

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LES EFFETS D'UNE COÉVALUATION
SUR LE DEGRÉ DE RÉALISME
D'ÉLÈVES DE CINQUIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed)

PAR
FRANÇOIS CLOUTIER

AOÛT 1997



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Je tiens à livrer des remerciements aux personnes suivantes:

à mon tuteur Réal Boucher, de l'U.Q.A.T, pour sa disponibilité, ses encouragements et les nombreux conseils,

à ma conjointe et enseignante Céline Demers pour ses judicieux commentaires,

à mes élèves qui ont participé à la recherche-action,

à mes deux filles Estelle et Lavinie pour leur écoute stimulante.

à Ginette Chamberland pour sa minutie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	x
L'INTRODUCTION	1

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'évaluation à l'école: les expériences de l'enseignant	3
1.2 Quelques questionnements sur l'évaluation	4
1.3 Problématique dans une pratique de l'évaluation formative	6
1.3.1 Le milieu d'intervention	6
1.3.2 Les difficultés rencontrées	6
1.3.3 Les difficultés rencontrées par l'élève	7
1.3.4 Les problèmes liés à l'auto-évaluation	7
1.4 La question de recherche	8
1.5 Le but et les objectifs de la recherche	8

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE	10
2.1 L'évaluation	10
2.1.1 L'évaluation formative	11
2.1.2 L'auto-évaluation	13
2.1.3 La coévaluation	14
2.2 Le réalisme	15
2.2.1 La métacognition	15
2.2.2 La métacognition et le réalisme	21
2.2.3 Le style cognitif et la dépendance-indépendance de champ	23
2.2.4 Le style cognitif et la personnalité dans le réalisme de l'élève	25

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE	29
3.1 La conception de l'expérimentation et des observations	29
3.1.1 Les objectifs généraux	30
3.1.2 La méthode suivie	30
3.2 La variable indépendante: la dépendance-indépendance de champ	32
3.2.1 Le test des figures cachées	32
3.3 Les situations d'écriture	33
3.3.1 La nature des quatre textes choisis	33
3.3.2 L'approche pédagogique	34
3.3.3 La structure d'un projet d'écriture	34
3.3.4 Le déroulement type d'un projet d'écriture	35
3.4 L'auto-évaluation et la coévaluation	35
3.4.1 Les objectifs auto-évalués et coévalués	35
3.4.2 Les trois couleurs pour juger un critère	37
3.4.3 L'élève justifie son jugement	38
3.4.4 L'élève décide de se corriger	38
3.4.5 La coévaluation et les commentaires de l'enseignant	39
3.4.6 Le déroulement d'une coévaluation	39

3.5	La compilation des données	40
3.5.1	Le réalisme des jugements métacognitifs	40
3.5.2	Le manque de réalisme des jugements métacognitifs	40
3.5.3	Les tableaux de compilation	41
3.5.4	L'analyse des données statistiques et l'outil utilisé:le logiciel SPSS	42

CHAPITRE IV

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	44
4.1 L'observation des habiletés métacognitives en écriture	45
4.2 Les démarches	45
4.2.1 La démarche d'auto-évaluation de l'élève	45
4.2.2 La démarche de coévaluation de l'enseignant	46
4.2.3 La démarche de médiation	46
4.2.4 Les deux périodes de médiation	47
4.2.5 Les commentaires écrits des élèves	47
4.3 La récolte des premières données	48
4.3.1 Les quatre situations d'écriture	48
4.3.2 Les codes de couleurs	48
4.3.3 Une décision quant au réalisme d'un jugement métacognitif	48
4.4 Les données analysables	49
4.4.1 Les données nominales vers les données quantitatives	50
4.4.2 Les données quantitatives	53
4.4.3 Les données en relation avec le style cognitif	53
4.5 Les variables	57
4.5.1 Les variables qualitatives	57
4.5.2 Les variables quantitatives	57
4.5.3 Les variables dépendantes et indépendantes	58
4.6 Les analyses statistiques	59
4.6.1 La distribution des scores au TCFC	59
4.6.2 Les pourcentages des différents jugements métacognitifs	60
4.6.3 Les moyennes (μ) des jugements métacognitifs	70
4.6.4 Les écarts types (σ) des jugements métacognitifs	71

4.6.5	Les relations entre le style cognitif et les jugements métacognitifs	71
4.6.6	La valeur moyenne et la médiane	72
4.6.7	Un lien entre le style cognitif et les jugements métacognitifs	73
4.6.8	Le coefficient de corrélation r de Pearson	80
4.6.9	La validation des corrélations	81
4.6.10	Interprétation des corrélations	82
4.7	L'interprétation des résultats	84
4.7.1	Réponse au premier volet de la question	85
4.7.2	Réponse au deuxième volet de la question	85
4.8	La discussion	86
4.9	Les limites de la recherche	87
LA CONCLUSION		88
APPENDICE A		
EXEMPLE EXTRAITS DES INSTRUCTIONS DU TEST COLLECTIF DES FIGURES CACHÉES		91
APPENDICE B		
LES FICHES D'AUTO-ÉVALUATION ET DE COÉVALUATION		95
APPENDICE C		
LA LÉGENDE D'AUTO-ÉVALUATION		101
APPENDICE D		
LES 17 TABLEAUX DE DONNÉES NOMINALES		103
BIBLIOGRAPHIE		121

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Processus métacognitif	20
4.1 Distribution du score au TCFC par élève	59
4.2 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements réalistes après les 1re et 2e coévaluations	61
4.3 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements réalistes après les 3e et 4e coévaluations	62
4.4 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements optimistes après les 1re et 2e coévaluations	63
4.5 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements optimistes après les 3e et 4e coévaluations	64
4.6 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements pessimistes après les 1re et 2e coévaluations	65
4.7 Histogramme mettant en relation les scores au TCFC et les jugements pessimistes après les 3e et 4e coévaluations	66
4.8 Graphique mettant en relation les pourcentages de réalisme et les scores au TCFC.. . . .	67

4.9	Graphique mettant en relation les pourcentages d'optimisme et les scores au TCFC	68
4.10	Graphique mettant en relation les pourcentages de pessimisme et les scores au TCFC	69
4.11	Graphique de corrélation entre le style cognitif et le réalisme après les 1re et 2e coévaluations	74
4.12	Graphique de corrélation entre le style cognitif et le réalisme après les 3e et 4e coévaluations	75
4.13	Graphique de corrélation entre le style cognitif et l'optimisme après les 1re et 2e coévaluations	76
4.14	Graphique de corrélation entre le style cognitif et l'optimisme après les 3e et 4e coévaluations	77
4.15	Graphique de corrélation entre le style cognitif et le pessimisme après les 1re et 2e coévaluations	78
4.16	Graphique de corrélation entre le style cognitif et le pessimisme après les 3e et 4e coévaluations	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Types de métacognition	17
3.1 Les objectifs d'écriture évalués	36
3.2 Légende des jugements	41
4.1 Illustration des codes de couleurs et de la décision quant au réalisme du jugement de l'élève	49
4.2 Compilation des jugements, en proportion et pourcentage, en regard des 17 sous-objectifs des deux premiers textes	51
4.3 Compilation des jugements en proportion et pourcentage en regard des 17 sous-objectifs des deux derniers textes	52
4.4 Compilation des scores au TCFC et le pourcentage des jugements réalistes, optimistes et pessimistes après les 1re et 2e coévaluations	55
4.5 Compilation des scores au TCFC et le pourcentage des jugements réalistes, optimistes et pessimistes après les 3e et 4e coévaluations	56
4.6 Ensemble des moyennes (μ) des jugements métacognitifs après les coévaluations	70
4.7 Ensemble des écarts types (σ) des jugements métacognitifs après les coévaluations	71
4.8 Indicateur pour l'interprétation du r de Pearson	81
4.9 Validité des corrélations entre le style cognitif et les jugements métacognitifs	82

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche-action est d'intervenir efficacement, comme enseignant, auprès des élèves pour les aider à améliorer leur compétence auto-évaluative. L'enseignant observe des écarts importants dans le réalisme des jugements des élèves au moment des auto-évaluations de textes écrits. La question suivante est donc posée: Comment améliorer le jugement métacognitif des élèves?

Les objectifs seront d'une part de vérifier les effets d'une coévaluation avec l'enseignant sur l'amélioration du jugement des élèves et d'autre part de déterminer si les effets de cette coévaluation varient selon le style cognitif de l'élève. Le cadre de référence traite des concepts d'évaluation, d'auto-évaluation, de coévaluation, de médiation, de métacognition et des styles cognitifs indépendants et dépendants de champ.

A la lumière de la source documentaire, deux hypothèses sont émises. Premièrement, il est probable que le groupe d'élèves améliore ses jugements après des périodes de coévaluation et, deuxièmement, il est possible que les élèves ayant un style cognitif dépendant de champ améliorent davantage leurs jugements métacognitifs que les élèves indépendants de champ.

Pour l'analyse statistique, la présente étude a classifié et compilé l'ensemble des jugements métacognitifs à partir des fiches d'auto-évaluation -répertoriant 17 objectifs- et utilisées lors des projets d'écriture. Les données obtenues sont comparées et mises en corrélation.

Les résultats confirment la première hypothèse, car le groupe a amélioré de 13% le réalisme de ses jugements métacognitifs. La seconde hypothèse, vérifiée par des corrélations, a été infirmée. Les élèves dépendants n'ont pas été influencés davantage par les coévaluations que les indépendants de champ.

Cette recherche est de nature exploratoire et touche un groupe de 19 élèves de cinquième année issu d'un milieu socio-économique moyen. La recherche a été faite dans le cadre de quatre projets d'écriture.

Bref, la recherche témoigne de l'influence d'une coévaluation sur les jugements métacognitifs des élèves.

INTRODUCTION

Le processus d'évaluation des apprentissages des élèves au primaire a grandement évolué depuis quelques décennies. L'évaluation sommative des apprentissages a laissé une grande place à l'évaluation formative qui comporte dans ses applications ses propres difficultés.

Ainsi, dans le cadre de l'évaluation formative, l'élève est appelé à s'auto-évaluer. Or, il apparaît que certains élèves de cinquième année ont de la difficulté à porter des jugements justes au moment de l'auto-évaluation. Il en découle que ces élèves stagnent dans leurs apprentissages alors que d'autres, plus habiles avec leurs jugements, progressent. Cette recherche-action a donc pour but d'intervenir efficacement, comme enseignant, pour aider les élèves à améliorer leur compétence auto-évaluative.

Les objectifs de la recherche seront, d'une part, de vérifier les effets d'une coévaluation, avec l'enseignant, sur l'amélioration du jugement de l'élève de 5^e année lorsqu'il auto-évalue sa production écrite et, d'autre part, de déterminer si les effets d'une coévaluation avec l'enseignant varient selon le style cognitif de l'élève.

Le style cognitif dépendant-indépendant de champ sera déterminé à l'aide d'un test psychologique, le Test Collectif des Figures Cachées. Il y aura quatre textes écrits qui seront auto-évalués par l'élève et coévalués par l'élève et l'enseignant. Est-ce

que cette démarche améliorera les jugements métacognitifs des élèves? Pour répondre à cette question, l'évolution des jugements chez le groupe sera analysée sur le plan statistique.

Le premier chapitre de cette recherche présentera les éléments de la problématique ainsi que le but et les objectifs de la recherche-action. Viendra ensuite, un cadre de référence touchant les différents concepts liés à l'étude. Le chapitre III abordera la démarche méthodologique. Enfin, un dernier chapitre en présentera les résultats, les interprétera et les discutera. Une conclusion fera un court retour sur les composantes et les résultats du travail.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

En milieu scolaire, nous retrouvons, étroitement lié à l'activité d'apprentissage, un processus d'évaluation. Au primaire, l'évaluation a fait de grands pas depuis quelques décennies. D'évaluation sommative qu'elle était, quasi institutionnalisée, elle a progressé, de sorte qu'on insiste davantage sur l'évaluation formative, plus adaptée aux besoins de l'élève. Or, même aujourd'hui, cette nouvelle approche amène également un ensemble de problèmes pour les praticiens.

1.1 L'ÉVALUATION À L'ÉCOLE: LES EXPÉRIENCES DE L'ENSEIGNANT

L'évaluation du rendement des élèves a toujours fait partie de la tâche de l'enseignant. Cependant, elle a connu une évolution. Il y a quelques années, les élèves ont vécu à l'école la peur de la note. Ils vivaient dans un univers où la punition prenait beaucoup de place. Les erreurs y étaient trop souvent sanctionnées.

Depuis la réforme de l'éducation au début des années 1980, l'évaluation formative a été fortement encouragée. Le pendule a fait un bout de chemin vers des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève. Nous sommes passés de l'évaluation sommative, dans laquelle on faisait le total des notes, vers une évaluation formative qui vise à se rapprocher du portrait des apprentissages des élèves.

Comme enseignant, l'évaluation formative semble toujours la partie la plus difficile de la tâche. Il y a un flou. Parfois l'enseignant dispose d'instruments d'évaluation, parfois il n'en dispose pas et doit en construire. Comment vérifier le degré d'atteinte des objectifs fixés? Comment mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves? Quelles solutions doit-il trouver pour les aider dans leurs apprentissages? Ce questionnement est également partagé par diverses autorités de l'évaluation.

1.2 QUELQUES QUESTIONNEMENTS SUR L'ÉVALUATION

Plusieurs auteurs questionnent l'évaluation. Jean Cardinet, entre autres, dans une rétrospective de l'évaluation depuis les cinquante dernières années, conclut qu'il vaut mieux développer l'auto-évaluation des élèves étant donné que l'évaluation ne peut pas, à toute fin pratique, être objective¹.

Selon De Bal et Paquay-Beckers, il y aurait une série de discordances et de manques de fidélité dans la correction. Ils en relèvent des facteurs internes, dépendant des valeurs du juge, et externes, comme les effets de halo, de stéréotypie, de contamination, de tendance centrale, d'indulgence et de sévérité, d'ordre de correction et de variation des jugements les uns par rapport aux autres. Les auteurs remettent en

¹ CARDINET, Jean. *Les contradictions de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1987, p. 11.

question la notation des correcteurs individualistes; ils préconisent de faire un travail commun entre le maître et l'élève pour établir de véritables évaluations critériées².

Dans un article intitulé «*La relation noteur-noté*», Cécile Delannoy critique le fait que la note mise à l'élève provoque une réaction de peur sinon d'inquiétude ou même de culpabilité. Conséquemment, la note est insupportable, car elle comporte un jugement, un jugement de l'autre. L'auteure démontre que l'on se défend naturellement d'être jugé. Ainsi l'on fera un travail modèle lorsque «l'inspecteur» viendra mais, aussitôt parti, on fera ce qu'on veut³.

Gérard Scallon, professeur à l'Université Laval, soutient que, dans un contexte de formation, il convient d'adopter plutôt une perspective didactique dans laquelle la rétroaction elle-même devient le moyen de régulation.

À cause de sa fonction de régulation des apprentissages, qui implique des décisions d'ordre pédagogique, il apparaît de plus en plus évident que la pratique de l'évaluation formative doit être abordée dans une perspective d'évaluation-décision⁴.

² DE BAL, Robert et PAQUAY-BECKERS, Jacqueline. «Les discordances de la notation», *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, Paris, C.R.A.P., 1991, p. 17.

³ DELANNOY, Cécile. «La relation noteur-noté», *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, Paris, C.R.A.P., 1991, p. 14-15.

⁴ SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages - La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 17.

Ce simple survol chez quelques auteurs dans le domaine de l'évaluation nous amène à penser que le terrain est encore en friche. S'il l'est chez les spécialistes de la question, il l'est encore plus dans la pratique quotidienne de l'enseignant.

1.3 PROBLÉMATIQUE DANS UNE PRATIQUE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

1.3.1 Le milieu d'intervention

La recherche est réalisé par un enseignant qui pratique au primaire depuis 1989 à la Commission scolaire Rouyn-Noranda. La recherche-action se déroule dans une municipalité d'un peu plus de 4 000 habitants. L'école regroupe environ 350 élèves. Le groupe-classe de cinquième année et son titulaire se retrouve avec douze autres groupes-classes répartis de la troisième à la sixième année.

1.3.2 Les difficultés rencontrées

Dans le contexte actuel, où l'élève apprend à participer davantage à l'évaluation, il y a une différence entre le dire et le faire. Ainsi, dans l'ensemble des groupes-classes de cinquième année de l'enseignant, celui-ci a toujours observé des élèves qui réussissent mieux que d'autres en production écrite. Il a beau vouloir aider les élèves les plus faibles à mieux réussir, il lui semble que rien ne change. Les bons élèves, en début d'année, restent bons, les moyens demeurent moyens et les faibles continuent à éprouver des difficultés. Est-ce qu'il est victime de l'effet de stéréotypie relevé par De Bal et Paquay-Beckers cités plus haut? Comme enseignant, il s'est

toujours préoccupé et interrogé sur ce phénomène d'un résultat scolaire quasi prévisible. Pourtant, il fait cheminer les élèves avec les mêmes outils de travail, comme l'application de techniques de relecture ou encore de grilles de relecture. Pourquoi certains élèves réussissent-ils mieux que d'autres dans l'utilisation de ces moyens pour améliorer leurs textes écrits? Il a observé au cours des années que les habiletés des élèves varient quand vient le temps de corriger les productions écrites. Chaque élève n'agit pas de la même manière.

1.3.3 Les difficultés rencontrées par l'élève

Quand vient le temps de relire et de corriger son brouillon, l'élève est appelé à utiliser des grilles de relecture pour réfléchir sur l'organisation de son texte, sur le choix de ses informations, sur le respect des codes grammatical et lexical. C'est lors de cette étape cruciale d'auto-évaluation que les comportements divergent. Certains élèves utilisent les grilles avec compétence, c'est-à-dire qu'ils cochent comme réussi un critère à atteindre et l'ont effectivement atteint, ou encore cochent un critère qu'ils n'ont pas atteint et cherchent alors à y remédier. D'autres sont malhabiles avec les grilles, ils pensent qu'ils ont réussi leur objectif, ou bien ne semblent pas motivés à les utiliser.

1.3.4 Les problèmes liés à l'auto-évaluation

Les élèves qui utilisent leurs grilles de relecture avec aisance semblent réfléchir à chacune des étapes de la relecture. Ils portent alors un jugement juste dans l'ensemble sur leur démarche d'écriture et corrigent, régularisent leurs textes en conséquence. Par contre, les élèves qui sont malhabiles avec les grilles sont tantôt

optimistes dans leurs jugements, ils pensent que c'est bon alors que ça ne l'est pas, tantôt pessimistes, ils pensent qu'ils n'ont pas réussi alors que c'est bien. Il y a enfin ceux qui ne semblent pas motivés à utiliser leurs grilles de relecture. Est-ce par crainte de se creuser les méninges? Est-ce par paresse? Est-ce par excès de confiance? Est-ce trop difficile? Bref, les élèves n'agissent pas tous de la même manière lorsque vient le temps de s'auto-évaluer dans leurs productions écrites.

1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE

En regard de la problématique, il apparaît que la relation d'aide de l'enseignant avec l'élève doit être très proche du moment de «l'évaluation-décision», soit au moment où l'élève réfléchit sur son produit, d'où la question de recherche à deux volets suivante: Est-il possible d'améliorer le jugement des élèves de cinquième année par la coévaluation? Est-il possible que certains élèves soient plus influencés que d'autres par la coévaluation?

1.5 LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ainsi, le but de la recherche-action sera d'intervenir efficacement, comme enseignant, pour aider les élèves à améliorer leur compétence auto-évaluative. Quant aux objectifs de la recherche, ils seront de : 1) Vérifier les effets d'une coévaluation avec l'enseignant sur l'amélioration du jugement de l'élève de 5^e année lorsqu'il auto-évalue sa production écrite ; 2) Déterminer si les effets d'une coévaluation avec

l'enseignant varient selon que le style cognitif de l'élève soit «dépendant» ou «indépendant» de champ.

Le prochain chapitre cernera les différents concepts qui sont liés à l'apprentissage de l'élève et en particulier ceux qui touchent la métacognition et le style cognitif.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Différents concepts gravitent autour de l'apprentissage. Le présent chapitre traitera de l'évaluation en général, de l'évaluation formative, de l'auto-évaluation, de la coévaluation, de la métacognition et du style cognitif dépendant-indépendant de champ.

2.1 L'ÉVALUATION

Dans le monde de l'éducation, on répertorie habituellement quatre grands types d'évaluation. Jeannine Lavoie-Sirois fait mention de l'évaluation de classement et des évaluations diagnostique, sommative et formative. L'évaluation de classement vise à placer l'élève au bon niveau scolaire. L'évaluation diagnostique tend à expliquer ce qui empêche un élève de fonctionner normalement en classe. L'évaluation sommative sanctionne la valeur des apprentissages, alors que l'évaluation formative vise à identifier les difficultés d'apprentissage de l'élève afin d'y remédier⁵.

⁵ LAVOIE-SIROIS, Jeannine. *L'évaluation formative: une alliée de premier plan pour favoriser l'apprentissage*, texte-synthèse, Québec, Université Laval, 1992, p.4.

Par ailleurs, Jean Cardinet relève quatre modèles d'évaluation: psychométrique, psychogénétique, systémique et psychosociale. L'évaluation formative fait partie du dernier modèle.

2.1.1 L'évaluation formative

Le Conseil supérieur de l'éducation précise dans un de ses avis que:

[...] l'évaluation des apprentissages est une partie intégrante de l'acte d'apprendre. Elle doit d'abord viser la prise de conscience et la responsabilité de l'élève à l'égard de ses apprentissages. Chaque élève a besoin de connaître ses points forts et ses points faibles pour diriger ses efforts vers la réussite⁶.

Ainsi, nous devrions établir un climat d'évaluation qui favorise une prise de conscience des apprentissages et qui responsabilise l'élève à leur égard.

Jean Cardinet conçoit l'évaluation formative en tant que processus de communication. Étant donné que la réalité est perçue différemment par chacun d'entre nous, il devient difficile de déterminer des critères objectifs pour certifier la maîtrise. Cardinet conçoit que:

⁶ ROY, Josée. «Trouver un équilibre en évaluation», *Vie pédagogique*, janvier-février 1994, p. 4.

L'intelligence doit être considérée comme «un jugement». Il s'établit une communication intersubjective entre le maître et l'élève, qui soit suffisante pour que chacun comprenne la position intérieure de l'autre. L'élève apprendra à s'auto-évaluer, s'autocorriger et s'autoréguler progressivement⁷.

L'évaluation formative sert à guider l'élève dans ses apprentissages de tous les jours. L'enseignant met l'accent sur le processus plus que sur le résultat. Il précise à l'élève la raison de l'échec pour orienter le choix des moyens adéquats pour surmonter la difficulté.

