

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

L'évaluation par les pairs pour favoriser le développement de l'autoévaluation

Par
Nathalie Nolet

Rapport d'innovation
Présenté à la Faculté d'éducation
Dans le cadre de l'activité pédagogique
MEC911 – Innovation et démarche SOTL

En vue de l'obtention de la Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Août 2020
Nathalie Nolet, 2020

RÉSUMÉ

Partager la responsabilité de la rétroaction formative avec les étudiantes n'est pas une pratique courante. Trop souvent, la centralisation de la rétroaction est orientée vers le professeur. Le présent projet de recherche en innovation pédagogique vise à étudier comment les étudiantes peuvent prendre part, avec congruence, à cette étape de la pratique réflexive, tout en profitant autrement du rôle de soutien du professeur.

Notre projet d'innovation a pour visée de partager une méthode d'évaluation par les pairs, étudiée par une recherche-expérimentation, où l'autoévaluation menée par les étudiantes s'est vue rehaussée au niveau de la qualité.

Par le biais de ce projet d'innovation, nous comprenons quelles sont les retombées de l'évaluation par les pairs sur la compétence à s'autoévaluer à la suite de l'expérimentation d'actions éducatives auprès d'enfants. Cette expérimentation se déroulant dans un contexte d'apprentissage en situation authentique et complexe. Concrètement, il s'agit de trois situations authentiques et complexes vécues par les étudiantes du programme de *Techniques d'éducation à l'enfance* de deuxième année du Cégep de Saint-Hyacinthe ; celles-ci se déroulent avec des groupes d'enfants d'âge scolaire et préscolaire.

L'échantillonnage par choix raisonné, est composé de 16 étudiantes inscrites au cours Observation et stratégies (322-EEH-HY). À la suite de chacune des expérimentations, chaque étudiante jumelée en dyade à une « amie critique » devait oralement s'autoévaluer et évaluer sa collègue, cela en lien avec un objectif professionnel

ciblé. Ce processus était supervisé et soutenu par la professeure. Les étudiantes devaient ensuite fournir une autoévaluation écrite examinant le degré d'atteinte de leur objectif professionnel. Ces deux sources d'autoévaluation permettaient de statuer sur le niveau d'amélioration des pratiques évaluatives.

Les résultats indiquent qu'à l'oral, les étudiantes progressent pour identifier le degré d'atteinte de leur objectif professionnel, en les appuyant d'exemples pertinents. Il est également observé que les amies critiques augmentent leurs compétences liées à la rétroaction. Elles sont plus nombreuses, d'une situation authentique et complexe à l'autre, à rapporter des faits observables pour constater l'atteinte de l'objectif de leur consœur. Une amélioration est également remarquée en ce qui concerne l'autoévaluation écrite. L'appropriation de la formulation claire et réaliste de l'objectif professionnel ainsi que la qualité des explications liées à l'examen du niveau d'atteinte de l'objectif professionnel ont progressé chez les étudiantes. Les données recueillies démontrent, toutefois, certaines lacunes au sujet de la façon qu'ont les étudiantes de citer et expliquer la théorie ciblée.

En somme, le contexte d'apprentissage utilisé, soit la situation authentique et complexe, permet aux étudiantes d'être témoin des actions éducatives réalisées par leurs consœurs et ainsi, élargir leur expérience. Le fait de comparer leurs compétences dans des contextes d'apprentissage similaires et d'essayer de nouvelles actions éducatives observées en plus de s'y référer dans leur autoévaluation écrite semble favoriser le constat de leur progression et ainsi mieux comprendre leur rôle auprès des enfants.

Ces résultats doivent, toutefois, être interprétés à la lumière de certaines limites. Le contexte de situation authentique et complexe est proposé à trois reprises pendant le trimestre d'automne. Il aurait été pertinent, pour faciliter l'appropriation du processus d'autoévaluation, d'offrir davantage de moments de pratique en début de parcours.

Une autre limite est liée au fait que la référence aux aspects théoriques n'a été évaluée qu'à l'écrit. Si le soutien avait été également offert à l'oral, la qualité des liens avec la théorie aurait été meilleure.

Enfin, l'absence d'un outil pour colliger les données qualitatives en lien avec le soutien spontané réalisé par la professeure, lors des rencontres en équipe, n'a pas permis de trianguler ces données. Lors des prochaines expérimentations, une grille ou une captation audio du soutien offert par le professeur devrait être prévue.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES ANNEXES.....	Erreur ! Signet non défini.
LISTE DES ABRÉVIATION	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIER CHAPITRE ANALYSE DE LA PRATIQUE	13
1. DESCRIPTION DU PROBLÈME	14
2. SOLUTION PROPOSÉE.....	16
DEUXIÈME CHAPITRE APPROPRIATION DES CONNAISSANCES	19
1. CONCEPT D'AUTOÉVALUATION.....	19
1.1. Situation authentique et complexe.....	21
2. CONCEPT D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS.....	23
3. CONCEPT DE RÉTROACTION	26
TROISIÈME CHAPITRE CONCEPTION DU CHANGEMENT.....	29
1. PROJET CONÇU.....	29
2. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	35
3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	36
3. ASPECTS ÉTHIQUES.....	37
QUATRIÈME CHAPITRE IMPLANTATION DU CHANGEMENT	39
1. ÉCHANTILLONAGE.....	39
2. RETOUR SUR LE QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF.....	40
3. RETOUR SUR LES RENCONTRES EN ÉQUIPE.....	43
3.1. Autoévaluation orale des étudiantes	44
3.2.1. <i>Rétroaction liée à l'atteinte de l'objectif professionnel</i>	<i>48</i>
3.2.2. <i>Pertinence de la rétroaction transmise à l'amie critique</i>	<i>48</i>
3.2.3. <i>Justification de la rétroaction incluant des exemples concrets et pertinents</i>	<i>49</i>
3.2.4. <i>Communication d'un coup de cœur.....</i>	<i>50</i>
3.2.5. <i>Communication d'un défi</i>	<i>50</i>

3.2.6.	<i>Absence de rétroaction</i>	51
4.	RETOUR SUR LA QUALITÉ DE L'AUTOÉVALUATION ÉCRITE.....	51
4.1.	Rédaction de l'objectif professionnel	52
4.1.1.	<i>Première situation authentique et complexe</i>	Erreur ! Signet non défini.
4.1.2.	<i>Deuxième situation authentique et complexe</i>	Erreur ! Signet non défini.
4.1.3.	<i>Troisième situation authentique et complexe</i>	Erreur ! Signet non défini.
4.2.	Examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel	53
4.3.	Qualité des exemples cités	56
	CINQUIÈME CHAPITRE ÉVALUATION DU CHANGEMENT	62
1.	RÉSULTATS SUR LE QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF	63
2.	AUTOÉVALUATIONS ORALES DES ÉTUDIANTES.....	64
3.	RETOUR SUR LA RÉTROACTION ORALE TRANSMISE PAR SON AMIE CRITIQUE	65
4.	RETOUR SUR L'AUTOÉVALUATION ÉCRITE.....	68
4.1.	Retour sur la rédaction de l'objectif professionnel	68
4.2.	Retour sur l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel	69
4.3.	Retour sur la qualité des exemples cités	71
4.4.	Retour sur la qualité des liens avec la théorie	72
5.	RETOUR SUR L'OBJECTIF DE PROJET D'INNOVATION	74
	CONCLUSION	76
1.	SYNTHÈSE DE RECHERCHE.....	76
2-	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	78
3-	PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION	79
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Thèmes enseignés dans le cours Observation et stratégies (322-EEH-HY)	31
Tableau 2	Critères de correction de l'autoévaluation écrite – Épreuve terminale du cours Observation et stratégies 322-EEE-HY.....	37
Tableau 3	Questionnaire réflexif.....	40
Tableau 4	Portrait des échanges lors de rencontres en équipe – Autoévaluation orale des étudiantes.....	44
Tableau 5	Portrait des échanges lors de rencontres en équipe – Rétroaction orale transmise à son amie critique.....	46
Tableau 6	Qualité de l'autoévaluation écrite – Examen du degré d'atteinte de son objectif à l'écrit.....	55
Tableau 7	Qualité de l'autoévaluation écrite - Qualité des exemples cités à l'écrit.....	57
Tableau 8	Qualité de l'autoévaluation écrite - Qualité des liens réalisés avec la théorie enseignée.....	60

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A	EXTRAIT DE L'ETC DU COURS OBSERVATION ET STRATÉGIES	85
ANNEXE B	CALENDRIER DU TRIMESTRE D'AUTOMNE 2019	86
ANNEXE C	PROCESSUS D'AUTOÉVALUATION.....	87
ANNEXE D	TABLEAU D'OBSERVATION DE MON OBJECTIF PROFESSIONNEL	89
ANNEXE E	QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF.....	91
ANNEXE F	EXEMPLES D'ARTÉFACTS RETENUS	92
ANNEXE G	CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	99
ANNEXE H	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	101

LISTE DES ABRÉVIATIONS

TÉE Techniques d'éducation à l'enfance

INTRODUCTION

Cette recherche portant sur notre projet d'innovation pédagogique a été réalisée dans le cadre du programme de maîtrise en enseignement au collégial. Elle a permis de nous concentrer sur les conditions à créer pour que les étudiantes s'engagent dans des situations problèmes, des tâches ou des projets significatifs, et ce, en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales (Cégep de l'Outaouais, 2019). Ainsi, le contexte d'apprentissage dans lequel le projet se réalise consiste en des situations authentiques et complexes. Nous parlons de journées d'activités offertes à des enfants par les étudiantes.

Le présent projet d'innovation pédagogique s'adresse à des étudiantes en *Techniques d'éducation à l'enfance*. Celles-ci ont à actualiser, lors des situations authentiques et complexes, une programmation d'activités en appliquant différentes actions éducatives répondant aux besoins manifestés par les enfants. Elles doivent actualiser cette programmation tout en maintenant un lien de qualité avec chacun des enfants. Deux situations authentiques et complexes se déroulent avec des enfants de cinq à neuf ans, et une troisième se passe avec des enfants de 18 mois à cinq ans.

Un processus d'autoévaluation est proposé afin de permettre à chaque étudiante, en plus de rétroagir face aux actions éducatives qu'elle aura mises en application, de recevoir de la rétroaction individualisée, précise et concrète. Cela respectera son unicité d'apprenante. Ce processus d'autoévaluation a également pour objectif de permettre à l'étudiante de développer ses compétences d'observation pour repérer chez une collègue,

une action éducative appliquée, et constater les retombées que celle-ci a sur l'enfant. Le processus proposé permet de guider la communication de l'étudiante, l'amenant à développer un langage clair et professionnel pour une rétroaction qui se veut constructive. Enfin, cette démarche cherche à donner un sens aux actions éducatives posées par la future éducatrice et lui permet de faire des liens judicieux entre la théorie enseignée et la pratique appliquée. Finalement, ce processus vise à accéder à la construction d'un moi professionnel solide, tout en mesurant la portée de la rétroaction partagée.

Le premier chapitre de ce rapport d'innovation aborde la problématique qui émerge à l'issue de l'analyse de la pratique d'enseignement. Sont ensuite présentées les particularités de l'autoévaluation écrite réalisée par l'étudiante et le soutien qui lui est accordé pour développer de la rigueur dans ses réflexions en réponse aux actions éducatives posées. Une solution sous forme d'innovation pédagogique terminera ce chapitre.

Le deuxième chapitre de cet essai présente l'appropriation des connaissances. La définition du concept d'autoévaluation, concept au cœur de cette étude, incluant des précisions concernant la situation authentique et complexe est abordée. Par la suite, l'aspect qualitatif des concepts d'évaluation par les pairs et de rétroaction est exposé.

Le troisième chapitre est consacré à la conception du projet d'innovation. L'échantillonnage ainsi que la population sont abordés. Chacune des étapes du déroulement du projet d'innovation y est présentée. La collecte de données met en lumière les instruments utilisés : observation structurée, questionnaire réflexif et travaux des étudiantes comme artéfacts observables. Cette section est complétée par les aspects éthiques retenus.

Dans le quatrième chapitre, les résultats des différents critères d'évaluation qui ont été ciblés au chapitre précédent sont abordés. Les résultats sont exposés sous forme de texte, mais aussi de tableaux. Cela permet d'aborder les données recueillies de manière visuelle. L'implantation du projet d'innovation ainsi que les artefacts retenus pour évaluer ce dernier y sont également articulés.

Le cinquième chapitre, quant à lui, présente les résultats du projet d'innovation. Nous les discutons du point de vue de la qualité du soutien offert à la suite des situations authentiques et complexes et de la qualité des autoévaluations réalisées par les étudiantes qui ont participé à la recherche.

La conclusion revient sur les idées maîtresses qui se dégagent du rapport d'innovation. Enfin, les limites du projet sont énoncées permettant de terminer sur des idées de projets possibles.

PREMIER CHAPITRE

ANALYSE DE LA PRATIQUE

Les étudiantes¹ en *Techniques d'éducation à l'enfance* (TÉE) ont en moyenne 18 ans, vivent chez leurs parents et ont à expérimenter, pour une première fois, leur rôle comme éducatrice professionnelle auprès d'un groupe d'enfants. En fait, dans le cadre de leur programme d'étude, elles n'ont pas encore eu de stage et abordent un premier projet pédagogique en situation réelle. La représentation qu'elles ont de la profession d'éducatrice vient de trois types de modèles : en premier lieu, les compétences parentales des personnes qui les ont élevées et en second lieu, les compétences professionnelles démontrées par les éducatrices des services de garde qu'elles ont fréquentés ainsi que par les professeurs qu'elles ont eus au cours de leur parcours scolaire.

Dans le cadre du cours Observation et stratégie (322-EEH-HY), donné au troisième trimestre du programme de TÉE du Cégep de Saint-Hyacinthe, l'expérimentation de la théorie enseignée est réalisée à travers trois situations authentiques et complexes. Nous avons fait ce choix de contexte d'apprentissage puisque les compétences enseignées sont composées de savoirs, savoir-faire, incluant également des savoir-être importants. La situation authentique et complexe permettra à l'étudiante de lier ces notions pour ainsi développer différentes habiletés, qu'on appellera action éducative². L'étudiante sera invitée à les appliquer auprès des enfants.

¹ Afin d'alléger le texte, l'utilisation du féminin est utilisée pour parler des étudiantes puisqu'en *Techniques d'éducation à l'enfance*, la majorité de la clientèle étudiante est féminine.

² À partir des observations réalisées, l'action éducative est la mise en œuvre d'interventions réalisées auprès d'un ou de plusieurs enfants qui vise un climat positif et qui soutient les apprentissages de chacun d'eux, dans le respect de son développement.

Pour rendre compte de l'appropriation de ces notions, chaque étudiante développe une autoévaluation écrite (Annexe A) en justifiant les liens qu'elle fait entre les actions éducatives appliquées et la théorie enseignée. Cette autoévaluation vise à « porter un regard critique sur son propre travail et constater “l'écart entre ce qui est et qui était attendu” » (Lison et Saint-Laurent, 2015, p. 325). Pour soutenir les étudiantes afin qu'elles arrivent à « identifier objectivement leurs forces et leurs faiblesses de même que le type de connaissances, d'habiletés et d'expériences nécessaires à la poursuite de leur développement professionnel » (Lison et Saint-Laurent, 2015, p. 322), un moment d'échange en équipe est proposé. Celui-ci donne suite à l'expérimentation. Chaque équipe est composée de l'étudiante, d'un consœur de classe ainsi que de leur professeure. Cette rencontre a pour intention de permettre à l'étudiante de poursuivre l'autoévaluation qu'elle a amorcée en justifiant en quoi elle considère avoir appliqué une notion théorique enseignée. Lors de cet échange, elle reçoit également de la rétroaction de la part de sa consœur ainsi que de la professeure.

Cette pratique n'est pas sans défi. En ce sens, le présent chapitre vise à décrire spécifiquement la situation problématique observée et dévoile l'élaboration d'une nouvelle stratégie pédagogique qui a donné lieu au présent projet d'innovation pédagogique.

1. DESCRIPTION DU PROBLÈME

Les compétences enseignées dans le cours Observation et stratégies (322-EEH-HY) impliquent non seulement des connaissances théoriques, mais également l'adoption de comportements et d'attitudes professionnelles spécifiques. De ce fait, lorsqu'engagée dans une situation authentique et complexe, l'étudiante a plusieurs défis à relever : (1) elle doit détecter une situation où elle aura à adopter une action éducative auprès d'un enfant, (2)

identifier le besoin manifesté par ce dernier, (3) choisir l'action éducative et l'attitude pertinentes à mettre en place, (4) appliquer l'action éducative choisie, (5) initier l'attitude adéquate et (6) observer la réaction de l'enfant pour ensuite (7) s'y ajuster. Pour aider les étudiantes en ce sens, depuis maintenant quatre ans, trois situations authentiques et complexes sont mises en place au cours du troisième trimestre en TÉE. Celles-ci permettent aux étudiantes d'appliquer, de manière concrète, les notions théoriques enseignées. Ces expérimentations ont lieu lors de journées pédagogiques (aux semaines neuf, onze et quinze du trimestre) (Annexe B) offertes à des enfants du réseau. Les étudiantes doivent prendre en charge un groupe d'enfants (en moyennes 45 enfants), d'une école primaire de la région ou d'un centre de la petite enfance affilié au département de TÉE du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Pendant le déroulement des situations authentiques et complexes, la professeure observe, en simultané, chaque étudiante en action. Cette observation permettra à la professeure de donner, lors de la rencontre en équipe qui suivra l'expérimentation, de la rétroaction personnalisée à l'étudiante. À la suite de ces situations authentiques et complexes, deux défis importants ont été identifiés. D'une part, l'autoévaluation semble être compliquée pour les étudiantes. Il leur est difficile de cerner spécifiquement si l'action éducative appliquée est adéquate, mais surtout, pourquoi elle l'est précisément. Cette difficulté d'autoévaluation s'observe tant au niveau de la qualité des liens faits entre la théorie et les actions éducatives appliquées, qu'en ce qui concerne l'élaboration d'actions éducatives circonscrites et verbalisées dans un langage objectif³. D'autre part, il est difficile pour la professeure d'observer étroitement chaque étudiante. En effet, observer 16

³ Formuler par des faits observables et descriptifs.

