mentaux, leurs pratiques et leurs réactions émotionnelles constituent des indicateurs de ces opérations. Par exemple, ces apprenant·e·s perçoivent la rétroaction comme un élément constructif plutôt que comme une critique ou une évaluation.

d) Opérations cognitives

Cette sous-catégorie regroupe les stratégies directement liées à l'analyse et au traitement des corrections. Les apprenant·e·s utilisent leurs compétences cognitives pour comprendre pourquoi une correction est nécessaire et pour l'intégrer dans leur production future. Par exemple, ils peuvent analyser la pertinence de la RC et ajuster leur utilisation linguistique en conséquence.

Du côté des donneur·euse·s, l'engagement cognitif repose sur la capacité à analyser, diagnostiquer et résoudre les problèmes d'écriture rencontrés dans les textes de leurs pair·e·s (Zhang et Hyland, 2023). Zhang *et al.* (2023) identifient deux dimensions principales : a) la capacité à aborder des problèmes d'écriture complexes qui nécessitent une réflexion approfondie, et b) la compétence à reconnaître, diagnostiquer et proposer des solutions aux différents problèmes rencontrés lors du processus d'écriture. En effet, les donneur·euse·s de RC doivent être capables de comprendre en profondeur les enjeux et les problèmes liés à la langue. Une capacité à résoudre efficacement ces problèmes témoigne d'un engagement cognitif élevé dans le fait de donner de la RC. Par ailleurs, l'engagement cognitif des donneur·euse·s de RC se manifeste par leur participation active et réfléchie dans l'évaluation et la réponse aux textes qu'ils analysent. Bien que l'engagement cognitif se manifeste différemment selon que l'apprenant·e est receveur·euse ou donneur·euse de RCÉ, il repose dans les deux cas sur des processus mentaux complexes et profonds. Dans les deux rôles, les apprenant·e·s mobilisent des compétences telles que l'analyse métalinguistique, l'évaluation, et la régulation de leurs stratégies, ce qui témoigne d'une implication intellectuelle active dans le processus de rétroaction (Storch et Wigglesworth, 2010).

2.4.2.3 Engagement comportemental dans la RCÉ

L'engagement comportemental dans la RCÉ correspond aux actions concrètes que les apprenant·e·s réalisent pour participer activement au processus de rétroaction, que ce soit en recevant ou en donnant des commentaires. Il se manifeste par des comportements concrets liés à la révision, à l'apprentissage ou à la production de rétroaction (Zhang *et al.*, 2023).

Du côté des receveur·euse·s, il se traduit par des révisions, qui comportent les modifications apportées au texte par l'intégration des rétroactions, telles que la suppression de l'élément, la reformulation, qu'elle soit correcte ou non. Mais cela peut aussi prendre la forme d'opérations d'apprentissage indépendantes, comme lorsque des élèves sollicitent des précisions auprès de leurs enseignant·e·s ou de leur pair·e·s, ou encore la prise en charge de nouvelles pratiques d'écriture (Ellis, 2010 ; Han et Hyland 2015).

Dans le cas des apprenant·e·s qui donnent de la rétroaction, l'engagement comportemental peut se mesurer aux efforts réalisés pour lire attentivement les textes de leurs pair·e·s et pour formuler des commentaires pertinents. Il reflète la quantité, la précision et la rapidité avec lesquelles les apprenant·e·s réalisent des rétroactions (Zhang *et al.*, 2023).

Pour conclure, l'engagement comportemental en RCÉ, qu'il s'agisse de recevoir ou de produire une rétroaction repose sur une mise en œuvre d'actes qui témoignent de l'implication des apprenant·e·s, à travers une participation active au processus de révision et à la collaboration en L2 (Zhang *et al.*, 2023).

Après avoir présenté les trois dimensions de l'engagement, la section suivante s'intéressera à la manière dont elles interagissent entre elles.

2.4.3 Interdépendance des dimensions d'engagement

Plusieurs études se sont intéressées aux relations entre les différentes dimensions d'engagement dans la RCÉ entre pair·e·s. Selon l'étude la plus récente de Chen et Hu (2025), les liens observés entre les dimensions de l'engagement, à la fois positifs et négatifs, mettent en lumière la nature complexe de leurs interactions et leur rôle dans le renforcement de l'engagement des apprenant·e·s dans des contextes similaires. Par exemple les émotions positives favorisent l'engagement cognitif

et comportemental, tandis que les émotions négatives diminuent cet engagement. De plus, Yu *et al.*(2019) ont montré que l'engagement affectif influence directement la manière dont les apprenant·e·s mobilisent leur engagement cognitif et comportemental lorsqu'ils exploitent la RCÉ sur leurs brouillons.

Les recherches sur l'engagement des apprenant·e·s à la RCÉ ont mis en évidence des éléments essentiels pour comprendre la manière dont la RCÉ suscite différentes formes d'engagement (Crosthwaite *et al.*, 2022). Elles montrent que l'efficacité de la RCÉ repose en grande partie sur l'implication des apprenant·e·s dans ce processus. Dans la section suivante, nous examinerons plusieurs études empiriques qui analysent ces formes d'engagement et leur rôle dans l'interaction des apprenant·e·s avec la RCÉ entre pair·e·s en contexte d'apprentissage de L2.

2.5 Études empiriques sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s

Bien que les recherches sur l'engagement des apprenant·e·s aient surtout porté sur la RCÉ fournie par les enseignant·e·s, l'engagement suscité par la RCÉ entre pair·e·s a également fait l'objet d'une attention croissante (Zhang et Gao, 2024). Plusieurs études, comme celles de Fan et Xu (2020), Zhang *et al.* (2023), Zhang et Hyland (2023), Cheng et Zhang (2024) et Zhang et Gao (2024), ont contribué à mieux comprendre cette forme d'engagement en mettant en évidence la richesse et la complexité de ses dimensions affective, comportementale et cognitive chez les apprenant·e·s de L2. Les études empiriques qui ont examiné l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s ont permis de mieux comprendre comment les différentes dimensions de cet engagement se manifestent en contexte d'apprentissage d'une L2.

Les recherches sur la réception de la RCÉ entre pair·e·s montrent que les apprenant·e·s adoptent des stratégies variées pour traiter les rétroactions reçues. Par exemple, Fan et Xu (2020) ont examiné comment des étudiant·e·s chinois·es de niveau intermédiaire réagissaient à la RCÉ reçue de leurs pair·e·s. Pour observer leur engagement, les chercheur·euse·s ont utilisé plusieurs types de données, dont les brouillons des participant·e·s, afin de voir comment ils avaient appliqué les commentaires reçus. L'analyse des brouillons a servi à examiner les opérations de révision, classées selon la manière dont les apprenant·e·s tenaient compte des commentaires de leurs pair·e·s. Des entretiens semi-structurés individuels ont été menés après la remise des brouillons révisés. L'engagement affectif a été mesuré à l'aide d'un questionnaire post-tâche rempli

de façon anonyme. Le questionnaire, basé sur des échelles de Likert, s'intéressait à la volonté et l'intérêt des participant.e.s à participer dans l'activité de RCÉ, à la révision par les pair.e.s, ainsi qu'à leur évaluation des RCÉ reçues et les émotions ressenties lors de leur réception. Les résultats du questionnaire ont révélé que, dans l'ensemble, les apprenant.e.s avaient une attitude positive face à cette activité et étaient très intéressé.e.s à y participer. Les entretiens ont révélé que les apprenant.e.s mettaient en œuvre diverses stratégies cognitives et métacognitives pour organiser leurs efforts mentaux et améliorer leurs textes. Iels prenaient le temps de lire attentivement les rétroactions reçues, d'en évaluer la pertinence, puis d'intégrer celles qu'iels jugeaient utiles. Dans certains cas, les étudiant.e.s allaient même au-delà des suggestions reçues en apportant des corrections supplémentaires grâce à leurs connaissances métalinguistiques. Toutefois, le degré d'engagement variait selon la nature des commentaires ; les rétroactions centrées sur la forme étaient davantage prises en compte que celles axées sur le contenu. En somme, les résultats indiquent que l'engagement des apprenant.e.s, influencé par le type de rétroaction, est un phénomène complexe qui nécessite une étude sous plusieurs dimensions. Par ailleurs, les données recueillies dans cette étude ne permettent pas d'observer l'évolution de l'engagement au fil du temps. Pour approfondir cette question, d'autres chercheur.euse.s, comme Zhang et Hyland (2023), ont cherché à comprendre comment l'engagement se transforme avec le temps et comment les émotions y contribuent.

En effet, l'engagement des apprenant.e.s peut varier d'un individu à l'autre, notamment en fonction de facteurs émotionnels et motivationnels. À cet égard, Zhang et Hyland (2023) montrent, à partir de deux apprenant.e.s adultes en ALS dans une université en Chine, comment ces facteurs influencent leur manière de s'engager dans la RCÉ en tant que receveur.euse.s. L'objectif de l'étude était d'examiner comment les participant.e.s s'engageaient avec les RCÉ de leurs pair.e.s et de comprendre son impact sur leur processus de révision. Les données ont été recueillies à partir de journaux réflexifs, de pratiques de révision et d'entretiens semi-structurés. Les résultats concernant l'engagement comportemental indiquent que les deux apprenant.e.s ont passé du temps à réviser leurs rédactions et ont montré des comportements axés sur la tâche, comme lire les RCÉ de leurs pair.e.s, rédiger des journaux réflexifs et effectuer des révisions. En ce qui concerne leur engagement affectif, les réponses étaient relativement positives, les participant.e.s s'accordent à dire que les commentaires de leurs pair.e.s étaient utiles et encourageants et iels ont apprécié le temps et la disponibilité que leurs pair.e.s avaient mis dans les commentaires de leurs productions.

Cependant, il est intéressant d'observer que les émotions des participant.e.s n'ont pas joué le même rôle dans leur engagement dans la réécriture, ce qui laisse à penser que d'autres facteurs de motivation et d'engagement pourraient intervenir, notamment : un manque de temps pour se réécrire, une faible envie de changer, ou la difficulté de faire des changements avec des changements mineurs. Sur le plan cognitif, leurs opérations de révision ont été classées en six catégories : correction nulle, correction efficace, suppression, substitution, réorganisation et réécriture. Un.e des apprenant.e.s a utilisé tous les types d'opérations de révision en particulier la réorganisation et la réécriture. L'autre apprenant.e a fait peu de révisions, et celles effectuées touchaient surtout la grammaire. Par conséquent, son engagement cognitif et comportemental, limité par un nombre restreint d'opérations de révision, apparaissait faible, voire presque absent. En résumé, cette étude a mis en évidence des différences dans la façon dont les deux apprenant.e.s s'engagent dans un processus de révision ayant des conséquences sur la compréhension des différences individuelles, comme le niveau de compétence en L2, sur l'efficacité de la révision. Il montre que l'engagement affectif ne garantit pas nécessairement un engagement cognitif ou comportemental élevé. Toutefois, en raison du très petit nombre de participant.e.s, ces observations ne peuvent être généralisées. Pour pallier cette limite, Zhang et Gao (2024) ont élargi la taille de l'échantillon et exploré les trois types d'engagement dans un contexte numérique davantage diversifié.

Zhang et Gao (2024) ont examiné l'engagement affectif, cognitif et comportemental de six étudiant.e.s en L2 chinois de premier cycle, lors de la réception de la RCÉ d'un cours de rédaction d'examen TOEFL en ligne sur une durée de 18 semaines, faisant état de trois cycles d'interactions d'écriture avec rétroactions, révisions, rappels stimulés et entrevues, ayant eu lieu à distance via Tencent Meeting et WeChat, et ayant mobilisé une approche mixte pour évaluer les trois dimensions de l'engagement. Les apprenant.e.s ont éprouvé des émotions diverses déclenchées par les tâches et les RCÉ de leurs pair.e.s : parfois plaisir et excitation, parfois gênes, frustration, colère. Ces différences évoquent la sensibilité des étudiant.e.s face aux contenus des rétroactions. Cognitivement, tous ont repéré les rétroactions, mais leur compréhension au fond a été plus variable selon les individus : certains ont fait peu d'ajustements, d'autres ont pris le temps de revoir et de revisiter leurs écrits. En effet, remarquer une rétroaction ne signifie pas nécessairement sa compréhension ni son application efficace. Comportementalement, les apprenant.e.s ont adopté une réponse inégale aux rétroactions. Si certain.e.s opèrent une révision de surface, d'autres

s'attachent à réécrire plus ou moins profondément leurs productions. Cette étude montre que les trois dimensions de l'engagement sont parfois liées, mais aussi parfois incohérentes. Les auteur.trice.s souligne également que l'engagement diffère selon le niveau de langue, la qualité des rétroactions et la manière dont les apprenant·e·s les utilisent pour améliorer leurs écrits. En somme, l'engagement envers la RCÉ entre pair·e·s est instable, complexe et largement dépendant d'éléments individuels et contextuels. Par exemple, il est possible que des émotions positives favorisent l'application des rétroactions, sans nécessairement conduire à un engagement cognitif. Les auteur·rice·s ont souligné qu'il faut d'accompagner les étudiant·e·s dans la compréhension des rétroactions et de leur usage en vue d'optimiser le bénéfice d'apprentissage des RCÉ reçus. L'étude révèle que l'engagement des apprenant·e·s à l'égard des RCÉ entre pair·e·s favorise l'atteinte de résultats d'apprentissage satisfaisants.

La plupart des études qui ont examiné l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ des pair·e·s ont mis l'accent sur le rôle des receveur·euse·s (p. ex., Fan et Xu, 2020; Zhang et Gao, 2024 ; Zhang et Hyland, 2023). Une exception est l'étude longitudinale de Zhang *et al.* (2023) qui se concentrait sur le fait de donner plutôt que de recevoir de la RCÉ entre pair·e·s, en utilisant les dimensions affective, comportementale et cognitive de l'engagement.

Dans le cadre d'une recherche à approche mixte, sous la forme d'une étude de cas, Zhang *et al.* (2023) ont plus précisément étudié trois apprenant·e·s de 19 ans ayant suivi un cours à distance. Iels ont pris en compte les engagements affectif, comportemental et cognitif de ces apprenant·e·s, en tant que donneur·euse·s de RCÉ, lors de dix séances de rétroaction sur l'écriture. Les données ont été récoltées trois fois (une fois par mois pendant un trimestre) à l'aide de journaux de réflexion mensuels, d'entretiens semi-structurés et de rappels stimulés. Les résultats de l'étude ont permis de constater une évolution positive de l'engagement des apprenant·e·s en tant que donneur·euse·s de RCÉ sur les trois dimensions à mesure qu'iels acquéraient de l'expérience dans le fait de donner des RCÉ au fil du temps. Cette amélioration s'est surtout observée chez les apprenant·e·s ayant un niveau de compétence plus faible. Cela montre que la pratique régulière de la RCÉ entre pair·e·s peut favoriser l'engagement, même chez celles et ceux qui rencontrent des difficultés au départ. Au départ, leurs émotions étaient négatives. Peu à peu, elles sont devenues positives et ont encouragé une participation plus active aux activités de RCÉ. De même, les comportements des apprenant·e·s se sont améliorés au fil du temps. Iels remettaient leurs RCÉ plus ponctuellement et

rédigeaient des commentaires plus longs et mieux développés. Cognitivement, les apprenant·e·s ont approfondi leur analyse des textes de leurs pair·e·s et donné des RCÉ plus précises avec des explications. En effet, plus les apprenant·e·s prennent de l'expérience, plus iels s'impliquent quand iels donnent des RCÉ. Enfin, des stratégies pédagogiques comme le regroupement aléatoire des pair·e·s ont contribué à renforcer l'engagement des apprenant·e·s. Les résultats montrent que l'expérience favorise non seulement la confiance, la motivation, mais aussi la réflexion métalinguistique des apprenant·e·s. Toutefois, comme l'échantillon était restreint et qu'aucune comparaison n'a été faite avec les receveur·euse·s, les conclusions demeurent limitées. Cheng et Zhang (2024) ont souhaité pallier ce constat : leur étude porte sur l'étude conjointe des deux rôles.

L'étude menée par Cheng et Zhang (2024) a porté sur des apprenant·e·s chinois·es âgé·e·s de 15 à 17 ans dans un lycée en Chine. Les apprenant·e·s du secondaire suivaient un cours d'anglais obligatoire dans le cadre de leur préparation à l'examen d'entrée à l'université. Iels étaient des locuteur·trice·s natif·ive·s du mandarin et présentaient des niveaux de compétence en anglais variant de faible à élevé. Les auteur·rice·s ont utilisé à la fois des données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens semi-structurés, premiers et seconds échantillons d'écriture, RCÉ entre pair·e·s) pour explorer l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s dans le cadre de trois cycles de tâches d'écriture où l'enseignant·e a mis en œuvre des pratiques pour soutenir les apprenant·e·s dans le processus de RCÉ entre pair·e·s.

Les résultats montrent que les apprenant·e·s, qu'iel soit donneur·euse ou receveur·euse de la RCÉ, ont manifesté un engagement positif sur les plans affectif, comportemental et cognitif. Les résultats quantitatifs montrent que l'engagement affectif des apprenant·e·s s'est amélioré en 12 semaines grâce à la rétroaction de leurs pair·e·s. Alors que les donneur·euse·s se sont engagé·e·s dans une réflexion sur leur apprentissage, les receveur·euse·s ont surtout utilisé la rétroaction afin de corriger leurs erreurs et d'améliorer leurs textes. De plus, les résultats révèlent une progression significative de l'engagement comportemental. Cette progression est favorisée à la fois par les stratégies de révision introduites par l'enseignant·e et par l'intégration de la RCÉ au processus de révision. L'engagement cognitif s'est renforcé également avec le temps grâce à l'analyse des commentaires chez les receveur·euse·s ainsi qu'à l'analyse des écrits des pair·e·s chez les donneur·e·s. En général, les apprenant·e·s se sont engagés positivement envers la RCÉ entre pair·e·s. Particulièrement intéressante parce qu'elle se penchait sur l'étude des deux rôles occupés par les mêmes

apprenant·e·s, l'étude de Cheng et Zhang (2024) s'est concentrée seulement sur les apprenant·e·s du secondaire, ce qui peut limiter la transférabilité des résultats à d'autres contextes éducatifs. D'autre part, le rôle actif de l'enseignant·e, qui a offert un accompagnement soutenu tout au long du processus de RCÉ, a probablement influencé positivement l'engagement des apprenant·e·s, ce qui rend difficile d'isoler l'effet propre de la RCÉ entre pair·e·s.