Dans cette perspective, on doit délaissier la pédagogie du face à face (*magister dixit*) qui porte un jugement sur l'élève pour celle du coude à coude qui porte un jugement à l'élève. L'enseignant doit préparer les activités de classe pour que l'élève se prenne en main dans ses apprentissages et développe un bilan de ce qu'il apprend. L'enseignant tend plus à guider le cheminement de l'élève plutôt que de le lui imposer. En 1986, Jean Cardinet affirmait d'ailleurs que «L'école doit préparer l'élève à continuer sa formation de façon autonome tout au long de sa vie, un de ses rôles est de lui apprendre à s'auto-évaluer⁸». Or, apprendre à quelqu'un à s'évaluer, c'est également lui apprendre à développer son jugement.

⁷ CARDINET, Jean. *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, I.R.D.P., 1986, p.3.

⁸ CARDINET, Jean. *Op. cit.*, p.5.

2.1.2 L'auto-évaluation

On confond souvent l'autocorrection avec l'auto-évaluation. L'autocorrection consiste pour l'élève à confronter les éléments de sa réponse à ceux d'une clé de correction. L'auto-évaluation demande à l'élève de porter un jugement critique sur un élément de réponse, une réalisation. Voyons ce qui en est.

Selon Jacqueline Caron, quatre conditions sont nécessaires pour mener à bien l'auto-évaluation. En premier lieu, il faut que la cible évaluée soit très précise. En deuxième lieu, il faut une échelle d'appréciation à trois paliers, i.e. j'ai réussi, je n'ai pas réussi, je ne sais pas si j'ai réussi. En troisième lieu, l'élève doit porter son jugement seul et doit expliquer sa version. En dernier lieu, il faut confronter le jugement de l'élève avec celui d'une autre personne (un pair, un adulte)⁹, c'est l'étape de la coévaluation.

Ainsi l'auto-évaluation chez l'élève s'apprend par une coévaluation de ses pairs, du maître ou de ses parents. Il est appelé à confronter ses jugements. Graduellement, sa pensée se forge et il développe son autonomie.

Cyril Doyon et Raynald Juneau ont expérimenté depuis quelques années l'auto-évaluation chez des élèves du 2^e cycle du primaire. Ils constatent qu'à force de jeter un regard sur ce qu'il fait, l'élève forme son jugement, développe une confiance en

⁹ CARON, Jacqueline. Atelier sur la gestion de classe, tenu les 16 et 17 février 1995 à Rouyn-Noranda.

ses capacités, découvre les forces et les faiblesses de ses apprentissages et utilise les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs. Pour ces auteurs, «l'auto-évaluation de l'élève, répétée régulièrement, devient un moyen efficace par lequel l'élève prend conscience de son "image d'apprenant"¹⁰».

Pour qu'un élève puisse consigner ses auto-évaluations, on exigera qu'il ait un certain degré de réalisme. On définit un élève réaliste comme celui qui évalue correctement ses apprentissages. Celui qui se surestime sera qualifié d'optimiste et, de l'autre qui se sous-estime, on dira qu'il est pessimiste.

2.1.3 La coévaluation

Pour s'auto-évaluer, l'élève a en main une grille de relecture qui lui fournit la liste des critères d'évaluation. Pour rendre la coévaluation plus tangible, il s'agit d'ajouter à cette grille d'auto-évaluation de l'élève une partie réservée à l'appréciation de l'enseignant. C'est à la lumière de la comparaison des deux jugements que l'analyse critique se fait.

Après l'étape d'auto-évaluation de l'élève, l'enseignant prend connaissance des jugements métacognitifs et des décisions régulatrices de ce dernier. L'enseignant porte alors un jugement - c'est l'étape de la coévaluation de l'enseignant - pour

¹⁰ DOYON, Cyril. «Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages», *Revue pédagogique*, no 77, mars 1992, p. 6.

confirmer ou infirmer la décision de l'élève et le guider dans sa régulation par des commentaires. C'est à cette étape que l'enseignant évalue le réalisme et la pertinence des jugements métacognitifs. Les commentaires écrits de l'enseignant tentent d'amener l'élève à préciser sa pensée ou bien à corriger une conception ou une décision erronée.

L'enseignant et l'élève peuvent alors discuter des points forts en vue d'un réinvestissement et des points faibles en vue d'une régulation. C'est à ce moment que l'élève prend également conscience de son attitude réaliste, pessimiste ou optimiste.

2.2 LE RÉALISME

Un élève a un jugement réaliste lorsqu'il croit que sa réponse est bonne et, que de fait, elle l'est. Il a un jugement optimiste lorsqu'il pense avoir une bonne réponse, alors qu'elle ne l'est pas et enfin, il a un jugement pessimiste quand il pense que sa réponse n'est pas bonne alors qu'elle est bonne.

2.2.1 La métacognition

Pour atteindre la connaissance, il y a nécessairement un ensemble d'activités intellectuelles, mentales qui se déroulent pendant, avant et après la prise de

connaissance. L'ensemble de ces activités mentales ou processus mentaux qui rôdent autour de la connaissance porte le nom de «métacognition». Bref, il y a connaître quelque chose et connaître ce qu'il faut pour connaître.

Bernadette Noël amorce le développement de son cadre conceptuel de la métacognition en considérant la définition générale de Flavell (1976,1977), pionnier dans le domaine.

Cette définition est la suivante:

La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données[...] la métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret¹¹.

Bernadette Noël constate que cette définition comporte trois aspects:

- a) la connaissance de ses propres processus et du produit de ses processus;
- b) la connaissance des propriétés pertinentes par rapport à l'apprentissage d'information ou de données;
- c) la régulation des processus cognitifs.

¹¹ FLAVELL, J.H. (1976), cité dans Noël, Bernadette. *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions Universitaires, 1991, p.7.

Cependant, elle n'est pas satisfaite de cette définition trop large, qui a donné lieu à de nombreuses confusions. Ainsi, dans diverses recherches, on confond le terme métacognition et la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus mentaux, ce qui n'est pas la même chose. L'auteure précise que les recherches s'inspirant de la définition de Flavell peuvent s'inscrire dans un cadre avec neuf sujets d'études qui sont, comme nous le mentionnions plus haut, confondus sous le terme unique de métacognition.

Tableau 2.1

Types de métacognition¹²

MODALITÉ \ OBJET	1. Mémoire	2. Compréhension	3. Résolution de problème
a. Activité cognitive sur son propre processus mental et sur les produits de son propre processus mental	1	2	3
b. Activité cognitive sur les propriétés pertinentes de l'information ou des données de l'apprentissage	4	5	6
c. Régulation	7	8	9

¹² NOEL, Bernadette. *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions Universitaires, 1991, p.8.

On arrive ainsi à établir trois distinctions dans l'objet de la métacognition: la métamémoire, la métacompréhension et la métarésolution de problème. Ces trois objets sont recoupés par trois modalités: l'activité cognitive sur son propre processus mental et sur les produits de son propre processus mental, l'activité cognitive sur les propriétés pertinentes de l'information ou des données de l'apprentissage et enfin la régulation. Avec ce recoupage, on obtiendra finalement neuf sujets d'études différents sur la métacognition (voir le tableau 2.1).

Pour faciliter la compréhension, prenons un exemple qui met en relief la métacompréhension en regard de la deuxième modalité du tableau 2.1 ci-haut, soit l'activité cognitive sur les propriétés pertinentes de l'information. Ainsi, prenons un élève qui vient de rédiger un texte informatif sur les machines simples. Cet élève réfléchit sur sa rédaction et se questionne: «Est-ce que j'ai écrit des informations pertinentes sur les machines simples?» Lorsque cet élève comprend le sens de sa question, son activité mentale réfère au domaine de la compréhension, par contre, lorsque cet élève sait qu'il a écrit des informations pertinentes, cette activité intellectuelle fait partie de la métacompréhension.

Bernadette Noël fait le point sur l'utilisation du terme métacognition par d'autres auteurs dans leurs recherches. En premier lieu, elle précise que la métacognition n'est pas une connaissance générale sur les processus mentaux ou une connaissance métacognitive ou une connaissance générale de psychologie. Elle ajoute qu'elle n'est pas un «jugement sur l'exploitation du matériel¹³», matériel présenté en vue d'obtenir une information, de réaliser un apprentissage ou de résoudre un problème.

¹³ *Ibid.*, p. 17.

En troisième lieu, elle mentionne qu'elle n'est pas une stratégie ou une procédure de prise d'information, comme les questions que l'on pose en compréhension de texte.

Suite à ces considérations, l'auteure en arrive à la définition plus opératoire suivante:

La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée¹⁴.

Dans son étude, Bernadette Noël distingue deux types de métacognition: «d'une part, la métaconceptualisation qui porte sur des activités cognitives de conceptualisation ainsi que sur leur produit et d'autre part, la méta-application qui a pour objet les activités cognitives d'application ainsi que le produit de ces applications¹⁵». Les activités mentales de conceptualisation et d'application seront désignées sous le terme de compréhension.

L'auteure distingue également trois aspects ou étapes dans la métacognition: le processus mental ou métacognitif, le jugement et la décision (voir la figure 2.1 ci-après).

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 18.

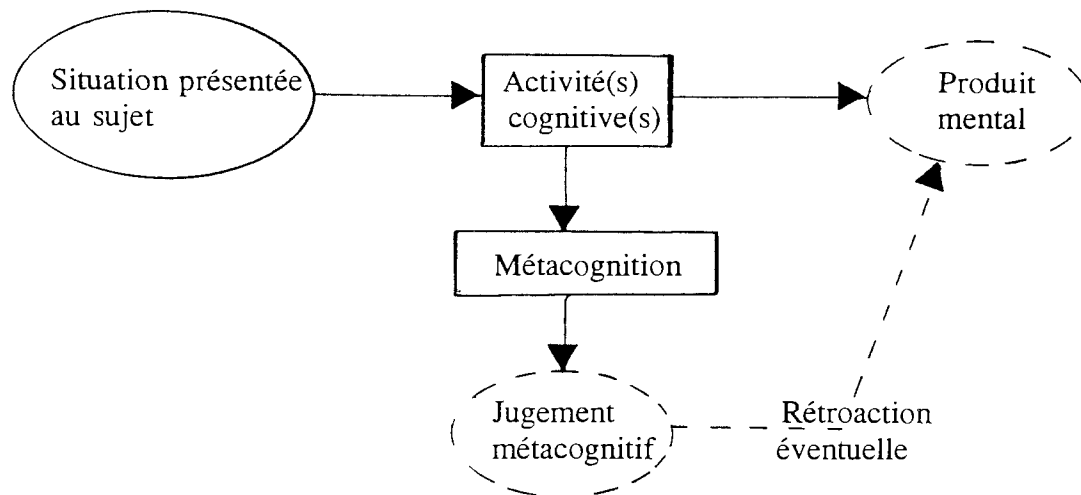


Figure 2.1 Processus métacognitif¹⁶

D'une part, le processus mental ou processus métacognitif «comprend la conscience qu'a le sujet des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit¹⁷». D'autre part, «le jugement qui est exprimé ou non par le sujet sur son activité cognitive ou le produit mental de cette activité s'appellera le jugement métacognitif ou le produit de la métacognition¹⁸». Enfin, on parlera de décision métacognitive à l'étape de «la décision que peut prendre le sujet de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation en fonction du résultat de son jugement

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

métacognitif¹⁹. Lorsque la métacognition comprend les trois étapes: processus, jugement et décision, on dira qu'il s'agit de «métacognition régulatrice²⁰».

2.2.2 La métacognition et le réalisme

Le terme de «confiance du sujet (dans sa réponse)» est défini par Bernadette Noël comme étant un jugement métacognitif définitif lorsque le sujet s'exprime sur la justesse de sa réponse après l'avoir fournie. Mohamed Fatihi qualifierait ce jugement de réaliste puisqu'il considère le réalisme comme:

La capacité d'un individu à anticiper avec justesse la qualité de ses réponses et que cette capacité est un indicateur du contrôle métacognitif qu'un sujet possède relativement à un domaine d'apprentissages académiques précis²¹

Des liens existent entre la métacognition et l'évaluation formative. L'évaluation formative se caractérise essentiellement par «le diagnostic pédagogique, le feedback communiqué à l'étudiant et l'action corrective²²». Elle intervient dans le processus métacognitif, plus particulièrement dans l'étape du jugement et de la régulation des apprentissages. Considérons un exemple où un élève, pour bien se débrouiller dans une production écrite, complexe au sens de l'évaluation, doit satisfaire à une dizaine

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ FATHI, Mohamed. *Les effets du feedback sur la correction et la prise de conscience par les étudiants de leurs difficultés d'apprentissage, dans une approche autocorrective*, Thèse de doctorat, Faculté de sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1989, p. 28.

²² DE LANDSHEERE, Gilbert. *Évaluation continue et examens précis de docimologie*, Bruxelles, Éditions Lador, 1980, p. 226.

de critères en regard de l'organisation du texte, du choix des informations, du respect des codes grammatical et lexical. Comment procède-t-il?

Après l'exécution d'un brouillon, l'élève utilise en apprentissage une grille de relecture - c'est un support métacognitif d'écriture - pour vérifier l'exactitude, la pertinence et la suffisance de ses informations écrites ainsi que le respect des codes lexical et grammatical. Cette grille de relecture est, de fait, un outil pour développer les habiletés métacognitives de l'élève. Comme il est habilité à se questionner sur le travail qu'il vient de faire, la grille l'incite à réfléchir sur son produit, c'est à dire sur son activité d'écriture, et lui permet d'aboutir à des jugements en regard de la qualité de son texte. Éventuellement, l'élève décide de modifier son texte selon les critères pré-identifiés dans la grille de relecture, le corrige, vérifie ses codes ou réétudie certaines règles... Il régularise ses apprentissages. Cet exemple se veut une démonstration de la métacognition régulatrice:

- Processus mental == > jugement == > décision.

Or, lorsque l'élève arrive à l'avant-dernière étape du processus métacognitif, soit le jugement, ce jugement sera dit prédictif s'il se prononce sur sa performance avant; s'il s'y prononce après, on traitera de l'élément de confiance dans ses réponses avec des degrés de réalisme, d'optimisme ou de pessimisme. Ce jugement est intrinsèque, car il vient de l'élève. Par contre, ce jugement de l'élève peut être confronté à un jugement de l'extérieur, c'est à dire extrinsèque, comme celui du maître. Lorsque le jugement de l'élève arrive en conflit avec celui de l'autre, ce premier repart son processus métacognitif. Il réagit soit en confirmant son jugement, ce qui renforce ses habiletés métacognitives, soit en l'infirmand, ce qui l'oblige à réviser sa tâche.

Ayant une meilleure représentation du concept de «métacognition», examinons maintenant quelques variables susceptibles d'influencer la métacognition ou d'en être influencées.

Bernadette Noël a effectué une revue de ces variables et en a retenu six, soit:

1. Une variable en relation avec le traitement de l'information: le style cognitif (dépendance-indépendance de champ).
2. Une variable en relation avec les effets possibles de la qualité de la métacognition sur la performance cognitive: l'efficacité du travail scolaire.
3. Quatre variables relatives à l'influence du fonctionnement affectif:
 - A. l'anxiété face à la tâche;
 - B. le site de contrôle qu'elle appelle aussi «l'origine du pouvoir d'action» (attribution interne ou externe);
 - C. la motivation d'accomplissement;
 - D. la conformité ou désirabilité sociale.

La présente recherche considère deux de ces six variables, soit celle en relation avec le traitement de l'information: le style cognitif (la dépendance-indépendance de champ) et une variable relative à l'influence du fonctionnement affectif: le site de contrôle (l'attribution interne ou externe).

2.2.3 Le style cognitif et la dépendance-indépendance de champ

Le style cognitif est inné. C'est que chacun utilise sa propre manière d'appréhender,

d'emmagasiner, de transférer des informations ou de résoudre un problème. L'attitude d'un droitier ou d'un gaucher pour prendre les choses relève du style cognitif.

Herman A. Witkin a contribué pendant toute sa carrière de chercheur à préciser la théorie des styles cognitifs. Il a développé la théorie de la dépendance-indépendance de champ au cours des années 1940. Il a élaboré, dans ses laboratoires de recherche sur la perception, différents tests pour voir comment les gens reconnaissent la verticale tout comme ils le font ordinairement. Ainsi, certaines personnes utilisent leur corps et d'autres, le champ, l'environnement, pour percevoir la verticale «perception of the upright²³». De fait, Witkin a mis au point trois méthodes expérimentales pour comprendre la base de ce champ de perception.

Dans la première situation, c'est le corps du sujet qui bouge sur une chaise en même temps que le décor et le sujet doit percevoir la verticale, c'est le «Body-Adjustment Test» (BAT). Dans un deuxième test, le sujet est stable par rapport à la gravité, mais on fait tourner le décor et le sujet doit repérer la direction de la baguette, c'est le «Rod and Frame Test» (RFT). Dans le troisième test, le sujet subit deux forces, l'une centrifuge et l'autre, celle de la gravité. On demande au sujet de percevoir la verticale par rapport au décor, c'est le «Rotating-Room Test» (RRT). Cette série de trois tests utilise le corps de la personne pour cerner le champ perceptuel. Toutefois, Witkin a développé un quatrième test sans utiliser le corps. C'est le test de la figure cachée, embrouillée, le «Embedded-Figures Test» (EFT). Ici, le sujet doit repérer

²³ WITKIN, Herman A. et GOODENOUGH, Donald R., *Cognitive Styles: Essence And Origins*, New York, International Universities Press, Inc., 1981, p. 8.

une figure qui est cachée dans un grand ensemble. Ce dernier test est le plus couramment utilisé par les chercheurs parce qu'il nécessite peu de matériel.

Un élève, ayant un style cognitif indépendant de champ, perçoit la réalité de façon analytique. Il est capable d'extraire les éléments importants d'un ensemble ou d'une situation en surmontant les éléments distrayants du contexte. L'élève ayant un style cognitif dépendant de champ perçoit la réalité de façon globale. Il éprouve de la difficulté à distinguer les éléments importants, c'est à dire les parties, d'un ensemble ou d'un problème.

2.2.4 Le style cognitif et la personnalité dans le réalisme de l'élève

Donc chaque élève a sa manière d'appréhender la réalité, c'est-à-dire qu'il a son style cognitif. Les chercheurs considèrent qu'il y a une vingtaine de styles-cognitifs²⁴, qui se regroupent soit au niveau: de la prise d'information d'un individu, de la production d'hypothèses, de la prise de décision et de la mémoire. Le style cognitif dépendant-indépendant de champ se retrouve au niveau de la prise d'information. La perception peut être globale (style dépendant) ou articulée (style indépendant)²⁵. Un sujet peut faire usage de référents internes ou externes dans l'orientation d'une activité. Selon Huteau, «les sujets peu différenciés du moi/non-moi utilisent plutôt des référents externes. Ils sont dépendants de champ. Alors que les sujets fortement

²⁴ HUTEAU, Michel. *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987, p. 9.

²⁵ *Ibid.*

différenciés utilisent plutôt des référents internes, ils sont indépendants de champ²⁶».

L'auteur fournit l'explication psychologique suivante:

Les systèmes psychologiques sont des systèmes ouverts, c'est-à-dire en continuelle interaction avec l'environnement. Lorsque le système est hautement différencié, des frontières nettes séparent les éléments du système de ceux qui lui sont extérieurs. Ceci rend possible un fonctionnement psychologique relativement indépendant du milieu dans lequel le système est intégré. Par contre, avec un système peu différencié, le fonctionnement psychologique est beaucoup plus dépendant du milieu externe²⁷.

D'autres études établissent un lien entre l'autonomie personnelle et une valorisation des références internes et une plus faible autonomie personnelle et une préférence accordée aux références externes²⁸.

Selon des études de Gates menées en 1971, «les sujets dépendants de champ ont davantage besoin de feed-back sociaux et y sont plus sensibles²⁹». Cette notion est très importante pour notre recherche. Ainsi, les élèves dépendants de champ devraient être plus influencés dans leurs apprentissages par un entraînement à la

²⁶ Ibid., p. 14

²⁷ Ibid., p. 81.

²⁸ Ibid., p. 85.

²⁹ Ibid., p. 103.

coévaluation que les élèves indépendants de champ. Les dépendants de champ seront plus sensibles aux commentaires de l'enseignant. Huteau ajoute:

Valorisant davantage l'information sociale que les sujets indépendants de champ, les sujets dépendants de champ vont être plus attentifs aux indices sociaux, rechercher davantage les situations permettant le recueil de cette information, c'est-à-dire les situations de contact physique et émotionnel avec autrui. Ceci les conduira à développer davantage leur sensibilité à autrui et leur capacité à le comprendre³⁰.

L'on comprendra l'avantage pour l'élève dépendant de champ d'être accompagné par une coévaluation de ses apprentissages étant donné qu'il est sensible au feed-back externe, par conséquent, à ceux de son enseignant, de ses pairs ou de ses parents. C'est donc l'élève dépendant de champ qui est le plus visé par l'intervention de la recherche-action. D'où le deuxième volet de la question de recherche: L'élève dépendant de champ peut-il améliorer le réalisme de ses jugements au moment d'utiliser une grille d'auto-évaluation suite à une coévaluation et jusqu'à quel point?

En somme, le concept de «métacognition» est en lien direct avec l'auto-évaluation. Un élève qui utilise adéquatement ses habiletés métacognitives est plus efficace lors de son auto-évaluation en autant qu'il fasse la boucle complète du processus métacognitif: le processus mental, le jugement métacognitif et la décision métacognitive. Il a alors des comportements qui amènent des actions régulatrices dans ses apprentissages. Or, une démarche de coévaluation devrait influencer l'élève au point où l'on sera capable de mesurer un effet positif sur son réalisme

³⁰ *Ibid.*, p. 239.

En regard de la problématique, du cadre de référence et de la question de recherche, il est possible de mener et de gérer des interventions de coévaluation au moment des activités d'auto-évaluation des élèves. Maintenant, regardons de plus près la méthodologie proposée pour réaliser cette recherche.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie cerne l'ensemble de moyens utilisés pour réaliser la recherche-action. Elle élabore la conception de l'expérimentation et des observations. Elle situe la variable indépendante, les situations d'écriture, l'auto-évaluation et la coévaluation. Finalement, elle explique la compilation des données.