étudiantes avec 45 enfants dans trois locaux adjacents pendant une période de 1 h 30 est un réel défi pour la professeure. Ce contexte d'observation limite la possibilité d'une rétroaction personnalisée et de qualité.

Pour pallier ces limites, il semble que l'objectif du présent projet d'innovation est de favoriser le développement de l'autoévaluation des étudiantes de TÉE en lien avec leurs choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe soit une avenue intéressante.

2. SOLUTION PROPOSÉE

Le présent projet vise donc la mise en place d'une innovation pédagogique basée sur l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs dans un contexte d'apprentissage en situation authentique et complexe. Le contexte d'apprentissage à privilégier pour offrir de la rétroaction de qualité semble être la « situation différenciée et authentique où les apprentissages seront [...] asymétriques, mais qui aboutissent tous à l'atteinte des compétences du programme » (Khouri, 2018, p. 30-31). Le fait d'avoir à se réaliser devant des enfants, des pairs ainsi qu'une professeure peut susciter chez l'étudiante observée une mobilisation qu'une situation fictive n'éveille pas. Ainsi, concrètement, au dispositif actuel, soit une rétroaction qui provient exclusivement de la professeure, il est proposé d'ajouter la rétroaction d'un consœur de classe. Comme élaboré précédemment, le problème exposé indique qu'il est difficile pour la professeure d'observer chaque étudiante dans ce contexte d'apprentissage, et donc, limite la possibilité d'une rétroaction personnalisée de qualité. En ajoutant l'implication des étudiantes à ce niveau, pour arriver à partager une rétroaction constructive et de qualité à sa consœur, l'étudiante devra s'exercer à l'observer. De plus, pour identifier la bonne information à transmettre,

l'étudiante aura, par le fait même, à mieux comprendre les notions théoriques enseignées dans le cours.

À ce niveau, des défis sont observés. Une prudence est à prévoir en ce qui concerne la qualité de la rétroaction partagée lors de la rencontre d'équipe. Comme cette compétence est naissante chez les étudiantes, il sera essentiel que la professeure définisse bien ses attentes. Il est également prévu que la professeure soit présente lors des échanges en équipe afin d'assurer la qualité de la communication de la rétroaction, mais également, pour encadrer les liens qui sont faits avec la théorie.

Sachant que « **l'évaluation formative et les rétroactions** ont un impact positif sur la perception positive de soi, la motivation et la persévérance de l'étudiant — particulièrement quand elles relient effort et amélioration » (Marsh et Croven, 2006 ; Schunk et al., 2008 ; Shunk et Loche, 2013) (Cité dans Vasseur, 2015, p. 24), une période de 30 minutes d'échange en équipe, soutenue par la professeure, est prévue à la suite de chaque situation authentique et complexe.

En ce sens, cette démarche sera répétée à trois occasions, soit aux semaines neuf, onze et quinze du trimestre d'automne, puisque « sous l'angle du savoir-faire, les étudiants réussissent mieux quand sont mis en œuvre les **principes de l'entraînement espacé et étalé** » (Vasseur, 2015, p. 19). Nous anticipons ainsi que l'étudiante pourra améliorer sa façon de communiquer de la rétroaction à sa consœur. Mais également, que chaque étudiante sera plus à même de constater son cheminement et ainsi, « récupérer en mémoire de plus en plus rapidement et aisément ce qu'ils ont appris et de s'en servir de plus en plus efficacement » (Cepada et al., 2008 ; Karpicke et Blunt, 2011 ; Kornell et Bjork, 2008 ; Simon, 2013) (Cité dans Vasseur, 2015, p. 19).

Cet exercice permettrait de soutenir l'étudiante à repérer dans sa propre pratique, ainsi que dans celle de sa consœur, une action éducative judicieuse pour ainsi arriver à une autoévaluation de meilleure qualité. C'est donc à la suite de cette pratique qu'est née l'idée de ce projet d'innovation pédagogique. Rappelons que l'objectif de cet essai est de favoriser le développement de l'autoévaluation des étudiantes de TÉE en lien avec leur choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe.

DEUXIÈME CHAPITRE.

APPROPRIATION DES CONNAISSANCES

À partir de l'objectif du projet d'innovation pédagogique, les concepts à creuser ont été circonscrits. La recension des écrits a permis d'élaborer un cadre de référence et de définir les concepts, notamment l'autoévaluation à développer chez les étudiantes dans différents contextes d'apprentissage. La situation authentique et complexe sera abordée, suivie de la présentation du concept d'évaluation par les pairs. La question de la composition d'une rétroaction constructive est également articulée.

1. CONCEPT D'AUTOÉVALUATION

Dans un ouvrage publié en 2013, Boissicat, Bouffard et Pansu avaient défini l'autoévaluation comme étant « l'opinion qu'une personne a d'elle-même dans un domaine particulier, laquelle s'élabore au fil de ses expériences sociales dans ce domaine » (p. 2). Les auteurs parlent également de « l'appréciation de son potentiel » (p. 2).

Dans la présente recherche, notre façon d'orienter l'autoévaluation sera abordée dans une perspective formative lorsque nous serons à l'étape de l'échange verbal en équipe. Par la suite, elle sera certificative lors du travail réflexif écrit, celle-ci étant évaluée par la professeure. L'étudiante sera ainsi plongée à même un contexte d'apprentissage en situation authentique et complexe, qui lui permettra de constater le développement de ses compétences, passant de l'appropriation théorique à l'intégration pratique des notions enseignées. Le partage d'autoévaluation ainsi que l'échange de rétroaction en équipe lui permettront d'identifier les notions qu'elle peut mettre en application concrètement.

Khouri (2018) affirme que « l'autoévaluation [...] n'est pas une pratique d'évaluation ; [mais] une activité d'apprentissage. C'est une manière d'encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris » (p. 35). Pour y arriver, des indicateurs de qualité (Tableau 2) joints au travail écrit vont lui permettre d'évaluer objectivement son niveau d'appropriation de la théorie, mais également, qualifier son savoir-agir et ensuite trouver des moyens pour s'ajuster afin d'être en mesure de s'améliorer.

Ultimement, l'étudiante pourra accéder progressivement à une autonomie professionnelle pour ce qui concerne la perception objective et consciente de l'atteinte des savoirs-agir qui lui sont enseignés. Le contexte d'apprentissage choisi pour cette recherche, soit la situation authentique et complexe, offrira à l'étudiante trois situations d'expérimentations. Également, un procédurier, qu'on appellera processus d'autoévaluation (Annexe C), soutiendra l'étudiante dans sa démarche réflexive. Ce dernier amènera l'étudiante à se mobiliser en partant du début de l'exercice, soit le fait d'anticiper les savoirs-agir qu'elle réalisera avec les enfants. Ensuite, elle devra autoévaluer, de façon objective, les actions éducatives réalisées en vue de se projeter vers la situation authentique et complexe suivante. En ce sens, Laveault (2019) affirme que « l'autoévaluation doit donc servir non seulement à permettre de revenir en arrière sur les résultats d'apprentissage, mais aussi de projeter son regard devant soi afin de se fixer des cibles réalistes de dépassement de soi » (p. 28).

La répétition de cette situation d'expérimentation pendant le trimestre pourrait permettre non seulement à l'étudiante d'exercer l'autoévaluation pour devenir de plus en plus habile,

mais également de s'approprier les outils d'autoévaluation qui lui sont proposés. L'élève doit pouvoir s'impliquer dans les différentes étapes de l'évaluation, que ce soit pour bien apprécier les efforts requis pour atteindre par lui-même la cible à atteindre, que pour s'autocorriger (Laveault, 2019, p. 28).

Au niveau de l'autoévaluation, il s'y trouve une étape essentielle à son appropriation, soit celle d'articuler sa pensée en verbalisant l'examen du degré d'atteinte des savoirs-agir. Tran (2018) indique que « le résultat d'une autoévaluation [...] fiable vous donne souvent le vocabulaire nécessaire pour mieux verbaliser votre identité » (p. 30). Dans le contexte de cette recherche, cette étape est réalisée lors de l'échange en rencontre d'équipe. À ce moment, chaque étudiante verbalise la perception qu'elle a de l'examen du degré d'atteinte des savoirs-agir. Tran (2018) précise que « la capacité à communiquer les informations permettra à d'autres personnes de vous aider à répondre à vos besoins » (p. 30). Voilà pourquoi une consœur, ainsi que la professeure communiqueront de la rétroaction verbale, articulée sous forme d'exemples d'actions éducatives observés lors de la situation authentique et complexe. Comme cet échange en équipe s'avère être la portion formative de l'autoévaluation, certains éléments de cette rétroaction pourront être utilisés par l'étudiante afin de compléter son autoévaluation écrite.

1.1.Situation authentique et complexe

Selon l'Office québécois de la langue française (2004), la situation authentique d'apprentissage complexe « intègre les caractéristiques d'une tâche effectuée en contexte réel [...] qui est représentative de la compétence visée.» Ce choix de contexte

d'apprentissage a été fait puisqu'il « entraîne chez l'élève la mobilisation et l'utilisation efficace des ressources internes (connaissances, attitudes, habiletés, etc.) [et] favorise le transfert des apprentissages » (gouvernement du Québec, 2004).

Précisons que la mention des trois situations authentiques et complexes du présent projet d'innovation figure dans le plan-cadre du cours *Observations et stratégies* (322 - EEH-HY). En plus de favoriser le développement du jugement chez les étudiantes, le choix d'utiliser la situation authentique et complexe comme contexte d'apprentissage prend appui sur les fondements théoriques de l'apprentissage collaboratif, du constructivisme ainsi que du socioconstructivisme (Deschênes, Fournier et Saint-Julien, 2016). Nous faisons le constat de ces fondements particulièrement au niveau du travail en dyade lors des expérimentations ainsi qu'en ce qui concerne le travail en équipe. Pour une utilisation optimum de la situation authentique et complexe, Rutherford-Herming (2012) (cité dans Deschênes et al., 2016) précise que la préparation ainsi que le soutien des étudiantes doivent être structurés. Il propose de démarrer l'exercice par « le breffage [qui] vise à activer les connaissances antérieures et à faire émerger des hypothèses préalablement pertinentes à la simulation à réaliser » (p. 15). Ensuite, il invite à organiser « la simulation [...] où l'étudiant est exposé à une situation authentique » (p. 15). Comme dernière étape, il présente « Le débriefage [qui] permet de traiter les émotions vécues par les étudiants, mais surtout d'examiner de manière critique ce qui s'est passé pendant la simulation. Cette étape vise à promouvoir la métaréflexion dans une situation prototypique de la vie professionnelle » (p. 15). Le processus d'autoévaluation (Annexe C) prévu utilisant la

situation authentique et complexe comme lieu d'expérimentation, respecte l'organisation proposée par cet auteur.

Une précision est recommandée en ce qui concerne le temps nécessaire entre chacune des expérimentations. Il permettrait aux étudiantes d'« autoévaluer leur démarche, pour prendre conscience de leurs erreurs et les corriger » (Khouri, 2018, p. 35). Le temps qui est prévu au calendrier (Annexe B) entre chacune des situations authentiques et complexes est d'une à trois semaines. Les rencontres d'équipe entre étudiantes ont lieu à ce moment. À cela s'ajoute la remise écrite de l'autoévaluation ainsi que l'évaluation sommative de celle-ci par la professeure. Ce temps prévu entre les expérimentations fait en sorte que les étudiantes devraient aborder les situations authentiques et complexes suivantes différemment. Elles devraient être de plus en plus conscientes de leur force ainsi que du rôle qu'elles ont à jouer auprès des enfants.

2. CONCEPT D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Plusieurs appellations sont utilisées dans la littérature pour désigner l'évaluation par les pairs : encadrement par les pairs (Bégin-Langlois, Charlebois-Refae, Côté, Deschênes et Rodet, 2003), codéveloppement professionnel (Boucenna, Charlier et Donnay, 2007), méthode tandem (Horgues et Schever, 2018), évaluation à 360⁰ (Béginet et Vénard, 2013), rétroaction par un ami critique (Heckman et Richardson, 1996), etc. Dans le présent essai, la définition de Deschênes (2011) a été retenue. Pour cet auteur, l'évaluation par les pairs est une « activité de collaboration entre deux étudiants en vue de soutenir et de faciliter, chez chacun, le processus de construction des connaissances dans un contexte

d'apprentissage » (p. 23). Plus spécifiquement, Boucenna et al. (2007) s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une volonté qu'ont les individus d'apprendre les uns des autres (p. 53).

Notre expérimentation propose de jumeler les étudiantes entre elles. Nous avons fait ce choix puisque lors des expérimentations antérieures, plusieurs étudiantes verbalisaient le fait qu'elles aimaient observer leur consœur en action puisqu'il leur arrivait de modeler leur pratique, et surtout, d'échanger face à celle-ci. Nous avons considéré qu'il s'agissait d'une source d'apprentissage intéressante.

Ainsi, chacune des étudiantes est associée à une consœur, qu'on appellera « amie critique.⁴ » Celle-ci est invitée à transmettre de la rétroaction à sa consœur à la suite de la situation authentique et complexe. Cet exercice « part du principe que chaque personne avec qui un individu est en relation professionnelle est susceptible de donner un avis sur le comportement ou les attitudes de celui-ci, ce qui permet d'obtenir une vision complète de sa performance » (Bégin et Vénard, 2013, p. 36).

Le fait de devoir repérer chez l'autre des savoirs-agir, implique nécessairement une appropriation des notions théoriques. Observer des savoirs agir chez une consœur et les lui verbaliser améliore l'appropriation de ces notions. Le fait de faire travailler les étudiantes

⁴ Inspirées de Heckman et Richardson (1996), nous définissons l'amie critique comme étant une consœur de classe, étudiant dans le même programme et avec qui chacune se jumelle. Celle-ci possède certains savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle met en application dans la même situation d'apprentissage que sa consœur. Lors de l'expérimentation en situation authentique et complexe, l'amie critique sera appelée à observer sa consœur dans le but de lui donner de la rétroaction lors de l'échange en équipe. Lors de ces échanges, l'amie critique aura à être attentive à sa consœur, écouter l'autoévaluation qu'elle communiquera pour ensuite lui donner de la rétroaction qui soutiendra le travail réflexif qui aura été amorcé. L'amie critique utilise le même langage que sa consœur, se situe au même niveau hiérarchique et n'adopte pas un rôle d'évaluation auprès d'elle.

en dyades répond au « principe qui veut que lorsque l'on enseigne à quelqu'un ce que l'on apprend, on apprend mieux » (Deschênes et al., 2003, p. 24).

Le concept d'évaluation par les pairs engendre une retombée positive sur la qualité de l'autoévaluation de l'étudiante. « Même si habituellement, toute forme d'encadrement par les pairs en apprentissage vise à soutenir de manière privilégiée l'un des partenaires [...], on observe que les deux étudiants qui participent à ce type d'activités peuvent en retirer des effets positifs » (Abel, 1994) (cité dans Bégin-Langlois et al., 2003, p. 23). En fait, l'étudiante qui s'autoévalue et qui reçoit de la rétroaction d'une consœur réalise ainsi son travail réflexif sur les mêmes critères que l'a fait son amie critique. Ainsi, elle « est encouragée à utiliser ce feedback multisources pour identifier ses points d'amélioration et pour s'engager dans une démarche d'amélioration » (Bégin et Vénard, 2013, p. 36).

Bien que le concept d'évaluation par les pairs inclue la notion d'évaluation, étant réalisée par un collègue de classe, sa retombée diffère de l'évaluation par le professeur, la hiérarchie entre participants étant quasiment neutralisée (Horgues et Scheuer, 2018, p. 64). Dans l'expérimentation étudiée, les rencontres d'équipe où seront partagées ces rétroactions sont soutenues par la professeure. Cette présence permet d'augmenter le sérieux des évaluations, de confirmer les liens qui sont réalisés entre la théorie et les savoir-agir en plus de clarifier les propos qui pourraient être ambigus. Nous faisons ce choix de soutien puisque les étudiantes, comme elles cheminent à travers de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, ont besoin d'être soutenues dans leur rôle d'amie critique ; « soutenir la réflexion [et] conceptualiser sa compréhension à l'aide de théories utiles et

pratiques » (Heckman, et Richardson 1996, p. 639) s'avère être un exercice exigeant. Le rôle de la professeure se résumera à celui de soutien. Soit qu'elle amène des questionnements, partage des commentaires qui engendrent l'approfondissement de la réflexion abordée par les participants ou qu'elle confirme les évaluations partagées.

L'étude de Khouri (2018) démontre qu'une mise en garde doit être respectée pour permettre d'avoir accès à l'échange authentique issue de l'évaluation par les pairs. Il sera proposé, lors des rencontres en équipe, de procéder comme suit. « L'élève s'autoévalue, puis reçoit une évaluation de ses pairs et ensuite de son enseignant » (p. 35). Ainsi, la qualité de l'autoévaluation de l'étudiante ne pourra être empreinte de la rétroaction de sa consœur ni de celle de la professeure. Cette dernière sera plus à même de constater l'habileté des étudiantes à émettre, soit sa propre autoévaluation ou l'évaluation de sa consœur.

3. CONCEPT DE RÉTROACTION

La présente recherche centrée sur l'autoévaluation, intègre dans l'expérimentation étudiée, l'évaluation par les pairs ainsi que la rétroaction constructive. Nous allons démarrer cette section en définissant ce dernier concept. Nous avons retenu la définition de Rodet (cité dans Bachy et Lebrun, 2008) qui dans un ouvrage de 2000, indique que « la rétroaction vient [...] en réponse à un travail de l'apprenant. [...] Elle a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir » (p. 31).

Comme la rétroaction est utilisée en contexte d'apprentissage, nous allons nous concentrer sur certains éléments qualitatifs qui permettent de maximiser son efficacité. Pour faciliter la compréhension de la rétroaction, abordons la façon de la communiquer et les moyens utilisés pour la transmettre.

