

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

**ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600**

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Eric Malara

**ÉTUDE DES COMMENTAIRES RÉTROACTIFS
PAR LES PAIRS DANS LE CONTEXTE
DE L'ÉVALUATION FORMATIVE**

**Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
De l'Université d'Ottawa
Pour l'obtention de la maîtrise (M.A.) en éducation**

**Directrice de thèse: Professeure Marielle Simon
Comité de thèse: Professeure Renée Forgette-Giroux
Professeure Louise Bélair**

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'OTTAWA
ONTARIO**

AOÛT 2002

© Eric Malara, Ottawa, Canada, 2002



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-76609-8

Canada

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier ma directrice de thèse, Professeure Marielle Simon pour les conseils qu'elle m'a offerts tout au long de ce projet. Son encouragement, son enthousiasme et sa perspicacité ont rendu le parcours agréable et des plus enrichissant. Je souhaiterais remercier chaleureusement le Professeur Yves Lauzon pour l'utilisation de la grille d'évaluation ainsi que sa collaboration et celle de ses étudiants-maîtres. Je voudrais aussi remercier les Professeures Renée Forgette-Giroux et Louise Bélair pour leurs suggestions, commentaires et intérêt dans ce projet. Mes remerciements s'étendent aussi à mon grand-père, à mes parents ainsi qu'à mon frère. Je tiens à remercier particulièrement mon épouse, Young, pour son aide et sa patience.

Résumé

Les courants de l'heure en éducation misent de plus en plus sur des modalités pédagogiques qui responsabilisent davantage les étudiants dans la prise en charge de leurs apprentissages. L'évaluation par les pairs constitue une de ces modalités pédagogiques car, parmi ses nombreux avantages, elle encourage un véritable échange d'idées. De nombreuses recherches ont validé l'approche de l'évaluation par les pairs avec des notes chiffrées ou des lettres. Les étudiants-maîtres pourtant dans leur carrière d'enseignant ne donneront pas uniquement des notes mais aussi des commentaires. Les mécanismes d'application et la nature de cette forme d'évaluation sont encore à explorer.

Cette recherche vise à examiner de manière plus approfondie les caractéristiques spécifiques des commentaires rétroactifs fournis par les pairs dans le contexte d'une évaluation formative de l'enseignement d'une leçon simulée. Plus spécifiquement, la question de recherche retenue dans cette étude est la suivante : dans un contexte d'évaluation formative pratiquée par les pairs, quelle sera la nature des commentaires des étudiants-maîtres en termes de pertinence, de précision, de direction et de nombre?

L'étude a été réalisée avec la participation d'étudiants-maîtres du cycle primaire-moyen d'une université franco-ontarienne. Leurs commentaires ont été codés et analysés qualitativement afin de trouver premièrement des analogies et des similitudes et deuxièmement de découvrir des tendances dans les comportements, des interprétations de contexte et des significations structurales.

La recherche a relevé que les étudiants donnent plus de commentaires pertinents que de commentaires précis. Leurs commentaires pertinents indiquent qu'ils comprennent les objets et critères de l'évaluation. Ils ont aussi différentes interprétations des critères et sous-objets d'évaluation présents sur l'instrument pédagogique. De plus les étudiants-maîtres soumettent des commentaires précis mais non pertinents aux objets d'évaluation présents sur cet instrument. Leurs commentaires sont majoritairement positifs. Les étudiants-maîtres émettent généralement peu de commentaires constructifs.

Puisque le but de l'évaluation formative est de guider l'élève ou l'étudiant dans ses apprentissages, il faudrait que lors d'une pratique de l'évaluation par les pairs, les étudiants émettent plus de commentaires précis et constructifs. Lors de leur passage à la formation des enseignants, les étudiants-maîtres pourraient bénéficier de plus de formation en évaluation. L'étude offre un premier pas dans la formation en rétroaction constructive dans le contexte d'évaluation par les pairs.

Table des matières

Introduction/1

1. Recension des écrits/5
 - 1.1 Nature de la rétroaction en évaluation par les pairs/5
 - 1.2 Objets et critères d'évaluation /7
 - 1.3 Consignes régissant la rétroaction /15
 - 1.4 Contraintes sociales/16
 - 1.5 Contexte formatif/16
2. Cadre conceptuel/20
 - 2.1 Notions de notation, correction et rétroaction/20
 - 2.2 Évaluation formative par les pairs/22
 - 2.3 Dimensions des commentaires rétroactifs par les pairs en contexte formatif/24
 - 2.4 Question de recherche/28
3. Méthodologie/30
 - 3.1 Sujets et contexte d'évaluation formative/30
 - 3.2 Objets d'évaluation et instrumentation/32
 - 3.3 Procédure de collecte de données/35
 - 3.4 Analyse des données/36
4. Résultats/42
 - 4.1 Nombre de commentaires rétroactifs/42
 - 4.2 Étude de la validité de l'instrument/49
 - 4.3 Direction des commentaires rétroactifs/51

4.4	Précision des commentaires rétroactifs/59
4.5	Pertinence des commentaires rétroactifs/66
5.	Discussion et interprétation/74
5.1	Retour sur la question de recherche/74
5.2	Effet du contexte sur les qualités des commentaires rétroactifs/81
5.3	Limites et implications de l'étude/83
Conclusion/85	
Références/87	
Appendices	
Appendice A - Commentaires de la première évaluation	
Appendice B - Commentaires de la deuxième évaluation	
Appendice C - Instrument pédagogique	

Liste des figures

Figure 1 - Répartition du nombre moyen de commentaires par objet d'évaluation durant la 1^{re} évaluation/45

Figure 2 - Répartition du nombre moyen de commentaires par objet d'évaluation durant la 2^e évaluation/46

Figure 3 - Nombre moyen de commentaires par fiche selon leur direction/52

Liste des tableaux

- Tableau 1 - Liens entre l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et les commentaires rétroactifs/27**
- Tableau 2 - Objets et critères d'évaluation par les pairs/34**
- Tableau 3 - Nombre total de commentaires par évaluation et par objet d'évaluation/43**
- Tableau 4 - Nombre de commentaires par objet d'évaluation et selon les dimensions de la pertinence, la précision et la direction/48**
- Tableau 5 - Nombre, pourcentage et différence entre les commentaires pertinents à l'objet d'évaluation de la 1^{re} et 2^e évaluation /50**
- Tableau 6 - Direction des commentaires par objet d'évaluation/53**
- Tableau 7 - Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression verbale »/54**
- Tableau 8 - Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression non- verbale »/56**
- Tableau 9 - Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Clarté de contenu »/57**
- Tableau 10 - Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources »/58**
- Tableau 11 - Précision des commentaires par objet d'évaluation/59**
- Tableau 12 - Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression verbale »/61**
- Tableau 13 - Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression non-verbale »/63**
- Tableau 14 - Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Clarté de contenu »/65**
- Tableau 15 - Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources »/66**

Tableau 16 - Commentaires pertinents aux critères, aux sous-objets de même qu'aux objets d'évaluation/67

Tableau 17 - Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression verbale »/68

Tableau 18 - Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression non-verbale »/69

Tableau 19 - Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Clarté de contenu »/71

Tableau 20 - Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources »/72

Introduction

Les courants de l'heure en éducation misent de plus en plus sur des modalités pédagogiques qui responsabilisent davantage les étudiants dans la prise en charge de leurs apprentissages. L'évaluation formative des enseignants-maîtres plus que tout autre processus, peut ainsi améliorer l'apprentissage de la profession d'enseignant car la rétroaction qui en découle devient un moyen de les renseigner sur leurs forces et leurs faiblesses (Gervais, Caron et Nadeau, 1995; Rauch et Whittaker, 1999). L'évaluation formative par les pairs constitue également une de ces modalités pédagogiques car, parmi ses nombreux avantages, elle encourage un véritable échange d'idées concernant la validité et l'importance des expériences d'apprentissages vécues (Costello, Pateman, Pusey et Longshaw, 2001; Pope, 2001).

Dans le contexte de la formation des maîtres, l'évaluation par les pairs joue un double rôle. En premier lieu, elle initie les étudiants-maîtres au processus d'évaluation, de l'intention à la prise de décision. En deuxième lieu, elle permet aux étudiants de mieux comprendre le rôle d'évaluateurs qu'ils auront à jouer plus tard dans leur vie professionnelle (Searby et Ewers, 1997). En s'appropriant le processus de l'évaluation par les pairs lors de leur apprentissage à la Faculté d'éducation, les étudiants-maîtres passent du rôle de spectateurs passifs qui subissent l'évaluation à celui de professionnels qui l'utilisent. Ce changement de perspective, d'évaluer avec les critères de l'évaluation et non évaluer selon ses préférences personnelles ne se réalise que dans la mesure où les étudiants-maîtres valorisent et apprécient cette modalité d'évaluation (Newkirk, 1984).

L'utilité et la pertinence de l'évaluation par les pairs dans la formation des maîtres résident en grande partie dans la qualité et le type de rétroaction fournie dans un contexte

formatif. Ainsi que le rapportent Grossnickle et Cutter (1984), l'évaluation par les pairs pratiquée dans un contexte formatif expose l'enseignant-maître à des perspectives variées. Celles-ci lui offrent une vision de sa performance à travers les yeux de ses collègues. Lorsque l'accent est mis sur une rétroaction, c'est-à-dire lorsque l'évaluation donne des pistes concrètes de remédiation, elle devient davantage profitable car elle risque d'aboutir à des ajustements favorables de l'apprentissage (Falchikov, 1995; Leboeuf, 1999; Wiggins, 1993; Yin, 1995).

En général, la rétroaction, c'est-à-dire la « communication d'information qu'une personne reçoit à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (Legendre, 2000, p.1124), peut prendre plusieurs formes. En effet, les pairs peuvent émettre des observations verbales, attribuer des notes alphanumériques ou fournir des commentaires écrits. La rétroaction, particulièrement celle à base de notes chiffrées, est généralement considérée comme valide (Lutsky, Risucci et Tortolini, 1993). Cet aspect est important dans le cas des étudiants à la formation des maîtres car ils accorderont des notes à leurs élèves tout au long de leur carrière d'enseignant. Les commentaires rétroactifs sont également importants car, lorsqu'inscrits dans une démarche d'évaluation formative, ils guident l'étudiant dans ses apprentissages (Wiggins, 1993). Par ailleurs, les commentaires constructifs, sont des commentaires clairs, détaillés qui offrent des pistes de résolution et favoriseraient un apprentissage durable en plus d'un ajustement ponctuel (Masseron, 1981). Durant leur carrière en tant qu'enseignants, les étudiants-maîtres auront à remettre eux-mêmes des commentaires rétroactifs à leurs élèves, d'où l'importance d'une formation solide et adéquate dans le domaine.

Pourtant, peu de recherches ont porté sur la nature des commentaires écrits dans une situation d'évaluation formative par les pairs et encore moins sur les mécanismes d'application et

la nature de l'évaluation par les pairs d'étudiants-maîtres dans le contexte d'une évaluation formative (Morissette, 1996; Mumford, 1983). Plusieurs questions s'imposent dans le domaine. Par exemple, suite à l'utilisation de ce type d'évaluation dans le contexte de la formation des enseignants, en quoi se caractérisent les commentaires des étudiants qui s'engagent dans un processus d'évaluation par les pairs? Quelles directions prennent ces commentaires? Sont-ils négatifs, neutres, positifs ou constructifs? Offrent-ils des pistes d'amélioration? Les commentaires sont-ils pertinents par rapport aux critères retenus? Sont-ils précis? Les étudiants ont-ils tendance à réinterpréter les critères à leur façon? Offrent-ils de nombreux commentaires? Est-ce que certains mots reviennent plus souvent que d'autres dans les commentaires des étudiants?

La recherche ici proposée examine de manière plus approfondie les caractéristiques spécifiques des commentaires rétroactifs fournis par les pairs lors d'une évaluation formative de l'enseignement en situation de simulation dans le cadre de la formation des maîtres. Les commentaires écrits par les étudiants-maîtres livrent une nouvelle perspective à l'étude de l'évaluation par les pairs car ils peuvent offrir aussi des indices quant à leur façon d'évaluer leurs pairs. Les commentaires fournis par les étudiants-maîtres diffèrent des notes car ils ont le potentiel d'être plus personnels et dirigés puisqu'ils s'adressent directement à un collègue et font référence à un comportement spécifique chez celui-ci. De fait, les commentaires rétroactifs émis par les pairs doivent posséder certaines qualités afin d'être utiles aux étudiants qui les reçoivent (Beatson, Rushford, Halasz et Lancaster, 1996; Naylor et Cowie, 2000). Le degré de présence de ces qualités semble dépendre des facteurs suivants : a) la nature de la rétroaction en évaluation par les pairs, b) la nature, le nombre et la familiarité de l'objet d'évaluation, des dimensions et

des critères, c) le contexte formatif et d) le contexte social (Billington, 1997; Kwan et Leung, 1996; Lachapelle, 1998; MacAlpine, 1999; Needels, 1991; Newkirk, 1984; Orpen, 1982). La recherche se veut une première tentative dans l'exploration de cette problématique.

Dans les prochains chapitres, la recension des écrits résume d'abord la littérature dans le domaine en regroupant les écrits selon les caractéristiques des commentaires et selon les facteurs qui peuvent influencer la nature des commentaires de rétroactifs. Ensuite, le cadre conceptuel qui suit la recension des écrits définit l'articulation de l'évaluation formative avec l'évaluation par les pairs et la simulation de leçons. Le chapitre de la méthodologie décrit le contexte dans lequel l'évaluation formative par les pairs de leçons évolue de même que l'analyse de données. Le chapitre suivant présente les résultats des analyses à partir de tableaux de fréquences et de figures. La partie de la discussion fait ressortir les résultats importants et tente d'expliquer ces résultats à partir des recherches mentionnées dans la recension des écrits. Finalement, la conclusion permet de voir les orientations que d'autres recherches pourraient prendre.

1. Recension des écrits

Lorsque les enseignants-maîtres sont appelés à évaluer un collègue, la qualité de leur rétroaction risque de varier en fonction de certains facteurs et certaines conditions, entre autres la nature de la rétroaction, les objets et les critères d'évaluation, les consignes régissant la rétroaction, les contraintes sociales et le contexte formatif. Les sections suivantes traitent de chacun de ces facteurs et de leurs effets potentiels sur les divers types de rétroaction.

1.1 Nature de la rétroaction en évaluation par les pairs

Rétroaction à l'aide de notes alphanumériques (chiffrées)

Plusieurs facultés universitaires font appel à l'évaluation par les pairs et à la rétroaction. La nature de la rétroaction varie toutefois d'une faculté à l'autre. Les facultés de médecine et des sciences infirmières par exemple emploient régulièrement l'évaluation par les pairs dans la régulation de l'apprentissage de leurs étudiants. Dans ce genre de cours, la rétroaction se donne généralement par l'entremise de notes chiffrées, accordées à partir d'échelles descriptives de comportement (Lutsky, Risucci et Tortolini, 1993; Mumford, 1983; Nelson-Hollis, 1994). Par ailleurs, dans les classes de composition littéraire, où se pratique également l'évaluation par les pairs, les étudiants sont encouragés à donner des commentaires par écrit ou oralement par rapport à un critère spécifique. Ces cours nécessitent des commentaires contextualisés car les productions écrites varient énormément d'une personne à l'autre (Mowl et Pain, 1995; Newkirk, 1984; Blain et Painchaud, 1999). Selon Lin, Liu et Yuan (2001), une rétroaction spécifique qui

permet aux étudiants de donner des notes pour des critères spécifiques contribue davantage à l'amélioration de la performance des étudiants qu'une rétroaction globale qui ne consiste qu'en une seule note pour le travail en général. Dans certaines facultés de sciences ou d'ingénierie, les évaluateurs utilisent des échelles numériques de type Likert (Legendre, 2000, p. 410) comprenant des items tels que le verbal et le non-verbal, la clarté des explications, l'environnement, l'équipement et le matériel pour apprécier des présentations orales (MacAlpine, 1999; Orsmond, Merry et Reiling, 1996; Billington, 1997; Coughlin, 1997). De plus, dans une situation d'évaluation réciproque, c'est-à-dire une situation dans laquelle un pair évalue un travail et se fait ensuite évaluer sur le même travail par le pair qu'il a évalué (ils s'évaluent l'un l'autre), De Veen (1995) a trouvé que les commentaires des pairs sont beaucoup plus positifs que ceux des pairs dans une situation non-réciproque.

Les auteurs de ces études signalent que l'évaluation par les pairs constitue une approche valide pour améliorer la performance des étudiants dans leurs cours. Cependant, leurs études se sont surtout centré sur la relation entre les notes chiffrées des étudiants et celles des professeurs mesurée à partir de coefficients de corrélation.

Rétroaction à l'aide de commentaires

Dans certains milieux, la rétroaction prend la forme de commentaires écrits ou oraux. Certaines recherches se sont penchées sur leur validité et leur utilité. Topping, Smith, Swanson et Elliot (2000) ont analysé de façon qualitative les commentaires rétroactifs fournis par des étudiants gradués en psycho-éducation lors d'évaluation formative par les pairs de leur travail écrit. Les auteurs signalent la validité de l'évaluation par les pairs de tels travaux et ajoutent

que les étudiants sont généralement satisfaits de recevoir des commentaires écrits des autres étudiants. Par ailleurs, après avoir analysé de façon qualitative les commentaires rétroactifs oraux des étudiants en réponse aux questions d'un professeur et ce dans une classe de présentation orale, Weise (2000) trouve que les étudiants tendent à émettre des commentaires impersonnels et vagues. Cette recherche, toutefois, a été réalisée dans un contexte d'évaluation sommative et non pas formative. Les commentaires constructifs d'étudiants-maîtres dans une évaluation formative risquent d'être différents étant donné sa fonction de régulation. Beatson et ses collègues (1996) signalent que des psychiatres à qui l'on a administré un questionnaire destiné à élucider les aspects positifs et négatifs de l'évaluation par les pairs, ont trouvé que les commentaires critiques constructifs sont importants pour l'amélioration des habiletés et la responsabilisation professionnelle. Toutefois, malgré l'importance que lui accordent les étudiants, la rétroaction sous forme de commentaires écrits n'a pas fait l'objet d'études aussi rigoureuses et poussées que celles axées sur la rétroaction à base de notes chiffrées. En effet, la nature écrite de la rétroaction risque d'avoir un effet sur le nombre de commentaires fournis par les étudiants de même que sur leur aspect constructif. Les quelques recherches antérieures qui ont été menées, ont porté davantage sur la direction donnée aux commentaires (positives ou négatives) plutôt que sur leur validité.

1.2 Objets et critères d'évaluation

Beaucoup de recherches ne distinguent pas entre critères et objets d'évaluation. Pourtant cette distinction est importante dans le contexte d'une rétroaction avec des commentaires. Cette recherche définit un objet d'évaluation comme 'ce qui doit être évalué, c'est à dire « le quoi » de

l'évaluation (Simon, Forgette-Giroux, 2001, p. 106). Les mêmes auteures définissent un critère d'évaluation comme une caractéristique d'une dimension d'une performance, d'un produit ou d'une réponse élaborée, qui peut prendre différentes valeurs (2001, p. 100). Cette section aborde la qualité des commentaires rétroactifs émis par les étudiants. Cette qualité dépend entre autres de : a) la nature des objets et des critères d'évaluation, b) leur clarté, c) leur familiarité, et d) leur nombre. Les paragraphes suivants traitent plus particulièrement des quatre aspects entourant les objets et les critères puisque ce sont ceux qui émergent des écrits sur le sujet.

Nature des objets et des critères d'évaluation

L'évaluation formative doit porter dans la mesure du possible sur des critères observables, peu importe la complexité de l'objet d'évaluation (Scallon, 2000). En basant l'évaluation sur des critères observables, la rétroaction a plus de chance d'être davantage objective et juste. La médecine, comme les sciences infirmières ou les facultés de génie tendent à privilégier des critères observables en évaluation des pairs. Risucci, Tortolani et Ward (1989), par exemple, ont utilisé le *American Board of Surgery in-Training Examination (ABSITE)* avec des médecins résidents afin de déterminer si leur évaluation de leurs collègues se rapprochaient de celle des professeurs. Le test ABSITE donne aux étudiants la possibilité de se situer par rapport aux normes du milieu. Les résidents accordaient des notes chiffrées à partir d'échelles descriptives comprenant des comportements observables tels que l'habileté à effectuer une prise de sang, la pression sanguine, la manipulation des instruments chirurgicaux etc. Les chercheurs ont trouvé que la rétroaction à base de notes chiffrées, accordées par les étudiants étaient

corrélées de façon significative avec celles des professeurs ($r = 0.92$; $p < 0.001$). Lutsky et ses collègues (1993), ont repris l'étude à la faculté de médecine de Cornell et ils ont également obtenu une corrélation significative de ($r = 0.74$; $p < 0.001$) entre les notes des professeurs et celles des étudiants.

Les résultats des études menées dans les facultés de médecine ressemblent aux résultats des recherches faites en sciences infirmières. Nelson-Hollis (1994) a vérifié dans quelle mesure des étudiants en sciences infirmières qui s'évaluaient entre eux à l'intérieur d'un cours obtenaient des résultats différents à l'examen de ceux d'étudiants appartenant à un groupe contrôle sans évaluation par les pairs. L'évaluation portait sur l'habileté psychomotrice à changer des pansements. Cette habileté était subdivisée en plusieurs comportements observables comme le temps de changement, l'application d'une pression adéquate, etc. Les étudiants vérifiaient si les procédures avaient été bien suivies et se donnaient, par la suite, de la rétroaction quant à leur performance. Ils s'attribuaient des notes chiffrées et qualifiaient ensuite la performance générale comme étant satisfaisante ou insatisfaisante. Le résultat du test a révélé que le groupe contrôle avait moins bien réussi à l'examen final que le groupe de l'évaluation par les pairs. L'auteur attribue ce résultat au fait que les étudiants savaient ce qu'ils avaient à évaluer car les énoncés de l'instrument d'évaluation faisaient appel à des comportements observables.

MacAlpine (1999) a utilisé un nombre de comportements observables dans sa recherche avec des étudiants en génie qui utilisaient l'évaluation par les pairs pour améliorer leur performance de présentation. Le but de sa recherche était de savoir si les étudiants accordaient la même note que le professeur. Les étudiants devaient présenter un *poster* devant leur classe.

En utilisant une échelle d'appréciation numérique de type Likert, les autres étudiants jugeaient la présentation selon quatre sous-objets d'évaluation, soit le verbal, le non-verbal, la connaissance générale du sujet et l'impression générale. Ces quatre sous-objets étaient définis par des phrases. Le chercheur a trouvé que le verbal et le non-verbal furent les critères qui ont obtenu des corrélations significatives de $r = 0.45$; $p < 0.001$ et $r = 0.47$; $p < 0.001$ respectivement entre les notes chiffrées attribuées par les étudiants et celles du professeur. La nature observable des sous-objets pourrait donc avoir un effet sur la pertinence des commentaires des étudiants.

