

Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs

André Lachapelle

Volume 21, Number 2, 1998

Évaluer pour améliorer l'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091304ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091304ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lachapelle, A. (1998). Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 5–35.
<https://doi.org/10.7202/1091304ar>

Article abstract

A team of elementary school teachers participated in the development of a teaching evaluation process, the improvement of individual teaching abilities being the stated goal. This process is distinct in that school management is not directly involved, the evaluation being carried out by the teachers themselves. It provides an alternative method for improving the quality of teaching. It also serves as a basis for making choices regarding the improvement of teaching practice or the refinement of or change in the design of the teaching upon which it is based. The primary goal of the teaching team is to equate teaching practices with ideas.

Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs

André Lachapelle

Commission scolaire de Montréal

MOTS-CLÉS: Conception de l'enseignement, évaluation de l'enseignement, évaluation par les pairs, observation en classe, enseignement primaire, perfectionnement

À notre invitation, une équipe d'enseignantes du primaire a participé à l'élaboration d'un processus d'évaluation de l'enseignement en vue d'améliorer son propre enseignement. Ce processus se distingue par le fait qu'il n'implique pas directement la direction de l'école et qu'il est géré par les enseignantes elles-mêmes. Il se présente comme une autre voie permettant d'améliorer la qualité éducative. Il sert de base pour faire des choix en ce qui concerne les moyens d'améliorer la pratique de l'enseignement ou de préciser, voire de changer, la conception de l'enseignement que sous-tend cette pratique. Ces enseignantes cherchent d'abord à faire correspondre leur pratique à leurs conceptions.

KEY WORDS: Teaching evaluation, peer evaluation, teaching observation, primary school, teaching improvement)

A team of elementary school teachers participated in the development of a teaching evaluation process, the improvement of individual teaching abilities being the stated goal. This process is distinct in that school management is not directly involved, the evaluation being carried out by the teachers themselves. It provides an alternative method for improving the quality of teaching. It also serves as a basis for making choices regarding the improvement of teaching practice or the refinement of or change in the design of the teaching upon which it is based. The primary goal of the teaching team is to equate teaching practices with ideas.

Note de l'auteur: Je tiens à remercier mes collègues qui m'ont accompagné dans cette démarche évaluative réalisée dans le cadre de mon travail de maîtrise en éducation.

Une équipe d'enseignantes du primaire ont décidé d'évaluer elles-mêmes leur enseignement dans le but de l'améliorer. Pour ce faire, elles ont d'abord circonscrit leurs conceptions de l'enseignement et du travail des enseignants. Elles ont par la suite élaboré ou adapté des instruments de mesure pour déterminer si leur pratique correspondait à leurs conceptions. Elles les ont utilisés et en ont interprété les résultats. Ceci les a amenées à élaborer un plan de perfectionnement ainsi que d'autres instruments pour étudier leurs comportements de relation avec les élèves.

La problématique

Cette équipe d'enseignantes ressentaient le besoin d'améliorer leur enseignement, c'est pourquoi elles ont accepté de participer à la mise en œuvre de ce projet. Elles furent enthousiastes, particulièrement des faits suivants :

- elles participent activement et directement au processus d'évaluation et à l'élaboration des instruments,
- ce sont elles-mêmes qui s'observeront les unes les autres (et non la direction),
- elles pourront s'entraider,
- elles seront aidées par un étudiant à la maîtrise en mesure et évaluation, lui aussi enseignant au primaire.

C'est ce besoin exprimé qui a permis la réalisation de ce processus. En effet, la motivation des acteurs d'un tel projet est l'élément indispensable à sa réalisation. Ce besoin existant et cette motivation bien démontrée, nous pouvons commencer la première démarche du processus d'évaluation de l'enseignement en vue de l'améliorer, soit définir le milieu dans lequel il sera implanté.

Les paramètres du milieu

L'enseignement est tantôt vu comme un art, tantôt comme une science mais il est le plus souvent défini comme l'art d'appliquer des sciences (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.). Une chose est sûre, c'est qu'il subit de nombreuses influences. C'est pourquoi il est important de bien connaître les paramètres du milieu dans lequel il évolue. Il y a deux grands types de paramètres qu'il nous faut connaître. D'une part, ceux qui sont inhérents aux élèves et à leurs parents et, d'autre part, ceux qui décrivent les

enseignantes et leurs employeurs ainsi que l'engagement de la communauté dans la vie de l'école.

Pour les premiers, il nous faut décrire l'aspect socio-économique, la culture, notamment l'origine ethnique, bref, leurs possibilités et leurs attentes vis-à-vis de l'école. Pour les seconds, il nous faut bien circonscrire les moyens mis à la disposition des enseignantes ainsi que leur niveau de scolarité et leur expérience. L'évaluation de l'enseignement comporte, dans une certaine mesure, l'évaluation de l'enseignante. L'enseignante étant une des composantes importantes du processus complexe qu'est l'enseignement en vue de l'apprentissage de connaissances ou d'habiletés, il est important de bien distinguer sa compétence, sa performance et son efficacité (Salamé, 1989).

La compétence d'une enseignante est son répertoire de connaissances, d'habiletés et d'attitudes professionnelles, lequel est nécessaire pour bien enseigner. Il s'acquière non seulement par la formation et l'expérience mais aussi par le développement personnel. Une enseignante compétente démontrera qu'elle maîtrise ces éléments en les appliquant dans une action réelle ou simulée.

La performance est ce que l'enseignante fait en situation réelle de travail. La performance est tributaire de la compétence de l'enseignante, du contexte dans lequel celle-ci exerce son travail et de son habileté et de sa motivation à mettre ses compétences en application.

L'efficacité de l'enseignante est l'effet de sa performance. Mais les résultats obtenus sont aussi tributaires de la réceptivité des destinataires et des réponses qu'ils manifestent. L'efficacité est aussi en relation avec d'autres facteurs comme la qualité du matériel (qui n'est pas toujours le choix ou la création de l'enseignante du primaire; par contre si c'était le cas, cela ferait partie de son répertoire de compétence et de son actualisation en performance), le contexte socio-économique et le climat général de travail.

La compétence ne peut prédire les performances dans toutes les situations et à tous les moments et les performances ne peuvent prédire tous les effets chez les élèves. Ainsi, l'évaluation de l'enseignement ne peut se faire qu'en évaluant plusieurs facteurs reliés entre eux d'une façon souvent très complexe. Il s'ensuit que pour améliorer l'enseignement et, ultimement, les apprentissages, il ne suffit pas d'avoir une enseignante compétente et performante mais aussi un système d'enseignement efficace. C'est-à-dire que l'on doit chercher à ce que chacune des composantes du système soit la plus performante possible.

Dans notre projet, nous avons d'abord essayé de circonscrire la conception de l'enseignement et du travail des enseignantes de l'équipe participante. Nous leur avons donc soumis un questionnaire composé d'assertions de différentes conceptions. Le niveau d'accord avec chacune de ses assertions a permis de décrire les conceptions des enseignantes de l'équipe. L'équipe cherche à faire correspondre la pratique des enseignantes à leurs conceptions.

L'analyse et l'interprétation devront tenir compte de tous ces paramètres pour déterminer les aspects à améliorer.

L'entreprise d'évaluation [...] est intimement liée à l'existence de documents [...] réalisés par et pour les acteurs concernés afin de préciser et contextualiser la mission de l'établissement et les moyens mis en œuvre pour la réaliser. (Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p.70)

Le domaine d'évaluation

Avant tout travail d'évaluation, nous devons d'abord circonscrire le domaine. Ici, il s'agit de l'enseignement. Idéalement, il aurait fallu étudier l'équation enseignement/apprentissage pour faire le lien entre l'enseignement (fait de l'enseignante, de l'école, des parents, de la commission scolaire et du ministère) et l'apprentissage (fait de l'élève). Dans notre projet, nous n'avons pas mesuré l'apprentissage des élèves en rapport avec un enseignement spécifique. Il aurait été intéressant d'évaluer l'enseignement sous ces différents aspects (planification, sélection ou confection du matériel, prestation, évaluation) et les apprentissages des élèves mais nous n'avons qu'évalué l'enseignement et les réactions de l'enseignante aux comportements des élèves.