Nous remarquons que le moment et la fréquence de la rétroaction peuvent avoir une influence importante sur la qualité de réception du message par l'étudiante. April McEwen, Dalgarno, Griffiths, Luhanga, et Schultz (2016) indiquent que « pour que la rétroaction produise le plus de bienfaits éducatifs, elle doit être donnée en temps opportun » (p. 420). Plus précisément, Khouri (2018) indique que « la rétroaction ne peut être profitable que si elle est immédiate et continue » (p. 31-32) en plus d'« être donnée alors que les élèves ont encore la matière, le travail ou l'activité en tête » (p. 9). Au niveau de la recherche qui nous concerne, la rétroaction est transmise soit le jour même de l'expérimentation ou la semaine suivante.

Pour ce qui concerne la façon de formuler une rétroaction, le choix de la communiquer à l'oral a été ciblé. Il est spécifié que la sensibilité aux mots utilisés a une influence importante sur le niveau de satisfaction de l'étudiante. April McEwen et al. (2016) indiquent que « les apprenants signalent des degrés de satisfaction plus élevés lorsqu'ils reçoivent la rétroaction sous forme narrative [...] formulée sur un ton positif ou encourageant » (p. 420). Lors des rencontres d'équipes, autant la professeure que les amies critiques doivent utiliser de la rétroaction constructive appuyée d'exemples concrets observés lors de la situation authentique et complexe. En fait, la rétroaction « doit [...] être

faite sur mesure et différenciée par ce qu'elle considère chaque élève comme unique » (Khouri, 2018, p. 30). Si cela est possible, des liens avec une théorie enseignée peuvent être ajoutés comme complément d'information à la rétroaction partagée. Des moyens permettant de s'améliorer peuvent également compléter la rétroaction. En ce sens, Khouri (2018) spécifie que la rétroaction doit être « détaillée, signifiante et [...] précise les points forts des élèves. [...] Son but est de faciliter [...] et de renforcer l'apprentissage » (p. 30).

Il sera ainsi essentiel, en plus de transmettre une rétroaction rapidement après la situation authentique et complexe, d'être attentif à la façon de la communiquer.

Pour terminer, la rétroaction doit être en lien direct soit avec les théories enseignées ou faisant référence à un objectif élaboré. Comme l'expérimentation avec les enfants est très différente d'une étudiante à l'autre, à aucun moment il ne sera accepté de faire une comparaison entre elles. En ce sens, April McEwen et al. (2016) indiquent que la rétroaction est mieux reçue « si on évite les commentaires d'ordre personnel et les comparaisons avec d'autres collègues » (p. 420).

TROISIÈME CHAPITRE

CONCEPTION DU CHANGEMENT

Le présent chapitre expose dans un premier temps le projet conçu, puis les étapes du déroulement de l'innovation sont détaillées. Ensuite sont abordés la population ainsi que l'échantillonnage de cette recherche. Une section exposant les instruments de collecte de données utilisées est ensuite présentée pour terminer en décrivant les aspects éthiques.

1. PROJET CONÇU

Considérant les défis reconnus, d'une part qu'il est complexe pour la professeure d'observer étroitement chaque étudiante dans ce contexte d'expérimentation, et d'autre part, qu'il est difficile pour les étudiantes de s'autoévaluer, particulièrement de cerner si l'action éducative appliquée est adéquate, mais surtout pourquoi elle l'est précisément, l'objectif du projet d'innovation va dans ce sens. Nous allons étudier le fait de favoriser le développement de l'autoévaluation des étudiantes en TÉE en lien avec leur choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe.

Ainsi, dès la semaine trois (Annexe B) du trimestre d'automne 2019, l'ensemble des étudiantes réalisent une autoévaluation écrite qui leur permet de s'approprier le processus d'autoévaluation inspiré de Appleton et Duke (2000) (Annexe A). Bien que ce travail n'ait pas été étudié dans la présente recherche, il en fait partie puisque nous voulons éviter les retombées de l'appropriation de ce processus par les étudiantes sur nos résultats.

Par la suite, différentes notions théoriques centrées sur les actions éducatives sont enseignées entre les semaines trois et huit du trimestre d'automne. En ce sens, les étudiantes auront à organiser un portfolio d'apprentissage permettant de rassembler et classer les structurants théoriques enseignés dans le cours. Cet exercice a pour intention de permettre, non seulement de repérer la théorie pertinente, mais également, de soutenir l'étudiante au niveau des justifications théoriques à élaborer dans l'autoévaluation écrite qu'elle aura à compléter.

Dès la semaine neuf, la préparation en vue de la première situation authentique et complexe, se déroulant au cours suivant, est démarrée. Dans le cadre de cette expérimentation, chaque étudiante est appelée à actualiser une programmation d'activités en appliquant différentes actions éducatives répondant aux besoins manifestés par les enfants. Elles doivent également maintenir un lien de qualité avec chacun des enfants pendant la durée de la situation authentique et complexe. De plus, en vue des rencontres d'équipes qui suivront, des dyades d'amies critiques sont organisées.

Nous faisons le choix de maintenir une stabilité au niveau des dyades d'amies critiques pour les trois rencontres d'équipe suivant les situations authentiques et complexes. Ce choix est justifié par le sentiment de confiance que cette stabilité peut générer. Selon nous, cela pourrait être propice aux partages de rétroactions entre étudiantes. En ce sens, Boucenna et al. (2007) précisent qu'autant chez l'étudiante que chez l'amie critique, « plusieurs comportements sont impliqués » (p. 57) lors de ces échanges. Les étudiantes seront amenées « à envisager d'autres facettes des situations de travail [...] recueillir

d'autres avis [...] faciliter chez l'autre l'expression de sa pratique, mais aussi des émotions qui y sont liées » (p. 57). Le respect et la sécurité affective sont mis de l'avant par cette stabilité proposée.

Finalement, chaque étudiante est invitée à développer un objectif professionnel clair et concret qu'elle pourra actualiser lors de la situation authentique et complexe qui vient. Celui-ci doit être soutenu par deux moyens réalisables et faire référence aux actions éducatives qu'elle peut appliquer auprès des enfants. Le choix de cet objectif doit respecter un des thèmes enseignés dans le cours Observation et stratégies (322-EEH-HY), illustrés au tableau 1.

Tableau 1. Thèmes enseignés dans le cours Observation et stratégies (322-EEH-HY)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Créer des liens avec les enfants en situation individuelle ;• Créer des liens avec les enfants en situation de groupe ;• Démontrer de l'empathie aux enfants ;• Mettre en œuvre des stratégies adaptées respectant le style démocratique. |
|--|

Chaque étudiante est invitée à partager son objectif ainsi que les moyens qui le soutiennent à son amie critique en vue de l'échange en équipe qui suivra l'expérimentation. L'objectif professionnel est pré corrigé par la professeure, et remis à l'étudiante avant la tenue de la situation authentique et complexe qui le concerne.

Le tableau d'observation (Annexe D) proposé soutient l'étudiante tout en lui permettant de s'organiser, particulièrement au niveau de la communication de l'objectif professionnel à son amie critique. Également, il lui offre une assise facilitant l'observation

de son amie critique en plus d'encadrer la construction de la rétroaction qui sera communiquée lors de l'échange en équipe.

Lors de la première situation authentique et complexe du premier novembre 2019, les étudiantes actualisent l'objectif professionnel planifié en appliquant les moyens choisis. Cette journée pédagogique est offerte à des enfants de six à neuf ans. Les étudiantes ainsi que les enfants sont répartis équitablement dans trois locaux concomitants situés dans le département de TÉE. En plus d'appliquer son propre objectif professionnel, chaque étudiante observe son amie critique face à celui que cette dernière s'était fixé. La professeure, quant à elle, observe les étudiantes en action, en circulant d'un local à l'autre. Bien que Khouri (2018) propose de centrer le rôle du professeur au niveau de l'observation des étudiantes afin d'arriver à « recueillir les informations nécessaires » (p. 31), cela dans le but de leur transmettre de la rétroaction spécifique et personnalisée à la suite de cette expérimentation, la professeure fait aussi le choix de donner de la rétroaction sur le champ à certaines étudiantes, de faire des propositions d'actions éducatives à d'autres, de les questionner ou simplement de les encourager.

Lors du cours suivant, soit quatre jours plus tard, chaque étudiante participe à une rencontre d'équipe. Elle est invitée à autoévaluer sa performance. Cet exercice permet de reconnaître si l'objectif professionnel préalablement fixé a été atteint. Pour appuyer cette autoévaluation, les étudiantes doivent identifier des exemples concrets et pertinents d'actions éducatives appliquées auprès d'un ou de plusieurs enfants. Également, chaque étudiante doit identifier des exemples concrets et pertinents d'actions éducatives que son

amie critique a appliquées auprès d'un ou de plusieurs enfants. Ces actions doivent avoir un lien avec l'objectif professionnel que son amie critique s'est fixé. Ces exemples peuvent également être définis comme étant un coup de cœur⁵.

Spécifions que cette autoévaluation, en plus de permettre la recherche d'actions éducatives pertinentes, éveille les habiletés qui sont propres à la pratique réflexive, soit « de se poser des questions à propos de la pratique [...] des compétences et des habiletés développées, des connaissances construites et des attitudes adoptées » (Berger, Héroux et Shéridan, 2017, p. 255).

La façon de procéder lors des rencontres en équipe commence par la présentation à tour de rôle, de l'autoévaluation de chaque étudiante ; cela consiste à indiquer l'examen du degré d'atteinte de son objectif professionnel, à justifier ce constat, et à l'appuyer d'exemples d'actions éducatives réalisées lors de la situation authentique et complexe. L'amie critique est invitée, par la suite, à faire le même exercice, mais l'évaluation est orientée vers sa consœur. Il est toujours possible, également, d'échanger un coup de cœur ou un défi observé. Ce choix est appuyé par April McEwen et al. (2016) qui indiquent que « les apprenants signalent des degrés de satisfaction plus élevés lorsqu'ils reçoivent la rétroaction sous forme narrative [...] formulée sur un ton positif ou encourageant » (p. 420).

⁵ Le coup de cœur consiste à nommer un élément positif qui a nécessairement un lien avec le rôle d'éducatrice, sans toutefois être rattaché à l'objectif professionnel élaboré. Bien qu'il puisse être confondu avec l'exemple d'action éducative, il en diffère par son unicité, mais surtout dû au fait qu'il est remarqué et admiré par une consœur.

Le rôle de la professeure, lors de ces échanges, en est un de soutien. Hackman et Richardson (1996), évoquent le fait « d’y aller dans la direction de soutenir la réflexion, d’aider à modeler la pratique, à conceptualiser sa compréhension à l’aide de théories utiles et pratiques » (p. 639). En ce sens, la professeure s’interroge sur l’autoévaluation orale de l’étudiante, donne des explications et atteste ses affirmations pour ainsi venir encrer l’autoévaluation amorcée par cette dernière. Ce soutien est encadré par les critères de correction (Tableau 2) de l’autoévaluation écrite. L’intention éducative de ces échanges est de mettre en lumière les forces des actions éducatives réalisées par les étudiantes, les retombées observées chez les enfants et de faire des liens pertinents avec les théories enseignées et répertoriées dans le portfolio d’apprentissage. Et enfin, l’intention éducative de ces échanges est de cibler des défis en vue de la prochaine situation authentique et complexe. Pour la semaine suivante, chaque étudiante complète une autoévaluation écrite et formative (Annexe A). Ce n’est qu’après cette remise que les étudiantes qui participent à la recherche sont invitées à remplir un questionnaire réflexif (Annexe E), qui leur est envoyé par courriel. Ce même questionnaire est demandé suivant la remise de chacune des trois autoévaluations écrites.

L’ensemble des étapes qui précèdent et suivent la deuxième situation authentique et complexe sont identiques à la première, à quelques nuances près. Tout d’abord, le choix de l’objectif professionnel doit être différent de la première expérimentation. De plus, l’autoévaluation écrite est cette fois-ci sommative. La deuxième situation authentique et complexe se déroule le 15 novembre 2019, soit à la semaine 11 du trimestre d’automne (Annexe B).

Le contexte de réalisation de la troisième situation authentique et complexe, quant à lui, est différent dans la mesure où la journée pédagogique est offerte à des enfants de 18 mois à 5 ans. L'ensemble des étapes qui précèdent et suivent cette troisième situation authentique et complexe sont identiques à la deuxième, à quelques nuances près. Le choix de l'objectif professionnel doit être différent de la première ainsi que de la deuxième situation authentique et complexe. De plus, cette situation se déroule soit le vendredi 13 pour une portion d'étudiantes ou le mardi 16 décembre pour une autre. Le moment de jeu avec les enfants, quant à lui, se déroule le matin alors que les rencontres d'équipe ont lieu l'après-midi même.

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON

L'échantillonnage par choix raisonné est retenu puisque la sélection des participants a été faite en fonction des caractéristiques typiques (Fortin, 2010, p.235). Dans sa conception, le projet était prévu pour les 25 étudiantes de la cohorte de deuxième année en TÉE au Cégep de Saint-Hyacinthe, inscrites au cours *Observation et stratégies* (322-EEH-HY), offert à l'automne 2019. Afin de constituer notre échantillon, deux conditions s'appliquaient : les étudiantes (1) devaient avoir réussi le préalable (Cours *Observation pratique*, 322-EEF-HY, offert à l'hiver 2019), pour s'assurer que les notions théoriques requises sont assimilées, et (2) devait accepter de participer à la recherche.

Finalement, notre échantillon est constitué de 16 étudiantes. Celles-ci ont été divisées en deux équipes égales permettant ainsi d'être en action avec les enfants pour les trois situations authentiques et complexes.

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour l'évaluation des retombées du projet d'innovation, différentes méthodes de collecte sont utilisées permettant de trianguler les données limitant ainsi les biais potentiels.

La première méthode choisie est l'observation structurée « où des événements sont observés » (Fortin, 2010, p. 444). La qualité de communication verbale de l'autoévaluation face à l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel, ainsi que celle reliée à la transmission de la rétroaction à son amie critique lors des rencontres d'équipe sont documentées par la professeure dans un carnet de bord. En se basant sur les critères de correction répertoriés dans le tableau 2, la qualité des exemples cités représentant ses propres actions éducatives ou bien celles que sa consœur a réalisées pendant la situation authentique et complexe est colligée. L'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel devait être démontré. L'analyse de ces données recueillies est réalisée par l'auteure de cet essai.

Comme deuxième méthode d'évaluation, un questionnaire (Annexe F) à compléter par les étudiantes à la suite de chacune des remises d'autoévaluation écrite est proposé. Celui-ci met en lumière les éléments du soutien reçu qui ont été bénéfiques pour la réalisation de leur autoévaluation écrite.

Comme troisième et dernière méthode, les travaux des étudiantes (Annexe F) sont analysés en tant qu'artéfacts observables. Cette analyse, réalisée par l'auteure de cet essai, permet de vérifier la qualité de l'autoévaluation écrite en repérant les éléments qui respectent les critères d'évaluation, critères connus des étudiantes (Tableau 2).

Tableau 2. Critères de correction de l'autoévaluation écrite – Épreuve terminale du cours *Observation et stratégies 322-EEE-HY*

Constat du degré d'atteinte de son objectif professionnel
<input type="checkbox"/> Explications justes et pertinentes de l'atteinte de l'objectif ; <input type="checkbox"/> Liens avec l'expérience avec les enfants ; <input type="checkbox"/> Liens avec la théorie.
Qualité des exemples cités
<input type="checkbox"/> Développer des faits dans un langage objectif ; <input type="checkbox"/> Expliquer le contexte de la situation ; <input type="checkbox"/> Décrire des actions réalisées par l'enfant ; <input type="checkbox"/> Décrire l'action éducative réalisée par l'étudiante ; <input type="checkbox"/> Décrire les retombées sur l'enfant ; <input type="checkbox"/> Démontrer le lien avec l'objectif professionnel/théorie enseignée dans le programme.
Qualité des liens avec la théorie
<input type="checkbox"/> Nommer la théorie pertinence ; <input type="checkbox"/> Citer un passage de la théorie ; <input type="checkbox"/> Articuler une médiagraphie et une note de bas de page respectant les normes du Cégep de Saint-Hyacinthe ; <input type="checkbox"/> Expliquer les liens faits entre la théorie et l'exemple exposé.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Notre recherche respecte les principes éthiques tels que définis par le Cégep de Saint-Hyacinthe ; le certificat obtenu (Annexe G) en témoigne. Nous nous engageons, entre

autres, à respecter la confidentialité des étudiantes participantes. D'une part, les participantes sont invitées à signer un formulaire d'information et de consentement (Annexe H). D'autre part, l'ensemble des données collectées sont anonymisées et protégées. Par ailleurs, bien que notre projet ne présente aucun risque pour la santé physique, psychologique ou sociale des participantes, nous restons vigilantes à ce que l'expérimentation du projet d'innovation n'engendre pas d'anxiété de performance chez les étudiantes. Ainsi, notre projet a pour visée de mettre l'accent sur le rôle de soutien et la qualité de la communication orale et écrite. En ce sens, précisons que l'ensemble de ces éléments sont formatifs et sans impact sur la note finale des étudiantes.

QUATRIÈME CHAPITRE

IMPLANTATION DU CHANGEMENT

Ce chapitre est divisé en quatre sous-sections, soit (1) l'échantillonnage, (2) la présentation des résultats au questionnaire réflexif complété après chaque autoévaluation écrite, (3) l'analyse des rencontres en équipe et (4) la qualité des autoévaluations écrites.

1. ÉCHANTILLONAGE

Pour la première situation authentique et complexe, parmi les étudiantes participant à la recherche, une étudiante (06)⁶ était absente pour des raisons de santé. Une autre étudiante (14) enceinte n'a pas pu être en contact direct avec les enfants, mais le temps de jeu a été filmé pour qu'elle puisse observer et donner de la rétroaction à son amie critique. Dans ce contexte, et bien qu'elle ait complété son autoévaluation, son travail écrit a dû être retiré de l'échantillonnage. Sa participation à la rencontre d'équipe et sa rétroaction à titre d'amie critique ont été retenues pour la recherche. L'étudiante (05), quant à elle, a participé à la situation authentique et complexe ainsi qu'à la rencontre en équipe. Toutefois, elle n'a pas remis son autoévaluation écrite. Enfin, une autre étudiante (08) a quitté le programme entre la rencontre en équipe et la remise du travail écrit.