Afin de bien juger les comportements observables des pairs et de fournir une rétroaction pertinente, il faut également fournir des critères spécifiques. Puisque les simulations d'enseignement varient d'un étudiant-maître à l'autre lors de leur formation, l'application d'une seule échelle numérique pour apprécier un objet d'évaluation plus ou moins complexe devient impraticable car ce dernier peut donner lieu à plusieurs interprétations. La rétroaction dans ce cas doit se baser sur un ensemble de sous-objets et de critères spécifiques qui qualifient l'objet d'évaluation.

Clarté des objets et des critères d'évaluation

L'aspect concret des objets et des critères d'évaluation à lui seul ne suffit cependant pas pour décrire leur influence potentielle sur la qualité de la rétroaction. Les étudiants peuvent éprouver des difficultés à fournir de la rétroaction lors de l'évaluation de leurs pairs s'ils ne s'entendent pas sur les définitions des objets et des critères. Dans leur étude avec des étudiants gradués en psycho-éducation, Topping et ses collègues (2000) ont analysé les commentaires

formulés par des étudiants face au travail de leurs pairs de même que les notes chiffrées des professeurs. Les chercheurs ont trouvé que les commentaires des étudiants et les notes des professeurs variaient en fonction de la clarté du critère. Les étudiants ont donné moins de commentaires que les professeurs quand les critères étaient définis de manière plus floue. Parallèlement, les professeurs n'ont pas obtenu un accord inter-juges aussi élevé avec les critères flous qu'avec ceux plus clairement définis. Dans sa méta-analyse de l'évaluation par les pairs, Norton (1992) signale que ce type d'évaluation a de plus grandes chances d'être valide si les objets et les critères d'évaluation sont clairs et précis car ils risquent d'être mal interprétés par les étudiants. Falchikov et Goldfinch (2000) abondent dans ce sens et indiquent que les résultats d'évaluation des pairs ont plus de chances de ressembler à ceux du professeur si les jugements sont basés sur des critères bien compris par les étudiants. En d'autres mots, plus les critères sont concrets, bien définis et bien compris par les étudiants, plus la rétroaction sera de meilleure qualité car elle se fera à partir de commentaires plus précis.

Familiarité avec les objets et les critères d'évaluation

Les études semblent indiquer également que les étudiants accordent plus d'importance aux critères s'ils ont été exposés préalablement à ceux-ci. Le mot *familiarité* implique la connaissance de quelque chose. Dans cette étude, cependant, le mot signifie aussi une connaissance par le vécu et non pas uniquement lexicale. Newkirk (1984) en arrive à cette conclusion. Selon lui, des étudiants à qui l'on a demandé d'évaluer les compositions de leurs pairs ne regardaient pas la copie de leur pair comme évaluateur mais comme lecteur. Le chercheur arrive à ce constat en demandant aux étudiants d'expliquer les notes alphanumériques

qu'ils accordaient à leurs pairs. Le chercheur avait préalablement expliqué les critères aux étudiants. Comme conclusion, il argumente le besoin de mieux faire connaître au préalable les critères de l'évaluation aux étudiants et de les rendre abordables, c'est-à-dire de les adapter au niveau de l'étudiant. Sluijsmans, Moerkerke, van Merrienboer et Dochy, (2001) vont plus loin et signalent aussi qu'à moins que les étudiants reçoivent une formation concernant l'évaluation par les pairs en général, ils risquent de donner des notes plus favorables à leurs amis et d'être susceptibles à fournir des notes biaisées.

La culture plus homogène qui règne dans certains milieux académiques comme les résidents dans les facultés de médecine peut expliquer le fait que ces étudiants sont plus familiers avec les critères de l'évaluation car ils utilisent le même vocabulaire dans leurs études. C'est ce qu'indiquent Gervais et ses collègues (1995), pour qui l'évaluation par les pairs risque d'être plus valide quand elle est pratiquée par des personnes qui connaissent bien le milieu dans lequel ils travaillent. Selon eux, il faut un minimum de connaissances pour juger ses pairs sur leurs performances. Ce minimum de connaissance implique une familiarité avec l'environnement, les outils du travail et le travail même.

Dans leur étude avec des étudiants en biologie, Orsmond et ses collègues (1996) obtiennent une corrélation élevée entre les notes accordées par les étudiants et celles des professeurs. Les étudiants devaient apprécier des affiches faites par leurs pairs à l'aide d'échelles numériques de type Likert variant de un à cinq. L'instrument de mesure comprenait les cinq critères suivants : pas besoin d'explication, but de l'affiche clair, conclusion claire et justifiée, efficace visuellement et niveau de détail utile. Les critères étaient expliqués par des phrases. D'après les chercheurs, la corrélation générale de $r = 0,734$, $p < 0,001$ indique une forte

correspondance entre les notes des étudiants et celles des professeurs. Les chercheurs soulignent aussi que les deux critères qui avaient obtenu une corrélation plus élevée étaient « pas besoin d'explication » et « but de l'affiche clair ». Ils estiment que les autres critères étaient par ailleurs moins bien compris des étudiants faute d'expérience en évaluation d'affiches. Ils ajoutent qu'il aurait été préférable d'expliquer ce que voulait dire « efficace visuellement » et « conclusion claire et justifiée ». Dans une autre étude (2000), ces mêmes chercheurs ont vérifié si les étudiants comprenaient les critères de la même manière que les professeurs car dans l'étude précédente, le critère d'évaluation « conclusion claire et justifiée » n'avait pas donné lieu à une corrélation aussi élevée que dans le cas des autres critères. Ils ont trouvé que les étudiants leur attribuaient d'autres définitions. Les chercheurs ont conclu que les professeurs doivent clairement expliquer les définitions des critères afin d'habituer les étudiants au vocabulaire de l'instrument d'évaluation et d'éviter toute confusion ou malentendu. Cette constatation confirme l'importance de fournir des objets et des critères d'évaluation clairs et familiers.

Kwan et Leung (1996) ont étudié la corrélation entre les résultats d'évaluation des étudiants d'un cours d'hôtellerie à ceux des professeurs. Les étudiants pratiquaient des simulations devant leurs pairs. L'évaluation se faisait à partir d'une échelle portant sur douze sous-objets tels que : l'environnement, l'équipement et le matériel, l'implication et l'activité, etc. Ceux-ci étaient ensuite qualifiés par de nombreux critères qui avaient été préalablement expliqués aux étudiants en prenant une période de temps de classe à l'intérieur d'une leçon magistrale sur l'évaluation. Les chercheurs n'ont pas trouvé de relation significative entre les notes des étudiants et celles des professeurs ($kapper = 0.12116$, $t = 1.64 > 0.05$). Selon les auteurs, le manque de corrélation entre les résultats des étudiants et ceux des professeurs provient

du fait que l'instrument d'évaluation avait été développé par un professeur de la faculté et non pas conjointement avec les étudiants. De plus, les étudiants ne s'étaient pas suffisamment appropriés de l'outil d'évaluation. En d'autres mots, ils n'avaient pas acquis assez de familiarité avec le processus d'évaluation et avec les critères. La familiarité avec les critères de l'évaluation risque d'avoir un effet sur la pertinence des commentaires.

Nombre d'objets et de critères d'évaluation

Kwan et Leung (1996) dans leur étude d'évaluation par les pairs dans un exercice de simulation ont utilisé une échelle à douze objets d'évaluation. Ces objets d'évaluation étaient définis par environ cinq ou six critères pour un total de 62 items. Les auteurs de la recherche n'ont pas rapporté de corrélation significative entre les notes chiffrées attribuées par les étudiants et celles des professeurs. Un des facteurs pouvant expliquer cette corrélation non significative est le nombre d'objets et de critères d'évaluation utilisés car ces résultats contrastent fortement avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs. Dans sa recherche sur l'évaluation d'affiches par les pairs, Billington (1997) a trouvé que les notes chiffrées accordées par les étudiants corrôlaient significativement avec celles attribuées par les professeurs. Dans leur dernier cours de biologie au collège, les étudiants devaient présenter des posters qui racontaient l'histoire d'un écosystème. Comparativement à l'étude de Kwan et Leung (1996), l'auteur de cette étude n'avait utilisé que cinq objets d'évaluation avec une échelle d'appréciation numérique de type Likert allant de un à cinq.

Dans une étude avec des étudiants de cinquième année, Hill et Miller (1997) ont comparé les notes chiffrées attribuées par les élèves à celles des professeurs d'éducation physique. Ceux-

ci devaient apprécier la performance de leurs pairs sur une échelle de un à cinq sur cinq aptitudes physiques. Les résultats ont révélé que les notes des étudiants corrôlaient de façon significative avec celles des professeurs. Orsmond et ses collègues (1996) ont également utilisé cinq objets d'évaluation dans leur recherche. Là aussi, la corrélation entre les deux séries de notes était significative car les notes des étudiants rejoignaient celles des professeurs. Ces études indiquent que le nombre d'objets ou de critères d'évaluation pourrait avoir un effet sur la qualité de la rétroaction fournie par les étudiants peu importe son format.

1.3 Consignes régissant la rétroaction

En plus de la nature des objets et des critères d'évaluation, de leur clarté, de leur familiarité et de leur nombre, la qualité des consignes constitue un autre facteur pouvant agir sur la qualité de la rétroaction. En effet, en recevant des consignes claires et explicites, les étudiants semblent beaucoup mieux préparés à la tâche d'évaluer leurs pairs. Dans sa recherche, Orpen (1982) a vérifié dans quelle mesure les résultats de 42 étudiants correspondaient avec ceux des membres de la faculté lorsqu'il s'agissait d'une évaluation de dissertation. L'auteur n'a pas trouvé de différence significative entre les résultats des étudiants et ceux des professeurs. Le chercheur attribue ce résultat au fait que les critères et les consignes avaient été bien expliqués aux étudiants. La validité des notes chiffrées comme forme de rétroaction varie donc également en fonction de la clarté des consignes. Puisque les notes varient, les commentaires pourraient eux aussi varier dans leur qualité (Newkirk, 1984). Dans sa méta-analyse de l'évaluation par les pairs, Norton (1992) indique que plus les consignes de l'évaluation sont claires et précises, plus la pertinence des commentaires risque d'en être affectée. De même,

MacPherson (1999), dans sa recherche d'évaluation par les pairs avec des étudiants de supervision de gérance, ajoute que des instructions et des consignes axées sur une rétroaction de pensée critique ont une influence positive sur les évalués.

1.4 Contraintes sociales

Lors de l'évaluation par les pairs, les étudiants-maîtres sont placés dans un contexte qui leur impose certaines contraintes sociales. L'âge, le sexe et le fait qu'ils évaluent des amis ou des personnes qu'ils connaissent bien influencent parfois la qualité de leur rétroaction. En effet, certains étudiants ont de la difficulté à donner une rétroaction à des personnes qu'ils considèrent comme des amis et ce particulièrement pour des petits groupes qui se connaissent depuis longtemps (Falchikov, 1995; Sluijsmans et al, 2001). Selon Norton (1992), les étudiants qui s'évaluent entre eux donnent une rétroaction plus signifiante s'ils se connaissent déjà et s'ils ont eu des chances de travailler ensemble. Une autre étude de Falchikov et Magin (1997) en évaluation par les pairs, signale par contre que les pairs ne discriminent pas en termes de notes entre les performances des hommes et les performances des femmes. De plus, Ghorpade et Lackritz (2001) n'ont pu trouver de variation significative entre les notes des étudiants attribuées aux pairs peu importe leur race ou leur sexe.

1.5 Contexte formatif

L'intérêt manifesté par les étudiants à l'égard de l'évaluation formative entre les pairs réside en particulier dans la rétroaction qu'elle peut leur fournir. Étant donné sa fonction de régulation, elle cherche à s'adapter à une situation individuelle, conséquemment, elle doit être

flexible et souple. Comme l'indique Lachapelle (1998) qui a mené une recherche sur l'élaboration d'un processus d'évaluation par les pairs en enseignement au primaire :

Ce processus peut amener les enseignantes à se questionner sur leurs conceptions de l'enseignement et de leur travail, voire à y apporter des changements majeurs; il s'agit pour l'équipe de voir, juger et agir. (p. 27)

L'évaluation formative ne sanctionne pas comme l'évaluation sommative. MacAlpine (1999) souligne la valeur formative de l'évaluation par les pairs. Selon lui, les évaluateurs peuvent faire prendre conscience à leurs pairs des comportements à corriger. En outre, il explique que les étudiants qui ont expérimenté ce type d'évaluation sont plus confiants et sûrs d'eux-mêmes. Topping et ses collègues (2000), ajoute que le contexte formatif de l'évaluation par les pairs utilisée dans sa recherche a permis aux étudiants de donner beaucoup de commentaires positifs par rapport au travail de leurs pairs. Les chercheurs avaient divisé les commentaires des étudiants en commentaires positifs, neutres, négatifs. Le ratio de commentaires positifs par rapport aux commentaires négatifs était de 4 : 1. Le nombre de commentaires neutres était négligeable. Les étudiants avaient apprécié l'expérience et voulaient la répéter.

Si le but unique de l'évaluation par les pairs est d'obtenir des résultats fidèles, une échelle de type Likert suffit pour comparer les notes chiffrées données par le professeur et les étudiants. En éducation, cependant, les élèves ont besoin de commentaires constructifs, c'est-à-dire qui fournissent des pistes concrètes d'ajustement de la performance afin de l'améliorer au besoin (Rauch & Whittaker, 1999). Le contexte formatif aurait donc un impact sur la direction des commentaires, mettant l'accent sur la rétroaction donnée à l'étudiant. Gervais et ses collègues

(1995), indiquent que beaucoup d'auteurs accordent une place importante à l'évaluation formative par les pairs dans la pratique de l'évaluation des enseignants.

La recension des écrits sur la rétroaction en évaluation par les pairs laisse entendre que plusieurs facteurs peuvent influencer sa qualité et que ceux-ci peuvent être plus ou moins contrôlés. Les études comparatives de la rétroaction à base de notes chiffrées entre professeurs et élèves soulignent la validité de ce format. Elles renseignent également sur l'influence souvent négative des contraintes sociales sur la qualité de la rétroaction. Elles fournissent peu d'information cependant sur la nature de la rétroaction à base des commentaires ni sur leur qualité en termes précision, nombre ou pertinence. Le peu d'études réalisées à partir des commentaires des étudiants porte surtout attention à la direction des commentaires (positif, négatif, constructif). Bien qu'elles constatent que les étudiants veulent recevoir des commentaires écrits spécifiques et qu'ils préfèrent commenter sur des objets d'évaluation spécifiques, les études actuelles ne renseignent pas en quoi ces objets d'évaluation sont spécifiques ou pourquoi les commentaires reçus le sont. Une autre limite des recherches effectuées dans le domaine de l'évaluation par les pairs est que ces recherches ne différencient pas nécessairement les termes « objets » et « critères » d'évaluation. Ceci rend difficile la possibilité d'indiquer si ce sont les critères ou les objets d'évaluation qui sont les plus appropriés ou les plus efficaces dans l'évaluation par les pairs. De plus, les études réalisées portent peu sur la capacité des étudiants à donner une rétroaction sous forme de commentaires constructifs. Cet aspect pourtant prend plus d'importance car ces étudiants-maîtres devront tout au long de leur carrière d'enseignant commenter l'apprentissage de leurs élèves.

La recension des écrits suggère également que la rétroaction sous forme de notes chiffrées est d'autant plus adaptée à l'auditoire et plus juste lorsque les étudiants-évaluateurs ont reçu une formation préalable en évaluation par les pairs et en évaluation en général, lorsqu'ils sont familiers avec les objets d'évaluation et la matière, lorsque les objets d'évaluation sont peu nombreux, lorsque les consignes sont claires et lorsqu'il s'agit de l'évaluation de comportements spécifiques et observables. Un tel contexte favoriserait-il également la production de commentaires constructifs qui apportent des pistes concrètes et pertinentes de remédiation ?

Le prochain chapitre propose un cadre conceptuel mettant en relation ces facteurs en contexte d'évaluation formative par les pairs dans le but de pouvoir mieux cerner justement les qualités ou les caractéristiques propres aux commentaires rétroactifs obtenus d'enseignants-maîtres en situation de simulation d'enseignement.

2. Cadre conceptuel

La recension des écrits a montré plusieurs situations d'évaluation dans lesquelles les étudiants reçoivent la décision des pairs soit par l'entremise de commentaires, soit par l'entremise de notes. Le chapitre comprend quatre sections. La première section du cadre conceptuel précise la différence entre la notation, la correction et la rétroaction. La deuxième situe l'évaluation formative et les commentaires rétroactifs dans le cadre de l'étude. La troisième partie concerne les qualités des commentaires rétroactifs par les pairs en contexte formatif et la dernière section présente la question de recherche.

2.1 Notions de notation, de correction et de rétroaction

La notation, comme son nom l'indique, implique l'attribution ou la distribution de notes pour un travail, une tâche ou une performance. De façon générale, la notation peut se séparer en deux aspects, soit la notation lettrée (par des lettres), soit la notation chiffrée (Veslin & Veslin, 1992). En contexte d'évaluation sommative, la notation lettrée s'utilise souvent pour les examens ou autres formes de certification. Dans le cas de l'évaluation formative, qu'elles soient chiffrées ou en lettres, les notes attribuées laissent place la plupart du temps à des activités de remédiation qui permettront à l'étudiant de maîtriser les tâches inachevées (Allal, 1988). Dans cette perspective, la notation intervient plutôt à titre de renforcement que de rétroaction.

Lors de la correction, le correcteur a comme rôle de montrer aux étudiants leurs erreurs et de leur en faire prendre conscience afin qu'ils puissent les corriger eux-mêmes par la suite. Le correcteur signale les fautes commises par les étudiants en les identifiant et les corrige et leur

donne la bonne réponse ou les oriente vers la bonne réponse. Corriger met d'abord et avant tout l'accent sur la rectification d'un comportement fautif (Veslin & Veslin, 1992). L'étudiant, pour se corriger, doit comparer sa réponse ou sa représentation avec la réponse idéale du corrigé ou des corrections. La correction est souvent suivie de l'attribution de notes (Morrisette, 1996).

La rétroaction dans le contexte de cette étude ne correspond ni à la notation, dans le sens de donner des notes sur un produit, ni à la correction, dans le sens de corriger des comportements ou des produits fautifs. Selon Perrenoud (1998), le rôle de la rétroaction ne doit pas seulement se limiter à donner un commentaire mais ce message doit s'encadrer d'une pédagogie adaptée plus spécifiquement au contenu et à la forme du message. Perrenoud décrit cette méthode comme étant une régulation interactive en citant Allal (1988). La régulation est dite interactive car elle intervient à l'intérieur de l'activité et non pas suite à l'activité d'apprentissage. Après avoir reçu les commentaires de ses pairs, l'évalué réfléchit sur sa performance et par la suite est invité à décrire les aspects de sa performance où il a mieux réussi et ceux où il a moins bien réussi, les aspects qu'il a le mieux aimés et ceux qu'il a moins aimés et à déterminer un plan d'action ou d'ajustement approprié.

La présente étude examine davantage la rétroaction dans le sens de ce qu'Allal (1988) appelle de la « régulation interactive » puisque qu'il ne s'agit pas d'attribuer de notes ni de dire si la performance correspond ou non à une représentation idéale mais de fournir des commentaires qui permettent à l'évalué de s'ajuster lui-même par la suite. Dans cette étude, les étudiants-maîtres observent l'étudiant qui effectue sa tâche d'enseignement dans une situation de simulation et ils émettent des commentaires sur la performance de leurs pairs. Leurs commentaires fourniront de l'information à l'étudiant qui désire s'ajuster lui-même par la suite.

L'évaluation par les pairs se veut formative afin d'encourager pleinement les étudiants-maîtres à offrir à leurs collègues des commentaires rétroactifs des plus constructifs c'est-à-dire des commentaires spécifiques clairs, qui fournissent des pistes d'action par rapport à l'objet d'évaluation (Wiggins, 1998). La prochaine section décrit en détail en quoi les composantes de l'évaluation formative favorisent la formulation de commentaires rétroactifs.

2.2 Évaluation formative par les pairs

Le processus de l'évaluation est bien défini, qu'il soit suivi à des fins diagnostiques, formatives ou sommatives. Ce processus comprend quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la prise de décision (Forgette-Giroux et Simon, 1998). L'évaluation formative toutefois cherche à guider l'étudiant dans son apprentissage. Selon Scallon, c'est un:

Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La "décision action", c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même. (p. 21)

Ce type d'évaluation se caractérise par son aspect interactif, non menaçant, positif de régulation des apprentissages (Perrenoud, 1991; Scallon 1996). L'évaluation formative s'adresse d'abord à l'élève et l'implique dans son apprentissage en lui faisant prendre conscience de ses actions. Parmi les avantages de l'évaluation formative, la possibilité de renseigner l'étudiant sur ses difficultés et ses forces et en même temps d'offrir de nombreux

commentaires constructifs, précis et pertinents par rapport aux critères de l'évaluation sont en lien direct avec la problématique de l'étude. L'évaluation doit aussi recourir à des outils de nature analytique car la rétroaction doit principalement être axée sur l'apprentissage de l'étudiant.

Dans le contexte de l'évaluation formative, l'étape de l'intention sert principalement à définir l'objet d'évaluation et ses aspects spécifiques, c'est-à-dire les critères. Cette étape est importante car elle encadre le reste du processus de l'évaluation. Elle offre également des explications sur la nature de la participation de l'étudiant à la démarche d'évaluation. Lors de l'évaluation par les pairs, le choix de l'objet d'évaluation et des critères est important car l'évaluateur veut s'assurer d'une certaine uniformité de compréhension. En effet, le choix d'objets et de critères d'évaluation complexes et non pertinents à l'intention de départ risque de nuire à la validité de l'évaluation.

L'étape de la mesure, qui découle de l'étape de l'intention, porte sur les modalités de collecte de données et l'éclaircissement des consignes dans la réalisation de leurs diverses étapes. Dans une démarche d'évaluation formative, il faut privilégier des modalités qui permettent à l'étudiant en tout temps de rajuster son tir ou son apprentissage. L'évaluation formative favorise alors l'utilisation des échelles d'appréciations, des grilles d'observations et d'autres méthodes conçues de manière à fournir un profil des forces et des faiblesses de la performance. À l'étape de la mesure, les consignes sont un élément clé lors de l'évaluation par les pairs car elles guident non seulement l'évalué dans l'actualisation de la tâche mais aussi l'évaluateur dans l'utilisation de l'instrument d'observation.