En somme, ce chapitre a mis en évidence que la RCÉ entre pair·e·s favorise les compétences en écriture en L2 et offre aux apprenant·e·s des avantages linguistiques, tout en renforçant leur autonomie et leur motivation. Ainsi, nous avons souligné que l'efficacité de ces rétroactions est étroitement liée à l'engagement cognitif, affectif et comportemental des apprenant·e·s, qu'ils soient donneur·euse·s ou receveur·euse·s de ces rétroactions. Enfin, la recension d'articles récents nous a permis de mieux comprendre ce sujet mais elle a également révélé certaines limites. Tout d'abord, la plupart des recherches consultées (p. ex., Fan et Xu, 2020 ; Cheng et Zhang, 2024 ; Zhang et Gao, 2024) se concentrent sur le rôle des receveur·euse·s; cependant, l'étude de Zhang *et al.* (2023) représente une exception, mais la portée de ses résultats reste limitée en raison du faible échantillon (n = 3). De plus, l'homogénéité linguistique et culturelle des participant·e·s constitue une autre limite importante, car elle peut introduire des biais dans les résultats, étant donné que la plupart des études retenues ont été réalisées auprès de groupes peu diversifiés. Par exemple, les recherches de Fan et Xu (2020), Zhang et Gao (2024) et Cheng et Zhang (2024) ont été menées auprès d'apprenant·e·s chinois, locuteurs natifs du mandarin. Cette homogénéité culturelle peut introduire des biais dans la manière dont les apprenant·e·s s'engagent envers la RCÉ entre pair·e·s.

D'une part, selon Chen et Hu (2025), la RCÉ entre pair·e·s est une activité entre deux personnes : d'un côté, celle qui fait les révisions et donne des RCÉ, et de l'autre, celle qui les reçoit et les utilise dans son texte, ce qui souligne l'importance d'étudier les deux rôles pour une analyse complète. Les recherches qui ne s'intéressent qu'à l'un des rôles n'offrent pas une analyse complète de cette activité, puisque ces deux rôles sont étroitement interdépendants (Zhang et Hyland, 2023). Ainsi, pour garantir une comparaison plus juste des formes d'engagement dans la partie quantitative, nous avons choisi de travailler avec les mêmes participant·e·s dans les deux rôles. De cette façon, nous contrôlons les variables individuelles et pouvons isoler plus précisément l'effet du rôle joué sur les manifestations de l'engagement. Notre étude vise donc à approfondir cette compréhension en

examinant l'engagement apprenant·e·s qui participent à la RCÉ en occupant tour à tour les rôles de donneur·euse et de receveur·euse.

2.6 Questions de recherche

Pour répondre à notre objectif qui vise à examiner la façon dont les apprenant·e·s s'engagent dans la RCÉ entre pair·e·s et comment les dimensions affective, comportementale et cognitive de cet engagement varient selon le rôle occupé (donneur·euse ou receveur·euse), les questions de recherche suivantes sont formulées :

- 1) Comment les apprenant·e·s d'ALS s'engagent-ils affectivement, comportementalement et cognitivement lorsqu'ils donnent de la RCÉ à leurs pair·e·s ?
- 2) Comment les apprenant·e·s d'ALS s'engagent-ils affectivement, comportementalement et cognitivement lorsqu'ils reçoivent de la RCÉ de leurs pair·e·s ?
- 3) Comment l'engagement des apprenant·e·s varie-t-il en fonction de leur rôle, qu'ils donnent ou reçoivent de la RCÉ ?

Dans le prochain chapitre, nous aborderons la démarche méthodologique mise en place pour atteindre ces objectifs.

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons la méthodologie choisie pour répondre aux questions de recherche. Nous commençons par présenter le type d'étude (3.1) ainsi que les caractéristiques des participant·e·s (3.2). Nous poursuivons avec les instruments utilisés (3.3) et la procédure de collecte des données (3.4). Enfin, nous expliquons le traitement et l'analyse des données (3.5), avant de conclure avec les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type d'étude

Le choix d'un type d'étude dépend de plusieurs facteurs, notamment la nature de la question de recherche et l'objectif spécifique de l'étude (Pinard *et al.*, 2004). Dans ce cas, nous avons favorisé une recherche dont le type est descriptif. D'après Fortin et Gagnon (2022), l'étude descriptive « permet de décrire le plus fidèlement possible le phénomène à l'étude et d'en préciser les caractéristiques » (p. 174). Ce type d'étude permet d'interroger l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s. De plus, l'étude a utilisé un devis comparatif qui a permis de décrire, en milieu naturel, les différences et les similarités entre les variables relatives à deux groupes ou plus de participant·e·s, ce qui correspond, dans notre étude, aux différences et similarités entre l'engagement des apprenant·e·s receveur·euse·s et celui des apprenant·e·s donneur·euse·s des RCÉ (Fortin et Gagnon, 2022, p. 175).

À la suite des recherches antérieures, telles que celles de Zhang (2024) et de Zhang *et al.* (2023), qui ont adopté une approche mixte pour comprendre l'engagement des apprenant·e·s, nous avons également adopté cette même approche, visant à collecter et analyser des données qualitatives et quantitatives (Creswell et Clark, 2018), afin d'approfondir la compréhension de l'engagement des apprenant·e·s en ALS dans le cadre des RCÉ entre pair·e·s. Le devis de notre étude est de type concomitant, dans lequel la collecte et l'analyse des données se déroulent de manière simultanée. Ce choix nous permet de répondre aux questions de recherche à partir de deux collectes de données indépendantes; des entretiens avec les apprenant·e·s et des questionnaires (Fortin et Gagnon, 2022).

Les données quantitatives ont été collectées à travers des questionnaires, afin d'analyser l'engagement de chaque groupe et de comparer l'engagement des apprenant·e·s en fonction de

leur rôle. De plus, des données qualitatives, obtenues par des entretiens, ont complété l'analyse quantitative en permettant une analyse approfondie de chaque dimension de l'engagement.

3.2 Participant·e·s

Dans la présente étude, nous avons recruté un échantillon de 17 participant·e·s, comprenant à la fois des hommes et des femmes. Tous les participant·e·s ont été amené·e·s à occuper successivement les rôles de donneur·euse et de receveur·euse de RCÉ.

Nous avons utilisé une méthode d'échantillonnage non probabiliste basée sur des caractéristiques spécifiques des participant·e·s : nous avons choisi des adultes qui apprennent l'anglais comme langue seconde dans des écoles de langues à Montréal. L'échantillon de cette étude était composé de 17 participant.e.s, dont 9 hommes et 8 femmes, âgé·e·s de 21 à 34 ans ($M = 28,2$; $ÉT = 3,7$). En ce qui concerne la langue maternelle, les langues les plus fréquemment déclarées étaient le persan ($n = 6$; 35,3 %) et l'arabe ($n = 3$; 17,6 %), suivies du turc, du kurde, du français, du vietnamien, du mandarin, du dari, de l'espagnol et du créole haïtien, chacune représentée par un·e seul·e participant·e ($n = 1$; 5,9 %). En ce qui concerne les autres langues connues, l'anglais est apparu comme la langue la plus largement maîtrisée ($n = 16$; 94 %), suivie du français ($n = 7$; 41 %). Parmi ces participant·e·s, seul·e·s trois ($n = 3$; 18 %) ont rapporté avoir une expérience antérieure avec la RCÉ entre pair·e·s, tandis que les 14 autres ($n = 14$; 82 %) n'avaient jamais expérimenté cette pratique. Quatre participants ont accepté de participer aux entrevues individuelles. Il s'agissait de quatre hommes, dont trois ($n = 3$) avaient l'arabe comme langue maternelle, tandis que le quatrième était locuteur du persan. L'ensemble des participants interviewés maîtrisaient également l'anglais et le français en tant que langues additionnelles. Parmi eux, une seule personne avait déjà eu une expérience antérieure de la RCÉ entre pair·e·s.

3.3 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conçu une tâche d'écriture pour permettre l'échange de RCÉ entre pair·e·s (3.3.1), un questionnaire sur l'engagement des apprenant·e·s envers le RCÉ entre pair·e·s, qui débute par des informations sociodémographiques afin de déterminer le profil des participant·e·s (3.3.2), ainsi qu'un entretien semi-structuré individuel (3.3.3). Tous les instruments utilisés dans cette recherche ont été rédigés en français ainsi qu'en anglais, afin de

faciliter la compréhension et l'expression des participant·e·s, la recherche ayant été menée dans un milieu multilingue. Nous avons laissé le choix de la langue aux participant·e·s, afin qu'ils puissent répondre dans celle avec laquelle ils se sentaient le plus à l'aise. La tâche de rédaction a été réalisée en anglais, la langue cible qu'ils apprennent.

3.3.1 Tâche d'écriture

Afin de choisir la tâche d'écriture utilisée dans cette recherche, nous nous sommes inspirée du sujet proposé par Lira *et al.* (2021), dont l'activité portait sur l'usage des technologies à l'école. Nous avons élaboré une tâche d'écriture individuelle portant sur les impacts de la technologie sur l'éducation, que les apprenant·e·s devaient rédiger à la main (voir annexe A). Cette tâche visait à préparer les apprenant·e·s à recevoir et à donner des rétroactions. Nous avons demandé aux apprenant·e·s d'expliquer, en 100 à 150 mots, comment la technologie influence l'éducation, en abordant les avantages et les défis selon leur propre expérience.

3.3.2 Questionnaire sur l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s

Afin d'inclure un plus grand nombre de participant·e·s et d'examiner les dimensions comportementale, cognitive et affective de l'engagement des apprenant·e·s, nous avons opté pour l'utilisation de questionnaires afin de recueillir des données sur ces trois dimensions. Ce choix méthodologique permet de recueillir une quantité importante de données auprès d'un échantillon plus large en peu de temps (Fortin *et al.*, 1996). De plus, sa flexibilité permet d'explorer des dimensions de l'engagement des apprenant·e·s qui ne sont pas directement observables, notamment leurs perceptions et leurs attitudes face à la RCÉ entre pair·e·s (Blais et Durand, 2003, cité dans Schelings, 2021).

Les questions de nos questionnaires sont fermées; conséquemment, elles sont simples et rapides à remplir. Leur format propose des réponses préformulées qui facilitent la tâche des participant·e·s et réduisent l'effort cognitif nécessaire pour y répondre (Plaisent *et al.*, 2018). Ces réponses sont plus faciles à coder, analyser et comparer; elles en font un outil efficace (Blais et Durand, 2003, cité dans Schelings, 2021). Toutefois, malgré ces avantages, cette méthode présente certains biais potentiels. Un taux de réponse parfois faible peut être attribuable à un manque de compréhension des questions, à l'absence de possibilité de clarification, à des réponses influencées par des biais

sociaux, ou encore à un faible niveau d'implication des répondant.e.s (Lallemand et Gronier, 2015 cité dans Schelings, 2021). Il existe également un biais de positivité, ou la tendance des répondant.e.s à être plus d'accord qu'en désaccord avec une proposition (Lallemand et Gronier, 2015 cité dans Schelings, 2021).

Deux questionnaires ont été utilisés pour mesurer l'engagement des participant.e.s envers la RCÉ par les pair.e.s (voir annexe B): l'un destiné aux donneur.euse.s et l'autre aux receveur.euse.s. Les questions ont été inspirées des études empiriques récentes sur ce sujet (p. ex., Cheng et Zhang, 2024 ; Chen et Hu, 2025). Ils se composent de 15 items utilisant une échelle de Likert en 5 points, variant entre « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord ». L'échelle de Likert à cinq points est l'un des formats les plus utilisés dans les études sur la création de questionnaires (Karaca et Inan, 2020). À cet égard, nous avons veillé à distribuer les réponses autour d'un point neutre (3 = pas sûr / neutre) afin de ne négliger aucune possibilité de réponse (Blais et Durand, 2003 cité dans Schelings, 2021). La première partie du questionnaire recueille les informations sociodémographiques des participant.e.s (langue maternelle, langues secondes ou étrangères, genre). Elle est suivie du questionnaire destiné aux donneur.euse.s, et enfin du questionnaire administré après la réception des commentaires pour le rôle de receveur.euse.

La partie des donneur.euse.s de RCÉ comporte cinq items en rapport avec l'engagement affectif (items 1 à 5), tels que « Je trouve l'activité de rétroaction entre pairs intéressante ». Elle comprend ensuite cinq énoncés concernant l'engagement cognitif (items 6 à 10), tel que « J'ai analysé avec attention les problèmes relevés dans l'écrit de mon pair »; et enfin cinq items relatifs à l'engagement comportemental (items 11 à 15), comme par exemple « Je me suis assuré.e que mes rétroactions étaient compréhensibles ». Tous ces énoncés sont inspirés de l'étude de Chen et Hu (2025). La section qui suit reprend la même structure avec les énoncés correspondant au receveur.euse des RCÉ. Les cinq premiers items (1 à 5), inspirés de Cheng et Zhang (2024) portent sur l'engagement affectif comme: « La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien ». Les items suivants (6 à 10), portant sur l'engagement cognitif, s'appuient également sur Cheng et Zhang (2024), par exemple : « J'ai fait des révisions à partir des rétroactions de mes pairs ». Les cinq derniers items (11 à 15), relatifs à l'engagement comportemental, « En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur » sont tirés de l'étude de Wang et Xu (2024).

Le questionnaire permet d'assurer une uniformité dans la formulation et la présentation des questions, car cette méthode limite l'effet de la présence du·de la chercheur·e et réduit les biais d'interaction ou d'interprétation. Tous les participant·e·s répondent aux mêmes items, de la même manière, ce qui réduit l'influence des facteurs externes et contextuels au moment de la passation (Kuphanga, 2024). Bien que cette méthode présente plusieurs avantages, elle offre peu de flexibilité et comporte certains risques, notamment celui d'obtenir des réponses parfois ambiguës, car les répondant.e.s interprètent les points de l'échelle de manière différente et ne peuvent pas expliquer leurs choix. Cette limite peut mener à une représentation incomplète de leur engagement (Philip, 2024). De plus, celui-ci présente des limites pour l'étude des engagements dans la mesure où il ne permet pas de les explorer en profondeur, les répondants ne pouvant pas nuancer leurs réponses et étant obligés de répondre dans les termes choisis par le·la chercheur.euse (Dörnyei et Dewaele, 2022). Souvent, le questionnaire est inadapté pour obtenir des réponses au sujet d'informations additionnelles et ne permet pas de contrôler l'exactitude des réponses apportées (Mackey et Gass, 2016). Pour dépasser ces limites, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-structurés.

3.3.3 Entretien semi-structuré

L'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données permet de mieux comprendre un phénomène que le recours à une seule méthode (Hennink *et al.*, 2017). À cet égard, nous avons réalisé des entretiens, ce qui nous a permis de recueillir des données approfondies et variées. Chaque entretien comprend six questions ouvertes, conçues pour explorer les trois dimensions de l'engagement : affective, cognitive et comportementale. Ces dimensions sont abordées à travers deux versions de l'entrevue, l'une destinée aux donneur·euse·s de rétroaction (Entrevue 1) et l'autre aux receveur·euse·s de rétroaction (Entrevue 2) (voir annexe C).

Les questions destinées aux donneur·euse·s de RCÉ ont été adaptées de l'étude de Li et Jiang (2024) dont les détails sont présentés dans le tableau 3.1. Les questions liées à l'engagement cognitif (questions 1 et 2) visaient à comprendre comment les participant.e.s ont traité le texte avant de formuler leurs RCÉ. Elles exploraient les critères utilisés pour analyser le travail de leurs pair·e·s, ainsi que les éléments textuels jugés pertinents à commenter (les idées, la structure, la grammaire, etc.). L'objectif était de mettre en évidence les processus mentaux mobilisés dans l'évaluation des textes (analyse, jugement, prise de décision et ...) (Li et Jiang, 2024). Les questions relatives à l'engagement comportemental (questions 3 et 4) examinaient à la fois ce que

les participant.e.s ont appris en donnant des RCÉ, ainsi que les méthodes ou stratégies qu’iels ont employé.es pour structurer leurs commentaires. Enfin, les questions relatives à l’engagement affectif (questions 5 et 6) visaient à recueillir les ressentis des participant.e.s à l’égard de l’activité de RCÉ entre pair.e.s, ainsi que leur motivation à participer à de futures activités similaires.

Tableau 0.1 Dimensions de l’engagement, sous-thèmes et questions d’entrevue correspondantes pour le rôle de donneur·euse

Dimensions	Sous-thème	Question(s) d’entrevue liée(s)
Cognitif	Opérations cognitives (Analyse, réflexion)	1. Comment avez-vous analysé le travail de vos camarades avant de donner des rétroactions ?
	Identification des aspects à commenter	2. Quels aspects du travail de vos camarades avez-vous évalués pour donner des rétroactions ?
Comportemental	Révision/modification du texte ou commentaires	3. Parlez-moi de ce que vous avez fait après avoir rédigé vos commentaires : les avez-vous relus ou modifiés avant de les remettre ?
	Méthode ou stratégie utilisé	4. Quand vous avez donné une rétroaction corrective, avez-vous suivi une méthode ou des
Affectif	Émotions ressenties	5. Qu’avez-vous ressenti lorsque vous avez donné des rétroactions à vos pairs sur leur texte ? Pouvez-vous nous expliquer ?
	Intérêt ou volonté de participer	6. Aimeriez-vous participer à nouveau à une activité de rétroaction entre pairs ? Pourquoi?

Les questions destinées aux receveur·euse·s de RCÉ, adaptées de l'étude de Fan et Xu (2020), sont présentées dans le tableau 3.2. Plus précisément, les deux premières questions portaient sur l'engagement cognitif. Elles s'intéressaient à la manière dont les participant.e.s ont interprété et utilisé les rétroactions reçues dans leur processus de révision. Ces questions permettaient d'évaluer leur capacité à réfléchir de façon critique sur leur propre texte à partir des commentaires de leurs pair·e·s. Les questions 3 et 4 concernaient l'engagement comportemental. Elles visaient à comprendre les modifications concrètes apportées par les participant.e.s à leur texte après avoir reçu des rétroactions. Plus précisément, ces questions cherchaient à savoir quels éléments du texte les participant.e.s avaient choisi de modifier, les raisons de ces choix et, de manière générale, comment iels avaient réagi aux rétroactions pour améliorer leur travail. Enfin, les questions 5 et 6 portaient sur l'engagement affectif des participant.e.s. Elles visaient à mieux comprendre comment leurs émotions avaient pu influencer leur manière d'intégrer les RCÉ reçues dans leurs deuxièmes rédactions, ainsi qu'à explorer leur vécu émotionnel associé à la réception des rétroactions et leur perception de l'activité.

Tableau 0.2 Dimensions de l'engagement, sous-thèmes et questions d'entrevue correspondantes pour le rôle de receveur·euse

Dimensions de l'engagement	Sous-thème	Question(s) d'entrevue liée(s)
Cognitif	Prise de conscience et compréhension de la RCÉ reçue	1. Comment avez-vous utilisé les rétroactions de vos pairs pour améliorer votre texte ?
	Opérations cognitives (Analyse, réflexion)	2. Sur quels aspects de votre texte les rétroactions de vos pairs se sont-elles concentrées ?

Comportemental	Révision/modification du texte ou commentaires	3. Peux-tu décrire ce que tu fais après avoir reçu des rétroactions sur ton texte ?
	Méthode ou stratégie utilisé	4. Après avoir reçu des rétroactions, comment avez-vous décidé quels éléments de votre texte vous alliez modifier ?
Affectif	Émotions ressenties	5. Comment vous êtes-vous senti lorsque vous avez reçu des rétroactions de vos camarades sur les différents aspects de votre texte ?
	Influence de l'émotion sur intégration des RCÉ reçus	6. Est-ce que vos émotions ont influencé la manière dont vous avez intégré les rétroactions reçues ? Comment ?