Nous postulons que le domaine de l'enseignement comporte plusieurs facettes : la tâche de l'enseignante, les comportements des élèves, le matériel disponible, le travail des supérieurs. Nous avons volontairement exclu la dernière facette dans ce projet.

La tâche de l'enseignante

Le ministère de l'Éducation (MEQ) détermine six dimensions de la tâche des enseignantes : la planification de l'enseignement, la réalisation des activités en classe, l'évaluation des apprentissages des élèves, la participation des élèves à la vie de la classe, la participation de l'enseignante à la vie de l'école, les relations avec les parents (MEQ, 1985). Étant donné les descriptions de tâches des enseignantes de l'équipe et des choix de celles-ci, nous n'avons considéré que les quatre premières dimensions.

Les comportements des élèves

Les enseignantes ont sélectionné un certain nombre de comportements que les élèves manifestent pour pouvoir étudier leurs réactions face à ceux-ci. Il s'agit d'une prise de données brutes qui sera étudiée à la lumière de la recherche sur les méthodes de relation enseignant/élève.

Le matériel disponible

Il s'agit du matériel pédagogique des éditeurs (livres des élèves et du maître, cahiers d'exercices et matériel connexe s'il y a lieu), du matériel pédagogique de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation (guides pédagogiques, instruments d'évaluation des apprentissages, matériel d'appoint) et du matériel préparé par les enseignantes elles-mêmes.

Le tableau 1 suivant présente une ébauche du domaine d'enseignement qui sera étudié. Ce n'est qu'une partie des composantes de l'enseignement, partie qui est l'objet de notre évaluation. En axe horizontal, nous avons les quatre dimensions de la tâche des enseignants que nous avons sélectionnées parmi les six mentionnées par le Ministère. En axe vertical, il y a les compétences de l'enseignante, la structuration ou la performance qui est l'actualisation des compétences dans le milieu éducatif et le matériel qui consiste en différents outils physiques disponibles aux enseignantes. Pour chacune de ces catégories, les enseignantes participant à cette expérimentation ont identifié les comportements qu'elles jugent importants d'observer et d'analyser. L'efficacité n'y est pas présente car, comme nous l'avons mentionné plus haut, le niveau d'apprentissage des élèves suite à un enseignement donné n'est pas l'objet de la présente étude.

Tableau 1
Le domaine d'enseignement évalué

| La planification de l'enseignement | La réalisation des activités en classe | L'évaluation des apprentissages des élèves | La participation des élèves à la vie de la classe |
|---|--|---|--|
| COMPÉTENCES | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance de la matière enseignée - Le respect des règles prescrites concernant la tenue correcte des dossiers - La créativité | <ul style="list-style-type: none"> - La maîtrise des méthodes d'enseignement - L'intérêt authentique à chacun des élèves - La capacité de comprendre chacun des élèves et de les aider - La capacité d'établir de bonnes relations avec les élèves - Les techniques spécialisées et les règles générales de leur application - Les techniques nouvelles ou non conventionnelles - L'improvisation | <ul style="list-style-type: none"> - Faire de l'évaluation - L'intuition | |
| STRUCTURATION | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Adapter le matériel scolaire aux capacités des élèves - Proposer des pistes de solutions aux problèmes rencontrés - Adapter des techniques aux exigences des situations pour produire les résultats désirés | <ul style="list-style-type: none"> - Adapter son enseignement - Flexibilité - Personnaliser la forme et l'utilisation des techniques nouvelles - Modelage <i>patterns</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Organiser des activités d'apprentissage significatives pour les élèves - Maintenir la discipline et un moral élevé par l'utilisation de méthodes appropriées - Établir un climat de classe qui favorise l'engagement des élèves dans des activités menant à leur croissance | |
| MATÉRIEL | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Accès aux ressources nécessaires à la réalisation de ses tâches | | | |

Les biais susceptibles d'influencer le jugement

Les biais peuvent diriger notre interprétation des faits et nous pouvons ainsi conclure prématurément, c'est-à-dire avant d'avoir vu, décrit et analysé un événement pour se former une opinion ou émettre un jugement. Si un certain nombre d'observateurs ont chacun différentes priorités au sujet des comportements que doivent avoir les enseignants, chacun définira la tâche des enseignants différemment et chacun soulignera des comportements différents. Par exemple, si l'observateur est un enseignant qui structure beaucoup sa gestion de classe, ce dernier risque de réagir plus positivement en observant un enseignant très structuré qu'en observant un enseignant qui est plus tolérant au bruit, plus flexible et qui accorde plus de chance aux élèves qui fonctionnent moins bien en groupe-classe.

La conscience de l'influence de certains biais peut permettre de les réduire ou du moins de les minimiser. Une des façons de circonscrire ces biais et ainsi de les contrôler est de créer les énoncés des instruments de mesure avec ses pairs. Nous découvrons ainsi des points de divergence et nous essayons d'obtenir un consensus sur ceux que nous désirons retenir. Une autre façon de faire est d'utiliser un instrument ciblant des attitudes que l'on retrouve fréquemment dans le milieu scolaire pour pouvoir déterminer la position de chacun face à celles-ci et de voir les divergences entre chacun des répondants et leurs points communs. Pour ce faire, nous avons adapté un instrument de Marston et Clements (1979) qui demande aux répondants d'indiquer leur niveau d'accords sur une série d'affirmations.

Les écrits sur la consultation des pairs

Plusieurs auteurs soulignent l'importance des pairs dans l'évaluation de l'enseignement. Nous rapportons dans la présente section certaines assertions de ces auteurs tout en mentionnant ce qui se passe dans l'école où se déroule le présent processus. Nous traiterons donc des avantages de la consultation des pairs, de leur sélection, de l'importance de leur formation et, enfin, de leur rôle dans le processus d'observation en classe.

Les avantages de la consultation des pairs

Les pairs sont une source d'information importante qui possède un certain nombre d'avantages. Le directeur et ses assistants sont habituellement trop occupés avec l'évaluation sommative et les décisions administratives pour prendre la responsabilité de l'évaluation formative de l'enseignement et du perfectionnement.

C'est le cas à l'école visée où la direction demande à tous les enseignants et enseignantes, dans le cadre d'une « supervision pédagogique », un item du domaine de l'enseignement qu'ils ou qu'elles désirent améliorer, les moyens qu'ils ou qu'elles prendront pour ce faire et les critères pour juger de cette amélioration. Non seulement n'« évalue »-t-on qu'une dimension, plus ou moins large, mais en plus on ne peut s'assurer de la fidélité des données puisqu'il n'y a qu'un seul évaluateur, l'évalué lui-même.

« Alors on peut déléguer cette tâche aux enseignants qui vont identifier les compétences inhérentes à chaque domaine. » (Hunter, 1988) La direction ayant refusé d'inscrire le processus d'évaluation de l'enseignement dans la tâche des enseignantes participant à ce projet, elles ont tout de même décidé de le prendre en main. Le contexte est donc fort différent puisque, sans engagement par le biais d'un contrat de travail, et malgré toute la bonne volonté des participantes, celles-ci pourraient mettre un terme à l'expérience à tout moment. Par contre, elles se sentent soulagées de ne pas avoir à rendre des comptes à la direction de peur que celle-ci ne s'en serve soit pour les juger, soit pour les changer de poste ou, encore, pour les soumettre à un processus plus sévère d'évaluation du rendement dans un cadre administratif. Elles soulignent toutefois qu'elles pourront toujours se servir de l'une ou de l'autre des parties du processus pour nourrir la « supervision pédagogique ».

Les enseignantes vont s'approprier le système d'évaluation ce qui va améliorer le moral, la collégialité et les communications entre pairs (Gage, 1978). Le problème majeur en enseignement est la solitude des enseignantes. Avec la consultation des pairs, les enseignantes peuvent s'observer mutuellement et s'entraider en toute confiance. L'expérience démontre que les enseignantes peuvent garder les observations confidentielles. La confiance et la collégialité sont les caractéristiques d'un bon système d'évaluation (Popham, 1988). Ainsi, cette expérience a permis de développer la collégialité parmi les participantes au projet et a aidé à vaincre le mur de la solitude.

Most perceptions of the social school climate may be roughly viewed on a continuum, characterized at one end by a supportive and open style and at the other by a restrictive and closed style of leadership. [...] allows for autonomy in making instructional decisions, teachers feel free to experiment with new ideas. Principals and supervisors are not perceived as superiors but as colleagues on whom they can rely, whom they can trust, whom they can consult without fearing that weaknesses and hesitation will be used against them. (Kremer-Hayon, 1993, p. 11).