Dans le contexte de l'évaluation par les pairs, les consignes doivent également favoriser la formulation de commentaires rétroactifs de qualité. La rétroaction fait partie de la troisième étape du processus d'évaluation, soit celle du jugement. En plus de régir la forme de rétroaction offerte aux étudiants, cette étape comprend également les fonctions de notation et d'interprétation de l'information recueillie à l'aide d'instruments de mesure. La rétroaction donne à l'étudiant des indices utiles sur sa performance une fois qu'elle a été observée, notée et interprétée (Wiggins, 1993). Dans le cas de l'élaboration d'un travail de dissertation où l'étudiant doit mettre en application plusieurs compétences par exemple, ou dans le cas d'une présentation orale devant d'autres personnes, les jugements ainsi que la rétroaction se compliquent. Les consignes claires aideront dans ce cas à éviter l'ambiguïté et les interprétations faussées.

La quatrième étape vise le retour sur les objectifs poursuivis lors de l'intention et la prise de décision qui en découle. Les décisions dans l'évaluation formative doivent permettre à l'évalué de prendre conscience de ses actions et de s'ajuster au besoin. Les évaluateurs ont donc besoin de fournir à leurs pairs des commentaires pertinents, constructifs, nombreux et précis qui offriront des pistes d'ajustement et faciliteront ainsi la formulation de plans d'actions appropriées. Dans le cas de l'évaluation par les pairs, les étudiants dans l'ensemble présenteront à chacun de leur collègue une variété de pistes d'ajustement et l'évalué pourra choisir parmi plusieurs façons d'améliorer sa leçon ou son enseignement.

2.3 Dimensions des commentaires rétroactifs par les pairs en contexte formatif

La recension des écrits fait ressortir quatre « qualités », « caractéristiques » ou « dimensions » dans ses descriptions des commentaires rétroactifs: leur pertinence, leur

précision, leur nombre et leur direction. Le dictionnaire le petit Robert (1988) définit la pertinence comme ce qui a rapport à la question, qui se rapporte au fond même de la cause. L'énoncé « Tu bougeais bien tes bras avec la chanson », se veut un exemple d'un commentaire *pertinent* à un objet d'évaluation comme l'expression non-verbale. Dans ce sens un commentaire peut être directement ou indirectement à l'objet d'évaluation ou au critère en question.

Dans ce même dictionnaire la précision se définit comme ce qui ne laisse pas de place à l'indécision, est explicite et est détaillé. Une phrase telle que « Tu aurais dû regarder plus souvent les élèves car on a vu ton dos pour plus de la moitié de la leçon » sert d'exemple de commentaire *précis*. Les commentaires *précis* dénotent aussi la capacité des étudiants à donner des commentaires qui permettent à l'évalué de se concentrer sur un aspect particulier puisqu'ils sont explicites, détaillés et ne laissent pas de place à l'indécision. Par ailleurs, un commentaire tel que: « Tu es bonne » n'est pas précis car il ne porte pas sur un aspect particulier, n'est pas un commentaire explicite et offre peu de détails.

Le *nombre* de commentaires signifie la quantité de commentaires fournis par rapport à un objet d'évaluation et, finalement, les commentaires peuvent également être négatifs, neutres, positifs ou constructifs. C'est ce qu'on entend par la *direction* du commentaire. Bien que la direction constructive ne soit pas présente dans l'étude de Topping et ses collègues (2000), elle correspond mieux au contexte formatif d'évaluation par les pairs car, selon Wiggins (1993), pour s'améliorer, les étudiants doivent avoir recours à des pistes de remédiation. Par conséquent, un commentaire constructif offre une piste de correction ou d'ajustement telle que « Tu aurais peut-être dû circuler plus dans la classe ». Un commentaire négatif exprime une opinion négative et

n'offre pas de piste de résolution. Par exemple, l'énoncé « Tu n'as pas donné assez d'information dans tes consignes » s'avère un commentaire négatif. Un commentaire neutre n'exprime rien en particulier, par exemple « O.K. ». Un commentaire positif exprime un aspect de la leçon qui a été apprécié par l'évaluateur, par exemple « Tes modèles de papier mâchés étaient très bien construits ». Les dimensions ou caractéristiques des commentaires ne sont pas mutuellement exclusives. Ainsi, un commentaire peut être à la fois précis, pertinent et négatif, comme « Tu as tourné le dos à la classe, je ne voyais rien de ce que tu avais écrit » ou neutre et positif « bien ». Par contre, un commentaire ne pourra pas être à la fois positif et négatif. Un commentaire négatif avec remédiation est à ce moment considéré comme un commentaire constructif puisse qu'il donne une remédiation. Un commentaire comme « Tu as tourné le dos à la classe, je ne pouvais pas voir ton visage » est considéré comme un commentaire négatif. Un commentaire tel que « Si tu avais fait face à la classe, j'aurais pu voir l'expression de ton visage » est considéré comme un commentaire constructif même s'il contient des éléments négatifs car il apporte des pistes de remédiation.

Dans le contexte d'évaluation formative par les pairs, un nombre raisonnable de comportements observables concrets et spécifiques doivent faire l'objet d'évaluation si le but est d'encourager les évaluateurs à fournir plusieurs commentaires pertinents. Les objets d'évaluation doivent également être définis à partir de sous objets ou de critères observables, clairs et familiers. Un sous-objet peut prendre à ce moment plusieurs valeurs. Le débit n'est pas un critère en soi mais plutôt un sous-objet d'évaluation. En effet, un débit peut être à la fois saccadé, rapide, haché, fluide, etc. La rapidité de l'expression verbale, par exemple, peut devenir un critère car une personne peut être plus ou moins rapide. Dans ce cas, le débit

correspond plus à un sous-objet d'évaluation de l'objet d'évaluation « expression verbale » et sa rapidité et fluidité constituent des critères.

Le tableau 1 présente les liens entre les étapes de l'évaluation formative, les éléments clés de l'évaluation par les pairs et les dimensions des commentaires rétroactifs.

Tableau 1

Liens entre l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et les commentaires rétroactifs

Évaluation formative (Étapes)	Évaluation par les pairs (Éléments clés)	Commentaires rétroactifs (Dimensions affectées)
Intention	Objet d'évaluation et critères	Pertinence, nombre
Mesure	Consignes	Pertinence, précision
Jugement	Rétroaction Interactive	Direction
Décision	Pistes d'ajustement	Nombre, précision, direction et pertinence

Afin d'obtenir des commentaires précis et pertinents, l'instrument de mesure, tel que suggéré par MacAlpine (1999) doit présenter environ quatre objets d'évaluation avec consignes claires d'utilisation et de formulation de commentaires rétroactifs préférentiellement constructifs lors de l'étape du jugement. Il faut ajouter que les dimensions des commentaires rétroactifs

identifiées jusqu'ici découlent des écrits et il est fort possible que les commentaires en situation d'évaluation formative par les pairs puissent posséder d'autres dimensions pas encore dépistées dépendant du contexte d'application. Le contexte d'application dans ce cas présent étant la simulation de leçons devant des pairs. En effet, les recherches dans ce domaine sont relativement rares et très peu se sont penchées sur les liens entre l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et la nature des commentaires rétroactifs.

2.4 Question de recherche

L'évaluation par les pairs dans le contexte de la formation des maîtres n'a fait l'objet que de peu de recherches en Amérique du Nord (Coughlin, 1997; Topping, 1998). Elle permet pourtant aux étudiants de mieux comprendre le rôle d'évaluateurs qu'ils auront à jouer plus tard dans leur vie professionnelle (Searby et Ewers, 1997) et en même temps de faire le transfert de compétence lors du passage du rôle de spectateur à celui de participant (Newkirk, 1984).

Une rétroaction, faite à partir de commentaires à l'intérieur d'une pratique de l'évaluation par les pairs, peut se jumeler au but l'évaluation formative qui cherche à guider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage. Plusieurs facteurs influencent la qualité de la rétroaction comme les critères, les consignes, la fonction de régulation et les pistes d'ajustement ont à leur tour un impact sur la pertinence, la précision, le nombre et la direction des commentaires. Toutefois, puisqu'il n'y a que très peu de recherches faites sur l'évaluation par les pairs et encore moins sur la rétroaction à partir de commentaires, le besoin se fait sentir, dans le contexte de la formation des maîtres de mieux connaître la nature, le rôle et le fonctionnement des leurs commentaires rétroactifs. La question de recherche retenue dans cette étude est la suivante : dans un contexte

d'évaluation formative pratiquée par les pairs, quelle sera la nature des commentaires rétroactifs des étudiants-maîtres en termes de pertinence, de précision, de direction et de nombre?

Le prochain chapitre situe le contexte de l'étude, soit une étude réalisée avec des étudiants-maîtres d'une faculté d'éducation, de même que la méthodologie de recherche employée.

3. Méthodologie

La recherche s'est effectuée dans le contexte d'un cours donné généralement à l'intérieur d'un programme de formation des maîtres. Les quatre prochaines sections présentent les aspects méthodologiques suivants: a) les sujets et le contexte de l'étude, b) les objets d'évaluation et l'instrumentation, c) les méthodes de collectes de données et d) les procédures d'analyse des données recueillies.

3.1 Sujets et contexte de la recherche

Les 27 participants à l'étude proviennent d'un groupe classe du cycle primaire-moyen d'une université ontarienne. Il n'existe que deux universités en Ontario qui offrent le baccalauréat d'éducation en français. Ce programme, offert à temps complet sur une période de huit mois, prépare ces étudiants-maîtres à l'enseignement dans les écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Les étudiants qui choisissent le cycle primaire / moyen enseigneront à l'école élémentaire, dans des classes de la maternelle à la 6e année (enfants âgés de quatre à douze ans).

Au moment de l'étude, tous les étudiants-maîtres qui y participent ont déjà complété un diplôme et un premier semestre durant lequel ils ont travaillé ensemble. Ils forment aussi une population assez uniforme car ils ont obtenu un diplôme universitaire. Lors de ce premier semestre, les étudiants-maîtres ont appris entre autres, dans le cadre du cours « Processus d'apprentissage et d'évaluation », à élaborer des outils d'évaluation qui tiennent compte des

styles et des stratégies, à créer des moments d'évaluation authentiques et contextualisés, à diagnostiquer les types d'erreurs et à poser des gestes de remédiations adaptés à la tâche demandée et aux élèves. Ils ont pris connaissance, par l'entremise de ce même cours, des principes de l'évaluation par les pairs. Les participants ont également fait un stage d'enseignement dans les écoles élémentaires. Ils possèdent donc une connaissance théorique et pratique de l'évaluation.

Au moment de l'étude, les participants suivaient le cours « Gestion des différences individuelles ». Le cours portait sur la gestion des différences individuelles et permettait, entre autres, d'explorer les différentes facettes essentielles à l'organisation de classe et de pratiquer en situation de simulation d'enseignement des habiletés s'y reliant. Dans ce contexte, les étudiants pouvaient aussi évaluer leur propre style d'enseignement avec l'apport des autres étudiants dans la classe. Ils pouvaient aussi mettre en pratique des habiletés, des techniques et des stratégies nécessaires à une intervention pédagogique efficace. Parmi les habiletés que l'on pouvait pratiquer, on y retrouvait le renforcement, la clôture, le silence et la pause, l'accrochage ou le préambule, l'art de questionner et l'exposé. Le professeur quant à lui a plusieurs années d'expérience en enseignement.

Le chercheur a contacté les étudiants-maîtres après que ceux-ci aient évalué leurs pairs à deux reprises à l'intérieur du cours de gestion des différences. Seuls les étudiants qui ont voulu participer à la recherche ont été tenus de signer un formulaire de consentement afin que leurs fiches de commentaires fassent l'objet d'analyse aux fins de l'étude. Puisque cette évaluation se pratique déjà dans le cours du professeur et fait partie de son curriculum, le fait de ne pas participer à l'étude n'a pas changé la dynamique du cours.

3.2 Objets d'évaluation et instrumentation

La recension des écrits indique que les instruments qui ciblent des objets d'évaluation concrets ont plus de chance d'être compris par les étudiants. MacAlpine (1999) explique que les évaluations des étudiants seront plus rapprochées de celles des professeurs si l'instrument d'évaluation ne contient que quatre objets d'évaluation. L'instrument pédagogique utilisé dans cette recherche contient quatre objets d'évaluation dont deux identiques à ceux utilisés par MacAlpine. Cet instrument d'observation pédagogique, élaboré par le professeur responsable du cours, à partir de ses expériences et ses lectures et lui sert depuis plusieurs années. L'instrument comme tel n'est pas un instrument d'évaluation; il sert à observer et à donner de la rétroaction formative aux étudiants-maîtres en simulation d'enseignement à l'intérieur du cours. En utilisant l'instrument pédagogique, les étudiants donnent leurs commentaires à leurs pairs. L'instrument n'a donc pas été évalué quant à validité et sa fidélité comme outil de collecte de données à des fins de recherche académique. Il a servi pourtant à ces fins dans cette étude faute d'instruments valides et éprouvés.

L'instrument contient quatre objets d'évaluation : l'expression verbale, l'expression non-verbale, la clarté du contenu et l'utilisation de ressources. Ces objets constituent tous des comportements plutôt observables. Pour chacun des quatre objets d'évaluation, il offre aux étudiants plusieurs possibilités de sous-objets ou de critères. En ce qui concerne l'expression verbale, celle-ci peut se qualifier selon des critères comme sa force, sa rapidité et sa clarté. L'expression non-verbale peut se décrire selon le déplacement, le nombre d'expressions faciale (beaucoup ou peu), le nombre de mouvements des bras et des mains (beaucoup ou peu) et le

nombre de gestes (beaucoup ou peu). Le contenu se caractérise par l'organisation de l'information transmise (plus ou moins), le montant d'information (beaucoup ou peu) et sa clarté (peu ou très) et finalement, l'utilisation de matériel se qualifie selon l'organisation générale du tableau ou du rétro (peu ou très), la propreté du tableau (plus ou moins), la visibilité de l'écriture (plus ou moins).

Selon Sadler (1983), le choix des objets d'évaluation et des critères qui définissent les objets d'évaluation se base en partie sur l'expérience antérieure du professeur. La liste des critères ne peut être exhaustive car il y a toujours de nouveaux critères qui peuvent s'ajouter pour décrire tout objet d'évaluation. Les étudiants sont alors invités à partager entre eux et avec le professeur la même compréhension générale des objets d'évaluation et des critères retenus (Orsmond et al, 2000; Newkirk, 1984). Cette même compréhension des objets d'évaluation et des critères se fait à partir de sessions d'informations données par le professeur. Dans ce cours, les objets et les critères d'évaluation sont définis et discutés préalablement à l'évaluation à partir de cette approche. L'instrument a donc été utilisé tel quel dans l'étude afin de respecter le contexte du cours.

Les participants utilisent l'instrument pour évaluer leurs pairs dans un contexte de simulation d'enseignement. Cette simulation dure cinq à dix minutes. Elle peut porter sur différentes matières comme le français, les mathématiques ou la biologie. L'étudiant peut se concentrer sur un aspect de la leçon comme le renforcement, l'utilisation des exemples, la sensibilisation au problème à traiter, la facilité à poser des questions, la généralisation de la participation et l'exploitation des réponses. Le professeur explique le déroulement de l'évaluation de même que les consignes pour remplir l'instrument pédagogique.

Le tableau 2 fournit les objets, les sous-objets et les critères de l'instrument utilisé.

Tableau 2

Objets et critères d'évaluation par les pairs

Objets d'évaluation	Sous-objets ou critères
Expression Verbale	Rythme, tonalité, débit, articulation, nuances, intensité
Expression Non-Verbale	Démarche, expression faciale, bras, mains, gestes
Clarté du contenu	Le contenu est présenté de façon telle que je saisis bien ce que l'on enseigne. Le niveau d'élèves visé va comprendre. Trop ou pas assez de contenu.
Utilisation du tableau, du rétro ou autres Ressources	Le tableau est structuré, propre. Il met bien en évidence les éléments. L'écriture est lisible et sans faute. La position de l'enseignant est adéquate.

Ainsi clairement expliquées, les consignes peuvent augmenter la possibilité que les étudiants donnent des commentaires pertinents, précis et constructifs (Calado, 1994; Newkirk, 1984; Norton, 1992). Le professeur encourage lui aussi les étudiants à donner des commentaires constructifs en leur expliquant qu'ils sont plus appréciés en général par leurs collègues

que des commentaires négatifs ou neutres et qu'ils conviennent tout particulièrement à la fonction régulatoire de l'évaluation formative. Finalement, en présentant des exemples, le professeur a permis aux étudiants de se familiariser avec les objets d'évaluation et les critères, il a également donné la possibilité aux étudiants-maîtres de fournir plus de commentaires rétroactifs pertinents et constructifs.

3.3 Procédure de collecte de données

La recherche s'est effectuée au mois de janvier et de février lorsque se donnait le cours. Les étudiants ont été séparés en groupes de quatre comme le suggère Gervais et ses collègues (1995) à l'aide d'une fiche sur laquelle étaient inscrits les noms des étudiants en ordre alphabétique. Les quatre premiers étudiants sur la fiche ont donc formé un premier groupe, les quatre suivants un autre et ainsi de suite. Cette façon de regrouper les étudiants évite le regroupement entre amis. Ainsi regroupés, chacun des étudiants a rempli au moins deux fiches. Ceci fut important afin d'obtenir un échantillon représentatif des commentaires par étudiant. Préalablement à la collecte des fiches, le chercheur a demandé au professeur son approbation à ce que les fiches d'évaluation produites à l'intérieur de sa salle de classe puissent être éventuellement recueillies avec le consentement des étudiants participants. Au moment de la collecte des fiches, le chercheur a expliqué aux étudiants le but de la recherche, c'est-à-dire celui d'examiner la nature de leurs commentaires rétroactifs. Le chercheur a également expliqué que les fiches d'évaluation seraient traitées de manière anonyme en tout temps.

Avant qu'un étudiant présente sa leçon, les membres de son groupe reçoivent une fiche d'évaluation. Les étudiants n'écrivent pas leur nom sur la fiche mais écrivent plutôt un chiffre

qu'ils pigent au hasard. Tout au long de la leçon présentée par leur collègue, les étudiants écrivent leurs commentaires rétroactifs sur la fiche. Les fiches des étudiants qui participent sont recueillies, photocopiées et retournées par la suite aux étudiants. Les étudiants dans le cours participent à deux sessions d'évaluation. Les étudiants du cours participent à deux sessions évaluations, une en janvier et l'autre en février.

3.4 Analyse des données

Dans le contexte de la recherche, le commentaire constitue l'unité d'analyse. Un commentaire peut comprendre quelques mots seulement ou toute une phrase. Lors de la première phase de l'analyse, les données sont compilées avec le logiciel Excel. Les quatre dimensions des commentaires rétroactifs sont le *nombre*, la *pertinence* des commentaires, leur *direction* et leur *précision*.

Pour la dimension du nombre, les graphiques sont établis à partir des moyennes des commentaires par fiche d'évaluation des étudiants. Si un étudiant par exemple écrit six commentaires sur la première fiche d'évaluation, trois sur la deuxième et trois sur la troisième, cet étudiant aura émit 12 commentaires sur trois fiches d'évaluation, soit une moyenne de quatre commentaires par fiche d'évaluation. La moyenne de la classe est ensuite calculée en additionnant les moyennes des étudiants et en divisant ce chiffre par le nombre total d'étudiants dans la classe pour cette évaluation puisqu'il n'y a pas eu le même nombre d'étudiants pour la première et la deuxième évaluation.

Les fréquences sont établies à partir des similitudes trouvées dans les commentaires et ce pour les dimensions du *nombre*, de la *pertinence* des commentaires, de leur *direction* et de leur

précision. Pour la dimension du *nombre*, les tableaux de fréquences sont créés en calculant le nombre total de commentaires pour chaque objet d'évaluation. Les critères d'évaluation présents dans les tableaux de fréquences de cette recherche proviennent de l'instrument pédagogique et s'y retrouvent tels quels. Comme l'objet d'évaluation « Utilisation du rétro, tableau ou autres ressources » est un peu long à utiliser dans les tableaux, le terme « Utilisation de ressources » est employé à sa place.

Les commentaires sont ensuite analysés en fonction de leur *pertinence*, en terme de référence directe ou indirecte à un des critères ou à des sous-objets d'évaluation. Par exemple, le commentaire « Tu as bien utilisé le rétroprojecteur » est considéré comme pertinent au sous-objet d'évaluation « utilisation du rétro-projecteur ». Les commentaires qui font référence à un ou à plusieurs critères ou objets d'évaluation sont comptés. La moyenne des commentaires pertinents par étudiant est également calculée. Les commentaires qui se rapprochent des critères sans les mentionner directement sont classifiés comme des commentaires à références indirectes. Ces commentaires indirects de même que les commentaires directs sont compilés afin de trouver la fréquence des références aux critères des objets d'évaluation.

Pour la dimension de la *direction*, les commentaires positifs sont placés dans la catégorie P. Les commentaires positifs regroupent toutes les phrases qui ont une connotation positive telle que « beau travail », « J'ai bien aimé le ton de ta voix », « L'écriture était très lisible », « bons gestes », « bien ». Les fragments de phrases de même que les phrases complètes sont placées dans cette sous-catégorie car certains étudiants peuvent ne pas avoir eu le temps d'écrire une phrase complète. La deuxième sous-catégorie de la catégorie de la dimension *direction* nommée neutre ou NEU contient les commentaires tels que « O.K. ». S'il n'y a pas

de commentaires sous l'objet d'évaluation, cela prend la valeur zéro. Les commentaires négatifs sont placés dans la troisième catégorie nommée NEG. Ils comprennent des expressions telles que « Tu mâchais tes mots », « tu ne bougeais pas assez », « écriture pas lisible ». Les commentaires négatifs, par contre, mettent l'emphasis sur les aspects ou comportements non appréciés de la leçon et n'offrent pas de piste de solution tels que : « Tu parlais trop doucement ». Les commentaires constructifs ou C sont les commentaires qui donnent des pistes de solution aux élèves. Les commentaires constructifs suivants servent d'exemples : « Tu aurais dû parler plus fort » ou « J'aurais plus bougé dans la classe pour expliquer le problème ». Si une phrase contient plus d'un commentaire, telle que « J'ai bien aimé le ton de ta voix, mais le rythme était trop vite », le chercheur estimera que la phrase contient deux commentaires. Le premier commentaire de la phrase « J'ai bien aimé le ton de ta voix » comptera comme un commentaire positif. Le deuxième commentaire « mais le rythme était trop vite » est compté comme négatif. Cette première analyse permet d'examiner le nombre de commentaires positifs, neutres, négatifs ou positifs. Afin de connaître la distribution des commentaires à l'intérieur de l'objet d'évaluation, la recherche examine aussi les commentaires pertinents à l'intérieur des commentaires dirigés. Ceci se fait pour tous les objets d'évaluation.

Le chercheur analyse ensuite les commentaires en fonction de leur *précision*. Les commentaires tels que : « Je pouvais entendre ta voix jusqu'à l'arrière de la classe » sont qualifiés de concrets. Un commentaire tel que « Ta voix était bonne » est qualifié d'abstrait puisqu'il n'indique pas en quoi la voix était bonne. La moyenne des commentaires précis est calculée pour les fiches et ensuite pour les objets d'évaluation. Afin d'examiner la distribution des commentaires à l'intérieur de l'objet d'évaluation, la recherche croise la dimension de la

pertinence des sous-objets d'évaluation et des critères avec la dimension de la *précision*. La recherche examine aussi les commentaires précis mais non-pertinents à l'objet d'évaluation.

