

Mesure et évaluation en éducation



Élaboration d'une grille d'auto-évaluation : instrument de réflexion sur son enseignement

Marie-Christine Tremblay

Volume 21, numéro 2, 1998

Évaluer pour améliorer l'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091305ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091305ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tremblay, M.-C. (1998). Élaboration d'une grille d'auto-évaluation : instrument de réflexion sur son enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 37–63. <https://doi.org/10.7202/1091305ar>

Résumé de l'article

Nous avons élaboré un instrument d'auto-évaluation à partir d'un profil de compétences du personnel enseignant du collégial (Dorais & Laliberté, 1999). Cet instrument pourra servir de guide lors d'une démarche d'auto-analyse en vue d'améliorer l'efficacité de sa pratique professionnelle.

Élaboration d'une grille d'auto-évaluation : instrument de réflexion sur son enseignement

Marie-Christine Tremblay

Collège Lasalle

MOTS-CLÉS: Évaluation de l'enseignement, enseignement supérieur, instrument d'évaluation, auto-évaluation, amélioration de l'enseignement

Nous avons élaboré un instrument d'auto-évaluation à partir d'un profil de compétences du personnel enseignant du collégial (Dorais & Laliberté, 1999). Cet instrument pourra servir de guide lors d'une démarche d'auto-analyse en vue d'améliorer l'efficacité de sa pratique professionnelle.

KEY WORDS: Teacher evaluation, higher education, self-rating, self evaluation, improving teaching

Based on a skill profile of teachers at the college level, we designed a self-evaluation tool (Dorais & Laliberté, 1999). This tool can be used as a guide during a self-analysis process with a view to improving the efficiency of professional practice.

Introduction

[L]es enseignants ont tout naturellement tendance à reproduire les façons de faire qu'ils ont vues tout au cours de leur histoire scolaire. Ces représentations du métier sont robustes et résistent longtemps à tout changement. Cela n'est pas étonnant quand on sait que chacun de nous dans son histoire scolaire a été exposé durant environ 13 000 heures à un enseignement dont le profil est habituellement plutôt traditionnel. Aucune autre profession n'offre pareil conditionnement (Gauthier & Martineau, 1998).

L'auteure est présentement inscrite à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

Comment faire alors pour se sortir de ses *patterns*, pour reconsidérer ses habitudes, ses automatismes qui sont loin d'être garants de la qualité de son enseignement? Comment devenir ou demeurer un enseignant réellement compétent? Comment répondre adéquatement aux besoins éducationnels d'une société de plus en plus mouvante? Comment prétendre qu'en tant qu'enseignant, on ne soit pas profondément préoccupé par la question? Ce sont les interrogations qui sous-tendent notre réflexion sur l'évaluation de l'enseignement et qui nous ont guidée dans l'élaboration d'un plan d'auto-évaluation destiné à l'enseignant soucieux de connaître et d'améliorer son degré d'efficacité auprès de ses élèves.

Exposé de la situation

L'enseignement est une profession complexe et exigeante. Elle demande une multitude de connaissances, de gestes et d'attitudes qui doivent être mis en œuvre simultanément tout en s'ajustant à la diversité des situations caractérisées par l'interaction d'une trentaine d'individus environ, ayant des besoins, des attentes et des espoirs. L'enseignant a comme devoir de créer des moyens et des situations qui permettront que la magie de l'apprentissage se réalise, au profit de l'élève, au profit de la communauté, au profit de l'humanité. L'éducation a un rôle de toute première importance au regard de l'évolution de cette humanité et l'enseignant, en choisissant sa profession, a démontré qu'il lui tient à cœur de participer à cette évolution. C'est pourquoi il est fondamental que l'enseignant, à l'instar de ses élèves en situation d'apprentissage, se mette régulièrement en position de métacognition, en état de poser un regard sur lui-même, sur ses gestes, sur ses attitudes et sur ses connaissances. Un regard introspectif mû par une volonté sincère d'ajuster son comportement peut assurément améliorer (sans pour autant garantir) la qualité de son enseignement et, partant, la qualité des apprentissages des élèves. Cet acte de réflexion parachève l'accomplissement de la tâche de l'enseignant qui, dans l'acte pédagogique, a la responsabilité de planifier, d'organiser, d'intervenir, d'évaluer mais aussi de réguler son action éducative.

Porter un regard critique sur ses pratiques d'enseignement, c'est évaluer le fonctionnement de sa pensée, de sa façon de procéder et, également, réguler, au besoin, sa démarche d'enseignement; c'est stimuler les structures de l'imaginaire pour résoudre les problèmes et pour délaisser certains automatismes (Barbeau *et al.*, 1997).

Nous croyons qu'un instrument d'auto-évaluation pourrait assister l'enseignant dans sa démarche de métacognition. Mais l'enseignant est-il en mesure de porter un regard évaluateur sur son enseignement ? Puisque celui-ci a une perception propre et unique du contexte éducatif dans lequel il intervient et des actions qu'il y pose, son point de vue constitue une source d'information assurément valable. Bien qu'il existe des opposants à cette forme d'évaluation, on retrouve de plus en plus d'adeptes, surtout selon l'approche prometteuse du portfolio (Seldin, 1991).

Les défenseurs de l'auto-analyse indiquent que son but est d'encourager le professeur à examiner de près ce qu'il fait, en répondant à certaines questions sur son enseignement. Cette analyse est importante pour son développement professionnel et personnel parce qu'elle s'appuie sur un examen minutieux de ses forces et de ses difficultés (Bernard, 1992).

Comme il s'agit forcément d'évaluation formative (avons-nous besoin de souligner le non-sens d'une auto-évaluation qui aurait pour but la promotion ou autre mesure administrative ?), le caractère non menaçant de cette activité ne devrait pas engendrer autant de méfiance chez la personne évaluée que produisent, souvent avec raison, les évaluations administratives. Bien qu'il soit souhaitable que chacun prenne l'activité au sérieux et s'y engage pleinement, il ne serait pas surprenant de rencontrer tout de même des résistances de toutes sortes, au nom de maintes raisons.

La résistance initiale que tout regard métacognitif soulève traduit une réaction salubre à toute velléité de changement improvisé (Barbeau *et al.*, 1997).

On sait *a priori* que l'auto-évaluation ne sert ni à sanctionner ni à contrôler. Elle est au service de celui qui veut réfléchir sur son engagement, sur ses actions, sur le chemin parcouru et sur celui qui reste à parcourir. Elle distingue les points forts des points faibles, les aspects à corriger de ceux qui sont à consolider. Si le principe vaut pour l'apprenant, il vaut aussi pour l'enseignant qui est toujours en situation de devenir. En effet, celui-ci a toujours quelque chose à améliorer, voire à corriger. À la lumière des découvertes en psychologie et en sciences cognitives, on s'aperçoit que des procédés réputés efficaces jadis ne le sont plus vraiment, que de nouveaux aspects doivent être pris en considération. Le monde évolue et l'enseignant, comme tout autre professionnel, doit accepter l'idée qu'il aura, toute sa carrière durant, à remettre en cause ses méthodes, ses procédés, et même ses valeurs.

Toutefois, pour procéder à l'auto-évaluation ou même à l'évaluation d'une réalité, on doit savoir à quelles attentes celle-ci doit répondre. L'acte d'évaluation a comme finalité de poser un jugement, de se prononcer sur la façon dont les attentes concernant cette réalité sont satisfaites ou non.

L'évaluateur, en effet, juge toujours la réalité au nom d'un certain devoir-être; son jugement s'appuie sans doute sur des observations, mais ses observations sont déterminées par une certaine représentation idéale de ce qui est observé (Hadji, 1997).