C'est un rêve difficile, surtout quand les *principals* et les *supervisors* sont des personnes en autorité qui peuvent avoir une influence notable sur la carrière de l'enseignant (congédiement, changement de poste ou d'école, description de tâche peu en relation avec les vues ou les ambitions de l'enseignante); c'est au moment où cette confiance envers l'évaluateur-administrateur est minime ou inexistante que l'on se tourne vers ses pairs.

Dans ce cas, la recherche démontre un net biais en faveur d'une évaluation favorable envers l'enseignant (Coker, Medley, & Soar, 1980; Hunter, 1988). Mais ils ne font pas de coalition en vue de se donner une bonne évaluation lorsque celle-ci n'est pas méritée (Centrale de l'enseignement du Québec, 1984; McCarthy & Peterson, 1988). On pourrait, pour éviter ce biais, procéder à une analyse inter-juges lorsque le nombre le permet ou regarder la cohérence des données avec d'autres sources (directeur, expert, analyse du matériel, etc.).

Les biais susceptibles d'influencer le jugement des pairs de façon plus favorable envers l'enseignante observée seront à vérifier lors de l'analyse des résultats. Toutefois, nous nous permettons de prétendre que ces biais sont considérablement réduits puisqu'il n'y aura aucune conséquence de la part de la direction: tout au plus voudra-t-on ne pas blesser une collègue. Nous devons donc nous assurer de la confidentialité des données. Il faut aussi tenir compte de l'effet de halo: on aura tendance à surévaluer une collègue que l'on estime ou que l'on croit supérieure, depuis longtemps. Nous diminuons aussi ce biais en faisant une analyse inter-juges et en comparant les données recueillies par les pairs avec ceux des élèves et des observateurs externes (l'orthopédagogue et un enseignant de sixième année).

En généralisant l'utilisation des pairs comme observateurs dans les classes, non seulement l'enseignante pourra-t-elle démontrer plusieurs facettes de son enseignement, mais en plus les élèves risquent de se comporter plus naturellement en s'habituant à cette présence.

La sélection des pairs

La sélection des pairs est importante et doit être perçue comme juste (McCarthy & Peterson, 1988), c'est-à-dire que les enseignantes ne perçoivent pas ces observateurs comme l'extension des administrateurs qui ont le pouvoir de congédier. Leur rôle serait alors de donner une image ponctuelle, lors de l'observation, concordante avec le désir de la direction et non une image de ce qui se passe habituellement.

Ce point fut particulièrement important lorsque nous avons abordé la question de la confidentialité. On voulait être sûr, après avoir pris conscience de l'impact que pourrait avoir la divulgation des données à la direction, que ces dernières ne soient pas publiées de façon à identifier les participantes. Ainsi, les enseignantes ont refusé la participation de la conseillère pédagogique, à titre d'observatrice-externe, car elles la percevaient comme étant le bras droit de la direction, comme c'est souvent le cas. Elles ont toutefois accepté que l'orthopédagogue, qui consacre environ deux heures par semaine à chacun des groupes du premier cycle, ainsi qu'un enseignant de sixième année agissent comme observateurs-externes pour valider l'observation des pairs.

La sélection des pairs doit être faite par les enseignantes elles-mêmes en fonction de critères objectifs (expérience, formation, efficacité antérieure comme enseignant ou comme évaluateur). De plus, le futur observateur doit être intéressé par ce rôle, car cela requiert du temps supplémentaire, et il doit avoir la volonté de respecter son mandat jusqu'à son terme. On pourrait offrir une rémunération supplémentaire ou une nouvelle répartition de la tâche au personnel enseignant pour le temps consacré au processus l'évaluation, c'est-à-dire aux rencontres avec l'observé avant et après, à la formation, à l'observation et à la rétroaction. «If the peer observer program is perceived as an important part of the school program, financial attention is justified.» (McCarthy & Peterson, 1988, p.260)

Ainsi, le choix des observateurs s'est fait par les enseignantes elles-mêmes. Cette sélection était basée sur la perception qu'elles avaient de leurs collègues. Chaque enseignante pouvait accepter ou non d'être observée par chacune des collègues et chaque enseignante décidait du temps qu'elle consacrerait à cette activité.

Le présent processus a permis de créer un langage commun en ce sens que chacune d'entre elles partage la même définition des indicateurs: cela fut rendu possible grâce au fait que l'on a rédigé ensemble chacun de ces indicateurs.

Plusieurs auteurs (Anderson, 1982; Darling-Hammond, Wise, & Pease, 1983; Gage, 1978; Medley, 1979; Stake, 1975) suggèrent l'évaluation par les pairs parce qu'ils jugent qu'il n'existe pas d'autres sources d'information adéquates pour documenter tout ce qu'une enseignante fait. Les observations effectuées par des membres de la direction ont été souvent critiquées en raison de leur manque de considération envers les connaissances de l'enseignante et l'aspect individuel de l'acte d'enseignement. De plus, ils ne sont pas toujours des experts du contenu, un problème qui se rencontre fréquemment au secondaire.

L'évaluation par les élèves ou par les parents ne touche ni la profondeur ni la justesse du contenu. Les tests administrés aux enseignantes n'indiquent pas comment celles-ci traduisent leurs connaissances théoriques en comportements pratiques dans la salle de classe. Les résultats des élèves sont au mieux un indicateur indirect de la qualité de l'enseignant parce que l'activité intellectuelle de l'élève ne peut se voir par l'examen du matériel.

Les pairs sont donc les personnes les mieux placées pour évaluer l'enseignement qui se fait tout près d'eux. Elles connaissent bien leurs collègues et peuvent ainsi mieux interpréter les actions et les réactions des personnes observées. Elles connaissent aussi les contenus et les méthodes d'enseignement employées.

La formation des évaluateurs

Manning (1988) suggère de former les enseignants et les administrateurs ensemble pour développer une confiance mutuelle et établir une crédibilité. Au cours du présent processus, seules les enseignantes seront formées aux rudiments de l'évaluation, les administrateurs ne participant pas au projet.

Les habiletés d'évaluation à développer comportent cinq étapes :

- *Préciser* les composantes d'un enseignement efficace et des performances le composant puis en faire l'analyse. Par un questionnaire, nous avons déterminé les conceptions de l'enseignement et du travail des enseignants que partage l'équipe. Cette dernière a élaboré des indicateurs pour chacune des dimensions de l'enseignement retenues. Ces indicateurs ont servi à rédiger les instruments de mesure.

- *Analyser* les planifications, les artefacts de l'enseignement et les données relatives aux élèves. Nous mettons le focus sur les comportements efficaces de l'enseignant et les comportements adéquats de l'élève. Nous n'analysons pas la planification de l'enseignement, nous ne faisons que constater s'il en existe une, comme le stipule la convention collective. De même, nous n'analysons pas le matériel mais constatons sa disponibilité.
- *Procéder* à l'observation et à la cueillette des données. Les habiletés reliées à l'observation en classe se sont développées durant la mise en œuvre du projet. Nous mettons l'accent sur une cueillette fidèle des données. Cette fidélité est jugée par une confrontation inter-juges des résultats. Pendant et après les semaines d'observation les évaluateurs ont confronté leurs données en s'expliquant mutuellement leur compréhension des faits observés (par exemple, pourquoi ont-ils jugé tel aspect satisfaisant?). Les enseignantes affineront ainsi le langage commun qu'elles ont commencé à élaborer dès la mise en commun des conceptions de l'enseignement et du travail des enseignants.
- *Diriger* efficacement des entrevues avec l'évalué. Il s'agit de permettre à l'évalué de préciser et d'expliquer certaines parties de sa pratique (choix de la méthode et du matériel, par exemple). Ces entrevues s'effectuent avant et après la cueillette des données.
- *Développer* une compréhension des buts de l'évaluation et du contexte dans lequel elle se déroule. C'est la trame de fond. En participant activement à chacune des étapes du processus, c'est-à-dire circonscrire la conception de l'enseignement jusqu'à recommander des pistes d'amélioration, les enseignantes développent une compréhension mutuelle des buts de l'évaluation et du contexte dans lequel elle se déroule.