3.1 LA CONCEPTION DE L'EXPÉRIMENTATION ET DES OBSERVATIONS

La méthodologie proposée a pour but de comparer le degré de réalisme d'élèves après l'auto-évaluation et la coévaluation par l'enseignant de quatre textes écrits. Dans un deuxième volet de la recherche, le style cognitif - de la dépendance et de l'indépendance à l'égard du champ - de l'élève est mis en relation avec le degré de réalisme. Les jugements des élèves, catégorisés en jugements réalistes, optimistes ou pessimistes, sont compilés aux fins d'analyses statistiques. Le style cognitif de la dépendance-indépendance de champ est déterminé avec l'aide du Test Collectif des Figures Cachées (TCFC).

3.1.1 Les objectifs généraux

Le premier objectif de la présente recherche est de savoir si une démarche de coévaluation améliore le degré de réalisme des élèves au moment de l'auto-évaluation de productions écrites. Le second objectif consiste à vérifier si cette démarche de coévaluation avantage les élèves ayant un style cognitif dépendant de champ.

3.1.2. La méthode suivie

La première étape consiste à déterminer le style cognitif dépendant-indépendant de champ des élèves en leur faisant passer le Test Collectif des Figures Cachées (TCFC) élaboré par Philip K. Oltman, Evelyn Raskin et Herman A. Witkin.

Par la suite, dans le cadre de quatre projets d'écriture, les élèves effectuent l'auto-évaluation de leurs textes en utilisant une fiche d'auto-évaluation (voir l'appendice B). L'enseignant utilisera, à son tour, cette fiche pour y noter son accord ou son désaccord avec le jugement de l'élève. Cette fiche présente cinq objectifs, subdivisés en dix-sept sous-objectifs, à évaluer avec l'aide de trois couleurs: vert, jaune et rouge. Chaque élève explique son jugement d'auto-évaluation en répondant à la question «pourquoi?» il utilise tel ou tel jugement (couleur). Ensuite, l'élève écrit une décision correctrice dans le cas où son jugement affirme qu'il y a place pour une amélioration. Enfin, une fois les sous-objectifs évalués par l'élève, l'enseignant appuie ou désapprouve, par des couleurs également, les jugements des élèves et ajoute au besoin des commentaires écrits.

3.1.2.1 La population

Un groupe de 23 élèves de cinquième année primaire participe à la recherche-action. Les données sont compilées à partir de 19 élèves, car quatre d'entre-eux, ayant été absents, n'ont remis qu'une partie de leurs fiches d'auto-évaluation. Ces élèves sont âgés entre 10 ans 7 mois et 12 ans 8 mois.

3.1.2.2 La procédure

Dans un premier temps, les élèves passent le Test Collectif des Figures Cachées en vue de déterminer leur style cognitif dépendant-indépendant de champ. Ce test prend une trentaine de minutes. Dans un autre temps, les élèves sont informés collectivement du contenu des dix-sept sous-objectifs des fiches d'auto-évaluation. Pour faciliter l'assimilation de la démarche, lors de la première auto-évaluation, seulement les sept premiers sous-objectifs sont évalués. Par la suite, tous les sous-objectifs sont auto-évalués par l'élève et coévalués par l'enseignant. En plus des explications collectives données pour faire comprendre le sens des objectifs et des sous-objectifs des fiches d'auto-évaluation, l'enseignant répond individuellement aux interrogations des élèves selon les besoins de chacun.

3.1.2.3 Les temps de l'expérimentation

Le Test Collectif des Figures Cachées a été administré le 6 février 1996. Les quatre textes écrits ont été auto-évalués les 15 et 26 février, le 10 avril et le 28 mai 1996, soit sur une période de trois mois et demi. Après la remise des auto-évaluations des projets d'écriture, la coévaluation de l'enseignant a suivi dans un délai d'une semaine.

3.2 LA VARIABLE INDÉPENDANTE: LA DÉPENDANCE-INDÉPENDANCE DE CHAMP

La variable indépendante: la dépendance-indépendance de champ est prise en considération dans la recherche-action. La question est de savoir si l'élève avec le style dépendant de champ améliore plus son degré de réalisme que l'élève indépendant de champ.

3.2.1 Le Test Collectif des Figures Cachées

Le Test Collectif des Figures Cachées, adapté en français par Paul A. Ranger, provient directement du Group Embedded Figures Test (GEFT) (Witkin, Oltman, Raskin et Karp, 1971). «Le GEFT est lui-même une adaptation du Embedded Figures Test (EFT) de Witkin (1950) prévu pour une passation individuelle³¹».

3.2.1.1 Description du test

Le Test Collectif des Figures Cachées est une épreuve perceptive. En effet, l'élève a pour tâche de retrouver, dans des figures géométriques complexes, une figure géométrique simple qui lui a été présentée comme modèle.

Le Test Collectif des Figures Cachées (TCFC) est simple à administrer. Il ne demande qu'un chronomètre, un nombre suffisant de livrets, de crayons taillés et de gommes à effacer. D'une durée d'une trentaine de minutes, il se compose de trois parties, dont la première sert d'exercice pratique. Les deux dernières parties

³¹ RANGER, Paul L. *Test Collectifs des Figures Cachées (TCFC) -Manuel*, Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1978, p.1.

proposent chacune 9 problèmes qui sont plus complexes que l'exercice (voir l'appendice A).

3.2.1.2 Correction du test

Chaque bonne réponse du TCFC donne un point. Les scores s'échelonnent entre 0 et 18. Une note élevée indique que l'élève est indépendant vis-à-vis du champ, tandis qu'une note basse caractérise un élève dépendant à l'égard du champ.

3.2.1.3 Qualité du test

Différentes études de validité du test, à partir de la version individuelle EFT, montrent des corrélations élevées.

Witkin rapporte des études sur des groupes de 155 et 242 étudiants. Les travaux de Bernadette Noël et de ses collaborateurs citent cinq études regroupant 591 sujets.

3.3 LES SITUATIONS D'ÉCRITURE

3.3.1 La nature des quatre textes choisis

Les quatre textes à produire par l'élève sont de types différents. Dans le premier, il écrit un acrostiche et dans le second, il poursuit un récit. Dans le troisième projet

d'écriture, l'élève rédige une lettre et pour le dernier texte, l'élève écrit une monographie.

3.3.2 L'approche pédagogique

L'ensemble des projets d'écriture s'inspire du matériel pédagogique «*Les Ateliers d'écriture*» de Cyril Doyon.

Le matériel est conçu pour que l'élève apprenne à adapter ses textes à différentes situations d'écriture, à bien les structurer, à formuler ses phrases conformément aux exigences de la syntaxe et du lexique, à les ponctuer correctement et enfin à orthographier sans faute les mots.

3.3.3 Structure d'un projet d'écriture

Chaque projet d'écriture est structuré de la façon suivante: une page titre évocatrice, une première étape qui fait connaître l'ensemble des composantes de la situation d'écriture, une étape «coup de pouce» où l'élève observe un texte modèle en vue d'améliorer son propre texte, une étape de planification de son texte, une autre où l'on suggère une banque de mots utiles pour la rédaction, la partie de la rédaction du texte et, finalement, les étapes de la révision et de la présentation.

3.3.4 Déroutement type d'un projet d'écriture

Une fois que chaque élève a en main les documents imprimés sur le projet d'écriture, l'enseignant fait une animation pour que l'élève s'approprie les diverses composantes du projet d'écriture. L'enseignant s'assure que tous les élèves ont bien compris le travail demandé avant de procéder à la rédaction. Une fois la rédaction, la révision et la mise au propre des textes terminées, l'élève reçoit les fiches d'auto-évaluation de sa production écrite. Il doit la compléter en jugeant chacun des 17 sous-objectifs d'écriture. De plus, il doit tenter d'expliquer son jugement et préciser s'il décide de modifier des éléments de son texte suite à son jugement. Nous verrons plus en détail cette étape de l'auto-évaluation dans les paragraphes qui suivent.

3.4 L'AUTO-ÉVALUATION ET LA COÉVALUATION

3.4.1 Les objectifs auto-évalués et coévalués

Les cinq grands objectifs à évaluer sont subdivisés en 17 sous-objectifs sur une fiche d'auto-évaluation (voir l'appendice B et le tableau 3.1 qui suit).

Tableau 3.1
Les objectifs d'écriture évalués

1. Choix de mes idées 1.1 J'ai écrit des idées convenant à mon projet d'écriture. 1.2 J'ai écrit suffisamment d'informations pour me faire comprendre. 1.3 J'ai tenu compte de la personne à qui je m'adresse.
2. Organisation de mes idées 2.1 J'ai écrit mes idées en ordre, sans les éparpiller. 2.2 J'ai organisé mes idées en paragraphes. 2.3 J'ai fait des liens entre mes paragraphes. 2.4 J'ai disposé mon texte selon les conventions.
3. Formulation de mes phrases 3.1 J'ai écrit des phrases de types variés et bien structurées. 3.2 J'ai fait des enchaînements entre mes phrases. 3.3 J'ai utilisé correctement les signes de ponctuation. 3.4 J'ai employé des mots précis et variés.
4. Orthographe de mes mots 4.1 J'ai orthographié correctement mes mots. 4.2 J'ai accordé correctement mes verbes. 4.3 J'ai fait accorder les noms et les adjectifs (ou les participes passés).
5. Présentation de mon texte (mise au propre) 5.1 J'ai transcrit mon brouillon sans commettre d'erreurs. 5.2 J'ai bien formé mes lettres minuscules et majuscules. 5.3 J'ai soigné la présentation de mon texte.

Le premier objectif touche le choix des idées ou des informations. Il regroupe des sous-objectifs quant à la pertinence, la suffisance de l'information et de la considération de la personne à qui le texte s'adresse. Le second objectif touche l'organisation des idées ou des informations. Il est supporté par des sous-objectifs qui concernent l'ordre des idées, leurs mises en paragraphe, les liens entre les paragraphes et la disposition du texte selon les conventions. Le troisième objectif concerne la formulation des phrases et vise par ses sous-objectifs à ce que les phrases soient variées, bien structurées, bien enchaînées et que l'élève utilise adéquatement la majuscule et les signes de ponctuation tout en variant son vocabulaire. Le quatrième objectif touche l'orthographe des mots en demandant à l'élève de vérifier comme telle l'orthographe des mots, l'accord des verbes, des participes passés, des noms et des adjectifs. Enfin le dernier objectif demande à l'élève de jeter un regard sur la présentation de son texte lors de la mise au propre. Il doit vérifier s'il a bien transcrit son brouillon sans commettre d'erreurs, s'il a bien formé ses lettres et soigné la présentation de son texte. L'ensemble de ces 17 sous-objectifs est auto-évalué par l'élève et coévalué par l'enseignant. Les jugements sont codifiés par trois couleurs.

3.4.2 Les trois couleurs pour juger un critère

La légende d'auto-évaluation suggérée dans *«Les Ateliers d'écriture»* de Cyril Doyon est celle utilisée par les élèves et l'enseignant. Cette légende repose sur trois niveaux de certitude d'atteinte d'un objectif. Ils sont identifiés par trois couleurs. La couleur verte réfère à une atteinte facile de l'objectif. La couleur jaune signale un doute, une difficulté, quelques erreurs quant à l'atteinte de l'objectif. Enfin la couleur rouge

reflète une grande difficulté, beaucoup d'erreurs ou que l'élève n'a pas atteint l'objectif. L'élève applique le code de couleur de son jugement dans le premier cercle à la droite du sous-objectif inscrit sur la fiche d'auto-évaluation. On peut prendre connaissance de la légende d'auto-évaluation qui était collée en permanence sur le pupitre de chaque élève et également affichée à quatre endroits visibles du local-classe à l'appendice C.

3.4.3 L'élève justifie son jugement

Une fois que l'élève a appliqué une des trois couleurs sur sa fiche d'auto-évaluation, il justifie son choix en répondant à la question: «Oui ou non parce que...». Les réponses à cette question, qui suit chaque sous-objectif, donne à l'enseignant des éléments sur la pensée métacognitive de l'élève et son degré de réalisme.

3.4.4 L'élève décide de se corriger (régulation)

Après avoir expliqué son jugement, l'élève répond à la question: «Je décide de...» Ainsi, suite à son jugement avec les couleurs et à sa justification par écrit, l'élève est confronté à une décision. Si le sous-objectif est atteint selon lui, il peut décider de poursuivre et de réinvestir son acquis pour la prochaine production. Si l'élève ne pense pas avoir atteint son but, il peut prendre diverses options comme recommencer, retravailler son texte avant de poursuivre ou bien demander de l'aide, etc. Encore là, l'enseignant retrouve dans les commentaires de l'élève d'autres éléments de sa pensée métacognitive.

3.4.5 La coévaluation et les commentaires de l'enseignant

Lorsque l'élève a terminé son auto-évaluation, l'enseignant récupère l'ensemble des pièces suivantes dans un dossier individuel: la documentation écrite sur le projet d'écriture, le brouillon, le propre et les fiches d'auto-évaluation. Après analyse du texte de l'élève, l'enseignant porte lui aussi un jugement sur le réalisme de l'élève à l'égard de chacun des sous-objectifs d'écriture, tout en utilisant les mêmes codes de couleurs de l'auto-évaluation pour signaler son jugement. L'enseignant utilise le deuxième petit cercle à la droite du sous-objectif (voir l'appendice B) pour appliquer son choix de couleur. Ensuite, l'enseignant peut inscrire ses commentaires pour justifier son jugement ou pour apporter des éléments facilitant la compréhension du sous-objectif dans le cas où l'élève semble avoir des explications impertinentes.

3.4.6 Le déroulement d'une coévaluation

Lorsque l'enseignant a terminé de coévaluer le texte, l'élève prend connaissance du jugement et des commentaires du maître. L'élève est appelé à les réinvestir dans la prochaine production ou à se corriger dans la production actuelle. C'est à cette étape que l'élève se rend compte s'il est réaliste, optimiste ou pessimiste dans ses jugements. Ces termes qualificatifs des jugements métacognitifs sont expliqués dans les lignes qui suivent.

3.5 LA COMPILATION DES DONNÉES

3.5.1 Le réalisme des jugements métacognitifs

Lorsque les jugements de l'élève et de l'enseignant concordent, l'on dit que le jugement de l'élève est juste et réaliste. Par exemple, si l'élève utilise la couleur verte pour justifier son jugement et l'enseignant également, le jugement de l'élève est qualifié de réaliste. Il en est de même lorsque les couleurs jaunes ou rouges sont utilisées simultanément. Par contre l'élève peut écrire des commentaires qui sont impertinents ou erronés par rapport à son jugement, ce jugement est alors qualifié d'incohérent.

3.5.2 Le manque de réalisme des jugements métacognitifs: l'optimisme et le pessimisme chez les élèves

Lorsque le jugement de l'élève ne concorde pas avec celui de l'enseignant, on dit qu'il manque de réalisme. Ce manque de réalisme se reflète de plusieurs façons. Si l'élève indique le code vert et l'enseignant le jaune ou rouge, le jugement est qualifié d'optimiste, ou encore si l'élève indique le code jaune et l'enseignant le code rouge, le jugement est encore qualifié d'optimiste, car l'élève pense qu'il a réussi ou mieux réussi son sous-objectif qu'il ne l'a fait en réalité.

Tableau 3.2
Légende des jugements

	Choix de l'élève	Choix de l'enseignant	Jugement
Codes de couleurs	Vert Jaune Rouge	Vert Jaune Rouge	Réaliste
	Vert Vert Jaune	Jaune Rouge Rouge	Optimiste
	Rouge Rouge Jaune	Vert Jaune Vert	Pessimiste

Enfin lorsqu'un élève indique le code rouge et que l'enseignant donne le vert ou le jaune ou encore que l'élève indique le code jaune et l'enseignant le vert, l'on dit que l'élève a un jugement pessimiste.

3.5.3 Les tableaux de compilation

L'ensemble des jugements, tant ceux des élèves que ceux de l'enseignant, sont compilés dans divers tableaux en utilisant les codes de couleur. Ainsi, dix-sept tableaux de compilation (voir appendice D) ont été bâtis, soit un tableau par sous-objectif de coévaluation en regard des quatre projets d'écriture. Ces tableaux de

compilation de données fournissent l'ensemble des éléments pour l'analyse statistique: le calcul des moyennes, des écarts types, des coefficients de Pearson, des pentes et l'élaboration des graphiques. L'ensemble de ces calculs servira à faire parler les chiffres, en dégager les valeurs statistiques et finalement à valider l'interprétation des résultats.

Enfin, l'ensemble des commentaires des élèves est compilé pour chaque sous-objectif en regard des jugements réaliste, optimiste, pessimiste et de leur pertinence ou non. Cette dernière compilation ne fait pas partie de la présente étude.

3.5.4 L'analyse des données statistiques et l'outil utilisé: le logiciel SPSS

Le logiciel SPSS est un logiciel intégré qui permet l'analyse et l'interprétation des données statistiques. L'acronyme SPSS vient de son premier titre anglais: Statistical Package for the Social Sciences. Ce logiciel est donc structuré pour faciliter l'étude des sciences humaines. Le logiciel SPSS est l'outil qui sert à calculer les différentes mesures statistiques.

Les données quantitatives ont été inscrites dans 2 tableaux du logiciel SPSS. C'est à partir de ces tableaux que de multiples calculs statistiques, histogrammes et graphiques ont été faits. Le logiciel SPSS a permis de calculer les moyennes (μ), les écarts types (σ), la valeur moyenne, la médiane, des coefficients de corrélation comme le r de Pearson, des indices de validité ou encore tracer des diagrammes de dispersion.

En statistique, la moyenne donne une mesure de la tendance centrale d'un ensemble de données. L'écart type permet de connaître la dispersion des scores autour de la moyenne. Plus l'écart type est petit, plus les données sont situées près de la moyenne, indiquant que les scores varient peu entre eux. Dans la présente recherche, les mesures de la moyenne et de l'écart type permettent de comparer l'évolution du degré de réalisme des élèves.

Les mesures de la médiane et de la valeur moyenne servent, dans la recherche, à partager les styles cognitifs dépendance-indépendance de champ dans le groupe d'élèves sélectionnés.

Le calcul du coefficient de corrélation r de Pearson permet d'évaluer la force du lien entre deux variables, ici, le réalisme des élèves et le style cognitif indépendant-dépendant de champ.

Après avoir décrit l'ensemble des moyens mis en place pour mener la recherche, maintenant portons un regard sur l'analyse et l'interprétation des résultats trouvés.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objet du présent chapitre est de présenter les données, les analyses statistiques ainsi que leur interprétation. Dans un premier temps, il est question des démarches d'auto-évaluation et de coévaluation qui ont servi à la récolte de données qualitatives. Celles-ci sont transformées en données quantitatives en vue des analyses statistiques.

Le Test Collectif des Figures Cachées (TCFC) détermine, chez chacun des 19 élèves impliqués dans la recherche, le style cognitif dépendant-indépendant de champ. La mesure de la valeur moyenne et de la médiane des scores à ce test sert à partager le groupe en deux, pour fin de comparaison, entre les élèves dépendants de champ et ceux qui sont indépendants de champ.

Des comparaisons sont faites entre les deux premières coévaluations et les deux dernières. Le degré de réalisme des élèves est comparé en regard des moyennes et des écarts types pour y déceler des changements. Plusieurs histogrammes et graphiques illustrent ce chapitre pour la compréhension et l'observation de différentes tendances. Des corrélations sont faites entre le style cognitif des élèves et leur degré de réalisme. Le chapitre se termine par une interprétation globale des résultats et une discussion.

4.1 L'OBSERVATION DES HABILETÉS MÉTACOGNITIVES EN ÉCRITURE

Lors des projets d'écriture, certaines habiletés métacognitives sont analysées, dont le réalisme de chaque élève en observant trois points dans les auto-évaluations. On observe en premier lieu chez l'élève, sa capacité de réflexion, en second, sa capacité d'action consciente et celle de faire un retour en arrière sur son projet d'écriture et, finalement, sa capacité d'évaluer. Ainsi, lorsque l'élève complète une fiche d'auto-évaluation de ses apprentissages en écriture, il écrit, premièrement, sa réflexion, deuxièmement, les actions qu'il entend prendre et, troisièmement, son évaluation de ce qu'il vient d'écrire (voir la figure 2.1 Processus métacognitif).

4.2 LES DÉMARCHES

Les élèves et l'enseignant effectuent les étapes suivantes. L'élève écrit des textes et les évalue. L'enseignant coévalue le travail de l'élève. L'élève prend connaissance des résultats et des commentaires de la coévaluation. Dans certaines circonstances, une médiation peut être nécessaire. Voyons plus en détail ce qui en est.

4.2.1 La démarche d'auto-évaluation de l'élève

L'élève remplit une fiche d'auto-évaluation. Il doit, dans un premier temps, comprendre les objectifs d'écriture et voir s'il en a tenu compte dans son texte; c'est

le début du processus métacognitif. Dans un deuxième temps, l'élève exprime son jugement métacognitif de deux manières. La première se fait en utilisant une couleur qui permet d'identifier rapidement si l'élève pense avoir bien réussi, plus ou moins réussi ou ne pas avoir réussi l'objectif. Avec la seconde manière, l'élève écrit la raison de son choix de couleur. Dans un troisième temps, c'est l'étape de la régulation, où l'élève écrit sa décision métacognitive en vue de modifier ou non quelque chose à son texte (voir appendice D).

4.2.2 La démarche de coévaluation de l'enseignant

Après l'étape d'auto-évaluation de l'élève, l'enseignant prend connaissance des jugements métacognitifs et des décisions régulatrices de ce dernier. L'enseignant porte alors un jugement - c'est l'étape de la coévaluation de l'enseignant- pour confirmer ou infirmer la décision de l'élève et le guider dans sa régulation par des commentaires. C'est à cette étape que l'enseignant évalue le réalisme et la pertinence des jugements métacognitifs. Les commentaires écrits de l'enseignant tentent d'amener l'élève à préciser sa pensée ou bien à corriger une conception ou une décision erronée.

4.2.3 La démarche de médiation

Au moment où l'élève prend connaissance de la coévaluation de l'enseignant, s'installe une médiation. Une médiation dans le sens où l'élève et l'enseignant doivent arriver à un accord. La médiation se déroule de plusieurs manières, dont voici quelques exemples. Tantôt, l'élève comprend les commentaires de l'enseignant,

les accepte et décide de les utiliser dans son projet d'écriture. Tantôt, l'élève ne comprend pas les explications écrites de l'enseignant et consulte un camarade ou l'enseignant pour comprendre. Tantôt l'élève n'accepte pas les commentaires et vient «négocier» avec l'enseignant.

4.2.4 Les deux périodes de médiations

Deux périodes de médiation sont établies: soit une première période de médiation qui concerne les deux premiers projets d'écriture et une seconde qui regroupe les troisième et quatrième textes. Nous allons donc comparer les résultats des coévaluations des deux premiers textes avec les résultats des deux derniers pour cerner l'évolution des jugements des élèves.