Grâce aux questions ouvertes, cet entretien a permis d'obtenir des réponses à la fois détaillées et nuancées, en offrant aux participant·e·s la liberté de s'exprimer. Contrairement aux questions fermées, les questions ouvertes permettent d'explorer plus en profondeur les opinions et expériences des participant·e·s, et peuvent révéler des informations nouvelles ou des perspectives particulières (Mackey et Gass, 2005). L'entretien offre aussi au·à la chercheur·e la possibilité d'entrer en contact direct avec les participant·e·s, facilitant ainsi la collecte d'informations et permettant de recentrer la discussion sur les objectifs de l'étude afin d'éviter toute digression (Savoie-Zajc, 2003). Cependant, cette méthode comporte certaines limites, dans la mesure où les réponses peuvent parfois s'avérer vagues ou difficiles à interpréter. Cela nécessite alors une analyse plus approfondie ainsi qu'un regroupement des réponses, ce qui peut être chronophage (Fortin *et al.*, 1996). Pour surmonter ces limites, l'étude utilise à la fois un questionnaire à questions fermées, qui rend l'analyse des données plus simple, et des entretiens ouverts, qui permettent de mieux comprendre les perceptions et l'engagement des participant·e·s.

Les entretiens ont été réalisés avec un enregistrement audio afin de faciliter l'analyse des réponses. Ils ont été menés avec quatre participant.e.s volontaires, deux en tant que donneur·euse·s de RCÉ

et deux en tant que receveur·euse·s. Nous n'avons interviewé personne à deux reprises (une fois en tant que donneur·euse et une fois en tant que receveur·euse). Ce choix peut être justifié par la nécessité d'obtenir une diversité de perspectives et d'expériences, et d'inclure tous les points de vue (Morse, 2015). Les participant.e.s ont été invité·e·s à participer s'ils avaient montré leur intérêt à partir d'une question dans le formulaire de consentement, où ils ont exprimé leur disponibilité pour un entretien individuel. Cinq personnes s'étaient portées volontaires, mais nous avons choisi d'en retenir quatre afin de conserver un équilibre entre les rôles de donneur·euse et de receveur·euse. La sélection finale a également tenu compte de la disponibilité des participant·e·s au moment prévu pour les entrevues.

3.4 Déroulement de la recherche

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université, nous avons commencé la collecte de données au cours du mois de mai 2025. Nous avons d'abord lancé notre collecte en contactant plusieurs écoles de langues privées afin de recruter des participant·e·s. Parmi celles-ci, deux institutions ont accepté notre demande et ont permis à leurs enseignant·e·s de transférer notre courriel d'invitation aux apprenant·e·s. Au total, quatre enseignant·e·s ont relayé notre message. Les apprenant·e·s intéressé·e·s ont ensuite communiqué directement avec l'étudiante-chercheuse par courriel. Grâce à cette démarche, nous avons reçu dix-sept réponses. Nous leur avons alors envoyé un formulaire de consentement, en leur demandant de nous le retourner par courriel ou en personne lors de notre première rencontre, s'ils souhaitaient participer à l'étude. Il convient de préciser que trois participant.e.s ont été sélectionné·e·s au hasard pour recevoir une carte-cadeau, en guise de remerciement pour le temps consacré à l'étude.

Par la suite, nous avons planifié deux journées avec les participant.e.s afin de réaliser la collecte dans un lieu privé. Lors d'une première visite, nous avons présenté à l'ensemble des participant.e.s, oralement et à l'aide d'un support écrit (voir annexe D), le concept de la RCÉ entre pair·e·s, son importance pour l'amélioration de la production écrite, ainsi que la manière de formuler des rétroactions pertinentes, en insistant à la fois sur la forme et sur le contenu. Étant donné que toutes et tous les apprenant·e·s comprenaient l'anglais, les consignes ont été données dans cette langue. À la suite de cette présentation, la collecte des données a commencé pendant cette même séance. Chaque participant·e a reçu une feuille contenant le sujet donné et a rédigé son texte à la main pendant environ 15 minutes. Une fois les textes terminés, chaque participant·e a remis son écrit à

un·e camarade assis·e à côté de lui ou d'elle. Les participant.e.s ont ensuite lu les textes reçus et y ont formulé des RCÉ manuscrites directement sur le texte, ce qui a pris environ 15 à 20 minutes.

Nous avons ensuite récupéré les écrits annotés, puis distribué un questionnaire portant sur l'engagement des participant.e.s en tant que donneur·euse·s de RCÉ, dont le remplissage a duré environ 10 à 15 minutes. Enfin, nous avons invité deux participant.e.s volontaires à rester à la fin de l'activité afin de participer à une entrevue individuelle en français, réalisée tour à tour. La durée totale des entrevues était d'environ 15 minutes. Le jour suivant, nous avons organisé une seconde rencontre. Nous avons remis aux participant.e.s leurs textes annotés, contenant les RCÉ formulées par leurs pair·e·s, et leur avons demandé d'intégrer ces rétroactions en révisant leur propre texte. Plus précisément, iels devaient rédiger une nouvelle version de leur texte en tenant compte des commentaires reçus. En cas de difficulté à comprendre certaines rétroactions, les participant.e.s étaient invité·e·s à poser leurs questions que ce soit à l'auteur·e du commentaire, à d'autres camarades ou en consultant des ressources en ligne. À plusieurs reprises, des discussions spontanées ont eu lieu entre les participant.e.s autour de certains commentaires. Cette possibilité d'interaction a été intégrée à l'activité afin de refléter l'engagement comportemental mesuré par l'item 12 du questionnaire des receveur·euse·s, qui portait sur les démarches entreprises en cas d'incompréhension des rétroactions reçues. Il était donc pertinent de leur permettre d'interagir avec leurs pair·e·s afin de favoriser une mise en situation cohérente avec l'objectif de mesure. Une fois les textes révisés, un second questionnaire leur a été remis afin de recueillir les données sur leur engagement en tant que receveur·euse·s de RCÉ. Enfin, des entretiens individuels ont été menés avec les deux autres participant.e.s volontaires.

3.5 Traitement et analyse des données

Nos instruments de recherche comportent à la fois des questions quantitatives et qualitatives. Par conséquent, deux types d'analyses ont été réalisés, que nous présentons successivement.

3.5.1 Analyse des données du questionnaire

La première analyse est de nature quantitative et repose sur des analyses statistiques descriptives. Premièrement, les réponses aux questions à échelle de Likert ont été consignées dans un fichier Excel. Chaque niveau de l'échelle correspondait à un score allant de 1 à 5, le score de 5

représentants le niveau le plus élevé d'engagement. À l'aide des fonctions d'Excel, nous avons d'abord calculé, pour les deux groupes de participant.e.s (donneur.euse.s et receveur.euse.s), la moyenne, l'écart type et la fréquence des scores pour chaque item associé aux trois dimensions de l'engagement (affectif, cognitif et comportemental). Deuxièmement, une analyse globale par dimension a été réalisée pour chaque groupe, en regroupant les scores des cinq items correspondant à chaque dimension et en calculant une moyenne globale pour chacune d'elles. Ensuite, afin de répondre à la question de recherche portant sur l'existence d'une différence significative entre l'engagement des apprenant.e.s en tant que donneur.euse.s et en tant que receveur.euse.s de RCÉ, nous avons eu recours à des tests de Wilcoxon pour échantillons appariés. Ce test non paramétrique a été retenu en raison de la nature ordinale des données issues des échelles de Likert, ainsi que du caractère apparié des mesures (puisque les mêmes participant.e.s ont occupé les deux rôles) (Oyeka et Ebu, 2010). Pour compléter les résultats de l'analyse quantitative, une seconde phase qualitative a été menée à partir des données recueillies lors des entretiens. Nous avons effectué une analyse de contenu pour traiter les données qualitatives recueillies, car cela permet une interprétation approfondie des entretiens (Fortin et Gagnon, 2016). La section suivante décrit en détail la procédure de codage appliquée aux données recueillies, afin d'analyser l'engagement des apprenant.e.s, qu'ils soient donneur.euse.s ou receveur.euse.s de RCÉ.

3.5.2 Analyse des entrevues

Nous avons d'abord procédé à la transcription des données des entretiens avant de les analyser. Nous avons réécouté attentivement les enregistrements audios numériques et les avons intégralement retranscrits à l'aide du logiciel Word. Étant donné que les participant.e.s parlaient le français comme langue additionnelle, nous avons retranscrit leurs propos fidèlement, sans corriger les erreurs, pour respecter leur expression. Par ailleurs, pour élaborer les catégories préliminaires de codage, nous avons relu attentivement les définitions des dimensions de l'engagement dans notre cadre théorique, en nous appuyant notamment sur les travaux existants (Ellis (2010), de Han et Hyland (2015), de Fan et Xu (2020) ainsi que de Zhang *et al.* (2023). En utilisant ces définitions, nous avons regroupé les thèmes correspondant à chaque dimension, comme illustré dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3 Thèmes préliminaires selon les dimensions de l'engagement

Dimension de l'engagement	Sous thèmes (Receveur·euse)	Sous thèmes (Donneur·euse)
Affectif	Émotions Attitude face à la RC Évolution émotionnelle pendant le processus de révision	Réactions émotionnelles (Satisfaction, frustration, inquiétude, motivation) Attitude générale Volonté de participer dans le processus de RC
Cognitif	Conscience: remarquer la correction Conscience: comprendre de l'erreur Opération métacognitif (auto régulation, réflexion sur ses apprentissage) Opération cognitif (Analyse, traitement des corrections, intégration de la RC)	Réflexions sur les problème complexes d'écriture La compétence à reconnaître et proposer des solutions L'analyse métalinguistique des erreurs observé Régulations des stratégies de rétroaction Évaluations critiques des productions
Comportemental	Opération de revision (Modification, suppression, reformulation) Stratégie de revision (Améliorer des productions)	Longueur et précision des rétroactions Rapidité de soumission Effort observée dans la tâche

Comme nous l'avons expliqué, chaque question d'entrevue visait une dimension précise de l'engagement. Dès le départ, pour le codage, nous avons défini trois couleurs de surlignage

différentes, chacune correspondant à une dimension. Ainsi, lors de la lecture des transcriptions, nous avons appliqué un code de couleurs en surlignant le texte, ce qui nous a permis d'identifier et de sélectionner les énoncés correspondant à chaque dimension. Dans un second temps, l'ensemble des énoncés a été transféré dans un tableau, d'abord classé par dimension, puis regroupé en fonction des sous-thèmes définis dans la grille d'analyse. Lorsque certains énoncés ne s'intégraient pas entièrement aux catégories établies, mais demeuraient pertinents au regard des définitions de notre cadre théorique, nous avons créé de nouveaux codes afin de mieux rendre compte de leur contenu. Par exemple, nous avons introduit le code « Bienveillance dans la formulation de RCÉ » pour mettre en évidence la dimension affective de l'engagement, lorsque les apprenant·e·s faisaient preuve de sensibilité dans leurs commentaires. À l'inverse, le code « Révision limitée » a été ajouté pour illustrer un faible niveau d'engagement comportemental. Enfin, lorsqu'une même sous-catégorie apparaissait plusieurs fois chez un·e participant·e, elle n'était comptabilisée qu'une seule fois, de manière à ce que la fréquence reflète fidèlement la réalité.

Toutefois, au fil de l'analyse des extraits d'entretiens, certain·e·s participant·e·s ont produit des énoncés relevant de plus d'une dimension de l'engagement. Par exemple, l'affirmation « ... J'avais peur qu'on critique trop mon texte... mais en vrai, ça m'a aidé... » pourrait également être interprétée comme un indicateur d'engagement cognitif, car elle témoigne d'un apprentissage perçu issu de la RCÉ reçue. Par ailleurs, certain·e·s participant·e·s ont formulé des énoncés comme : « ... à peu près dans la deuxième ou la troisième lecture... je remarque qu'il y avait encore quelques fautes ... », ce qui peut être considéré à la fois comme une prise de conscience des erreurs (engagement cognitif) et comme des actions répétées de relecture (engagement comportemental). Dans ces situations, l'extrait a été codé dans les deux dimensions, conformément aux principes du codage qualitatif permettant l'attribution multiple lorsqu'elle est justifiée. Les énoncés regroupés dans une même catégorie ont ensuite été examinés collectivement afin d'en vérifier la cohérence. La grille de codage finale figure dans le tableau 3.4.

Tableau 0.4 La grille de codage finale

Rôle	Thème	Sous-thèmes	Exemple(s)
------	-------	-------------	------------

Donneur·euse	Engagement affectif	Attitude positive	« À mon avis... c'était une bonne expérience... »
		Volonté de participer	« ... Je le referais volontiers... »
		Bienveillance dans la formulation de RCÉ	« ... Je voulais surtout aider, pas critiquer... j'ai fait attention à ce que ça ne paraisse pas méchant ou trop direct. »
	Engagement cognitif	Régulations des stratégies de rétroaction	« ... Dans la deuxième ou troisième lecture... j'ai remarqué encore quelques fautes... je les corrige... »
		Évaluation critiques	« Je me suis concentré surtout sur les fautes que je connaissais bien... des choses que j'ai déjà apprises... »; « ... il avait utilisé des exemples qui ressemblaient à mes exemples... donc je trouve ça intéressant parce que ça me montre qu'on avait eu les mêmes idées »
		L'analyse métalinguistique des erreurs observées	« Je regardais si ça faisait du sens et si la grammaire, l'orthographe, la conjugaison étaient correctes... »; « ... j'ai surtout remarqué les erreurs de grammaire ... »

		La compétence à proposer des solutions	« ... quand je voyais une faute... j'étais sûr que c'était une faute j'écrivais la bonne version... »
	Engagement comportemental	Effort observé dans la tâche	« J'ai modifié certaines phrases pour que ce soit plus clair et facile à comprendre... »
		Relectures	« ... J'ai relu mon texte pour le corriger... »
		Stratégie de correction	« ... Je mettais des marqueurs... pour donner un signe ... »
Receveur·euse	Engagement affectif	Attitude positive	« ... C'est toujours bien d'avoir un autre point de vue ... »
		Émotions négatives (Inquiétude, doute, désaccord)	« D'abord... j'avais un peu peur qu'on critique trop mon texte... » ; « Je pense que tous les commentaires ne sont pas forcément justes »
		Influence de l'émotion sur l'intégration	« ... j'ai pas accepté tous les commentaires... je crois que la personne n'avait pas compris mon idée... »

	Engagement cognitif	Conscience (Remarquer et comprendre de l'erreur)	« Il m'a permis de voir des fois que je n'avais pas remarquées... surtout des erreurs de grammaire »; « Grâce à ça... mon texte est devenu plus clair, plus riche et plus correct »
		Opérations cognitives (Diagnostic, évaluation)	« ... Ils ont surtout parlé de la grammaire et de la conjugaison... ça m'aide à voir si j'ai clair ou pas... »; « J'ai sélectionné les commentaires que je pense justes... j'ai pas tout changé »
	Engagement comportemental	Révision (Modification, sélective)	« J'ai corrigé plusieurs des accords après leurs remarques » ; « J'ai surtout changé des petits trucs... des détails; la structure... je l'ai laissée comme elle était... »
		Révision limitée	« ... Je n'ai pas tout changé... j'ai regardé ce qui me semblait bon »

Enfin, une analyse comparative qualitative a été réalisée entre les résultats obtenus par les deux rôles. Pour chaque dimension de l'engagement, nous avons relevé les ressemblances et les différences entre les donneur·euse·s et les receveur·euse·s. L'analyse s'appuie à la fois sur des extraits représentatifs et sur la fréquence d'apparition des sous-thèmes. Le chapitre suivant présentera les résultats de ces analyses, en mettant en évidence les manifestations de l'engagement des apprenant·e·s dans la RCÉ entre pair·e·s.

3.6 Considérations éthiques

Pour respecter les principes d'éthique en recherche, l'étudiante-chercheuse a obtenu un certificat éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'université de l'étudiante chercheuse. Au début de séance de collecte des données, un formulaire de consentement a été présenté et complété avec les participant·e·s dans le plein respect de leurs droits. Le traitement des informations personnelles a été réalisé de manière confidentielle, et les noms des participant.e.s ne figurent pas dans les documents de la recherche. Les données recueillies (aux formats numériques ou sur papier) ont été sécurisées, n'étant accessibles qu'à la chercheuse et à sa directrice de recherche. L'ensemble des données sera détruit après la finalisation du mémoire.

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus des analyses des données recueillies au moyen du questionnaire et des entrevues individuelles. Dans un premier temps, nous exposons les analyses statistiques descriptives des questionnaires portant sur l'engagement des participant·e·s lorsqu'ils ont agi à titre de donneur·euse·s de RCÉ (4.1), puis à titre de receveur·euse·s de RCÉ (4.2). Dans un second temps, nous comparons les niveaux d'engagement selon les deux rôles (4.3). Enfin, nous complétons les résultats quantitatifs par une analyse qualitative des entrevues (4.4), afin de mieux comprendre les formes d'engagement manifestées par les participant·e·s à travers leurs propos.

4.1 Analyses statistiques descriptives des questionnaires des donneur·euse·s de RCÉ

Cette section présente les statistiques descriptives issues du questionnaire relatives à l'engagement des participant·e·s lorsqu'ils ont agi à titre de donneur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s, afin de répondre à la première question de recherche. Les données incluent les moyennes, les fréquences et les écarts types pour chaque item. Les réponses ont été recueillies à l'aide de cinq énoncés formulés sur une échelle de Likert à cinq points, allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ». Les résultats sont organisés selon les trois dimensions de l'engagement définies dans notre cadre théorique, soit l'engagement affectif (4.1.1), cognitif (4.1.2) et comportemental (4.1.3).

4.1.1 Engagement affectif des donneur·euse·s de RCÉ

Le tableau 4.1 présente les résultats relatifs à l'engagement affectif des participant·e·s lorsqu'ils ont assumé le rôle de donneur·euse·s dans le cadre de l'activité de RCÉ entre pair·e·s.