Or, les attentes vis-à-vis d'une réalité d'enseignement ne peuvent pas toujours se résumer à la production d'un résultat palpable, tangible, ni même comptable. Bien sûr, le professeur a comme devoir premier de faire apprendre. Sans le rendre pour autant imputable de tout échec de la part des élèves, nous savons que son degré de compétence a un impact direct sur la qualité de leurs apprentissages. Serait-il approprié de juger la compétence d'un professeur à partir des résultats de ses élèves? Trop de variables entrent en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage pour que l'acte pédagogique ne soit évalué que par un produit final pas plus qu'il n'existe de méthode simple pour effectuer une évaluation formative qui soit entièrement valide et fiable. Ce qui ne signifie pas que l'évaluation formative de l'enseignement soit impossible ou même irréaliste. Cela implique que celle-ci doit se faire d'une façon rigoureuse et réfléchie. Une pratique d'évaluation formative valable requiert la considération de plusieurs indices, l'utilisation de multiples outils, le recours à diverses sources d'information, et tout cela orchestré dans une période de temps suffisante.

Assessment over time. Even the best assessment instruments are subject to measurement error caused by variations in the assessment conditions (Angelo, 1996).

L'instrument présenté ici est un moyen parmi d'autres pour aller chercher de l'information sur certains aspects de son enseignement afin d'en vérifier l'efficacité.

Plusieurs recherches ont été faites en vue de définir les facteurs d'efficacité de l'enseignement. Une méta-analyse réalisée par Feldman (1988) a fait ressortir neuf caractéristiques-clés importantes aux yeux des enseignants et des élèves : maîtrise du sujet, préparation et organisation du cours, clarté et facilité à rendre compréhensible la matière enseignée, enthousiasme dans l'enseignement de la discipline, souci du progrès de l'étudiant, disponibilité et capacité d'aider, qualité des épreuves d'évaluation, impartialité dans les évaluations et

respect envers les étudiants. Quoique les opinions des enseignants et des élèves diffèrent sur l'importance relative de ces caractéristiques, on peut affirmer qu'un large consensus existe dans notre culture au sujet des plus importantes caractéristiques des enseignants efficaces (Angelo, 1996).

Il y a lieu de se demander si l'auto-évaluation de l'enseignant le place en position de changement. Même s'il a l'ouverture et l'honnêteté nécessaires pour effectuer ce dialogue intérieur et se donner l'heure juste, est-ce que le fait de relever une lacune dans son enseignement lui fait visualiser automatiquement la solution ou le moyen d'y remédier? Dans quelques cas, peut-être. L'enseignant qui ne poursuit pas de façon continue une démarche de métacognition et d'auto-analyse, en faisant des lectures par exemple, ou en discutant avec des spécialistes de la question, ne possède pas tous les outils nécessaires au changement souhaité ou souhaitable. Revenons à cette comparaison entre l'auto-évaluation d'un enseignant et celle d'un apprenant. Si un élève en situation d'auto-évaluation est amené à reconnaître ses points faibles, ses barrières, ses difficultés, s'il est mis en position de connaître son degré de performance, il a déjà fait un pas, mais ici ne peut s'arrêter le processus. Il lui faut ensuite connaître les façons de corriger, d'améliorer ou de consolider ses apprentissages. C'est pourquoi il se verra proposer des exercices correctifs, de renforcement ou d'enrichissement afin de poursuivre sa démarche. L'apprenant doit voir ce qu'on attend de lui. Il doit comprendre ses erreurs mais il doit aussi savoir comment faire mieux. Autrement, il n'est guère plus avancé. Savoir qu'on n'est pas rendu, c'est bien, mais savoir en plus où et comment on doit se rendre, c'est encore mieux.

De la même façon, le professeur en situation d'auto-évaluation doit appuyer son jugement sur des aspects observables et non sur de vagues impressions ou même sur des convictions. Il doit distinguer, à l'aide de repères, ce qui ressemble le plus à sa réalité, ce qui s'approche le plus de sa façon de faire et situer cette action selon une échelle de valeurs, en comparaison avec un idéal à atteindre. Il est important que l'enseignant soit mis en contact avec les indicateurs qui lui montrent dans quelle mesure son comportement est adéquat ou inadéquat. Ce qui ne veut pas dire que tous les enseignants doivent agir et intervenir selon un seul et unique modèle. Chaque personne a sa façon bien à elle d'actualiser ses compétences et il y a autant de bonnes façons de faire qu'il y a de bons enseignants. Toutefois, il y a de larges traits, des généralités qui peuvent être reconnus à travers l'action éducative des enseignants compétents et efficaces, tout divers qu'ils soient.

Élaboration de l'instrument

Il nous paraît important de tenir compte, dans l'élaboration de cet outil d'auto-évaluation, des compétences attendues des enseignants. Celles-ci constituent les cibles visées par l'enseignant engagé dans un processus d'amélioration et de perfectionnement au même titre qu'un apprenant dans un programme d'études. Du relevé des compétences à manifester découle l'établissement juste et approprié des aspects à observer afin de faire un jugement bien appuyé et de réaliser une évaluation rigoureuse et structurée.

Il est né tout récemment un document offrant une forme de représentation des compétences professionnelles requises par l'enseignement au collégial dans le contexte actuel. *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial* (Laliberté & Dorais, 1999) a été élaboré par un groupe de travail de l'Assemblée générale de Performa collégial en vue de constituer un référentiel pour le perfectionnement et comme soutien au développement professionnel des enseignants de l'ordre collégial. Nous l'avons utilisé pour la conception de cet outil d'auto-évaluation.

On dit de ce profil qu'il représente une projection, c'est-à-dire que «[...] les compétences inventoriées ne sont pas nécessairement requises par l'état actuel du métier, ni désirées par tous ceux qui l'exercent» (Perrenoud, 1996) et «[qu']on n'a pas cherché à refléter l'état actuel de la pratique enseignante, mais plutôt à indiquer des voies de développement, à dégager en quelque sorte une utopie directrice» (Dorais & Laliberté, 1999). Ces compétences ont donc des visées prospectives qui ne correspondent pas nécessairement à ce qui est exigé par les employeurs au moment de l'engagement des enseignants.

Reste que ce profil offre un cadre intéressant sur lequel on peut s'appuyer lorsque vient le temps de regarder et d'analyser sa pratique. Comme l'ont spécifié les auteurs du «profil», ce document peut indiquer des pistes de perfectionnement, d'amélioration ou de formation en fournissant aux personnes intéressées, une vision de l'idéal dans la profession, dans toute sa portée, dans toute sa richesse.

Présentons brièvement la structure du «profil» et précisons les éléments utilisés pour bâtir l'instrument d'évaluation. La compétence ultime de l'enseignant du collégial s'énonce d'abord comme suit : intervenir de façon professionnelle, en concertation avec des collègues, pour aider des étudiantes et des étudiants à réaliser des apprentissages significatifs, à se former et à développer

leur propre compétence. Puis la pratique professionnelle est évoquée schématiquement à l'aide de trois grandes caractéristiques : tout d'abord s'appuyant sur des ressources, puis s'exprimant dans des compétences, et finalement s'exerçant dans des champs d'action. Les trois champs d'action en question sont le cours, le programme et la communauté éducative (annexe 1).

C'est vers ce champ d'action du *cours* que nous nous sommes dirigée. La compétence associée à ce champ d'action est exprimée ainsi : enseigner dans une perspective de formation fondamentale. Les quatre composantes de cette compétence sont : analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, réaliser l'intervention pédagogique, réguler son action (annexe 2). Elles sont en quelque sorte des sous-ensembles de la compétence mais demeurent des actions larges et globales. À chaque composante de la compétence sont associées des actions moins générales, un peu plus spécifiques, sans pour autant préciser une stratégie d'enseignement. Le profil, en fait, se garde bien de suggérer des procédés ou des méthodes puisqu'il dit s'accorder d'une variété de stratégies possibles dans le respect de grands impératifs pédagogiques évoqués dans le profil. Nous avons ciblé et retenu cinq de ces actions comprises dans quatre composantes de la compétence :

1. «situer le rôle et la place du cours dans le programme», de la composante «Analyser la situation éducative»;
2. «sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation», de la composante «Concevoir l'intervention pédagogique»;
3. «communiquer avec ses étudiants, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte» ainsi que
4. «présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants», de la composante «Réaliser l'intervention pédagogique»;
5. «analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures», de la composante «Réguler son action».