Mannat (1991) a filmé des enseignants et leurs performances ont été analysées et évaluées par des experts et un échantillon d'évaluateurs afin de constituer une norme. Ceci a permis d'établir une *interrater reliability* et souligner les biais possibles. Dans notre cas, nous avons vérifié si les caractéristiques des conceptions de l'enseignement et du travail de l'enseignante, mises de l'avant par les enseignantes (qui ont été cernées par les réponses aux questionnaires), et les comportements réels des enseignantes sont similaires. Lors de l'analyse, nous pourrions voir si les comportements reflètent réellement les conceptions de l'enseignement et du travail des enseignants préconisées par les enseignantes.

Selon Hunter (1988) et Popham (1988), l'observateur doit connaître le contenu, les comportements d'apprentissage et d'enseignement ainsi que le lien entre ces deux types de comportements, pour chaque situation spécifique (matière, degré d'enseignement, caractéristiques des élèves, etc.). Les auteurs mentionnent qu'il faudrait consacrer entre 50 et 100 heures d'entraînement pour acquérir ces habiletés. Devant l'impossibilité de consacrer un aussi grand nombre d'heures de travail à cette activité, nous avons dû restreindre au minimum les indicateurs et les types d'instruments.

Popham ne croit pas qu'un instrument ou une panoplie d'instruments puissent rendre compte de la compétence ou de la performance d'une enseignante. C'est pourquoi il met beaucoup d'emphasis sur le jugement humain. «In dealing with the complexity of human conduct in the courtroom, we rely on human judgment because it's the best tool at our disposal.» (Popham, 1988, p. 77) Dans notre cas, c'est le jugement de l'équipe qui déterminera particulièrement les voies à suivre dans le perfectionnement des enseignantes visées.

Stodolsky (1991) souligne que le contenu de la formation de l'observateur est déterminé par le type d'observation à effectuer et son but. S'il s'agit d'apprendre à utiliser un système de catégories ou une liste de vérification, le candidat doit apprendre les définitions et s'entraîner à appliquer l'instrument dans une variété de situation. Par contre, s'il s'agit d'un instrument plus complexe, la formation représente un investissement de temps plus considérable allant de deux à trois semaines. Plusieurs auteurs préconisent une formation à l'aide d'enregistrement vidéo, d'autres suggèrent de faire des visites en classe, mais tous sont d'accord pour dire que cette formation s'effectue dans le maximum de situations différentes.

Au cours du projet, les enseignantes ont eu à porter des jugements sur des composantes à hautes inférences, notamment. Alors que tous les auteurs cités jusqu'à maintenant préconisaient, pour ce genre de composantes complexes, un temps d'entraînement relativement long, nous n'avons pu y consacrer que très peu de temps. Ce qui assure une certaine validité aux jugements, c'est que se sont les enseignantes elles-mêmes qui ont rédigé les indicateurs, ce qui suppose une compréhension mutuelle, et que chacune a été observée par quatre ou cinq juges, ce qui permet une validation inter-juges. Toutefois, le premier fait est affaibli par le fait que les enseignantes ont émis des propos différents au sujet de la signification de certains indicateurs pendant la période de cueillette de données. De plus, tous les observateurs travaillent à la même

école; ainsi, la neutralité de l'orthopédagogue et de l'enseignant de sixième année pourrait être mise en doute par le fait que leur sentiment d'appartenance peut biaiser les résultats de leurs observations et les amener à évaluer leurs collègues de façon plus positive que s'ils étaient confrontés à des enseignants provenant d'un autre milieu.

L'observation en classe

McGreal (1991) précise que la qualité des observations et la façon que l'on collecte et partage les données avec l'enseignante sont des facteurs importants dans la réussite d'un système d'évaluation de l'enseignement. Selon Stodolsky (1991), l'observation n'est pas une méthode suffisamment adéquate pour les évaluations qui ont comme but de faciliter la prise de décisions d'ordre administratif en ce qui concerne le personnel (*personnel decisions*) parce qu'il est très difficile de satisfaire aux standards élevés de validité, de fidélité et de généralisation avec les plans d'observation les plus usuels. Néanmoins «[...] observations may be particularly well suited for the purposes loosely labeled "improvement", because they provide a base for discussion of actual classroom teaching by individual practitioners.» (Stodolsky, 1991, p.177) Le fait de partager les données des observations en tenant compte du point de vue de l'enseignante observée amène une solide base de discussion pour la suite et le but ultime du processus: l'amélioration de l'enseignement dans le but d'améliorer les apprentissages.

Il y a plusieurs approches pour évaluer l'enseignement, mais toutes ont leurs forces et leurs limites. Stodolsky (1991) dit que l'une de ces approches est d'obtenir des évidences par l'observation directe de l'enseignement. L'observation en classe sert à recueillir des données au sujet des habiletés d'enseignement qui permettront, à la suite de leur traitement, de porter un jugement et de prendre une décision. Hunter (1988) mentionne que l'observation de l'équation enseignement/apprentissage doit se faire sous le mode de la découverte – de la découverte d'une recherche-action pourrait-on dire –, qui vise essentiellement à préciser la relation de cause à effet de l'enseignement sur l'apprentissage. Dans notre projet, on se demande d'abord si l'on applique les caractéristiques de la conception de l'enseignement que l'on dit poursuivre, puis on essaie de juger de l'efficacité de l'enseignement (dimensions et indicateurs) sur les apprentissages des élèves.

En choisissant l'observation directe en classe, nous adhérons à une conception de l'enseignement. L'observation est un excellent outil pour apprécier des comportements ou des actions mais un outil très limité pour essayer

de comprendre le processus de pensée ou les sensations éprouvées. Utiliser l'observation pour l'évaluation de l'enseignement sous-entend que l'objet d'évaluation peut être vu, que les actions visibles sont adéquates pour apprécier la compétence de l'enseignant et qu'il y a un lien direct entre la performance observée et la compétence visée.

Si l'on utilise exclusivement l'observation comme instrument d'évaluation, c'est présumer que ce qui est observable, comme les actions d'enseignement, est suffisant pour juger de l'enseignement même si l'enseignement n'est pas seulement composé de comportements observables. Ainsi, l'observation en classe ne peut pas nous renseigner sur la planification, sur l'évaluation de la situation d'enseignement par l'enseignant et les modifications qu'il y apporte, sur le choix et l'adaptation des méthodes d'enseignement, sur ses relations avec les collègues et les parents, sur ses connaissances pédagogiques, sur sa maîtrise du contenu d'une matière donnée et sur son évaluation des élèves et du choix des rétroactions à leur donner. (Stodolsky, 1991) Notons que la planification et les méthodes utilisées seront évaluées à l'aide d'une grille ou d'un système de catégories et que l'évaluation de la maîtrise du contenu et du matériel est effectuée à l'aide d'une échelle en quatre points. L'observation est donc un outil adéquat pour l'évaluation de l'aspect observable de l'enseignement. Mais il y a différentes sortes d'observation pour les différents types de comportements d'enseignement.

Les procédures d'observation varient selon que les inférences sont de haut ou de faible niveau. Les instruments peuvent varier selon la situation : liste de vérification, systèmes de catégories, description narrative, résumé et échelle en quatre points. Tous ces instruments seront expérimentés pour la réalisation de ce projet.

Il existe deux grandes catégories d'observation : les méthodes ouvertes et les méthodes fermées. Les méthodes ouvertes sont essentiellement une description d'un épisode d'enseignement en langage ordinaire ou reproduit d'une façon mécanique (vidéo). Ce faisant, on cherche à décrire le plus complètement possible tous les comportements en évitant toute interprétation. Cette sorte de données peut servir de base pour une discussion entre l'évaluateur et l'évalué. Les méthodes fermées utilisent les systèmes de catégories, la liste de vérification et les échelles à quatre points. Elles portent attention à un type spécifique de comportement ou à un ou des aspects d'un comportement donné.