Tableau 4.1 Engagement affectif des donneur·euse·s

Engagement affectif: Items 1 à 5 (N=17)	M	ÉT
---	---	----

1. Je trouve l'activité de rétroaction entre pairs intéressante.	3,41	0,93
2. J'ai ressenti un sentiment de satisfaction lorsque j'ai donné des rétroactions à mon pair.	3,82	0,88
3. Je crois que mes rétroactions ont pu avoir un impact positif sur le travail de mon pair.	3,58	0,79
4. Je me suis senti(e) motivé(e) à donner des rétroactions constructives à mon pair.	3,76	0,83
5. Je n'éprouve pas d'inquiétude de l'exactitude des commentaires que je fais sur l'écrit de mon pair.	3,64	1,05

Note : ÉT = écart-type; M= moyenne

Pour le premier énoncé, selon lequel l'activité de RCÉ entre pair·e·s est intéressante, 82,4 % des participant·e·s (n = 14) se sont déclaré·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord », 11,8 % des participant·e·s (n = 2) « neutres » et 5,9 % des participant·e·s (n = 1) « en désaccord ». Toutefois, la moyenne de 3,41 (ÉT = 0,93), bien qu'indicative d'une tendance vers l'accord, demeure relativement proche de la valeur neutre. Pour le deuxième énoncé, qui portait sur les émotions ressenties durant l'activité, 64,7 % des participant·e·s (n = 11) ont exprimé un sentiment de satisfaction dans leur rôle de donneur·euse. Ils ont choisi les options « en accord » ou « tout à fait en accord ». En revanche, 29,4 % des participant·e·s (n = 5) ont adopté une position neutre, et 5,9 % des participant·e·s (n = 1) ont exprimé leur « désaccord ». Les réponses correspondent à une moyenne relativement élevée de 3,82 (ET = 0,88). Le troisième énoncé, selon lequel les commentaires peuvent avoir un effet positif sur le travail des pair·e·s, a recueilli l'accord de 52,9 % des participant·e·s (n = 9). Cependant, 41,2 % des participant·e·s (n = 7) sont resté·es neutres, tandis qu'une seule personne (5,9 %) a exprimé son « désaccord ». La moyenne des réponses s'établit à 3,58 (ET = 0,79). Quant au quatrième énoncé, portant sur la motivation à donner des rétroactions, 64,7 % des répondant·e·s (n = 11) se sont dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». En comparaison, n = 5 participant·e·s (29,4 %) sont resté·es neutres et 1 participant·e (5,9 %) a exprimé son désaccord. Cette tendance à l'accord se traduit par une moyenne de 3,76 (ET = 0,83).

Enfin, le cinquième énoncé, portant sur l'absence d'inquiétude quant à l'exactitude des commentaires formulés, révèle que 58,8 % des participant·e·s (n = 10) se sont dit.e.s «en accord» ou «tout à fait en accord», 17,6 % des participant·e·s (n = 3) sont demeuré·es neutres et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) se sont dit.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». La moyenne s'établit à 3,53 (ÉT = 1,06), ce qui suggère que la majorité se sentait en confiance dans son rôle de donneur·euse. Dans l'ensemble, nos répondant.e.s semblent percevoir le fait de donner des RCÉ à leur pair·e·s de manière positive, manifestant à la fois un intérêt pour l'activité, un sentiment de satisfaction dans leur rôle et une motivation et une confiance plutôt élevées, tout en ayant des variations personnelles.

4.1.2 Engagement cognitif des donneur·euse·s de RCÉ

Dans le tableau 4.2 nous présenterons les moyennes et les écarts types associés aux réponses des participant·e·s ayant agi à titre de donneur·euse·s de RCÉ, pour chacun des items évaluant l'engagement cognitif.

Tableau 4.2 Engagement cognitif des donneur·euse·s

Engagement cognitif: Items 6 à 10 (N=17)	M	ÉT
6. Je me suis demandé si les rétroactions correctives que je donnais étaient pertinentes pour mon pair.	3,11	0,85
7. J'ai analysé attentivement les problèmes dans l'écrit de mon pair.	3	0,93
8. J'ai persévéré à donner des rétroactions même lorsque cela a nécessité des efforts supplémentaires.	2,88	0,99
9. Je me suis assuré(e) d'avoir bien compris le texte de mon pair avant de donner une rétroaction.	3,11	1,16

10. Lors de la rétroaction, j'ai identifié plusieurs types de problèmes dans l'écriture de mon pair.	3,05	0,96
--	------	------

La lecture du tableau 4.2 permet de constater des réponses partagées concernant les différents aspects de l'engagement cognitif des donneur·euse·s de RCÉ. Pour l'énoncé portant sur la réflexion quant à la pertinence des commentaires formulés (énoncé 6), 29,4 % des participant·e·s (n = 5) se sont déclaré.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 47,1 % des participant·e·s (n = 8) ont adopté une position « neutre » et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) se sont dit.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». La moyenne obtenue est de 3,11 (ÉT = 0,85). Concernant le septième énoncé, lié à l'analyse des problèmes présents dans le texte du pair·e·s, les réponses sont également partagées : 29,4 % des participant·e·s (n = 5) des participant·e·s se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 35,3 % des participant·e·s (n = 6) ont répondu de manière « neutre » et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord », ce qui se traduit par une moyenne de 3,00 (ÉT = 0,93). Le huitième énoncé, mesurant l'effort cognitif consenti pour surmonter les difficultés, présente la moyenne la plus faible de cette dimension, soit 2,88 (ÉT = 0,99). Seul·es 23,5 % des répondant.e.s (n = 4) se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », tandis que 41,2 % des participant·e·s (n = 7) sont resté·es « neutres » et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) se sont déclaré.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». À l'inverse, le neuvième énoncé, qui porte sur la compréhension du texte du pair·e avant de formuler des rétroactions, affiche une moyenne plus élevée de 3,11 (ÉT = 1,16). Parmi les participant·e·s, 41,2 % des participant·e·s (n = 7) se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 23,5 % (n = 4) ont adopté une position « neutre » et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) se sont dit.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». Enfin, pour le dixième énoncé, relatif à l'identification de plusieurs types de problèmes dans le texte, la moyenne est de 3,05 (ÉT = 0,96). Les réponses se répartissent entre 29,4 % (n = 5) « en accord » ou « tout à fait en accord », 47,1 % des participant·e·s (n = 8) « neutres » et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ».

Il semblerait que les participant·e·s présentent des niveaux d'engagement cognitif variés face au fait de donner des RCÉ, les réponses étant moins alignées et souvent partagées entre accord,

neutralité et désaccord. Cela reflète une variabilité dans la manière dont iels mobilisent leurs processus cognitifs pour analyser, comprendre et commenter le texte de leurs pair·e·s.

4.1.3 Engagement comportemental des donneur·euse·s de RCÉ

Le tableau 4.3 aborde les résultats des analyses statistiques descriptives portant sur l'engagement comportemental des participant·e·s ayant le rôle de donneur·euse·s de RCÉ.

Tableau 4.3 Engagement comportemental des donneur·euse·s

Engagement comportemental: Items 11 à 15 (N = 17)	M	ÉT
11. J'ai analysé le travail de mon pair pour repérer ce qui pouvait être amélioré.	3,11	1,21
12. J'ai signalé les erreurs dans l'écrit de mon pair.	3,41	1,06
13. Je me suis assuré(e) que mes rétroactions étaient compréhensibles.	3,47	0,87
14. J'ai pris le temps de réfléchir et de formuler des rétroactions utiles.	3,41	0,71
15. J'ai relu mes commentaires avant de les transmettre à mon camarade.	3,05	0,65

Le premier énoncé lié à l'engagement comportemental des donneur·euse·s de RCÉ, portant sur l'analyse du travail du pair·e (énoncé 11), affiche une moyenne de 3,11 (ÉT = 1,21). Parmi les participant·e·s, 35,3 % des participant·e·s (n = 6) se sont déclaré.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 29,4 % des participant·e·s (n = 5) ont adopté une position « neutre », et 35,3 % (n = 6) se sont dit.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». L'énoncé suivant (énoncé 12), selon lequel les erreurs ont été signalées dans l'écrit du pair·e, présente une moyenne de 3,41 (ÉT = 1,06). Les réponses indiquent que 47,1 % des participant·e·s (n = 8) étaient « en accord » ou « tout à fait en accord », 29,4 % des participant·e·s (n = 5) « neutres », et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) «

en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». L'énoncé sur la clarté des rétroactions données (énoncé 13) obtient la moyenne la plus élevée de cette dimension, soit 3,47 (ÉT = 0,87). Près de la moitié des participant·e·s (47,1 %, n = 8) se sont déclaré.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », tandis que 41,2 % des participant·e·s (n = 7) se disent « neutres » et 11,8 % des participant·e·s (n = 2) « pas du tout d'accord » ou « en désaccord ». En ce qui concerne le temps consacré à la formulation des commentaires (énoncé 14), la moyenne est de 3,41 (ÉT = 0,71), avec 52,9 % des participant·e·s (n = 9) « en accord » ou « tout à fait en accord », 35,3 % des participant·e·s (n = 6) « neutres » et 11,8 % des participant·e·s (n = 2) « pas du tout d'accord » ou « en désaccord ». Enfin, l'énoncé 15, portant sur la relecture des commentaires avant leur transmission, présente la moyenne la plus faible (3,05; ÉT = 0,65). Seul·es 23,5 % des répondant.e.s (n = 4) se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », alors que 58,8 % des participant·e·s (n = 10) sont resté·es « neutres » et 17,6 % des participant·e·s (n = 3) « pas du tout d'accord » ou « en désaccord ».

De manière générale, les données relatives à l'engagement comportemental révèlent un engagement variable selon les actions. Les participant·e·s semblent davantage engagé·e·s dans des comportements tels que la formulation de rétroactions compréhensibles ou le repérage des erreurs, alors que des pratiques comme la relecture des commentaires ou l'analyse approfondie du texte donnent lieu à un engagement moins constant.

En résumé, les résultats obtenus pour les trois dimensions de l'engagement montrent que les participant·e·s adoptent une attitude généralement favorable envers leur rôle de donneur·euse de RCÉ, en particulier sur le plan affectif, où l'intérêt, la satisfaction et la motivation sont bien représentés. Quant à l'engagement cognitif, il apparaît plus incertain, avec une forte proportion de réponses neutres et des moyennes proches de la valeur médiane. Enfin, l'engagement comportemental varie selon les actions évaluées; les participant·e·s semblent davantage s'engager dans des tâches comme la formulation de commentaires, et moins dans des pratiques comme la relecture ou l'analyse du texte.

4.2 Analyses statistiques descriptives des questionnaires des receveur·euse·s de RCÉ

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche, portant sur la manière dont les apprenant·e·s s'engagent lorsqu'ils reçoivent une RCÉ, nous avons présenté les résultats

descriptifs liés aux trois dimensions de leur engagement, à savoir affective (4.2.1), cognitive (4.2.2) et comportementale (4.2.3).

4.2.1 Engagement affectif des receveur·euse·s de RCÉ

Le tableau 4.4 présente les résultats issus de l'analyse descriptive des items mesurant l'engagement affectif des participant·e·s ayant reçu une RCÉ.

Tableau 4.4 Engagement affectif des receveur·euse·s

Engagement affectif: items 1 à 5 (N=17)	M	ÉT
1. La rétroaction reçue a renforcé ma confiance.	2,17	0,88
2. J'aime lire les rétroactions de mon pair sur mon texte.	3	1,11
3. La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien.	3	0,86
4. J'étais à l'aise et ouvert(e) à l'idée que mon pair évalue ma composition.	3,41	0,71
5. La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte.	2,88	0,78

Comme l'indique le tableau 4.4, les résultats mettent en évidence des variations entre les cinq énoncés mesurant cette dimension de l'engagement affectif. L'énoncé relatif à la confiance accrue à la suite de la réception de la RCÉ (énoncé 1) se distingue par la moyenne la plus faible observée pour cette dimension (M = 2,17; ÉT = 0,88). Seul.e un.e personne (5,9 %, n = 1) s'est dite « en accord », tandis que 64,7 % des participant·e·s (n = 11) se sont déclaré.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord » et 29,4 % des participant·e·s (n = 5) ont adopté une position « neutre ». Ce résultat suggère une influence limitée, voire négative de la rétroaction sur le renforcement de la confiance personnelle. L'énoncé portant sur l'appréciation générale des RCÉ reçues (énoncé 2)

présente une moyenne de 3,00 (ÉT = 1,11). Parmi les participant·e·s, 35,3 % des participant·e·s (n = 6) se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 29,4 % des participant·e·s (n = 5) ont adopté une position « neutre » et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) se sont déclaré.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ».

Un résultat comparable est observé pour l'énoncé lié au ressenti émotionnel global à l'égard de la RCÉ (énoncé 3), qui affiche également une moyenne de 3,00 (ÉT = 0,86). Les réponses se répartissent entre 29,4 % des participant·e·s (n = 5) « en accord » ou « tout à fait en accord », 47,1 % des participant·e·s (n = 8) « neutres » et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». À l'inverse, l'énoncé évaluant le sentiment de confort à recevoir une rétroaction de la part d'un·e pair·e (énoncé 4) obtient une moyenne plus élevée de 3,41 (ÉT = 0,71). Près de la moitié des participant·e·s (41,2 %, n = 7) se sont dit.e.s « en accord » ou « tout à fait en accord », 52,9 % des participant·e·s (n = 9) « neutres » et seulement 5,9 % des participant·e·s (n = 1) « en désaccord ». Enfin, l'énoncé mesurant l'influence de la RCÉ sur la motivation à s'engager davantage dans une production écrite ultérieure (énoncé 5) présente une moyenne de 2,88 (ÉT = 0,78), avec 23,5 % des participant·e·s (n = 4) de réponses « en accord » ou « tout à fait en accord », 41,2 % des participant·e·s (n = 7) « neutres » et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ».

Ces résultats suggèrent que bien que certain·e·s receveur·euse·s aient exprimé un sentiment de confort ou une motivation accrue, l'impact affectif global de la RCÉ reçue demeure modéré et inégalement ressenti au sein du groupe.

4.2.2 Engagement cognitif des receveur·euse·s de RCÉ

Le tableau 4.5 présente les statistiques descriptives des cinq items relatifs à l'engagement cognitif des participant·e·s ayant reçu une RCÉ.

Tableau 4.5 Engagement cognitif des receveur·euse·s

Engagement cognitif: Items 6 à 10 (N=17)	M	ÉT
--	---	----

6. J'ai fait des révisions en fonction des rétroactions de mes pairs.	3,11	0,85
7. Je me suis demandé si les rétroactions de mon pair étaient pertinentes.	2,58	0,79
8. Les commentaires de mon camarade m'ont aidé à identifier mes points faibles et les points forts de mon écriture.	3,11	1,05
9. J'ai privilégié certains commentaires de mon camarade lors de la révision.	2,64	1,05
10. Je me suis demandé si j'avais bien compris les commentaires et les corrections que mon pair m'avait donnés.	2,76	0,9

À la lecture du tableau, on constate que la première déclaration, portant sur la révision du texte en fonction des RCÉ reçues, présente une moyenne de 3,11 (ÉT = 0,85). Parmi les participant·e·s, 29,4 % des participant·e·s (n = 5) se sont dit·e·s d'accord ou tout à fait d'accord, 47,1 % des participant·e·s (n = 8) sont demeuré·es neutres et 23,5 % (n = 4) en désaccord. Pour septième énoncé, qui portait sur la réflexion autour de la pertinence des commentaires reçus, la moyenne s'établit à 2,58 (ÉT = 0,79). Seul·es 11,8 % des participant·e·s (n = 2) se sont dit·e·s « en accord », tandis que 47,1 % des participant·e·s (n = 8) ont adopté une position « neutre » et 41,2 % des participant·e·s (n = 7) se sont déclaré·e·s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». Concernant l'identification des forces et des faiblesses de leur texte à partir des rétroactions (énoncé 8), la moyenne observée est de 3,11 (ÉT = 1,02), avec une répartition équilibrée entre les réponses favorables (35,3 %, n = 6) et défavorables (35,3 %, n = 6), tandis que 29,4 % (n = 5) des participant·e·s ont adopté une position « neutre ». L'énoncé relatif à l'usage sélectif de certaines rétroactions dans le processus de révision (énoncé 9) présente une moyenne de 2,64 (ÉT = 1,06), avec 23,5 % des participant·e·s (n = 4) des participant·e·s s'étant dit·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord », 35,3 % des participant·e·s (n = 6) « neutres » et 41,2 % des participant·e·s (n = 7) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». En ce qui concerne la compréhension des commentaires reçus, la dernière affirmation obtient une moyenne de (M = 2,76 ; ÉT = 0,90). 23,5 % des participant·e·s (n = 4) se sont dit·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord », tandis que 35,3 %

des participant·e·s (n = 6) ont adopté une position « neutre » et 41,2 % des participant·e·s (n = 7) se sont déclaré.e.s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ».

Dans l'ensemble, bien que certain·e·s receveur·euse·s aient démontré une capacité à intégrer les RCÉ dans leur processus de révision, les démarches plus complexes telles que l'évaluation de la pertinence des commentaires ou l'analyse demeurent peu fréquentes. Ce constat suggère que l'engagement cognitif repose en grande partie sur la capacité des apprenant·e·s à mobiliser des opérations métacognitives leur permettant de tirer pleinement profit des RCÉ reçues.

4.2.3 Engagement comportemental des receveur·euse·s de RCÉ

Le tableau 4.6 décrit les résultats relatifs aux cinq items mesurant l'engagement comportemental des receveur·euse·s de RCÉ.

Tableau 0.6 Engagement comportemental des receveur·euse·s

Engagement comportemental: Items 11 à 15 (N=17)	M	ÉT
11. En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur.	2,58	0,93
12. Si je n'ai pas compris la rétroaction reçue, j'ai posé des questions (à un·e camarade, etc.).	2,94	1,02
13. J'ai relu attentivement après la révision pour vérifier si tout était correct.	2,7	1,04
14. Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait.	2,82	1,07
15. Grâce aux rétroactions de mon pair, j'ai pu corriger d'autres erreurs similaires qu'il/elle n'avait pas remarquées.	2,76	1,03

L'analyse des erreurs à partir des RCÉ (énoncé 11) se traduit par une moyenne de 2,58 (ÉT = 0,93). Seules 17,6 % des participant·e·s (n = 3) se sont dit·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord » avec cet énoncé, tandis que 35,3 % des participant·e·s (n = 6) ont adopté une position « neutre » et 47,1 % (n = 8) se sont déclaré·e·s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ». L'énoncé portant sur la recherche de clarification en cas d'incompréhension (énoncé 12) présente une moyenne de 2,94 (ÉT = 1,02), avec 29,4 % des participant·e·s (n = 5) « en accord » ou « tout à fait en accord », 35,3 % des participant·e·s (n = 6) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord », et 35,3 % des participant·e·s (n = 6) ayant adopté une position « neutre ». En ce qui concerne la relecture attentive du texte après la révision (énoncé 13), la moyenne s'établit à 2,70 (ÉT = 1,04). Les réponses se répartissent entre 17,6 % des participant·e·s (n = 3) « en accord » ou « tout à fait en accord », 41,2 % des participant·e·s (n = 7) « neutres » et 41,2 % des participant·e·s (n = 7) « en désaccord » ou « pas du tout d'accord ».

Enfin, l'énoncé 14, formulé de manière négative « lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait », a été recodé de façon à ce que l'accord reflète un faible niveau d'engagement et que le désaccord indique, au contraire, un comportement actif de la part des receveur·euse·s. Après recodage, 35,3 % des participant·e·s (n = 6) ont exprimé leur désaccord avec l'énoncé 14, ce qui traduit un engagement comportemental élevé. En revanche, 41,2 % des participant·e·s (n = 7) ont adopté une position « neutre » et 23,5 % des participant·e·s (n = 4) se sont dit·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord », indiquant un engagement plus faible. Enfin, l'énoncé évaluant la capacité à corriger d'autres erreurs similaires non identifiées dans les rétroactions (énoncé 15) présente une moyenne de 2,76 (ÉT = 1,03). Une majorité de participant·e·s (47,1 %, n = 8) se sont déclaré·e·s « en désaccord » ou « pas du tout d'accord » avec cette affirmation, suggérant une difficulté à élargir leur révision à d'autres aspects du texte. Seules 23,5 % de participants (n = 4) se sont dit·e·s « en accord » ou « tout à fait en accord », tandis que 29,4 % de participants (n = 5) sont resté·es neutres.