4.2.5 Les commentaires écrits des élèves

Les commentaires écrits des élèves sont pertinents ou impertinents. Un commentaire pertinent, c'est un jugement de l'élève qui a un lien direct avec l'objectif évalué. Un commentaire impertinent dénote une incompréhension de la part de l'élève et nécessite une mise au point par l'enseignant soit verbale ou écrite.

4.3 LA CUEILLETTE DES PREMIÈRES DONNÉES

Les premières données sont compilées à partir des jugements notés sur les fiches d'auto-évaluation. Ce sont des données nominales.

4.3.1 Les quatre situations d'écriture

Chacune des quatre situations d'écriture a été coévaluée par l'élève et l'enseignant sur les documents «Fiche d'auto-évaluation de mes apprentissages en écriture» (voir l'appendice B). Ces fiches comprennent 17 sous-objectifs d'apprentissage en écriture.

4.3.2 Les codes de couleurs

Chaque sous-objectif est coévalué à l'aide de trois codes de couleurs signifiant par le rouge un insuccès, le jaune un doute et le vert une réussite (voir l'appendice C). Chaque décision de l'élève, symbolisée par une des trois couleurs, est comparée à celle de l'enseignant. C'est suite à l'observation des deux jugements (deux couleurs) que l'on qualifie les jugements métacognitifs de l'élève soit de réalistes, d'optimistes ou de pessimistes.

4.3.3 Une décision quant au réalisme d'un jugement métacognitif

Ainsi, lorsque l'élève et l'enseignant sont d'accord, c'est à dire qu'ils utilisent mutuellement les mêmes codes de couleurs comme verte et verte, jaune et jaune ou rouge et rouge, l'on qualifie le jugement de réaliste. Si la décision est symbolisée verte par l'élève et jaune ou rouge par l'enseignant, ou encore jaune par l'élève et rouge par l'enseignant, le jugement est qualifié d'optimiste. Par contre, une décision

symbolisée par le jaune ou le rouge par l'élève et le vert par l'enseignant, ou encore le rouge par l'élève et le jaune par l'enseignant, ce jugement est qualifié de pessimiste. Voir le tableau 4.1 qui suit.

Tableau 4.1
Illustration des codes de couleurs et
de la décision quant au réalisme du jugement de l'élève

Code de couleurs & Code de couleurs de l'élève de l'enseignant			Réalisme du jugement métacognitif
VERT JAUNE ROUGE	& & &	VERT JAUNE ROUGE	Réaliste
VERT VERT JAUNE	& & &	JAUNE ROUGE ROUGE	Optimiste
JAUNE ROUGE ROUGE	& & &	VERT VERT JAUNE	Pessimiste

4.4 LES DONNÉES ANALYSABLES

Les premières données nominales sont transformées en données quantitatives pour être analysées statistiquement. Ces données sont triées en fonction du style cognitif dépendant-indépendant de champ et disposées dans des tableaux.

4.4.1 Les données nominales vers les données quantitatives

L'ensemble des décisions symbolisées par les couleurs et l'ensemble des jugements réalistes, optimistes ou pessimistes sont compilés dans dix-sept tableaux, soit un tableau par sous-objectif d'écriture. Toutes les décisions des dix-neuf élèves sont notées en regard des quatre textes. L'on retrouve ces dix-sept tableaux à l'appendice D. Ces tableaux nous donnent un ensemble de données nominales. Ces dernières sont ensuite transférées en données quantitatives dans les tableaux 4.2 et 4.3 ci-après.

Tableau 4.2
 Compilation des jugements en proportion et
 pourcentage, en regard des 7 sous-objectifs du premier texte et
 des 17 sous-objectifs du deuxième texte

Sujet	Réa.	Opt.	Pes.	% Réa.	% Opt.	% Pes.
1	8/17	5/17	4/17	47	29	24
2	10/14	4/14	0/14	71	29	0
3	18/23	4/23	1/23	78	17	5
4	2/9	6/9	1/9	22	67	11
5	9/17	7/17	1/17	53	41	6
6	7/7	0/7	0/7	100	0	0
7	15/22	6/22	1/22	68	27	5
8	12/24	6/24	6/24	50	25	25
9	8/14	4/14	2/14	57	29	14
10	13/23	8/23	2/23	57	35	8
11	13/23	9/23	1/23	57	39	4
12	21/23	2/23	0/23	91	9	0
13	10/17	5/17	2/17	59	29	12
14	4/5	1/5	0/5	80	20	0
15	11/20	7/20	2/20	55	35	10
16	18/23	5/23	0/23	78	22	0
17	3/3	0/3	0/3	100	0	0
18	9/16	3/16	4/16	56	10	25
19	13/23	4/23	6/23	57	17	26

Légende:

Sujet : Identification des élèves par ordre alphabétique.

Réa. : Proportion de jugements réalistes.

Opt. : Proportion de jugements optimistes.

Pes. : Proportion de jugements pessimistes.

% Réa. : Pourcentage de jugements réalistes.

% Opt. : Pourcentage de jugements optimistes.

% Pes. : Pourcentage de jugements pessimistes.

Tableau 4.3
Compilation des jugements en proportion et
pourcentage en regard des 17 sous-objectifs de
chacun des deux derniers textes

Sujet	Réa.	Opt.	Pes.	% Réa.	% Opt.	% Pes.
1	23/32	3/32	6/32	73	9	18
2	26/32	3/32	3/32	82	9	9
3	21/31	3/31	7/31	68	10	22
4	8/16	3/16	5/16	50	19	31
5	10/14	3/14	1/14	71	22	7
6	27/29	2/29	0/29	93	7	0
7	24/31	6/31	1/31	78	19	3
8	30/34	3/34	1/34	88	9	3
9	20/31	11/31	0/31	65	35	0
10	17/29	9/29	3/29	59	31	10
11	29/32	2/32	1/32	91	6	3
12	34/34	0/34	0/34	100	0	0
13	12/17	2/17	3/17	70	12	18
14	31/34	0/34	3/34	91	0	9
15	10/17	7/17	0/17	59	41	0
16	26/33	6/33	1/33	79	18	3
17	32/34	2/34	0/34	94	6	0
18	26/32	0/32	6/32	82	0	18
19	15/17	2/17	0/17	88	12	0

Légende:

- Sujet : Identification des sujets par ordre alphabétique.
 Réa. : Proportion de jugements réalistes.
 Opt. : Proportion de jugements optimistes.
 Pes. : Proportion de jugements pessimistes.
 % Réa. : Pourcentage de jugements réalistes.
 % Opt. : Pourcentage de jugements optimistes.
 % Pes. : Pourcentage de jugements pessimistes.

4.4.2 Les données quantitatives

Le tableau 4.2 concerne les données des deux premiers textes ainsi que les coévaluations de ceux-ci et le tableau 4.3 concerne les données des deux derniers textes et leurs coévaluations. Les explications suivantes s'appliquent aux tableaux 4.2 et 4.3.

La première colonne de chaque tableau identifie, par des numéros, les 19 élèves. La seconde colonne donne la proportion de jugements réalistes pour les deux coévaluations. Par exemple, dans le tableau 4.2, le sujet numéro 1 a réalisé 8 jugements réalistes sur un total de 17 sur ses fiches d'auto-évaluation, soit une proportion de 8/17, ce qu'indique le tableau. La troisième colonne représente la proportion des jugements optimistes et la quatrième la proportion des jugements pessimistes. Les cinquième, sixième et septième colonnes traduisent en pourcentage le degré de réalisme, d'optimisme et de pessimisme des élèves à l'égard des sous-objectifs identifiés dans la fiche d'auto-évaluation (voir l'appendice B).

4.4.3 Les données en relation avec le style cognitif

Les tableaux 4.4 et 4.5 ci-après présentent, dans la 4e colonne, les scores des élèves au Test Collectif des Figures Cachées (TCFC) et, dans les 3 dernières colonnes, les

pourcentages de réalisme, d'optimisme et de pessimisme extraits des tableaux 4.2 et 4.3. La liste des données est triée en mettant en ordre décroissant les scores des sujets au TCFC. Par exemple, le premier élève, avec un score de 18 sur 18, est le sujet le plus indépendant de champ et le dernier élève, avec un score de 5 sur 18, est le sujet le plus dépendant de champ. C'est à partir des données des tableaux 4.4 et 4.5 que nous tracerons divers graphiques et ferons des analyses statistiques.

Tableau 4.4
Compilation des scores au TCFC et
des pourcentages de jugements réalistes, optimistes et pessimistes
après les 1re et 2e coévaluations

1	2	3	4	5	6	7
Rang décroissant	Identification	Style cognitif	Score au TCFC	% de réalisme	% d'optimisme	% de pessimisme
1	2	1	18	71	29	0
2	6	1	17	100	0	0
3	14	1	17	80	20	0
4	11	1	16	57	39	4
5	13	1	16	59	29	12
6	17	1	16	100	0	0
7	16	1	15	78	22	0
8	19	1	15	57	17	26
9	9	1	14	57	29	14
10	18	2	12	56	19	25
11	1	2	11	47	29	24
12	10	2	11	57	35	8
13	3	2	10	78	17	5
14	4	2	10	22	67	11
15	8	2	10	50	25	25
16	12	2	10	91	9	0
17	7	2	8	68	27	5
18	15	2	7	55	35	10
19	5	2	5	53	41	6

Légende:

Colonne

- 1 : Rang décroissant des élèves au TCFC
- 2 : Identification de l'élève
- 3 : Style cognitif: 1 = indépendant de champ / 2 = dépendant de champ
- 4 : Score de l'élève au TCFC
- 5 : Pourcentage du réalisme de l'élève
- 6 : Pourcentage de l'optimisme de l'élève
- 7 : Pourcentage du pessimisme de l'élève

Tableau 4.5
 Compilation des scores au TCFC et
 des pourcentages de jugements réalistes, optimistes et pessimistes
 après les 3e et 4e coévaluations

1	2	3	4	5	6	7
Rang décroissant	Identification	Style cognitif	Score au TCFC	% de réalisme	% d'optimisme	% de pessimisme
1	2	1	18	82	9	9
2	6	1	17	93	7	0
3	14	1	17	91	0	9
4	11	1	16	91	6	3
5	13	1	16	70	12	18
6	17	1	16	94	6	0
7	16	1	15	79	18	3
8	19	1	15	88	12	0
9	9	1	14	65	35	0
10	18	2	12	82	0	18
11	1	2	11	73	9	18
12	10	2	11	59	31	10
13	3	2	10	68	10	22
14	4	2	10	50	19	31
15	8	2	10	88	9	3
16	12	2	10	100	0	0
17	7	2	8	78	19	3
18	15	2	7	59	41	0
19	5	2	5	71	22	7

Légende:

Colonne

- 1 : Rang décroissant des élèves au TCFC
- 2 : Identification de l'élève
- 3 : Style cognitif: 1 = indépendant de champ / 2 = dépendant de champ
- 4 : Score de l'élève au TCFC
- 5 : Pourcentage du réalisme de l'élève
- 6 : Pourcentage de l'optimisme de l'élève
- 7 : Pourcentage du pessimisme de l'élève

4.5 LES VARIABLES

4.5.1 Les variables qualitatives

Le jugement métacognitif de l'élève comporte deux variables qualitatives. La première est ordinale et la seconde nominale.

Le jugement métacognitif de l'élève, symbolisé par les trois codes de couleurs, est de nature qualitative ordinale. En effet, l'élève exprime dans son jugement une relation d'ordre par des couleurs qui réfèrent à un ordre logique décroissant. La couleur verte exprime une satisfaction de réussite d'un objectif, le jaune implique un doute dans l'atteinte de l'objectif et le choix du rouge indique que l'élève ne croit pas avoir réussi l'objectif. Donc, les modalités de cette variable sont les codes de couleurs vert, jaune et rouge.

La seconde variable qualitative sera dite nominale, car elle identifie par des mots le réalisme des jugements métacognitifs de l'élève suite à la coévaluation. Les modalités de cette variable sont les termes réaliste, optimiste et pessimiste.

4.5.2 Les variables quantitatives

La présente recherche regroupe trois variables quantitatives l'une dite discrète et les deux autres dites continues.

La variable quantitative discrète quantifie la variable qualitative nominale décrite ci-haut. Ainsi cette variable compte le nombre des jugements dits réaliste, optimiste et pessimiste. Cette variable est compilée dans les tableaux 4.2 et 4.3 sous les trois

dernières colonnes qui donnent les proportions des jugements réalistes, optimistes et pessimistes.

Quant aux deux variables quantitatives continues, la première identifie le pourcentage de réalisme, d'optimisme et de pessimisme des jugements métacognitifs donnés par l'élève sur leurs fiches d'auto-évaluation et la seconde indique les scores obtenus au Test Collectif des Figures Cachées pour déterminer le style cognitif dépendant-indépendant de champ de l'élève. Ces données quantitatives sont compilées dans les tableaux 4.4 et 4.5. C'est l'ensemble des variables de ces deux tableaux qui fera l'objet d'études statistiques.

4.5.3 Les variables dépendantes et indépendantes

Il ne faut pas confondre les termes statistiques «variables dépendante et indépendante» avec la terminologie propre à un style cognitif qui réfère au «concept de dépendance et d'indépendance de champ».

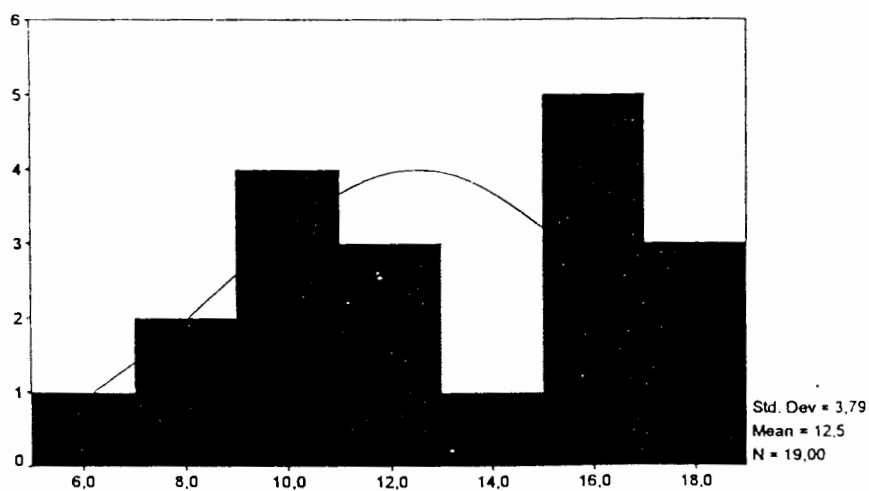
Dans la présente étude, le score des élèves au Test Collectif des Figures Cachées, qui détermine le style cognitif de l'élève, sera retenu comme variable indépendante. En effet, cette variable est contrôlée et influence les jugements métacognitifs de l'élève. Les pourcentages de réalisme, d'optimisme et de pessimisme seront retenus comme variables dépendantes, car ils sont influencés par le style cognitif dépendant-indépendant de champ de l'élève. L'ensemble de ces variables indépendantes et dépendantes se retrouve dans les tableaux 4.4 et 4.5 plus haut.

4.6 Les analyses statistiques

4.6.1 La distribution des scores du TCFC

Les scores des 19 élèves au TCFC sont répartis entre les valeurs de 5/18 jusqu'à 18/18. L'histogramme de la figure 4.1 illustre cette distribution. À première vue, on discerne deux regroupements: un premier autour de la valeur 10 et l'autre autour de la valeur 16. Le graphique présente l'image d'une symétrie bimodale.

Nombre
d'élèves



Scores des élèves au TCFC

Figure 4.1 Distribution du score au TCFC par élève

4.6.2 Les pourcentages des différents jugements métacognitifs

Les 6 histogrammes suivants (figures 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 et 4.7) donnent une image de la distribution des pourcentages des différents jugements en relation avec les scores obtenus au TCFC. Les trois graphiques illustrés aux figures 4.8, 4.9 et 4.10 aident à mieux percevoir les différences dans l'évolution de ces pourcentages.

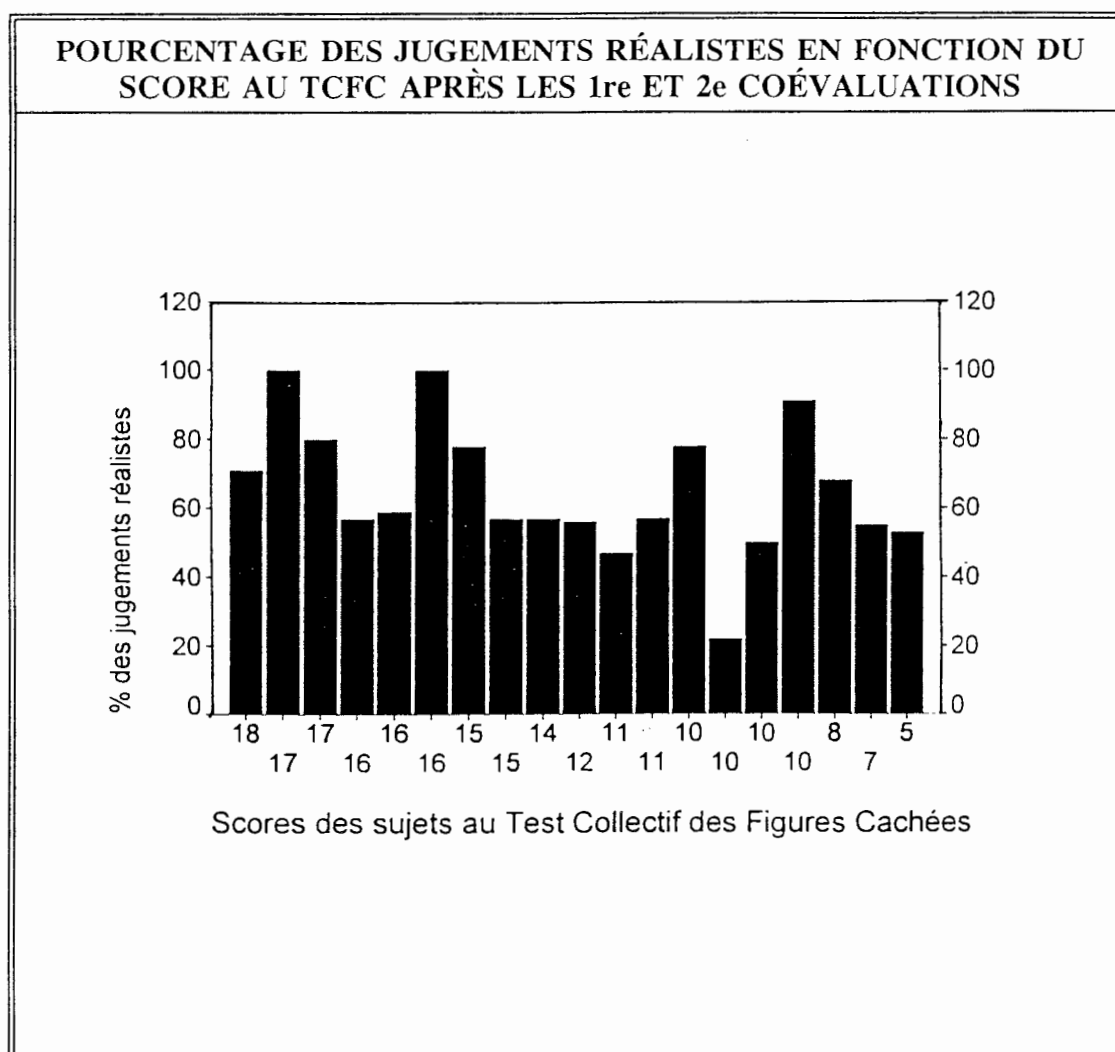


Figure 4.2 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements réalistes après les 1^{re} et 2^e coévaluations

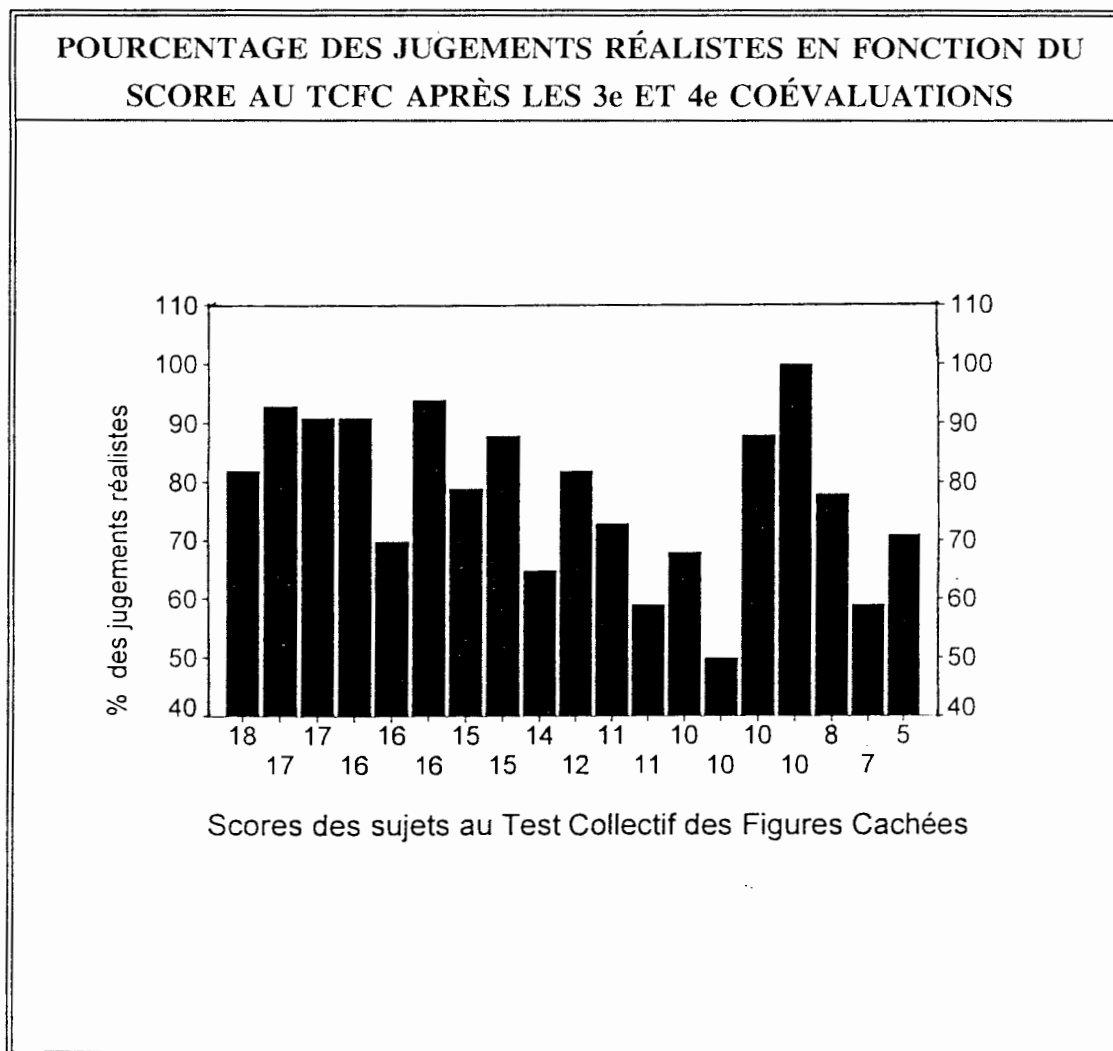


Figure 4.3 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements réalistes après les 3e et 4e coévaluations