Ces choix auraient pu être tout autres puisque chaque composante ou sous-composante de la grande compétence «*Enseigner dans une perspective de formation fondamentale*» peut constituer un point de réflexion, un sujet à approfondir, une matière à introspection et qu'il revient à celui qui bâtit l'instrument d'évaluation d'arrêter son choix sur ceux qu'il juge pertinents de traiter.

Ces derniers étant précisés, nous devons alors décider quel système, quelle méthode nous permettrait d'opérationnaliser une auto-évaluation de ces points par l'enseignant. En nous référant encore à des situations d'évaluation des apprentissages, nous avons bâti un tableau de spécifications (tableau 1 et annexe 3). Un tableau de spécifications est un outil méthodologique qui consiste à présenter, de façon ordonnée, des items comme les *objets d'évaluation*, leurs *aspects observables* ainsi que les *éléments-critères* désignés. Les objets d'évaluation sont les objectifs visés dont l'atteinte représente l'idéal recherché. Ils sont, en l'occurrence, les cinq actions choisies parmi les quatre composantes de la compétence et énoncées plus haut. Les aspects observables représentent des facettes des objets d'évaluation. Ils sont les faits sur lesquels il faut porter son attention afin de recueillir l'information. Quant aux éléments-critères, ils constituent les indices retenus pour évaluer le degré d'atteinte de la compétence. Ils sont les points précis vers lesquels s'oriente le regard de l'observateur. Ils décrivent les caractéristiques d'une situation et révèlent le degré de compétence faisant l'objet d'évaluation. Ici, la situation d'observation est particulière parce qu'elle n'est pas simultanée à l'action mais plutôt postactive. En effet, au lieu d'observer un phénomène «en direct», il faut réfléchir sur ledit phénomène après qu'il se soit produit et se prononcer sur la présence d'un comportement ou sa similitude avec ce qui est décrit. Il y a, bien sûr, risque d'erreurs tel qu'on en rencontre fréquemment dans les évaluations procédant par observation et, qui plus est, lorsque le sujet s'évalue lui-même. Le risque de biaisage est présent et il faut en tenir compte dans la construction de l'instrument ainsi que dans l'analyse des résultats. En définissant clairement ce qu'il faut observer et en se concentrant sur un petit nombre de comportements, on risque moins de s'égarer dans ses jugements.

Nous avons donc relevé divers aspects observables en lien avec les cinq objets d'évaluation retenus et les avons numérotés pour éviter toute ambiguïté lors du traitement des données. Les objets d'évaluation n° 1 (Analyser la situation éducative), n° 2 (Concevoir l'intervention pédagogique) et n° 4 comportent un seul aspect observable, alors que le n° 3 (Réaliser l'intervention pédagogique) en contient deux. Ici aussi, les choix de celui qui bâtit l'instrument d'évaluation sont faits en fonction des aspects qu'il privilégie ou de ce qu'il juge pertinent d'échantillonner dans la situation d'évaluation. Ils auraient pu être différents et aussi valables dans un instrument d'évaluation différent.

Tableau 1
Tableau de spécifications

Le champ d'action : le cours

Compétence : enseigner dans une perspective de formation fondamentale

<i>Objets d'évaluation</i>	<i>Aspects observables</i>	<i>Éléments-critères</i>
3. Réaliser l'intervention pédagogique	3.1 Communication aux étudiants, orale ou écrite, dans une langue claire, précise et correcte	3.1.1 Vérification continue et systématique de la qualité de la langue parlée et écrite
	3.2 Présentation d'un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants	3.2.1 Variation fréquente des stratégies d'enseignement
		3.2.2 Mise en lien systématique des nouveaux apprentissages avec les connaissances antérieures des élèves
		3.2.3 Structuration ou mode d'organisation des connaissances par l'utilisation de moyens : mots-clés, schématisation, carte de concepts, tableaux, phrases synthèses, etc.
		3.2.4 Utilisation fréquente de méthodes d'enseignement coopératives
		3.2.5 Prise en compte de la capacité limite de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données

Vis-à-vis de chaque aspect observable, nous avons précisé des éléments-critères : faits, gestes ou attitudes manifestes, faciles à repérer, qui seront illustrés plus loin selon divers degrés de performance. Leur nombre varie de un à quatre pour chaque aspect à observer.

Ainsi structuré, le tableau de spécifications présente l'ensemble des éléments visés par l'évaluation, organisés de façon hiérarchique, de la compétence générale jusqu'au fait ou geste précis et concret qui renseigne sur le degré d'accomplissement de la compétence.

Après avoir confectionné le tableau de spécifications, nous avons élaboré une grille d'analyse (annexe 4) fondée sur une échelle descriptive en nous inspirant d'un article publié par Houle, Ménard et Howe (1998).

[L'échelle descriptive] présente une description du comportement ou de la caractéristique mesurés. L'avantage de cette forme d'échelle est de permettre à l'observateur de comparer la performance observée avec une description typique de cette performance. [...] elle encadre davantage les perceptions et les jugements de l'observateur (Morrisette, 1996).

La grille d'analyse (tableau 2 et annexe 4) est l'instrument d'appui qui sera utilisé par la personne en situation d'auto-évaluation. Elle lui fournit une liste d'éléments observables et une façon d'enregistrer ses observations. Les objets d'évaluation et les aspects observables consignés dans le tableau de spécifications ont été soigneusement reportés sur la grille et les éléments-critères décrits en divers degrés de performance. Énoncés en phrases complètes avec sujet, verbe et complément, les éléments-critères deviennent très explicites, facilitant ainsi le travail de l'observateur au moment de poser son jugement et de se prononcer sur son niveau de performance.

Tableau 2
Grille d'analyse à échelle descriptive

<i>Compétence : Enseigner dans une perspective de formation fondamentale</i>				
<i>Composante de la compétence 3 : Réaliser l'intervention pédagogique</i>				
<i>Aspect observable 3.2 : Présentation d'un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants</i>				
	<i>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</i>	<i>COMPÉTENCE MINIMALE</i>	<i>COMPÉTENCE MOYENNE</i>	<i>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</i>
	0	1	2	3
3.2.1	La présentation du contenu de mes cours est exclusivement basée sur l'exposé oral du professeur.	La présentation du contenu de mes cours est, la plupart du temps, basée sur l'exposé oral du professeur.	La présentation du contenu de mes cours varie de temps à autre entre l'exposé oral et autres stratégies d'enseignement.	La présentation du contenu de mes cours varie constamment afin de soutenir l'intérêt et la motivation des élèves et de leur permettre d'être plus actif dans leur apprentissage.
	0	1	2	3
3.2.2	Je fais rarement des liens entre les nouveaux apprentissages et les connaissances antérieures des élèves.	Je fais de temps à autre des liens entre les nouveaux apprentissages et les connaissances antérieures des élèves.	Je fais régulièrement des liens entre les nouveaux apprentissages avec les connaissances antérieures des élèves.	Je commence toujours mon enseignement par un rappel des apprentissages antérieurs, afin de m'assurer que tous les élèves possèdent les préalables requis pour aborder les nouvelles connaissances.

La plupart des éléments-critères offrent quatre niveaux catalogués ainsi : *compétence insuffisante*, *compétence minimale*, *compétence moyenne* et *compétence supérieure*. Ces niveaux peuvent être caractérisés par un adjectif, un nombre, une fréquence, etc., selon les caractéristiques de la situation observée. Certains éléments-critères ne se jugent que de façon dichotomique.

Ils n'offrent alors que deux niveaux de performance : insuffisant ou suffisant. Chaque description correspond à un certain point sur le continuum. L'utilisateur de la grille doit faire un X à l'endroit qu'il juge être le plus approprié. Il le place en regard de la similitude entre son comportement avec ceux qui sont décrits, selon le jugement qu'il aura posé.