En résumé, les données révèlent un engagement comportemental globalement faible de la part des receveur·euse·s envers les RCÉ reçues, caractérisé par une participation restreinte dans le traitement, la révision et l'exploitation des commentaires.

Après avoir présenté séparément les résultats relatifs à chacune des dimensions de l'engagement selon le rôle occupé (donneur·euse ou receveur·euse), la section suivante propose une analyse comparative entre ces deux rôles pour répondre en partie à la question de recherche 3. Cette

comparaison vise à mettre en lumière les écarts d'engagement significatifs observés dans le cadre de l'activité de RCÉ entre pair·e·s.

4.3 Analyse comparative de l'engagement selon le rôle

Afin de répondre à notre troisième question de recherche, à savoir comment l'engagement des apprenant·e·s varié en fonction du rôle qu'ils occupent, nous avons d'abord procédé à une comparaison des moyennes et des écarts types pour chacune des trois dimensions de l'engagement. Pour chaque dimension de l'engagement (affective, cognitive et comportementale), un score global a été calculé en faisant la moyenne des réponses aux items correspondants du questionnaire. Cette première analyse descriptive vise à faire ressortir les tendances générales selon les rôles occupés dans l'activité de RCÉ entre pair·e·s. Le tableau 4.7 présente les statistiques descriptives obtenues pour chaque dimension de l'engagement, en fonction du rôle assumé par le participant·e·s.

Tableau 4.7 Moyennes et écarts-types des variables selon le rôle

Dimensions de l'engagement	Donneur·euse de RCÉ		Receveur·euse de RCÉ	
	M	ÉT	M	ÉT
Engagement affectif	3,64	0,89	2,89	0,94
Engagement cognitif	3,03	0,96	2,84	0,93
Engagement comportemental	3,29	0,91	2,76	1,01

À la lecture du tableau 4.7, il est possible de constater que les moyennes observées suggèrent un niveau d'engagement globalement plus élevé lorsque les participant·e·s agissent en tant que donneur·euse·s, comparativement à leur rôle de receveur·euse·s. Plus précisément, l'engagement affectif des donneur·euse·s (M = 3,64; ÉT = 0,89) dépasse nettement celui des receveur·euse·s (M

= 2,89; $\acute{E}T = 0,94$), ce qui reflète des émotions et attitudes plus positives lorsqu'ils formulent des commentaires à leurs pair·e·s. Du côté de l'engagement cognitif, les moyennes sont relativement proches ($M = 3,03$ pour les donneur·euse·s; $M = 2,84$ pour les receveur·euse·s), avec un écart type modéré dans les deux cas, ce qui indique un niveau de réflexion et d'analyse relativement stable, quel que soit le rôle occupé. Quant à l'engagement comportemental, les donneur·euse·s obtiennent une moyenne plus élevée ($M = 3,29$; $\acute{E}T = 0,91$) que les receveur·euse·s ($M = 2,76$; $\acute{E}T = 1,01$), ce qui indique un engagement plus actif dans la tâche de RCÉ entre pair·e·s. En somme, les mêmes participant·e·s ont démontré un engagement comportemental plus élevé comme donneur·euse·s, ce qui suggère que ce rôle stimule davantage leur implication dans l'activité.

Par la suite, un test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été réalisé afin d'examiner si les différences observées entre les deux rôles sont statistiquement significatives. Ce test non paramétrique est particulièrement adapté dans le cadre de notre recherche en raison de la petite taille de l'échantillon et du caractère ordinal des données issues de l'échelle de Likert, car il permet de comparer les scores d'un même groupe de participant·e·s ayant assumé successivement les rôles de donneur·euse et de receveur·euse.

Les résultats révèlent une différence statistiquement significative entre les deux rôles pour l'engagement affectif ($Z = -4,9$, $p < .00$, $r = -0,7$). Cela signifie que les participant.e.s ont manifesté un engagement émotionnel plus élevé lorsqu'ils donnaient de la RCÉ que lorsqu'ils en recevaient. Une différence significative a également été observée pour l'engagement comportemental ($Z = -3,4$, $p < .001$, $r = -0,4$), les donneur·euse·s présentant un niveau d'engagement plus élevé que les receveur·euse·s. Ce résultat laisse supposer une participation plus active à la tâche de RCÉ entre pair·e·s de la part des donneur·euse·s de RCÉ. En revanche, l'analyse de l'engagement cognitif n'a révélé aucune différence significative entre les deux rôles ($Z = 1,5$, $p = .123$, $r = 0,2$), donc ce résultat laisse supposer que les niveaux de réflexion, d'analyse et de traitement par les participant.e.s demeurent relativement constants, qu'ils soient en position de formuler ou de recevoir une RCÉ. En d'autres termes, le rôle occupé ne semble pas influencer de manière notable la dimension cognitive de l'engagement. Par conséquent, les résultats confirment que l'engagement des participant·e·s varie selon le rôle occupé, les donneur·euse·s se montrant plus engagé·e·s sur les plans affectif et comportemental. En revanche, l'engagement cognitif

semble demeurer relativement stable, peu importe le rôle occupé dans la tâche de RCÉ entre pair·e·s.

Dans la section suivante, nous présenterons les résultats liés à notre questions de recherche, mais cette fois en complétant les données quantitatives sur les formes d’engagement des participant·e·s par une analyse qualitative issue des entrevues semi-dirigées.

4.4 Analyse qualitative des entrevues semi-structurées

Nous avons d’abord examiné les données quantitatives en recourant à des statistiques descriptives et inférentielles. Ces résultats ont mis en évidence certaines différences significatives entre les donneur·euse·s et les receveur·euse·s. Afin de compléter et d’approfondir ces observations, nous avons ensuite mené une analyse qualitative à partir des réponses aux questions ouvertes recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Cette analyse visait à mieux comprendre les manifestations de l’engagement des participant·e·s selon les trois dimensions définies dans le cadre conceptuel : affective, cognitive et comportementale.

Toutes les entrevues enregistrées ont été transcrites. Les transcriptions ont été relues à plusieurs reprises afin de bien comprendre les propos des participant·e·s. L’analyse qualitative a été effectuée selon une démarche d’analyse thématique qui a permis d’identifier, de codifier et de regrouper les idées majeures des participant·e·s, selon les dimensions de l’engagement. Les données ont été codées à partir de la grille d’analyse développée à partir de codes de départ mais adaptée pour laisser place aux données (voir Tableau 3.4). Le tableau 4.8 présente pour chacun des sous-thèmes, la fréquence des énoncés (F) formulés par le nombre de participants (P), ainsi que quelques exemples de leurs propos. Les entrevues ont été menées auprès de deux participant·e·s pour chaque rôle.

Tableau 4.8 Fréquence des énoncés, nombre de participant·e·s et extraits selon les dimensions de l’engagement et le rôle occupé

Rôle	Thème	Sous-thèmes	Exemple(s)	F	P
------	-------	-------------	------------	---	---

Donneur·euse	Engagement affectif	Attitude positive	« À mon avis... c'était une bonne expérience... »	6	2
		Volonté de participer	« ... Je le referais volontiers... »	2	2
		Bienveillance dans la formulation de RCÉ	« ... Je voulais surtout aider, pas critiquer... j'ai fait attention à ce que ça ne paraisse pas méchant ou trop direct. »	1	1
	Engagement cognitif	Régulations des stratégies de rétroaction	« ... Dans la deuxième ou troisième lecture... j'ai remarqué encore quelques fautes... je les corrige... »	6	2
		Évaluation critiques	« Je me suis concentré surtout sur les fautes que je connaissais bien... des choses que j'ai déjà apprises... »; « ... il avait utilisé des exemples qui ressemblaient à mes exemples... donc je trouve ça intéressant parce que ça me montre qu'on avait eu les mêmes idées »	2	2
		L'analyse métalinguistique des erreurs observées	« Je regardais si ça faisait du sens et si la grammaire, l'orthographe, la conjugaison étaient correctes... »; « ... j'ai surtout remarqué les erreurs de grammaire ... »	3	2

		La compétence à proposer des solutions	« ... quand je voyais une faute... j'étais sûr que c'était une faute j'écrivais la bonne version... »	2	1
	Engagement comportemental	Effort observé dans la tâche	« ... J'ai modifié certaines phrases pour que ce soit plus clair et facile à comprendre... »	4	2
		Relectures	« ... J'ai relu mon texte pour le corriger... »	3	2
		Stratégie de correction	« ... Je mettais des marqueurs... pour donner un signe ... »	2	2
Receveur·euse	Engagement affectif	Attitude positive	« ... C'est toujours bien d'avoir un autre point de vue ... »	3	2
		Émotions négatives (Inquiétude, doute, désaccord)	« D'abord... j'avais un peu peur qu'on critique trop mon texte... » ; « Je pense que tous les commentaires ne sont pas forcément justes »	4	2
		Influence de l'émotion sur l'intégration	« ... j'ai pas accepté tous les commentaires... je crois que la personne n'avait pas compris mon idée... »	1	1

	Engagement cognitif	Conscience (Remarquer et comprendre de l'erreur)	« Il m'a permis de voir des fois que je n'avais pas remarquées... surtout des erreurs de grammaire »; « Grâce à ça... mon texte est devenu plus clair, plus riche et plus correct »	4	2
		Opérations cognitives (diagnostic, évaluation)	« ... Ils ont surtout parlé de la grammaire et de la conjugaison... ça m'aide à voir si j'ai clair ou pas... »; « J'ai sélectionné les commentaires que je pense justes... j'ai pas tout changé »	4	2
	Engagement comportemental	Révision (Modification, sélective)	« J'ai corrigé plusieurs des accords après leurs remarques »; « J'ai surtout changé des petits trucs... des détails; la structure... je l'ai laissée comme elle était... »	2	2
		Révision limitée	« Je n'ai pas tout changé... j'ai regardé ce qui me semblait bon »	2	2

Les résultats de l'analyse qualitative montrent que les donneur·euse·s et les receveur·euse·s se distinguent sur les plans affectif, cognitif et comportemental de l'engagement. D'abord, sur le plan affectif, les participant·s, qu'ils soient donneur·s ou receveur·s, expriment à la fois des émotions positives (plaisir, aisance) et des émotions négatives (inquiétude, doute). Du côté des deux participants donneurs, les attitudes positives sont plus fréquentes (P = 2 ; F = 6). Les deux participants ont perçu l'activité positivement, la décrivant comme une « bonne expérience » ou une « activité intéressante ». De plus, la volonté de participer à nouveau est exprimée par les deux

donneurs (P = 2 ; F = 2), comme le montre cet extrait: « ... Oui bien sûr, pourquoi pas. [...] j'aimerais bien refaire ça. ». En somme, les donneurs affichent majoritairement une attitude positive, même si quelques variations individuelles se font remarquer. En comparaison, les deux receveurs expriment moins d'attitudes positives (P = 2 ; F = 3) et rapportent plus souvent des émotions négatives, comme l'inquiétude ou le doute (P = 2 ; F = 4). Ainsi, un participant a mentionné avoir eu peur que son texte soit trop critiqué : « d'abord... j'avais un peu peur qu'on critique trop mon texte... ». De plus, les deux receveurs (P = 2 ; F = 1) évoquent l'influence de l'émotion dans l'intégration sélective des commentaires : « ... j'ai pas accepté tous les commentaires... Ainsi, les donneur·euse·s associent leur rôle à des émotions positives et à un sentiment de confiance, tandis que les deux receveurs rapportent davantage d'expériences de doute ou de désaccord. Ces contrastes mettent en lumière que l'engagement affectif est davantage présent chez les donneurs, tandis que, chez les receveurs, les émotions interviennent comme un facteur déterminant dans l'acceptation ou le rejet des RCÉ reçues.

Sur le plan cognitif, nous observons des différences dans les processus d'analyse et de réflexion entre les deux groupes. Les deux donneurs font davantage état d'une régulation des stratégies de rétroaction (P = 2 ; F = 6), parfois à l'issue de plusieurs relectures, comme l'illustre l'extrait suivant: « ... à peu près dans la deuxième ou la troisième lecture... je remarque qu'il y avait encore quelques fautes que je n'avais pas vues... donc je les corrige. ». Ils décrivent aussi des évaluations critiques (P = 2 ; F = 2) ciblant des fautes déjà connues ou des points vus en classe. Mais leurs propos témoignent une analyse métalinguistique des erreurs aperçues (P = 2 ; F = 3), en vérifiant la cohérence linguistique et grammaticale des énoncés : « Je regardais si ça faisait du sens et si la grammaire, l'orthographe, la conjugaison étaient correctes. », ainsi que d'une capacité de proposition de solution (P=1 ; F=2) dont, avec l'exemple suivant où on donne directement la bonne version d'une phrase : « Quand je voyais une faute... j'étais sûr que c'était une faute, j'écrivais la bonne version. ». Les receveurs, pour leur part, font preuve de conscience des erreurs relevées (remarquer et comprendre l'erreur) (P = 2 ; F = 4) et rapportent des opérations cognitives (P = 2 ; F = 4), mais centrées principalement sur l'évaluation de la pertinence des commentaires reçus, la sélection de ceux jugés utiles et un travail focalisé sur la grammaire ou la conjugaison, comme en témoigne l'extrait: « J'ai sélectionné les commentaires que je pense justes... j'ai pas tout changé. ».

Sur le plan comportemental aussi une différence apparaît entre les deux groupes. Les donneurs décrivent de nombreuses actions liées à l'effort observé dans la tâche (P = 2 ; F = 4), comme la modification de certaines phrases pour améliorer la clarté : « J'ai modifié certaines phrases pour que ce soit plus clair et plus facile à comprendre. ». Ils mentionnent également des relectures successives (P = 2 ; F = 3) par exemple : « J'ai relu mon texte pour le corriger. », ainsi que l'utilisation de stratégies de correction (P = 2 ; F = 2), telles que l'ajout de marqueurs pour signaler les erreurs : « Je mettais des marqueurs... pour donner un signe. ». En revanche, les receveur·euse·s présentent un engagement moins soutenu, avec seulement deux occurrences (P = 2 ; F = 2) dans la révision sélective, consistant par exemple à corriger des accords ou des détails tout en conservant la structure initiale : « J'ai corrigé plusieurs des accords après leurs remarques. ». Dans le même temps, deux révisions sont moins conséquentes (P = 2 ; F = 2), lorsqu'il s'agit de ne pas tenir compte des commentaires, en l'occurrence dans le cas : « J'ai pas tout changé... j'ai regardé ce qui me semblait bon. ». Dans l'ensemble, l'engagement comportemental des donneur·euse·s se traduit par des gestes divers et répétés, alors que celui des receveur·euse·s apparaît plus sélective et moins consistante.

4.5 Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche

Dans ce chapitre, nous avons vu qu'en réponse à notre première question de recherche, qui visait à comprendre comment les apprenant·e·s d'ALS s'engagent affectivement, cognitivement et comportementalement lorsqu'ils donnent de la RCÉ à leurs pair·e·s. Les données quantitatives ont montré que les participant·e·s manifestaient un engagement plus élevé sur les plans affectif et comportemental. Les réponses aux questions ouvertes nous ont d'ailleurs permis d'approfondir ces résultats en montrant pour quelles raisons les donneur·euse·s pourraient manifester un engagement affectif plus élevé. En effet, leurs propos semblent révéler des émotions majoritairement positives, liées notamment au sentiment d'aider leurs pair·e·s, au plaisir de repérer des erreurs ou encore à la confiance accrue dans leurs propres compétences. Les propos recueillis lors des entrevues suggèrent également un élément de l'engagement comportemental, à savoir des relectures répétées du texte et la production de commentaires détaillés. Ainsi, les résultats quantitatifs montrent que la dimension cognitive est plutôt modérée. Cependant, les entretiens laissent penser que la dimension cognitive pourrait se manifester à travers des activités spécifiques. Celles-ci incluent la

comparaison des textes, l'identification des erreurs, et l'évaluation de la pertinence des commentaires.

Dans une réponse à la deuxième question de recherche qui s'intéressait à la manière dont les apprenant·e·s d'ALS s'engagent affectivement, comportementalement et cognitivement lorsqu'ils reçoivent de la RCÉ de leurs pair·e·s, les données quantitatives révèlent un niveau d'engagement plus faible, particulièrement sur les plans affectif et comportemental. Cependant, les données qualitatives semblent apporter des nuances à cette constatation puisque les receveur·euse·s expriment des émotions tant positives que négatives qui auraient pu influencer leur façon d'intégrer les commentaires reçus, ce qui pourrait expliquer une partie des variations de leur engagement comportemental. Par ailleurs, sur le plan cognitif, les entretiens laissent entrevoir que les émotions pourraient aussi influencer la façon dont les receveur·euse·s traitent les rétroactions ; ils évaluent et sélectionnent les commentaires selon leur pertinence et la confiance accordée à leur exactitude perçue.

Les résultats liés à notre troisième question de recherche révèlent que l'intégration des données quantitatives et qualitatives met en lumière une tendance convergente : le rôle de donneur·euse suscite un engagement globalement plus élevé et plus positif que celui de receveur·euse. Les deux types de données montrent que les donneur·euse·s se distinguent par un engagement affectif marqué et une participation comportementale soutenue. En revanche, les receveur·euse·s mobilisent davantage la réflexion critique et le raisonnement cognitif dans la sélection et l'intégration des rétroactions. Le rôle de donneur·euse semble renforcer le sentiment d'efficacité et de responsabilité. Au contraire, le rôle de receveur·euse incite les participant·e·s à gérer leurs émotions et à prendre des décisions lors de la révision de leur texte.

Le chapitre qui suit présente une interprétation de ces résultats en regard des questionnements de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons une discussion des résultats de notre étude. Nous rappellerons d'abord nos questions de recherche ainsi que le déroulement de l'étude (5.1). Nous présenterons ensuite une discussion des résultats obtenus à la lumière des travaux antérieurs, en examinant d'une part l'engagement des donneur·euse·s de RCÉ (5.2), et d'autre part celui des receveur·euse·s de RCÉ (5.3), avant de mettre en perspective les deux rôles (5.4). Nous terminerons par les limites de notre étude (5.5) et des pistes de recherche (5.6).

5.1 Rappel des questions et du déroulement de l'étude

S'appuyant sur le cadre conceptuel de l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ (p. ex., Han et Hyland, 2015; Zhang et Hyland, 2018), la présente étude s'est intéressée à la manière dont les apprenant·e·s en ALS s'impliquent dans la RCÉ entre pair·e·s. Plus précisément, elle a examiné les formes d'engagement affectif, cognitif et comportemental selon que les participant·e·s occupent le rôle de donneur·euse ou de receveur·euse de rétroaction.

Notre étude s'articulait autour de trois questions de recherche :

- 1) Comment les apprenant·e·s d'ALS s'engagent-ils affectivement, comportementalement et cognitivement lorsqu'ils donnent de la RCÉ à leurs pair·e·s ?
- 2) Comment les apprenant·e·s d'ALS s'engagent-ils affectivement, comportementalement et cognitivement lorsqu'ils reçoivent de la RCÉ de leurs pair·e·s ?
- 3) Comment l'engagement des apprenant·e·s varie-t-il en fonction de leur rôle, qu'ils donnent ou reçoivent de la RCÉ ?