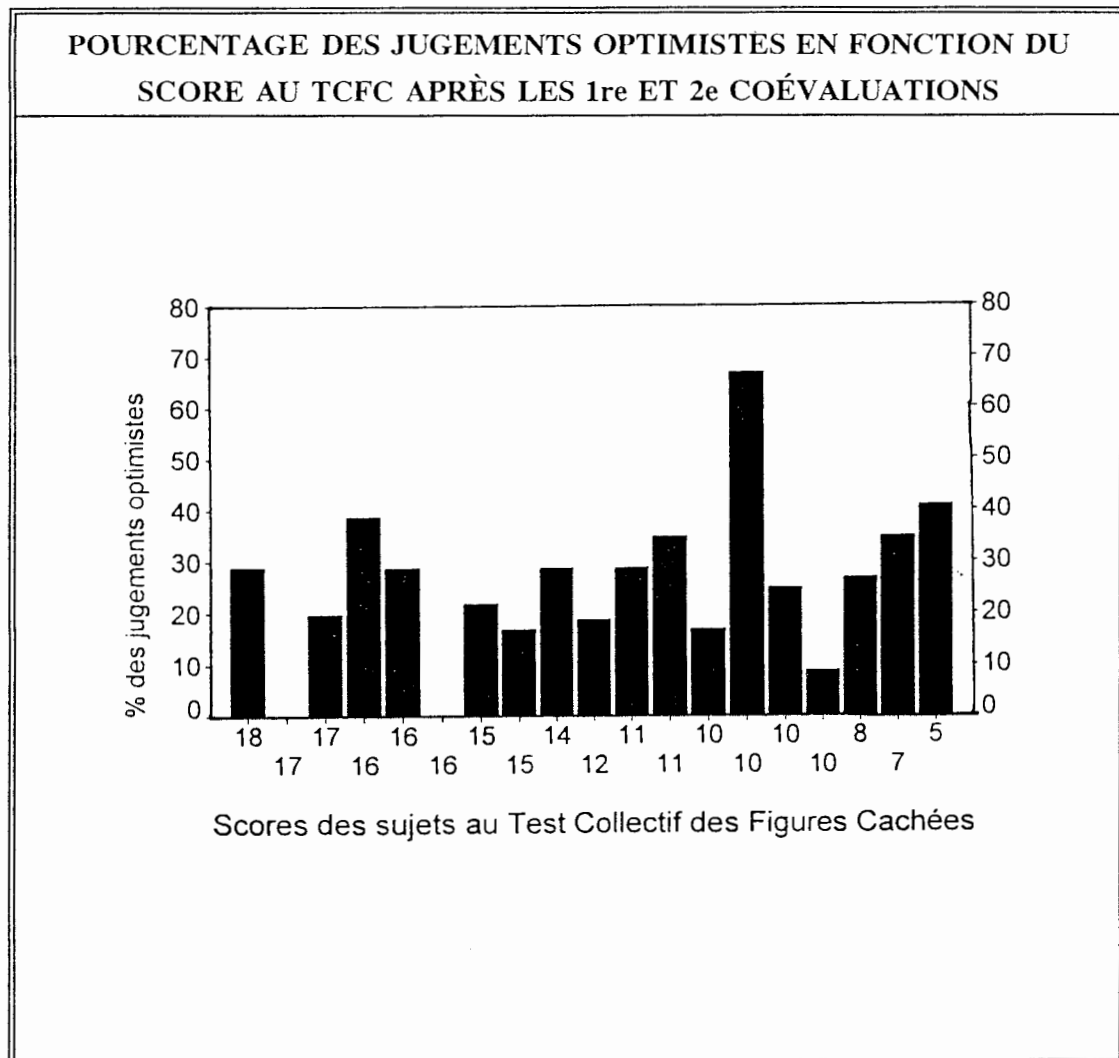


Figure 4.4 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements optimistes après les 1re et 2e coévaluations

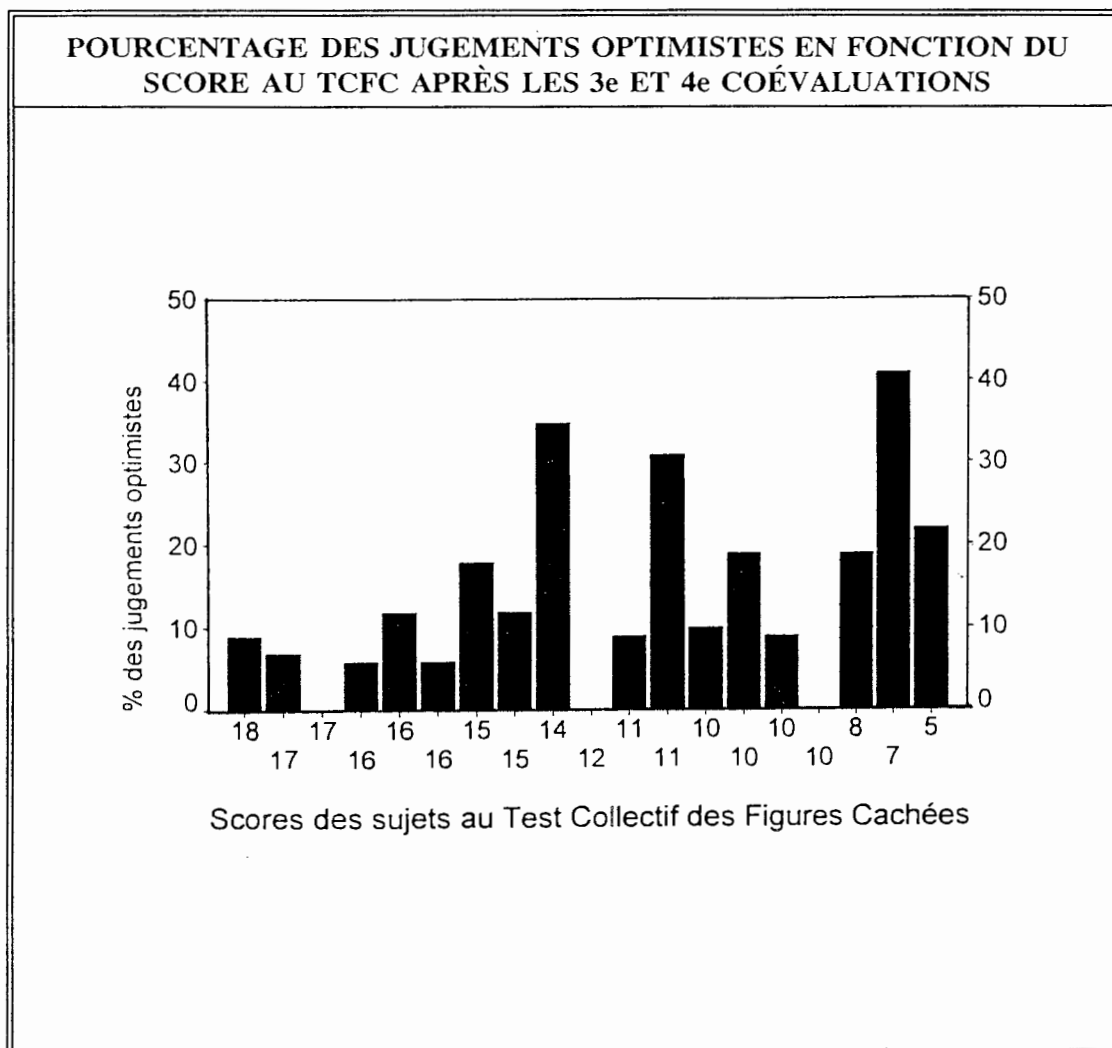


Figure 4.5 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements optimistes après les 3^e et 4^e coévaluations

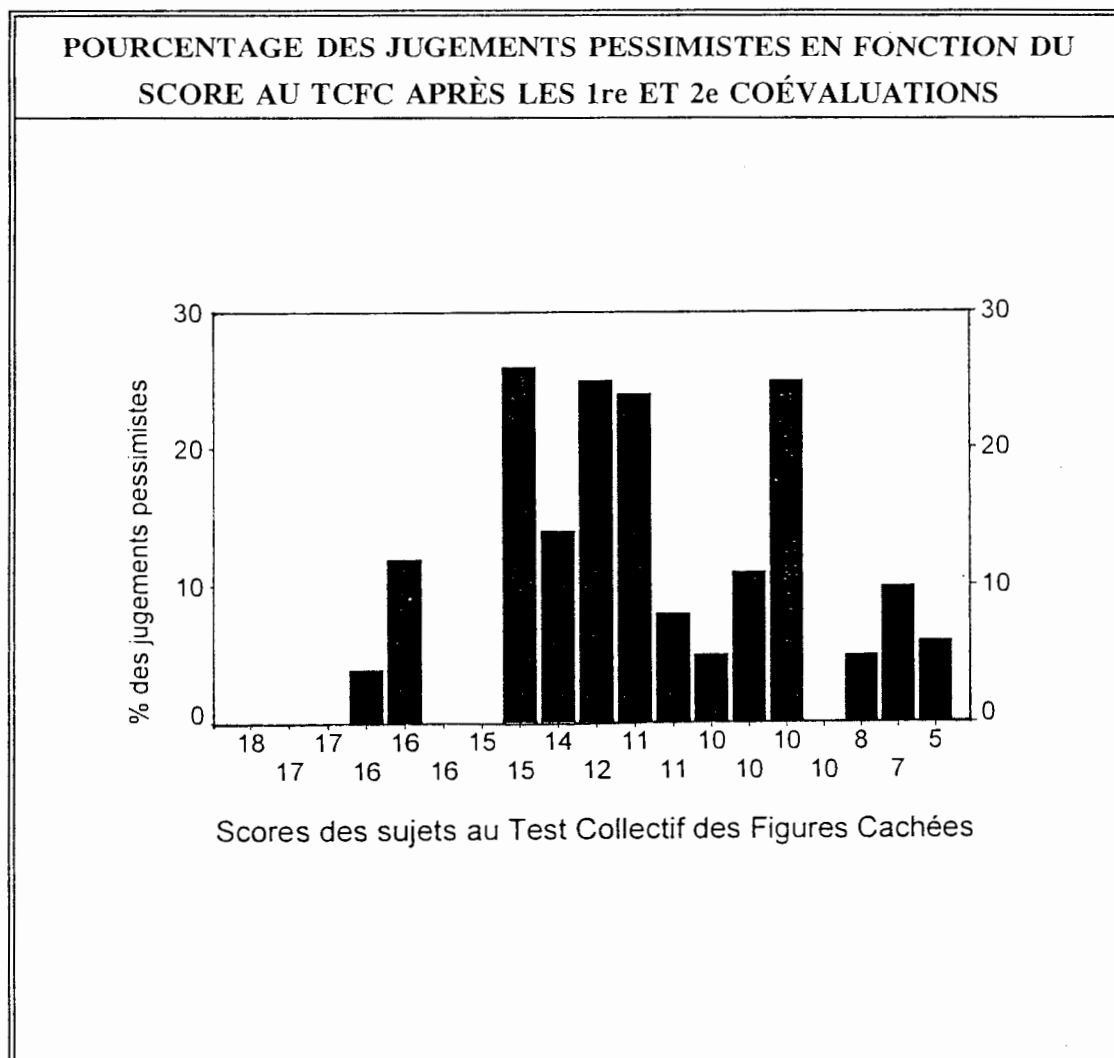


Figure 4.6 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements pessimistes après les 1^{re} et 2^e coévaluations

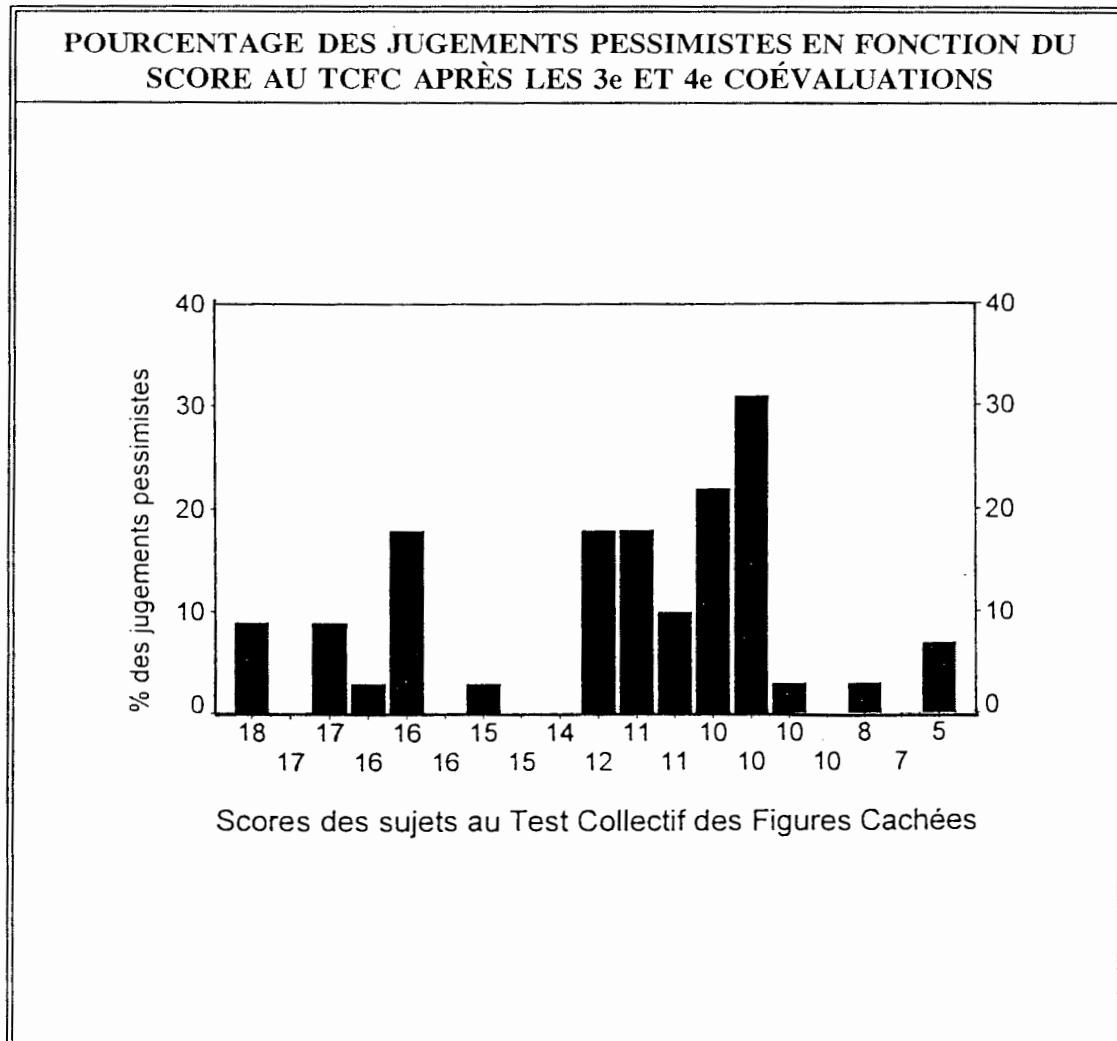


Figure 4.7 Histogramme mettant en relation les score au TCFC et les jugements pessimistes après les 3^e et 4^e coévaluations

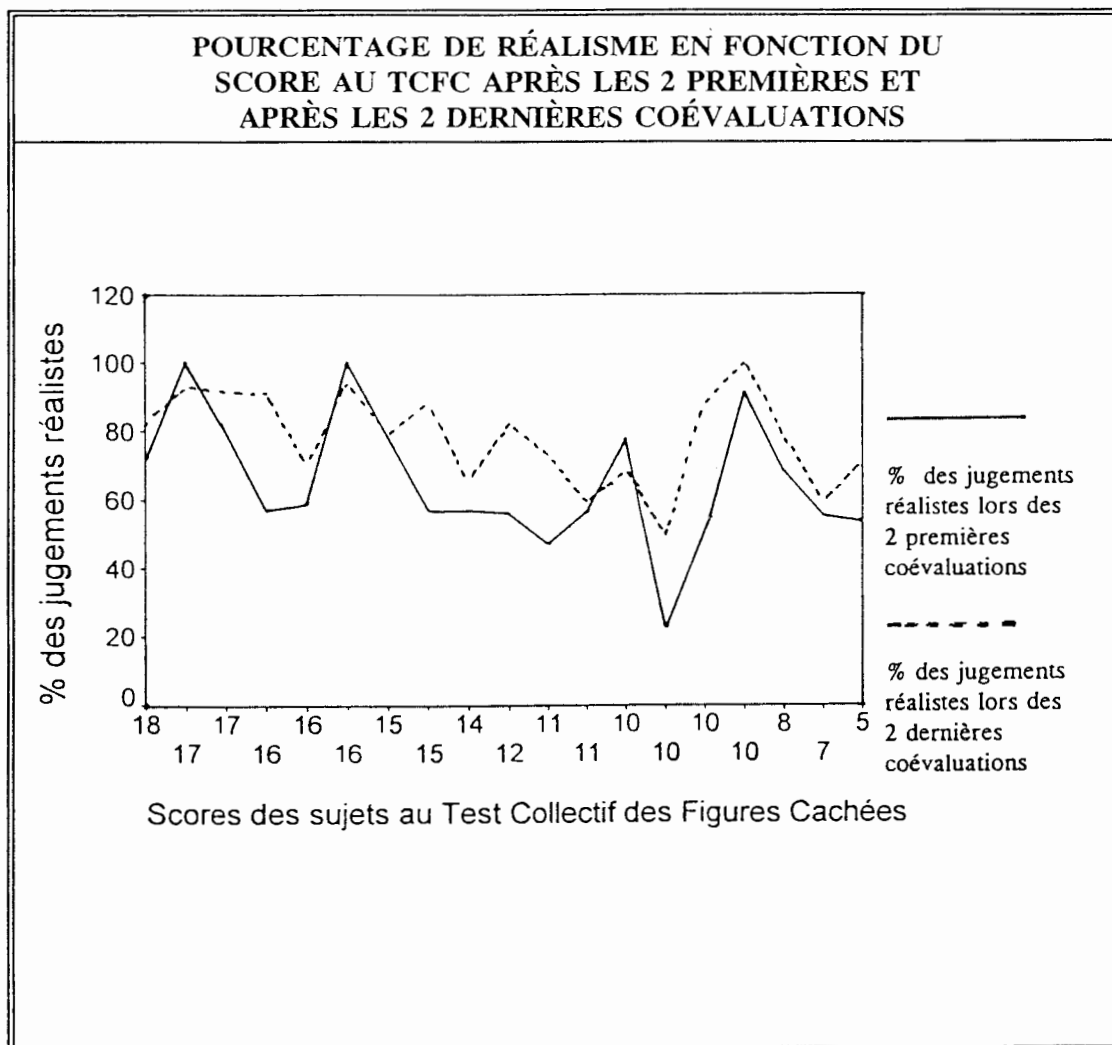


Figure 4.8 Graphique mettant en relation les pourcentages de réalisme et les scores au TCFC

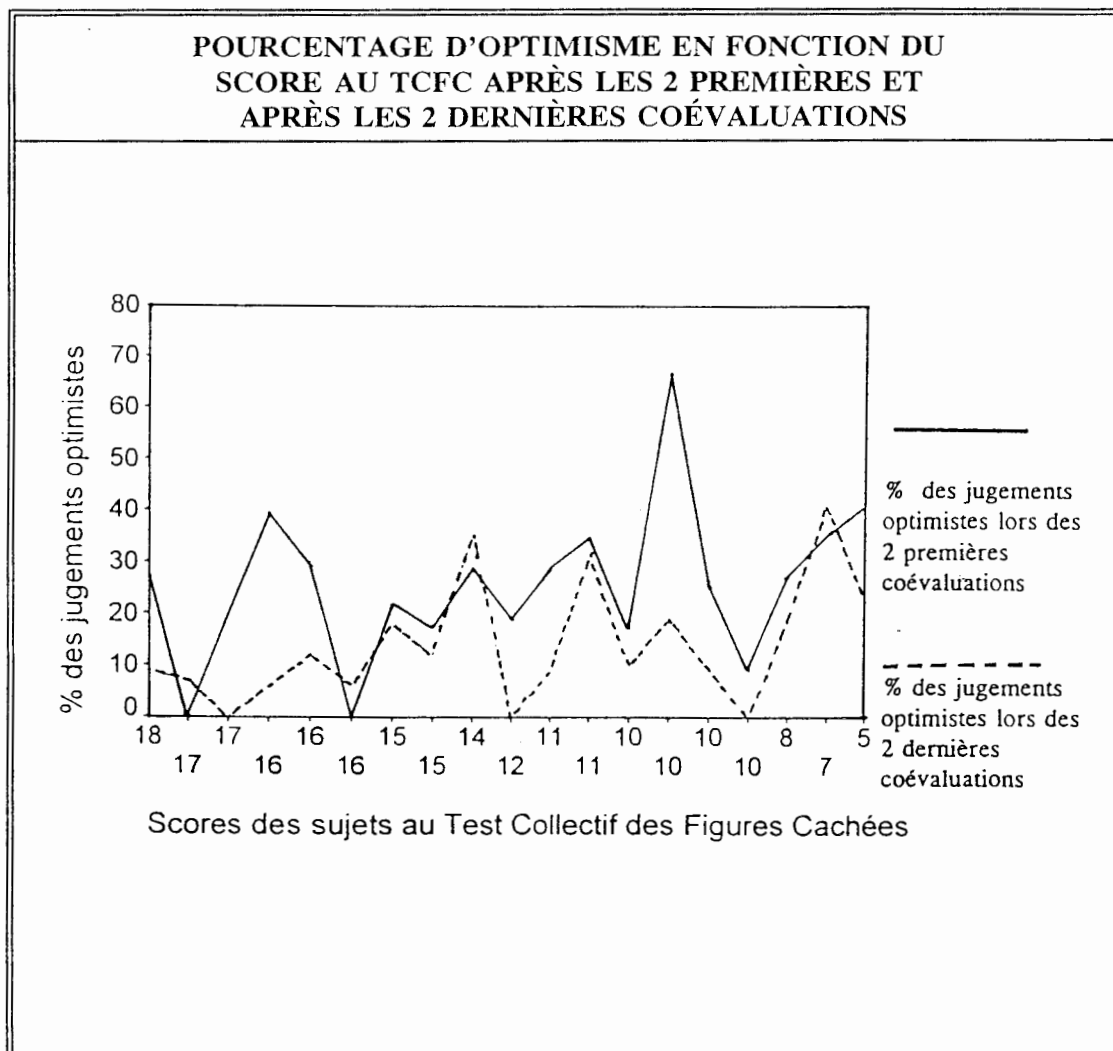


Figure 4.9 Graphique mettant en relation les pourcentages d'optimisme et les scores au TCFC