Scriven (1988) souligne que le nombre d'observations en classe est habituellement trop petit pour être un échantillonnage statistiquement adéquat. Ce qui est notre cas (chaque enseignante étant observée par quatre ou cinq enseignantes, chacune observant trois fois 30 minutes). De plus, l'échantillon ne peut être obtenu au hasard parce que la présence de l'observateur introduit des changements dont on ne peut mesurer l'ampleur. Pour pallier cette difficulté, les observateurs se sont placés devant l'ordinateur de la classe. Les élèves sont habitués à voir cela. Ce qui revient à dire que l'on observe l'enseignante dans un contexte d'enseignement-apprentissage spécifique. Il y a aussi la possibilité d'introduction de biais personnel ou social. Finalement, l'expertise de l'évaluateur est limitée.

D'autres auteurs soulignent des problèmes de validité et de fidélité quand l'évaluation par les pairs est basée essentiellement sur l'observation en classe. Centra (1979) a trouvé que l'évaluation des pairs a une faible corrélation avec celles des étudiants. Scriven (1988) souligne l'inévitable altération de l'enseignement par la visite d'un pair, l'échantillonnage restreint, l'influence des préjugés personnels et les préjugés envers un style d'enseignement. Stodolsky (1991) mentionne la dépendance du contexte pour juger de la performance d'un enseignant en observant la prestation de la performance en classe. Enfin, plusieurs auteurs signalent le manque d'entraînement des pairs-observateurs pour recueillir des données fiables et produire un rapport adéquat. Nous essayons de tenir compte de toutes ces variables durant la mise en œuvre du projet.

L'élaboration des instruments

Après s'être assuré que le besoin d'une évaluation de l'enseignement en vue de l'améliorer existait auprès de l'équipe participante, après avoir circonscrit le milieu éducatif, après avoir opté pour l'évaluation par les pairs et après avoir précisé la formation des évaluateurs, il est maintenant temps d'élaborer, de choisir ou d'adapter les instruments.

L'équipe a d'abord cherché à savoir dans quelle mesure la pratique des enseignantes correspondait à leurs conceptions de leur enseignement et de leur travail pour, éventuellement, apporter des correctifs soit à leur pratique, soit à la description de leurs conceptions. Il s'agit ici de faire une prise de conscience de la relation entre ce qu'elles croient et ce qu'elles font. Par la suite, elles ont adapté des instruments pour recueillir des données qualitatives au sujet de la relation enseignante-élève.

Élaboration de l'instrument vérifiant la concordance entre la pratique et la conception de l'enseignement

Pendant plus de cinq semaines, en raison de près de cinq heures par semaine, l'équipe a rédigé les indicateurs à partir des caractéristiques retenues de la conception de l'enseignement. Les indicateurs précisent les dimensions, les items spécifient les indicateurs. Ceux-ci ont été retenus après une certaine analyse du vécu de l'enseignement des membres de l'équipe, parce qu'ils représentent le mieux les caractéristiques de leur conception de l'enseignement.

À partir de ces indicateurs, les instruments de mesure ont été élaborés. Il y avait des affirmations (les indicateurs) auxquelles les évaluateurs, après une analyse et des observations, devaient indiquer leur niveau d'accord. La définition de chaque indicateur fut discutée par les participantes afin que tous soient d'accord et que tous partagent la même compréhension des indicateurs. Ces discussions furent parfois brèves, parfois plus longues surtout lorsque l'on voulait préciser ou enrichir une affirmation de l'instrument.

Simultanément, l'équipe a procédé à quelques essais à l'aide de vidéos sur l'enseignement. Ainsi les membres ont pu s'assurer qu'ils partageaient réellement la même définition des indicateurs. Cette façon de procéder permet d'établir une validité de concordance puisque les intéressées elles-mêmes ont créé et entériné les indicateurs.

Le déroulement de l'observation

Chaque enseignante observait trois fois 30 minutes, à raison d'une fois par semaine, chacune des enseignantes désignées. L'orthopédagogue et l'enseignant de sixième année observaient les six enseignantes selon la même fréquence. De plus chaque enseignante s'auto-évaluait à l'aide des mêmes instruments.

Pour chaque séance, l'observateur prenait rendez-vous avec l'observée pour déterminer la date (une séance par semaine) et l'heure. À ce moment ou peu avant la séance d'observation (soit la veille, le matin même ou quelques minutes avant la séance), l'observée indiquait à l'observateur le contenu et le processus pédagogique qu'elle prévoyait utiliser lors de cette séance ainsi que le but qu'elle s'était fixé (niveau de réussite). Ainsi chaque observateur pouvait juger de l'enseignement de l'enseignante selon le contexte pédagogique de chaque séance.

À chaque séance, l'observateur prenait des notes et cotait temporairement chacun des items du questionnaire. À la fin de la troisième séance, il cotait définitivement tous les items de l'instrument en se référant aux notes qu'il avait prises. Préalablement, les observateurs avaient reçu la consigne de ne pas discuter de leur observation avec les autres observateurs pour ne pas s'influencer les uns les autres. Ils ont tous affirmé qu'ils ont respecté scrupuleusement cette consigne.

Choix et adaptation des instruments vérifiant la relation enseignante-élève

L'équipe d'enseignantes a construit des instruments permettant de recueillir des données qualitatives au sujet de certaines variables présentes dans un groupe-classe. Ces instruments couvrent certains aspects de l'enseignement que l'équipe juge importants. Il pourrait facilement y en avoir plus, mais pour des raisons de gestion et pour ne pas surcharger les enseignantes, l'équipe a décidé de s'en tenir à ceux-ci.

Ces instruments se divisent en trois grandes parties. D'abord, chacune des composantes de l'équation enseignement-apprentissage, dans la perspective d'une relation pédagogique entre l'enseignante et l'élève, puis l'utilisation du temps d'apprentissage. Ces composantes sont ensuite, pour des raisons de commodité lors de leur utilisation, divisées en huit sections. On utilisera une section par séance d'observation au cours de laquelle l'observateur remplira les instruments qui concernent les activités effectuées lors de la période d'observation. Les enseignantes se sont entendues pour communiquer l'horaire de leurs activités en classe pour que les observateurs puissent utiliser le maximum d'instruments.

Les instruments ont été élaborés à partir de ceux que présentent Good et Brophy (1978). L'équipe a adapté ces instruments pour qu'ils correspondent aux buts et aux habiletés des observateurs.

Les enseignantes ont par la suite expérimenté ces instruments en visionnant des vidéos sur l'enseignement. C'est en discutant de leur travail d'observateur d'une même séance d'observation que l'équipe a pu s'assurer que toutes les enseignantes comprenaient les termes des instruments de la même façon et qu'elles ont apporté des modifications (ajout, retrait, précision) aux instruments.

Le déroulement de l'observation

Chaque enseignante, en plus d'étudier le matériel utilisé par l'enseignante observée, a procédé à huit observations d'une durée de 30 à 45 minutes à chaque fois, pour chacune de ses collègues. Aussi, l'orthopédagogue a observé huit fois chacune des enseignantes. À chaque séance d'observation, l'objet et les instruments changeaient. La liste de ces huit séances est la suivante :

Section 1. Interaction verbale

A - Interaction amorcée par l'enseignante

B - Interaction amorcée par l'élève

Section 2.

2.1 Le temps d'apprentissage

2.2 Les moments de transition

Section 3.

3.1 La discipline

3.2 L'évaluation

Section 4. Le comportement de l'élève

Section 5. Le comportement de l'élève (suite)

Section 6. Le comportement de l'élève (suite)

Section 7. Le comportement de l'élève (suite)

Section 8. Les méthodes d'enseignement

Nous présentons, en annexe, la liste détaillée des instruments ainsi que quelques exemples d'instruments préparés par le groupe de travail.

Les séances d'observation se sont déroulées du 15 février au 30 mars 1998. La date de chaque séance fut établie de concert entre l'évaluateur et l'évaluée selon les disponibilités de chacun et de chacune. Bien qu'initialement il était prévu que chaque enseignante participe au double des séances réellement faites, pour au moins remplir deux fois chaque questionnaire, les enseignantes n'ont rempli tous les questionnaires qu'une seule fois. Chaque enseignante a donc observé une collègue pendant 30 à 45 minutes, une fois par jour pendant seize jours, sur une période d'environ cinq semaines.