Pour répondre à ces questions, nous avons soumis un questionnaire à échelle de Likert auprès de 17 apprenant·e·s d'ALS, composé de deux sections : (1) les informations sociodémographiques, et

(2) quinze énoncés mesurant les trois dimensions de l'engagement. Les résultats ont ensuite été présentés selon le rôle occupé par les participant·e·s, en mobilisant des statistiques descriptives, suivies d'analyses comparatives à l'aide du test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Nous avons également réalisé des entretiens semi-dirigés individuels afin d'enrichir l'analyse quantitative par des données qualitatives.

5.2 Engagement des donneur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s

Notre première question de recherche est centrée sur l'engagement de l'apprenant·e en tant que donneur·euse des RCÉ. Les résultats du questionnaire montrent que les participant.e.s qui ont donné des RCÉ aux leurs pair·e·s ont montré un engagement émotionnel positif, avec une moyenne de 3,62 (ÉT = 0,88). L'activité a été jugée intéressante, motivante et satisfaisante selon les participant.e.s. Les données qualitatives ont confirmé cette tendance, et montrent une disposition favorable à la RCÉ entre pair·e·s. Premièrement, les donneur·euse·s ont souligné l'aspect informel de l'activité, ce qui semble avoir conforté leur confort émotionnel et leur engagement. Deuxièmement, le rôle de donneur·euse a été associé à un sentiment d'utilité et de compétence, contribuant à favoriser la confiance en soi. Les effets favorables associés à la RCÉ entre pair·e·s rejoignent ceux rapportés dans certaines études antérieures comme celle de Fan et Xu (2020) qui observent que le rôle de donneur·euse est un facteur qui favorise la perception de compétence des apprenant·e·s. Par ailleurs, il est possible que les conditions dans lesquelles la tâche a été réalisée aient également joué un rôle dans cet engagement affectif. Dans notre étude, les participant·e·s ont reçu une courte explication sur la manière de formuler la RCÉ, ce qui pourrait avoir contribué à renforcer leur sentiment d'efficacité. Han et Xu (2020) ainsi que Rahimi (2013) ont montré que la formation à la rétroaction permet d'en améliorer la qualité, renforçant ainsi la confiance des donneur·euse·s et leur engagement émotionnel. En outre, des conditions favorables à la réalisation de la tâche permettent aux apprenant·e·s de s'exprimer librement et de s'impliquer émotionnellement de manière plus constructive (Hyland et Hyland, 2006), et c'est ce qui semble avoir été vécu lors de notre étude comme le souligne cette déclaration de l'un.e de nos participant·e : « Je me sentais à l'aise pour corriger, j'avais bien compris les consignes ».

Quant à l'engagement cognitif, les données quantitatives indiquent un niveau modéré, avec une moyenne globale de 3,00 (ÉT = 0,37). En analysant les entretiens, nous observons qu'un donneur décrit avoir mobilisé des stratégies cognitives plus élaborées, comme la comparaison entre son

propre texte et celui de ses pair·e·s, le repérage des erreurs ou encore l'évaluation de la pertinence des choix linguistiques. D'autre participant, en revanche, mentionnent une démarche se limitant à une lecture générale, sans analyse du texte. Ces constats proviennent directement des propos recueillis lors des entretiens, où les participant·e·s expliquent comment iels ont procédé pour examiner et commenter la production de leurs pair·e·s. Ces résultats variés s'inscrivent dans la lignée des observations de Cho et MacArthur (2010), qui montrent que les apprenant·e·s mobilisent des stratégies cognitives variées lors de la production de rétroactions, telles que la comparaison avec leur propre texte, le repérage des erreurs ou l'évaluation des choix linguistiques.

De même, Fan et Xu (2020) montrent que les apprenant·e·s qui s'engagent cognitivement dans la RCÉ mobilisent diverses stratégies pour traiter les rétroactions et réguler leur processus d'écriture. Nos entretiens révèlent également cette diversité, puisque quelques donneur·euse·s décrivent des stratégies plus élaborées comme la comparaison, l'identification ciblée d'erreurs alors que d'autres adoptent une démarche plus limitée. Cette démarche métacognitive, telle que décrite par Yang et Zhang (2023), peut conduire les apprenant·e·s vers un contrôle plus autonome de leur apprentissage. Dans notre étude, cette tendance apparaît chez les participant·e·s qui expliquent avoir pris confiance en leur capacité d'identifier des erreurs et d'évaluer la qualité des textes, ce qui semble les amener à réfléchir également à leurs propres productions. Enfin, les travaux de Cao *et al.* (2019) indiquent que la RCÉ entre pair·e·s offre une occasion de mieux comprendre le fonctionnement de l'écriture grâce à l'observation active des textes des pair·e·s. Ce processus d'observation active permet non seulement d'identifier des éléments linguistiques ou structurels à améliorer, mais également de réfléchir de manière critique à sa propre production. La déclaration d'un·e participant·e dans notre étude : « Je comparais les idées avec mon propre texte pour voir si c'était pareil ou non. » témoigne d'un engagement cognitif qui s'inscrit pleinement dans la perspective de l'apprentissage par comparaison, telle que décrite par Cao *et al.* (2019).

En ce qui concerne l'engagement comportemental, les données quantitatives montrent un niveau modéré à légèrement élevé: les moyennes obtenues par les donneur·euse·s de RCÉ varient entre 2,94 et 3,47 selon les items considérés. Les comportements les plus marqués incluent la formulation réfléchie de rétroactions utiles ($M = 3,47$), la capacité à identifier des erreurs ($M = 3,41$) ainsi que l'attention accordée à la clarté des commentaires ($M = 3,24$). Ces résultats montrent une implication bien concrète dans la tâche visant à soutenir l'apprentissage des pair·e·s. À l'inverse, pour la

relecture des commentaires avant de rendre le texte, les réponses sont plus variées ($M = 2,94$), ce qui témoigne d'une pratique inégale chez les donneur·euse·s. D'après les données des entretiens, bien qu'il semblerait que toutes les participant·e·s aient relu les rétroactions avant de remettre le texte, l'une des deux personnes affirmait surtout procéder de façon plutôt spontanée, en notant au fil de la lecture les mots ou formulations qu'il hésitait à choisir. Les variations observées entre les participant·e·s se rattachent aux constats de Zhang et Hyland (2023), selon lesquelles les comportements en rétroaction entre pair·e·s varient d'un·e apprenant·e à l'autre et que la clarté et la régularité des commentaires produits dépendent en partie de l'expérience antérieure de l'apprenant·e ainsi que de son parcours, individuel, ce qui suggère que les antécédents personnels agissent sur le comportement. La tendance se retrouve également dans notre étude, puisque les différences observées entre les participant·e·s montrent une variabilité à celle rapportée dans les études antérieures.

L'ensemble des résultats témoigne de l'engagement des participant·e·s en tant que donneur·euse de RCÉ, se traduisant par des attitudes positives, des réflexions actives et des comportements observables. Toutefois, des différences significatives sont observées sur les plans affectif et comportemental, tandis que l'engagement cognitif demeure relativement stable selon le rôle occupé. Ces résultats confirment l'idée, déjà avancée par Zhang et Hyland (2023), selon laquelle les apprenant·e·s ne s'engagent pas de la même façon dans la RCÉ; leur engagement dépend d'un ensemble complexe de facteurs personnels, relationnels et contextuels. Dans la lignée des travaux précédents (Fan et Xu, 2020; Yu *et al.*, 2019), l'engagement des donneur·euse·s de RCÉ évolue de manière interconnectée sur les plans affectif, comportemental et cognitif. Lorsque l'apprenant·e ressent des émotions négatives, cela peut réduire son effort et sa réflexion. Au contraire, des émotions positives peuvent favoriser une implication plus forte sur les plans cognitifs et comportementaux. Enfin, une implication cognitive et comportementale limitée peut entraîner, à terme, une baisse de l'engagement affectif (Han et Hyland, 2015).

La section suivante abordera l'engagement des apprenant·e·s receveur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s, en mettant en évidence les dimensions affective, cognitive et comportementale qui ressortent de leurs réponses.

5.3 Engagement des receveur·euse·s de RCÉ entre pair·e·s

Comme nous l'avons déjà mentionné, la deuxième question de cette étude était d'examiner l'engagement des apprenant·e·s lorsqu'ils reçoivent RCÉ de la part de leur pair·e·s. Les résultats quantitatifs indiquent que, sur le plan affectif, les receveur·euse·s de RCÉ affichent un niveau d'engagement affectif plutôt faible, avec une moyenne de 2,87. Dans les entretiens, les receveurs ont exprimé des émotions variées, du plaisir à la frustration et au doute, face aux commentaires reçus. Ces résultats rejoignent les constats de Zhang et Hyland (2023), selon lesquels certain·e·s apprenant·e·s perçoivent la RCÉ comme une source d'encouragement, tandis que d'autres y associent du doute ou de la remise en question. Dans notre étude, les deux receveurs expriment également des émotions variées ; toutefois, nos données ne permettent pas d'établir clairement si celles-ci influencent leur manière d'intégrer les commentaires. De même, Carless et Chan (2016) soulignent que les émotions peuvent soutenir ou freiner l'engagement selon la façon dont la RCÉ est perçue. Ce constat est également rapporté par Zhang et Gao (2024), qui montrent que des émotions négatives comme la frustration ou le doute peuvent limiter l'intégration des commentaires et ralentir la révision. En ce sens, ces résultats révèlent la nécessité d'organiser des dispositifs pédagogiques qui soient sensibles aux émotions des apprenant·e·s, en particulier grâce à une formation à la réception des commentaires et un cadre d'apprentissage favorable (Hyland et Hyland, 2006 ; Noroozi, 2023).

Du point de vue cognitif, les résultats quantitatifs montrent que les receveur·euse·s de RCÉ s'engagent modérément, avec des moyennes variantes entre 2,65 et 3,12, ce qui traduit un engagement inégal selon les items : certains participant·e·s manifestent une réelle prise de conscience de leurs erreurs, tandis que d'autres montrent une réflexion plus limitée sur la manière de les corriger. D'ailleurs, l'analyse des entretiens confirme cette tendance, les deux participants ayant tous deux réalisé certaines reformulations et corrections sur les erreurs signalées, bien que dans la plupart des cas, la clarté des explications apportées varie d'un·e participant·e à l'autre. Cette variabilité suppose que les apprenant·e·s de L2 peuvent éprouver des difficultés à comprendre la rétroaction, notamment en raison de facteurs individuels (niveau de langue, confiance) ou contextuels (manque d'indications ou d'expérience dans la révision), comme l'ont observé Koltovskaia (2020). Ces constats rejoignent les conclusions de Fan et Xu (2020), qui notent que les receveur·euse·s de RCÉ parviennent souvent à percevoir les commentaires, mais leur

capacité à les intégrer dépend de leur maîtrise linguistique mais aussi de leur capacité à analyser leur pertinence. Dans notre étude, les deux receveurs rapportent aussi qu'ils n'ont pas intégré tous les commentaires, souvent en raison de doute, de désaccord ou d'un sentiment d'incompréhension, ce qui montre que des facteurs à la fois affectifs et cognitifs influencent leur manière d'utiliser la RCÉ.

Quant à l'engagement comportemental, la majorité des receveur·euse·s des commentaires (58,8%) a déclaré avoir corrigé d'autres erreurs semblables à celles signalées dans les commentaires, ce qui donne une moyenne relativement élevée pour cet item ($M = 3,24$). À l'inverse, ils sont moins nombreux à avoir relu attentivement leur texte après correction ($M = 2,67$) et à avoir analysé les erreurs à partir des RCÉ reçues ($M = 2,59$), ce qui témoigne d'une implication sélective dans la révision. Les entretiens ont montré que les modifications apportées par les deux receveurs étaient relativement mineures, concernant surtout des erreurs grammaticales tout en préservant le contenu du texte. L'engagement comportemental constaté a surtout été au profit d'ajustements locaux, tel que l'illustre cette déclaration: « J'ai corrigé les fautes grammaticales, pas trop changé le contenu ». Ce type de comportement est aussi rapporté par Cheng et Zhang (2024), qui expliquent que les révisions des receveur·euse·s sont souvent superficielles, sauf lorsqu'une consigne pédagogique leur a été donnée.

Comme Zhang et Gao (2024) l'ont observé, le rôle de receveur·euse se concentrent surtout sur la correction des erreurs signalées, plutôt que sur une révision plus globale de leur texte. Ce rôle semble être influencé par plusieurs facteurs, tels que la qualité perçue des commentaires, le degré de confiance personnelle et la légitimité accordée aux pair·e·s. Ces auteur·e·s affirment d'ailleurs que pour comprendre l'engagement réactif influencé par ces facteurs, une approche multidimensionnelle est nécessaire, prenant en compte les interactions complexes entre les dimensions affective, cognitive et comportementale.

Après avoir examiné séparément l'engagement chez les donneur·euse·s et les receveur·euse·s de RCÉ, nous proposons maintenant une analyse comparative afin de mieux comprendre les différences et similarités observées selon le rôle occupé dans l'activité de RCÉ entre pair·e·s.

5.4 Comparaison de l'engagement selon le rôle de donneur·euse ou de receveur·euse de RCÉ entre pair·e·s

Cette dernière section vise à comparer l'engagement des apprenant·e·s selon leur rôle dans l'activité RCÉ entre pair·e·s. Plus précisément, il était question d'examiner comment leur engagement varie selon qu'ils donnent ou reçoivent une RCÉ : d'un côté, relire et commenter le texte d'autrui; de l'autre, utiliser les commentaires reçus. Prendre en compte simultanément les deux rôles dans le processus de la RCÉ est essentiel, car ils relèvent de formes d'engagement différentes et complémentaires. Une analyse limitée à un seul rôle ne permet pas de saisir toute la complexité de l'engagement, car les deux rôles constituent l'activité de RCÉ entre pair (Chen et Hu, 2025). Dans notre étude, examiner ces deux rôles auprès des mêmes participant·e·s présente l'avantage, pour la partie quantitative, de limiter les différences interindividuelles surtout le niveau de compétence linguistique, la motivation ou les croyances liées à la rétroaction qui pourraient biaiser la comparaison si les rôles étaient attribués à des groupes distincts. Toutefois, cette logique de contrôle ne s'applique pas de la même manière aux données qualitatives, lesquelles reflètent nécessairement la diversité des expériences, perceptions et stratégies propres à chaque participant·e. Ce choix méthodologique permet néanmoins d'isoler plus clairement l'effet du rôle (donner ou recevoir) dans l'analyse quantitative, et d'approfondir ensuite la dynamique de l'engagement dans ses dimensions affective, cognitive et comportementale (Zhang et Hyland, 2023 ; Cheng et Zhang, 2024). En effet, le rôle de donneur·euse demande un travail d'analyse, de comparaison et de formulation de rétroactions, mobilisant un fort engagement cognitif et comportemental, et semble également associé à un engagement affectif plus élevé (Yu *et al.*, 2018; Zhang et Gao, 2024). De leur côté, les receveur·euse·s mobilisent un engagement cognitif lorsqu'ils doivent comprendre et interpréter les commentaires, un engagement comportemental lorsqu'ils révisent leur texte, et un engagement affectif variable selon leur réaction aux rétroactions (Zhang et Hyland, 2023). Toutefois, les études suggèrent également que ces deux rôles pourraient ne pas entraîner les mêmes manifestations de l'engagement : certain·e·s donneur·euse·s semblent exprimer un engagement affectif et comportemental plus élevés, tandis que les receveur·euse·s réalisent souvent des révisions plus sélectives ou partielles, ce qui témoigne d'un traitement plus limité des commentaires (Zhang et Gao, 2024).

Dans le cadre de l'analyse comparative des moyennes, nous avons observé que les participant·e·s se sentaient plus engagé·e·s dans le rôle de donneur·euse. Cette tendance a été confirmée par le test de Wilcoxon, qui a révélé des différences significatives sur les plans affectif ($p < .001$) et comportemental ($p = .002$). Les résultats des analyses qualitatives corroborent cette différence, les donneur·euse·s évoquant du plaisir, de la motivation et de la confiance vis-à-vis de leur rôle.

À l'inverse, les receveur·euse·s ont exprimé des émotions négative, mixte et exprimé leurs doutes, inquiétudes ou désaccords face à certains commentaires reçus. Des résultats proches de ceux de Zhang et Hyland (2023) soulignent que les rétroactions reçues peuvent susciter des réactions ambivalentes en raison d'un sentiment d'exposition ou de jugement, tandis que le rôle de donneur favorise un sentiment de compétence et d'utilité (Fan et Xu, 2020; Zhang *et al.*, 2023), ce qui peut renforcer leur engagement affectif. Quant aux receveur·euse·s, même s'ils ont souligné la valeur de la rétroaction reçue, leur implication dans les dimensions affective et comportementale reste limitée. D'après Yu *et al.* (2018), certain·e·s apprenant·e·s apprécient la RCÉ tout en manifestant une attitude réservée à l'égard des commentaires reçus. L'analyse combinée des données quantitatives et qualitatives montre ainsi que, chez les receveur·euse·s, les actions réalisées dépendent largement de la manière dont ils perçoivent les commentaires. Cependant, le style de rétroaction des pair·e·s, les consignes données par les enseignant·e·s et le niveau de compétence en écriture peuvent également influencer l'engagement des apprenant·e·s et mener à des évolutions différentes (Li et Jiang, 2024). Il est également possible que le fait que les participant·e·s ne se connaissent pas avant les activités de RCÉ entre pair·e·s ait influencé certains résultats liés à l'engagement affectif. En effet, l'absence de relation préalable entre les apprenant·e·s pourrait avoir limité leur niveau de confort, de confiance ou d'aisance lors de l'échange de rétroactions, ce qui peut avoir influencé leurs réactions émotionnelles face à l'activité.

Concernant l'engagement cognitif, les scores sont comparables selon le rôle ($M = 3,04$ pour les donneur·euse·s et $M = 2,85$ pour les receveur·euse·s), et la différence n'est pas significative. Cela suggère que les deux rôles mobilisent des processus de réflexion semblables, même si quelques variations apparaissent dans leurs propos aux entretiens. Les entretiens ont révélé que les donneur·euse·s ont mobilisé des stratégies métacognitives, telles que la comparaison entre leur texte et celui du pair·e, tandis que les receveur·euse·s ont davantage centré leur attention sur les erreurs signalées. Comme le rappellent Fan et Xu (2020), l'engagement cognitif dans la RCÉ

dépend largement du niveau de compétence linguistique, de l'expérience préalable et du degré de familiarité avec la tâche. Koltovskaia (2020) soutient également que les efforts cognitifs déployés dans le cadre de la RCÉ sont comparables entre les deux rôles, même si leur intensité ou leur orientation peut varier selon le contexte.

Dans notre étude, nous observons aussi que les participants se concentraient surtout sur les erreurs qu'ils connaissaient bien. Par exemple, l'un d'eux mentionne « je me suis concentré surtout sur les fautes que je connaissais bien », tandis qu'un autre dit avoir « sélectionné les commentaires que je pense justes ».