Au total, pour la première situation authentique et complexe, 15 étudiantes ont participé en tout ou en partie à la rencontre d'équipe et 12 travaux étaient disponibles pour l'analyse. Pour la deuxième situation authentique et complexe, le groupe d'étudiantes

⁶ Le chiffre entre parenthèses qui suit « étudiante » correspond au numéro séquentiel de cette dernière.

participant à la recherche et aux rencontres en équipe était de 15 et 15 travaux écrits ont été étudiés. Pour la troisième situation authentique et complexe, une autre étudiante était enceinte (09). Le nombre d'étudiantes participant à la recherche et aux rencontres en équipe était donc de 14 et 14 travaux écrits ont été étudiés.

2. RETOUR SUR LE QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF

À la suite de chacune des remises d'autoévaluations écrites, un questionnaire anonymisé (Annexe E) a été envoyé par courriel aux étudiantes participant à la recherche. Celles-ci devaient y répondre dans la semaine qui suivait l'envoi. Le tableau 3 présente les résultats obtenus pour chacune des situations authentiques et complexes. Fait à noter, les étudiantes pouvaient donner plus d'un choix de réponse aux questions (ce qui fait que le total ne correspond pas au N d'étudiantes). Elles étaient invitées, par la suite, à expliquer leur réponse.

Tableau 3. Questionnaire réflexif

	Situation authentique et complexe		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Nombre d'étudiantes ayant répondu au questionnaire sur 16 étudiantes participant à la recherche	73,3 % N=11	66,7 % N=10	40,0 % N=6
Question : Qu'est-ce qui a été soutenant pour réaliser mon autoévaluation ?			
Choix de réponse			
Ma propre autoévaluation communiquée lors de la rencontre en dyade.	27,2 % N=3	20,0 % N=2	-

L'évaluation que ma consœur m'a communiquée lors de la rencontre en dyade.	9,0 % N=1	30,0 % N=3	16,7 % N=1
Les commentaires de ma professeure lors de la rencontre en dyade.	45,5 % N=5	10,0 % N=1	-
Toutes ces réponses	45,5 % N=5	80,0 % N=8	83,3 % N=5
Aucune de ces réponses	-	-	-

Les résultats obtenus indiquent qu'une majorité d'étudiantes reconnaissent l'apport provenant de différentes sources, soit sa propre autoévaluation, l'évaluation de sa consœur ainsi que les commentaires de la professeure. En effet, à la suite de la première situation authentique et complexe, une étudiante sur deux rapporte que toutes les sources de soutien ont été aidantes. À la suite de la deuxième et de la troisième situation authentique et complexe, la proportion indiquant que c'est la diversité des sources qui semble être aidante augmente. De plus, s'il y a constance à la réponse à la question indiquant que c'est sa propre autoévaluation qui la soutient à la première et à la deuxième situation authentique et complexe, ce choix de réponse est absent à la troisième.

Autre constat, entre la première à la deuxième situation, le soutien de la professeure diminue au profit de l'amie critique. En effet, le soutien entre pairs triplant en importance, alors que le soutien de la professeure diminue de façon importante. Bien que le nombre d'étudiantes ayant rempli le questionnaire réflexif à la troisième situation authentique et complexe soit plus faible, une étudiante rapporte que l'évaluation de l'amie critique est la

source qui offre le meilleur soutien pour réaliser son autoévaluation. « Mes consœurs m'ont donné des exemples plus concrets et ont enrichi mes observations » (Étudiante anonyme).

Pour illustrer le choix de réponse indiquant que la diversité des sources est le meilleur soutien reçu à la suite de la première situation authentique et complexe, une étudiante écrit :

Les commentaires mentionnés par mon enseignante m'ont aidé à me diriger dans mon autoévaluation. Ces commentaires étaient constructifs et basés sur des faits observables ce qui aide pour la rédaction de l'autoévaluation. Aussi, j'ai reçu un peu de commentaires de la part de mes consœurs (à l'extérieur de la période en dyade) qui m'ont aussi aidé pour mon autoévaluation (Étudiante anonyme).

Ce choix de réponse apparaît également à la suite de la deuxième situation authentique et complexe. Des étudiantes écrivent :

Ma consœur a vu certaines choses que je n'avais pas nécessairement vues et ma professeurs [sic] m'a fait comprendre que mon défi pouvait être atteint différemment de ce que je pensais (Étudiante anonyme). Les autres m'ont confirmé ce que j'avais moi-même observé. L'enseignante m'a fait remarquer des détails que je n'avais pas remarqués avant d'avoir reçu sa rétroaction (Étudiante anonyme).

Enfin, les commentaires qui représentent l'ensemble des choix de réponses reçues à la suite de la troisième situation authentique et complexe sont démontrés par deux étudiantes :

Mes coéquipières m'ont donné beaucoup de rétroaction [sic] face à cette 3^e journée pédagogique. Mon enseignante, moins, mais ses commentaires étaient justes et pertinents (Étudiante anonyme). Mes consœurs m'ont donné des exemples plus concrets et ont enrichi mes observations. L'enseignante m'a aidé [sic] à voir plus loin [sic] ce que j'ai fait (Étudiante anonyme).

3. RETOUR SUR LES RENCONTRES EN ÉQUIPE

Bien que les rencontres en équipe devaient avoir lieu, pour la première et la deuxième situation authentique et complexe, lors du cours suivant l'expérimentation, des imprévus ont modifié les plans. À la suite de la première situation authentique et complexe, une panne d'électricité a fait en sorte qu'une partie des rencontres d'équipe ont été réalisées à la semaine 10 (6 novembre 2019) et l'autre partie, la semaine suivante (13 novembre). Ce qui avait été prévu pour la deuxième ainsi que la troisième situation authentique et complexe a été respecté.

Bien que les rencontres d'équipes devaient avoir lieu en dyades d'amies critiques, les échanges se sont finalement déroulés en trios. Ce changement s'est révélé à la suite de la formation des équipes d'animation. Initialement, elles devaient être composées de six étudiantes, soit trois dyades. Compte tenu de la répartition des enfants ainsi que des locaux disponibles, les étudiantes ont été divisées en équipes de trois. Précisons que même si elles étaient en trios, chaque étudiante avait une seule amie critique à observer lors de la situation authentique et complexe. Enfin, les équipes d'étudiantes sont restées stables jusqu'à la fin du trimestre.

3.1. Autoévaluation orale des étudiantes

Le tableau suivant démontre les résultats répertoriés à la suite de l'autoévaluation orale des étudiantes. Le niveau d'atteinte de l'application de l'objectif professionnel lors de la situation authentique et complexe réalisée y est présenté. L'autoévaluation devait être appuyée d'un exemple concret détaillé évoquant une action éducative appliquée auprès des enfants.

Tableau 4. Portrait des échanges lors de rencontres en équipe – Autoévaluation orale des étudiantes

Autoévaluation à orale de l'étudiante			
Niveau d'atteinte de l'objectif professionnel appuyé d'exemples concrets	Appuyée de plusieurs exemples concrets détaillés	Appuyée d'un exemple concret détaillé	Appuyé d'aucun exemple ou d'un exemple incomplet
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	33,3 % N=5	33,3 % N=5	33,3 % N=5
2 ^e situation authentique et complexe N=15	60,0 % N=9	33,3 % N=5	6,7 % N=1
3 ^e situation authentique et complexe N=14	78,6 % N=11	22,4 % N=3	

Les résultats répertoriés dans le tableau 4 démontrent que la majorité des étudiantes sont en mesure de justifier le niveau d'atteinte de leur objectif professionnel dès le début du parcours, et ce, à l'aide d'un ou de plusieurs exemples concrets détaillés. Le tiers (33,3 %) des étudiantes, quant à elles, s'interrogent sur leur objectif et recherchent

comment elles auraient pu le mettre en application autrement que par ce qu'elles avaient prévu. La professeure offre du soutien par un questionnement dès que l'étudiante amorce l'explication d'un exemple partiel. Cependant, aucune donnée n'est répertoriée au niveau du soutien offert lors des autoévaluations communiquées à l'oral.

Un haut pourcentage d'étudiantes arrive à formuler des exemples plus développés à la suite des expérimentations suivantes. La justification par des exemples plus détaillés est particulièrement observée à la suite de la deuxième et de la troisième situation authentique et complexe. En général, les étudiantes disent avoir été en mesure de mettre en application les moyens qu'elles avaient associés à leur objectif et même d'en trouver de nouveaux dans le feu de l'action.

3.2. Rétroaction orale transmise par son amie critique

De façon rétrospective, les amies critiques devaient se transmettre mutuellement les observations d'actions éducatives réalisées par leur consœur lors de l'expérimentation avec les enfants. Le tableau qui suit examine la qualité des différents éléments de communication lors des rencontres en trios. Comme chacune était informée de l'objectif professionnel de leur consœur ainsi que des moyens lui permettant de l'atteindre, elles avaient, lors de la rencontre en trio, à faire le constat du niveau d'atteinte de l'objectif en l'appuyant d'exemples concrets d'actions éducatives observées. Les aspects que sont la capacité à donner de la rétroaction en lien avec l'objectif professionnel, la pertinence de la rétroaction, la justification de leur rétroaction par des exemples concrets et pertinents, la

communication de coups de cœur et de défis ainsi que l'absence de rétroaction ont été étudiés.

Tableau 5. Portrait des échanges lors de rencontres en équipe – Rétroaction orale transmise par son amie critique

	Rétroaction liée à l'atteinte de l'objectif professionnel	Rétroaction liée à une théorie enseignée dans le programme sans être en lien avec l'objectif professionnel
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	26,7 % N=4	60,0 % N=9
2 ^e situation authentique et complexe N=15	53,3 % N=8	40,0 % N=6
3 ^e situation authentique et complexe N=14	85,7 % N=12	7,1 % N=1
Pertinence de la rétroaction	À son amie critique	À plus d'une consœur
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	86,7 % N=13	13,3 % N=2
2 ^e situation authentique et complexe N=15	86,7 % N=13	26,7 % N=4
3 ^e situation authentique et complexe N=14	92,9 % N=13	28,6 % N=4
Justification de la rétroaction incluant des exemples concrets et pertinents	Un exemple concret et pertinent	Plus d'un exemple concret et pertinent
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	86,7 % N=13	-

2 ^e situation authentique et complexe N=15	46,7 % N=7	46,7 % N=7
3 ^e situation authentique et complexe N=14	42,9 % N=6	50,0 % N=7
Communication d'un coup de cœur		
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	33,3 % N=5	
2 ^e situation authentique et complexe N=15	20 % N=3	
3 ^e situation authentique et complexe N=14	50,0 % N=7	
Communication d'un défi		
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	6,7 % N=1	
2 ^e situation authentique et complexe N=15	6,7 % N=1	
3 ^e situation authentique et complexe N=14	-	
Absence de rétroaction		
1 ^{re} situation authentique et complexe N=15	13,3 % N=3	
2 ^e situation authentique et complexe N=15	6,7 % N=1	
3 ^e situation authentique et complexe N=14	7,1 % N=1	

3.2.1. Rétroaction liée à l'atteinte de l'objectif professionnel

À la suite de la première situation authentique et complexe, les amies critiques semblent avoir eu de la difficulté à donner de la rétroaction en lien avec le niveau d'atteinte de l'objectif professionnel planifié par leur consœur. Or, leur capacité à le faire s'est accentuée d'une situation authentique et complexe à l'autre. En effet, à la suite de la première expérimentation, seules 26,7 % y arrivaient, alors qu'à la suite de la deuxième situation c'est plus de la moitié qui le font et 85,7 % à la suite de la troisième et dernière situation. Inversement, l'utilisation d'une référence liée à la théorie enseignée a suivi la courbe inverse. Si à la suite de la première situation, un peu plus d'une étudiante sur deux y faisait référence, à la suite de la dernière, une seule étudiante l'a fait. Fait à noter, bien que la rétroaction ne fit pas référence à l'objectif professionnel, si elle répondait à la théorie enseignée, elle était tout aussi pertinente.

3.2.2. Pertinence de la rétroaction transmise à l'amie critique

L'intention de cette communication était de voir si l'amie critique était en mesure de donner une rétroaction pertinente à sa collègue. À ce niveau, quatre étudiantes sur cinq ont donné une rétroaction pertinente dès la première rencontre d'équipe. Le score déjà très élevé a été maintenu à la seconde ainsi qu'à la troisième rencontre. Or, comme les étudiantes ont été rencontrées en trios et bien qu'elles aient à communiquer de la rétroaction à une seule amie critique, certaines étudiantes ont réussi non seulement à donner une rétroaction pertinente à leur amie critique, mais également à le faire à l'autre collègue qui formait le trio. Ainsi, dès la première rencontre, deux étudiantes ont été en mesure de

communiquer de la rétroaction à plus d'une consœur et cette proportion a doublé à la deuxième et troisième rencontre.

3.2.3. Justification de la rétroaction incluant des exemples concrets et pertinents

La rétroaction que devait livrer l'amie critique à sa consœur, en plus d'indiquer le degré d'atteinte de l'objectif professionnel, devait être appuyée d'exemples concrets d'actions éducatives observées lors de l'expérimentation. Les exemples concrets devaient être composés (1) de l'action réalisée par l'enfant, (2) des actions éducatives réalisées par l'étudiante en réponse à l'enfant, (3) de la réaction de l'enfant ainsi que (4) de l'ajustement de l'étudiante à la suite de cette réaction (Annexe D).

À la suite de la première situation authentique et complexe, une forte proportion d'étudiantes (86,7 %) a su justifier leur rétroaction par un exemple concret, mais, à cette étape, aucune n'a appuyé son évaluation par plus d'un exemple. Ce n'est qu'à la suite de la deuxième et de la troisième expérimentation que la moitié des étudiantes ont appuyé leur rétroaction par plus d'un exemple concret et pertinent.

Il est important de spécifier que l'apport de la professeure au niveau du soutien à l'amie critique variait d'une étudiante à l'autre. L'exemple d'action éducative communiqué par l'amie critique pouvait être questionné par la professeure s'il manquait de précision. Ce soutien permettait à chacune des étudiantes de repérer l'information nécessaire, et ainsi compléter la communication de la rétroaction. Ce soutien permettait également d'équilibrer la qualité des rétroactions offertes. Aucune donnée n'a été compilée au niveau du soutien offert par la professeure.

3.2.4. *Communication d'un coup de cœur*

Comme mentionné précédemment, l'amie critique pouvait, si elle le souhaitait, souligner un coup de cœur à sa consœur; une action ou une attitude exceptionnelle observée lors d'une situation authentique et complexe. Certaines amies critiques ont souligné un élément positif qui, sans nécessairement être rattaché à l'objectif professionnel de leur collègue, les a marquées.

La rétroaction face à l'objectif professionnel était toujours priorisée lors de la rencontre en équipe. Cependant, si l'amie critique observait chez sa consœur une action éducative pertinente qui n'avait pas de lien avec l'objectif, elle pouvait la lui communiquer par le coup de cœur.

Par exemple, à la suite de la première situation authentique et complexe, une amie critique sur trois a souligné un coup de cœur à sa consœur lors de la rencontre en équipe. Si à la deuxième rencontre, le nombre de coups de cœur a diminué, il est revenu en force à la suite de la troisième situation, alors qu'une amie critique sur deux en a souligné un. Comme exemple, mentionnons le coup de cœur qu'une amie critique (étudiante 09) a transmis à sa consœur (étudiante 13) lors de la rencontre d'équipe qui a suivi la première situation authentique et complexe : « J'ai été impressionnée quand tu as modifié l'étape du retour. Les enfants tournaient en rond et tu les as attirés vers toi avec une histoire que nous n'avions pas prévue. J'ai aimé que tu fasses ça ! »

3.2.5. *Communication d'un défi*

Il était attendu que les rétroactions négatives soient plus difficiles à formuler entre étudiantes. Effectivement, une seule d'entre elles a utilisé ce type de rétroaction à la suite

de la première situation et une autre à la suite de la deuxième. Fait à noter, ces deux étudiantes ne sont pas les mêmes. Comme cité précédemment, la rétroaction face à l'objectif professionnel était priorisée. Cependant, si l'amie critique observait chez sa consœur un défi à relever, que celui-ci soit en lien avec l'objectif professionnel ou non, il lui était possible de le lui communiquer. Contrairement au coup de cœur, il est moins agréable de transmettre une rétroaction négative à une consœur, et celle qui la reçoit peut y réagir. Comme les étudiantes sont près de la théorie nouvellement enseignée, il leur est possible d'observer des actions éducatives qui les questionne chez leurs consœurs. D'ailleurs, lors des retours en classe, elles en questionnaient certaines chez les éducatrices titulaires des groupes d'enfants que nous recevions lors des situations authentiques et complexes. Cependant, les étudiantes osaient peu exprimer leur questionnement à leur consœur, soit, selon nous, par peur d'être jugée, par peur de la blesser, ou parce qu'elles étaient incertaines des interrogations qu'elles avaient.

3.2.6. *Absence de rétroaction*

Lors de la première rencontre en trio, trois amies critiques (13,3 %) rapportent ne pas avoir d'observation à transmettre à leurs collègues face à l'objectif professionnel qu'elles s'étaient fixé. Cette proportion a été plus faible à la seconde (6,7 %) ainsi qu'à la troisième rencontre (7,1 %). Fait à noter, les étudiantes qui ont démontré cette absence de rétroaction étaient différentes d'une situation à l'autre.

4. RETOUR SUR LA QUALITÉ DE L'AUTOÉVALUATION ÉCRITE

Dans cette section, la qualité des autoévaluations écrites est évaluée. Il sera question de quatre critères à considérer, soit : (1) la qualité de la rédaction de l'objectif professionnel,

(2) l'examen de son degré d'atteinte, (3) la qualité des exemples cités et celle (4) des liens réalisés avec la théorie.

4.1. Rédaction de l'objectif professionnel

Les critères d'évaluation en lien avec la rédaction de l'objectif professionnel, en plus de respecter les thèmes enseignés (Tableau 1, p.31), devaient être clairs et réalisables en contexte de situations authentiques et complexes. De plus, deux moyens concrets favorisant l'atteinte de l'objectif choisi devaient être envisagés.