Les résultats pourraient être schématisés sur un graphique (figure 1). Dans une représentation en graphique, l'observateur peut couvrir l'ensemble de la situation mais peut aussi s'attarder sur un élément et en apprécier le degré d'accomplissement.

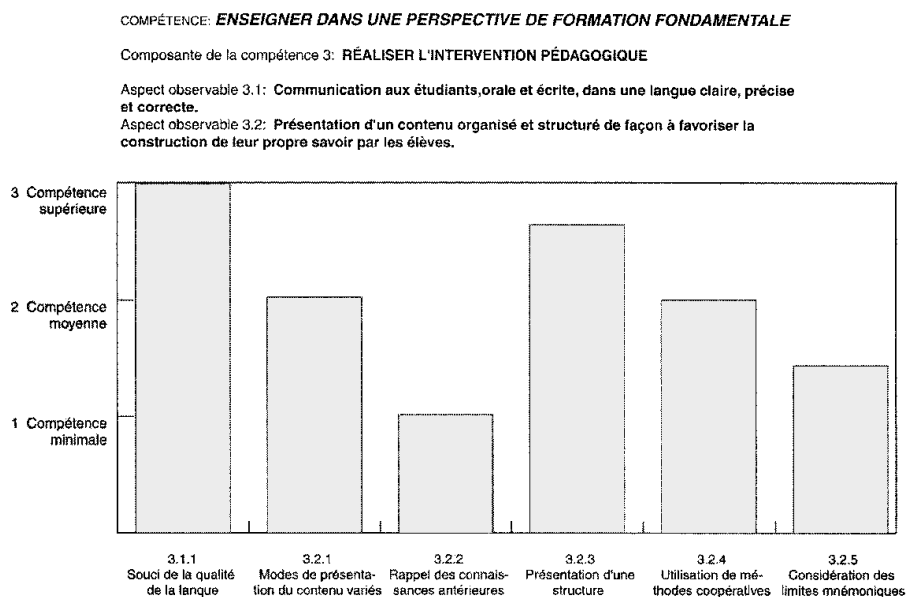


Figure 1. *Rapport d'auto-évaluation (session : hiver 2000)*

L'instrument comporte finalement une dernière section traitant des thèmes touchés par les situations décrites dans la grille d'analyse. Cette section consiste en un recueil de textes traitant de la question. Il comprend des extraits de texte judicieusement choisis et reproduits dans le respect des normes (droits d'auteur et références explicites). On y trouve aussi des références bibliographiques sous une rubrique intitulée: «Pour en savoir plus...». Ainsi celui qui se questionne sur les principes, la nature ou la validité des concepts sous-jacents aux énoncés est mis en contact avec les connaissances nées de la recherche et des savoirs en pédagogie. Par exemple,

un professeur qui voudrait varier ses stratégies d'enseignement (compétence 3) pourrait consulter l'ouvrage de Proulx (1994), chap. 8 à 12. Sans toutefois remplacer la présence d'un guide humain ou d'un soutien pédagogique, ces renseignements cherchent à répondre en tout ou en partie à un questionnement, nourrir ce questionnement ou simplement appuyer les idées soutenues dans l'instrument. Cette section se veut un palliatif de nature immédiate et discrète.

Scénario d'utilisation

L'outil d'auto-évaluation pourrait être rédigé par une équipe d'enseignants désirant s'engager dans un processus d'évaluation de l'enseignement, sous supervision d'un spécialiste en pédagogie. Mais il revient au seul conseiller pédagogique de l'institution (ou à toute autre personne mandatée pour donner du soutien et de l'aide pédagogique aux enseignants) de le prescrire et de le gérer. Il est impératif que la responsabilité de l'évaluation formative soit confiée à une instance « neutre », ce qui exclut d'emblée les membres de la direction ou le personnel administratif. La personne responsable de cette opération ne doit rien représenter de menaçant pour celui qui est évalué. Au contraire, elle doit inspirer la confiance. Ses vertus de discrétion et de respect doivent être irréprochables. Ce sont des conditions essentielles pour qu'un professeur soit disposé à partager, avec ouverture, les résultats de son auto-évaluation. Dans ce scénario d'utilisation, la gestion de l'outil consisterait à distribuer la grille, à en expliquer les fondements et le mode d'utilisation et à suggérer un suivi pour toute personne intéressée à recevoir de l'aide. Ce suivi pourrait d'abord être la confection d'un histogramme offrant une vision synthétique des résultats. Chaque section de la grille transposée sur un graphique présenterait le niveau de performance propre à chaque catégorie et en comparaison les unes avec les autres.

Après avoir inscrit ses réponses et visualisé ses résultats, la personne évaluée devrait bénéficier d'une rétroaction rapide ou immédiate. En position d'arrêt et de questionnement sur sa pratique, l'enseignant ouvre son esprit et il faut bénéficier de cette ouverture pour lui montrer une piste de développement, d'enrichissement, de correction ou d'amélioration de sa pratique. Une version élaborée de correctifs ou justifications du comportement souhaité doit être disponible sur-le-champ sinon il y a risque de détachement ou de désintéressement. Le temps qui sépare le constat d'une lacune avec l'apparition d'une piste de solution risque d'atténuer la motivation de la personne

à s'engager dans une démarche d'amélioration de ses comportements ou de ses attitudes. C'est aussi le temps propice pour valoriser un comportement adéquat. Il faudrait penser à une façon de reconnaître et d'encourager les aspects mieux réussis.

Analyse de l'outil

Ce qui nous paraît intéressant *a priori* dans cette forme de grille, c'est la description explicite de la compétence supérieure. Ainsi, celui qui situe son propre niveau de performance en dessous de la compétence supérieure prend connaissance de ce qu'il serait préférable de faire comme geste ou d'adopter comme attitude pour améliorer son enseignement. Les comportements sont décrits de façon claire, transparente et univoque, éliminant ainsi les interprétations personnelles et subjectives sur ce qui caractérise une performance supérieure, moyenne, minimale ou insuffisante pour l'aspect observable désigné. À notre avis, la seule présence de l'énoncé décrivant la compétence supérieure a une influence positive en ce sens que toute personne, fut-elle rébarbative à l'auto-analyse, sera encline à tendre vers le comportement décrit du seul fait d'avoir été mieux informée sur les caractéristiques de cette compétence.

Comme il s'agit d'un outil d'auto-évaluation, les risques de variables et de biais sont considérables. Il n'y a aucune façon d'assurer une parfaite objectivité des réponses. Hormis la parfaite indépendance du système d'évaluation par rapport aux instances administratives de l'institution, y a-t-il d'autres conditions à mettre en place pour assurer la validité de l'opération ? La question demande réflexion car il serait inconséquent d'ignorer ces limites à l'utilisation de cette approche. De nombreux facteurs peuvent nuire à la réussite de cette démarche de réflexion et de questionnement.

Le contexte socioculturel, les valeurs, les préjugés, les différences culturelles, la perception d'être compétent ou incompétent, les peurs endémiques, la résistance au changement, le degré d'ouverture et d'authenticité peuvent interférer positivement ou négativement avec le réalisme et l'objectivité du regard critique et autorégulé porté sur l'engagement cognitif (Barbeau *et al.*, 1997).

Sans l'assurance d'un résultat fiable et valide, l'utilisation de l'outil d'auto-évaluation perd-elle tout son sens, sa pertinence? Il y a lieu de se demander si l'opération vaut la peine d'être menée si les répondants risquent de ne pas donner l'heure juste ni même de procéder avec suffisamment d'honnêteté pour produire un résultat fidèle. Nous sommes encline à penser que l'établissement du résultat précis serait subsidiaire à la présence du questionnement lui-même. Le seul fait de prendre un moment d'arrêt dans sa pratique pour réfléchir sur elle prépare un terrain favorable à son amélioration. Il augmente les chances de provoquer l'auto-analyse critique. En faisant entrer la personne en relation avec elle-même et son enseignement, il favorise l'engagement cognitif et la motivation. Il permet d'augmenter ou de consolider ses connaissances ou ses habiletés à résoudre des difficultés vécues dans sa pratique.