Les commentaires de la dimension *précision* sont ensuite interprétés de manière un peu plus qualitative selon leur contexte afin de trouver des similitudes à un niveau symbolique plus élevé. Cette approche s'inspire de la méthode utilisée par Langevin et Bélair (1995). Par exemple, des étudiants peuvent dire que le débit est trop rapide et qu'ils n'ont pas compris ou que l'articulation n'est pas suffisamment claire et donc incompréhensible. Ces deux commentaires quoique différents se rejoignent au niveau de la transmission du message de manière compréhensible. Si par contre des étudiants écrivent que l'enseignant parle d'une voix monotone donc pas assez nuancée ou si le rythme n'est pas assez cadencé, il s'agit donc d'un problème d'attention plutôt que de compréhension. Cette analyse permet de déterminer l'étendue du champ de connaissances des étudiants en termes d'évaluation de présentation de leçon de simulation d'enseignement.

Finalement, l'étude de la dimension *pertinence* sert également à déterminer la validité de l'instrument. Cette dimension est choisie car elle est celle qui peut mieux montrer si un changement est survenu dans la classe. En effet, si les étudiants manifestent un intérêt pour un autre objet d'évaluation, la hausse ou la diminution de *pertinence* est notée. La dimension des nombres pourrait aussi être utilisée mais elle est peut-être trop sensible non seulement au contexte de la classe mais aussi à la présence ou l'absence des étudiants. L'instrument de mesure doit être sensible à l'information qu'il recueille. Ainsi, si l'instrument détecte une différence entre le pourcentage de commentaires pertinents de la première et la deuxième évaluation, il est peut-être sensible au contexte de la classe. Puisque le cours porte d'une part

sur la gestion des différences individuelles et que d'autre part le professeur dans le cours porte une attention particulière aux moyens utilisés pour gérer ces différences, l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources » risque donc de récolter plus de commentaires pertinents lors de la deuxième évaluation. De la même façon, les autres objets d'évaluation risquent de ne pas récolter des commentaires aussi pertinents si les étudiants-maîtres portent leur attention sur l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources ». La variation des commentaires dans ce cas donne des indices de validité de l'instrument d'évaluation.

Un seuil arbitraire de 10% est fixé pour cette étude en termes de différence entre le nombre de commentaires obtenus lors de la première session d'évaluation et celui de la deuxième. Les étudiants-maîtres qui participent à l'étude subiront peut-être l'effet formatif de la simulation d'enseignement et fournir davantage de commentaires lors de la deuxième session. Dans ce cas, une variation entre les deux nombres de commentaires pourrait se produire car les étudiants seraient plus familiers avec l'instrument pédagogique. La variation ne devrait pas en principe être grande car le but de la classe n'est pas la pratique de l'évaluation par les pairs. De plus, les deux sessions d'évaluation se font dans un laps de temps relativement court. Si les taux de commentaires pertinents varient de plus de 10% entre les deux sessions, c'est que l'effet du contexte de la classe s'est fait peut-être sentir.

Les résultats, la manière de coder les résultats et toutes les méthodes d'analyses subséquentes ont été validées par deux professionnels de l'enseignement; l'une enseignante d'une école primaire avec de nombreuses années d'expérience en enseignement et en supervision de practicum et l'autre, directeur d'école primaire avec plusieurs décennies d'expérience en

éducation. Ces personnes ont repris les données brutes et, avec les critères du chercheur, ont pu reproduire les résultats.

4. Résultats

Les résultats sont analysés en fonction des quatre dimensions présentées dans les chapitres précédents. La première section décrit le nombre total de commentaires par évaluation et par objet d'évaluation. Elle fournit également le nombre moyen de commentaires rétroactifs donnés par les étudiants-maîtres dans les deux évaluations. La deuxième section se concentre sur la validité de l'instrument en termes de fréquence des commentaires *pertinents* aux objets d'évaluation et ce, pour les deux sessions d'évaluation. La troisième présente les résultats selon la *direction* des commentaires. La quatrième donne un aperçu de la dimension de la *précision*. La cinquième et dernière section présente la dimension de la *pertinence* des commentaires. Les données des deux évaluations sont regroupées augmentant ainsi le bassin de commentaires disponibles.

4.1 Nombre de commentaires rétroactifs

Le tableau 3 présente les commentaires reçus lors des deux évaluations et selon les objets d'évaluation. En tout, les étudiants-maîtres fournissent 833 commentaires, soit 517 lors de la première session et 316 lors de la deuxième. Les étudiants-maîtres donnent plus de commentaires lors de la première évaluation que la deuxième. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la baisse de commentaires. La première session se déroule au mois de janvier tandis que la deuxième se déroule au mois de février. Lors de la deuxième session d'évaluation, les étudiants-maîtres sentent qu'ils se rapprochent peut-être plus de leur stage d'enseignement et

portent donc moins attention aux commentaires. Ils peuvent aussi être plus fatigués. D'autre part, les étudiants-maîtres ont rempli moins de fiches de commentaires lors de la deuxième évaluation car certains d'entre eux se sont absentés. Le chercheur n'a pas utilisé les commentaires de deux étudiants-maîtres pour la deuxième évaluation car ils n'ont pas signé le formulaire de consentement pour la deuxième évaluation. Par contre, comme le tableau 3 le montre, les pourcentages de commentaires reçus lors des deux évaluations par rapport à l'objet d'évaluation est resté sensiblement le même avec une baisse pour l'« Expression non-verbale » et une hausse pour « Utilisation de ressources ». De plus, l'ordre de présentation des objets d'évaluation sur la fiche ne semble pas avoir un impact sur le nombre de commentaires reçus par objet d'évaluation.

Tableau 3

Nombre de commentaires par évaluation et par objet d'évaluation

Objet d'évaluation	1 ^{re} Évaluation		2 ^e Évaluation		Total	
	N	%(n/517)	N	%(n/316)	N	%(n/833)
Expression	170	32,88	102	32,28	272	32,65
Verbale						
Expression	119	23,02	61	19,30	180	21,61
non-verbale						
Clarté du contenu	132	23,12	74	24,68	206	24,75
Utilisation de	96	18,57	79	24,78	175	21,01
ressources						
Total	517		316		833	

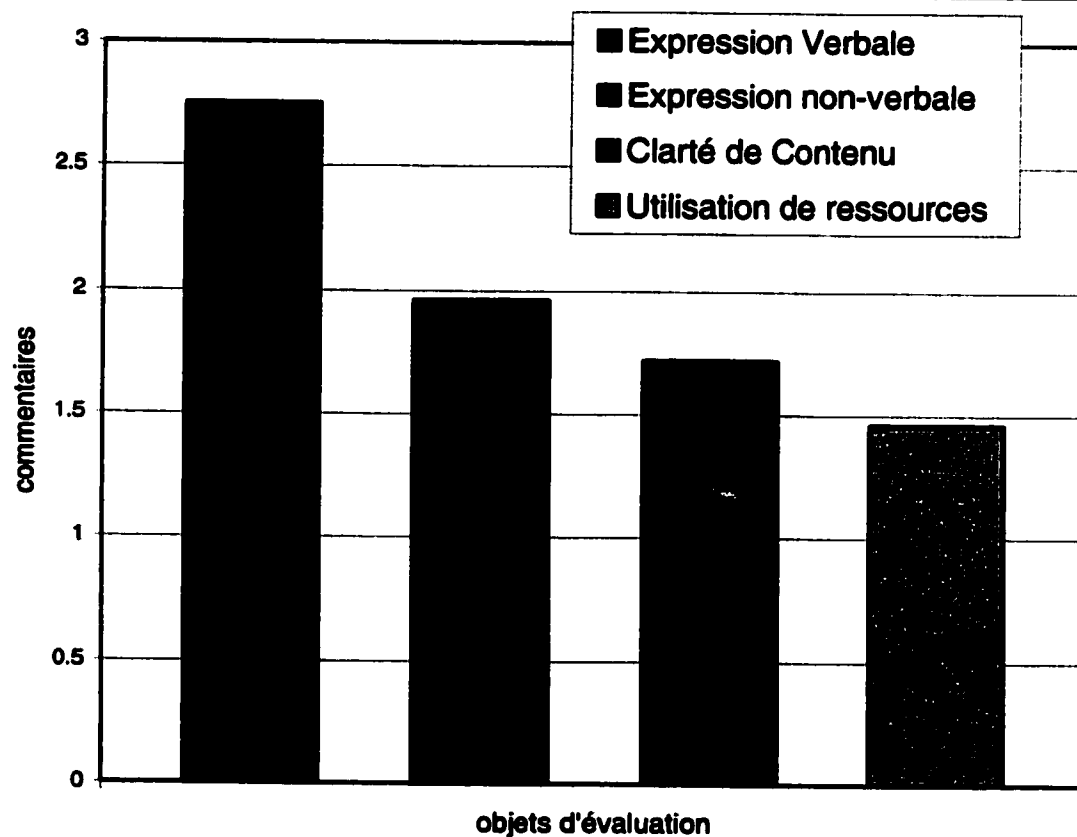
Le calcul du nombre de commentaires de même que le pourcentage donnent de l'information sur la disposition des commentaires de même que le total associé aux objets d'évaluation. Un autre moyen de calculer le nombre est de calculer la moyenne de commentaires émit par les étudiants-maîtres et ceci par objet d'évaluation.

Les figures 1 et 2, représentent les commentaires donnés par les étudiants lors des deux évaluations et par objet d'évaluation. Les commentaires sont calculés en comptant le montant total de commentaires sous cet objet d'évaluation pour chaque étudiant en divisant ce chiffre par le nombre de fiches que l'étudiant évaluateur remplit lors des présentations de ses pairs. Ensuite, la moyenne de la classe est obtenue en prenant la moyenne de ces commentaires. Un étudiant donc qui écrit douze commentaires avec trois fiches de commentaires pour la première évaluation sous l'objet d'évaluation « Expression verbale » a fait en moyenne quatre commentaires par fiche d'évaluation sous cet objet d'évaluation. Cette manière de procéder est utilisée car les étudiants n'ont pas tous remplis le même nombre de fiches d'évaluation.

La première figure illustre graphiquement le nombre moyen de commentaires par objet d'évaluation. Lors de la première évaluation, le nombre de commentaires décroît graduellement du premier objet d'évaluation au dernier. En effet, l'objet d'évaluation « Expression verbale » a récolté 2,75 commentaires en moyenne par fiche d'évaluation. L'objet d'évaluation « Expression non-verbale » en a récolté quant à lui 1,96. Les objets d'évaluation « Clarté du contenu » et « Utilisation de Ressources » ont obtenu en moyenne 1,72 et 1,45 commentaires par feuille d'évaluation. Cette diminution du nombre de commentaires suit l'ordre de présentation des objets d'évaluation sur les fiches d'évaluation.

Figure 1

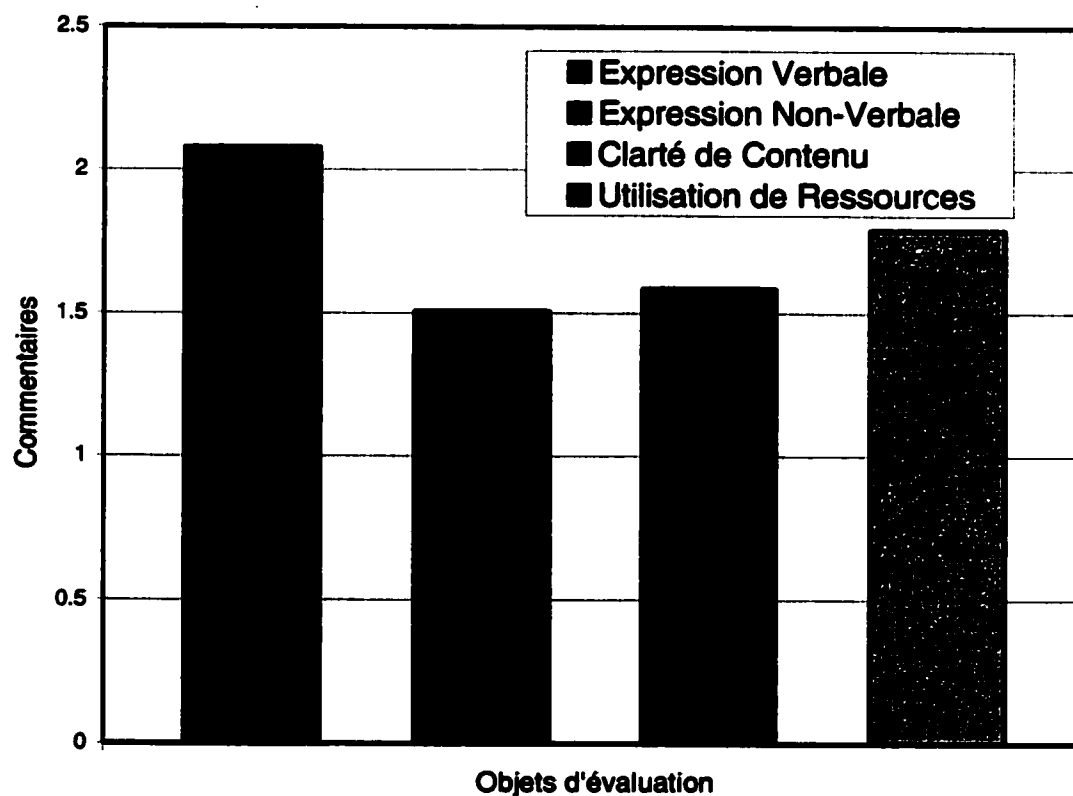
Répartition du nombre moyen de commentaires par objet d'évaluation durant la première évaluation



Note. Cette moyenne a été obtenue en comptant le nombre total des commentaires des étudiants et en divisant celui-ci par le nombre de fiches d'évaluation. La moyenne a été calculée en additionnant les moyennes de ces commentaires et en la divisant par le nombre d'étudiants.

Figure 2

Répartition du nombre moyen de commentaires par objet d'évaluation durant la 2^e évaluation



La deuxième figure représente le nombre de commentaires par objet d'évaluation lors de la deuxième évaluation. La répartition de ces commentaires dans cette figure par objet d'évaluation n'est pas la même lors de la deuxième évaluation. Elle s'est renversée en comparaison à la première. Les étudiants écrivent moins de commentaires pour le premier objet d'évaluation soit l'expression verbale qui a connu la plus forte baisse dans le nombre de commentaires car il ne récolte en moyenne que 2,07 commentaires lors de la deuxième

évaluation. Le deuxième objet d'évaluation, « Expression non-verbale » connaît lui aussi une baisse dans le nombre de commentaires reçus lors de la deuxième évaluation quoique moins accentuée que le premier. Il obtient en moyenne 1,50 commentaires. Il arrive, par contre, en dernière place lors de la deuxième évaluation. Le troisième objet d'évaluation « Clarté du contenu » reçoit légèrement plus de commentaires avec en moyenne 1,58 commentaires. Le quatrième objet d'évaluation obtient une hausse plus marquée de commentaires comparativement à la première évaluation car il récolte en moyenne 1,79 commentaires lors de la deuxième évaluation.

Le tableau 4 donne le nombre de commentaires des étudiants-maîtres selon les autres dimensions c'est à dire la *pertinence*, la *précision* et la *direction*. Dans ce tableau, les commentaires des deux évaluations sont combinés. Les étudiants-maîtres ont écrit 534 commentaires pertinents sur un total de 833. Ce pourcentage de 64,1% est plus élevé que le pourcentage des commentaires précis qui est de 36,13% soit 301 sur 833. Le fait que les commentaires précis soient moins nombreux que les commentaires pertinents peut être en partie expliqué par les exigences de cette dimension. En effet, pour qu'un commentaire soit pertinent, l'étudiant-maître n'a qu'à mentionner un critère, un sous-objet d'évaluation ou faire référence à l'objet même à l'intérieur de son commentaire. Cependant, pour qu'un commentaire soit considéré comme précis, il doit mentionner le sous-objet ou le critère directement. De plus, il doit fournir un exemple, des détails ou une explication plus poussée. Dès lors, un commentaire tel que « Tu parlais trop bas » fait indirectement référence au ton de la voix. Ce commentaire est considéré comme pertinent mais pas précis. Un commentaire comme « Ton débit était rapide, tu mélangeais tes mots » est considéré comme précis puisqu'il donne un exemple de la situation en

plus de faire référence au sous-objet d'évaluation. La *direction* des commentaires est aussi représentée dans le tableau. Les étudiants-maîtres donnent beaucoup de commentaires positifs et moins de commentaires constructifs, neutres et négatifs. Les commentaires constructifs viennent néanmoins en deuxième position et sont plus nombreux que les commentaires négatifs et neutres dans tous les objets d'évaluation sauf pour l'« Expression verbale ».

Tableau 4

Nombre de commentaires par objet d'évaluation selon les dimensions de la pertinence, de la précision et de la direction

Objet d'évaluation	Pertinence	Précision	Direction			
			Négatif	Neutre	Positif	Constructif
Expression Verbale	166	89	20	12	226	14
Expression non-verbale	112	75	5	5	159	11
Clarté du Contenu	112	60	8	4	170	24
Utilisation de ressources	144	77	9	8	129	29
Total	534	301	42	29	684	78

4.2 Étude de la validité de l'instrument

Cette section de l'étude présente les résultats de la validation de l'instrument en fonction de la stabilité des commentaires entre les deux sessions d'évaluation en termes de *pertinence*. Le tableau 5 présente les totaux et les pourcentages des commentaires pertinents par rapport aux objets d'évaluation. Dans ce tableau, les étudiants peuvent donner des commentaires qui ne correspondent pas nécessairement directement aux sous-objets et aux critères. Ils peuvent cependant donner des commentaires qui correspondent à l'objet d'évaluation en général. Dans ce cas, les commentaires sont aussi pertinents.

Comme le tableau 5 l'indique, les commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression verbale » baissent de 4,9% de la première à la deuxième évaluation. Cette baisse est en-dessous du seuil de 10% fixé précédemment pour la validité de l'instrument. Ce qui veut dire que l'instrument pédagogique est valide pour cet objet d'évaluation. L'objet d'évaluation « Clarté du contenu » ne change pas beaucoup non plus. L'objet d'évaluation qui baisse le plus est « Expression non-verbale » car les étudiants fournissent 6,35% moins de commentaires lors de la deuxième évaluation. Ce résultat peut être en partie expliqué par le l'effet du contexte de la classe. Les étudiants-maîtres délaissent peut-être cet objet d'évaluation pour différentes raisons. Le chapitre de la discussion explique ces raisons.

L'objet d'évaluation qui change le plus est l'« Utilisation de ressources » car les étudiants-maîtres accordent 10,45% plus de commentaires lors de la deuxième évaluation. Ce résultat peut être expliqué par le fait que le professeur enseigne un cours de gestion des différences et met l'accent sur les moyens pour gérer ces différences. Puisque la différence entre les commentaires de la première à la deuxième évaluation des étudiants-maîtres pour les

trois premiers objets d'évaluation est sous le niveau de 10% fixé précédemment, l'instrument pédagogique est défini comme valide.

Tableau 5

Nombre, pourcentage et différence entre les commentaires pertinents à l'objet d'évaluation de la 1^{re} à la 2^e évaluation

Objet d'évaluation	1 ^{re} Évaluation		2 ^e Évaluation		Différence
	N	% (n/334)	N	% (n/200)	
Expression verbale	110	32,9	56	28,00	-4,90
Expression Non-verbale	78	23,35	34	17,00	-6,35
Clarté du contenu	69	20,65	43	21,5	0,85
Utilisation de ressources	77	23,05	67	33,5	10,45
Total	334		200		534

4.3 Direction des commentaires rétroactifs

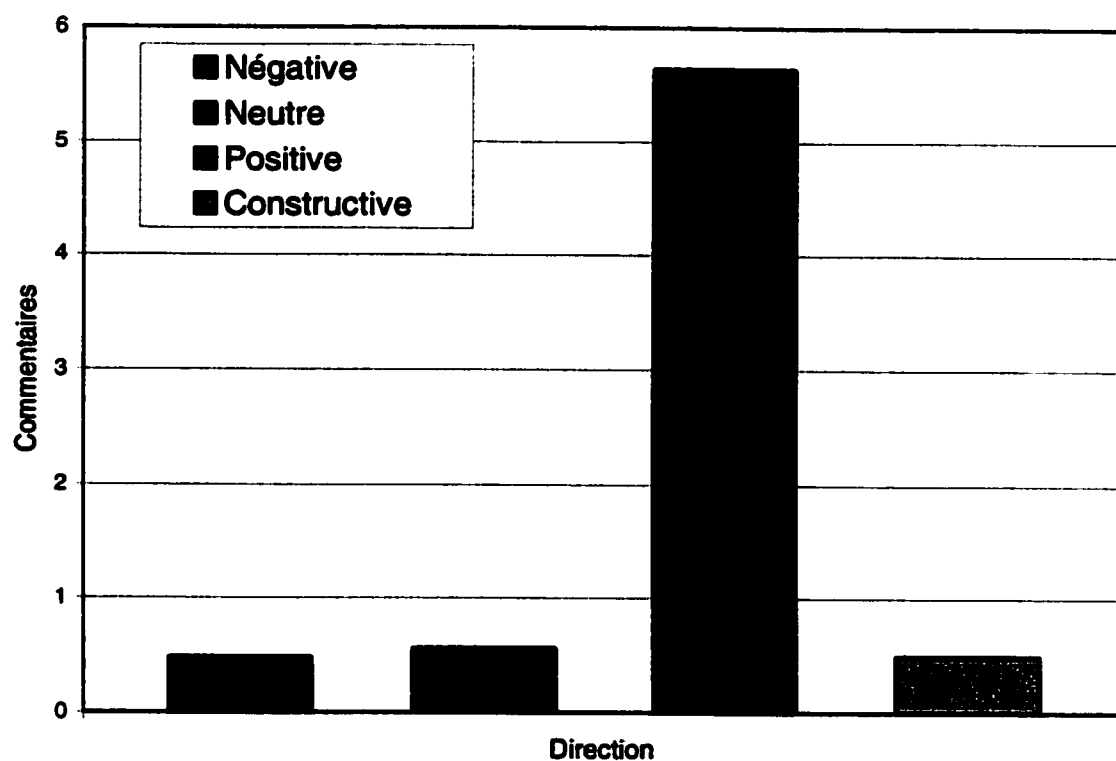
Cette section est divisée en trois parties. Dans la première partie, la figure 3 donne un aperçu visuel de la distribution des commentaires lors des deux évaluations. Dans la deuxième partie, les commentaires des fiches d'évaluation sont présentés en tableaux. Chacun de ces tableaux représente un objet d'évaluation. La *direction* des commentaires est présentée dans le tableau et afin de mieux voir où se trouvent les commentaires dans les objets d'évaluation, la recherche regarde aussi le croisement entre les commentaires pertinents et les commentaires dirigés.