En vue de la première situation authentique et complexe, autour de la moitié des étudiantes (53,8 %) ont orienté leur objectif professionnel vers le thème « Créer des liens avec les enfants en situation individuelle » et une autre portion égale (23,3 %) ont fait le choix des thèmes « Créer des liens avec les enfants en situation de groupe » et « Démontrer de l'empathie aux enfants ».

Au niveau du réalisme de la rédaction, la précorrection indique que l'ensemble des objectifs professionnels devaient être ajustés. La correction formative indique quant à elle que les objectifs professionnels ainsi que les moyens qui permettent de l'atteindre doivent être ajustés dans une proportion de 30 %. La plupart ont dû apporter des ajustements au niveau de leur clarté et de leur réalisme afin de les rendre plus opérationnels. (Extraits de travaux d'étudiantes - Annexe F)

En vue de la deuxième situation authentique et complexe, plus de la moitié des étudiantes (60 %) ont orienté leur choix d'objectif vers le thème « Créer des liens avec les enfants en situation individuelle ». Deux étudiantes (13,0 %) ont choisi celui de « Créer des

liens avec les enfants en situation de groupe » alors que les autres (26,7 %) voulaient plutôt travailler le thème « Démontrer de l'empathie aux enfants ».

La précorrection formative a illustré une nette amélioration puisqu'une seule étudiante (10) a été invitée à apporter des ajustements à son objectif professionnel. La correction sommative a indiqué que toutes les étudiantes ont été en mesure de développer des objectifs clairs et réalistes.

En vue de la troisième situation authentique et complexe, comme le thème « Mettre en œuvre des stratégies adaptées respectant le style démocratique » n'avait été choisi par aucune étudiante lors des expérimentations précédentes, celui-ci a été imposé pour la troisième.

La précorrection formative a été réalisée, cette fois-ci en classe et entre pairs. La correction sommative des autoévaluations écrites a démontré que l'ensemble des objectifs professionnels ainsi que leurs moyens ont été rédigés avec exactitude (Extrait d'un travail d'étudiante – Annexe F), à l'exception d'un seul (étudiante 10) ; celle-ci a été invitée à préciser son objectif ainsi que ses moyens afin qu'ils soient plus clairs et réalistes. Remarquons qu'il s'agit de la même étudiante que celle qui avait eu à le préciser lors de la précorrection de la deuxième situation authentique et complexe.

4.2.Examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel

Les critères de corrections utilisés pour corriger le développement de l'explication émis par l'étudiante lors de l'examen du degré d'atteinte de son objectif professionnel sont répertoriés dans le Tableau 2 (p.37). Il s'agit tout d'abord de rédiger des (1) explications

justes et pertinentes de l'examen du degré d'atteinte de l'objectif, de proposer un (2) lien clair avec l'expérience avec les enfants par l'élaboration d'un exemple concret, et enfin, de présenter un (3) lien pertinent avec la théorie ciblée, répertoriée dans le portfolio d'apprentissage.

Le tableau 6 illustre la qualité des explications révélant l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel par l'étudiante à la suite de chacune des situations authentiques et complexes. Un examen explicite et complet indique que chacun des 3 critères de correction précédemment cités a été atteint. Dans la rubrique « Respect des critères de corrections », l'étudiante doit faire l'examen explicite et complet en donnant des explications qui démontrent de la justesse. Elle doit également citer des exemples descriptifs et judicieux tout en faisant des liens précis avec la théorie. L'examen expliqué avec pauvreté nous informe que les critères de correction ont été atteints, mais qu'il manque d'information pour au moins deux des critères. Plus précisément, bien que les explications démontrent de la justesse, un manque de profondeur est illustré dans l'analyse, soit en citant peu d'exemples ou en nommant une théorie ciblée. L'examen confus décèle qu'au moins un des critères n'a pas été respecté. De plus, il est difficile de comprendre les liens que l'étudiante fait avec son expérience ou avec la théorie. (Extrait de travaux d'étudiantes - Annexe F)

Tableau 6. Qualité de l'autoévaluation écrite – Examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel à l'écrit

Nbr de travaux évalués	Respect des critères de correction (Tableau 2, p.37)		Examen confus
	Examen explicite et complet	Examen expliqué avec pauvreté	
N=12 1 ^{re} situation	41,6 % N=5	41,6 % N=5	16,7 % N=2
N=15 2 ^e situation	60,0 % N=9	26,7 % N=4	13,3 % N=2
N=14 3 ^e situation	57,1 % N=8	42,9 % N=6	-

À la suite de la première situation authentique et complexe, l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel est juste et pertinent chez 83,2 % des étudiantes puisque la qualité des explications respecte les trois critères de correction. La moitié de ces étudiantes (41,6 %) font un constat explicite et complet alors que l'autre moitié démontrent de la pauvreté dans leurs explications. Enfin, deux étudiantes (16,7 %) ne respectent pas les trois critères de correction et présentent des explications plutôt confuses.

À la suite de la deuxième situation authentique et complexe, l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel est explicite et complète chez 60 % des étudiantes, soit une hausse de 18,4 %. Ceci est illustré par des liens clairs avec l'expérimentation ainsi

qu'avec la théorie enseignée. Pour 26,7 % des étudiantes, soit une baisse de près de 15 %, l'examen du degré d'atteinte de l'objectif, bien qu'il respecte les trois critères de correction, est expliqué avec pauvreté. Enfin, deux étudiantes (13,3 %) présentent des explications confuses, un maintien de ce résultat si l'on se compare à la situation précédente.

À la suite de la troisième situation authentique et complexe, plus de la moitié des étudiantes (57,1 %) ont fait un examen explicite et complet de l'atteinte de leur objectif. Elles ont fourni des justifications justes, en lien avec la théorie ainsi que leur expérience avec les enfants. Six étudiantes (42,9 %), quant à elles, soit une hausse de 16,2 %, ont illustré l'examen du degré d'atteinte de l'objectif respectant l'ensemble des critères de correction en proposant un constat expliqué avec pauvreté. Aucune étudiante n'a présenté de constat confus, soit une baisse de 13,3 %.

4.3. Qualité des exemples cités

La qualité des exemples cités a été évaluée selon les critères de correction répertoriés dans le tableau 2 (p.37). Ceux-ci devaient être formulés dans un langage objectif, soit en formulant des faits observables et descriptifs. Ces exemples cités devaient également être en lien avec l'objectif professionnel ainsi qu'une théorie enseignée et répertoriée dans le portfolio d'apprentissage. De plus, un exemple qualifié comme complet devait respecter la structure suivante. L'exemple devait être composé (1) de l'explication du contexte de la situation, (2) de la description des actions réalisées par l'enfant, (3) de la description de l'action éducative réalisée par l'étudiante ainsi que (4) de la description des retombées sur l'enfant.

Le tableau qui suit propose différents éléments qualitatifs observés au niveau des exemples cités dans l'autoévaluation écrite. Il est tout d'abord question du nombre d'exemples pertinents cités ; plus d'un exemple était attendu. Comme tous les exemples cités respectaient l'objectif professionnel ainsi que la théorie enseignée et répertoriée dans le portfolio d'apprentissage, il a été question d'en évaluer la qualité. En référence aux critères de correction cités plus haut, il a été observé si l'exemple cité était complet et rédigé dans un langage objectif, s'il était incomplet et rédigé dans un langage objectif ou s'il était rédigé dans un langage subjectif. (Extraits de travaux d'étudiantes - Annexe F)

Tableau 7. Qualité de l'autoévaluation écrite – Qualité des exemples cités à l'écrit

Nbr de travaux évalués	Plus d'un exemple	En lien avec l'objectif professionnel/théorie enseignée		
		Langage objectif Exemple complet	Langage objectif Exemple incomplet	Langage subjectif
N=12	16,7 %	41,7 %	33,3 %	25 %
1 ^{re} situation	N=2	N=5	N=4	N=3
N=15	46,7 %	40 %	46,7 %	13,3 %
2 ^e situation	N=7	N=6	N=7	N=2
N=14	50,0 %	85,7 %	-	14,3 %
3 ^e situation	N=7	N=12		N=2

À la suite de la première situation authentique et complexe, deux étudiantes (16,7 %) ont donné plus d'un exemple pour appuyer leurs propos, alors que ce nombre se rend à sept (50 %) pour les situations suivantes.

À la suite de la première situation authentique et complexe, cinq étudiantes (41,7 %) ont su développer un exemple complet dans un langage objectif. Quatre autres étudiantes (33,3 %), bien qu'elles aient su utiliser un langage objectif, ont omis de parler des retombées sur l'enfant ou n'ont expliqué que partiellement la situation vécue. Enfin, trois étudiantes (25 %) ont utilisé un langage subjectif pour relater les situations vécues avec les enfants.

À la suite de la deuxième situation authentique et complexe, les exemples formulés chez six étudiantes (40,0 %), en plus de démontrer un niveau de langage objectif de qualité, ont fait état de chacune des étapes de la situation. Pour sept étudiantes (46,7 %), bien que le choix d'exemples ait été judicieux et formulé dans un langage objectif, une des caractéristiques demandées était absente, soit l'impact sur l'enfant ou le contexte de la situation. Enfin, chez deux étudiantes (13,3 %) le choix du langage écrit pour formuler leurs exemples était encore trop subjectif, trop de jugements étaient présents dans leur formulation.

Pour ce qui est de la dernière situation authentique et complexe, le langage utilisé pour citer les exemples par une forte proportion des étudiantes (85,7 %) était objectif, clair et détaillé. La rédaction des exemples était complète. Deux étudiantes (14,3 %), quant à elles, ont développé un exemple qui semblait pertinent, mais sa rédaction subjective rendait confus autant les explications que les gestes posés par l'étudiante ou les enfants.

4.4. Qualité des liens avec la théorie

La qualité des liens avec la théorie répertoriée dans le portfolio d'apprentissage a été évaluée selon les critères de correction répertoriés dans le tableau 2 (p.37). Les aspects examinés étaient tout d'abord que (1) la théorie soit nommée clairement et (2) qu'un passage théorique soit cité. De plus, il devait y avoir (3) la présence d'une explication juste permettant de faire des liens entre l'exemple cité et la théorie choisie. Et enfin, le (4) respect des normes pour citer une théorie incluant la note de bas de page et la composition d'une bibliographie devaient être présents.

Le tableau qui suit propose différents éléments qualitatifs observés au niveau des liens qui ont été faits avec la théorie répertoriée dans le portfolio d'apprentissage. Dans la rubrique, « choix pertinent de théorie » se trouve tout d'abord la mention indiquant que les écrits ont respecté l'ensemble des critères de correction, suivi de celle précisant le fait de nommer et citer seulement la théorie sans l'expliquer en plus d'omettre de considérer les normes. Ensuite est repérée la mention qui indique que les explications se retrouvent incorporées à la théorie ne permettant pas de les distinguer. Le dernier élément de cette rubrique se démarque par le fait que la théorie soit nommée ou trop peu expliquée. Les colonnes suivantes définissent ensuite le choix d'une théorie enseignée, mais qui n'a aucun lien avec l'exemple cité pour terminer avec les autoévaluations qui n'incluent aucun lien avec une théorie. (Extraits de travaux d'étudiantes - Annexe F)

Tableau 8. Qualité de l'autoévaluation écrite – Qualité des liens avec la théorie enseignée

Nbr de travaux évalués	Choix pertinent de théorie				Choix non pertinent de théorie	Absence de lien théorique
	Respect de tous les critères de correction	Passage théorique nommé et bien cité	Confusion entre la théorie et les explications	Théorie peu expliquée ou seulement nommée		
N=12 1 ^{re} situation	16,7 % N=2	25,5 % N=3	-	-	33,3 % N=4	25,0 % N=3
N=15 2 ^e situation	26,7 % N=4	-	40,0 % N=6	33,3 % N=5	-	-
N=14 3 ^e situation	50,0 % N=7	7,1 % N=1	21,4 % N=3	21,4 % N=3	-	-

Lors de la première autoévaluation écrite, seulement deux étudiantes (16,7 %) ont respecté les critères de correction, alors que trois autres (25,0 %) ont cité adéquatement une théorie, mais ont omis de l'expliquer. Quatre étudiantes (33,3 %) ont fait un choix non pertinent de théorie et trois étudiantes (25,0 %), quant à elles, n'ont cité aucune théorie.

Lors de la deuxième autoévaluation, quatre étudiantes (26,7 %) ont respecté les critères de correction, soit le double du résultat obtenu lors de l'autoévaluation précédente. Pour six étudiantes (40,0 %), les explications données étaient riches, mais la nuance entre la théorie et la situation était confuse. Pour cinq étudiantes (33,3 %), soit que la théorie ait été trop peu expliquée, soit qu'elle ait été simplement nommée.

Lors de la troisième autoévaluation, sept étudiantes (50,0 %) ont réussi à choisir et citer entre une ou deux théories pertinentes et à y rattacher des explications riches en lien avec la situation vécue avec les enfants. Toutefois, chez deux étudiantes, bien que pertinente, la théorie était trop peu expliquée. Une étudiante (7,1 %), quant à elle, a su nommer et citer une théorie judicieuse, mais n'a pas expliqué les liens qu'elle faisait avec la situation vécue avec les enfants. Trois étudiantes (21,4 %) ont développé des explications riches, en lien avec la situation vécue, sans nuancer ce qui est de l'ordre théorique et ce qui appartient à leur propre justification. Enfin, trois étudiantes (21,4 %) ont été en mesure de nommer adéquatement la théorie et l'expliquer sans jamais la citer.

CINQUIÈME CHAPITRE

ÉVALUATION DU CHANGEMENT

L'objectif de notre projet d'innovation était de favoriser le développement de l'autoévaluation des étudiantes en TÉE en lien avec leur choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe. Pour valider l'atteinte de cet objectif, une recherche-expérimentation a été réalisée.

L'hypothèse était qu'en plus de leur propre autoévaluation, le fait de communiquer une rétroaction constructive à une consœur à la suite de l'expérimentation en situation authentique et complexe permettrait aux étudiantes de mieux s'approprier la théorie enseignée répertoriée dans le portfolio d'apprentissage. Par le fait même, il était attendu que cet échange évaluatif, permettant à une étudiante de repérer dans la pratique de sa consœur une action éducative judicieuse, serait couronné par la réalisation d'une autoévaluation de meilleure qualité.

De cette recherche est né un outil pédagogique qu'on appelle processus d'autoévaluation (Annexe C). Celui-ci permet à l'étudiante de s'approprier les étapes qu'elle a à traverser pour structurer son cheminement à travers l'expérimentation en situation authentique et complexe. Bien que le contexte d'apprentissage de la situation authentique et complexe jumelée à l'évaluation par les pairs favorise le développement du jugement chez les étudiantes (Deschênes et al., 2016), sans structure au niveau organisationnel, l'élaboration d'une autoévaluation de qualité serait moins probable. Le cycle du processus d'autoévaluation représente l'ensemble des étapes de ce projet d'innovation.

1. RÉSULTATS SUR LE QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF

L'étape quatre de ce processus d'autoévaluation (Annexe C) fait mention de l'échange en dyade soutenu par la professeure. C'est à la suite de cette rencontre en équipe que l'étudiante rédige son autoévaluation écrite pour terminer le processus en remplissant le questionnaire réflexif. Ce questionnaire invite l'étudiante à faire mention des ressources qui lui ont offert le plus de soutien. Il est intéressant de constater les résultats mis en évidence. La diversité du soutien semble faire l'unanimité chez les étudiantes. Ces résultats rejoignent les travaux de Bégin et Vénard (2013) qui mentionnent que « l'évalué est encouragé à utiliser ce feedback multisources pour identifier ses points d'amélioration et pour s'engager dans une démarche d'amélioration » (p. 62). Parallèlement à ces résultats, quelques nuances sont constatées entre les trois situations authentiques et complexes. En effet, la place qu'occupe la professeure en ce qui a trait au soutien, au départ omniprésent, diminue au profit des autres sources de soutien lors de la deuxième et de la troisième expérimentation. Cette courbe est proportionnelle au cheminement des étudiantes. Ainsi, comme à la première situation authentique et complexe, les étudiantes ont moins d'expérience, elles démontrent un plus grand besoin de recevoir de la rétroaction provenant de la professeure, figure de sécurité au niveau des notions théoriques enseignées. Par la suite, l'expérience acquise et la confiance mieux établie, les étudiantes vont également chercher du soutien au niveau des rétroactions partagées par leurs amies critiques. Le soutien de la professeure sert alors davantage à encren les notions théoriques.

Ce résultat vient préciser la place que doit prendre la professeure lors des rencontres d'équipe, mais également celle à laisser aux étudiantes. Il est intéressant de rappeler qu'un des défis évoqués au début de cet essai concernait le fait de communiquer de la rétroaction personnalisée de qualité à chaque étudiante à la suite des situations authentiques et complexes. Ne pouvant le faire pour chaque étudiante, le partage de cette responsabilité est effectué avec les étudiantes. Il était ainsi prévu que la professeure apporterait un encadrement au niveau des liens à faire avec la théorie en plus d'assurer la qualité de la communication des rétroactions. Les résultats du questionnaire viennent confirmer ce qui avait été anticipé, soit que les étudiantes en viendraient à s'appuyer sur leur propre autoévaluation qu'elles confirmeraient lors des échanges en équipes en tenant compte autant de la rétroaction de leur consœur que des commentaires de la professeure.

2. AUTOÉVALUATIONS ORALES DES ÉTUDIANTES

Les données recueillies à propos des autoévaluations orales des étudiantes concernant l'examen du niveau d'atteinte de l'objectif professionnel indiquent qu'à la fin du processus, l'ensemble des étudiantes parviennent à le mesurer avec pertinence, en plus de l'appuyer par un ou plusieurs exemples d'actions éducatives appliquées. La répétition de l'exercice a permis aux étudiantes de développer la compétence d'autoévaluation, en prenant conscience du rôle professionnel qu'elle développe auprès des enfants. Rappelons que ces étudiantes expérimentent pour une première fois la profession d'éducatrice auprès d'enfants et qu'elles appliquent la théorie enseignée à trois reprises au cours du trimestre. Ces résultats indiquent que l'autoévaluation orale a possiblement eu de multiples

influences. Tout d'abord, l'étudiante a progressé par le fait d'avoir à développer des autoévaluations écrites en plus de considérer les corrections reçues. Elle a pu également être stimulée par les rétroactions partagées autant par les amies critiques que par la professeure lors des rencontres d'équipes. Et finalement, elle a pu être inspirée par l'observation des actions éducatives que ses consœurs ont appliquées lors des situations authentiques et complexes. D'ailleurs, l'utilisation d'exemples concrets démontre une meilleure capacité à s'auto-observer dans l'action. Boucenna et al. (2007) soutiennent cette affirmation en indiquant que le « codéveloppement par les pairs contient [...] à la fois une facette d'évaluation et une facette de conseil [...] d'où un regard réflexif et évaluation sur les situations de travail [amenant] d'autres perspectives d'actions possible » (p. 60). Les résultats entourant la qualité des autoévaluations orales sont concluants et représentent le développement des étudiantes quant à la prise de conscience des actions éducatives appliquées ainsi que des initiatives prises.