Durant le déroulement des observations, aucune difficulté notable ne fut exprimée par les enseignantes si ce n'est des conflits d'horaire qui ont été vite réglés.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies

Avant d'analyser les résultats obtenus, nous avons étudié la qualité des évaluateurs. Ainsi nous pouvons nous assurer que les données recueillies reflètent bien la réalité. Pour juger de la qualité des évaluateurs, nous avons retenu les items qui recueillaient moins de 100% d'accord. Si le nombre de cotes 3 ou 4 sont trop élevés chez un même évaluateur, cela signifie que ce dernier a tendance à évaluer trop fort par rapport aux autres juges. Nous avons aussi calculé le niveau d'accord entre les juges en utilisant les coefficients d'accord de Cohen. Cette étude nous a incités à douter de l'efficacité d'un évaluateur, les autres étant généralement fiables. Elle nous apprend qu'il y a peu d'accord entre l'évaluation des pairs et l'auto-évaluation, les enseignantes s'auto-évaluant plus avantageusement que ne l'ont fait leurs collègues, et qu'il y a un bon niveau d'accord entre l'évaluation des pairs et celle des observateurs externes.

Analyse des résultats de l'instrument vérifiant la concordance entre la pratique et les conceptions de l'enseignement

L'évaluation des pairs et des observateurs externes révèle qu'un certain nombre d'énoncés décrivant les conceptions des enseignantes ne correspondent pas à la pratique de certaines d'entre elles. Bien que certains aspects de l'enseignement ne relèvent pas des enseignantes – tels que l'évaluation sommative qui ne se fait qu'en fin d'année scolaire, les cahiers d'exercices des éditeurs et les grammaires choisis par la commission scolaire ou par l'école ainsi que certains perfectionnements qui ne sont pas toujours disponibles –, la plupart des éléments retenus par les enseignantes à des fins d'évaluation peuvent être améliorées par ces dernières.

Après avoir analysé et confronté les résultats des différents items, par des entrevues individuelles et de groupe, les enseignantes ont mis de l'avant un programme de perfectionnement dans le but d'améliorer la concordance entre la pratique et la conception de l'enseignement. Il s'agit de perfectionnement en gestion de classe, de la discipline et de l'entraide entre les pairs. Les entrevues postévaluation démontrent que cette dernière recommandation vient de la confiance mutuelle des enseignantes en leur compétence et du fait qu'il n'y a pas de suite administrative. Par exemple, une enseignante explique sa planification à sa collègue de même niveau et la supervise dans l'élaboration à court terme de la planification : elle devient alors le mentor de sa collègue.

En ce qui concerne les aspects qui ne sont pas directement du ressort des enseignantes, celles-ci suggèrent de tenter de convaincre la direction de l'école du bien-fondé du respect de ces aspects pour atteindre les objectifs des programmes d'étude.

En réalité, très peu de perfectionnement a été effectué à la suite de cette évaluation (17% de ceux qui étaient planifiés). Les enseignantes expliquent ce fait en mentionnant qu'elles manquaient de temps et d'énergie. Deux solutions sont alors proposées : soit alléger le processus d'évaluation en évaluant moins de dimensions et ainsi acquérir le perfectionnement nécessaire, soit évaluer toutes les dimensions retenues mais obtenir le perfectionnement l'année suivante.

Analyse des résultats des instruments vérifiant la relation enseignante/élève

Ces observations servent d'abord et avant tout à amorcer une discussion entre l'observateur et l'observée pour que celle-ci puisse prendre conscience de certains aspects de sa prestation à des moments spécifiques. Ainsi, elle pourra soit expliquer et soutenir sa façon de faire, soit chercher avec l'aide des observateurs ou du superviseur des moyens pour améliorer sa prestation.

Prenons l'exemple d'une enseignante. L'analyse des résultats des observations, faites par les différents observateurs à l'aide de l'instrument vérifiant ses interactions avec son groupe (annexe 1), a permis de mettre en évidence les points suivants :

- Elle s'adresse à différents types de regroupements (grand [G], petit [P] et un [un]), ce qui suggère qu'elle individualise l'enseignement selon les besoins.

C'est effectivement ce qui ressort d'une courte entrevue avec l'enseignante.

- Elle utilise exclusivement des questions de type «produit» [P] lorsqu'elle s'adresse à un grand [G] ou à petit groupe [P] et de type «processus» [Pr] quand elle s'adresse à un seul élève. Elle n'a pas utilisé des questions à choix multiples et des questions se référant au vécu personnel de l'élève.

Lors de l'entrevue, l'enseignante confirme cette tendance et l'explique en référence avec l'âge des élèves et au fait qu'il est plus facile de percevoir le processus d'un élève que celui d'un groupe. Elle individualise donc son enseignement pour vérifier le processus employé par un élève. Par contre elle précise qu'elle s'intéresse au vécu personnel des élèves mais que cela ne s'est pas

produit lors des séances d'observations. Elle le fait surtout en début ou en toute fin de journée. Un fait important que les instruments n'ont pu déceler, d'où l'importance des entretiens.

- Elle présélectionne plus souvent un élève (c'est-à-dire qu'elle nomme l'élève avant de poser la question) que tout autre mode de sélection. Lorsqu'elle ne nomme pas l'élève avant de poser la question, elle choisit toujours un volontaire sans jamais faire appel à un non-volontaire. De plus, jamais un autre élève ne répond à la place de l'élève que l'enseignante a choisi ou ne répond avant qu'elle n'ait nommé l'élève.

Lors de l'entretien, l'enseignante confirme qu'elle nomme souvent l'élève avant de poser la question pour s'assurer que celui-ci soit bien attentif et qu'elle fait toujours appel à des volontaires, quand elle ne nomme pas l'élève avant de poser la question, pour ne pas démotiver les élèves qui ne connaissent pas la réponse. Pour s'assurer qu'un élève a acquis les connaissances et les habiletés enseignées, elle nomme l'élève avant de poser la question ou s'adresse individuellement à l'élève plutôt que de choisir un non-volontaire. Elle s'adresse individuellement à l'élève, dit-elle, pour des questions de type « produit » (le présent instrument ne l'a pas décelé) et de type « processus » mais jamais elle ne donne un choix de réponse. Elle cherche donc à préserver l'estime de soi des élèves en s'assurant que l'élève est bien attentif (présélection) ou en s'adressant à un élève seul.

On pourrait lui suggérer de faire appel quelquefois à des non-volontaires ou de nommer l'élève après avoir posé la question pour s'assurer que tous sont bien attentifs au déroulement de la leçon. Ce processus permettrait de soutenir l'attention de chacun à tout moment surtout si l'on récompense cette attention par des félicitations par suite d'une bonne réponse ou d'un effort.

- Les réponses des élèves étaient bonnes, partiellement bonnes ou incorrectes. Jamais l'élève interrogé s'abstenait de répondre ou disait qu'il ne savait pas la réponse.

Les élèves ont donc toujours fourni un effort, ce qui est une attitude positive à développer. L'enseignante a confirmé ce fait en soulignant qu'elle ne dénigrerait jamais l'élève pour une mauvaise réponse, mais aidait plutôt celui-ci à parvenir à trouver la réponse en faisant des rétroactions de processus, en répétant la question ou en donnant des indices. Elle s'assurait donc que l'élève réussisse (pédagogie du succès).

On peut donc constater que l'instrument sert surtout à fournir une description d'un moment d'enseignement. L'analyse souligne autant les aspects positifs que ceux à améliorer. Ainsi, l'enseignante est valorisée par la mise en évidence de ses succès tout en prenant conscience de ses lacunes. L'entrevue avec l'évaluée est essentielle pour bien saisir ce qui s'est réellement passé et pour que l'évaluée puisse prendre conscience de son enseignement, première marche de l'escalier du perfectionnement qui mène vers un enseignement de qualité.

Conclusion

Le grand avantage de cette façon de procéder est d'engager directement les enseignantes visées dans chacune des étapes du processus d'évaluation. Ainsi les enseignantes ont pu travailler et se concerter sur la démarche d'évaluation et perfectionner les compétences suivantes :

- elles déterminent les buts de l'évaluation: elles ont donc une vue d'ensemble;
- elles rédigent les indicateurs et élaborent les instruments (ou les adaptent): elles s'assurent d'un langage commun;
- elles se forment comme évaluateurs en regard de ces instruments: elles s'assurent d'une meilleure utilisation des instruments;
- elles utilisent ces mêmes instruments lors d'observation de la prestation d'une collègue ou lors de l'analyse du matériel: en étant des spécialistes du domaine et en ayant une interprétation commune de chacun des indicateurs, elles assurent la validité et la fidélité du processus;
- elles participent activement à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies: elles peuvent étoffer le rapport de leurs commentaires;
- elles planifient leur perfectionnement: cela assure un meilleur suivi et une action mieux ciblée;
- elles sont plus motivées à être active dans leur perfectionnement: cela augmente la possibilité d'améliorer l'enseignement;
- de plus, tout ce processus peut amener les enseignantes à se questionner sur leurs conceptions de l'enseignement et de leur travail, voire à y apporter des changements majeurs; il s'agit donc pour l'équipe de voir, juger et agir.