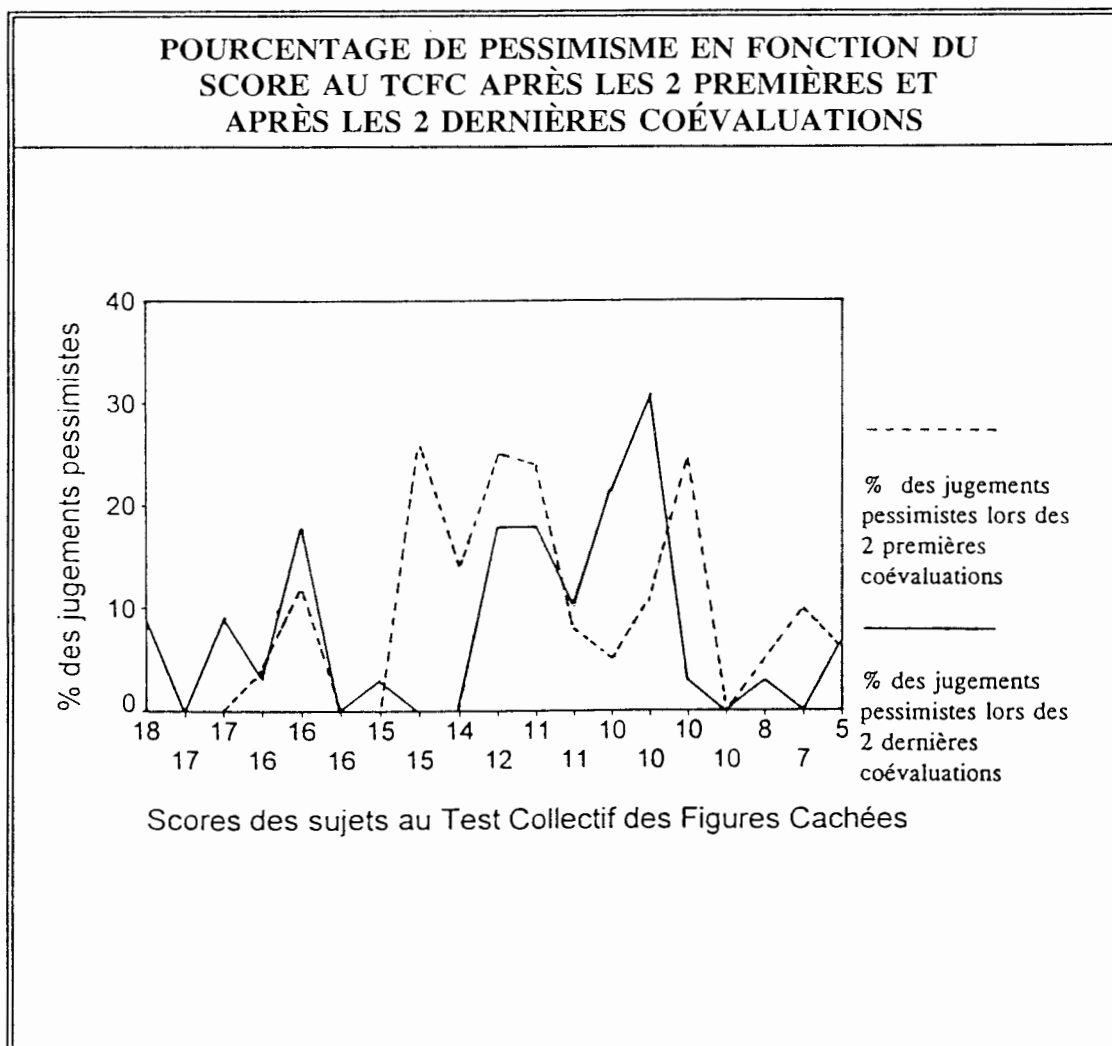


Figure 4.10 Graphique mettant en relation les pourcentages de pessimisme et les scores au TCFC

4.6.3 Les moyennes (μ) des jugements métacognitifs

En comparant les moyennes (μ) du réalisme, de l'optimisme et du pessimisme des élèves lors des deux premières coévaluations et des deux dernières coévaluations, il y a une amélioration d'environ 13% du degré de réalisme, une baisse de presque 12% dans l'optimisme et une légère baisse de près de 1% du pessimisme des élèves (Voir le tableau 4.6). Il semble que la coévaluation lors des 3e et 4e textes influence le jugement des élèves en le rendant plus réaliste qu'il ne l'était après l'écriture des 1er et 2e textes. En est-il de même pour les écarts types?

Tableau 4.6
Ensemble des moyennes (μ) des jugements métacognitifs
après les coévaluations

Variable	Moyenne (μ)	Différence
Réalisme après: la 1re et la 2e coévaluation	65,05 %	
la 3e et 4e coévaluation	77,95 %	+12,9 %
Optimisme après: la 1re et la 2e coévaluation	25,74 %	
la 3e et 4e coévaluation	13,95 %	-11,79 %
Pessimisme après: la 1re et la 2e coévaluation	9,21 %	
la 3e et 4e coévaluation	8,11 %	-1,10 %

4.6.4 Les écarts types (sigma) des jugements métacognitifs

En observant le tableau 4.7 ci-après, il apparaît que les écarts types (sigma) sont plus prononcés dans les deux premiers textes. Ainsi l'écart type du réalisme passe de 19,36 à 13,84 après les deux dernières coévaluations, celui de l'optimisme va de 15,23 à 11,67 et l'écart type du pessimisme va de 9,48 à 9,18. Bref, l'écart type se rétrécit après les 3e et 4e coévaluations, c'est à dire que l'ensemble des jugements des élèves se rapproche de la moyenne.

Tableau 4.7
Ensemble des écarts types (sigma) des jugements métacognitifs
après les coévaluations

Variable	Écart type	Différence
Réalisme après: la 1re et la 2e coévaluation	19,36	
la 3e et 4e coévaluation	13,84	-5,52
Optimisme après: la 1re et la 2e coévaluation	15,23	
la 3e et 4e coévaluation	11,67	-3,56
Pessimisme après: la 1re et la 2e coévaluation	9,48	
la 3e et 4e coévaluation	9,18	-0,30

4.6.5 Les relations entre le style cognitif et le réalisme

L'analyse des moyennes et des écarts types ci-haut montre une augmentation du pourcentage de réalisme des élèves. Cette augmentation est illustrée à l'aide de graphiques qui mettent en relation les scores décroissants des élèves obtenus au

TCFC et les qualités - réalisme, optimisme et pessimisme - des jugements métacognitifs calculés en pourcentage. Les graphiques aux figures 4.8, 4.9 et 4.10 comparent les données après les deux premières coévaluations et les deux dernières coévaluations.

Le graphique de la figure 4.8 montre une amélioration du réalisme des élèves après les deux dernières coévaluations en relation avec leurs styles cognitifs. Il corrobore l'analyse des moyennes et des écarts types ci-haut.

La figure 4.9, mettant en relation le pourcentage d'optimisme et les scores au TCFC, montre pour l'ensemble moins d'optimisme après les deux dernières coévaluations sauf pour les sujets ayant les scores 7 et 14 au TCFC.

La figure 4.10 montre le pourcentage de pessimisme en relation avec les scores au TCFC et illustre que le pessimisme diminue aussi pour l'ensemble du groupe, sauf pour les élèves ayant les scores 11 et 18 au TCFC.

4.6.6 La valeur moyenne et la médiane

Y a-t-il une valeur centrale qui permettrait de diviser également le groupe des indépendants de champ de celui des dépendants de champ? La valeur moyenne et la médiane peuvent répondre à cette question. Ces deux mesures arithmétiques fournissent une tendance centrale d'un ensemble de données. La moyenne (μ) est de 12,53 et la médiane (Md) est de 12 pour les scores au TCFC. Donc, la valeur 12 servira de charnière pour départager le sous-groupe ayant une tendance à la

dépendance de champ du sous-groupe ayant une tendance vers l'indépendance de champ. L'on retrouvera l'identification des neuf sujets indépendants de champ par le nombre «1» et les dix sujets dépendants de champs par le nombre «2» dans les tableaux 4.4 et 4.5 sous la troisième colonne: «Style cognitif».

Comme les deux sous-groupes, indépendant et dépendant de champ, sont définis, il s'agit maintenant d'étudier les relations qu'ils ont avec les jugements métacognitifs.

4.6.7 Un lien entre le style cognitif et les jugements métacognitifs

En regardant les figures 4.8, 4.9 et 4.10, il semble y avoir un lien entre le style cognitif et les pourcentages de réalisme, d'optimisme et de pessimisme. Pour illustrer ce lien, nous allons tracer en premier lieu un diagramme de dispersion de la variable indépendante - le style cognitif - en relation avec la variable dépendante - les différents pourcentages de réalisme, d'optimisme et de pessimisme -. La variable indépendante sera en abscisse (l'axe des x) et la variable dépendante sera en ordonnée (l'axe des y). Les figures 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 et 4.16 illustrent les points de dispersion qui sont reliés par une ligne pointillée.

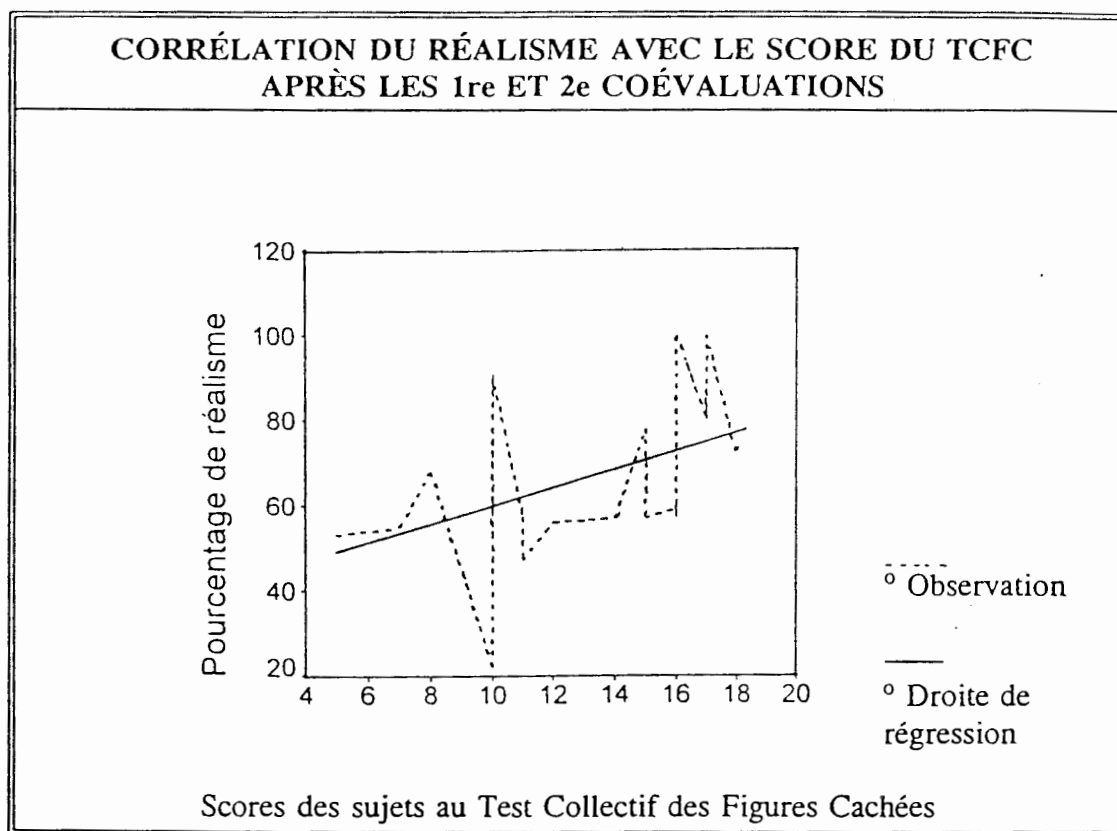


Figure 4.11 Graphique de corrélation entre le style cognitif et le réalisme après les 1^{re} et 2^e coévaluations

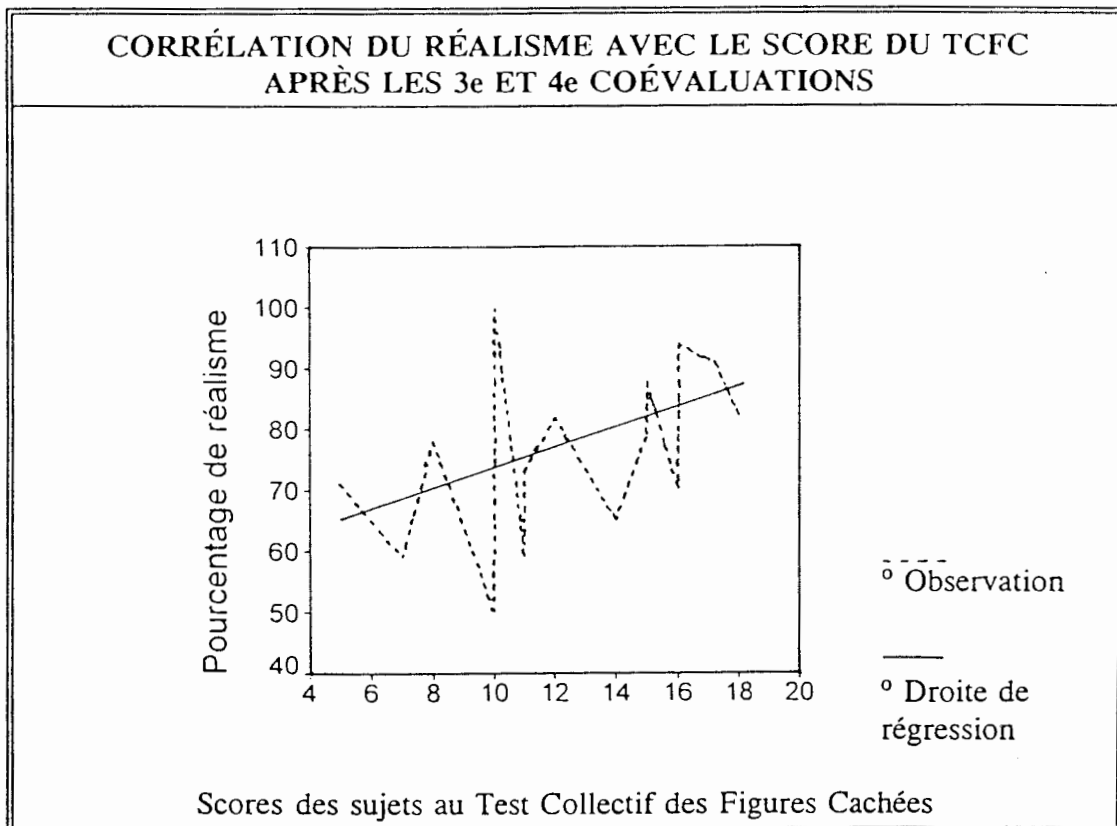


Figure 4.12 Graphique de corrélation entre le style cognitif et le réalisme après les 3^e et 4^e coévaluations

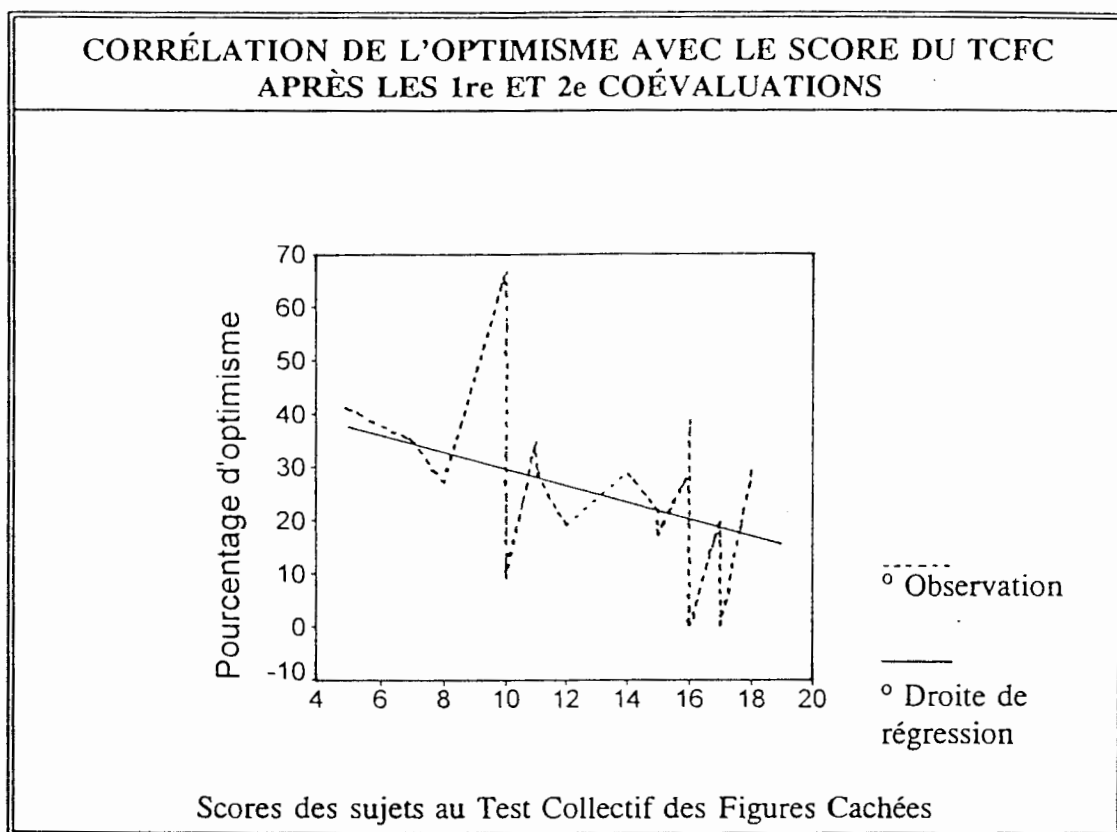


Figure 4.13 Graphique de corrélation entre le style cognitif et l'optimisme après les 1^{re} et 2^e coévaluations

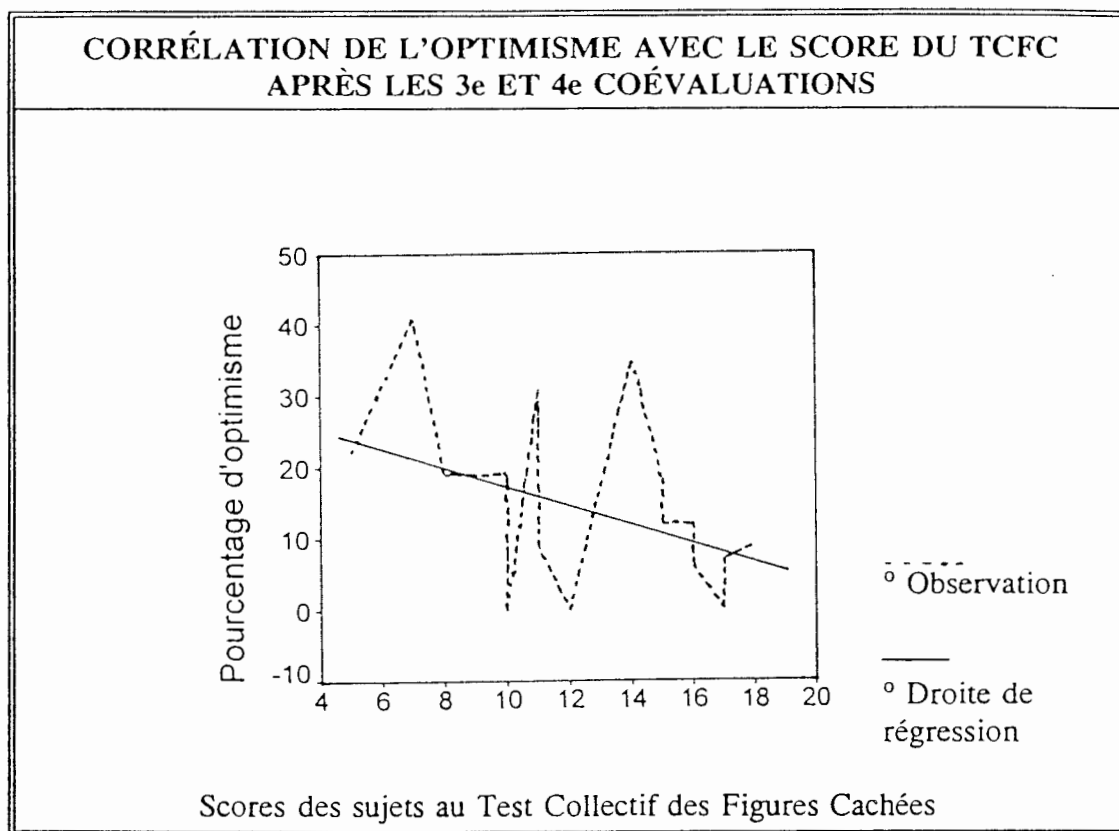


Figure 4.14 Graphique de corrélation entre le style cognitif et l'optimisme après les 3e et 4e coévaluations