3. RETOUR SUR LA RÉTROACTION ORALE TRANSMISE PAR SON AMIE CRITIQUE

Il n'est pas toujours simple pour des collègues de classe de s'évaluer mutuellement. Pourtant, cela peut non seulement servir à l'étudiante observée, mais également à l'amie critique qui développe, par l'observation et l'évaluation, multiples compétences. En ce sens, Gagné (2011) confirme que « la formule de tutorat par les pairs est une approche gagnante tant pour les tuteurs que pour les aidés [et] renforce les habiletés de base d'étudiants aidés et contribue à développer chez des tuteurs [...] le souci d'améliorer la

réussite » (p. 37). Dans notre projet, nous avons observé que d'une situation authentique et complexe à l'autre, les amies critiques ont, pour la plupart, augmenté leurs compétences liées à la rétroaction. Elles sont de plus en plus nombreuses à rapporter des exemples concrets d'actions éducatives liés à l'objectif professionnel de leur consœur. La proportion d'étudiantes qui transmet des rétroactions pertinentes est élevée, et la rétroaction à plus d'une consœur est en augmentation. C'est également le cas en ce qui concerne le partage de justification par des exemples concrets et pertinents. Si au départ, aucune amie critique n'avait donné plus d'un exemple pour appuyer sa rétroaction, lors de la deuxième et de la troisième expérimentation, c'est la moitié d'entre elles qui ont appuyé leurs dires par plusieurs exemples. Ces constats signifient que la capacité d'observation évaluative des étudiantes semble augmenter d'une situation authentique et complexe à l'autre. Les étudiantes sont, en effet, capables de faire leurs actions éducatives, d'être attentives aux enfants, d'observer leur consœur de dyade en plus de porter attention à ce que les autres consœurs font. Rappelons la complexité de l'observation de l'action éducative abordée en début de recherche. Pour y arriver, elles doivent identifier le besoin manifesté par l'enfant, appliquer l'action éducative choisie, puis l'attitude pertinente et ensuite, observer la réaction de l'enfant pour constater les ajustements qui doivent être réalisés. Si les exemples communiqués sont détaillés et plus nombreux en fin de parcours, la compétence d'observation jumelée à la détection de l'action éducative démontre une consolidation de l'appropriation de la théorie enseignée répertoriée dans le portfolio d'apprentissage.

Lors de l'échange en équipe qui a suivi la première situation authentique et complexe, il est remarqué que les étudiantes qui n'ont pas transmis de rétroaction avaient

de l'expérience avec les enfants. Il est possible qu'elles aient été confrontées au fait d'avoir à modifier des actions éducatives avec lesquelles elles étaient habituées à travailler. Également, elles pouvaient être sceptiques face aux nouvelles notions théoriques à mettre en application. D'ailleurs, une de ces étudiantes (étudiante 07) a questionné chacune des rétroactions partagées lors de la rencontre en trio en demandant plusieurs éclaircissements.

Les étudiantes qui n'avaient pas de rétroaction à transmettre à leurs consœurs lors de la deuxième et troisième rencontre ont démontré de l'insécurité pendant la situation authentique et complexe, soit par une attitude inhibée (Étudiante 15) ou en appliquant très peu d'actions éducatives auprès des enfants (Étudiante 13). En ce sens, elles n'ont probablement pas osé transmettre de rétroaction puisqu'elles-mêmes n'arrivaient pas à poser des actions éducatives auprès des enfants.

La mise en garde qui avait été prévue en ce sens résidait en la prudence à avoir au niveau de la qualité de la rétroaction transmise par l'amie critique lors des rencontres en trios. En fait, ces compétences sont enseignées dans un autre cours du programme et les étudiantes ont eu peu de moments pour en faire l'expérimentation. Heckman et Richardson (1996) soutiennent cette mise en garde en indiquant que « la rétroaction des pairs est intéressante, mais il est difficile d'obtenir une rétroaction de qualité [n'ayant] jamais eu l'expérience d'enseigner » (p. 638). La qualité des résultats obtenus nous permet d'affirmer que la répétition des échanges en équipes, jumelée à l'observation de consœurs ainsi qu'à la rétroaction multi sources soient ici, gage d'amélioration de la capacité à transmettre une rétroaction de qualité.

On aurait tendance à croire que les amies critiques qui n'ont pas été en mesure de donner de la rétroaction de qualité à leurs consœurs semblaient ne pas avoir profité du processus. Or, bien que ces amies critiques diffèrent d'une situation à l'autre, il a été observé avec constance que leurs autoévaluations écrites avaient été réussies. Nous avons tendance à mettre le blâme sur l'anxiété de performance vécue par ces étudiantes alors que cela peut également être le résultat de compétences à acquérir au niveau de l'habileté à transmettre de la rétroaction. Cela peut aussi être le résultat du fait qu'elles puissent avoir reçu de la rétroaction de moins bonnes qualités, même si le soutien de la professeure tentait de l'uniformiser. Il aurait été intéressant d'offrir davantage de soutien et un suivi personnalisé à la suite de la première et de la deuxième situation pour ces étudiantes afin de les habiliter en ce sens. Comme cité précédemment, aucune donnée n'a été compilée au niveau de la qualité du soutien offert par la professeure aux étudiantes lors de la transmission de la rétroaction.

4. RETOUR SUR L'AUTOÉVALUATION ÉCRITE

Dans cette section, nous ferons un retour sur les sections de l'autoévaluation écrite qui ont été analysées. Nous parlerons de la rédaction de l'objectif professionnel, de l'examen de son degré d'atteinte, de la qualité des exemples cités ainsi que des liens réalisés avec la théorie enseignée, répertoriée dans le portfolio d'apprentissage.

4.1. Retour sur la rédaction de l'objectif professionnel

Les données démontrent une amélioration évidente de l'autoévaluation écrite, au niveau de l'appropriation de la formulation claire et réaliste de l'objectif professionnel chez

les étudiantes entre la première et la troisième situation authentique et complexe. En effet, si à la première correction formative l'ensemble des étudiantes a dû ajuster son objectif professionnel, lors de la troisième expérimentation, une seule étudiante a eu à le faire. La précorrection indique que l'ensemble des objectifs professionnels devaient être ajustés particulièrement au niveau du réalisme de celui-ci. Ceci est un indicateur qui démontre le peu d'expérience qu'ont les étudiantes à se projeter dans une situation authentique et complexe et anticiper les actions éducatives qu'elles planifient mettre en place.

La répétition de l'exercice a, sans doute, permis aux étudiantes de se familiariser avec la structure proposée. Elle leur a aussi permis d'arriver à comparer leurs performances en prenant appui sur ce qu'elles ont fait la fois précédente. De plus, cette répétition permettait de considérer les commentaires de la professeure pour ainsi mieux se projeter face à l'expérimentation suivante. Ces résultats semblent aller dans le sens de ceux de Saint-Pierre (2004) qui indiquent que « l'accent est mis sur l'importance du jugement de l'enseignante [...] en regard du développement de compétences et de la progression des apprentissages. La mesure [...] est continue et multidimensionnelle » (p. 33).

4.2.Retour sur l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel

La qualité des explications liées à l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel a également progressé chez les étudiantes. Entre la première situation authentique et complexe et les suivantes, les étudiantes ont été plus nombreuses à respecter les critères de correction en plus de présenter un examen explicite et complet du niveau d'atteinte de leur objectif professionnel. Ainsi, toutes les étudiantes ont su fournir des

explications pour justifier l'atteinte de leur objectif. Bien que pour la majorité des étudiantes, les explications pertinentes étaient complètes, pour certaines, il manquait d'information pour au moins deux des critères de correction.

Ces résultats démontrent que l'appropriation de la correction des autoévaluations écrites précédentes jumelée à l'expérimentation avec les enfants amène les étudiantes à clarifier leurs propos avec de plus en plus de précision. Quant à eux, les exemples qui illustrent le degré d'atteinte de l'objectif professionnel démontrent une compréhension de l'adéquation de ses actions éducatives, mais également, une appropriation de plus en plus encreée de la théorie enseignée, soit ici, l'utilisation adéquate du portfolio d'apprentissage. Les étudiantes sont en mesure de préciser pourquoi l'action éducative qu'elles ont citée est adéquate. Rappelons que cette compétence à atteindre faisait partie d'un enjeu présenté au début de cette recherche.

Il est intéressant de comparer l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel à l'oral et à l'écrit. Les données nous indiquent qu'il semble plus facile pour les étudiantes d'exprimer l'examen du degré d'atteinte de l'objectif professionnel à l'oral que de l'expliquer à l'écrit. Il peut être intéressant de comparer le soutien reçu à l'écrit et à l'oral. Dans le contexte d'apprentissage qui nous intéresse, chaque étudiante a pu observer autant la rétroaction à l'oral qu'elle recevait que celle recueillie par ses consœurs puisque le travail se faisait en équipe. De plus, celle-ci était communiquée autant par la professeure que par ses amies critiques, soit une rétroaction qu'on qualifie de multi sources. La rétroaction à l'écrit, quant à elle, provenait exclusivement de la professeure. La multiplication des

ressources de rétroaction jumelée au soutien offert par la professeure peut expliquer l'écart des données recueillies entre les résultats à l'oral et à l'écrit. Bien que nous parlions précédemment de la variabilité au niveau de la qualité de la rétroaction, ces résultats nous indiquent tout de même que l'échange entre amies critiques soutenu par la professeure a donné des résultats que nous pouvons qualifier de concluants.

4.3.Retour sur la qualité des exemples cités

Les données nous indiquent que les exemples cités à l'écrit ont progressé sur le plan de la qualité, d'une autoévaluation à l'autre. L'utilisation d'un langage objectif et la structure complète de ceux-ci a, effectivement, évolué entre les deux premières expérimentations et la troisième. Il en est de même pour le nombre d'exemples présentés.

En début de session, des exercices formatifs qui avaient été réalisés permettaient aux étudiantes de repérer un exemple d'action éducative chez une éducatrice observée dans des situations vidéo. Nous constatons qu'il peut être plus exigeant de se remémorer un exemple dans les détails lorsque nous sommes l'actrice principale, comme expérimenté par les étudiantes lors des situations authentiques et complexes étudiées.

Les résultats obtenus démontrent tout de même une amélioration significative au niveau de la qualité des exemples cités. Cela suscite des hypothèses : (1) la répétition du processus d'autoévaluation favoriserait cette compétence développée. En fait, le travail étant réalisé trois fois, l'étudiante en comprend mieux sa structure, mais également le sens des critères de correction. Également, cette répétition démontre que l'étudiante devient plus consciente des actions éducatives appliquées, et donc plus compétente lorsque vient le

temps d'en citer des exemples. Aussi, (2) le temps alloué entre les deux dernières situations authentiques et complexes, soit trois semaines au profit d'une seule semaine entre les précédentes, permettrait aux étudiantes d'intégrer davantage la théorie, mais également de mieux assimiler la correction des travaux précédents. Cette période permettrait également de développer des exemples judicieux et plus nombreux pour les travaux suivants.

Nous pouvons donc conclure que l'intégration des théories enseignées et répertoriées dans le portfolio d'apprentissage puisse avoir progressé étant donné que l'expression d'exemples d'actions éducatives est plus détaillée, et donc correspond clairement à la théorie ciblée. Cela démontre que le transfert de la théorie dans la pratique est bien amorcé.

4.4.Retour sur la qualité des liens avec la théorie

Les données recueillies démontrent des lacunes importantes au niveau de la façon qu'ont les étudiantes à citer et expliquer la théorie répertoriée dans le portfolio d'apprentissage. À titre d'exemple, à la suite de la troisième situation authentique et complexe, soit ce qui marque la fin du processus d'autoévaluation, une étudiante sur quatre éprouve toujours de la difficulté à faire des choix pertinents de notions théoriques. Nous le remarquons par la présence de confusion ainsi que par le manque d'explication. Cela peut remettre en question la méthode mise en place dans le cadre du présent projet, mais aussi revoir la façon de donner de l'importance à cette étape du travail. Partant du fait qu'il s'agit d'une première autoévaluation pour ces étudiantes, nous constatons que plus de la moitié d'elles n'ont pas repéré de théorie, soit par omission, par incompréhension, par surcharge de travail ou pensant que cette étape du travail n'était pas si importante.

Fait à noter que la notion de référence théorique a été enseignée dans un cours de langue et littérature au début de leur programme. Les résultats nous indiquent que trop peu d'exercices ont été réalisés en ce sens et qu'une révision des notions enseignées serait nécessaire. On perçoit que plusieurs étudiantes expérimentent la citation et l'explication de théories pour une première fois. Cependant, malgré le peu de temps disponible entre la première et la deuxième autoévaluation, l'ensemble des étudiantes ont, cette fois-ci, repéré adéquatement au moins une théorie pertinente. Un travail reste à faire au niveau du respect de chacun des critères de correction.

Il a été observé que les étudiantes devaient se référer à un grand nombre de structurants théoriques répertoriés dans le portfolio d'apprentissage. Il pourrait être pertinent d'en cibler certains lors de chaque autoévaluation. Cela permettrait ainsi d'offrir un soutien qui semble nécessaire puisque cette compétence semble naissante chez les étudiantes.

Malgré ces difficultés, il faut tout de même souligner que les critères de correction sont respectés chez un nombre de plus en plus grand d'étudiantes si l'on compare les résultats de la première autoévaluation à ceux de la troisième. De plus, si au départ une étudiante sur trois avait choisi une théorie non pertinente et une étudiante sur quatre n'avait fait aucun lien avec la théorie, ces deux résultats n'ont été rapportés chez aucune étudiante à la suite de la deuxième et de la troisième évaluation. En conclusion, bien que la qualité des liens réalisés avec la théorie ait été en progression d'une autoévaluation à l'autre, un travail important reste à faire au niveau de la précision de l'expression à l'écrit. Cependant, les résultats démontrent que la structure de la référence à la théorie est dans l'ensemble intégrée.

5. RETOUR SUR L'OBJECTIF DE PROJET D'INNOVATION

En somme, le contexte d'apprentissage utilisé, soit la situation authentique et complexe semble permettre aux étudiantes d'être témoin des actions éducatives réalisées par leurs consœurs et ainsi, élargir leur expérience. Le fait d'observer les compétences de leurs consœurs dans des contextes d'apprentissage similaires, d'essayer de nouvelles actions éducatives et d'y faire référence autant lors des rencontres en trios qu'au niveau des autoévaluations écrites semble favoriser le constat de leur progression, de permettre de mieux comprendre leur rôle auprès des enfants et de faire de meilleurs liens avec la théorie. Le fait de transmettre et de recevoir de la rétroaction multi sources lors des rencontres en équipe semble favoriser l'appropriation des compétences liées à l'autoévaluation, autant à l'oral qu'à l'écrit. Ces résultats sont partagés par Broutfoot (2007, cité dans Khouri, 2018) qui indique que « l'autoévaluation [...] est une manière d'encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens pour améliorer leur apprentissage, et planifier ce qui leur permettra de progresser en tant qu'apprenants et d'atteindre leurs objectifs » (p. 35). Le fait de répéter l'exercice dans un même contexte d'apprentissage soit ici la situation authentique et complexe, et de suivre avec constance les étapes du processus d'autoévaluation semble jouer un rôle positif sur les apprentissages de l'étudiante. Cela leur permettrait de mieux mobiliser leurs ressources en plus de s'améliorer sur plusieurs facettes.

Nous sommes ainsi en mesure d'affirmer que le projet d'innovation ainsi organisé a atteint son objectif puisque le développement de l'autoévaluation des étudiantes en TÉE

dans leur choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe a été démontré sous plusieurs aspects. À la lumière des résultats obtenus, nous confirmons que les autoévaluations, autant à l'oral qu'à l'écrit, ont progressé. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Saint-Pierre (2004) quant à la capacité de l'étudiante de « pouvoir situer l'état de sa progression, identifier ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire, autant sur le plan de ses productions que sur celui de ses démarches » (p. 33). Cette progression a été notée autant au niveau de la rédaction de l'objectif professionnel que de l'examen de son degré d'atteinte. La qualité des exemples qui lui sont liés ont également évoluée de façon significative. Un travail reste à faire au niveau des liens réalisés avec la théorie répertoriée dans le portfolio d'apprentissage.

CONCLUSION

En conclusion, nous rappellerons les différents chapitres, soit l'analyse de la pratique, l'appropriation des connaissances, la conception, l'implantation ainsi que l'évaluation du changement. Nous terminerons en présentant les limites de la recherche pour finalement proposer des améliorations.

1. SYNTHÈSE DE RECHERCHE

Le premier chapitre a exposé la situation anticipée incluant l'objectif du projet d'innovation, soit de favoriser le développement de l'autoévaluation chez l'étudiante de TÉE en lien avec leur choix d'actions éducatives appliquées en situation authentique et complexe. Ce chapitre a permis de mettre en lumière le défi dans lequel les étudiantes s'engagent lorsqu'elles doivent mettre en pratique une action éducative auprès des enfants ainsi que le problème auquel elles sont confrontées lorsqu'elles s'autoévaluent.

Dans le deuxième chapitre, soit l'appropriation des connaissances, le cadre théorique a été élaboré. En référence à différents auteurs, en premier lieu, le concept central de l'expérimentation, soit celui de l'autoévaluation, a été défini. La situation authentique et complexe, comme contexte d'apprentissage, a été précisée. De plus, les façons d'amener les étudiantes à faire des liens judicieux avec ce qui est enseigné et comment elles mettent ces notions en application ont été documentés. Les éléments nécessaires à l'autoévaluation par les pairs, autant en ce qui concerne le rôle de chaque participante, que leur façon de procéder ont, ensuite, été présentés.