Concernant l'engagement comportemental, les scores montrent que les participant·e·s s'engagent davantage lorsqu'ils sont donneur·euse·s ($M = 3,29$) que lorsqu'ils sont receveur·euse·s ($M = 2,74$). Dans le rôle de donneur·euse·s, les participant.e.s rapportaient avoir relu les commentaires, reformulé et mobilisé des stratégies personnelles pour donner des rétroactions, alors que dans leur rôle de receveur·euse·s, iels ont fait moins d'actions : généralement, des corrections de forme ou des ajustements mineurs. Des travaux de Cheng et Zhang (2024) et Zhang et Gao (2024) montrent que le rôle de receveur·euse est souvent caractérisé comme passif. Nos données qualitatives confirment en partie cette observation : les deux participant·e·s receveur·euse·s mentionnent qu'ils n'ont pas accepté tous les commentaires, notamment lorsqu'ils doutaient de leur pertinence ou avaient l'impression que leur idée n'avait pas été comprise.

En résumé, les résultats de notre étude suggèrent que les donneur·euse·s manifestent un engagement supérieur, en particulier en ce qui concerne les aspects affectifs et comportementaux. Il est également important de rappeler que les mêmes participant·e·s ont occupé les deux rôles, ce qui renforce la pertinence de notre comparaison en limitant l'effet des différences interindividuelles. Plusieurs recherches suggèrent que le rôle de donneur·euse ne se limite pas à aider l'autre : il offre aussi une occasion de réflexion et d'apprentissage pour soi-même. En analysant le texte d'un·e pair·e, les apprenant·e·s portent un regard critique sur des problèmes susceptibles d'être présents dans leur propre écriture (Lundstrom et Baker, 2009). Ce travail collaboratif renforce leur sentiment de compétence et leur motivation à s'engager (Zhang et Hyland, 2023). La RCÉ par les pair·e·s renforce également l'autonomie des apprenant·e·s en leur permettant de générer une rétroaction interne et de reconnaître plus indépendamment les aspects de leur travail à améliorer (Nicol et McCallum, 2022). Pour notre part, nous avons observé que les

émotions positives des donneur·euse·s ont un effet sur l'attention et incitent les participant·e·s à remarquer et à s'engager davantage avec la RCÉ que lorsqu'ils occupent le rôle de receveur·euse.

Après avoir détaillé l'engagement des apprenant·e·s à l'égard de la RCÉ entre pair·e·s lors de notre étude, la section suivante portera sur les limites qui y sont associées.

5.5 Limites de l'étude

La recherche actuelle s'appuie sur plusieurs études antérieures dans le domaine de l'engagement dans la RCÉ entre pair·e·s. Cependant, comme toute étude elle présente des limites. Malgré un échantillon relativement plus large que dans plusieurs études empiriques précédentes, comme celles de Zhang et Hyland (2023), qui ont analysé deux apprenant·e·s, de Zhang *et al.* (2023), portant sur trois apprenant·e·s, ou encore de Zhang et Gao (2024), qui ont examiné six étudiant·e·s du premier cycle, notre échantillon (N = 17) demeure restreint et peu diversifié. De plus, la partie qualitative repose sur quatre participants (deux donneurs et deux receveurs) ayant participé aux entrevues, ce qui constitue un nombre très limité et réduit la diversité des perspectives recueillies.

Une autre limite de cette étude réside dans le recours à des instruments auto-rapportés pour mesurer l'engagement. Ce type d'outil comporte en effet certains biais potentiels, tels que la désirabilité sociale, les différences dans la compréhension des items ou encore la tendance des répondant·e·s à privilégier l'accord dans leurs réponses (Mackey et Gass, 2016). Il ne faut pas oublier que les participant·e·s remplissent le questionnaire seuls, sans intervention de l'étudiante-chercheure, et que le temps qu'ils sont disposé·e·s à y consacrer est souvent limité. Dans ce contexte, les résultats reposent sur les perceptions déclarées des participant·e·s, sans validation empirique par une analyse des textes révisés ou des comportements observables, ce qui peut limiter la portée interprétative des résultats. Selon Dörnyei (2003), cela peut entraîner des réponses moins réfléchies ou données rapidement. Dans notre étude, ce choix méthodologique visait à inclure plus de participant·e·s, mais il a réduit la validité et la richesse de la mesure de l'engagement. Toutefois, la réalisation d'entrevues semi-dirigés nous a permis de compenser partiellement ces limites, en apportant des données plus détaillées et nuancées qui approfondissent la compréhension de l'engagement des participant·e·s.

Les limites de notre étude, susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus, sont présentées ci-dessus. La section suivante porte sur des pistes de recherche futures pouvant être exploitées.

5.6 Pistes de recherches futures

Malgré les limites mentionnées, nous considérons avoir atteint l'objectif de cette étude, qui consiste à explorer les engagements des apprenant·e·s pendant l'activité de RCÉ entre pair·e·s, selon leurs rôles dans cette activité. Si de futures recherches reprennent le même sujet, nous formulons quelques recommandations concernant la démarche à adopter. D'abord, reproduire cette étude avec un plus grand nombre de participant·e·s permettrait d'obtenir des résultats plus précis. Un test de compétence en rédaction aurait pu être administré avant l'étude afin de mieux contrôler la variable de compétence (Michaud *et al.*, 2025). Si les niveaux d'engagement varient selon l'instrument de collecte de données, il est important d'identifier celui qui représente le plus fidèlement les pratiques réelles des apprenant·e·s pour guider les recherches futures. Par ailleurs, les protocoles de pensée à voix haute pourraient également être mobilisés pour mieux comprendre leurs engagements, comme l'ont fait Fernández-Michels et Fornons (2021). Enfin, proposer une plus grande variété de tâches de rétroaction permettrait d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques de la tâche influencent les formes d'engagement cognitives, affectives et comportementales.

5.7 Implications pédagogiques

Les résultats de cette étude ont également des implications significatives pour l'enseignement. Ils montrent que lorsque les apprenant·e·s de L2 échangent des RCÉ en classe, ces échanges peuvent favoriser leur motivation et encourager leur participation, notamment sur les plans affectif et comportemental. Donc, les enseignant·e·s peuvent organiser des activités structurées de rétroaction entre pairs, dans lesquelles les apprenant·e·s formulent des commentaires les un·e·s aux autres, ce qui peut favoriser leur participation active dans leur apprentissage et stimuler leur réflexion sur la langue. De plus, lorsque les enseignant·e·s proposent des consignes claires et des critères précis, les apprenant·e·s sont davantage en mesure de formuler des commentaires pertinents et d'exploiter plus efficacement les commentaires reçus. En outre, étant donné que les résultats mettent en évidence des différences selon le rôle de donneur·euse ou de receveur·euse de RCÉ, il serait pertinent pour les enseignant·e·s de varier ces rôles en classe afin d'en maximiser les bénéfices.

Une telle démarche permettrait aux apprenant·e·s de développer leurs compétences analytiques ainsi que leur capacité à réviser leurs propres productions.

CONCLUSION

Nous avons mené une recherche sur l'engagement des apprenant·e·s de l'ALS envers la RCÉ entre pair·e·s, avec un intérêt particulier pour les différences entre le rôle de donneur·euse et celui du receveur·euse de RCÉ. Nous avons décrit et expliqué les trois dimensions de l'engagement : affective, cognitive et comportementale, sur la base de travaux antérieurs. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons recruté 17 apprenant·e·s d'ALS qui ont tout d'abord écrit un texte sur un sujet qui leur avait été proposé. Chaque participant·e a ensuite été amené à corriger le texte d'un·e pair·e puis à remplir un premier questionnaire mesurant son engagement en tant que donneur·euse. Lors de la séance suivante, les mêmes participant.e.s ont reçu les commentaires de leur pair·e·s, ont révisé leur propre texte en fonction des RCÉ reçus et ont rempli un second questionnaire mesurant leur engagement en tant que receveur·euse. Enfin, quatre participant·e·s ont participé à des entretiens individuels semi-structurés.

Les résultats que nous avons obtenus grâce aux analyses quantitatives, aux statistiques descriptives, au test de Wilcoxon et à l'analyse thématique des entretiens pour faire ressortir des tendances qualitatives corroborent certaines recherches antérieures. Tout d'abord, les analyses montrent un engagement globalement plus fort lorsque les participant.e.s se trouvent dans le rôle de donneur·euse, en particulier sur les dimensions affective et comportementale. Donner de la RCÉ semble générer un sentiment d'utilité, de confiance, de motivation et favoriser les méthodes de comparaison et de mobilisation de stratégies analytiques. En revanche, le rôle de receveur·euse est associé à un engagement affectif légèrement plus faible, marqué par des émotions variées concernant l'utilisation des commentaires reçus. Sur le plan cognitif, les deux rôles se révèlent comparables, ce qui suggère que les exigences réflexives de la tâche sont présentes dans les deux rôles. Ces résultats étayaient bien l'hypothèse que l'engagement dans la RCÉ est multidimensionnel et qu'il dépend du rôle occupé, des perceptions et des conditions pédagogiques dans lesquelles la tâche est réalisée. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux précédents (p. ex., Fan et Xu, 2020 ; Yu et Lee, 2016 ; Zhang et Hyland, 2023), tout en offrant un éclairage plus nuancé sur la manière dont les deux rôles façonnent différemment l'engagement des apprenant·e·s envers la RCÉ entre pair·e·s.

En somme, cette étude met en lumière la complexité de l'engagement dans la RCÉ entre pair·e·s et souligne l'importance de considérer le rôle dans l'activité pour comprendre les comportements, les processus de réflexion et l'expérience émotionnelle des apprenant·e·s. Ces résultats apportent un éclairage pertinent pour l'enseignement de l'écriture en L2 et pour la mise en œuvre pédagogique de la RCÉ entre pair·e·s dans les cours d'ALS.

ANNEXE A
TÂCHE D'ÉCRITURE

Writing topic: the impact of technology on education

Write an essay discussing in 100 to 150 words how technology influences education. Explore both the benefits and challenges of integrating technology in classrooms.

ANNEXE B

**LES QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT DES APPRENANT·E·S ENVERS LA
RCÉ ENTRE PAIR·E·S**

(Version française)

Questionnaire 1 (Le rôle de donneur·euse)

Nom et prénom:

Âge:

Genre:

Langue maternelle:

Autre langue:

Avez-vous déjà eu une expérience avec les rétroactions correctives de vos pair·e·s ?

Oui Non

Veillez indiquer sur l'échelle suivante dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les éléments suivants (1 = pas du tout d'accord; 2 = en désaccord; 3 = pas sûr/neutre; 4 = d'accord; 5 = Tout à fait d'accord).

Engagement affectif	1. Je trouve l'activité de rétroaction entre pair·e·s intéressante.	1	2	3	4	5
	2. J'ai ressenti un sentiment de satisfaction lorsque j'ai donné des rétroactions à mon pair.	1	2	3	4	5
	3. Je crois que mes rétroactions ont pu avoir un impact positif sur le travail de mon pair.	1	2	3	4	5
	4. Je me suis senti(e) motivé(e) à donner des rétroactions constructives à mon pair.	1	2	3	4	5

	5. Je n'éprouve pas d'inquiétude de l'exactitude des commentaires que je fais sur l'écrit de mon pair.	1	2	3	4	5
Engagement cognitif	6. Je me suis demandé si les rétroactions correctives que je donnais étaient pertinentes pour mon pair.	1	2	3	4	5
	7. J'ai analysé attentivement les problèmes dans l'écrit de mon pair.	1	2	3	4	5
	8. J'ai persévéré à donner des rétroactions même lorsque cela a nécessité des efforts supplémentaires.	1	2	3	4	5
	9. Je me suis assuré(e) d'avoir bien compris le texte de mon pair avant de donner une rétroaction.	1	2	3	4	5
	10. Lors de la rétroaction, j'ai identifié plusieurs types de problèmes dans l'écriture de mon pair.	1	2	3	4	5
Engagement comportemental	11. J'ai analysé le travail de mon pair pour repérer ce qui pouvait être amélioré.	1	2	3	4	5
	12. J'ai signalé les erreurs dans l'écrit de mon pair.	1	2	3	4	5
	13. Je me suis assuré(e) que mes rétroactions étaient compréhensibles.	1	2	3	4	5
	14. j'ai pris le temps de réfléchir et de formuler des rétroactions utiles.	1	2	3	4	5

	15. J'ai relu mes commentaires avant de les transmettre à mon camarade.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

Questionnaire 2 (Le rôle de receveur·euse)

Veillez indiquer sur l'échelle suivante dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les éléments suivants (1 = pas du tout d'accord; 2 = en désaccord; 3 = pas sûr/neutre; 4 = d'accord; 5 = totalement d'accord).

Engagement affectif	1. La rétroaction reçue a renforcé ma confiance.	1	2	3	4	5
	2. J'aime lire les rétroactions de mon collègue sur mon texte.	1	2	3	4	5
	3. La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien.	1	2	3	4	5
	4. J'étais à l'aise et ouvert(e) à l'idée que mon pair évalue ma composition.	1	2	3	4	5
	5. La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte.	1	2	3	4	5
Engagement cognitif	6. J'ai fait des révisions en fonction des rétroactions de mes pairs.	1	2	3	4	5
	7. Je me suis demandé si les rétroactions correctives de mon pair étaient pertinentes.	1	2	3	4	5

	8. Les commentaires de mon camarade m'ont aidé à identifier mes points faibles et les points forts de mon écriture.	1	2	3	4	5
	9. J'ai privilégié certains commentaires de mon camarade lors de la révision.	1	2	3	4	5
	10. Je me suis demandé si j'avais bien compris les commentaires et les corrections que mon pair m'avait donnés.	1	2	3	4	5
Engagement comportemental	11. En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur.	1	2	3	4	5
	12. Si je n'ai pas compris la rétroaction reçue, j'ai posé des questions (à un camarade, etc.).	1	2	3	4	5
	13. J'ai relu attentivement après la révision pour vérifier si tout était correct.	1	2	3	4	5
	14. Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait.	1	2	3	4	5
	15. Grâce aux rétroactions de mon pair, j'ai pu corriger d'autres erreurs similaires qu'il/elle n'avait pas remarquées.	1	2	3	4	5

(Version anglaise)

Questionnaire 1 (Giver role)

Full Name:

Age:

Gender:

First language:

Other language(s):

Have you ever had experience with peer written corrective feedback?

Yes No

Please indicate the extent to which you agree with the following statements using the scale below: (1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Neutral/Not sure; 4 = Agree; 5 = Strongly agree)

Affective engagement	1. I enjoy participating in peer feedback activities because they are interesting to me.	1	2	3	4	5
	2. I feel satisfied when I finish giving comments on my peer's writing.	1	2	3	4	5
	3. I believe my feedback can help improve my peer's writing.	1	2	3	4	5
	4. I feel motivated to write constructive comments for my peer.	1	2	3	4	5
	5. I am not worried about whether my comments are accurate.	1	2	3	4	5
	6. Je me suis demandé si les rétroactions correctives que je donnais étaient pertinentes pour mon pair.	1	2	3	4	5

Cognitive engagement	7. I carefully analyze the problems in my peer's writing.	1	2	3	4	5
	8. I continue giving comments even when it takes extra effort.	1	2	3	4	5
	9. I make sure I fully understand my peer's writing before giving comments.	1	2	3	4	5
	10. I can identify different types of problems when reading my peer's writing.	1	2	3	4	5
Behavioral engagement	11. I examine my peer's writing to find what can be improved.	1	2	3	4	5
	12. I point out the errors in my peer's writing.	1	2	3	4	5
	13. I make sure my comments are clear and easy to understand.	1	2	3	4	5
	14. I take time to think and write helpful feedback.	1	2	3	4	5
	15. I re-read my comments before giving them to my peer.	1	2	3	4	5

Questionnaire 2 (Receiver role)

Please indicate to what extent you agree with the following statements.

(1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Neutral/Not sure; 4 = Agree; 5 = Strongly agree)

Affective engagement	1. Peer feedback made me feel more confident about my writing.	1	2	3	4	5
	2. I enjoy reading the comments my peer gave on my writing.	1	2	3	4	5
	3. I feel good after receiving feedback from my peer.	1	2	3	4	5
	4. I felt comfortable letting my peer review my writing.	1	2	3	4	5
	5. Peer feedback motivated me to put more effort into my next writing.	1	2	3	4	5
Cognitive engagement	6. I revised my writing based on the feedback from my peer.	1	2	3	4	5
	7. I thought about whether my peer's feedback was relevant.	1	2	3	4	5
	8. My peer's comments helped me recognize the strengths and weaknesses in my writing.	1	2	3	4	5
	9. I gave priority to certain peer comments during revision.	1	2	3	4	5
	10. I reflected on whether I understood my peer's feedback correctly.	1	2	3	4	5

Behavioral engagement	11. I tried to understand why I made the mistake after reading the feedback.	1	2	3	4	5
	12. When I didn't understand the feedback, I asked someone for help (e.g., a classmate).	1	2	3	4	5
	13. After revising, I reread my text carefully to check if everything was correct.	1	2	3	4	5
	14. After receiving the feedback, I did nothing.	1	2	3	4	5
	15. Thanks to my peer's feedback, I was able to correct other similar mistakes that they didn't mention.	1	2	3	4	5

ANNEXE C

LES ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS

(Version français)

L'entrevue 1 (Rôle de donneur·euse de RCÉ)

1. Comment avez-vous analysé le travail de vos camarades avant de donner des rétroactions ?(Avez-vous utilisé un critère spécifique pour juger la qualité du texte ?)
2. Quels aspects du travail de vos camarades avez-vous évalués pour donner des rétroactions ?(Avez-vous mis l'accent sur la clarté des idées, la structure du texte, la grammaire ou d'autres éléments ?)
3. Parlez-moi de ce que vous avez fait après avoir rédigé vos commentaires : les avez-vous relus ou modifiés avant de les remettre ?
4. Quand vous avez donné une rétroaction corrective, avez-vous suivi une méthode ou des étapes particulières ?(Par exemple, avez-vous commencé par quelque chose de positif, posé des questions, donné des conseils, etc. ?)
5. Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez donné des rétroactions à vos pairs sur leur texte ? Pouvez-vous nous expliquer ?(Avez-vous ressenti des émotions ou des attitudes positives ou négatives ? Qu'en avez-vous pensé ?)
6. Aimerez-vous participer à nouveau à une activité de rétroaction entre pairs ? Pourquoi ?

L'entrevue 2 (Rôle de receveur·euse de RCÉ)

1. Comment avez-vous utilisé les rétroactions de vos pairs pour améliorer votre texte ?(Pouvez-vous donner un exemple précis de la manière dont vous avez modifié votre travail ?)

2. Sur quels aspects de votre texte les rétroactions de vos pairs se sont-elles concentrées ? (Y a-t-il des éléments spécifiques que vous auriez préféré que vos camarades évaluent, comme la structure, la grammaire ou les idées ?)
3. Après avoir reçu des rétroactions, comment avez-vous décidé quels éléments de votre texte vous alliez modifier ?(Avez-vous suivi toutes les suggestions ou seulement certaines ? Pourquoi ?)
4. Pouvez-vous décrire ce que vous faites après avoir reçu des rétroactions sur votre texte ? (Comment avez-vous modifié votre texte ?)
5. Comment vous êtes-vous senti lorsque vous avez reçu des rétroactions de vos camarades sur les différents aspects de votre texte ?
6. Est-ce que vos émotions ont influencé la manière dont vous avez intégré les rétroactions reçues ? Comment?