C'est un processus long à mettre en marche. Selon la présente expérience, on suggérerait à chaque milieu scolaire de séparer le processus en trois étapes, chaque étape représentant une année scolaire. La première étape consiste à circonscrire les conceptions de l'enseignement et du travail des enseignants, à élaborer ou adapter les instruments et à se former en tant qu'évaluateur et en tant qu'utilisateur de ces instruments. La deuxième étape consiste à la cueillette des données grâce aux instruments, à l'analyse et à l'interprétation de ces données et à la planification du perfectionnement. La troisième étape serait celle du perfectionnement, de son application dans l'enseignement et de l'évaluation, à l'aide des mêmes instruments, de l'enseignement ainsi en évolution.

Ce processus peut se réaliser dans la mesure où l'équipe enseignante est fortement motivée et que la direction lui donne les moyens nécessaires. Ces moyens peuvent se résumer en trois items : du temps, du matériel de bureau et l'accès à une personne compétente dans le domaine de la mesure et de l'évaluation. Le temps devra être disponible en le gérant de telle façon que les enseignantes puissent se rencontrer régulièrement ; le matériel nécessaire est habituellement disponible dans une école et la personne-ressource peut être un conseiller pédagogique ou une personne de l'extérieur que l'on engage à cette fin.

RÉFÉRENCES

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Centra, J. (1979) *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1984). *L'autonomie au travail dans les secteurs de l'éducation et de la fonction publique*. Québec: Communications CEQ.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- Coker, M., Medley, D.M., & Soar, R.S. (1980). How valid are expert opinions about effective teaching? *Phi Delta Kappan*, 62, 131-149.
- Darling-Hammond, L., Wise, A., & Pease, S. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 285-327.
- Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. NY: Teachers College Press.
- Good, T. L., & Brophy, J.E. (1978). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston, inc.

- Hunter, M. (1988). Create rather than await your fate in teacher evaluation. In S.J. Stanley & W.J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. ASCD.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*. Kluwer Academic Publishers.
- Manning, R. C. (1988). *The teacher evaluation handbook*. Prentice Hall.
- Marston, P., & Clements, R. O. (1979). *Measuring attitudes that bias teacher observation* (Rapport R et D n° 5068). Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- McCarthy, S. J., & Peterson, K. D. (1988). Peer review of materials in public school teacher evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 259-267.
- McGreal, T. L. (1991). Evaluation for enhancing instruction: Linking teacher evaluation and staff development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation assessing elementary and secondary school teachers*. Sage Publication.
- McNeil, J., & Popham, W. (1973). The assessment of teacher competence. In R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley, California: McCutchan.
- MEQ. (1985). *Ma classe et moi, une gestion à mon image. Deuxième partie: documents de soutien*. Documents 20 et 21.
- Popham, W. J. (1988). Judgment-based teacher evaluation. In S. J. Stanley & W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. ASCD.
- Salamé, R. F. (1989). L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes. *Les cahiers du Labraps*, Vol. 5.
- Scriven, M. (1988). Evaluation teachers as professional: The duties-based approach. In S. J. Stanley & W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. ASCD.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Stodolsky, S. S. (1991). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation assessing elementary and secondary school teachers*. Sage Publication.

ANNEXE 1
**LISTE DES INSTRUMENTS D'OBSERVATION
 DE L'ENSEIGNANTE EN CLASSE**

Section 1: Interaction verbale

A. Interaction amorcée par l'enseignante

- Rétroaction aux bonnes réponses
- Rétroaction à une réponse incorrecte
- Utilisation de la critique
- Félicitations
- Réaction aux réponses inattendues
- Technique de questionnement
- Utilisation d'une bonne technique
- Indices non-verbaux
- Expression orale
- Aide les élèves à s'écouter et à réagir adéquatement
- Donne des réponses verbales

B. Interaction amorcée par l'élève

- Réaction aux questions des élèves

Section 2: Le temps d'apprentissage et les moments de transition

- Le temps d'apprentissage
- L'utilisation du temps
- Utilise adéquatement le temps
- Les moments de transition
- Déplace les élèves de façon efficace
- Gère les transitions entre les différentes activités

Section 3: La discipline et l'évaluation formative

- Réaction à l'inattention et aux comportements dérangeants des élèves
- Trop d'emphase sur les comportements dérangeants
- Porte attention aux comportements des élèves
- Doit avoir un système de règle
- Procède à une évaluation après une activité
- Évalue le travail pendant la leçon

Sections 4-5-6-7: Comportements des élèves

- Pendant un travail individuel
- Attention faible durant l'activité
- Engagement des élèves dans le travail demandé
- Observation d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves
- Réponse émotionnelle d'un élève
- Participation dans un groupe de travail

Section 8: Les méthodes d'enseignement

- Variété des méthodes
 - Modelage positif
 - Présente le but de la leçon
 - Utilise différents rôles
 - Appuie son enseignement par l'utilisation de différents média
 - Utilise une séquence d'apprentissage pendant la leçon
 - Écrit lisiblement au tableau et sur les cartons
-

Exemple d'instrument d'observation

Section 1 – INTERACTION VERBALE

OBSERVÉE : _____ DATE/HEURE : _____ MATIÈRE : _____

A - INTERACTION AMORCÉE PAR L'ENSEIGNANTE

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| 1 - Mode de regroupement | Un | |
| | Petit (P) | |
| | Grand (G) | |
| | Tous | |
| 2 - Type de question | Produit (P) | |
| | Processus (Pr) | |
| | Choix (Ch) | |
| | Référence personnelle (RP) | |
| 3 - Sélection de l'élève | Présélectionné (Ps) | |
| | Non-volontaire (NV) | |
| | Volontaire (V) | |
| | Autre élève (Aé) | |
| QUI? | | |
| 4 - Qualité de la réponse de l'élève | Bonne (B) | |
| | Partiellement bonne (Pb) | |
| | Incorrecte (I) | |
| | Ne sais pas (Np) | |
| | Pas de réponse (PR) | |
| | Autre élève (Aé) | |
| 5 - Réaction de l'enseignante à la réponse de l'élève | Félicitations (F) | |
| | Critique (Cr) | |
| 5a - Façon de terminer | Ignore (I) | |
| | Confirme (C) | |
| | Infirme (In) | |
| | Rétroaction de processus (Rp) | |
| | Donne la réponse (Dr) | |
| | Pose à un autre (Po) | |
| 5b- Exploiter | Répète ou indice (R/I) | |
| | Nouvelle question (Nq) | |
| | Répète la réponse (Rr) | |

B - INTERACTION AMORCÉE PAR L'ÉLÈVE

| | | |
|--|---------------|--|
| QUI? | | |
| 1 - Type d'interaction | Question | |
| | Commentaire | |
| | Autre élève | |
| | Pertinent | |
| | Non pertinent | |
| 2 - Réaction de l'enseignante à l'interaction amorcée par l'élève | Ignore | |
| | Délai | |
| | Accepte | |
| | N'accepte pas | |
| | Intègre | |
| | Modifie | |
| | Redirige | |
| Long | | |
| Bref | | |

ANNEXE 2
EXEMPLE D'INSTRUMENT D'OBSERVATION

**Instrument visant à vérifier les réactions de l'enseignante
à l'inattention et aux comportements dérangeants des élèves**

BUT: Vérifier la réaction de l'enseignante face à des problèmes d'inattention et de comportements dérangeants.