Toutefois, bien que des pistes de solutions et de réponses accompagnent le document en question, et supposant qu'il y ait prise de conscience de la part de la personne évaluée, il n'y a aucune garantie de voir cette personne envisager la planification des changements en conséquence. Il y a tout un pas entre la conceptualisation des changements et la réalisation de ceux-ci. Maintes questions du type «où?», «comment?» ou «quand faire?» peuvent rester sans réponse jusqu'à ce qu'il y ait intervention explicite d'un guide, en l'occurrence le conseiller pédagogique.

Le fait qu'il s'agisse d'un instrument d'auto-évaluation à remplir seul ne signifie pas qu'il exclut tout regard ou toute intervention d'un soutien pédagogique. Après avoir rempli la grille individuellement, l'enseignant pourrait être invité à partager ses résultats avec la personne responsable de l'évaluation formative. Celle-ci pourrait établir avec l'enseignant un plan sommaire de changement des stratégies, des procédés ou des attitudes inadéquats. Se défaire de certains automatismes est un travail ardu, long et parfois difficile. Il est préférable de ne pas rester seul dans cette démarche. Ni le principe de liberté ni même le concept d'autonomie professionnelle ne peuvent servir à justifier l'isolement.

Quand il prépare et dispense son cours, l'enseignant est seul au monde, du moins s'il le désire. Or, il le désire trop souvent, sans doute pour protéger sa marge de liberté. Ce faisant, il élimine évidemment les regards évaluateurs mais il ferme aussi la porte aux ressources de collègues qui pourraient partager son fardeau et lui venir en aide à l'occasion (Faucher, 1991).

Nous avons certaines inquiétudes concernant la viabilité optimale d'un système d'auto-évaluation basé sur la participation volontaire et surtout sur le dévoilement de ses résultats. Nous sommes toutefois convaincue qu'une complicité entre l'enseignant et le conseiller pédagogique ferait en sorte que la relation d'aide puisse s'établir en faveur des deux parties. D'une part, l'enseignant bénéficie du savoir et de l'appui du soutien pédagogique qui, lui, enrichit sa connaissance et sa compréhension de la profession par des exemples et des témoignages concrets et riches du réel vécu de l'enseignant.

Comme le but ultime de l'évaluation de l'enseignement est l'amélioration de celui-ci, la conception d'un système d'auto-évaluation de l'enseignement doit conséquemment aboutir à des pistes de solution. Ce qui nous amène à faire, encore une fois, un parallèle avec l'apprentissage des étudiants. La science du cognitivisme nous apprend que, pour faire place aux nouvelles connaissances, le cerveau a besoin de se défaire de ses conceptions erronées.

Cela suppose, et c'est là une conséquence très importante dans l'enseignement, que l'élève ne peut éliminer de sa mémoire à long terme des connaissances pour simplement les remplacer par d'autres présentées plus récemment par l'enseignant. [...] Avant qu'une nouvelle information prenne la place d'une connaissance antérieure, il faudra nécessairement plus d'une action pédagogique (Tardif, 1992).

Transposons la situation en contexte d'évaluation de l'enseignement. L'enseignant joue ici le rôle de l'élève par sa position d'être en devenir, en progression, en situation d'apprentissage, celui du métier d'enseignant. Comment espérer que la seule mise en contact avec les caractéristiques d'un enseignant compétent et efficace modifie la structure cognitive de l'individu en question, en balayant instantanément ses conceptions et connaissances en place depuis des années? Les connaissances antérieures ont une influence prédominante, une force d'autant plus grande que ce qui est observé dans le milieu est confirmé, renforcé, socialement accepté et reconnu, malgré les résultats de la recherche qui le contredisent. Ce qui implique que les interventions du conseiller pédagogique peuvent exiger d'être répétées, renforcées, reprises maintes fois avant d'être pleinement efficaces. Tout en étant articulées sur plusieurs plans (le diagnostic des difficultés, la recherche des concepts erronés, la reconnaissance des émotions et des sentiments négatifs, l'établissement de nouvelles stratégies, l'expérimentation et l'ajustement de celles-ci et l'adoption permanente des comportements souhaités), les démarches d'amélioration doivent s'échelonner sur une période de temps suffisante.

La prise de conscience d'une situation demande du temps, et souvent du recul, pour permettre à la compréhension plus profonde de faire surface (Barbeau *et al.*, 1997).

L'utilisation d'un instrument d'auto-évaluation ne signifie pas qu'il n'est plus nécessaire de procéder à des évaluations par les élèves. Il s'agit de systèmes qui sont parallèles ou complémentaires. Dans l'esprit du développement d'une culture de l'évaluation, il y a place pour plusieurs systèmes, pourvu que ceux-ci soient conduits de façon rigoureuse et crédible. Leur viabilité tient aussi au fait que les personnes intéressées acceptent de s'ouvrir et de s'engager dans l'implantation de projets d'évaluation.

Il est essentiel que les enseignantes et les enseignants en fassent leur affaire, non pas pour limiter l'évaluation à auto-évaluation, mais parce qu'une évaluation qui contribuerait réellement à leur développement professionnel devrait s'appuyer sur leur participation (Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

Nous n'avons pas parlé d'évaluation sommative des enseignants parce que cet outil n'est pas destiné à ce type d'utilisation. Les auteurs du document sur lequel nous nous sommes appuyée pour préciser les compétences à atteindre pour les enseignants mentionnent de façon explicite que tout usage de celui-ci dans des opérations d'évaluation à des fins administratives est proscrit, qu'il en détourne le sens et la nature. Le plan d'auto-évaluation présenté ici respecte, selon nous, le désir des concepteurs du «profil» puisqu'il constitue essentiellement un outil d'auto-analyse, en vue de soutenir le personnel enseignant, de diagnostiquer ses forces et difficultés et de découvrir ses besoins de perfectionnement.

Les équipes ou les gens chargés de la gestion d'une entreprise d'auto-évaluation ont avantage à être très prudents dans l'interprétation du résultat du questionnaire. Un simple nombre, dénué de toutes sortes de considérants, ne peut informer suffisamment la personne évaluée sur sa qualité d'enseignant. À l'image des situations d'évaluation formative auprès des élèves, il n'est pas absolument nécessaire de cautionner ou de valider le degré d'une performance à l'aide d'un résultat chiffré puisque l'étudiant est en progression. Le moment d'arrêt consacré à l'évaluation formative n'est qu'un cliché, un échantillon prélevé dans la démarche de l'être en développement. Il est bien plus profitable de décrire de façon qualitative les changements souhaités ou de nommer les aspects à consolider plutôt que d'accoler une valeur numérique (surtout exprimée en pourcentage) qui, avouons-le, peut être lourde de préjugés ou d'idées préconçues.

Quant aux énoncés descriptifs des divers degrés de performance, ils présentent un avantage par rapport à une échelle appréciative (jamais – souvent – toujours, ou faible – moyen – fort, etc.) «où l'observateur risque d'associer des exigences différentes à chacune des catégories; l'excellence ne se définit pas de la même façon d'un observateur à l'autre, tout comme la nullité ou la médiocrité» (Morrisette, 1996).

Il y aurait sûrement lieu aussi de réfléchir sur certains énoncés. Est-ce que la répartition des énoncés sur deux, trois ou quatre sections (de compétence minimale à compétence supérieure) est pertinente et convient de façon optimale au thème relié à ces énoncés? Localement, les intervenants pourraient discuter de ces aspects et convenir d'une formule acceptable pour tous.