(Version anglaise)

Interview 1 (Giver role)

1. When you gave feedback, how did you analyze your peer's writing? (Did you use any specific criteria to judge the quality of the text?)
2. Which parts of your peer's writing did you focus on when giving feedback? (For example idea clarity, text structure, grammar, or something else?)
3. After writing your comments, what did you do before sending them? (Did you reread or revise them? Why or why not?)
4. Did you follow any steps or strategies when giving feedback? (For example, did you start with something positive, ask questions, or give suggestions?)
5. How did you feel when giving feedback on your peer's writing? (Did you experience any positive or negative emotions? What did you think of the experience?)

6. Would you like to do peer feedback again? Why?

Interview 2 (Receiver role)

1. How did you use your peer's feedback to improve your writing?
(Can you give an example of something you changed?)

2. What parts of your writing did your peers give feedback on?
(Was there anything else you wish they had commented on, like grammar, structure, or ideas?)

3. After getting feedback, how did you decide what to change in your text?
(Did you use all the suggestions or just some? Why?)

4. What did you usually do after receiving feedback?
(How did you make changes to your writing?)

5. How did you feel when you received feedback from your peers?
6. Did your emotions influence the way you incorporated the feedback you received? How?

ANNEXE D
GUIDE FOR PEER WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK

Peer feedback is a useful classroom activity that can help improve your writing and support your classmates. It allows you to build your own skills while helping others improve their work. Giving and receiving feedback is a great way to improve the quality of your texts and to make learning more active. When you give feedback on a classmate's text, you help them see what is good in their writing and what can be improved. For your feedback to be helpful, you can focus on two main things:

1) Form: this means looking at grammar, verb tenses, prepositions, or vocabulary. For example, if you see the sentence "He go to school," you can underline the mistake and suggest "He goes to school." You can either show the mistake or correct it directly.

2) Content: check if the ideas are clear, well organized, and easy to follow. For example, if a paragraph is confusing, you can ask: "Can you explain this part more clearly?"

The goal of peer feedback is to help improve the writing, not to criticize the person. Always focus on the text, not on the writer, and try to use helpful and polite comments, such as:

Evaluation: "Your conclusion nicely summarizes the main points."

Clarification: "What do you mean by this sentence?"

Suggestion: "You could add an example here to make your point stronger."

Reformulation: "Maybe you can rewrite this sentence to make it clearer."

Always use polite and encouraging language. Try to avoid comments that sound too negative. This helps keep the classroom respectful and friendly for everyone.

As someone who receives feedback, you can choose to accept it or not. It's important to think about the feedback and decide what is useful for you. Take time to read the comments, understand them, find the parts to improve, and make changes to your writing.

RÉFÉRENCES

Anaene Oyeka, I. C., et Ebu, G. U. (2012). Modified wilcoxon signed-rank test. *Open Journal of Statistics*, 02(02), 172–176. <https://doi.org/10.4236/ojs.2012.22019>

Benson, S., et DeKeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, 23(6), 702–726. <https://doi.org/10.1177/1362168818770921>

Biber, D., Nekrasova, T., et Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for l1-english and l2-writing development: A meta-analysis. *ETS Research Report Series*, 2011(1). <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x>

Bitchener, J. (2012). A reflection on ‘the language learning potential’ of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348–363. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.006>

Bitchener, J., et Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832400>

Bitchener, J., et Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193–214. <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>

Bitchener, J., Young, S., et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>

Black, P., et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

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>

Brown, D. (2012). The written corrective feedback debate: Next steps for classroom teachers and practitioners. *TESOL Quarterly*, 46(4), 861–867. <https://doi.org/10.1002/tesq.63>

Cao, Z., Yu, S., et Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates’ learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 102–112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.08.001>

Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>

Carless, D., et Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. [10.1080/02602938.2016.1211246](https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246)

Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in l2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81–117. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03>

Chen, H., et Hu, G. (2025). Investigating relationships among students' affective, behavioral and cognitive engagement with peer feedback on EFL writing. *Studies in Educational Evaluation*, 84, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101430>

Cheng, X., et Zhang, L. J. (2024). Examining second language (L2) learners' engagement with awe-teacher integrated feedback in a technology-empowered context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(4), 1023–1035. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00877-8>

Cho, K., et MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>

Coyle, Y., et Roca De Larios, J. (2020). Exploring young learners' engagement with models as a written corrective technique in EFL and CLIL settings. *System*, 95, 102374. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102374>

Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. In C. Poth (Ed.), *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design* (pp. 21–36). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529682663.n6>

Crosthwaite, P., Ningrum, S., et Lee, I. (2022). Research trends in L2 written corrective feedback: A bibliometric analysis of three decades of Scopus-indexed research on L2 WCF. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100934>

Diemas Aditya Briansyah. (2025). An experimental study on the effectiveness of peer feedback compared to teacher-written corrective feedback in teaching writing. *Jurnal Ilmiah Manajemen, Ekonomi Dan Akuntansi*, 5(1), 63–77. <https://doi.org/10.55606/jurimea.v5i1.878>

Dörnyei, Z., et Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (3e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>

Edge, J. (1996). *Mistakes and correction* (6e éd). Longman.

Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on l2 acquisition. *AILA Review*, 19, 18–41. <https://doi.org/10.1075/aila.19.04ell>

Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990544>

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353–371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>

Elnoamany, N. (2025). Former les enseignants du FLE aux techniques de la rétroaction corrective pour améliorer les compétences de l'expression écrite chez les élèves du cycle préparatoire. *بحوث في تدريس اللغات*, 30(30), 198–231. <https://doi.org/10.21608/ssl.2025.420248>

Fan, Y., et Xu, J. (2020). Exploring student engagement with peer feedback on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100775. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100775>

Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607201>

Ferris, D. R. (2004). The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>

Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>

Ferris, D., et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161–184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)

Ferreira, A. (2006). An experimental study of effective feedback strategies for intelligent tutorial systems for foreign language. Dans J. S. Sichman, H. Coelho, et S. O. Rezende (dir.), *Advances in Artificial Intelligence—IBERAMIA-SBIA 2006* (vol. 4140, p. 27–36). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11874850_7

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e éd). Presses de l'Université du Québec.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., et Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (p. 185-205). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742>

Hamed Mahvelati, E. (2021). Learners' perceptions and performance under peer versus teacher corrective feedback conditions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 100995. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100995>

Han, Y., et Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>

Han, Y., et Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.003>

Han, Y., et Xu, Y. (2021). Student feedback literacy and engagement with feedback: A case study of Chinese undergraduate students. *Teaching in Higher Education*, 26(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1648410>

Hansen, J. G., et Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci004>

Hennink, M., et Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., et Mercer, S. (dir.). (2021). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923613>

Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.466>

Hu, G., et Lam, S. T. E. (2010). Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: Exploring peer review in a second language writing class. *Instructional Science*, 38(4), 371-394. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9086-1>

Hyland, K., et Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>

Iriarte, M. G., et Alastuey, C. B. (2017). *Peer vs. teacher corrective feedback and its effect on grammar* (Mémoire de maîtrise, Universidad Pública de Navarra). <https://academic.e.unavarra.es/handle/2454/25311>

Kang, E., et Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/modl.12189>

Karim, K., et Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539. <https://doi.org/10.1177/1362168818802469>

Kartchava, E. (2016). Learners' Beliefs About Corrective Feedback in the Language Classroom: Perspectives from Two International Contexts. *TESL Canada Journal*, 33(2), 19-45. <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i2.1235>

Kim, Y., et Emeljanova, L. (2021). The effects of written corrective feedback on the accuracy of L2 writing: Comparing collaborative and individual revision behavior. *Language Teaching Research*, 25(2), 234-255. <https://doi.org/10.1177/1362168819831406>

Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., et Yun, H. (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>

Koltovskaia, S. (2020). Student engagement with automated written corrective feedback (Awcf) provided by Grammarly: A multiple case study. *Assessing Writing*, 44, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100450>

Lim, S. C., et Renandya, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: A meta-analysis. *Tesl-Ej*, 24(3), n3. <https://hdl.handle.net/10497/22307>

Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524–536. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000247>

Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. Dans N. Hossein et K. Eva (dir.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (1e éd., p. 143–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432-11>

Li, J., et Jiang, L. (2024). Understanding changes in learner engagement with peer feedback giving in EFL writing: A longitudinal study. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101391. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101391>

Li, D., et Qian, J. (2025). Corrigendum to “Engaging in dialogic peer feedback in L2 writing development: A microgenetic approach” [System 126 (2024) 103513]. *System*, 128, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103563>

Li, S., et Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>

Little, T., Dawson, P., Boud, D., et Tai, J. (2025). What does it take to provide effective peer feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(5), 775–786. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2475059>

Liu, C., et Yu, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53, 100630. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630>

Lira-Gonzales, M.-L., Nassaji, H., et Chao, K. W. C. (2021). Student engagement with teacher written corrective feedback in a french as a foreign language classroom. *Journal of Response to Writing*, 7(2). <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol7/iss2/3>

Lundstrom, K., et Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>

Lyster, R., et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

Lyster, R., et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>

Mackey, A., et Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (p. 407–452). Oxford University Press.

Mackey, A., et Gass, S. M. (dir.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Mackey, A., et Gass, S. M. (2015). *Second language research* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750606>

Mahfoodh, O. H. A. (2017). “I feel disappointed”: EFL university students’ emotional responses towards teacher written feedback. *Assessing Writing*, 31, 53-72. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001>

Mao, S. S., et Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback:(Mis) alignment of teachers’ beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>

Mao, Z., et Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing Writing*, 45, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>

Martin, I. A., et Sippel, L. (2021). Is giving better than receiving?: The effects of peer and teacher feedback on L2 pronunciation skills. *Journal of Second Language Pronunciation*, 7(1), 62–88. <https://doi.org/10.1075/jslp.20001.mar>

Marion, C., Laferrière, T., et Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs: Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants? *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition de Vygotsky*, 6(1), 52–72. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>

Maatouk, Z., et Payant, C. (2020). Moving beyond individual peer review tasks: A collaborative written corrective feedback framework. *BC TEAL Journal*, 19-31 Pages. <https://doi.org/10.14288/BCTJ.V5I1.341>

McConlogue, T. (2015). Making judgements: Investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1495-1506. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878>

Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>

Nemati, M., Alavi, S. M., et Mohebbi, H. (2019). Assessing the effect of focused direct and focused indirect written corrective feedback on explicit and implicit knowledge of language learners. *Language Testing in Asia*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0084-9>

Nguyen, C.-D. (2024). Scaffolding student engagement with written corrective feedback: Transforming feedback sessions into learning affordances. *Language Teaching Research*, 28(5), 1918–1939. <https://doi.org/10.1177/13621688211040904>

Nicol, D., Thomson, A., et Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Nicol, D., et McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Noroozi, O. (2023). The role of students' epistemic beliefs for their argumentation performance in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 501–512. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2092188>

Oga-Baldwin, W. L. Q., et Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151–163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.011>

Panadero, E., et Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Papi, M., Rios, A., Pelt, H., et Ozdemir, E. (2019). Feedback-seeking behavior in language learning: Basic components and motivational antecedents. *The Modern Language Journal*, 103(1), 205-226. <https://doi.org/10.1111/modl.12538>

Patra, I., Alazemi, A., Al-Jamal, D., & Gheisari, A. (2022). The effectiveness of teachers' written and verbal corrective feedback (Cf) during formative assessment (Fa) on male language learners' academic anxiety (Aa), academic performance (Ap), and attitude toward learning (Atl). *Language Testing in Asia*, 12(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00169-2>

Peterson, S. S., et Portier, C. (2014). Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13*, 42(3), 237–257. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.670256>

Pham, V. P. H., et Hoai, A. N. T. (2021). *A study of facebook-based peer comments on l2 writing*: 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021), Ho Chi Minh, Vietnam. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.014>

Philip, M. (2024). Questionnaire, rating scale and checklist–How do they differ?. *Methods in Psychology*, 10, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100145>

Philp, J., et Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>

Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>

Plaisent, M., Zheng, L., Khadhraoui, M., et Bernard, P. (2018). *Concepts et outils des sondages web: Introduction à limesurvey et surveymonkey* (1e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shhc>

Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 375–389. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.004>

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/10.1177/1362168812459151>

Reeve, J., Cheon, S. H., et Jang, H.-R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. Dans *Handbook of Student Engagement Interventions* (p. 87–102). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>

Rouhi, A., Dibah, M., et Mohebbi, H. (2020). Assessing the effect of giving and receiving written corrective feedback on improving L2 writing accuracy: Does giving and receiving feedback have fair mutual benefit? *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00093-z>

Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

Sadeghpour, R., et Ghanaat, H. (2022). La place de la rétroaction corrective au sein de la pratique des enseignants de FLE, le cadre des cours de FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 18(35), 191-218. <https://doi.org/10.22129/plume.2022.347177.1221>

Saragih, N. A., Madya, S., Siregar, R. A., et Saragih, W. (2021). Written Corrective Feedback: Students' Perception and Preferences. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 676-690.

Schelings, C. (2021). Questionnaire, étude de cas, entretien individuel, focus group et observation in situ. Cahier méthodologique.

Sénécal, I. (2016). *Comment donner une rétroaction efficace aux élèves*. Profweb. https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on esl learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>

Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the esl classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203–234. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990507>

Shi, Y. (2021). Exploring learner engagement with multiple sources of feedback on l2 writing across genres. *Frontiers in Psychology*, 12, 758867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758867>

Shang, H.-F. (2022). Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>

Shintani, N., et Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing?. *System*, 49, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.006>

Shintani, N., Ellis, R., et Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/lang.12029>

Storch, N. (2021). Theoretical perspectives on l2 writing and language learning in collaborative writing and the collaborative processing of written corrective feedback. Dans R. M. Manchón et C. Polio, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing* (1e éd., p. 22–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199691-4>

Storch, N., et Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303–334. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990532>

Suliman, W. (2024). Using self- and peer-correction to enhance college students' writing ability. *Journal of the Nordic Academy of Wisdom*, 2(12), 170–186.

Sulis, G. (2022). Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. *System*, 110, 102902. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902>

Suzuki, W., Nassaji, H., et Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135-145. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.017>

Taghizadeh Kerman, N., Banihashem, S. K., Noroozi, O., et Biemans, H. J. A. (2022, 14 juin). The effects of students' perceived usefulness and trustworthiness of peer feedback on learning satisfaction in online learning environments. *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*. Eighth International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14445>

Talbot, N. (2017). Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd). Montréal, Québec : Chenelière éducation. *Revue des Sciences de L'éducation*, 43(1), 264. <https://doi.org/10.7202/1042088ar>

Ten Cate, O. Th. J. (2013). Why receiving feedback collides with self determination. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 845–849. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9401-0>

Tian, L., et Zhou, Y. (2020). Learner engagement with automated feedback, peer feedback and teacher feedback in an online EFL writing context. *System*, 91, 102247. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102247>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M., et Duran, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, 61, 225-231. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.002>

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in 12 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

Tsao, J.-J., Tseng, W.-T., et Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on efl college students' self-evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219–241. <https://doi.org/10.1177/0033294116687123>

Tsao, J.-J., Tseng, W.-T., Hsiao, T.-Y., Wang, C., et Gao, A. X. (2021). Toward a motivation-regulated learner engagement wcf model of 12 writing performance. *Sage Open*, 11(2), 21582440211023172. <https://doi.org/10.1177/21582440211023172>

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., et Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>

Vattøy, K. D., et Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268. [0.1016/j.tate.2019.06.024](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024)

Vuogan, A., ET Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A META-ANALYSIS. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1115–1138. <https://doi.org/10.1002/tesq.3178>

Wang, M. T., et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

Wang, Y., et Xu, J. (2024). Development and initial validation of learner engagement with teacher written corrective feedback scale. *System*, 124, 103376. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103376>

Witari, P. S., et Mahardika, A. A. A. (2025). The lecturers' written corrective feedback in writing classes: University students' opinions and preferences. *Journal of English Language and Culture*, 15(1).

Wondim, B. M., Bishaw, K. S., et Zeleke, Y. T. (2023). Effects of teachers' written corrective feedback on the writing achievement of first-year Ethiopian university students. *Education Research International*, 2023, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2023/7129978>

Wondim, B. M., Bishaw, K. S., et Zeleke, Y. T. (2024). Effectiveness of teachers' direct and indirect written corrective feedback provision strategies on enhancing students' writing achievement: Ethiopian university entrants in focus. *Heliyon*, 10(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24279>

Wu, C., Zhang, Y.-W., et Li, A. W. (2023). Peer feedback and Chinese medical students' English academic writing development: A longitudinal intervention study. *BMC Medical Education*, 23(1), 578. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04574-w>

Xiaosa, L., et Ping, K. (2025). How L2 student writers engage with automated feedback: A longitudinal perspective. *Assessing Writing*, 64, 100919. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100919>

Yang, L. (Francoise), et Zhang, L. J. (2023). Self-regulation and student engagement with feedback: The case of Chinese EFL student writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 63, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101226>

Yang, M., Badger, R., et Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>

Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78–93. <https://doi.org/10.2167/la429.0>

Yu, S., et Jiang, L. (2022). Doctoral students' engagement with journal reviewers' feedback on academic writing. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1781610>

Yu, S., et Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49(4), 461–493. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000161>

Yu, R., et Yang, L. (2021). Esl/efl learners' responses to teacher written feedback: Reviewing a recent decade of empirical studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 735101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735101>

Yu, S., Zhou, N., Zheng, Y., Zhang, L., Cao, H., et Li, X. (2019). Evaluating student motivation and engagement in the Chinese EFL writing context. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.002>

Yu, S., Jiang, L., et Zhou, N. (2020). Investigating what feedback practices contribute to students' writing motivation and engagement in Chinese EFL context: A large scale study. *Assessing Writing*, 44, 100451. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100451>

Zhang, X. (2024). *Low-proficiency students' engagement with teacher and automated feedback on L2 writing: A sociocognitive perspective*. <https://theses.lib.polyu.edu.hk/handle/200/13588>

Zhang, Y., et Gao, Y. (2024). Exploring the dynamics of student engagement with receiving peer feedback in L2 writing. *Assessing Writing*, 60, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100842>

Zhang, Z. (Victor), et Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>

Zhang, Z. (Victor), et Hyland, K. (2023). Student engagement with peer feedback in L2 writing: Insights from reflective journaling and revising practices. *Assessing Writing*, 58, 100784. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100784>

Zhang, C., Mao, L., Li, N., et Gu, X. (2022). Chinese EFL students' social-emotional competence, grit, and academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 914759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914759>

Zhang, F., Schunn, C., Chen, S., Li, A. W., et Li, R. (2023). *Efl student engagement with giving peer feedback in academic writing: A longitudinal study*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4346387>

Zheng, Y., et Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing*, 37, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.001>

Zhou, S., Hiver, P., et Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A review of issues and applications. Dans Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., et Mercer, S. (dir.), *Student engagement in the language classroom*, (p.75-98), Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22730722>