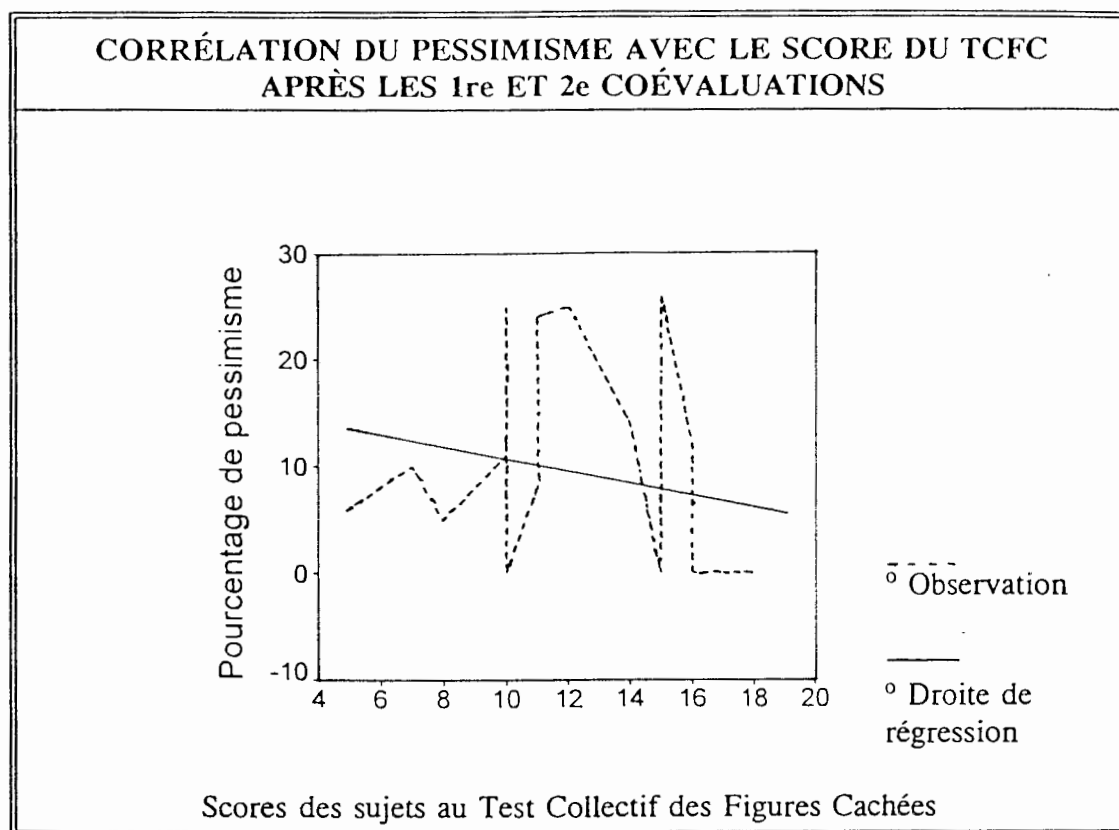


Figure 4.15 Graphique de corrélation entre le style cognitif et le pessimisme après les 1^{re} et 2^e coévaluations

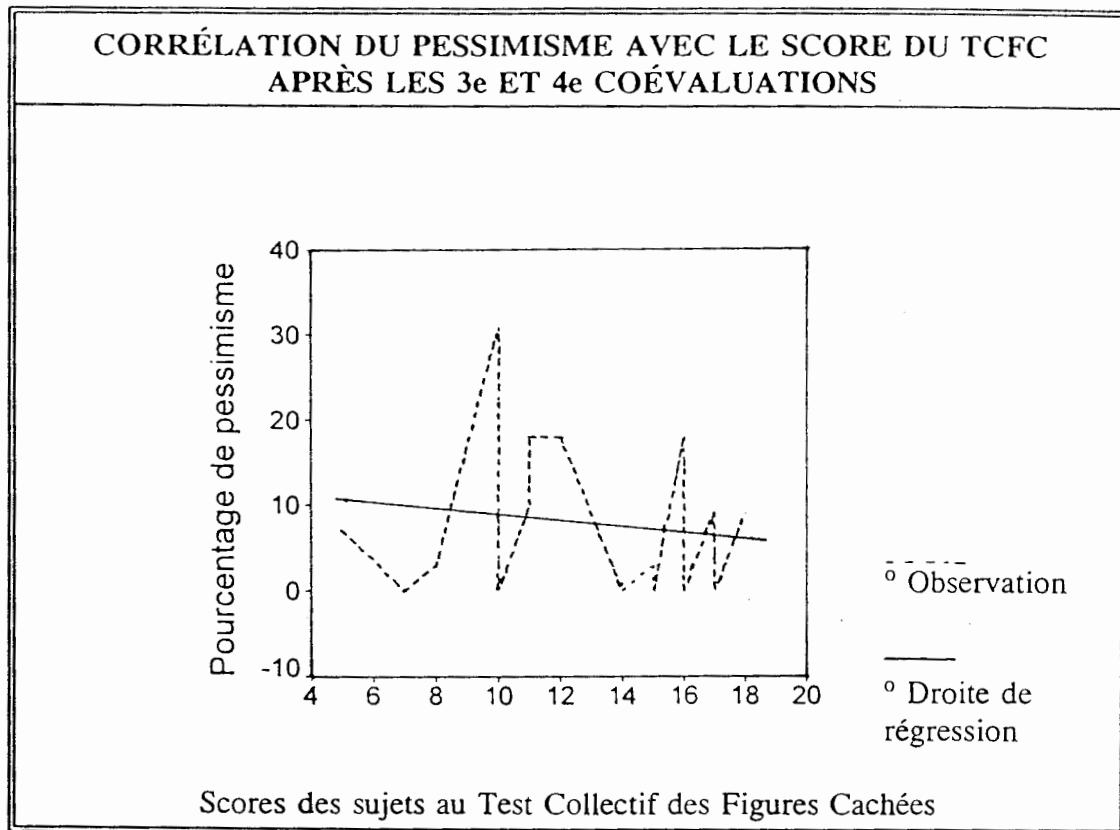


Figure 4.16 Graphique de corrélation entre le style cognitif et le pessimisme après les 3^e et 4^e coévaluations

A partir d'un examen visuel de ces points, il semble qu'ils aient une tendance à monter ou à descendre en fonction des scores au TCFC et des jugements métacognitifs. Faisons l'hypothèse qu'il y a une relation linéaire entre les deux variables. Pour illustrer cette relation linéaire, nous allons tracer une ligne droite qui passerait entre les points. Pour calculer cette ligne, nous allons utiliser l'équation de la droite

des moindres carrés ou droite de régression suivante: $y = b_0 + b_1x$. Ici, « y » représente la variable dépendante, « b_0 » l'ordonnée à l'origine, « b_1 » la pente de la droite et «x» la variable indépendante.

Cette droite de régression est tracée par une ligne continue sur les graphiques des figures 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 et 4.16. Les figures 4.11 et 4.12 montrent des corrélations positives entre les pourcentages de réalisme et le style cognitif. Les graphiques des figures 4.13, 4.14, 4.15 et 4.16 montrent plutôt des corrélations négatives entre les pourcentages d'optimisme ou de pessimisme et le style cognitif.

Comme nous avons relié deux variables par la droite de régression, est-ce que ce lien est valable? Quel est le degré de force entre ces variables? Le calcul du coefficient de corrélation r de Pearson répondra à ces interrogations.

4.6.8 Le coefficient de corrélation r de Pearson

Le coefficient de corrélation r de Pearson est une mesure qui indique si les points de dispersion sont éloignés ou proche de la droite de régression. Il établit la force, l'intensité du lien entre deux variables. Il se calcule à l'aide de la formule suivante:

$$r = \frac{\Sigma xy - n \bar{x} \bar{y}}{(n-1) s_x s_y}$$

Le coefficient de corrélation r de Pearson a toujours une valeur entre -1 et +1. Lorsque la droite de régression est négative, le coefficient r est négatif et si la pente de la droite est positive, le coefficient est positif. Lorsque le coefficient r égale -1

ou +1, la corrélation est parfaite et lorsqu'il égale 0, elle est nulle. Ainsi, les valeurs de r se rapprochant de 1 indiquent une corrélation forte et celles se rapprochant de 0 indiquent une corrélation faible. Le tableau 4.8 suivant sert de guide pour interpréter la valeur calculée du coefficient de corrélation r de Pearson.

Tableau 4.8
Indicateur pour l'interprétation du r de Pearson³²

Corrélation positive	Nature du lien linéaire	Corrélation négative
$r = 0$	Aucun	$r = 0$
$0 < r < 0,40$	Faible	$-0,40 < r < 0$
$0,40 < r < 0,75$	Moyen	$-0,75 < r < 0$
$0,75 < r < 1$	Fort	$-1 < r < -0,75$
$r = 1$	Parfait	$r = -1$

4.6.9 La validation des corrélations

L'on retrouve au tableau 4.9 qui suit l'ensemble des valeurs du coefficient de corrélation r de Pearson calculé pour les différentes corrélations entre le style cognitif et les jugements métacognitifs après les 1re et 2e coévaluations et les 3e et 4e

³² Plourde, B. et Coulombe, P., *Méthodes quantitatives en sciences humaines*, Rouyn-Noranda, CÉGEP de l'Abitibi-Témiscamingue, 1994, p. 357.

coévaluations. On retrouvera aussi l'indice $P=$ qui représente le pourcentage de données qui seraient dues au hasard. En statistique, une marge inférieure à 5% (0,05) est considérée comme significative.

Tableau 4.9
Validité des corrélations entre le style cognitif et
les jugements métacognitifs

	Coefficient de corrélation r de Pearson			
Jugements métacognitifs	Après les 1re et 2 ^e coévaluations		Après les 3e et 4e coévaluations	
	Coefficient r	$P=$	Coefficient r	$P=$
Réalisme	+0,4196	0,074	+0,4610	0,047
Optimisme	-0,3909	0,098	-0,4337	0,064
Pessimisme	-0,2290	0,346	-0,1438	0,557
Note: $P=$ indique le niveau de signifiante de la corrélation.				

4.6.10 Interprétation des corrélations

L'analyse des coefficients de corrélation nous indique qu'il y a trois corrélations moyennes et trois faibles. La corrélation des jugements réalistes après les 3e et 4e coévaluations ($r = 0,4610$) est la plus significative avec l'indice $P = 0,047$. La corrélation du réalisme après les 1re et 2e coévaluations ($r = 0,4196$) est moyenne également, mais moins significative avec l'indice $P = 0,074$. La corrélation négative

des jugements optimistes après les 3e et 4e coévaluations ($r = -0,4337$) est aussi moyenne et moins significative que la première corrélation avec un indice $P = 0,064$. La corrélation négative des jugements optimistes après les 1re et 2e coévaluations ($r = -0,3909$) est faible et encore moins significative avec un indice $P = 0,098$. Les corrélations avec les jugements pessimistes après les 1re et 2e coévaluations ($r = 0,2290$) et après les 3e et 4e coévaluations ($r = -0,1438$) sont faibles et très peu significatives avec $P = 0,346$ et $P = 0,557$.

À la lumière des calculs des coefficients de corrélation r de Pearson, faisons l'hypothèse qu'il y a un lien linéaire entre le style cognitif et les jugements métacognitifs. Cette hypothèse est moyennement confirmée pour le cas des jugements réalistes après les 3e et 4e coévaluations. Ainsi la droite de régression tracée à la figure 4.12 illustre cette corrélation, mais elle doit être considérée comme moyennement significative. L'hypothèse est également moyennement vraie pour les jugements réalistes après les 1re et 2e coévaluations et les jugements optimistes après les 3e et 4e coévaluations mais les données pouvant provenir du hasard sont plus élevées, soient 7,4% et 6,4%. Donc les droites de régression des figures 4.11 et 4.14 doivent être considérées comme moyennement vraies, mais plus influencées par le hasard. L'hypothèse doit être rejetée pour les jugements optimistes après les 1re et 2e coévaluations et pour les jugements pessimistes après les 4 coévaluations, étant donné que les corrélations sont faibles et les indices P élevés. Finalement, les pentes tracées sur les graphiques des figures 4.13, 4.15 et 4.16 ne devraient pas être considérées comme valables vu leurs faibles corrélations et le pourcentage élevé de données dues au hasard.

En d'autres mots, il y a une corrélation positive moyenne entre le pourcentage des jugements métacognitifs réalistes des élèves lors des quatre coévaluations et les styles cognitifs. Cette corrélation moyenne devient légèrement plus forte après les 3e et 4e coévaluations. Ainsi, plus l'élève est indépendant de champ, plus il est réaliste après les 3e et 4e coévaluations.

4.7 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Un ensemble d'histogrammes a permis d'illustrer l'évolution des jugements métacognitifs en regard des périodes de coévaluation (Fig. 4.2 à 4.7). Par la suite, trois graphiques mettent en relations ces jugements métacognitifs avec le score obtenu au TCFC pour les quatre coévaluations. Un de ces graphiques indique une amélioration des jugements réalistes dans l'ensemble des élèves à la fin des 3e et 4e coévaluations (Fig. 4.8). Deux autres graphiques indiquent une diminution d'ensemble chez les élèves des jugements optimistes et pessimistes. A partir de cette première observation visuelle, il semble que les élèves réagissent aux coévaluations (voir section 4.6.2).

Les scores des 19 élèves au TCFC sont répartis autour de deux valeurs: 10 et 16. La valeur 10 pour le sous-groupe dépendant de champ et la valeur 16 pour le sous-groupe indépendant de champ (voir section 4.6.1). Pour partager le groupe avec précision, deux mesures arithmétiques sont utilisées: la valeur moyenne et la médiane. Ainsi, les élèves ayant obtenu au TCFC un score de 12 et inférieur à 12

se retrouvent dans la catégorie des dépendants de champ et les élèves ayant des scores supérieurs à 12 sont placés dans celle des indépendants de champ (voir section 4.6.5).

4.7.1 Réponse au premier volet de la question

Les calculs des moyennes (voir 5.7.3) et des écarts types (voir 5.7.4) confirment les observations visuelles. La moyenne des jugements réalistes dénote une amélioration de près de 13% après quatre projets d'écriture chez tout le groupe. Les moyennes des jugements optimistes et pessimistes diminuent respectivement de 12% et 1%. Donc, après quatre coévaluations, il semble bien que l'ensemble des jugements métacognitifs s'améliore. Ceci livre une première réponse à la question de recherche qui demandait si une coévaluation permettait une amélioration des jugements des élèves lors de projets d'écriture.

4.7.2 Réponse au deuxième volet de la question

Par la suite, l'analyse statistique est poussée plus loin par la corrélation des jugements métacognitifs et les styles cognitifs des élèves. Un ensemble de diagrammes de dispersion (voir fig. 5.11 à 5.16) illustre des droites de régression positives et négatives. Le coefficient r de Pearson est utilisé pour montrer la force du lien entre les deux variables (style cognitif et jugement métacognitif).

Ainsi, la corrélation entre les jugements réalistes et le style cognitif est la plus significative de ces analyses statistiques (voir 5.6.7.3). Elle est donc retenue pour

faire la comparaison des styles cognitifs avec les jugements entre les deux périodes de médiation. Comme la corrélation augmente après les 3e et 4e coévaluations, il apparaît que le sujet indépendant de champ devient de plus en plus réaliste par rapport au sujet dépendant de champ. Ceci infirme l'hypothèse qui veut que le sujet dépendant de champ soit plus facile à influencer que le sujet indépendant de champ après des coévaluations.

4.8 LA DISCUSSION

La recherche-action répond positivement à la première partie de la question: l'élève améliore son jugement et devient plus réaliste après quatre coévaluations de projets d'écriture. Par contre, la recherche confirme que le sujet dépendant de champ améliore son jugement métacognitif, mais dans une proportion moindre que le sujet indépendant de champ. Or, l'hypothèse voulait que le sujet dépendant de champ, ayant une personnalité plus externe, soit plus influençable que l'indépendant de champ. Pourquoi ce résultat? Peut-être que l'ensemble des coévaluations s'est écoulé sur une trop courte période et qu'il faut penser à des démarches à long terme. Peut-être que toute cette démarche de coévaluation écrite et verbale favorisait plus l'élève ayant le style indépendant de champ étant donné qu'il devait utiliser fréquemment ses talents métacognitifs.

4.9 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Étant donné que le groupe-classe n'en est pas un représentatif, les résultats obtenus de cette recherche-action ne sont pas généralisables. De plus, comme cette intervention ne s'est limité qu'à un groupe-classe de cinquième année du primaire, en l'absence de groupe témoin, les résultats sont suggestifs et de nature exploratoire. Cependant, cette recherche met en relief la valeur de la coévaluation dans un projet d'écriture auprès d'élèves ayant différents styles cognitifs.

A la suite des problèmes posés, de la question de recherche relevée, des méthodes proposées et des résultats obtenus, que peut-on conclure ?

LA CONCLUSION

L'enseignant a observé chez les élèves des difficultés lors des auto-évaluations de leurs projets d'écriture. Certains élèves sont habiles dans leurs jugements au moment de l'auto-évaluation, alors que d'autres ne le sont pas et semblent stagner dans leurs apprentissages.

En regard de la problématique, cette recherche-action visait donc deux points: premièrement, regarder s'il était possible d'améliorer le degré de réalisme des élèves lors de projets d'écriture par des coévaluations avec l'enseignant et, deuxièmement, vérifier si les élèves ayant le style cognitif dépendant de champ pouvaient améliorer leur degré de réalisme plus que ceux du style indépendant de champ.

L'intervention de l'enseignant avait pour but d'aider les élèves à améliorer leur compétence auto-évaluative. Quant aux objectifs de cette étude, ils étaient de vérifier, dans le cadre de coévaluations de projets d'écriture, d'une part, l'amélioration du degré de réalisme des élèves et, d'autre part, si un des styles cognitifs, la dépendance à l'égard du champ, était avantage. Cette recherche de nature exploratoire a été faite auprès de dix-neuf élèves de cinquième année.

Plusieurs concepts ont été touchés par la recherche. Le cadre de référence a livré un regard sur l'évaluation et en particulier des composantes de l'évaluation formative, l'auto-évaluation, la coévaluation et la médiation. L'auto-évaluation est intimement liée à un processus mental: la métacognition. Il est apparu que le cadre de la recherche se situait dans le domaine de la métacompréhension. La recherche documentaire a établi un lien entre la personnalité externe plus influençable par le milieu extérieur et le style cognitif de la dépendance de champ.

En début de recherche, le style cognitif du groupe d'élève a été déterminé à l'aide du Test Collectif des Figures Cachées de Witkins. Par la suite, quatre projets d'écriture ont été réalisés sur une période de quelques mois. Ils ont été auto-évalués par les élèves puis coévalués par l'enseignant. Ces séances de médiation cherchaient à améliorer chez l'élève le degré de réalisme de ses jugements. Ces derniers ont été classés et compilés dans trois groupes: les jugements réalistes, optimistes et pessimistes. De cette compilation, découlaient les premières données de la recherche. Comme elles étaient de nature qualitative, elles ont été transformées en données quantitatives pour en faire des analyses statistiques.

Une première analyse a permis de comparer les données entre les quatre coévaluations et d'en dégager les moyennes et les écarts types. Il est apparu que les jugements réalistes du groupe s'amélioraient de près de 13%. Une autre analyse a mis en corrélation les styles cognitifs des élèves et leurs jugements métacognitifs. La corrélation était moyenne et significative dans le cas des jugements réalistes et montrait une amélioration des jugements chez tous les élèves. Par contre, cette amélioration était moins marquée chez les élèves dépendants de champ. Ceci infirme

l'hypothèse de départ qui veut que ce style cognitif soit plus influençable par la coévaluation.

En conclusion, l'étude a montré qu'un groupe d'élèves de cinquième année améliore de près de 13% la qualité de ses jugements métacognitifs entre la 2^e et la 4^e coévaluations. Cette démarche de médiation semblait être une bonne piste de travail en vue d'améliorer les jugements des élèves et les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages. Dans une autre partie, la comparaison des données statistiques des élèves dépendants de champ et celles des indépendants de champ indiquait une amélioration des jugements métacognitifs plus marquée chez ces derniers. Cela contredisait l'hypothèse de départ qui voulait que les élèves dépendants de champ soient plus faciles à influencer par la coévaluation.

Comment expliquer ce dernier résultat? Bien qu'il y ait eu une amélioration chez le groupe dépendant de champ, peut-être faudrait-il pousser l'investigation sur une plus longue période pour développer une plus grande complicité entre l'élève et l'enseignant. Peut-être que le support écrit de la coévaluation était perçu comme impersonnel et, de là, l'élève était moins influençable.

Bref, il semble que cette recherche-action ouvre une piste sur une manière de faire la coévaluation lors de projets d'écriture, soit en considérant le style cognitif de l'élève et en l'aidant par une médiation à améliorer sa capacité à s'auto-évaluer. Ainsi, l'intervention de l'enseignant, qui visait chez l'élève une amélioration de ses compétences lors de l'auto-évaluation, s'est avérée positive et permet d'aborder l'évaluation sous un angle nouveau.

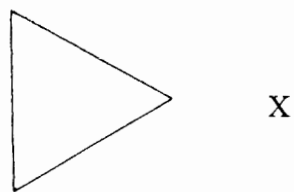
APPENDICE A

EXEMPLES EXTRAITS DES INSTRUCTIONS DU TEST COLLECTIF DES FIGURES CACHÉES (TCFC)

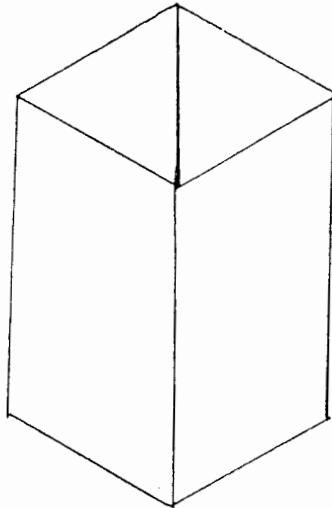
Exemples extraits des instructions du Test Collectif des Figures Cachées.

EXEMPLE no 1:

Voici une forme simple que nous avons étiquetée "X":



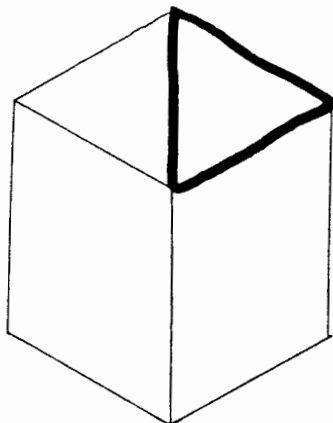
Cette forme simple, appelée "X", est cachée à l'intérieur de la figure complexe que voici:



Essayez de repérer la forme simple dans la figure complexe et tracez-la AU CRAYON par dessus les lignes de la figure complexe. Elle est de la même dimension, elle a les mêmes proportions et elle est orientée dans la même direction à l'intérieur de la figure complexe que lorsqu'elle paraissait seule.

La solution de l'exemple 1:

Voici la bonne solution, avec la forme simple tracée par dessus les lignes de la figure complexe.