CONSIGNES: Codez l'information concernant les réponses de l'enseignante face aux comportements dérangeants ou à l'inattention. Codez seulement si l'enseignante semble avoir conscience du problème. Ne pas coder les problèmes mineurs que l'enseignante ne relève pas.

| CATÉGORIES | CODES | | |
|---|-----------|---|---|
| | A | B | C |
| A. SITUATION | 1 | | |
| 1. enseignement magistral ou discussion | 2 | | |
| 2. activité par petit groupe (problème dans le groupe) | 3 | | |
| 3. activité par petit groupe (problème en dehors du groupe) | 4 | | |
| 4. travail individuel | 5 | | |
| 5. autre (spécifiez) | 6 | | |
| | 7 | | |
| B. COMPORTEMENTS DÉRANGEANTS | 8 | | |
| 1. bref, ne dérange pas (à ignorer) | 9 | | |
| 2. mineur mais se prolonge ou se répète | 10 | | |
| 3. turbulent (à arrêter rapidement) | 11 | | |
| 4. autre (spécifiez) | 12 | | |
| | 13 | | |
| C. RÉACTIONS DE L'ENSEIGNANTE | 14 | | |
| 1. ignore (volontairement) | 15 | | |
| 2. non verbal : contact visuel, signe, | 16 | | |
| touche l'élève ou s'approche de lui | 17 | | |
| 3. félicite un élève qui a un bon comportement | 18 | | |
| 4. nomme l'élève; demande l'attention; rappelle les règles | 19 | | |
| 5. s'acharne trop, crie | 20 | | |
| 6. pose des questions vides de sens pour l'élève | 21 | | |
| 7. pose des questions adéquates publiquement | 22 | | |
| 8. pose des questions adéquates en privé, | 23 | | |
| immédiatement ou plus tard | 24 | | |
| 9. menace d'une sanction si le comportement se répète | 25 | | |
| 10. sanction (spécifiez) | 26 | | |
| 11. autre (spécifiez) | 27 | | |

COCHEZ SI APPLICABLE

L'enseignante

- 1. attend trop longtemps avant d'intervenir et le problème prend de l'ampleur
- 2. désigne le mauvais élève ou en oublie certains
- 3. oublie de spécifier le bon comportement (quand ce n'est pas clair)
- 4. oublie d'expliquer sa demande (rationnel)
- 5. décrit le comportement comme typique, impossible à changer (étiquette les élèves)

ANNEXE 3
EXEMPLE D'INSTRUMENT D'OBSERVATION

Instrument visant à vérifier l'utilisation du temps en classe

BUT: Vérifier si l'enseignante utilise le temps en priorité pour des activités en relation avec l'enseignement et les apprentissages.

CONSIGNES: Notez le début et la durée des activités suivantes (s'il y a plus d'une activité, notez celle où l'enseignante est engagée). Notez le total pour chaque catégorie de comportements.

DATE: _____

| COMPORTEMENTS | CODEZ CHAQUE NOUVELLE ACTIVITÉ | | |
|--|--------------------------------|---------------|-------|
| | Début | Comportements | Durée |
| 1. Routine quotidienne | 1 | | |
| 2. Transition entre deux activités | 2 | | |
| 3. Test ou activité avec toute la classe | 3 | | |
| 4. Test ou activité en petit groupe | 4 | | |
| 5. Circule et surveille le travail individuel | 5 | | |
| ou en petit groupe | 6 | | |
| 6. Prépare ou écrit (n'intervient pas avec les élèves) | 7 | | |
| | 8 | | |
| 7. Bricolage | 9 | | |
| 8. Exercices, jeu social ou physique | 10 | | |
| 9. Jeu intellectuel et concours | 11 | | |
| 10. Passe-temps | 12 | | |
| 11. Discussion sans contenu précis | 13 | | |
| 12. Autre (spécifiez) | 14 | | |
| | 15 | | |
| NOTES | 16 | | |
| | 17 | | |
| | 18 | | |
| | 19 | | |
| | 20 | | |

DURÉE TOTALE PAR CATÉGORIE

| code | minutes | | |
|------|---------|--|--|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |

ANNEXE 4
EXEMPLE D'INSTRUMENT D'OBSERVATION

Technique de questionnement

SITUATION : Lorsque l'enseignante pose des questions à la classe ou à un petit groupe.

BUT : Vérifier si l'enseignante suit les principes d'un bon questionnement.

CONSIGNE : Pour chaque question de l'enseignante, codez selon les catégories suivantes.

| CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS | CODES | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------------|
| | A | B | C | D | E |
| A - Type de questions | 1 | | | | |
| 1. Académique : factuel, réponse spécifique | 1 | | | | |
| 2. Académique : opinion, sans possibilité de réponses | 2 | | | | |
| 3. Non académique : personnelle, procédurale, discipline | 3 | | | | |
| | 4 | | | | |
| B - Types de réponse attendue | 5 | | | | |
| 1. Réflexion : explique en longueur sa réponse, montre sa démarche | | | | | |
| 2. Fait : doit fournir un fait de mémoire | | | | | |
| 3. Choix : oui - non ; choix donné | | | | | |
| C - Sélection de l'élève | | | | | |
| 1. Désigne un élève avant de poser une question | | | | | |
| 2. Demande un volontaire (après avoir posé la question) | | | | | |
| 3. Sollicite un élève (après avoir posé une question) | | | | | |
| D - Pause (après avoir posé une question) | | | | | |
| 1. Fait une pause de quelques secondes avant de désigner un élève | | | | | |
| 2. Ne fait pas de pause avant de désigner un élève | | | | | |
| 3. Non applicable (a désigné l'élève avant de poser sa question) | | | | | |
| E - Manière de présenter sa question | | | | | |
| 1. Comme un défi – stimulation | | | | | |
| 2. Neutre | | | | | |
| 3. Menace (test) | | | | | |
| L'enseignante utilise une bonne technique de questionnement | 1 | 2 | 3 | 4 | N/A/N/O |
| 1. demande la question à plusieurs élèves | | | | | |
| 2. conserve l'attention des élèves | | | | | |
| 3. utilise des faits connus des élèves pour demander des questions de haut niveau | | | | | |
| 4. réagit positivement aux efforts des élèves | | | | | |
| 5. donne suffisamment de temps pour répondre | | | | | |
| 6. encourage les élèves | | | | | |
| 7. indique la façon de répondre (par écrit ou en levant la main) | | | | | |
| 8. | | | | | |
| 9. | | | | | |
| 10. | | | | | |

ANNEXE 4 (suite)
Technique de questionnement

L'enseignante s'exprime de façon adéquate

| | 1 | 2 | 3 | 4 | N/A/N/O |
|--|---|---|---|---|---------|
| 1. est facilement audible | | | | | |
| 2. parle avec un rythme approprié | | | | | |
| 3. utilise une grammaire adéquate | | | | | |
| 4. utilise une bonne prononciation | | | | | |
| 5. évite les mots ou les phrases répétitives (OK, très bien) | | | | | |
| 6. explique les mots nouveaux et les utilise en contexte | | | | | |
| 7. | | | | | |
| 8. | | | | | |

L'enseignante donne des réponses verbales

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 1. donne des rétroactions de façon à supporter le travail des élèves | | | | | |
| 2. aide à clarifier les idées des élèves | | | | | |
| 3. indique si les réponses sont exactes ou non | | | | | |
| 4. utilise un ton de voix acceptable | | | | | |
| 5. | | | | | |
| 6. | | | | | |

L'enseignante utilise des indices non verbaux

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1. encourage les comportements avec des gestes ou des expressions faciales | | | | | |
| 2. décourage les comportements indésirables avec des gestes ou des expressions | | | | | |
| 3. s'approche des élèves pour augmenter leur attention | | | | | |
| 4. utilise le silence (suspend sa phrase) jusqu'à ce que le comportement attendu se manifeste | | | | | |
| 5. | | | | | |
| 6. | | | | | |

L'enseignante encourage le respect entre les élèves

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 1. demande à l'élève de parler plus fort | | | | | |
| 2. formule des questions qui ne demande qu'une seule réponse | | | | | |
| 3. insiste pour que les élèves écoutent attentivement les réponses des autres. | | | | | |
| 4. encourage les élèves à respecter les idées des autres | | | | | |
| 5. recueille plusieurs réponses avant d'annoncer la bonne réponse | | | | | |
| 6. félicite pour les bonnes réponses | | | | | |
| 7. complète les réponses des élèves | | | | | |
| 8. | | | | | |
| 9. | | | | | |
| 10. | | | | | |