La figure 3 représente la *direction* des commentaires des étudiants lors des deux évaluations. La *direction* des commentaires est calculée en prenant le nombre total des commentaires (tout objet d'évaluation confondu) pour chacune des directions (*négative, neutre, positive et constructive*) et en divisant ce chiffre par le nombre de fiches que les étudiants ont rempli et ce pour les deux évaluations. Si par exemple un étudiant donne 16 commentaires positifs pour la première et la deuxième évaluation et ce pour quatre fiches d'évaluation, la moyenne de commentaires positifs obtenue est quatre commentaires par fiche. Comme la figure 3 l'indique, les étudiants émettent beaucoup plus de commentaires positifs que négatifs, neutres ou constructifs. Les commentaires positifs ont récolté en moyenne 5,63 commentaires positifs par feuille d'évaluation. Les commentaires neutres apparaissent en deuxième position avec en moyenne 0,55 commentaire neutre par fiche d'évaluation. Les commentaires constructifs viennent en troisième place avec 0,49 commentaire en moyenne. Les commentaires négatifs occupent la dernière place avec 0,48 commentaire par feuille d'évaluation. Le peu de différence entre la moyenne des commentaires constructifs et négatifs de la figure 3 et les

données du tableau 4 provient peut-être du fait que certains étudiants écrivent plus de commentaires constructifs ou négatifs que d'autres. En effet, même si un étudiant donne plus de 12 commentaires constructifs sur quatre fiches d'évaluation, il n'en donne en fait que trois en moyenne par fiche d'évaluation.

Figure 3

Nombre moyen de commentaires par fiche selon leur direction



Le tableau 6 contient les commentaires dirigés des deux évaluations. Tous les commentaires y sont représentés sous quatre directions soit négatives, neutres, positives et constructives. Les commentaires positifs constituent la plus grande part des commentaires dirigés. Ils regroupent en effet 82,11% de tous les commentaires.

Tableau 6

Direction des commentaires par objet d'évaluation

Objet	Négatif		Neutre		Positif		Constructif		Total	
d'évaluation	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	(N/833)		(N/833)		(N/833)		(N/833)		(N/833)	
Expression verbale	20	2,40	12	1,44	226	27,13	14	1,68	272	32,65
Expression non-verbale	5	0,60	5	0,60	159	19,08	11	1,32	180	21,60
Clarté du contenu	8	0,96	4	0,48	170	20,40	24	2,88	206	24,72
Utilisation de ressources	9	1,08	8	0,96	129	15,48	29	3,48	175	21,00
Total	42	5,04	29	3,48	684	82,11	78	9,36	833	100.00

Les tableaux 7, 8, 9 et 10 contiennent les résultats globaux des commentaires dirigés des deux sessions d'évaluations. Les tableaux montrent les commentaires dirigés qui se réfèrent aux critères et sous-objets d'évaluation. Ceci permet de mettre en évidence les critères ou sous-objets d'évaluation les plus touchés par les étudiants-maîtres.

Tableau 7

Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression verbale »

	Direction des commentaires pertinents				
	Négatif	Neutre	Positif	Constructif	Total
Débit	7	5	32	1	45
Tonalité	1	1	37	3	42
Rythme	2	2	30	0	34
Articulation	1	1	23	1	26
Nuances	0	2	0	0	2
Intensité	0	0	3	1	4
Total	11	10	122	6	153

Comme le tableau 7 l'indique, pour l'objet d'évaluation « Expression verbale », les étudiants préfèrent donner des commentaires négatifs par rapport au débit. Les étudiants trouvent que le débit de leur pair est un peu rapide : « Peut-être un peu vite ». Les commentaires positifs, par contre, se rapportent presque exclusivement au débit, à la tonalité au rythme et à l'articulation ex : « Le débit est approprié et permet d'assimiler toutes les informations ». Les

étudiants-maîtres n'offrent pas beaucoup de commentaires constructifs par rapport aux critères et sous-objets donnés. Leurs commentaires constructifs mais non pertinents portent sur l'attitude négative et sur les élèves. Des commentaires tels que « Peut-être que tu frises un peu une attitude négative (valoriser les élèves même s'ils ont la mauvaise réponse) » ou encore « Il faut donner la chance à tous les élèves de répondre » le démontre bien.

Le tableau 8 répartit le nombre de commentaires dirigés par rapport à leur *direction* lorsqu'ils portent sur l'objet d'évaluation « Expression non-verbale ». Le sous-objet « expression faciale » retient le plus l'attention des étudiants et récolte le plus grand nombre de commentaires négatifs. Les étudiants ont commenté en fonction du sourire : « Regarde bien les enfants et souris quand elle parle » ou encore « Lorsque tu avais de la difficulté avec l'écran bon contrôle de la situation souriant ». Les étudiants commentent aussi en fonction du regard de leur pair : « Regarde tous les élèves lorsqu'elle parle » ou encore « Bon contact visuel avec tous les élèves ». Les commentaires négatifs pour le sous-objet de l'expression portent le sont principalement sur le manque d'attention visuelle que l'enseignant donnait à ses élèves : « Regard pas souvent sur les élèves » et « Regard habituellement dirigé dans le vide ». Les commentaires positifs de l'expression faciale le sont surtout pour le sourire et le regard ex : « Bon contact visuel avec les élèves ». Pour le second objet d'évaluation comme pour le premier, les étudiants offrent beaucoup plus de commentaires positifs que de commentaires négatifs, neutres ou constructifs.

Tableau 8

Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression non-verbale »

Sous-objets et critères	Direction des commentaires pertinents				Total
	Négatif	Neutre	Positif	Constructif	
Démarche	0	2	15	1	18
Expression faciale	4	0	35	1	40
Bras, mains	0	1	11	3	15
Gestes	0	1	21	0	22
Total	4	4	82	4	95

Comme l'indique le tableau 9, en ce qui concerne l'objet d'évaluation « Clarté du contenu », les étudiants accordent beaucoup plus de commentaires constructifs que pour les deux objets d'évaluation précédents et ce pour les sous-objets d'évaluation « contenu présenté » et « niveau d'élève ». Par exemple, les étudiants offrent des commentaires comme « J'aurais aimé connaître l'intention de l'activité au début afin de mieux me concentrer sur la tâche demandée » ou « Je trouve que le niveau est peut-être un peu élevé, mais je ne sais pas ce que le curriculum prescrit ». Ils écrivent aussi beaucoup de commentaires positifs à leurs pairs pour ces deux sous-objets d'évaluation. Les étudiants n'offrent que très peu de commentaires pour « trop ou pas assez de contenu ». Les commentaires constructifs sont variés et se font sur l'intention de

l'activité « J'aurais aimé connaître l'intention de l'activité au début afin de mieux me concentrer sur la tâche demandée » ou autour des directives « Tu devrais peut-être faire le tour pour voir si les directives sont claires ».

Tableau 9

Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Clarté du contenu »

Sous-objets et Critères	Direction des commentaires pertinents				Total
	Négatif	Neutre	Positif	Constructif	
Contenu présenté	4	0	21	8	33
Niveau d'élève	0	1	37	7	45
Trop ou pas assez de contenu	0	0	3	0	3
Total	4	1	61	15	81

Enfin, comme l'indique le tableau 10, les étudiants centrent davantage leurs commentaires sur les sous-objets d'évaluation « utilisation du tableau/rétro », « écriture » et « autres ressources » que sur « position de l'enseignant » lorsqu'il s'agit de commenter l'objet d'évaluation « utilisation des ressources ». Les étudiants donnent plus de commentaires constructifs par rapport à cet objet d'évaluation comparativement aux autres objets d'évaluation. Les commentaires constructifs portent beaucoup plus sur « l'utilisation du tableau/rétro » que sur les autres critères. Un commentaire constructif tel que « Suggestion de faire un dessin des

bandes de couleurs possiblement sur le rétro avec des feutres de couleur » ou encore « Écrire le type de représentation au tableau : carte, maquette, atlas » illustre bien le souci des étudiants d'offrir d'autres possibilités d'utilisation du rétro-projecteur à leurs pairs. Les étudiants sont aussi très enthousiastes dans leurs commentaires à l'intérieur de cet objet d'évaluation : « Super bonne position face au tableau ; L'utilisation du tableau fut très propice pour ta présentation; Très bonne utilisation variée de tous genres de ressources ».

Tableau 10

Direction des commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources »

Sous objets et critères	Direction des commentaires pertinents				Total
	Négatif	Neutre	Positif	Constructif	
Tableau/ rétro	1	3	28	12	44
Écriture	3	0	26	4	33
Position de l'enseignant	1	0	7	2	10
Autres ressources	1	1	24	2	28
Total	6	4	85	20	115

4.4 Précision des commentaires rétroactifs

Le tableau 11 illustre les commentaires précis des étudiants-maîtres selon les quatre objets d'évaluation. Les étudiants donnent des commentaires qui peuvent parfois être précis sans toutefois s'avérer pertinents. L'objet d'évaluation qui a récolté le moins de commentaires précis et pertinent est la « Clarté de contenu » et « Utilisation de ressources » en a récolté le plus avec 69. Dans le cas des commentaires précis, l'objet d'évaluation « Expression verbale » a reçu le plus de commentaires.

Tableau 11

Précision des commentaires par objet d'évaluation

Objets d'évaluation	Précis et pertinents		Précis	
	N	% (N/833)	N	% (N/833)
Expression verbale	66	7,92	89	10,68
Expression non-verbale	65	7,80	75	9,00
Clarté du contenu	52	6,24	60	7,20
Utilisation de ressources	69	8,28	77	9,24
Total	252	30,25	301	36,13

Cette section examine de manière plus approfondie les commentaires précis de deux façons. Premièrement, les tableaux contiennent les commentaires précis et pertinents des deux séries d'évaluation combinées. Un commentaire qui utilise un critère de l'objet d'évaluation et un qualificatif, de même qu'un commentaire qui contient un critère, un sous-objet ou un critère,

un qualificatif et autre interprétation, explication ou éclaircissement tel que « Ton débit était approprié pour des enfants de maternelle » est défini ici comme un commentaire précis. Ces commentaires précis mais, puisqu'ils fournissent plus de renseignements qu'un renseignement uniquement pertinent, permettent une analyse contextuelle des commentaires. Un commentaire tel que « Vous parlez un peu trop vite » indique que l'étudiant évaluateur n'a peut-être pas tout compris. Cette incompréhension dans ce cas se situe peut-être à un niveau cognitif ou à l'ouïe car un autre étudiant aurait peut-être compris. Un autre commentaire tel que « Débit lent donc bon pour une classe de maternelle » révèle l'intérêt de l'étudiant qui s'intéresse à la compréhension mais du point de vue de l'élève. La récurrence de certains mots ou expressions permet d'identifier quels aspects des leçons présentées par les étudiants-maîtres préoccupent leurs pairs. Deuxièmement, cette section examine aussi les commentaires précis mais non pertinents aux critères et sous-objets d'évaluation afin de déceler toute variation dans l'interprétation des objets d'évaluation des sous-objets et des critères.

Dans le tableau 12, les commentaires précis et pertinents émis par les étudiants en relation avec l'objet d'évaluation « expression verbale », portent surtout sur le débit, le rythme, le ton et l'articulation. Les commentaires précis des étudiants évaluateurs se prêtent à deux interprétations contextuelles qui portent sur la compréhension et l'attention. La « compréhension » se définit comme étant la capacité de comprendre ce que les enseignants-maîtres disent. Ainsi, un commentaire tel que : « Ta voix porte très bien » fait référence à une variable reliée à la manière de se faire comprendre. Cette compréhension se manifeste au sens de l'écoute (habileté physique). Le commentaire « Le débit est approprié pour le niveau des élèves » fait aussi référence à la compréhension. La différence est que ce commentaire fait plus

référence à l'habileté cognitive des élèves qu'à la capacité physique, en d'autres mots, les élèves entendent peut-être bien mais le débit pourrait être trop rapide pour eux. Ils ont aussi donné des commentaires précis pour l'attention tels que « Excellent sauf pour le rythme. Je trouve le rythme long pour les élèves de la 2^e année » ou « Bonne tonalité ton de voix relaxant mais assez animé pour garder l'intérêt ».

Tableau 12

Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression verbale »

	Total
Débit	21
Rythme	11
Ton	19
Articulation	10
Intensité	5
Total	66

L'attention fait référence à la stimulation que peut exercer l'enseignant-maître envers les personnes qui l'écoutent. Ainsi, l'attention va dépendre entre autres de la tonalité, du rythme et de l'intensité de la voix. Un commentaire tel que : « Tonalité presque toujours la même suggestion – varier » fait directement référence à la stimulation donnée par la voix et, parce que plus précis, se prête à une interprétation contextuelle car en ce qui concerne le ton de la voix, car

il fait allusion à l'attention de l'élève. En effet, si dans une classe réelle le ton de la voix de l'enseignant est monotone et donc pas très stimulant, l'élève risque de moins porter attention.

Les étudiants-maîtres donnent 66 commentaires précis et pertinents. Pourtant, le nombre total de commentaires précis pour cet objet d'évaluation s'élève à 89. Les étudiants-maîtres, dans leurs commentaires précis mais non-pertinents, interprètent aussi l'objet d'évaluation « Expression verbale » comme étant relié à l'utilisation d'expression telles que « Umm », « Euh » ou « OK.OK.OK ». Ils insèrent aussi des commentaires ayant trait aux anglicismes et au vocabulaire utilisé.

Dans le tableau 13, les étudiants donnent surtout des commentaires en ce qui concerne les sous-objets d'évaluation « expression faciale » et « gestes ». Les commentaires précis peuvent se prêter à trois interprétations contextuelles. La première interprétation se réfère au niveau d'implication de celui qui donne sa leçon. Cette implication se manifeste surtout dans le regard des étudiants. Un commentaire tel que : « Bon contact visuel avec tous les élèves » reflète cette préoccupation. Les étudiants accordent aussi beaucoup d'importance au sourire. La deuxième interprétation concerne tout comportement de soutien ou d'appui aux paroles de l'étudiant évalué. Un commentaire comme « Très bonne utilisation des mains pour appuyer son discours » fournit un exemple de cet aspect.

La troisième interprétation tirée des commentaires des étudiants est une préoccupation au niveau de la cohérence de l'expression non-verbale avec le reste de la leçon. Non seulement l'expression non-verbale doit soutenir le verbal, il faut aussi qu'elle soit cohérente à l'ensemble de la leçon, par exemple : « Fait toujours face à l'élève qui répond excellent ».

Dans cet objet d'évaluation, les étudiants-maîtres donnent 47 commentaires précis et pertinents. Pourtant le nombre total de commentaires précis s'élève à 75. Les commentaires précis mais non pertinents se réfèrent surtout à l'utilisation de la baguette, d'être à l'aise avec les élèves et au fait d'être à l'aise, calme ou décontractée devant la classe. Cette interprétation de l'objet d'évaluation élargit le cadre de l'objet d'évaluation en y incluant aussi l'attitude de même que l'acte.

Tableau 13

Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Expression non-verbale »

	Total
Expresssion Faciale	34
Démarche	5
Bras, mains	8
Gestes	18
Total	65

Le tableau 14 répartit le nombre de commentaires se référant à la « Clarté du contenu » selon leur degré de précision. Le critère ou sous-objet d'évaluation « présentation du contenu » reçoit le plus de commentaires précis. Les étudiant offrent des commentaires tels que «Un peu de clarté nécessaire pour la leçon, questions un peu difficiles pour des deuxièmes années » ou « Bonne idée d'amener ton sujet par une devinette, mais tu pouvais expliquer les éléments ».

Les commentaires précis des étudiants peuvent être interprétés contextuellement de deux façons: la compréhension des directives et l'attention. L'exemple « Je n'ai pas saisi toutes les directives du travail à faire » illustre la préoccupation de l'étudiant évaluateur au niveau de la compréhension des directives. Le commentaire « Pour que l'élève comprenne – peut-être écrire quelques exemples de mots de substitution avant d'inviter un élève à venir en avant » démontre aussi le souci de l'étudiant évaluateur à l'égard de la compréhension de l'élève cette fois, et en même temps, à l'utilisation d'exemples pour remédier à cette situation.

Les étudiants sont aussi préoccupés par rapport à l'attention. Un commentaire tel que : « Ta mise en situation est excellente! Tu as su capter l'intérêt des élèves » le montre bien. Les étudiants ne donnent pas beaucoup de commentaires précis par rapport au montant du contenu (trop ou pas assez) dans la leçon.

Les étudiants-maîtres donnent un total de 60 commentaires précis pour cet objet d'évaluation mais n'offrent que 39 commentaires précis et pertinents. Ils interprètent aussi cet objet d'évaluation comme faisant référence à la façon de gérer la classe « Tu sais bien gérer ta classe en donnant des exemples de comportements désirables » et à la vérification des connaissances « Questions pertinentes et recherchées pour faire ressortir des réponses ». Ces commentaires ne sont pas pertinents à l'objet d'évaluation car vérifier les connaissances n'entre pas dans la présentation de l'information.

Tableau 14

Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Clarté du contenu »

	Total
Présentation du contenu	36
Niveau pour l'élève	16
Trop ou pas assez de contenu	0
Total	52

Le tableau 15 présente le nombre de commentaires précis pour l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources ». Le critère ou sous-objet d'évaluation qui reçoit le plus de commentaires est « Tableau, rétro structuré propre ». Les commentaires précis des étudiants peuvent donner lieu à deux interprétations majeures: l'utilisation immédiate ou l'utilisation conceptuelle. L'utilisation immédiate signifie la façon immédiate dont la ressource au moment même de la leçon. Un étudiant qui donne ce commentaire « Tu étais placé au rétro de façon que je ne puisse voir le bas de la page » ou « Tu n'as pas peur de marcher devant l'écran et tu t'y retirais par la suite » indique une préoccupation pour le moment même de l'instruction et de la façon dont cette instruction est livrée. L'utilisation conceptuelle fait référence à la planification ou à l'organisation préalable de l'utilisation de la ressource. Un commentaire tel que : « Tu aurais dû écrire auparavant la définition d'une représentation afin de montrer que c'est un élément essentiel » démontre que l'étudiant aurait dû penser à cela lors de la conception de la leçon.

Tableau 15

Précision des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources »

	Total
Tableau, Rétro structuré, propre, éléments	31
Écriture visible, sans fautes	19
Position de l'enseignant	6
Autres ressources	13
Total	69

4.5 Pertinence des commentaires rétroactifs

Les étudiants n'utilisent pas tous les critères et les sous-objets d'évaluation tels que présentés dans la fiche d'évaluation. Le petit Robert (1988) définit la pertinence comme ce qui a rapport à la question, qui se rapporte au fond même de la cause. La pertinence pourtant comprend également toute référence indirecte à la question. En effet, lorsqu'ils écrivent leurs commentaires sur les fiches d'évaluation, les étudiants peuvent donner des commentaires qui contiennent des références directes et des références indirectes. Les références directes veulent dire que dans leurs commentaires, les étudiants utilisent les mêmes mots que sur la fiche d'évaluation. Les références indirectes veulent dire que dans leurs commentaires les étudiants n'utilisent pas les mêmes mots que sur la fiche d'évaluation et préfèrent utiliser des synonymes ou préciser les mots utilisés sur la fiche. Par exemple, certains étudiants utilisent plus souvent un synonyme comme le volume de la voix plutôt qu'un synonyme comme le ton. D'autres

étudiants choisissent de parler de la vitesse de la voix plutôt que du débit, offrant ainsi une précision au mot débit qui se veut un sous-objet d'évaluation.

Le tableau 16 illustre le nombre de commentaires pertinents aux sous-objets et critères d'évaluation de même que les commentaires pertinents aux objets d'évaluation et ce, par objet d'évaluation. Les étudiants-maîtres ne donnent pas beaucoup plus de commentaires pertinents aux objets d'évaluations qu'aux critères et sous-objets.

Tableau 16

Commentaires pertinents aux critères, aux sous-objets de même qu'aux objets d'évaluation

Objets d'évaluation	Pertinents aux critères et sous-objets		Pertinents à l'objet d'évaluation	
	N	% (N/833)	N	% (N/833)
Expression verbale	153	18,36	166	19,92
Expression non-verbale	95	11,40	112	13,44
Clarté du contenu	81	9,72	112	13,44
Utilisation de ressources	115	13,80	144	17,28
Total	444	53,30	534	64,10

Les tableaux 17, 18, 19 et 20 illustrent cette *pertinence* directe et indirecte lors des deux évaluations. Le tableau 17 décrit les commentaires pertinents des étudiants pour l'objet d'évaluation « Expression verbale » lors de la première et de la deuxième évaluation. Les critères et sous-objets d'évaluations qui reçoivent le plus de commentaires sont le débit, le

rythme, la tonalité et l'articulation. Les étudiants qui écrivent des références indirectes pour le sous-objet d'évaluation 'débit' définissent le « débit » comme la vitesse d'expression. Pour la « tonalité », par exemple, un étudiant qui donne le commentaire « Tu parles assez fort pour que tout le monde puisse te comprendre » se rapporte indirectement à la tonalité de la voix. Les étudiants utilisent souvent la prononciation plutôt que l'articulation. De plus, les étudiants n'utilisent pas beaucoup les critères « nuances » et « intensité ».

Tableau 17

Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation

« Expression verbale »

Sous objets et critères	Référence	Référence	Total
	Directe	Indirecte	
Débit	41	4	45
Tonalité	34	8	42
Rythme	33	1	34
Articulation	23	3	26
Nuances	2	0	2
Intensité	3	1	4
Total	136	17	153

Sous l'objet d'évaluation « Expression non-verbale », les étudiants-maîtres donnent 95 commentaires pertinents directs et indirects aux critères et sous-objets d'évaluation sur un total

de 180 commentaires pour cet objet d'évaluation. Comme le tableau 18 l'indique, les étudiants offrent beaucoup de commentaires pertinents directs pour les sous-objets d'évaluation les « bras, mains » et « gestes ». Les étudiants donnent plus de commentaires pertinents indirects pour le sous-objet d'évaluation « expression faciale » que de commentaires pertinents directs. Les étudiants préfèrent en effet commenter sur les yeux et le sourire de leurs pairs. Pour « la démarche », les étudiants choisissent plutôt de mentionner le mouvement de leurs pairs dans la classe. Les sous-objets « bras et mains » et « gestes » ne recueillent pas beaucoup de commentaires. Les étudiants-maîtres offrent légèrement plus de commentaires pertinents directs que de commentaires pertinents indirects.

Tableau 18

Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation

« Expression Non-Verbale »

Sous objets et critères	Référence	Référence	Total
	Directe	Indirecte	
Démarche	7	11	18
Expression faciale	9	31	40
Bras, mains	13	2	15
Gestes	21	1	22
Total	50	45	95

À l'objet d'évaluation « Clarté du contenu » les étudiants émettent 81 commentaires pertinents aux critères et sous-objets d'évaluation sur un total de 206 pour cet objet d'évaluation.