Notez que le triangle en haut à droite est le bon. Le triangle à gauche est semblable, mais est orienté dans la direction opposée: il n'est donc pas bon.

EXEMPLE no: 2

Retrouvez la forme simple "Y" dans la figure complexe.

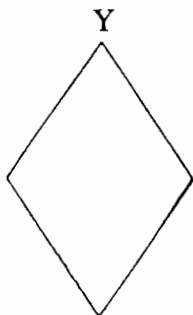
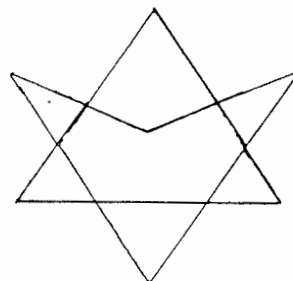
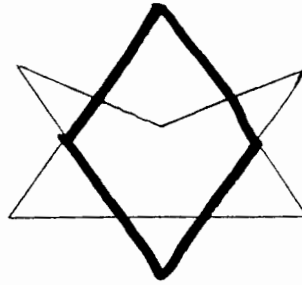


Figure complexe



Pour vérifier votre solution, regardez à la page suivante.

Solution de l'exemple no: 2



Nota bene: Lorsque le sujet réalise le test, il doit aller consulter la dernière page du livret pour retrouver la forme simple à identifier dans la figure complexe.

APPENDICE B

LES FICHES D'AUTO-ÉVALUATION ET DE COÉVALUATION

APPENDICE C

LA LÉGENDE D'AUTO-ÉVALUATION

Légende d'auto-évaluation

Je colorie en

VERT

parce que:

- * J'ai atteint avec facilité l'objectif.
- * Je n'ai pas eu de difficulté à exécuter la tâche demandée.
- * Je n'ai pas fait d'erreurs.
- * J'ai été capable d'utiliser tous les moyens à ma disposition.

Je colorie en

JAUNE

parce que:

- * J'ai à peine atteint l'objectif.
- * J'ai eu un peu de difficulté à exécuter la tâche demandée.
- * J'ai fait quelques erreurs.
- * J'ai été capable d'utiliser seulement quelques moyens à ma disposition.

Je colorie en

ROUGE

parce que:

- * Je n'ai pas atteint l'objectif.
- * J'ai eu beaucoup de difficultés à exécuter la tâche demandée.
- * J'ai fait beaucoup d'erreurs.
- * Je n'ai pas été capable d'utiliser les moyens à ma disposition.

APPENDICE D

LES 17 TABLEAUX DE DONNÉES NOMINALES

Tableau D1
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du premier sous-objectif:
 "J'ai écrit des idées convenant à mon projet d'écriture."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	J	o	V	V	r	V	V	r
2		V		V	V	r	V	V	r	V	V	r
3	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
4				V	J	o	V	V	r			
5				V	J	o		V		V	V	r
6	V	V	r				V	V	r	V	V	r
7	V	V	r	V	R	o	V	J	o	V	V	r
8	V	V	r	V	R	o	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	V	r
10	V	J	o	V	R	o	V	V	r	V	V	r
11	V	J	o	V	V	r	V	V	r	V	V	r
12	V	V	r	J	J	r	V	V	r	V	V	r
13				V	R	o				V	V	r
14	J	J	r				V	V	r	V	V	r
15	J	V	p	V	V	r				V	V	r
16	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
17	V	V	r				V	V	r	V	V	r
18	V	J	o	J	V	p	V	V	r	V	V	r
19	J	V	p	V	J	o				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D2
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du second sous-objectif:
 "J'ai écrit suffisamment d'informations pour me faire comprendre."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.
	Él.	En.		Él.	En.		Él.	En.		Él.	En.	
1				V	J	o	V	V	r	V	V	r
2	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
3	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
4				V	J	o	V	V	r			
5				V	J	o		V		V	J	o
6	V	V	r		V	V	r			V		
7	V	V	r	V	R	o	V	J	o	V	J	o
8	J	V	p	V	J	o	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	V	r
10	V	V	r	J	V	o	V	J	o	V	V	r
11	V	J	o	V	V	r	V	V	r	V	V	r
12	V	J	o	V	J	o	V	V	r	V	V	r
13				V	J	o				V	V	r
14	V	V	r				V	V	r	J	J	r
15	J	J	r	J	V	p				V	V	r
16	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
17	V	V	r				V	V	r	V	V	r
18	J	J	r	J	V	p	V	V	r	V	V	r
19	J	V	p	V	J	o				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D3
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du troisième sous-objectif:
 "J'ai tenu compte de la personne à qui je m'adresse."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	J	o	J	V	p	V	V	r
2	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
3	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
4				V	V	r	V	J	o			
5				V	V	r		V		J	V	p
6	V	V	r				V	V	r	V	V	r
7	V	V	r		V		V	J	o	V	V	r
8	V	V	r	V	R	o	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	V	r
10	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
11	V	V	r		V		V	V	r	V	V	r
12	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14	V	V	r	V	V	r	V	V	r			
15	V	V	r	V	V	r				V	V	r
16	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
17	V	V	r				V	V	r	V	V	r
18	V	V	r	J	J	o	V	V	r	V	V	r
19	V	V	r	V	V	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D4

Compilation des coévaluations des quatre textes
en regard du quatrième sous-objectif:
"J'ai écrit mes idées en ordre, sans les éparpiller."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	J	o	V	V	r	V	V	r
2	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
3	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
4				V	J	o	V	V	r			
5				V	J	o	V	V		V	V	r
6	V	V	r				V	V	r	V	V	r
7		R		V	J	o	V	J	r	V	V	r
8	J	J	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	V	r
10	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
11	V	J	o	V	V	r	V	V	r	V	V	r
12	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14	J	J	r				V	V	r	J	V	p
15				V	V	r				J	J	r
16	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
17	V	V	r	V	V	r						
18					V		V			V	V	r
19	J	V	p	J	R	o				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D5
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du cinquième sous-objectif:
 "J'ai organisé mes idées en paragraphes."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	J	r	V	V	r	V	V	r
2	V			V	V	r	V	V	r	V	J	o
3	J	R	o	V	J	o	V	J	o	V	V	r
4					V		V	V	r			
5				V	V	r		V		V	V	r
6	V	V	r				V	V	r	V	J	o
7	J	V	p	V	V	r	R	R	r	V	V	r
8	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	J	J	r	J	R	o
10	V	V	r	R	V	p	V	V	r	V	J	o
11	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
12	V	V	r	J	J	r	V	V	r	V	V	r
13				R	R	r				V	V	r
14	V	J	o				V	V	r	V	V	r
15				V	R	o				J	J	r
16	V	V	r	J	J	r	V	J	o	V	V	r
17							V	J	o	V	J	o
18					V		V			V	V	r
19	V	V	r	V	J	o				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D6
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du sixième sous-objectif:
 "J'ai fait des liens entre mes paragraphes."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	R	o	V	V	r	R	R	r
2				V	V	r	V	V	r	V	V	r
3	V	R	r	J	J	r	J	J	r	R	J	p
4	R			R	J	p	V	V	r			
5				V	R	o		V		J	J	r
6	V	V	r				V	V	r	V	V	r
7	J	V	p	V	V	r	R	R	r	V	V	r
8	V	J	o	J	V	p	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	J	R	o
10	V	J	o	V	V	r		V		V	J	o
11	V	J	o	V	J	o	V	V	r	V	V	r
12	V	J	o	V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	R	o				J	V	p
14	V	J	o				V	V	r	J	J	r
15				V	J	o				V	J	o
16	V	V	r	V	J	o	V	V	r	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18					V		V	V	r	V	V	r
19	J	J	r	V	J	o				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D7
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du septième sous-objectif:
 "J'ai disposé mon texte selon les conventions (lettre, affiche...)."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				J	V	p	V	J	o		V	
2	V			V	V	r	V	J	o	V	V	r
3	V	R	o	V	V	r	V	J	o	V	V	r
4					V		V	J	o			
5				V	V	r		J			V	
6	V	V	r				V	V	r	V	V	r
7	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
8	J	V	p	V	V	r	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	V	r
10	V	V	r	V	V	r	V	J	o		V	
11	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
12	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14		V					J	J	r	V	V	r
15				V	V	r				V	V	r
16	V	V	r	V	V	r	V	V	r	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18					V		V	V	r	V	V	r
19	V	V	r	V	V	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D8
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du huitième sous-objectif:
 "J'ai écrit des phrases de types variés et bien structurées."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
2				V	J	o	V	V	r	V	V	r
3				J	J	r	J	J	r	J	V	p
4				V	J	o	J	V	p			
5				V	V	r		V			J	
6							V	J	o	V	J	o
7				V	J	o	J	J	r	V	V	r
8				J	V	p	J	V	p	V	J	o
9					V		V	V	o	V	J	o
10				V	J	o	V	V	r	V	V	r
11				V	J	o	V	V	r	V	V	r
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14							V	V	r	J	V	p
15				J	J	r				J	R	o
16				V	J	o	V	V	r	V	J	o
17							V	V	r	V	V	r
18				V	V	r	J	V	p	V	V	r
19				J	J	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D9
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du neuvième sous-objectif:
 "J'ai fait des enchaînements entre mes phrases."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.
1	V			V	V	r	V	V	r	V	J	o
2				V	V	r	V	V	r	V	V	r
3				J	J	r	J	J	r	J	V	p
4				V	J	o	V	V	r			
5				J	J	r		V		R	R	r
6							V	V	r	V	V	r
7				V	J	o	J	J	r	V	V	r
8				V	V	r	V	V	r	V	V	r
9				V	J	o		V		V	J	o
10				V	V	r	V	V	r	R	J	o
11				V	V	r	V	V	r	V	V	r
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	J	o				V	V	r
14							V	V	r	V	V	r
15				V	J	o				V	R	o
16				V	J	o	R	V	p	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18				V	V	r	V	V	r	V	V	r
19				J	J	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D10
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du dixième sous-objectif:
 "J'ai utilisé correctement les signes de ponctuation (.,!:-)."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.	Évalu.		Jug.
	Él.	En.		Él.	En.		Él.	En.		Él.	En.	
1				V	V	r	V	V	r	V	V	r
2	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
3				J	J	r	V	V	r	V	V	r
4				V	V	r	V	J	o			
5				J	J	r		J		V	V	r
6							V	V	r	V	V	r
7				V	V	r	V	V	r	V	V	r
8				J	J	r	V	V	r	V	V	r
9				V	J	o	J	J	r	V	J	o
10				V	J	o	V	J	o	V	J	o
11				V	J	o	V	V	r	V	V	r
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14							V	V	r	V	V	r
15				V	R	o				J	J	r
16				V	J	o	V	V	r	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18				V	J	o	J	V	p	J	V	p
19				V	V	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D11
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du onzième sous-objectif:
 "J'ai employé des mos précis et variés."

Sujets	Premier texte		Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él. En.	Jug.	Évalu. Él. En.	Jug.	Évalu. Él. En.	Jug.	Évalu. Él. En.	Jug.			
1	V		J	V	p	J	J	r	V	V	r
2		V	J	o	V	V	r	V	V	r	
3		V	J	o	J	J	r	V			
4		V	J	o	V	V	r				
5		V	J	o		J		V	R	o	
6						V	V	r	V	V	r
7		V	J	o	V	V	r	V	V	r	
8		V	J	o	V	V	r	J	J	r	
9		V	J	o	V	V	r	V	J	o	
10		V	V	r	V	J	o	V	V	r	
11		V	V	r	J	V	o	V	V	r	
12		V	V	r	V	V	r	V	V	r	
13		J	V	p				J	V	p	
14						V	V	r	V	V	r
15		J	J	r				V	J	o	
16		V	V	r	V	V	r	V	V	r	
17					V	V	r	V	V	r	
18		V	V	r	J	J	r	J	V	p	
19		J	J	r				V	V	r	

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D12
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du douzième sous-objectif:
 "J'ai orthographié correctement mes mots."

Sujets	Premier texte		Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte					
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.		
1	J			J	J	r	R	V	p	J	V	p		
2				J	R	o	J	V	p	J	J	r		
3				J	J	r	J	R	o	J	V	p		
4							J	V	p					
5				V	J	o		J		V	V	r		
6							V	V	r	V	V	r		
7				V	V	r	J	V	p	V	V	r		
8				J	J	r	V	V	r	J	J	r		
9				V	R	o	J	J	r	J	R	o		
10				V	J	o	J	J	r	V	J	o		
11				V	J	o	V	V	r	V	V	r		
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r		
13				V	V	r				V	V	r		
14									J	J	r	J	J	r
15				J	R	o				V	R	o		
16				J	R	o	V	V	r	V	J	o		
17							V	V	r	V	V	r		
18				J	J	r	J	J	r	J	J	r		
19				J	V	p				V	V	r		

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D13
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du treizième sous-objectif:
 "J'ai accordé correctement mes verbes."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.
1	J			R	R	r	R	V	p	V	V	r
2				J	J	r	J	V	p	J	J	r
3				J	J	r	J	V	p	V	V	r
4							J	V	p			
5				V	R	o		J		V	J	o
6							V	V	r	V	V	r
7				V	V	r	J	R	o	V	V	r
8				V	J	o	V	V	r	V	V	r
9					V		J	J	r	J	R	o
10				V	J	o	J	V	p	V	J	o
11				V	J	o	V	V	r	V	V	r
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	J	o
14							V	V	r	V	V	r
15				V	R	o				V	R	o
16				V	V	r	V	V	r	V	J	o
17							V	V	r	V	V	r
18				J	J	r	J	J	r	J	V	p
19				J	V	p				V	J	o

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D14
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du quatorzième sous-objectif:
 "J'ai accordé les noms et les adjectifs (ou les participes passés)."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1				V	V	r	R	V	p	V	V	r
2	J			J	R	o	J	V	p	V	J	o
3				J	R	o	R	J	p	V	V	r
4							J	V	p			
5				J	V	p		V		V	V	r
6							V	J	o	V	R	o
7				V	V	r	V	J	o	V	V	r
8				V	V	r	V	J	o	V	J	o
9				J	V	p	J	J	r	J	J	r
10				V	V	r	J	V	p	J	V	p
11				V	V	r	J	J	r	V	J	o
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				J	R	o
14							V	V	r	J	V	p
15				V	J	o				J	R	o
16				V	V	r	V	J	o	V	J	o
17							V	V	r	V	V	r
18				V	V	r	V	V	r	J	V	p
19				J	V	p				V	J	o

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D15
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du quinzième sous-objectif:
 "J'ai transcrit mon brouillon sans commettre d'erreurs."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte		
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1	J			R	V	p	R			R	V	p
2							V	V	r	V	V	r
3				J	V	p	J			J	V	p
4							J	V	p			
5				V	V	r				V	V	r
6							V	V	r	V	V	r
7				J	J	r				V	V	r
8				J	V	p	V	V	r	V	V	r
9				J	V	p	J	V	p	J	V	p
10				J	V	p				J	J	r
11				J	V	p	J	V	p	J	V	p
12				V	V	p	V	V	r	J	J	r
13				J	V	p				R	J	p
14							V	V	r	J	J	r
15				J	J	r				J	J	r
16				J	V	p	V	V	r	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18				J	V	p	J	J	r	J	J	r
19				J	V	p				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D16
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du seizième sous-objectif:
 "J'ai bien formé mes lettres minuscules et majuscules."

Sujets	Premier texte		Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte			
	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.	Évalu. Él.	En.	Jug.
1	V			V	V	r	V	V	r	V	V	r
2					R		J	R	o	J	R	o
3				V	V	r	V	V	r	V	V	r
4							V	V	r			
5				V	V	r		V		V	V	r
6							V	V	r	V	J	o
7				V	V	r		V		V	V	r
8				J	J	r	V	V	r	V	V	r
9				V	V	r	V	V	r	V	R	o
10				J	V	p				J	J	r
11				J	J	r	J	J	r	V	J	o
12				V	V	r	V	V	r	V	V	r
13				V	V	r				V	V	r
14							V	V	r	V	V	r
15				V	R	o				V	V	r
16				V	V	r	V	V	r	V	V	r
17							V	V	r	V	V	r
18				V	V	r	V	V	r	V	V	r
19				V	V	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

Tableau D17
 Compilation des coévaluations des quatre textes
 en regard du dix-septième sous-objectif:
 "J'ai soigné la présentation de mon texte."

Sujets	Premier texte			Deuxième texte			Troisième texte			Quatrième texte			
	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	Évalu. Él. En.		Jug.	
1	V			V	V	r	V	J	o	V	V	r	
2					R	r	V	V	r	V	V	r	
3					V	r	J			V	V	r	
4								V					
5					V	V	r		V			V	r
6								V	V	r	V	V	r
7					V	V	r		V		V	V	r
8					V	V	r	V	V	r	V	J	r
9						V		V	V	r	J	J	o
10					V	V	r	V	V	r	V	V	r
11					V	V	r	V	V	r	V	V	r
12					V	V	r	V	V	r	V	V	r
13					V	V	r				V	V	r
14								V	V	r	J	J	r
15					J	J	r				V	V	r
16					V	V	r	V	V	r	V	V	r
17								V	V	r	V	V	r
18					J	V	p	V	V	r	V	V	r
19					V	V	r				V	V	r

Légende:

- Pour la coévaluation les lettres V, J et R sont les premières lettres des codes de couleurs Vert, Jaune et Rouge.
- Pour les jugements les lettres r, o et p sont les premières lettres des mots réaliste, optimiste et pessimiste.
- Él. = La couleur de l'élève
- En. = La couleur de l'enseignant

BIBLIOGRAPHIE

- Abrecht, Roland. *L'évaluation formative une analyse critique*. Coll. «Pédagogies en développement», Bruxelles: De Boeck, 1991, 144 p.
- Audy, Pierre, François Ruph et Mario Richard. «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.)». *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 14, no 1, 1993, p. 151-189.
- Bégin, Bruno. *Introduction aux statistiques de base à l'aide du logiciel SPSS pour Windows*. Rouyn-Noranda: U.Q.A.T., décembre 1994, 56 p.
- Burton, Françoise, et Romain Rousseau. *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Ste-Foy: Éditions Saint-Yves, 1993, 224 p.
- Cardinet, Jean. *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1986, 20 p.
- . *Les contradictions de l'évaluation*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1987, 18 p.
- Caron, Jacqueline. *Quand revient septembre: guide sur la gestion de classe*. Montréal: Éd. de la Chenelière, 1994, 450 p.
- . *Quand revient septembre: recueil d'outils organisationnels*. Montréal: Éd. de la Chenelière, 1997, 437 p.
- Caron, Jacques, et collab. *La métacognition et l'aide à l'apprentissage*. Montréal: Collège Ahuntsic, 1991, 353 p.
- Christensen, Howard B. *La statistique: démarche pédagogique programmée*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, 1986, 656 p.

- Commission scolaire Rouyn-Noranda, Service éducatif. *Bulletin descriptif, sommaire des résultats du questionnaire*. Rouyn-Noranda: novembre 1992, 10 p.
- De Bal, Robert, et Jacqueline Paquay-Becker. «Les discordances de la notation», *Cahiers pédagogiques: L'évaluation*. Paris: Éd. C.R.A.P., 1991, 128 p.
- Delannoy, Cécile. «La relation noteur-noté», *Cahiers Pédagogiques: L'évaluation*. Paris: Éd. C.R.A.P., 1991, 128 p.
- De Landsheere, Gilbert. *Évaluation continue et examens précis de docimologie*. Bruxelles: Éditions Lador, 1980, 295 p.
- Doyon, Cyril. *Les ateliers d'écriture: Français 5e année*. Laval (Qué): Beauchemin, 1993, 345 p.
- Doyon, Cyril, et Raynald Juneau. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Coll. «Agora», Laval (Qué): Beauchemin, 1991, 122 p.
- Doyon, Cyril. «Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages». *Revue pédagogique*, no 77, mars 1992
- Fatihi, Mohamed. «Les effets du feedback sur la correction et la prise de conscience par les étudiants de leurs difficultés d'apprentissage, dans une approche autocorrective». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1989, 230 p.
- Guay, Jean H. *Sciences humaines et méthodes quantitatives*. Laval: Beauchemin, 1991, 412 p.
- Huteau, Michel. *Style cognitif et personnalité: La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Coll. «Psychologie cognitive», Lille: Presses Universitaires de Lille, 1987, 273 p.
- Lavoie-Sirois, Jeanine. «Effets de l'entraînement des élèves à des pratiques évaluatives sur leur habileté démontrée par la suite en auto-évaluation». *Revue canadienne de l'éducation*, vol.17, no 2, 1992.

- . *L'évaluation formative: une alliée de premier plan pour favoriser l'apprentissage*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, mai 1992, 17 p.
- Major, Mario. *Guide d'introduction au logiciel SPSS pour Windows, version 6.0.1*. Rouyn-Noranda: U.Q.A.T., Service de l'informatique, 1994, 29 p.
- Martin, Louise. *Analyse et traitement de données avec SPSS*. Trois-Rivières: Éd. SMG, 1994, 245 p.
- Noel, Bernadette. *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck Université, 1991, 229 p.
- Nunziati, G. «L'évaluation formatrice». *Cahiers pédagogiques: L'évaluation*. Paris: Éd. C.R.A.P., 1991, 128 p.
- Ouellet, Gilles. *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Ste-Foy: Éd. Griffon d'argile, 1989, 304 p.
- Plaisent, Michel et collab. *SPSS pour Windows 6.1*. Ste-Foy: Presse de l'Université du Québec, 1996, 92 p.
- Plourde, Bibiane, et Patrick Coulombe. *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Rouyn-Noranda: Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 1994, 432 p.
- Rousseau, Romain. *La statistique descriptive et ses applications en éducation et en psychologie*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1971, 205 p.
- Roy, Josée. «Trouver un équilibre en évaluation». *Vie pédagogique*, janvier-février 1993.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages: La réflexion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p.
- . *L'évaluation formative des apprentissages: L'instrumentation*. Québec: Les presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.
- SPSS: *Base System Syntax Reference Guide Release 6.0*. Chicago: Marketing Department SPSS, 1993, 941 p.

Witkin, Herman A., et Goodenough, Donald R. *Cognitive Styles: Essence And Origins. Fields dependence and field independence*. New York: International University Press Inc., 1981, 141 p.

Witkin, Herman A., Philip K. Oltman et Evelyn Raskin. *Test Collectif des Figures Cachées (TCFC)*. Adaptation française de Paul L. Ranger, Montréal: Institut de recherches psychologiques, 1978, 26 p.

Witkin, Herman A., Philip K. Oltman, Evelyn Raskin et Stephen A Karp. *A manual for the embedded figures tests*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1971, 32 p.