Conclusion

Réfléchir sur l'évaluation de l'enseignement, c'est réfléchir sur la qualité de l'enseignement et, pour ce faire, il est absolument nécessaire d'en préciser les critères de qualité. Le dévoilement de ces critères mène aux résultats de la recherche qui, eux, conduisent aux savoirs pédagogiques. Ils existent et la connaissance de ceux-ci constitue un premier pas vers l'amélioration de sa compétence en enseignement. Qu'il s'agisse de devenir ou de demeurer compétent, la formation et le perfectionnement doivent avoir une place permanente au sein des activités de l'enseignant. D'autant plus que cette profession ne va pas en se simplifiant, bien au contraire. Les caractéristiques des clientèles de plus en plus diversifiées, la bouleversement des valeurs traditionnelles, la croissance exponentielle des connaissances, les risques de chocs interculturels ainsi que l'intégration des techniques d'information et de communication mettent en place des conditions de travail de plus en plus complexes. L'intervention pédagogique doit composer avec un nombre croissant de facteurs externes à la seule discipline enseignée. Sans recours à la recherche pédagogique et sans soutien effectif, ce sont les épuisements psychologiques et les crises professionnelles qui risquent d'être au rendez-vous des enseignants en difficulté.

Nous ne connaissons pas un enseignant qui soit insensible à l'efficacité de son enseignement. Plusieurs, bien sûr, croient au seul talent naturel et ferment les yeux sur les nouvelles connaissances, alléguant qu'il s'agit de modes passagères, de courants de pensée ou de tendances socioculturelles comparables à celles qui sont liées aux modes de consommation. L'ignorance

et le manque d'information sont leur plus grande faute. Or, la responsabilité de la diffusion de la bonne information doit être endossée par tous ceux qui travaillent dans le milieu éducatif.

De plus, comment attendre d'un enseignant qu'il ait une pratique réflexive si les directions d'école démontrent plus ou moins d'intérêt dans le perfectionnement de leur personnel enseignant? Si la moindre détection d'une lacune chez un enseignant conduit à réprimer plutôt qu'à lui donner une excellente occasion de se parfaire? Un grand pas suit souvent l'instant où l'on a trébuché... Il faudrait que disparaisse le malaise lié à l'aveu de ses besoins en perfectionnement et que ce dernier fasse partie des activités régulières de l'enseignant au lieu d'être administré en traitement choc dans les cas de détresse!

Il a été clairement mentionné, lors des États généraux sur l'éducation en 1995-1996, que la formation psychopédagogique des enseignants devait être mieux assurée et que les besoins de perfectionnement ne sauraient se réduire à quelques activités organisées lors des journées pédagogiques. Certains ont même proposé que la formation continue, élaborée par les enseignants individuellement et approuvée par l'employeur, soit obligatoire pour le personnel enseignant. «Bref, on voudrait que la formation continue soit accessible à tous et à toutes, qu'elle soit valorisée et qu'on y accorde plus de temps» (Ministère de l'Éducation, 1996).

Ce plan d'auto-évaluation (qu'on pourrait appeler plan d'auto-analyse pour les oreilles plus sensibles...) qui a vu le jour à partir de ce document très intéressant sur les compétences attendues du personnel enseignant au collégial, aurait pu naître d'un autre répertoire d'habiletés souhaitées chez l'enseignant. Le «profil» a l'avantage d'être très bien structuré et de couvrir tous les aspects de la profession. Comme ce dernier se dit être un cadre pour le développement d'autres initiatives, nous nous sentons justifiée de l'avoir utilisé dans la construction de notre instrument d'auto-évaluation. Nous croyons qu'un tel plan est un projet parmi d'autres pouvant être mis au service de l'amélioration de l'enseignement qui, lui, conduira à l'amélioration des apprentissages. Le fil conducteur de cette approche se situe à la capacité de se placer dans la peau de l'apprenant et de considérer son propre cheminement professionnel comme étant le pendant de l'acte d'apprendre chez l'élève. N'en est-il pas de même pour bien des activités propres à l'être humain? Les rôles de parent, de conjoint, de citoyen, d'habitant de cette planète ne nous demandent-ils pas d'être en constante évolution et en questionnement perpétuel sur la justesse de nos actes, de nos connaissances et de nos attitudes?

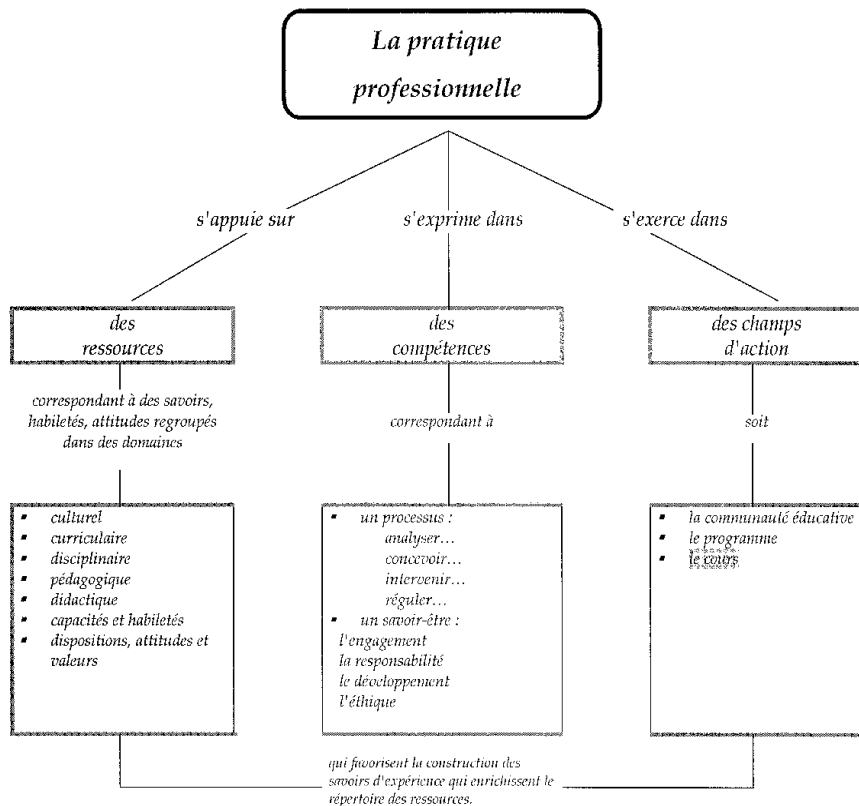
Bref, une telle expérience ne peut qu'enrichir les personnes destinées à vivre cette auto-évaluation, ces gens dont la participation permettra non seulement de les faire progresser dans leur propre cheminement mais de contribuer, par effet d'entraînement, au grand mouvement qui conduit à la réussite et qui ne concerne pas que les élèves, mais aussi toute la collectivité enseignante.

RÉFÉRENCES

- Angelo, T. A. (1996). Relating exemplary teaching to student learning. *New Directions For Teaching and Learning*, 65, 62.
- Barbeau *et al.* (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. AQPC.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur*. Éditions Études Vivantes. 130 pp.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Québec.
- Dorais, S., & Laliberté, J. (1999). Enseigner au collégial aujourd'hui : un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3).
- Faucher, G. (1991). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain. *Pédagogie collégiale*, 4(4), 33-38.
- Gauthier, C., & Martineau, S. (1998). Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître. *Pédagogie collégiale*, 12(2).
- Hadji, C. (1997). Évaluation et éthique. Pour une évaluation «valuative». *Pédagogie collégiale*, 11(1), 14- 17.
- Houle, D., Ménard, L., & Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10.
- Laliberté, J., & Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Éditions du CRP. (Collection Performa)
- Ministère de l'Éducation. (1996). *États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, D. (1996). *Évaluation sommative : guide pratique*. Montréal : ERPI.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Proulx, J. (1994). *Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement*. Cégep de Trois-Rivières. 340 p.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA : Anker Publishing Co.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

ANNEXE 1

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE



Tiré de *Pédagogie collégiale*, mars 1999, vol. 12, n° 3, p. 9.