Comme l'indique le tableau 19 qui illustre les commentaires pertinents à références directes et indirectes pour l'objet d'évaluation « Clarté du contenu » et ce pour les deux évaluations, les étudiants ont donné beaucoup de commentaires contenant des références indirectes aux critères ou sous-objets d'évaluation « contenu présenté ». Les étudiants ont donné des commentaires tels que « Le fait que les élèves puissent manipuler les journaux apporte beaucoup en ce qui a trait à la compréhension » qui indique que la leçon avait été bien présentée et qu'ils avaient aimé cet aspect en particulier. Ce commentaire touche donc la présentation du contenu mais de manière indirecte.

Le sous-objet d'évaluation qui a reçu le plus de commentaires pertinents directs est le « niveau d'élève ». Des commentaires tels que « Pour des 3ème années ça serait bon de montrer un exemple » indiquent la préoccupation des étudiants qui évaluent pour le niveau des élèves. Les étudiants n'ont presque pas donné de commentaires pour le critère ou sous-objet d'évaluation « trop ou pas assez de contenu ». Dans l'ensemble, les étudiants-maîtres écrivent plus de commentaires pertinents indirects que de commentaires pertinents directs pour cet objet.

Tableau 19

Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation

« Clarté du contenu »

Sous objets et critères	Référence	Référence	Total
	Directe	Indirecte	
Contenu présenté	5	28	33
Niveau d'élève	27	18	45
Trop ou pas assez de contenu	1	2	3
Total	33	48	81

Pour l'objet d'évaluation « Utilisation des ressources » et comme le tableau 20 l'indique, les étudiants offrent un total de 115 commentaires pertinents aux critères et sous-objets d'évaluation sur un total de 175 pour cet objet d'évaluation. Les critères « tableau et rétro » obtiennent plus de commentaires directs que de commentaires indirects. De même, le critère de l'« écriture » reçoit plus de commentaires directs que de commentaires indirects.

En effet, pour l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources » les étudiants donnent des commentaires directs pour la propreté et la structure du tableau tel que « Tableau était propre ton écriture était claire mais indiquer les nombres sur les étapes ». Le commentaire indirect comme « Tableau belle écriture, on peut clairement voir ce que tu as écrit » est un commentaire indirect car l'étudiant ne mentionne pas la lisibilité de l'écriture mais la clarté. Dans l'ensemble, les

étudiants donnent plus de commentaires pertinents directs que de commentaires pertinents indirects.

Tableau 20

Pertinence directe et indirecte des commentaires par rapport à l'objet d'évaluation

« Utilisation de ressources »

Sous objets et critères	Référence	Référence	Total
	Directe	Indirecte	
Tableau, rétro	35	9	44
Écriture	21	12	33
Position de l'enseignant	6	4	10
Autres	27	1	28
Ressources			
Total	89	26	115

Les commentaires émis par les étudiants ont été nombreux et variés. Quelques constatations peuvent cependant se dégager de ces résultats. Premièrement, la validité de l'instrument a été établie. En effet, les résultats indiquent que les objets d'évaluation n'ont pas subi un changement de plus de 10% sauf pour l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources ».

Le changement de cet objet d'évaluation cependant dépend peut-être du contexte de la classe.

En effet, celle-ci est axée sur la gestion des différences individuelles et les moyens d'y parvenir.

Deuxièmement, l'objet d'évaluation « Expression non-verbale » a le plus baissé lors de la deuxième évaluation. Les étudiants ont peut-être délaissé cet objet d'évaluation car s'ils le considèrent plus comme un soutien à l'expression verbale, il se peut aussi qu'ils n'accordent pas autant d'importance à la deuxième évaluation qu'à la première.

Troisièmement, les étudiants-maîtres n'utilisent pas tous les critères et sous-objets d'évaluation donnés sur la fiche d'évaluation. Ceci laisse entrevoir la possibilité qu'ils interprètent les critères et sous-objets d'évaluation différemment. La grande proportion de commentaires pertinents mais indirects indique que tous ne partagent peut-être pas la même compréhension des critères et sous-objets.

Dans leurs commentaires précis, les étudiants-maîtres révèlent les interprétations contextuelles des critères, sous-objets et objets d'évaluation. Dans leurs commentaires précis mais non pertinents à l'objet d'évaluation, les étudiants-maîtres montrent l'étendue de leur compréhension des objets d'évaluation. Par exemple, pour les étudiants, l'expression verbale voulait aussi dire le vocabulaire, les anglicismes et les hésitations. L'objet d'évaluation qui contient le plus de commentaires précis est l'utilisation de ressources.

Les commentaires dirigés sont plutôt positifs. Dans les commentaires en général, la dimension « constructif » vient en deuxième place. Pourtant avec la moyenne des commentaires, la dimension constructive vient en troisième place. Certains étudiants donnent plus de commentaires constructifs que d'autres. Les commentaires constructifs ne sont pas nombreux comparativement aux commentaires positifs.

5. Discussion et interprétation

Les commentaires rétroactifs des étudiants sont nombreux et variés. Ce chapitre, divisé en trois sections, fournit une interprétation des résultats de l'exploration des dimensions des commentaires rétroactifs fournis par les étudiants-maîtres en contexte d'évaluation formative par les pairs. La première section effectue un retour sur la question de recherche. Dans cette section, la discussion respecte l'emplacement des objets d'évaluation sur l'instrument pédagogique. La deuxième section détaille l'effet du contexte sur les qualités des commentaires rétroactifs. La troisième décrit les limites et les implications de la recherche.

5.1 Retour sur la question de recherche

La question de recherche retenue dans cette étude est la suivante : 'Dans un contexte d'évaluation formative pratiquée par les pairs, quelle sera la nature des commentaires des étudiants-maîtres en termes de *nombre*, de *pertinence*, de *précision*, et de *direction*?' Cette section tente de répondre à cette question en divisant l'interprétation des résultats en quatre sous-parties selon les quatre dimensions des commentaires rétroactifs. La première partie discute donc du *nombre* de commentaires reçus par rapport aux différents objets d'évaluation. La deuxième décrit les différentes implications des commentaires *pertinents* des étudiants. La troisième section aborde la *précision* des commentaires et la quatrième tente d'interpréter la *direction* des commentaires des étudiants.

Nombre

L'objet d'évaluation « Expression verbale » de l'instrument a reçu 272 commentaires. Ce nombre dépasse de loin les autres objets d'évaluation qui n'ont reçu respectivement que 180, 206 et 175 commentaires. Deux raisons peuvent expliquer cet état de fait. D'une part, il indique que les étudiants se sont peut-être sentis plus à l'aise de commenter sur cet objet d'évaluation que sur les autres car les simulations portent sur l'enseignement de type magistral. La transmission de la matière par les étudiants-maîtres lors de ces simulations d'enseignement se fait principalement par la voix. D'autre part, cet objet d'évaluation contient aussi plus de critères et sous-objets d'évaluation (6) que les trois autres (5,3,4 respectivement). Le nombre d'objets d'évaluation n'a peut-être pas un effet sur le nombre de commentaires fournis par les étudiants-maîtres sur la fiche d'évaluation. Cependant, le nombre de critères et de sous-objets d'évaluation présents à l'intérieur de l'objet d'évaluation pourrait peut-être avoir un effet sur le nombre de commentaires des étudiants-maîtres en leur donnant des pistes pour donner des commentaires.

L'étude de MacAlpine (1999) indique que le nombre optimal d'objet d'évaluation se situe à quatre. Elle se situe cependant dans le contexte d'une notation alpha-numérique. La perte de validité selon MacAlpine (1999) attribuée au trop grand nombre d'objets d'évaluation se manifeste indirectement dans le manque de corrélation significative entre les notes des étudiants qui évaluent et le professeur. Dans le contexte d'une rétroaction faite à partir de commentaires, une perte de validité ou d'intérêt pour les objets d'évaluation pourrait se manifester dans un nombre réduit de commentaires. Pourtant, puisque les étudiants ont donné sensiblement le même nombre de commentaires pour les trois derniers objets d'évaluation et un

nombre plus élevé pour « Expression verbale », ce résultat indique que ce nombre d'objet d'évaluation est aussi approprié dans le cas d'une rétroaction faite à partir de commentaires.

Pertinence

Les commentaires des étudiants sont pour la plupart pertinents. Les étudiants-maîtres ont fourni un bon nombre de commentaires pertinents pour l'objet d'évaluation « Expression verbale » 166, « Utilisation de ressources » 144, « Expression non-verbale » 112 et « Clarté du contenu » 112. Le caractère observable des objets d'évaluation a un effet sur les commentaires des étudiants tel que le mentionne MacAlpine (1999) et Nelson-Hollis (1994) car l'objet d'évaluation qui a le plus haut pourcentage de commentaires pertinents est l'« Utilisation de ressources » avec 82,28% contrairement à 54,36% pour « Clarté de contenu ». En effet, l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources » est facilement observable, car un instrument utilisé à des fins pédagogiques est très visible. L'objet d'évaluation « Clarté de contenu » est, quant à lui, moins objectif et donc laisse plus de place à l'interprétation. De même, Gervais et ses collègues (1995), ont trouvé que la validité de l'évaluation dépendait d'un minimum de familiarité avec l'environnement, les outils du travail et le travail même. Dans ce cas, les étudiants-maîtres ne possèdent peut-être pas encore ce genre de familiarité pour l'objet d'évaluation « Clarté du contenu » car ils n'ont peut-être pas beaucoup d'expérience en enseignement et donc ne peuvent pas facilement commenter sur la présentation du contenu de la leçon.

L'étude a aussi trouvé que les étudiants ont émis en majorité des commentaires pertinents directs pour les objets d'évaluation « Expression verbale » et « Utilisation de ressources » car

leur pourcentage de commentaires pertinents directs sur le pourcentage de commentaires pertinents par rapport au nombre de commentaires pertinents était respectivement de 88,88% et 77,39%. Comparativement, le taux de commentaires pertinents directs pour les objets d'évaluation

« Expression non-verbale » et « Clarté du contenu » était respectivement de 53,63% et 40,74%. Les étudiants qui utilisent des références indirectes n'ont peut-être pas nécessairement les mêmes définitions des critères (Orsmond et al. 1996). En effet, si les étudiants définissent les sous-objets et les critères de la même façon que sur l'instrument pédagogique, ils utiliseraient ces termes dans leurs commentaires. Puisque les étudiants ont tendance à utiliser des synonymes et d'autres définitions, c'est peut-être parce qu'ils se sentent plus à l'aise d'employer leurs propres mots. Ils n'ont donc peut-être pas les mêmes définitions des critères et sous-objets d'évaluation que ceux sur l'instrument pédagogique. De même, un sous-objet d'évaluation peut avoir plusieurs critères. Si ces critères ne sont pas clairement écrits, les étudiants risquent de commenter sur un critère de leur choix à l'intérieur de ce sous-objet d'évaluation.

Précision

La *précision* dans les commentaires réfère à la capacité de donner des commentaires concrets et exempts de toute ambiguïté. Ces commentaires concrets reflètent entre autres, les préoccupations des étudiants de même que les limites de leur évaluation.

Le pourcentage de 10,67% de commentaires précis pour l'objet d'évaluation « Expression verbale » fait surtout référence à la façon dont la leçon est comprise et maintient l'attention de l'élève. Les étudiants émettent des commentaires qui se réfèrent à la capacité de l'étudiant

évalué de se faire comprendre et de maintenir l'attention des élèves. Des commentaires tels que « Parles un peu bas toutefois ceci peut aussi être une qualité les élèves écoutent mieux » ou « La voix est très dynamique, ce qui permet de maintenir l'attention » illustrent le souci des étudiants évalués à ce que l'élève comprenne le message qui lui est adressé. De plus, les commentaires précis mais non pertinents reflètent surtout le vocabulaire et les anglicismes.

Dans le pourcentage de 9% de commentaires précis pour l'objet d'évaluation « Expression non-verbale » les étudiants font référence à cet objet d'évaluation comme un soutien à l'expression verbale. En effet, les étudiants perçoivent le non-verbal presque comme un aspect secondaire de la leçon peut-être parce que les simulations de leçons sont pour la plupart des cours magistraux et que les messages verbaux sont les plus importants. Quand les étudiants écrivent des commentaires comme « Utilise les bras et les mains pour appuyer son message verbal » ou encore « Fait l'action et les consignes avec les regards, semble impliquer tous les élèves » ils semblent montrer que l'aspect non-verbal n'est pas nécessairement un acteur important dans la leçon mais plutôt un renforcement au message de la personne qui donne la leçon. Ceci expliquerait aussi la baisse plus importante de commentaires lors de la deuxième évaluation. En effet, si les étudiants-maîtres considèrent l'expression non-verbale comme un aspect secondaire et moins important lors de la première évaluation, ils peuvent avoir délaissé cet objet d'évaluation lors de la deuxième session. Les commentaires précis mais non pertinents reflètent la préoccupation des étudiants-maîtres à l'attitude de la personne qui enseigne et non seulement à son expression.

En ce qui concerne l'objet d'évaluation « Clarté du contenu », les étudiants ont émis

7,20% commentaires précis. Les étudiants ont donné des commentaires qui précisent les mêmes concepts que lors de l'objet d'évaluation « Expression verbale », c'est-à-dire la compréhension et l'attention. Les étudiants semblent porter plus d'intérêt à la compréhension de la leçon de la part des élèves et à l'effort que fait leur pair à rendre la leçon intéressante pour ces derniers, tels que l'illustrent les commentaires suivants « Très bien! Tu utilises bien la répétition pour t'assurer de la compréhension de tes élèves » ou encore « Bonne mise en situation toutefois le sujet est peut-être un peu trop compliqué ». De même, les étudiants ont donné de l'importance à la manière adoptée par leur pair qui présentait la leçon pour garder l'intérêt des élèves, comme « Ta mise en situation est excellente! Tu as su capter l'intérêt des élèves ». Dans leurs commentaires précis mais non pertinents, les étudiants-maîtres font aussi attention à la façon dont la personne qui présente la leçon vérifie les connaissances des élèves en posant des questions.

Pour l'objet d'évaluation « Utilisation des ressources », les étudiants écrivent 9,24% commentaires précis. Leurs commentaires précisent *l'utilisation conceptuelle*, c'est-à-dire sur le choix prévu antérieurement du matériel et *l'utilisation physique* des ressources c'est-à-dire la façon dont celles-ci sont utilisées lors de la leçon. Un commentaire tel que « Ça aurait été intéressant si tu avais utilisé le rétroprojecteur pour donner des exemples de réponses » témoigne en quelque sorte de l'utilisation conceptuelle de la ressource. L'étudiant qui présente la leçon aurait peut-être pu prévoir lors de sa planification l'utilisation du rétro-projecteur pour donner des exemples. D'un autre côté, cela démontre peut-être aussi une incompréhension de la part de l'étudiant-maître face aux intentions de la leçon de la personne qui présente la leçon. Un exemple tel que « Tu étais placé au rétro de façon que je ne puisse voir le bas de la page »

démontre plutôt le souci des pairs à ce que la classe soit organisée efficacement au moment de la prestation de la leçon, ce qui fait référence à l'utilisation « physique » des ressources.

La capacité de donner des commentaires précis repose en partie sur des objets d'évaluation et des critères clairs et bien définis (Norton, 1992; Topping et al. 2000). En effet, les étudiants-maîtres semblent trouver que des sous-objets d'évaluation et des critères comme de la position de l'enseignant, l'utilisation du matériel pédagogique et la lisibilité de l'écriture sont plus clairs et mieux définis que des sous-objets et des critères comme la clarté de l'information et la présentation de l'information.

Direction

Les commentaires des étudiants ont été généralement positifs. Ils ont émis très peu ou presque pas de commentaires négatifs et neutres. Ce résultat est similaire à celui obtenu par Topping et ses collègues. (2000) avec leurs étudiants gradués en psychopédagogie. Toutefois, les commentaires constructifs ne faisaient pas partie de l'étude de ces derniers. Seuls les objets d'évaluation « Utilisation de ressources » et « Clarté du contenu » ont reçu un nombre plus élevé de commentaires constructifs soit 3,48 % et 2,88%. En effet, ils se réfèrent à des aspects moins personnels car les étudiants utilisent un objet dans le cas de l' « Utilisation de ressources ». Les commentaires se réfèrent plus à l'objet et à la manière de faire ou à son utilisation qu'à la personne même. Pour la « Clarté du contenu », les étudiants-maîtres commentent plutôt sur un aspect de la leçon plutôt que sur l'ensemble. De même, l'« Expression non-verbale », peut-être l'objet d'évaluation le plus personnel des quatre, n'a récolté que très peu de commentaires constructifs (1,32%) ou négatifs (0,60%) ou neutres(0,60%).

Les étudiants éprouvent de la difficulté à émettre des commentaires constructifs dans des situations d'évaluation par les pairs en général (Flynn, 1982), peut-être éprouvent-ils des difficultés à le faire sur des objets d'évaluation plus personnels. Le faible taux de commentaires constructifs, en général, témoigne de la difficulté pour les étudiants d'émettre des commentaires qui pourraient aider leurs pairs dans leurs leçons. Le faible taux de commentaires constructifs est un fait important car l'un des buts de l'évaluation formative par les pairs est que les étudiants s'améliorent en se donnant de la rétroaction.

5.2 Effet du contexte sur les qualités des commentaires rétroactifs

Le contexte de l'évaluation agit de plusieurs façons sur les qualités des commentaires rétroactifs. La nature observable des sous-objets et critères d'évaluation, par exemple, aide les étudiants dans l'écriture de commentaires pertinents car ils peuvent peut-être mieux voir le lien entre les comportements de leurs pairs et les sous-objets et critères d'évaluation écrits sur la fiche d'évaluation. Cette situation devient moins évidente si les étudiants doivent donner des commentaires sur le fait que la présentation de leur pair était adaptée ou non au niveau de la classe visée car ceci constitue un jugement plus subjectif. La nature observable des sous-objets et des critères tel que le mentionne MacAlpine (1999) a donc un effet sur la *pertinence* des commentaires.

La clarté des sous-objets et critères d'évaluation a également un effet sur la *précision* des commentaires. Les étudiants de l'étude donnent des commentaires plus précis aux sous-objets et critères d'évaluation mieux définis. En effet, l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources » qui a obtenu le plus de commentaires précis contient des sous-objets et des critères

d'évaluation clairement définis. Les sous-objets et critères d'évaluation d'un objet d'évaluation tel que « Clarté du contenu » nécessite par contre plus d'interprétation de la part des étudiants. Par conséquent, les commentaires sont plus flous ou moins précis car les étudiants-maîtres, ne voulant peut-être pas faire un mauvais choix dans leur interprétation du sous-objet ou critère d'évaluation préfèrent donner des commentaires moins précis. La clarté des sous-objets et des critères comme le mentionne Norton (1992) a donc un effet sur les commentaires des étudiants-maîtres.

La familiarité avec les sous-objets et critères d'évaluation tel que l'indique Gervais et ses collègues (1995) a eu un effet sur la *pertinence* des commentaires. Les étudiants-maîtres se sont plus familiarisés avec l'objet d'évaluation « Utilisation de ressources » de la première à la deuxième évaluation car le cours porte sur la gestion des différences individuelles et les moyens d'y parvenir. Ceci explique également la baisse de commentaires des autres objets d'évaluation.

Topping et ses collègues (2000), indiquent que les étudiants en contexte d'évaluation formative par les pairs donnent plus de commentaires positifs que négatifs ou neutres. Le résultat de cette recherche le confirme malgré la légère différence de contexte entre les deux études. Dans l'étude de Topping et ses collègues, les étudiants ne travaillaient pas dans un contexte de simulation. De plus, la présente étude a examiné l'aspect constructif des commentaires des étudiants-maîtres. Étant donné le faible nombre de commentaires constructifs obtenus dans l'étude, celle-ci fait ressortir le besoin de développer chez les étudiants la formulation de commentaires constructifs, c'est-à-dire qui donnent des pistes de solution.

L'absence de commentaires négatifs reflète peut-être aussi le contexte de l'évaluation qui est une simulation d'enseignement présentée devant les pairs. Si la simulation avait été faite

devant une classe d'élèves, les commentaires des pairs de l'étudiant évalué auraient peut-être été différents car ils auraient pu se baser sur les réactions des élèves dans la classe, les étudiants-maîtres auraient donné peut-être plus de commentaires négatifs.

5.3 Limites et implications de l'étude

Une limite importante de l'étude concerne l'instrument d'évaluation. En effet, la fiche d'évaluation quoique utilisée depuis plusieurs années par le professeur dans sa classe, distingue mal entre les sous-objets d'évaluation, les critères et les objets d'évaluation. Selon Simon et Forgette-Giroux, (2001), un critère est la caractéristique d'une dimension, d'une performance, d'un produit ou d'une réponse élaborée qui peut prendre différentes valeurs. Dans ce cas, la vitesse par exemple est un critère car elle varie de peu à beaucoup. Le débit par contre, se veut un sous-objet d'évaluation car il ne varie pas. Ce sont les critères qui s'y rapportent comme la vitesse, force et tempo qui varient en intensité.

La fiche d'évaluation dans ce cas contient plus de quatre ou cinq objets d'évaluation que le recommande MacAlpine (1999). D'autres études dans ce cas pourraient essayer de créer un instrument d'évaluation ne contenant que quatre ou cinq objets d'évaluation. De plus, dans sa méta-recherche, Falchikov (2000) indique que les notes des évaluations par les pairs ressemblent plus à celles du professeur quand les objets d'évaluation sont établis de manière holistique et non pas établis sur plusieurs critères individuels. Cet aspect toutefois peut ne pas être le même quand il s'agit de commentaires et non pas de notes.

D'autre part, comme l'indique Falchikov (2000), Pope (2001), Newkirk (1984) et Flynn (1982), les étudiants doivent être formés à fournir des commentaires rétroactifs par rapport à des

sous-objets et critères donnés. Le manque de commentaires rétroactifs constructifs indique peut-être aussi un manque de formation à cet égard.

Le bassin limité de commentaires (833) limite les analyses. La recherche dans ce cas ne peut s'en tenir qu'à des constatations majeures. Avec deux ou trois classes, la recherche aurait pu pousser les analyses plus loin.

Malgré les limites de la recherche, un certain nombre de constatations se dégagent de cette étude. Le faible nombre de commentaires constructifs indique le besoin pour les étudiants-maîtres de devenir plus familiers avec la formulation de tels commentaires. Cette étude indique aussi le besoin pour les étudiants-maîtres de disposer de fiches d'évaluation qui contiennent des sous-objets et des critères d'évaluation clairs, familiers et observables et peu personnels lorsqu'ils prennent part à une évaluation formative par leurs pairs.