Le troisième chapitre précise que la recherche-expérimentation a été retenue, nous permettant d'étudier le concept d'autoévaluation auprès d'un échantillonnage par choix raisonné de 16 étudiantes. Le déroulement de la recherche a également été précisé pour ensuite aborder les instruments de collecte de données ainsi que les aspects éthiques de l'essai. La préparation précédant les situations authentiques et complexes, mais surtout, les évaluations qui ont suivi ce contexte d'apprentissages ont été décrites.

Le quatrième chapitre, celui des résultats, présente la réponse à l'objectif du projet d'innovation. Les résultats présentés indiquent l'atteinte de l'objectif ciblé en début de parcours. En effet, le processus d'autoévaluation proposé aux étudiantes semble avoir affecté positivement leur autoévaluation tant à l'oral qu'à l'écrit.

Dans le cinquième chapitre, les résultats ont été discutés. Ainsi, le retour sur les données recueillies et la lecture des résultats à la lumière de la littérature ont permis de faire des constats intéressants, autant anticipés qu'inattendus.

Les résultats confirment qu'il y a eu une amélioration qualitative au niveau de l'autoévaluation écrite et orale analysée. Les principales améliorations sont observées au niveau de la rédaction des objectifs professionnels et de l'examen de l'atteinte de ceux-ci. Plus encore, l'amélioration chez l'étudiante a été remarquée en ce qui a trait au fait d'avoir repéré des exemples significatifs, autant sur elle-même qu'en observant ses consœurs de classe. L'amélioration était particulièrement appréciée lorsque l'action éducative citée faisait référence à l'objectif professionnel. Ce résultat démontre, en partie, l'intégration des notions théoriques répertoriées dans le portfolio d'apprentissage puisque, pour appuyer

l'atteinte de leur objectif, les étudiantes devaient s'y référer. Il faut tout de même souligner que chez certaines étudiantes, malgré la répétition du processus d'autoévaluation, les liens avec des aspects théoriques demeurent difficiles.

La principale force du présent projet d'innovation réside dans la confirmation de l'hypothèse stipulant que l'observation d'une collègue influence positivement sa propre compétence d'autoévaluation. Enfin, si des résultats positifs ont été observés, il demeure que le processus d'autoévaluation doit inclure le soutien étroit de la professeure pour s'assurer que les étudiantes restent « à l'intérieur du cadre enseigné » lors du partage de rétroactions en équipe d'amies critiques.

2- LIMITES DE LA RECHERCHE

Deux limites pourraient expliquer les moindres résultats portant sur la référence aux aspects théoriques. Tout d'abord, l'étendue des structurants théoriques répertoriés dans le port folio d'apprentissage rendait la tâche de recherche difficile pour les étudiantes. De plus, les liens réalisés ont été traités exclusivement à l'écrit. Peut-être que si le soutien avait été offert à l'oral lors des rencontres en équipe, la qualité des liens avec la théorie aurait été meilleure. Cette limite milite en faveur d'avoir une étape de correction à l'oral et à l'écrit complémentaires, mais comparables pour bien cibler les références théoriques pertinentes.

Toujours en lien avec la complémentarité du soutien à l'oral, aucun critère ne permettait de mesurer la qualité du langage objectif lorsque les exemples étaient communiqués à l'oral. En effet, si ceux-ci manquaient de clarté ou étaient subjectifs, des questions de

soutien étaient posées spontanément par la professeure. Il aurait été intéressant d'avoir une grille d'observation jointe à l'enregistrement audio des rencontres d'équipe permettant ainsi de repérer le niveau de qualité des exemples partagés à l'oral. Il aurait été aussi possible de constater le soutien reçu pour être en mesure de comparer ces résultats avec ce qui a été retenu à l'écrit. Comme il y a eu une progression intéressante en ce qui concerne la qualité des exemples objectifs cités à l'oral ainsi qu'à l'écrit, il aurait été pertinent de cibler ce qui a été particulièrement soutenant à ce niveau pour les étudiantes.

3- PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION

Malgré les limites mentionnées ci-dessus, le processus d'autoévaluation et particulièrement l'évaluation par les pairs en situation de stage semble prometteur. Pour pallier les limites soulevées, il semble qu'une préparation soit nécessaire pour les étudiantes. Des pratiques formatives du processus d'autoévaluation devraient être planifiées avant la réalisation du « vrai » processus. Des mises en situation jumelées à l'articulation de liens avec la théorie devraient être pratiquées en classe. Cela pourrait également faire partie du cursus pédagogique dès la première année en augmentant la difficulté des compétences graduellement. Il pourrait être pertinent de travailler avec des dyades composées d'étudiantes qui sont en même année d'étude, mais également avec d'autres équipes jumelant une étudiante débutante et une finissante. Dans le premier cas, il s'agirait de co-développement et les objectifs de développement seraient similaires. Alors que dans le deuxième contexte, il s'agirait plutôt d'un système de mentorat où la finissante ferait bénéficier à sa mentorée de son savoir plus développé.

La complémentarité et la similitude des évaluations orales et écrites pourraient être revues pour permettre d'évaluer les mêmes concepts et de favoriser, encore davantage, la triangulation des données.

Enfin, l'évaluation du soutien de la professeure doit être considérée. La présence de grilles complétées par la professeure à la suite de chaque expérimentation pour noter ses observations et ses actions de soutien devrait être envisagée. Encore mieux, la captation des évaluations permettrait un retour plus objectif sur le soutien de la professeure à l'oral. Ces deux moyens permettraient de trianguler ces données avec l'amélioration ou non des étudiantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appleton, J. et Duke, S. (2000). L'utilisation de la réflexion dans un programme de soins palliatifs : une étude quantitative du développement des compétences réflexives au cours d'une année scolaire, *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1557-1568. Repéré à <http://hdl.handle.net/10822/940405>
- April McEwen, L. Dalgarno, N. Griffiths, J. M. Luhanga, U. et Schultz, K. (2016) Promouvoir une rétroaction de grande qualité : outil d'examen de la rétroaction donnée aux apprenants par les enseignants. *Le médecin de famille*, 62(7), 419-421. Repéré à cfp.ca/content/cfp/62/7/e419.full.pdf. Consulté le 8 avril 2019.
- Bachy, S. et Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 29-47. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1024953ar>
- Bégin, L. et Véniard, A. (2013) L'évaluation à 360⁰ : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & avenir*, 62(4), 32-51.
- Bégin-Langlois, L. Charlebois-Rafea, N. Côté, R. Deschênes, A. - J. Rodet, J. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens, *Revue de l'éducation à distance*, 18(1), 19-41.
- Berger, D. Héroux, L. et Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.

- Boissicat, T. Bouffard, T. et Pansu, P. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, (182), 17-140. Repéré à 10,400 0/rfp.4020
- Boucenna, S. Charlier, E. et Donnay, J. (2007). Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil. In : Les dossiers des sciences de l'éducation, *L'évaluation-conseil en éducation et formation*, 18(1), 51-61. Repéré à <https://doi.org/10.3406/dsedu.2007.1112>
- Deschênes, M. - F. Fournier, V. St-Julien, A. (2016). Le développement du jugement en situation authentique. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 14-22. Repéré à AQPC.qc.ca/sites/default/files/revue/deschenesfournierstjulien-vol.30-1.pdf. Consulté le 25 avril 2020.
- Fontaine, A. – M. (2016). L'observation pensée et organisée. Dans A.-M. Fontaine (dir) *L'observation professionnelle des jeunes enfants, un travail d'équipe*. (2^e édition), Savigny-sur-Orge : Éditions Philippe Duval.
- Fortin, M.-F. (2010). Dans *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives/Avancées en méthodologies qualitatives*. (2^e édition). Montréal : Cheneliere éducation.
- Gagné, R. (2011). Le tutorat par les pairs, une approche gagnante tant pour les tuteurs que pour les aidés. *Association mathématique du Québec : Textes du 54^e congrès* (p. 37-43). Bulletin AMQ, L.I.(3).

- Gouvernement du Québec. (2004). Le grand dictionnaire terminologique (GDI). Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Office québécois de la langue française. Repéré à gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx. Consulté le 4 juin 2020.
- Heckman, P. et Richardson, V. (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogiques au changement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 635-650. Repéré à <https://doi.org/10.7202/031897ar>
- Horgues, C. et Scheuer, S. (2018). L'exploitation d'un corpus d'interactions en tandem anglais/français pour mieux comprendre les enjeux de la rétroaction corrective entre pairs. *Alterstice/Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(1), 63-81. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1052609ar>
- Khouri, F. (2018). *L'impact de l'immédiateté de la rétroaction de l'enseignant sur la persévérance des élèves à l'Éducation des adultes*. (Essai de maîtrise en enseignement au secondaire). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Laveault, D. (2019). Évaluation des apprentissages : pour être à la hauteur et se dépasser Le rôle de l'autoévaluation. *Éducation Canada*, 26-28.
- Lison, C. et Saint-Laurent, C. (2015). Développer la capacité d'auto-évaluation des étudiants. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 311-334). Montréal : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale.

Cégep de l'Outaouais (2018). Référentiel des compétences professionnelles enseignantes, Gatineau.

Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Pédagogie universitaire*, 8(1), 1-5. Repéré à http://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_autoevalautoregulation_vf.pdf. Consulté le 15 mai 2020.

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38. Repéré à https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf. Consulté le 27 mai 2020.

Tran, J. (2018). Découvrez votre potentiel à l'aide d'autoévaluation, *Communauté*, 29-31, Consultée le 15 mai 2020.

Vasseur, F. (2015). *Dossier CAPRES - Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur*. Québec : CAPRES. Tiré du site du CAPRES. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perserverence-a-leducation-superieure/>

ANNEXE A.

EXTRAIT DE L'ETC DU COURS OBSERVATION ET STRATÉGIES

Développer une autoévaluation en lien avec votre objectif professionnel et les moyens/actions ciblées (Appleton et Duke, 2000)

- En quoi ai-je ou pas atteint mon objectif professionnel ? Justifier/expliciter votre réponse.
- Appuyer mes justifications/explications d'un exemple concret. (Éviter de raconter, utiliser le langage descriptif)
- Identifier les éléments clés qui me permettent d'affirmer que j'ai (ou pas) atteint mon objectif professionnel.
- Analyser ses propres émotions : pourquoi ai-je réagi ainsi ?
- Appuyer mes justifications d'un élément théorique (penser à ajouter la note de bas de page).
- Analyser les facteurs contextuels. Y aurait-il des éléments du contexte qui ont influencé mon comportement ?
- Synthétiser les connaissances. Quelle était ma compréhension avant l'analyse et celle que j'ai maintenant ? Quels écarts et similitudes est-ce que je perçois maintenant ?
- Conclusion : Qu'est-ce qui m'a été aidant ? Qu'est-ce qui m'a nui ? Au niveau de mon cheminement, partant de l'élaboration de mon objectif jusqu'à l'autoévaluation.

Rencontre en dyade

- ✓ Présenter votre autoévaluation au professeur (oralement).
- ✓ Présenter l'évaluation de votre collègue de façon constructive. Lui remettre le « tableau d'observation de mon objectif professionnel » complété.

Compléter votre autoévaluation et la remettre au cours suivant.

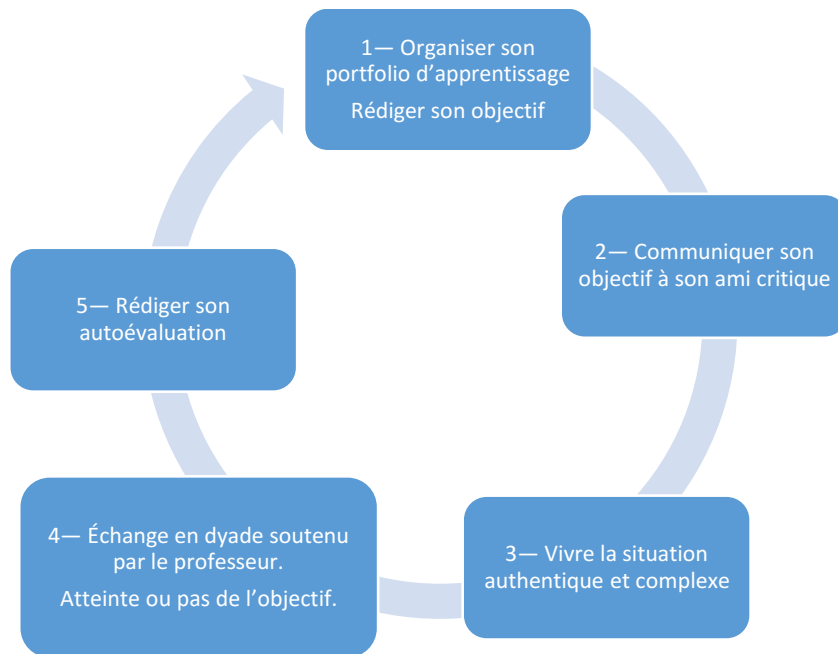
ANNEXE B. CALENDRIER DU TRIMESTRE D'AUTOMNE 2019

Calendrier du trimestre (sujet à des changements)				
28 août	4 septembre	11 septembre	18 septembre	25 septembre
Cours no.1 Présenter cours, plan de cours Définition de l'intervention	Cours no. 2 Portrait théorique vs réel du groupe et objectifs de développement (4 dimensions) Analyse — processus d'intervention éducative	Cours no. 3 Processus d'intervention éducative Style d'intervention ETC Scolaire — autoévaluation de son style d'intervention	Cours no. 4 Processus de l'intervention éducative Distinguer : démarche réflexive en cours d'action vs sur l'action Climat de soutien démocratique ETC Scolaire — autoanalyse de son style d'intervention	Cours no. 5 Créer un lien et entretenir une relation Compétences émotionnelles Résolution de conflits ETC Scolaire — Portrait réel d'un enfant
2 octobre	9 octobre	23 octobre	30 octobre	6 novembre
Cours no. 6 Estime de soi Développent affectif Valorisation Autonomie de l'enfant Organisation pédagogique ETC Scolaire — Portrait réel d'un enfant – structuration de l'observation	Cours no. 7 libéré permettant d'aller observer à l'École Bois-Joli Sacré-Cœur.	Cours no. 8 Retour – Observation – portrait réel d'un enfant vs groupe Autodiscipline Habilités sociales Méthode ACCeS ETC Scolaire — Portrait réel d'un enfant (remise) Minitest	Cours no. 9 Stades de l'amitié ETC Scolaire — Préparation de la journée pédagogique — élaborer objectif professionnel Participation à la journée pédagogique du vendredi 1 ^{er} novembre. Mercredi 6 novembre (pm), ETC Scolaire — rencontres en dyades	Cours no.10 Retour sur la journée pédagogique (rencontre des équipes) Évolution du jeu Choix de l'intervention Gestion des grands espaces/jeux extérieurs/longues transitions
	Semaine d'évaluation formative			
13 novembre	20 novembre	27 novembre	4 décembre	13 ou 17 décembre
Cours no. 11 Remise de l'autoévaluation formative Préparation de la 2 ^e journée pédagogique ETC Scolaire — élaborer objectif professionnel Participation à la journée pédagogique du vendredi 15 novembre.	Cours no. 12 Retour sur la journée pédagogique (rencontre des équipes) ETC Scolaire — remise ETC Préscolaire — Portrait réel d'un enfant - préparation de la visite d'observation au CPE Alakazoum Alakazoum Minitest	Cours no.13 Remise de l'autoévaluation sommative. ETC Préscolaire — observation des enfants Alakazoum Analyse d'une technique d'intervention vs groupe d'âge	Cours no.14 ETC Préscolaire — Portrait réel d'un enfant (remise) Préparation de la journée pédagogique — élaborer objectif professionnel	Cours no.15 ETC Préscolaire Journée pédagogique pour les enfants du CPE Alakazoum soit le 13 ou le 17 décembre. Rencontres en dyades en PM Remise de l'autoévaluation sommative 5 jours ouvrables après la journée pédagogique. (cours du 11 décembre libéré)

ANNEXE C

PROCESSUS D'AUTOÉVALUATION

Processus d'autoévaluation



Source : Nolet, N. (2020) Rapport d'innovation : L'évaluation par les pairs pour favoriser le développement de l'autoévaluation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

1) Organiser son portfolio professionnel : organiser dans un cartable, avec un système d'onglet, tous les référents théoriques pertinents et permettant la réalisation de l'autoévaluation. Celui-ci doit accompagner la remise écrite de l'autoévaluation.

1) Rédiger son objectif professionnel : chaque étudiante doit rédiger un objectif concret, clair et réaliste ; celui-ci doit être accompagné de 2 moyens permettant de le réaliser.

L'objectif doit être rédigé dans l'un respect d'un des thèmes suivants :

- Créer des liens en situation individuelle ;

- Créer des liens en situation de groupe ;
- Démontrer de l'empathie ;
- Mettre en œuvre des stratégies adaptées respectant le style démocratique.

2) Communiquer son objectif à son amie critique

Cela doit se faire avant la situation authentique et complexe.

3) Vivre la situation authentique et complexe : avec les enfants pendant une durée de 1 h 30, de l'accueil jusqu'au départ. Actualiser la programmation d'activités planifiées et appliquer différentes actions éducatives répondant aux besoins manifestés par les enfants tout en maintenant un lien de qualité avec chacun d'eux.

4) Échange en dyade soutenue par le professeur : Situation authentique un et deux, l'échange se fait au cours suivant. Situation authentique et complexe trois, l'échange se fait l'après-midi même.

Contenu de la rencontre : Présenter son objectif/Expliquer l'atteinte de son objectif appuyé par des exemples concrets/Recevoir de la rétroaction/coup de cœur de son amie critique.

5) Réaliser son autoévaluation écrite : à la suite de la rencontre en dyade, rédiger, en individuel, l'évaluation de sa performance et la remettre au cours suivant (voir Annexe A).