ANNEXE 2

LE PROFIL DE COMPÉTENCES

Le champ d'action : Le cours

La compétence : Enseigner dans une perspective de formation fondamentale

Les composantes de la compétence

Analyser la situation éducative

- **situer le rôle et la place du cours dans le programme**
- s'approprier les objets d'apprentissage
- identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage
- identifier les obstacles à l'apprentissage
- déterminer les objectifs d'apprentissage

Concevoir l'intervention pédagogique

- **sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation**
- concevoir et organiser des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de la situation et propres à favoriser la participation active et responsable des étudiants en même temps que l'intégration et le transfert des apprentissages
- concevoir et organiser des stratégies d'évaluation adaptées aux caractéristiques de la situation
- choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié

Réaliser l'intervention pédagogique

- établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation
- **communiquer avec ses étudiants, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte**
- **présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants**
- structurer l'emploi du temps en classe de façon à faire la plus grande place possible à des activités d'apprentissage qui suscitent l'engagement des étudiants
- proposer des activités d'apprentissage suivant une progression qui à la fois pose un défi aux étudiants et leur permet d'anticiper la réussite
- assurer la gestion de la classe de manière à créer un climat propice à l'apprentissage
- encadrer l'apprentissage, et fournir aux étudiants une rétroaction fréquente, propre à favoriser l'apprentissage, de même que l'intégration et le transfert des apprentissages
- ajuster son intervention aux exigences et aux variations de la situation
- procéder à une évaluation sommative des apprentissages des étudiants

Réguler son action

- **Analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures**

Tiré de *Pédagogie collégiale*, mars 1999, vol. 12, n° 3, p. 11.

ANNEXE 3 TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

LE CHAMP D'ACTION : LE COURS

COMPÉTENCE : ENSEIGNER DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION FONDAMENTALE

Objets d'évaluation	Aspects observables	Éléments-critères
1. Analyser la situation éducative	1.1 Situation du rôle et de la place du cours dans le programme	1.1.1 Mentions explicites et fréquentes aux élèves du rôle spécifique du cours à l'intérieur du programme et des liens avec les autres cours du programme
		1.1.2 Participation à l'établissement d'une démarche d'ensemble et de stratégies d'enseignement concertées en fonction des objectifs de formation du programme
2. Concevoir l'intervention pédagogique	2.1 Sélection et structure des contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation	2.1.1 Révision continue de la pertinence des contenus des cours et de leur structure à la lumière des objectifs à atteindre dans la compétence visée
		2.1.2 Considération des caractéristiques de la situation éducative dans le choix et la structure des contenus
		2.1.3 Premier facteur de choix des contenus des cours
3. Réaliser l'intervention pédagogique	3.2 Communication aux étudiants, orale ou écrite, dans une langue claire, précise et correcte	3.2.6 Vérification continue et systématique de la qualité de la langue parlée et écrite
		3.3.1 Variation fréquente des stratégies d'enseignement
		3.3.2 Mise en lien systématique des nouveaux apprentissages avec les connaissances antérieures des élèves
4. Réguler son action	4.1 Analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures	3.3.3 Structuration ou mode d'organisation des connaissances par l'utilisation de moyens : mots-clés, schématisation, carte de concepts, tableaux, phrases synthèses, etc.
		3.3.4 Utilisation fréquente de méthodes d'enseignement coopératives
		3.3.5 Prise en compte de la capacité limite de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données
		4.1.1 Détermination précise de la principale force et de la principale faiblesse de son enseignement
		4.1.2 Mise en œuvre d'actions concrètes pour évaluer l'efficacité de son enseignement
		4.1.3 Prise en compte des recherches sur l'efficacité de l'enseignement
		4.1.4 Prise en connaissance de la rétroaction des élèves sur l'activité en cours

ANNEXE 4
GRILLE D'ANALYSE À ÉCHELLE DESCRIPTIVE

COMPÉTENCE : ENSEIGNER DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION FONDAMENTALE				
COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE 1 : Analyser la situation éducative				
ASPECT OBSERVABLE 1.1 : SITUATION DU RÔLE ET DE LA PLACE DU COURS DANS LE PROGRAMME				
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	COMPÉTENCE MINIMALE	COMPÉTENCE MOYENNE	COMPÉTENCE SUPÉRIEURE	
EXEMPLE...	0	1	2	3
1.1.1	Durant la session, je ne fais jamais ou presque jamais mention à mes élèves du lien existant entre mon cours et le programme auquel il est rattaché.	Durant la session, je fais mention à mes élèves, à l'occasion, du lien existant entre mon cours et le programme auquel il est rattaché, de l'une de ces façons : - en précisant le rôle spécifique du cours à l'intérieur du programme - en faisant des liens avec mon cours et les autres cours du programme - en utilisant des exemples de situation de travail vers laquelle le programme veut conduire l'élève.	Durant la session, je fais mention à mes élèves, de façon explicite, du lien existant entre mon cours et le programme auquel il est rattaché de toutes ces façons : - en précisant le rôle spécifique du cours à l'intérieur du programme - en faisant des liens avec mon cours et les autres cours du programme - en utilisant des exemples de situation de travail vers laquelle le programme veut conduire l'élève.	Durant la session, je fais mention à mes élèves, de façon explicite, du lien existant entre mon cours et le programme auquel il est rattaché de toutes ces façons : - en précisant le rôle spécifique du cours à l'intérieur du programme - en faisant des liens avec mon cours et les autres cours du programme - en utilisant des exemples de situation de travail vers laquelle le programme veut conduire l'élève.
1.1.2	Je ne participe pas, au sein d'une équipe ou d'un comité désigné, en concertation avec mes collègues, à l'établissement d'une démarche d'ensemble et de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs de formation du programme.	Je participe activement, au sein d'un comité ou d'une équipe désignée, en concertation avec mes collègues, à l'établissement d'une démarche d'ensemble et de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs de formation du programme.		

COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE 2 : Concevoir l'intervention pédagogique

ASPECT OBSERVABLE 2.1 : SÉLECTION ET STRUCTURE DES CONTENUS EN FONCTION DES OBJECTIFS À ATTEINDRE ET DES CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION				
COMPÉTENCE INSUFFISANTE		COMPÉTENCE MINIMALE		COMPÉTENCE MOYENNE
0		1		2
2.1.1	Je ne révise jamais ou presque jamais le choix ou la structure du contenu de mes cours. Je préfère ne pas remettre ces choix en question car cela exigerait que je reconsidère la planification de mes cours, que je refasse du matériel pédagogique ou d'évaluation ou autre tâche que je peux éviter en réutilisant le même matériel ou les mêmes méthodes d'enseignement.	Je révise à l'occasion le choix ou la structure du contenu de mes cours. Comme la remise en question de ces choix exige que je reconsidère la planification de mes cours, que je refasse du matériel pédagogique ou d'évaluation ou autre tâche que je peux éviter en réutilisant le même matériel ou les mêmes méthodes d'enseignement, je ne le fais qu'en situation d'urgence ou obligatoire.	Je révise régulièrement la pertinence du choix du contenu de mes cours et de leur structure, même si la remise en question de ces choix exige que je reconsidère la planification de mes cours, que je refasse du matériel pédagogique ou d'évaluation.	Je révise continuellement la pertinence du choix des contenus de mes cours et de leur structure à la lumière des objectifs à atteindre dans la compétence visée.
0		1		2
2.1.2	Lorsque je sélectionne et structure les contenus de mes cours, je ne considère pas les caractéristiques de la situation d'enseignement comme - les caractéristiques des élèves; - les spécificités du (des) programmes; - les conditions environnementales; - autres.	Lorsque je sélectionne et structure les contenus de mes cours, je considère parfois les caractéristiques de la situation d'enseignement comme - les caractéristiques des élèves; - les spécificités du (des) programmes; - les conditions environnementales; - autres, afin de créer une situation d'enseignement et d'apprentissage plus favorable.	Lorsque je sélectionne et structure les contenus de mes cours, je considère souvent les caractéristiques de la situation d'enseignement comme - les caractéristiques des élèves; - les spécificités du (des) programmes; - les conditions environnementales; - autres, afin de créer une situation d'enseignement et d'apprentissage plus favorable.	Lorsque je sélectionne et structure les contenus de mes cours, je tiens toujours compte des caractéristiques de la situation éducative comme - les caractéristiques des élèves; - les spécificités du (des) programmes; - les conditions environnementales; - autres, afin de favoriser une meilleure réussite de mes étudiants dans l'atteinte des objectifs de la compétence visée.
0		1		2
2.1.3	Je choisis mes contenus en fonction de ce critère d'abord : - ce que j'ai le plus l'habitude d'enseigner.	Je choisis mes contenus en fonction de ce critère d'abord : - ce qui est en relation avec l'objectif visé.	Je choisis mes contenus en fonction de ce critère avant tout : - ce qui augmente le plus les probabilités d'apprentissage et de réussite de mes élèves dans l'atteinte de l'objectif visé.	
0		1		2

COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE 3 : Réaliser l'intervention pédagogique

ASPECT OBSERVABLE 3.1 : COMMUNICATION AUX ÉTUDIANTS, ORALE ET ÉCRITE, DANS UNE LANGUE CLAIRE, PRÉCISE ET CORRECTE				
<i>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</i>	<i>COMPÉTENCE MINIMALE</i>	<i>COMPÉTENCE MOYENNE</i>	<i>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</i>	
	0	1	2	3
3.1.1	Je ne me soucie pas vraiment de la qualité de la langue dans mes communications orales ou écrites. La révision de la terminologie, de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe ou de la prononciation demande un investissement de temps et d'énergie qui n'influe pas vraiment sur la qualité générale de mon enseignement.	Je me soucie de la qualité de la langue dans mes communications orales ou écrites mais je n'investis pas beaucoup de temps et d'énergie à l'amélioration de la langue qui, somme toute, n'influe pas beaucoup sur la qualité générale de mon enseignement.	Je me soucie de la qualité de la langue dans mes communications orales ou écrites et prends souvent le temps de réviser ou de réfléchir sur la justesse de la terminologie, de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe ou de la prononciation car je crois que ça a un impact sur la qualité de mon enseignement.	J'ai le souci constant de la qualité de la langue dans mes communications orales ou écrites et prends toujours le temps de réviser ou de réfléchir sur la justesse de la terminologie, de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe ou de la prononciation. Je crois qu'il s'agit d'une qualité essentielle et fondamentale d'un enseignement de qualité.

ASPECT OBSERVABLE 3.2 : PRÉSENTATION D'UN CONTENU ORGANISÉ ET STRUCTURÉ DE FAÇON À FAVORISER LA CONSTRUCTION DE LEUR PROPRE SAVOIR PAR LES ÉTUDIANTS				
<i>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</i>	<i>COMPÉTENCE MINIMALE</i>	<i>COMPÉTENCE MOYENNE</i>	<i>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</i>	
	0	1	2	3
3.2.1	La présentation du contenu de mes cours est exclusivement basée sur l'exposé oral du professeur.	La présentation du contenu de mes cours est, la plupart du temps, basée sur l'exposé oral du professeur.	La présentation du contenu de mes cours varie de temps à autre entre l'exposé oral et autres stratégies d'enseignement.	La présentation du contenu de mes cours varie constamment afin de soutenir l'intérêt et la motivation des élèves et de leur permettre d'être plus actifs dans leur apprentissage.
	0	1	2	3
3.2.2	Je fais rarement des liens entre les nouveaux apprentissages et les connaissances antérieures des élèves.	Je fais de temps à autre des liens entre les nouveaux apprentissages et les connaissances antérieures des élèves.	Je fais régulièrement des liens entre les nouveaux apprentissages avec les connaissances antérieures des élèves.	Je commence toujours mon enseignement par un rappel des apprentissages antérieurs, afin de m'assurer que tous les élèves possèdent les préalables requis pour aborder les nouvelles connaissances.
	0	1	2	3
3.2.3	Je ne fournis jamais à mes élèves une structure ou un mode d'organisation des connaissances enseignées à l'aide de tableau, schéma, carte sémantique ou autre clé de repérage de l'information.	Je fournis à l'occasion à mes élèves une structure ou un mode d'organisation des connaissances enseignées à l'aide de tableau, schéma, carte sémantique ou autre clé de repérage de l'information.	Je fournis régulièrement à mes élèves une structure ou un mode d'organisation des connaissances enseignées à l'aide de tableau, schéma, carte sémantique ou autre clé de repérage de l'information.	Je fournis toujours à mes élèves une structure ou un mode d'organisation des connaissances enseignées à l'aide de tableau, schéma, carte sémantique ou autre clé de repérage de l'information ou leur confie la tâche de le faire eux-mêmes.

	0	1	2	3
3.2.4	Je n'utilise jamais ou que rarement des méthodes d'enseignement coopératives comme : - l'enseignement par les pairs - le travail d'équipe - la formation par projet - le parrainage scolaire.	J'utilise régulièrement une de ces méthodes d'enseignement coopératives : - l'enseignement par les pairs - le travail d'équipe - la formation par projet - le parrainage scolaire.	J'utilise régulièrement deux de ces méthodes d'enseignement coopératives : - l'enseignement par les pairs - le travail d'équipe - la formation par projet - le parrainage scolaire.	J'utilise régulièrement plus de deux de ces méthodes d'enseignement coopératives : - l'enseignement par les pairs - le travail d'équipe - la formation par projet - le parrainage scolaire.
	0	1	2	3
3.2.5	Je ne connais pas ou ne tiens pas compte, dans mon enseignement, de la capacité limitée de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données.	Dans mon enseignement, je tiens parfois compte de la capacité limitée de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données.	Dans mon enseignement, je tiens souvent compte de la capacité limitée de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données.	Dans mon enseignement, je tiens toujours compte de la capacité limitée de la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles données.

COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE 4 : Réguler son action

ASPECT OBSERVABLE 4.1 : ANALYSER LES EFFETS DE SON ENSEIGNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS ET, LE CAS ÉCHÉANT, ADAPTER SES INTERVENTIONS ULTÉRIEURES				
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	COMPÉTENCE MINIMALE	COMPÉTENCE MOYENNE	COMPÉTENCE SUPÉRIEURE	
	0	1	2	3
4.1.1	Je ne peux déterminer avec précision la principale force et la principale faiblesse de mon enseignement.	Je peux déterminer avec précision la principale force et la principale faiblesse de mon enseignement.		
	0	1	2	3
4.1.2	Je ne fais pas d'actions concrètes pour évaluer l'efficacité de mon enseignement.	Je me soucie de l'efficacité de mon enseignement mais ne fais d'actions concrètes pour découvrir mes comportements à consolider et ceux à corriger que lorsque j'y suis obligé.	Je me soucie de l'efficacité de mon enseignement et fais parfois des actions concrètes pour découvrir mes comportements à consolider et ceux à corriger.	Je cherche constamment à évaluer l'efficacité de mon enseignement et fais régulièrement des actions concrètes pour découvrir mes comportements à consolider et ceux à corriger.

	0	1	2	3
4.1.3	Je ne connais pas ce que les recherches s'accordent pour dire au sujet des professeurs les plus efficaces dans leur enseignement.	Je connais vaguement ce que les recherches s'accordent pour dire au sujet des professeurs les plus efficaces dans leur enseignement.	Je connais ce que les recherches s'accordent pour dire au sujet des professeurs les plus efficaces dans leur enseignement et suis ouvert à apporter des changements dans ma pratique à la lumière de cette information.	Je tiens compte de ce que les recherches s'accordent pour dire au sujet des professeurs les plus efficaces dans leur enseignement et j'ai un plan de développement professionnel qui m'indique les principaux changements à envisager dans ma pratique.
	0	1	2	3
4.1.4	Je ne prends généralement pas connaissance de la rétroaction de mes élèves sur l'activité en cours.	Il m'arrive, à l'occasion, de prendre connaissance de la rétroaction de mes élèves sur l'activité en cours en m'arrêtant pour observer la situation ou pour écouter ce qu'ils ont à dire sur le déroulement de l'action.	Je prends régulièrement connaissance de la rétroaction de mes élèves sur l'activité en cours en m'arrêtant pour observer la situation ou pour écouter ce qu'ils ont à dire sur le déroulement de l'action.	