L'approche de l'évaluation par les pairs dans un contexte formatif devient un outil privilégié dans le domaine de l'enseignement à la formation des maîtres car il permet à l'enseignant-maître de se réajuster plus rapidement tout en s'appropriant le processus d'évaluation. Cette thèse présente un certain nombre de constations reliées à la nature des commentaires des étudiants-maîtres en termes de *pertinence*, de *précision*, de *direction* et de *nombre*.

Ainsi, la recherche a permis de relever que les commentaires des étudiants sont influencés par de nombreux facteurs et semblent offrir davantage des commentaires si les objets d'évaluation sont familiers, visibles et bien définis et pas trop personnels. En effet, l'objet d'évaluation « Expression verbale » a reçu le plus de commentaires et a reçu le plus grand nombre de commentaires pertinents. De plus « Utilisation de ressources » a reçu le plus de commentaires précis. L'objet d'évaluation « Clarté du contenu » a reçu le moins de commentaires précis que les autres et l'objet d'évaluation « Expression non-verbale » n'a pas reçu beaucoup de commentaires pertinents, ni de commentaires nombreux ou précis. Finalement, cette étude montre que les commentaires des étudiants sont majoritairement positifs et que les étudiants n'émettent que très peu de commentaires constructifs. La recherche ne permet pas de dire si le manque de commentaires précis ou constructifs est lié à un manque d'expérience, un manque de connaissances du processus de l'évaluation de la part des étudiants-maîtres ou à un manque de différenciation entre les objets et critères d'évaluation de l'instrument pédagogique.

Plusieurs recherches ont décrit l'importance des commentaires dans l'amélioration des travaux des étudiants (Masseron, 1981 : Mowl, et Pain, 1995; Newkirk, 1984). L'amélioration cependant de la qualité de la pratique de l'évaluation par les pairs des étudiants-maîtres dans un contexte d'évaluation formative, maintenant que la nature des commentaires rétroactifs a été explorée, dépendra surtout de la capacité des étudiants-maîtres de donner des commentaires constructifs à leurs pairs. En effet, puisque le but de l'évaluation formative est d'aider les étudiants « en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés », les commentaires constructifs sont très importants pour l'étudiant qui cherche à s'améliorer. La capacité de donner des commentaires constructifs est dans ce cas importante et devrait être plus développée chez les étudiants-maîtres lors de leur passage à la formation des maîtres.

Le champ d'étude reste cependant ouvert. D'autres études pourraient examiner l'impact du nombre d'objets, sous-objets et de critères leur indépendance de la personne évaluée ou encore l'impact de leur formulation sur les commentaires des étudiants-maîtres. D'autres études aussi pourraient se pencher sur l'utilisation d'autres critères ou encore dans quelle mesure la nature les commentaires changent avec le temps.

Références

- Allal, L. (1988). Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative. Dans M. Gather-Thurler & P. Perrenoud, (Ed.), *Savoir évaluation pour mieux enseigner: Quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la Recherche Sociologique, 26, p. 39-56.
- Beatson, J., Rushford, N., Halasz, G et Lancaster, J. (1996). Group peer review: A questionnaire-based survey. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 30(5), 643-652.
- Billington, H.L. (1997). Poster presentations and peer assessment: novel forms of evaluation and assessment. *Journal of Biological Education*, 31, 218-220.
- Blain, S et Painchaud, G. (1999). L'impact de la retroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française. *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), 73-98.
- Calado, S.M.R. (1994). The impact of system design factors on users' reaction to peer feedback. *Dissertation Abstracts International. Volume: 56-04, Section: A, page: 1428*
- Coughlin, J. F. (1997). Peer Assessment and Learning in a Technology-Assisted Leadership Development Center (Principals). *Dissertation Abstracts International. Volume: 58-09, Section: A, page: 3375*.
- Costello, J., Pateman, B., Pusey, H et Longshaw, K. (2001). Peer Review of Classroom Teaching: An Interim Report. *Nurse Education Today*, 21(6), 444-454.
- De Veen, D.M. (1995). Peer Evaluation : The Effect of Reciprocity and Level of Performance on Evaluative Feedback. *Masters Abstracts International. Volume: 34-02, page: 0896*.
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking - developing Peer Assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32(2), 175-187.
- Falchikov, N et Magin, D. (1997). Detecting Gender Bias in Peer Marking of Student's Group Process Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 385-396.
- Falchikov, N et Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Flynn, E. (1982, mars). *Freedom, Restraint and Peer Group Interaction*. Communication présentée à la 33e conférence nationale de composition et communication. San Francisco, CA, États-Unis.

- Forgette-Giroux, R., & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 85-103.
- Gervais, R., Caron, N., Nadeau, G. (1995). Quelques lignes directrices pour l'évaluation des enseignants au primaire et au secondaire: une recension des écrits. *Mesure et evaluation en education*, 18(2), 37-61.
- Ghorpade, J., Lackritz, J.R. (2001). Peer Evaluation in the Classroom : A Check for Sex and Race/Ethnicity Effects. *Journal of Education for Business*, 76(5), 274-281.
- Grossnickle, D. R., Cutter, T. W. (1984). It Takes One to Know One--Advocating Colleagues as Evaluators. *Nassp Bulletin*, 68(469), 56-60.
- Hill, G.M., Miller, T.A. (1997). A Comparison of Peer and Teacher Assessment of Students' Physical Fitness Performance. *The Physical Educator*, 54, 40-46.
- Kwan, K., Leung, R. (1996). Tutor versus Peer Group Assessment of Student Performance in a Simulation Training Exercise. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (3), 205-214.
- Lachapelle, A. (1998). Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs. *Mesure et evaluation en education*, 21(2), 5-35.
- Langevin, D., Bélair, L. (1995). Les representations des enseignants en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. *Mesure et evaluation en education*, 17 (3), 31-60.
- Leboeuf, P. (1999). « Très bien, Pascal, continue comme ça! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire. *Québec français*, 115, 39-42.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e éd). Montréal, Québec, Guérin .
- Le Petit Robert, (1988). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Les dictionnaires ROBERT-Canada S.C.C.
- Lin, S.S.J., Lui, E.Z.F., Yuan, S.M. (2001). Web-based peer assessment: feedback for students with various thinking styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432.
- Lutsky, L.A., Risucci, D.A., & Tortolani, A.J. (1993). Reliability and Accuracy of Surgical Resident Peer Ratings. *Evaluation Review*, 17(4), 444-456.
- MacAlpine, J.M.K. (1999). Improving and Encouraging Peer Assessment of Student Presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 15-25.

- MacPherson, K. (1999). The Development of Critical Thinking Skills in Undergraduate Supervisory Management Units: Efficacy of Student Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 273-284.
- Masseron, C. (1981). *La correction de rédaction*. Pratiques, 29, 47-68.
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique Évaluation sommative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Mowl, G., & Pain, R. (1995). Using Self and Peer Assessment to Improve Students' Essay Writing: a Case Study form Geography. *Innovation in Education & Training International*, 32(4), 324-335.
- Mumford, M. (1983). Social Comparison Theory and the Evaluation of Peer Evaluations: A Review and Some Applied Implications. *Personnel Psychology*, 36(4) 867-881.
- Naylor, P., Cowie, H. (2000). Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge. *Advances in learning and instruction series*. Amsterdam, Netherlands: Pergamon/Elsevier Science Inc.
- Needels, M. C. (1991). Comparison of Student, First-Year, and Experienced Teachers' Interpretations of a First-Grade Lesson. *Teaching & Teacher Education*, 7(3) 269-278.
- Nelson-Hollis, V.L. (1994). *The Effect of Peer Evaluation on the Acquisition of Psychomotor Skills in Nursing Education*. Masters Abstracts International. Volume: 33-06, page: 1844.
- Norton, S. (1992). Peer assessment of performance and ability: An exploratory meta-analysis of statistical artifacts and contextual moderators. *Journal of Business & Psychology*, 6 (3), 387-399.
- Newkirk, T. (1984). Direction and Misdirection in Peer Response. *College Composition and Communication*, 35 (3), 301-311.
- Orpen, C. (1982). Student versus Lecturer Assessment of Learning: A Research Note. *Higher Education*, 11 (5), 567-572.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The Use of Student Derived Marking in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 23-39.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-103.

- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 49-81.
- Pope, N. (2001). An examination of the Use of Peer Rating for Formative Assessment in the Context of the Theory of Consumption Values. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (3), 235-246.
- Rauch, K., & Whittaker, C.R. (1999). Observation and Feedback During Student Teaching: Learning from Peers. *Action in Teacher Education*, 21 (3), 67-78.
- Risucci, D.A., Tortolani, A.J., & Ward, R.J. (1989). Ratings of surgical residents by self, supervisors and peers. *Surgery, Gynecology & Obstetrics*, 169 (6), 519-526.
- Sadler, R.D. (1983). Evaluation and the Improvement of Academic Writing. *Journal of Higher Education*, 54(1), 61-79.
- Scallon, G. (1996). *L'évaluation formative et le temps d'enseigner*. Vie Pédagogique, 99, 4-8.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Searby, M., Ewers, T. (1997). An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: A Case Study in the School of Music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371-383.
- Simon, M., Forgette-Giroux, R. (2001). *Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance : recension des écrits*. Rapport soumis au Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Sluijsmans, D., Moerkerke, G., van Merrienboer, J., Dochy, F. (2001). Peer Assessment in Problem Based Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 153-173.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K., Smith, E., Swanson, I., Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 149-161.
- Veslin, O., Veslin, J. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette.
- Weise, T.E. (2000). Formal and Informant-based Analyses of Student Oral Evaluations in a College-level Basic Public Speaking Class. *Dissertation Abstracts International*. Volume: 61-07, Section A, page: 2519.

- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the purpose and Limits of Testing*. [Évaluer la performance des étudiants: Explorer les buts et les limites de l'évaluation]. San Francisco: Josey Boss.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco. Josey-Bass Publishers.
- Yin, J.H. (1995). Effect of Revision Strategy Instruction on ESL College Students' Ability to Improve the Quality of their Writing in English as a Second Language. *Dissertation Abstracts International*. Volume: 56-07, Section: A, page: 2552.

Appendice A

Commentaires de la première évaluation

Expression verbale :

Bon ton de voix fort
Peut-être un peu vite,
Bon jeu intéressant et réveillant
Tu prononces bien tes mots
Regardes tous ses élèves
Explique le jeu avant l'activité
Tu n'es pas trop nerveuse
Tu expliques bien le jeu
Bonne répétition
Anglicismes : parle de O.K.

-----10

J'ai trouvé le débit moins vite
Le ton est un peu sévère
Bonne tonalité
Bon débit

Tu parles assez fort & assez lentement pour que les enfants comprennent
Tu parles assez fort pour que tout le monde puisse te comprendre
Ton débit est approprié et permet d'assimiler toutes les informations
Parle assez lentement pour se faire comprendre de tous
Prononces bien ses mots.
Parles un peu bas toutefois ceci peut aussi être une qualité les élèves écoutent mieux

-----20

Prends le ton de voix et rend plus intéressant la présentation
Parles assez fort
Ne parles pas trop vite, on comprend bien les directions
Voix , le débit bon,
Articule bien
Bonne articulation
Bon débit
Bon rythme
La voix est charmante et dynamique
Le débit est approprié pour le niveau des élèves

-----30

La voix est constante
La voix est très dynamique, ce qui permet de maintenir l'attention bonne articulation
Voix forte et bien articulée.
Différentes intonations permettent de capter l'attention
Très bonne tonalité, dynamique
Regarde bien paul-andré
Bon ton

Clarté et précision des consignes
Le petit peu de difficulté avec l'articulation
Le débit ou le rythme est peut-être un petit peu trop rapide
-----40

Très bon débit et rythme.
Aucun point faible à signaler
Bon rythme
Bonne tonalité
Bon débit
Bonne articulation
Très bien
Rythme et tonalité excellents
Articulation très claire
Utilisation de fêque
-----50

Nuance de la voix bien
Rythme parfois un peu vite
Tonalité bonne
Le rythme /débit est vite
Si tu prends le temps d'articuler un peu plus, ceci ralentira ton débit
Prononcer chaque syllabe
Bon vocabulaire
Tu parles fort
Débit peut-être un peu rapide
Pauses très bien
-----60

Bravo tu n'utilise pas de O.K.
Bon rythme
Tu es très claire et précise dans ce que tu dis
Super mise en situation
Bravo pour le vocabulaire,
Bravo pour le débit
Bravo pour les pauses
Bonne introduction au sujet
Très bine quand tu fais des pauses
Tu t'exprime bien
-----70

Le rythme est bon
La tonalité est bonne
Le débit est bon
Parler très calme
Parle parfois vers le tableau
Parles au tableau
Débit un peu vite
Umm un peu trop souvent
Débit un peu vite

Rythme lent

-----80

Clame

Facile pour les élèves

Débit lent donc bon pour une classe de maternelle

Bien articulé,

Bon français

Bon rythme,

Articule bien

Regarde plus les élèves

Bon rythme

Articule bien,

-----90

Clame et détendue

Très bon

Bon débit

Bon rythme

Essaye de ne pas faire trop d'hésitations

Bonne tonalité

Le débit est régulier sauf peut-être au niveau de la devinette (c'était trop rapide)

Rythme lent facile comprendre /suivre pour les élèves

Regarde tous les élèves dans les yeux

Suggestion ton bas. Tu as tellement une belle voix je ne l'ai pas entendue

-----100

Bon rythme et articulation

Tu utilise " peu " les expressions " euh " seulement quelques fois

Aucune nuances dans ton débit -créer une atmosphère très relax

Excellent rythme

Débit 10/10

Excellent sauf pour le rythme. Je trouve le rythme long pour les élèves de la 2ème année

Voix douce et calme

Dans l'ensemble excellent

Excellent

Tu parais très naturelle et à l'aise

-----110

Généralement bon

Tu as tendance à augmenter le débit lorsque tu es nerveuse

Fais attention " eh "

Bonne articulation aux élèves

Tu suscite bien la participation des élèves

Bonne tonalité

Quelques anglicismes

C'est bien qu tu donnes les variations

J'ai aimé que tu participes un peu

Bonne tonalité

-----120

Bon débit

Bonne tonalité

Rythme très bien

Tu adaptes bien ton débit, l'articulation et l'intensité de ta voix pour une classe de jardin

Rythme très bien mais parfois un peu vite

Tonalité excellente change très souvent

Articulation très bonne

Bon débit

Exige l'attention de tous les élèves

Bonne articulation

-----130

O.K. O.K. O.K.

L'expression verbale était bonne

Vous parlez un peu trop vite

Bonne tonalité ton de voix relaxant mais assez animé pour garder l'intérêt

Bon débit

Bon ton excellent débit approchable

Anglicismes " un sur un "

Tu semblais un peu nerveuse, mais je comprends comment tu te sens

Bon débit

Bonne tonalité

-----140

Vocabulaire inconnu aux élèves donc possible de confusion mais aussi possibilité d'élargir leur horizons

Bonne utilisation de la voix

Tu parles lentement

Ton contenu est très compréhensible

Bonne articulation

Débit lent

Bon rythme

Bonne expression

Bonne utilisation de la voix

-----150

Tu te mets à leur niveau

Bonne utilisation de la voix

Volume de la voix excellent

Articule bien ce qui permet aux élèves de bien te suivre

Intensité de ta voix permet bonne discipline

Prends ton temps quand tu parles et ton articulation se fera mieux

Rythme un peu vite

Tonalité bonne

Varier ton intensité pour attirer l'attention

Excellente articulation

-----160

Débit très bien

Suggestion faire une plus grande variété dans la tonalité de la voix

Bon rythme vocal débit
Donne de la rétroaction aux élèves
Bon rythme vocal
Utilises pas de nuances lors de l'enseignement
Ta voix porte bien
Ton vocabulaire est excellent
Le débit est un peu trop rapide
Bon débit
-----170

Expression non-verbale

Bon contact visuel avec tous les élèves
Se déplace à l'intérieur du cercle
Fait des gestes pour expliquer
Elle reste calme
Tu regardes tous les élèves
Permet aux élèves de toucher
Tu te déplaces
Tu fais des gestes pour expliquer
Bonne démarche lente et par étapes
Bon exemple de la baguette pour indiquer les étapes
-----10
Tu fais souvent le geste qui accompagne le comportement que tu désires faire accomplir à tes élèves
Tu sembles être bien à l'aise devant la classe! T'es une naturelle
Regarde les élèves et non l'acétate lorsqu'elle explique
Regarde bien les enfants et souris quand elle parle
Bonne expression faciale et regarde bien les élèves dans les yeux
Regarde tout le monde dans les yeux
Fait l'action et les consignes avec les regards semble impliquer tous les élèves
Utilise les mains pour appuyer son discours Joli sourire
Calme
-----20
Décontractée
Utilise correctement l'expression corporelle. Utilise les bras et les mains pour appuyer son message verbal
Très bonne utilisation des mains pour appuyer son discours
Démarche masculine é dynamique.
Forte présence
Belle disposition
Très bien
Bonne expression non-verbale
Beaucoup de gestes et ton regard se promène sur l'ensemble de la classe
-----30

Tu regardes beaucoup tes feuilles
Semble très à l'aise
Une naturelle devant la classe
Bon
Bon regard envers tous les élèves
Bonne gestuelle qui exprime ce que tu dis
Apparence physique adéquate pour la salle de classe
Expressions verbale et non-verbale sont motivantes
Bonne position par rapport aux élèves
Attention : les cheveux semblent te déranger

-----40

Très bonne expression faciale
Bon regard pour tous les élèves
Tu devrais te promener plus dans la classe pour t'assurer que les élèves suivent les explications
Pas beaucoup d'expression faciale souris un peu
Démarche : autour de la table en avant seulement
Bonne gestuelle tu sembles très à l'aise devant une salle de classe
gestes appropriés
expressions appropriées
bonne gestuelle

-----50

bon sens de l'humour
expression très invitante dans ta voix
tu n'avais pas l'air nerveuse
Tu pointe et tu donne un exemple de ce qu'ils ont à faire
Très contrôlé, ça aide à devoir écrire tableau
Gestuel adéquat
Gestuel approprié
Gestuel trop semblable pour souligner différentes parties
Regard habituellement dirigé dans le vide
Regard pas souvent sur les élèves

-----60

Prendre des volontaires pour tenir la courte porte
Sourire tout le temps,
Tu es agréable avec les élèves
Bonne apparence physique
Démarche calme
Souriante
Regarde chacun dans les yeux
Pas trop de gestes
Mains à leur place bonne apparence physique
Bonne apparence physique

-----70

Utilisation des mains
Bouge beaucoup

Bonne apparence physique
Assise donc moins de déplacement
Bonne démarche
Rien d'excessif pour énerver les élèves
Bonne expression non-verbale l'enseignante se tient bien droite
Regarde tous les élèves lorsqu'elle parle
Utilise les mains pour aider la parole
À noter tu ajuste /varie ce que tu fias avec tes mains évite l'accent sur un " tic "
-----80

Liste les tâches sur tes doigts
Lorsque tu avais de la difficulté avec l'écran bon contrôle de la situation souriant
Excellent très dynamique
Beaucoup de gestes, ce qui est bien
Tu es très expressive tu te présentes bien
Je trouve le tout très bien
Les gestes supportent très bien les thèmes
Beau sourire naturel
Ta sincérité est évidente à travers ton expression non-verbale
Excellente présence en avant de la classe
-----90

J'aime que tu marches un peu
Beau débit
Mouvement des mains bras pertinent
Belle présence
J'aime que tu marches à l'entour
Super bonne expression et gestuelle
Tu te tiens bien à la hauteur de tes élèves en te penchant en face de tes élèves
Les bras bonne gestuelle qui accompagne ce que tu enseigne
Bonne indication des chiffres
Bon contact de yeux
-----100

C'était bien
C'était bien
Demeure assise bon pour un groupe assis et pour la manipulation
Expression faciale un peu désintéressée
Fait toujours face à l'élève qui répond excellent
Tu démontres manuellement le signe super
C'est bon que tu utilises le pointeur
Tu te présentes très bien devant un groupe. Tu as pointé sur la feuille à Carole mais tu aurais pu pointer sur ta propre feuille pour des explications plus claires au restant de la classe
-----110

Tu sembles à l'aise devant le groupe
Tu regardes tout le groupe
Ton expression faciale va avec tes questions ou tes explications
J'ai aimé le fait que tu t'es assis avec les enfants

Utilisation des mains pour énumérer
Bien car tu parles avec tes élèves
Fait beaucoup de gestes ce qui est bien pour le groupe d'âge bonne gestion de classe
Parles des yeux bien
Beaucoup de contacts visuels avec tous les élèves
Met de l'expression lorsqu'elle veut spécifier ou accentuer bonne posture
Se met au niveau des enfants
-----119

Clarté du contenu

Pouvais préparer un aide visuel pour présenter les consignes du jeu
Tu as donné des exemples, tes sujets semblaient bien comprendre
Donne un exemple pour aider à la compréhension
Je pense que les élèves auraient bien compris le jeu
Ton jeu est très intéressant
Peut-être fournir un aide visuel de la marche à suivre
Ta mise en situation est excellente! Tu as su capter l'intérêt des élèves
Le contenu est présenté de façon assez bien manque de temps
Très bien! Tu utilises bien la répétition pour t'assurer de la compréhension de tes élèves
Tu sais bien gérer ta classe en donnant des exemples de comportements désirables
-----10
Super sujet, très intéressant! C'est sur que tu aurais pu bénéficier de plus de temps!
C'est une bonne idée de partager une expérience personnelle
On sait bien de quoi il s'agit but travailler les consignes
Je suis persuadée que ces élèves ont très bien compris
Je crois qu'ils ne sont pas trop jeunes pour ceci ça évite de répéter
On comprend bien les directives et s'adapte bien aux questions des élèves. Peut-être dire les étapes clairement ex. donc qu'est-ce qu'on à a faire
Très bien présenté, sait très bien expliquer le récit au tableau
Bonne expression faciale
Contenu très clair
Les étapes sont bien définies
-----20
C'est assez clair dans l'ensemble mail il y a parfois une perte du fil de la conversation mais très vite tu retrouve tes marques
Le contenu est très clair et fait appel à la vie quotidienne des enfants La publicité est partout
Le contenu est très clair et adapté à la clientèle.
Très intéressant
Directives sont claires, amusant
Excellent
Bonne mise en situation. Cependant le contenu est difficile à comprendre. Faire un lien plus clair entre la mise en situation et le contenu
Les directives étaient belles et bien précises

Contenu clair et précis
Présente de façon claire et précise

-----30

Niveau approprié, bon montant de contenu
Explications sont très claires
Utilisation de la répétition est bonne
Tu répètes lorsque tu vois que les élèves ont des problèmes
Contenu et les consignes sont bien expliquées
Clarté du contenu est bonne
Les explications sont données un peu trop rapidement
Souvent les phrases sont coupées, elles ne sont pas compètes
Très intéressant
Bonne intégration des matières

-----40

Beaucoup d'intonation en peu de temps
Manque d'interaction avec la classe
Excellent juste assez de contenu
Approprié au niveau
Oui, très bien les objectifs sont précis
Tu t'assures de la bonne compréhension
Très bien
Très clair
Très claire
Très bien

-----50

Très bien
Peut-être utiliser un fil de laine et une grosse aiguille pour que tout le monde puisse voir
Contenu clair et précis
Contenu bien présenté,
Contenu drôle
Contenu clair,
Pas de problèmes pour comprendre
Contenu bien clair pour les élèves
Contenu clair
Bien expliqué pour des élèves

-----60

Le contenu de la leçon a été expliqué en détail
Pause de bonnes questions
Bonne mise en situation toutefois le sujet est peut-être un peu trop compliqué
Besoin d'un lien plus direct avec le contenu à venir
Montre des exemples pour illustrer ce qu'elle veut
En faisant une démarche la reformuler pour que les élèves comprennent
Pour que l'élève comprenne - peut-être fût quelques exemples de mots de substitution
avant d'inviter un élève à venir en avant
Je n'est pas saisis toutes les directives du travail à faire
Tout est clair parfait

Oui ta présentation est bonne

-----70

Bonnes directives

Si l'élève n'a pas écouté essaie de faire un commentaire plus positif

Très bien

Les instruction me paraissaient adéquates

Une bonne explication complète

Peut-être du support visuel pourrait aider

Tu voulais tellement nous transmettre l'information que tu pensais plus à l'information comme telle qu'à la présentation de cette information

Pertinentes questions posées aux élèves

Tu t'es préoccupé de la compréhension des élèves

Consignes claires

-----80

Demande de bonnes questions pour faire ressortir les éléments

Le contenu est très pertinent et compréhensible

Le seul petit problème était l'organisation pour MERCREDI

La répétition super, les élèves comprenaient très bien

Super bonne explications

Les élèves de quatrième devraient être très attentifs puisque tu as bien retenu notre attention

Très clair

Bien confirme la matière

C'était bien

C'était bien

-----90

Rappel des connaissances excellent

Questions pertinentes et recherchées pour faire ressortir des réponses

Fait participer tous les élèves très bien

Un bon rappel

Les directives sont très claires

Très clair, éducatif

Pour des 3ème années ce serait bon de montrer un exemple

Tableaux excellents

Smarties chocolat accroche toujours l'attention

Bonne approche pour transmettre la matière

-----100

Répétitions

Questions pertinentes qui font réfléchir

Questions pertinentes aux élèves

Bon enchaînement

Leçon très bien adaptée au niveau

Explications assez claires

Contenu très pratique

Bonnes questions ouvertes

Quand tu écris au tableau peut-être écrire à côté ou faire le dessin du nuage ou soleil

Bonne maîtrise du contenu et tu réagis bien aux imprévus

-----110

Bien de faire étape par étape avec élèves

Explique le mot parallèle à tes élèves J'ai eu des commentaires qu'on ne comprends pas ce mot

Tu devrais peut-être faire le tour pour voir si tes directives sont claires

Réduire le mot O.K.