ANNEXE D

TABLEAU D'OBSERVATION DE MON OBJECTIF PROFESSIONNEL

Tableau d'observation de mon objectif professionnel⁷**Nom de l'étudiante :****Objectif professionnel : (observable et mesurable) :****Actions/moyens concrets :****Observation (langage descriptif)**

Action réalisée par l'enfant	Actions réalisées par l'éducatrice	Réaction de l'enfant	Ajustement de l'éducatrice

Coup de cœur	Défi

Comment prendre des notes : noter sur le moment, noter des actions/des faits, éviter les adjectifs, utiliser des mots brefs et des abréviations.

Garder cette feuille à portée de main en tout temps pendant la prise en charge.

⁷ Inspiré de Fontaine, M.-L. (2016). L'observation pensée et organisée dans A.-M. Fontaine (dir) L'observation professionnelle des jeunes enfants, en travail d'équipe. (2^e édition, p. 37-57) Savigny-sur-Orge : Éditions Philippe Duval.

Justification de votre choix d'objectif
Justification de vos choix d'actions/moyens

Note de bas de page :

ANNEXE E.

QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF

Questionnaire réflexif qui est rempli par les étudiantes participant à la recherche à la suite de la rédaction de son autoévaluation. Un lien leur est communiqué par MIO.

Qu'est-ce qui a été soutenant pour réaliser mon autoévaluation ?

- Ma propre autoévaluation communiquée lors de la rencontre en dyade.
- L'évaluation que ma consœur m'a communiquée lors de la rencontre en dyade.
- Les commentaires de ma professeure lors de la rencontre en dyade.
- Toutes ces réponses.
- Aucune de ces réponses

Expliquer brièvement votre choix de réponse.

ANNEXE F

EXEMPLES D'ARTÉFACTS RETENUS

Extraits des travaux d'étudiantes

Rédaction de l'objectif professionnel

Par exemple, une étudiante (02) avait rédigé son objectif en nuançant trop peu le thème proposé. Elle projetait de « faire du renforcement positif avec au moins trois enfants ». Elle avait choisi comme moyens de « féliciter et questionner les enfants pour leur démontrer de l'intérêt ». La correction a souligné à l'étudiante de faire un choix entre démontrer de l'intérêt et faire du renforcement positif. Ensuite, elle a été invitée à préciser le moment qui serait le plus approprié pour appliquer ses moyens auprès des enfants. Une autre étudiante (12) quant à elle, avait fait le choix comme défi professionnel de « faire de la valorisation et du renforcement positif avec au moins trois enfants ». Les moyens ciblés apportaient les précisions qui étaient nécessaires. Elle avait planifié de « souligner les capacités de l'enfant et souligner ses forces » en plus de « proposer à l'enfant des défis qu'il est en mesure de réaliser ». La correction indiquait que cette planification démontrait du réalisme, en plus d'offrir des actions éducatives précises et applicables pour l'étudiante.

L'exemple d'un objectif bien rédigé (Étudiante 17) et en lien avec le thème « Mettre en œuvre des stratégies adaptées respectant le style démocratique) consistait à « mettre en pratique les actions nécessaires pour avoir une attitude de bienveillance ». Les moyens ciblés permettant de l'atteindre étaient « d'écouter les enfants, d'être souriante et faire du reflet d'émotions à au moins 4 enfants durant la journée pédagogique. » À cela elle a ajouté de « participer activement aux jeux des enfants ».

Examen du degré d'atteinte de l'objectif

Examen explicite et complet (Critère de correction)

(Étudiante 09) Après la rétroaction de mes pairs et celle de mes enseignantes, je constate que j'ai réussi mon objectif, mais une partie de mon objectif a été moins bien réussis [sic]. J'ai laissé jouer les enfants comme ils le voulaient. J'intervenais simplement quand je sentais qu'ils en avaient besoin. J'ai essayé de faire mes interventions selon la méthode ACCeS comme je m'étais donner [sic] comme moyen de réussir mon objectif, mais le résultat n'était pas très réussi. J'ai dû faire preuve d'imagination pour faire la résolution de conflit. Finalement, mon objectif de laisser les enfants utiliser le matériel comme ils voulaient était bien réussi. Pour le fait de laisser les enfants trouver les solutions par eux-mêmes, je dirais qu'il était moins bien réussi. Par contre, j'ai essayé une tentative qui se vouer [sic] à l'échec.

Examen expliqué avec pauvreté (Critère de correction)

(Étudiante 10) J'ai selon moi, très bien relever mon défi que je m'étais fixer [sic] avant la deuxième journée pédagogique. Celui-ci était de créer des liens avec plusieurs enfants en situation individuelle. J'ai réalisé cela en leur posant des questions sur ce qu'ils sont en train de faire, en leur faisant du reflet et aussi en m'intéressant à leur jeu. Lors de la deuxième journée pédagogique, j'étais dans un local avec Camille et Anabelle. Nous avions à notre charge, l'activité plastique et littéraire ainsi que sonore et numératie. Pendant que nous étions dans nos locaux respectif [sic] avec les enfants pour le déroulement des

ateliers, j'étais au coin plastique pour toute la durée de la journée. Pendant que les enfants étaient en train de peindre leurs rouleaux de papier de toilette, j'étais assise à côté d'eux et j'ai moi aussi peinturé [sic] quelques rouleaux.

Examen confus (Critère de correction)

(Étudiante 06) Lors de la journée pédagogique qui s'est déroulée [sic] le 15 novembre 2019, j'ai eu à créer des liens avec plusieurs enfants lors des ateliers. Mon but précisément était de créer des liens individuels avec chaque enfant. Je me suis donné des moyens concrets et des actions à faire pour réussir mon objectif personnel. Cet objectif était de féliciter l'enfant et ensuite faire du reflet à l'enfant de ses émotions lors des ateliers.

Qualité des exemples cités

Langage objectif exemple complet (Critère de correction)

(Étudiante 01) Vers 13 h 45, nous nous sommes dirigés vers notre local. En entrant, nous avons fait le tour avec les enfants pour ensuite nous asseoir en cercle par terre. Pour la planification des ateliers, nous faisons passer une balle de laine entre les mains de chaque enfant. Chaque fois qu'un enfant recevait la balle de laine, je lui demandais "Que vas-tu faire aujourd'hui dans le local ? Un enfant a dit : « Moi mon instrument préféré c'est la guitare. » Je l'ai regardé dans les yeux, et je lui ai dit : « Ah oui ! Sais-tu en jouer ? » Il m'a répondu que non, il ne savait pas jouer de la guitare. J'ai continué de lui sourire et je lui ai ensuite demandé de lancer la balle de laine à une autre personne, ce qu'il a fait.

Langage objectif exemple incomplet (Critère de correction)

(Étudiante 03) Charlie était à l'atelier pour faire des plans. Elle était debout et faisait des lignes avec l'équerre. J'étais à genoux et je me suis retournée vers elle. J'ai regardé ses lignes et je lui ai demandée [sic] : « Qu'est-ce que tu fais comme dessin ? » Elle m'a regardée et après elle a posé [sic] les yeux sur son dessin et m'a répondu : « Je ne sais pas ? Je fais juste des lignes comme ça. » Je lui ai répondu : « Moi je trouve ça très beau ! On dirait de l'art abstrait. »

Langage subjectif (Critère de correction)

(Étudiante 07) À plusieurs reprises, je me suis mise à la hauteur des enfants. Lorsque c'était un moment en grand groupe, je me penchais et fessais [sic] le tour des enfants. Par exemple, je suis allée voir chaque enfant pour leur demander s'il voulait de l'eau. À ce moment, j'ai fait attention de me pencher pour leur parler au même niveau. Lorsque les ateliers ont commencé, je me suis assise près des enfants en considérant aussi la vision globale du groupe. Étant assise avec eux, j'ai pu leur poser des questions ouvertes sur leurs conceptions de machine. Les enfants répondaient rapidement et de façon variée. Il avait facilement une conversation avec moi après mes questions ouvertes. J'observais les enfants et les soutenais au besoin.

Qualité du lien avec la théorie

Respect de tous les critères de correction (Critère de correction)

(Étudiante 17) Au cours de la session, nous avons appris les trois différents styles d'intervention qui existent, c'est-à-dire le style démocratique, le style permissif et le style direct. Le meilleur des trois styles est indubitablement le style démocratique⁸, car le mettre en action en tant qu'éducatrice a un impact très positif sur le développement des enfants. Ce style cherche à partager le pouvoir entre l'éducatrice et l'enfant, à mettre en valeur les capacités et les habiletés de l'enfant, à créer des relations authentique [sic] entre l'éducatrice et l'enfant basées sur le respect mutuel, etc. Personnellement, j'ai travaillé davantage le principe d'établir des relations authentiques avec les enfants durant la journée pédagogique. L'établissement de telles relations permet aux enfants de développer diverses valeurs telles que la confiance, l'empathie, l'autonomie, la bonne communication, etc. La sincérité, la transparence et la volonté avec lesquelles une éducatrice met en œuvre ce type d'intervention permettent aux enfants de croire en eux-mêmes, en leurs capacités et en leurs forces. Il leur permet aussi d'avoir une bonne estime de soi, car ils se considèrent suffisamment importants pour qu'un adulte réponde à ses besoins. L'autonomie est également travaillée avec ce type d'intervention, car l'enfant croit et sait qu'il a des capacités et qu'en cas de besoin d'aide, son éducatrice sera toujours là pour soutenir. Bref, il est de toute évidence qu'une éducatrice qui favorise un climat de soutien démocratique permet à l'enfant de développer plusieurs valeurs essentielles qui lui seront très bénéfiques dans leur vie au quotidien.

⁸ HOHMAN, D., WEIKART, D. P., BOURGON, L., PROULX, M., « Partager le plaisir d'apprendre – Guide d'intervention éducative au préscolaire » - 2^e édition, Gaëtan Morin éditeur Chenelière éducation. Montréal, 2007, Chapitre 2 – Un climat de soutien démocratique : les fondements d'une interaction adulte – enfant égalitaire, p.52 à 57.

Passage théorique nommé et bien cité (Critère de correction)

(Étudiante 05) La valorisation doit être honnête, ne pas exagérer, si on en met trop, l'enfant va sentir que ce n'est pas authentique.⁹ L'enfant est capable de cette action même s'il est petit, il est important de ne pas exagérer la valorisation et de soutenir l'enfant dans ses bons et mauvais moments. (Ses réussites et échecs)

Confusion entre la théorie et les explications (Critère de correction)

(Étudiante 13) Afin de créer un bon lien avec les enfants en situation individuelle, il est recommandé de valoriser chacun des enfants lorsque nous sommes en grand groupe ou en petit groupe, de faire participer chacun des enfants, car cela permettra aux enfants de se sentir important [sic] dans le groupe et face à l'éducatrice, de donner des responsabilités à chacun d'eux, de demander leur avis sur plusieurs sujets différents, de demander leurs intérêts et de leur en parler. C'est très important de les renforcer de manière positive en les félicitant, en les encourageant, en les valorisant et en les soutenant afin que chacun des enfants ait une meilleure estime de soi.

Théorie peu expliquée ou seulement nommée (Critère de correction)

(Étudiante 15) J'ai pu constater que soutenir le jeu des enfants n'était pas seulement que de jouer avec eux, mais bien de faire :

⁹ Document la valorisation : savoir complimenter les enfants pour les aider à s'épanouir, page 2, par Lyne Fontaine, consulté le 16 décembre 2019

- Du reflet avec leur émotion : ses [sic] en leur parlant [sic] face à face que j'ai pu créer un mini lien avec la petite Lou qui voulait le coussin chaise. ¹⁰
- De les stimuler (soutenir le jeu) : quelques enfants commençaient à tourner en rond et manquais [sic] de stimulation.
- De nommer ce qu'ils font : ses [sic] en nommant se [sic] qu'ils font que je suis capable de mettre des mots sur ce qu'ils font et de les valoriser du même coût.

Choix non pertinent de théorie (Critère de correction)

(Étudiante 11) L'objectif professionnel ciblé était d'être disponible aux enfants lors du déroulement de mon activité.

En théorie, afin de développer un attachement, je devais être disponible pour les enfants.

Le parent doit être en bonne santé, non fatigué, non déprimé, intéressé. ¹¹

¹⁰ Intervenir auprès de l'enfant, Valorisation, Lyne Fontaine, Automne 2006.

¹¹¹¹¹¹ Gauthier, Y. Fortin, G., Jeliu, G. « L'attachement, un départ pour la vie ».

ANNEXE G
CERTIFICAT ÉTHIQUE



Le 20 juin 2019

Nathalie Nolet
Cégep de Saint-Hyacinthe
3000 avenue Boullé,
St-Hyacinthe, Qc
J2S 1H9

Objet : Autorisation de réaliser la recherche suivante : *L'évaluation par les pairs pour favoriser le développement de l'autoévaluation*

Madame Nolet,

Il nous fait plaisir de vous autoriser à réaliser la recherche identifiée en titre sous les auspices du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Cette autorisation vous permet de réaliser la recherche au sein du Cégep de Saint-Hyacinthe situé au : 3000 avenue Boullé, St-Hyacinthe, Québec, J2S 1H9.

Cette autorisation vous est accordée sur la foi des documents que vous avez déposés auprès de notre établissement, notamment le formulaire d'évaluation éthique des projets de recherche réalisés dans le cadre de maîtrise ou de doctorat, reçu le 08 juin 2019.

Cette autorisation suppose également que vous vous engagez à respecter les modalités énoncées ci-après.

- 1) à vous conformer aux principes éthiques pour le suivi éthique continu de la recherche;
- 2) à rendre compte au signataire de la présente autorisation du déroulement du projet, des actes de votre équipe de recherche, s'il en est une, ainsi que du respect des règles de l'éthique de la recherche;

3) à conserver les dossiers de recherche pendant la période prévue au protocole de recherche, après la fin du projet, afin de permettre leur éventuelle vérification;

4) à respecter les modalités arrêtées par notre établissement au regard du mécanisme d'identification des sujets de recherche, à savoir :

- la tenue à jour et la conservation de la liste à jour des sujets de recherche recrutés sous les auspices de notre établissement. Cette liste devra nous être fournie sur demande.

La présente autorisation peut être suspendue ou révoquée par notre établissement en cas de non-respect des conditions établies. Vous consentez également à ce que notre établissement communique aux autorités compétentes des renseignements personnels qui sont nominatifs au sens de la loi en présence d'un cas avéré de manquement à la conduite responsable en recherche de votre part lors de la réalisation de cette recherche.

Je vous invite à entrer en communication avec moi pendant le déroulement de cette recherche, si besoin est.

Cordialement,

Karine Mercier
Directrice adjointe, recherche et innovation
Direction générale
Cégep de Saint-Hyacinthe

c.c. : Christelle Lison, Ph.D., directrice de recherche

ANNEXE H

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

L'évaluation par les pairs pour favoriser le développement de l'autoévaluation.

Personnes responsables du projet

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre du programme de Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Les personnes responsables du projet de recherche sont :

Nathalie Nolet Nathalie.Nolet@USherbrooke.ca — Chercheuse

Christelle Lison Ph.D Christelle.Lison@USherbrooke.ca — Directrice de recherche

Objectif du projet

Développé dans une visée d'amélioration pédagogique, l'objectif de ce projet est de favoriser le développement de l'autoévaluation chez les étudiantes en ce qui concerne leurs choix de stratégies d'intervention appliquées auprès d'enfants de 0 à 12 ans en situation authentique et complexe en TÉE.

Raison et nature de la participation

Votre participation sera requise pour trois rencontres d'environ 30 minutes chacune. Ces rencontres auront lieu au Cégep de Saint-Hyacinthe, sur les heures de cours habituelles ou après les journées pédagogiques. Vous aurez ensuite à répondre à un questionnaire se rapportant à la qualité du soutien reçu.

Également, une consultation des autoévaluations réalisées dans le cadre du cours *Observation et stratégies* (322 - EEH-HY) sera réalisée.

Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de bénéficier d'une rétroaction de plus grande qualité, de développer la capacité de donner une rétroaction constructive et d'augmenter vos compétences en matière d'autoévaluation. À cela s'ajoute le fait que vous allez contribuer à l'avancement des connaissances entourant des pratiques pédagogiques plus efficaces.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Par ailleurs, il importe de spécifier que le projet mettra l'accent sur le rôle de soutien de l'outil, en tenant compte de vos commentaires. L'évaluation par les pairs est formative ; ce ne sont que vos commentaires verbaux et écrits qui seront recueillis pour la recherche. Les échanges n'auront aucune retombée sur la note finale qui sera attribuée pour le cours.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libres, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents écrits vous concernant soient détruits ?

- Oui
- Non

Toutefois, concernant les questionnaires écrits, lorsque vous aurez rempli et retourné le questionnaire, il sera impossible de détruire les données puisqu'aucune information permettant d'identifier les répondants n'a été recueillie.

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheuse vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, résultats d'évaluation, etc.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la

confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifiée que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse. Elle seule y aura accès. Cette clé sera détruite une fois la diplomation de la chercheuse confirmée.

La chercheuse utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs du projet décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par la responsable du comité éthique du Cégep de Saint-Hyacinthe ou encore par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Prise de photographies

Il est possible que des photographies soient prises. Nous aimerions pouvoir utiliser ces dernières, avec votre permission, à des fins de formation et / ou de présentations scientifiques. Il n'est cependant pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet. Si vous refusez, les photographies vous concernant seront détruites à la fin du projet dans le respect de la confidentialité.

Nous autorisez-vous à utiliser vos photographies à des fins de formations ou de représentations scientifiques et à les conserver avec vos données de recherche ?

- Oui
- Non

Résultats de la recherche et publication

Vous serez informées des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

Surveillance des aspects et identification de la directrice adjointe, recherche et innovation du Comité d'éthique du Cégep de Saint-Hyacinthe

Le Comité d'éthique du Cégep de Saint-Hyacinthe a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos

préoccupations à madame Karine Mercier, Directrice adjointe, recherche et innovation, responsable du Comité d'éthique du Cégep de Saint-Hyacinthe, en communiquant au numéro suivant : 450-773-6800 poste 2815, ou par courriel à : kmercier@cegepsth.qc.ca

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom en caractère d'imprimerie), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante : _____

Fait à _____, le _____ 2019

Déclaration de responsabilité de la chercheuse de l'étude

Je, _____ chercheuse principale de l'étude, déclare que la directrice de la recherche et moi sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____

Fait à _____, le _____ 2019