Tes directives sont très claires

Excellente utilisation d'exemples

Très bonne activité pour élèves

Contenu bien logique

Vérification que les élèves ont compris

Vérification de la compréhension des élèves en posant des questions

-----120

Explication adéquate de déroulement de l'activité

Les directives sont très claires

Consignes claires

Expliquer les étapes clairement ex. ce qu'on a à faire

Les directives sont très claires

C'était bien

Bonnes directives

Très clair

Ton sujet est intéressant

Les instructions étaient claires

-----130

Contenu clair

Directives claires

-----132

Utilisation du tableau, rétro

Soit au tableau ou au rétro!

Étiquettes avec les animaux : c'est bien de demander aux élèves de t'aider à les coller

Les lettres au tableau sont grosses coloriées (très bien)

Ballons : bon aide visuel! (matériel concret)

Musique : bon choix! Elle était juste assez forte

Bon exemple de rétro projecteur

Excellent beaucoup de matériel concret

Utilisation efficace du rétro.

Tu n'as pas parlé quand tu as écrit au tableau

L'écriture au tableau est lisible ainsi que l'acétate

-----10

Tout est bien clair au niveau sauf faire attention à la petite faute d'orthographe

A un exemple de produit fini pour démontrer aux élèves ce qu'ils ont à faire -Peut-être montrer copie blanche et expliquer

L'écriture est très lisible séparer les mots
Belle écriture au tableau
Très bonne utilisation du rétroprojecteur
Assez de matériel pour tous les élèves
Utilise le rétroprojecteur pour les différents styles d'apprentissage
Bonne utilisation du rétro,
Belle écriture au tableau

-----20

Bonne utilisation du tableau et de la règle.
Écriture lisible
Fait participer activement tous les élèves.
Belle démonstration pour expliquer le bricolage
Utilisation des patins est bien appropriée
Bonne ressource cependant il y avait une petite faute : ton écriture est bien lisible
Tableau propre, lisible, et sans faute
Bonne utilisation du rétro
Écriture lisible et sans erreurs
Bonne utilisation du rétro

-----30

Position est excellente : près des élèves entourée
Attention tu caches ton écriture lorsque tu écris
Écriture lisible
Bien organisée pas de problèmes
Excellente utilisation du rétro surtout pour démontrer les formes à la fin
Bonne utilisation du rétro
Bonne idée bandelette
C'est bien quand tu donne des exemples concrets
Dessins une bonne idée
Matériel approprié bonne idée

-----40

Ca aurait été intéressant si tu avais utilisé le rétroprojecteur pour donner des exemples de réponses
Il faut donner le temps aux élèves de finir d'écrire avant de porter à la pratique des choses
Super travail
Baguette manque de lien avec le contenu
La feuille de discipline est-elle appropriée
Excellent
Pourrais écrire les suggestions sur le tableau ou le rétro
Bon visuel
Utilisation du tableau écriture bien lisible sans fautes
Utilisation du rétro,

-----50

Écriture lisible, sans fautes
Utilisation du rétro, pas de fautes
Position adéquate
Utilisation du rétro

Utilisation d'une boule de neige poly

Le matériel doit être prêt avant

Bon appui visuel sauf que tu devrais te placer sur le coté

Position dans le centre du groupe - bonne vision pour tous les élèves

Rétro- s'assurer de descendre l'écran avant de commencer

Utiliser le rétro davantage peut-être des crayons de couleur sur le rétro

-----60

Tableau élèves

Affiche est bonne sauf deux mots sont trop près longs et patiente

Pour une grande classe il serait préférable de montrer le tableau sur le rétro pour expliquer comment le compléter

Excellente utilisation du rétro-projecteur.

Tu semblais très à l'aise avec cette technique de même qu'avec le pointeur

Bonne utilisation du rétro pertinente

Écriture au tableau un peu petite

Peut-être utiliser autre matériel que le tableau

Rétro-projecteur & tableau

Tu n'as pas peur de marcher devant l'écran et tu t'y retirais par la suite

-----70

Super bonne position face au tableau

Tu utilise bien la baguette pour pointer au lieu de te placer devant

Super façon d'utiliser les élèves pour la participation au tableau

Excellent peut-être écrire 5 soleils 8 nuages

Pas applicable

Tableau pas nettoyé avant la présentation petite distraction

Utilise tableau pour qu'élèves présentent visuellement leurs réponses excellent pour enfants auditifs & visuels

Belle écriture claire

J'aime l'idée d'écrire la banque de mots. Ça permet aux personnes de lire ainsi qu'entendre le mot

Tu parles un peu au tableau

-----80

Garde matériels serré

Suggestion faire un dessin des bandes de couleurs possiblement sur le rétro avec des feutres de couleur

Bonne utilisation du rétro et du tableau

Bonne interaction avec la classe

Bonne utilisation du tableau

Attention de ne pas bloquer le rétro

Bonne implication des élèves

La courte-pointe est bien en évidence

L'utilisation du pointeur t'aide à bien t'exprimer en avant des groupes

Calendrier bien clair et précis

-----90

Différentes couleurs des cartons sont bien agréables pour l'œil

Rétro très approprié pour ce genre d'activité

Bien d'avoir identifié le A.B.C.D sur ton carton devant le rétro
Suggestion pour les élèves visuels peut-être indiquer les directives sur un acétate
Pour le rétroprojecteur elle demande la participation de tous les élèves
Utilisation du rétro s'assurer de bien le placer

-----96

Appendice B

Commentaires de la deuxième évaluation

Expression verbale

Bon débit

Bonne tonalité,

Tu es très calme

Bon contact avec la classe

Tu encourages la participation

Wow tu t'exprimes super bien

Ta voix a un effet calmant sur les élèves

Excellente activité

Attention au débit et à la précision des signes de ponctuation

Tu t'exprimes très bien

-----10

Ton débit était excellent

Ton rythme de ta voix nous rend plus calme

Bon rythme

Bonne tonalité

Débit approprié

Articule très bien les mots

Bon rythme

Tonalité appropriée

Débit approprié

Bon rapport avec les élèves

-----20

Bon rythme

Tonalité et débit approprié

Bonne articulation des mots

Rythme bon

Tonalité & débit bon

L'articulation est très claire

Le rythme est excellent

La tonalité est très bien

Le débit est bien- peut-être ralentir parfois

Excellente articulation

-----30

La tonalité est bonne

Le débit est clair

Consignes (tu dis ce qu'on a parlé de!)

Tu es méthodique

Bon rythme

Débit parfait
Tes explications sont simples et précises
Tu vas droit au but
Tu donnes une rétroaction aux élèves bravo
Super bonne mise en situation

-----50

Tu sembles à l'aise devant la classe
Ton débit est approprié
Bon ton de voix
Ne parles pas au tableau
Tu fais les élèves sentir qu'ils sont approuvés
Très positive
Très bonne communication claire et précise
Questionnement un peu vite
Il faut donner la chance à tous les élèves de répondre
Bon rythme

-----60

Tu articules bien
Bon débit
Bonne connaissance du sujet
Rythme plus lent qu'à la 1ère présentation très bon
Rythme assez lent pour une classe
Bon débit (ne parle pas trop vite et on peut bien comprendre ce qu'elle nous dit)
Bonne tonalité parle assez fort
Bon rythme
Bonne tonalité de la voix
On entend bien ce que tu dis

-----70

Tonalité ta voix baisse à la fin des phrases - difficile à comprendre
Lorsque tu t'adresses à la classe de 6ème année ton débit est très rapide
Tonalité presque toujours la même suggestion - varier
Bon ton
Pose plusieurs questions en variant le ton
Bon débit
Excellente articulation c'est à dire pas de 'euh'
Renforcement positif des participantes - bravo Karine
Ça va bien
Belle voix, très belle prononciation

-----80

Lorsque tu présentais ta présentation tu étais blasé
Beau débit lent mais pas ennuyeux et bonne tonalité et articulation
Tu utilise bien les mots de relation
Débit beaucoup plus lent que la première fois
Je crois que c'est dû au matériel, tu dois prendre le temps de présenter et penser à ce que tu vas présenter

Bon rythme et intonation qui va chercher l'attention des élèves
Voix douce
Débit un peu trop vite par bout
Motive bien le remue-ménages lorsque les élèves n'ont pas d'idées
Bon questionnement

-----90

Très authentique naturel
Peut-être que tu frises un peu une attitude négative (valoriser les élèves même s'ils ont la mauvaise réponse)
Bon rythme
Très à l'aise
Directives très claires
Ramènes les élèves au sujet
L'expression verbale est très bonne
Vous articulez bien
L'intensité permet de bien capter l'auditoire
Tu es dynamique

-----100

Encourage beaucoup à la participation
Ta voix porte très bien
-----102

Expression non-verbale

Bon contact visuel avec les élèves
Tu circules dans la classe avec aise
Tu emploies des gestuelles
Beaucoup d'expressions faciales pour t'exprimer
Ton langage non-verbal est tout à fait cohérent avec ce que tu dis
Tu écris bien
J'aime bien la façon dont tu te déplaces,
Bon contact visuel
Excellente expression non-verbale
Expression faciale appropriée

-----10

Disposition calme
Disposition assurée
L'expression faciale enthousiaste
Les bras, les mains, les geste sont à l'appui des instruction verbales
Bonne démarche

Tu es expressive
Tes gestes appuient ton discours
Tu sembles calme
Tu sembles à l'aise devant la classe
Gestes appropriés, appuient le discours

-----20

Ton chandail est beau
Bonne expression verbale mais très peu de contact avec les yeux (au début de la présentation)
Bonne apparence physique
Utilisation des mains tu parles avec tes mains
Semble décontractée, motivante
Montre le livre
Regarde l'audience dans les yeux
Donne un exemplaire aux élèves excellent attire l'attention
Faire le lien avec le canal à Amsterdam et à Ottawa
Bon contact visuel

-----30

Faire des signes avec les mains
Brosse et faire l'action de broser
Lire les directives ensembles et répondre aux questions - excellente démarche
Signe avec la main, démontre le contenu avec le support visuel
Bien dans l'ensemble les joues deviennent rouges par contre
À la fin tu as regardé trop le rétroprojecteur
Tu te présentes bien en groupe
Ça va bien
Bon soutien à l'expression verbale
Très bon

-----40

Tu regardes dans les yeux de tes élèves, ils se sentent importants
Bonne gestuelle pour montrer sur tes objets ce dont tu parles
Super bien bonne expression faciale
Bon contact visuel avec les élèves
Bon contact visuel avec les élèves
Il est évident que tu veux les aider
Très intéressante, on n'est jamais certain de ce qui va se passer
Tu circules dans la classe et tu n'as pas peur d'être auprès des élèves
Crée une ambiance très détendue
Très intéressée aux élèves

-----50

Calmante
C'était bien
Très bien
Très bien
Bien

Bonne présence

Calme

Bon débit

Bon déplacement permet de susciter l'attention

Utilisation de certaines expressions non-verbales pour poser des questions

-----60

Un peu difficile à expliquer si tu veux une explication viens me voir

61

Clarté du contenu

Bonne idée de reprendre l'autre leçon

Tu nous as donné le goût de lire

J'ai aimé que tu reprennes les étapes de l'écriture pour faire un rappel des connaissances antérieures des élèves

Le fait que les élèves puissent manipuler les journaux apporte beaucoup en ce qui a trait à la compréhension

Très bonne présentation

Bonne technique de questionnement

Contenu suscite l'intérêt une participation active des élèves

J'aurais aimé connaître l'intention de l'activité au début afin de mieux me concentrer sur la tâche demandée

Je trouve que tu as bien présenté ta leçon

Tes directives étaient claires et précises

-----10

Questionne très bien les étudiants au sujet du contenu

Touche aussi aux règles de vie

Présente bien les verbes.

Ceux-ci pourraient être affichés par la suite

Donne des directives claires et précises

Trop de texte sur l'acétate

Présentation très dynamique et éveillant

Directives très claires

Faciles à suivre

Beaucoup de répétition pour assurer la compréhension

-----20

Contenu très bonne idée activité stimulante et enrichissante

Tu donnes un temps de réflexion aux élèves ce qui permet de vérifier leur compréhension

Bonne excellente idée d'activité en études sociales

Contenu d'apprentissage et choix de l'activité approprié au niveau

Très clair et précis

Bonne façon de faire un remue-méninge

C'est bien quand tu donnes un exemple
Contenu clair, les élèves seront très passionnés par ta façon d'enseigner
Tu connais énormément de choses de ce pays et ce que tu as vécu
On voit ton enthousiasme

-----30

Contenu clair
Très bonnes explications (très grande clarté)
Bonne idée d'utiliser le projecteur pour les élèves plus visuels
Questions très pertinentes, jeux très intéressants bravo
Le contenu est bien présenté grâce à l'acétate
Toutefois un exemple aurait été bine
Bonne idée de jeu, les enfants doivent adorer cela bravo
Déroulement très bien expliqué et clair
Le travail demande clairement écrit sur la feuille que tu as distribué excellente idée
Répétition : désigne un animal / personne / chose

-----40

Suscite l'intérêt + participation du groupe pour écrire au tableau
Renforcement et encourager les élèves à utiliser leurs connaissances
Beaucoup de questions pour les élèves - suscite l'intérêt
Fait attention aux anglicismes 'Map'
Identifier des lieux sur la carte bon exercice
Faire un rappel du mot = rose - bonne technique
Tu pourrais bouger un peu plus par exemple au début de ta présentation
En ce qui concerne la carte, je crois que ta communication non-verbale est très bonne
La clarté de l'instruction est excellente
La précision est aussi excellente

-----50

La leçon et la classe sont bien organisées
Tu es capable de faire preuve de souplesse et d'ouverture dans ton encadrement.
Les critères étaient bien présentés
Bonne activité, attention à la ponctuation lors de la lecture d'une dictée
Oui bonne simplification d'un jeu compliqué
Journaux je ne savais pas trop ce que tu voulais faire avec les journaux
À la fin de la présentation, j'ai vu la pertinence des journaux, c'est beau
Je trouve que le niveau est peut-être un peu élevé, mais je ne sais pas ce que le curriculum prescrit
Contenu très bien pour le niveau visé.
La participation des élèves les force à être attentif, bonne stratégie

-----60

Excellente méthodologie
Excellente idée recette classe idéale
Les instructions étaient claires
Tu avais l'air de bien connaître la matière
Et tu fais des bons liens entre la matière et la vie quotidienne
Très bien

Bonne activité

Tu as demandé la définition aux élèves en suscitant la réponse grâce à des questions bien posées super

Activité de groupe super car ils disent que les élèves retiennent le mieux de ce qu'ils voient et font

Un peu de clarté nécessaire pour la leçon, questions un peu difficiles pour des deuxième années

-----70

Bonne idée d'amener ton sujet par une devinette, mais tu pouvais expliquer les éléments
Peut-être expliquer davantage les définitions

Bien de demander aux élèves si la réponse est bonne ou non ils peuvent se corriger entre eux

La feuille (les mouvements) donne un bon résumé pour guider les élèves

-----74

Utilisation du tableau, rétro

Feuilles étapes de l'écriture bonne idée de donner les critères d'évaluation à l'avance

Seule chose à travailler : Résumes-toi

Super bonne utilisation des ressources

C'est bien que tu en as apportés autant

Bonne utilisation du rétro

Bonne utilisation des ressources

J'ai bien aimé l'idée des formes avec les aimants

Bonne utilisation du tableau

Le titre pourrait être écrit plus gros par rapport à la toile d'araignée

Acétate bien structuré

-----10

Pourrait changer de position devant la classe

Bon d'écrire la marche à suivre au tableau (les élèves savent exactement les étapes à suivre)

Très bonne utilisation variée de tous genres de ressources

Bonne position par rapport à la classe

L'utilisation du tableau est très bien pour le rappel de l'information

Très belle écriture

Très bonne maîtrise de la classe

Très bon appui du tableau pour les explications

Excellente écriture

Super bonne utilisation au tableau visuel pour le jeu

-----20

Trop petit au rétro

Superbe utilisation du tableau

Bonne utilisation des outils visuels

Bonne idée d'écrire les idées sur acétate au fur et à mesure

Très bien

Utilise le rétro

Utilise ce qui est disponible

Ce n'est pas juste en apprentissage assis mais un apprentissage actif

Utilisation du tableau

Écriture lisible et sans fautes

-----30

Bonne utilisation du tableau, des murs, table beaucoup de ressources

Les élèves sont curieux

Utilisation du rétro très bonne

Les éléments sont bien mis en évidence grâce aux cartons placés sur le tableau

Utilisation du projecteur est une bonne idée

Utilise bien les ressources à sa disposition (rétroprojecteur, tableau)

Tableau était propre ton écriture était claire mais indiquer les nombres sur les étapes

Aussi ta question quelle étape présente le plus de difficulté

Écrire les idées au tableau - bon visuel

Expliquer la feuille de travail après que les élèves l'ont reçu - bon visuel

-----40

Carte géographique - va bien avec le sujet

Utilise le pointeur

Tableau - créer l'image de la rose des vents bon visuel

Au lieu de donner les réponses sur le rétroprojecteur tu aurais pu demander aux élèves de nommer les symboles pour les faire participer davantage

Dans l'ensemble, ta présentation est très bonne

Bonne tu l'as dit toi-même, un peu plus gros au rétro

Bonne utilisation des livres de recettes

Bonne utilisation du rétro, tu n'as qu'à travailler les aspects techniques, propreté, espacement

Ton écriture est très lisible

-----50

Bonne utilisation des dictionnaires

Bonne méthode - c'est une dictée sans le stress habituel d'une dictée.

Bonne utilisation de Michelle (bonne idée de demander à quelqu'un de passer les feuilles

bonne utilisation de matériel concret

Tableau belle écriture, on peut clairement voir ce que tu as écrit

Super bonnes ressources

Bonne écriture au tableau,

Super bonne idée de faire la correction au rétro, ceci retrouve les élèves qui ont besoin d'un appui visuel

Écrire le type de représentation au tableau : carte, maquette, atlas

Écrire la définition d'une représentation afin de montrer que c'est un élément essentiel

-----60

Donner les directives avant de distribuer les livres

Utilise bien les cartes

Peut-être (dans ta classe) afficher des cartons aux murs qui indiquent chacun des points cardinaux

Adapte bien aux (pas de rose des vents)

Des titres pour les acétates

Tu écris bien au rétro,

Tu ne parles pas en même temps

Tu étais placé au rétro de façon que je ne pouvais voir le bas de la page

Écriture très claire

Un peu croche mais très bien quand même

-----70

Commenter tes phrases avec une lettre majuscule et finir avec un point, surtout avec une 3ème année pour enseigner la construction de phrase belle écriture cursive

Beaucoup plus clair lorsqu'on voit la monnaie, etc.. sur le rétro car c'est plus gros qu'une vraie pièce de monnaie

Bonne utilisation du rétro

L'utilisation d'un extrait de film est bien justifiée

L'utilisation du rétro est bonne peut-être utiliser les marqueurs de couleur pour écrire au dessiner

Bonne idée d'utiliser différentes couleurs pour différencier les deux journaux

Bien de demander à un élève de participer pour rendre concret

L'utilisation du tableau fut très propice pour ta présentation

L'utilisation du roi et de la reine, bon moyen de faire participer les élèves avec un moyen visuel

-----79

Appendice C

NOM DU / DE LA PRÉSENTATEUR-TRICE:

DATE:

SUJET DE LA PRÉSENTATION:

Habiletés:

1. L'expression verbale:

(le rythme, la tonalité, le débit, l'articulation, les nuances, l'intensité)

Observations:

2. L'expression non-verbale:

(la démarche, l'expression faciale, les bras, les mains, les gestes)

Observations:

3. Clarté du contenu:

(le contenu est-il présenté de façon telle que je saisis bien ce que l'on enseigne. Le niveau d'élèves visé va-t-il comprendre ? trop ou pas assez de contenu.)

Observations:

4. Utilisation du tableau, du rétro ou autres ressources:

(le tableau est-il structuré? propre? met-il bien en évidence les éléments? l'écriture est-elle lisible et sans faute? la position de l'enseignant/e est-elle adéquate.

Observations:
