

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

PROPOSITION D'UN INSTRUMENT D'EVALUATION
DES ETUDIANTS EN STAGE PRATIQUE
DE FORMATION DES MAITRES AU CEUAT

PAR

ROSANE VALOIS

MEMOIRE DE MAITRISE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE JEANNE MAHEUX

DECEMBRE 1982



BIBLIOTHÈQUE

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

Mise en garde

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

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

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les étudiants en Sciences de l'éducation au CEUAT, les enseignants et les directeurs d'école de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda qui ont accepté de collaborer à cette étude. S'ajoutent également les départements de l'Éducation de l'Université du Québec à Rimouski, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université McGill, de l'Université Laval et de l'Université de Montréal.

Des remerciements vont également à Serge Berthelot de l'Université du Québec à Montréal, Marcel Ouellet et Harold Stolovitch de l'Université de Montréal, Roger Claux de l'Université du Québec à Hull et Réal Boucher du Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue.

Ce mémoire a été préparé sous la direction de Jeanne Maheux, professeur en éducation au CEUAT; elle m'a guidée, conseillée et corrigée pendant la rédaction. Je la remercie sincèrement.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - L'EVOLUTION DE LA FORMATION PRATIQUE	4
Une problématique globale	
Situation problème de la formation pratique au CEUAT	
Les stages pratiques	
L'évaluation de l'étudiant en stage	
CHAPITRE II - L'IDENTIFICATION D'UN REFERENTIEL POUR L'EVALUA- TION	36
Considérations théoriques	
Des modèles d'évaluation	
L'évaluation de l'étudiant en stage	
Orientations et instruments d'évaluation des stages dans les universités québécoises	
L'Université du Québec à Rimouski	
L'Université de Sherbrooke	
L'Université McGill	
L'Université Laval	
L'Université de Montréal	
CHAPITRE III - PROPOSITION D'UN INSTRUMENT D'EVALUATION	114
L'instrument	
L'utilisation de l'instrument	
CONCLUSION	143
BIBLIOGRAPHIE	145
ANNEXE	149

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur l'évaluation des étudiants en stage pratique et vise plus particulièrement à identifier les éléments essentiels de l'évaluation et à élaborer un instrument qui réponde davantage aux deux buts de la formation pratique des maîtres. Ces buts sont d'améliorer les comportements professionnels et d'atteindre un niveau de maîtrise de ces comportements en vue d'être certifié comme enseignant.

A l'automne 1979, je commençais des études de Maîtrise en éducation et ma principale préoccupation se situait autour de l'évaluation des étudiants en stage pratique. Le même instrument utilisé depuis trois ans ne rendait pas toujours, selon moi, le vécu exact fait en stage pratique et les informations recueillies n'étaient pas toujours pertinentes au cheminement des étudiants. Les critères de l'instrument, décrits de façon globale, laissaient place à interprétation sans fournir les informations nécessaires à une évaluation valable du vécu des étudiants. Ceux-ci manifestaient ouvertement leurs insatisfactions et la situation suggérait, par le fait même, une révision du système d'évaluation. C'est alors qu'est survenue l'idée d'en faire un objet précis de recherche.

Afin d'être en mesure d'en arriver à une solution satisfaisante, nous avons choisi d'orienter notre travail vers une méthodologie de type recherche-action. Notre vécu professionnel en formation des maîtres, à titre de professeur, et notre implication dans la situation problématique favorisait l'utilisation d'un processus de résolution de problème.

Dans un premier temps, une enquête par questionnaire auprès des maîtres-associés et d'étudiants en formation, confirme la problématique perçue initialement. Une analyse de l'ensemble de la situation nous amène à identifier les objectifs vers lesquels devrait tendre la formation pratique des maîtres. Pour ce faire, nous avons comparé les critères d'évaluation utilisés actuellement au CEUAT, aux objectifs proposés par le ministère de l'Education, dans le domaine de la formation des maîtres. Cet exercice a mis en évidence l'écart entre la situation existante et la situation d'évaluation souhaitée et nous a permis d'ajouter d'autres éléments importants non mentionnés dans les objectifs ministériels proposés.

Nous avons, dans un deuxième temps, consolidé nos connaissances et notre réflexion sur les composantes essentielles de l'évaluation. Une revue de littérature des modèles théoriques de l'évaluation en général et de la formation pratique des maîtres, et une analyse de plusieurs instruments d'évaluation, utilisés en ce domaine dans quelques universités québécoises, complètent l'ensemble des données qui serviront de référentiel à l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation.

L'instrument proposé se veut surtout fonctionnel. Il vise à faciliter le cheminement de l'étudiant à travers les différents stages de formation, à clarifier les informations et le travail des intervenants impliqués dans le suivi des étudiants et principalement à assurer la cohérence dans l'articulation de l'évaluation des stages. La validation de cet instrument fera l'objet d'une phase pré-expérimentale pendant la session hiver 1983 et d'une phase expérimentale proprement dite à l'hiver 1984 qui ne font pas partie de la présente recherche.

Dans un premier chapitre, nous allons cerner la problématique de la formation des maîtres en retraçant quelques éléments évolutifs. Ceci nous amènera à présenter la situation actuelle au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue [CEUAT] en matière de formation des maîtres qui nous conduira vers la formation pratique et, plus précisément, les stages d'enseignement et la façon de les évaluer.

Dans un deuxième chapitre, nous identifierons un référentiel relatif à l'évaluation en général et à l'évaluation des étudiants en stage. Après une brève incursion en littérature, nous nous attarderons sur ce qui se fait dans quelques universités au Québec. Nous retiendrons les éléments pertinents pouvant nous conduire à l'élaboration de notre référentiel.

Dans un troisième chapitre, à partir des éléments retenus en deuxième partie, nous identifierons un instrument d'évaluation susceptible de répondre plus adéquatement au contexte actuel de nos étudiants en formation pratique.

CHAPITRE PREMIER

L'EVOLUTION DE LA FORMATION PRATIQUE

Afin de comprendre la situation problématique de la formation des maîtres, telle qu'elle se présente actuellement, il nous apparaît intéressant de connaître le contexte de cette évolution. Devenue une préoccupation des universités, l'articulation des enseignements et de la formation pratique commande des améliorations continues suite aux expériences vécues. C'est dans cet esprit que nous analyserons, dans ce présent chapitre, les différents éléments qui composent la situation actuelle. Nous tiendrons surtout compte du vécu des personnes directement impliquées dans la formation pratique, c'est-à-dire, les étudiants eux-mêmes, les directions d'école et les maîtres-associés. Nous présenterons un sondage à cet effet qui justifie la nécessité d'améliorer le système d'évaluation actuel.

Au Québec, la formation des maîtres s'avère depuis fort longtemps une préoccupation du système scolaire. Un certain recul dans l'histoire nous permet de constater qu'aucune institution spéciale ne s'occupait de la préparation des maîtres à la fin du XVIII^e siècle.¹ La première loi des écoles normales fut implantée en 1835 par le gouvernement du Bas-Canada et la formation des maîtres fut alors confiée à des congrégations religieuses. Vingt ans plus tard, le gouvernement confie à un comité spécial, le "Comité Sicotte", le mandat de faire rapport sur l'état de l'éducation dans la province. Dans ses conclusions, ce même Comité soutient que les institutions sont incapables

¹Audet, Louis Philippe. Gauthier, Armand. Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement, Beauchemin, Montréal, 1967, p. 8.

de dispenser un enseignement suffisant et convenable.¹ Ce rapport aurait amené l'institution des premières écoles normales. Ces écoles normales, situées à Montréal et à Québec, étaient sous la responsabilité du gouvernement. La direction en était confiée à des communautés religieuses venues de France. Durant la seconde partie du XIX^e siècle, les écoles normales se sont multipliées de façon remarquable et ce, sans aucun lien avec les universités. Il aura fallu attendre près d'un siècle pour voir s'établir ce lien.

Au cours des années soixante, la formation des maîtres allait rettenir à nouveau l'attention des autorités ministérielles. En préambule de son rapport, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants retrace l'évolution de ce qu'il qualifie de "réalité mouvante et complexe" depuis la recommandation de la Commission Parent à l'effet que: "la formation des maîtres [c'est-à-dire la formation initiale et le perfectionnement] se fasse désormais dans les établissements d'enseignement supérieur".² Suite à des transformations graduelles dont la principale fut l'institution de l'Université du Québec en 1968 "avec mission spéciale de former des maîtres", cette recommandation fut effective en 1970-1971.³ Bien qu'elle se fit

¹Ibid., p. 21.

²Commission d'étude sur les universités, Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Québec, mai 1979, p. 2.

³Ibid., p. 2.

selon un plan directeur, l'intégration des écoles normales s'est faite selon des modalités et des conditions différentes. Partant de situations particulières, l'intégration emprunta de multiples voies allant de l'intégration harmonieuse à l'improvisation. C'est en quelque sorte ce constat de pluralisme qui incita le ministère de l'Education à constituer, à l'intérieur de la Commission d'étude sur les universités, un groupe de travail chargé d'étudier la formation et le recyclage des enseignants.¹

Une problématique globale

Le Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants reçut un mandat très précis. Relié à la disparition des anciennes écoles normales, il invite à mettre en lumière les contributions de l'université à la formation et au perfectionnement des maîtres de même que ses responsabilités et ses limites dont certains aspects devront être discutés publiquement. Le mandat précise:

Il est important de rappeler que le secteur de la formation et du perfectionnement comporte des clientèles qui sont, en général, plus considérables que ne le font voir les statistiques officielles. C'est pourquoi nous nous inquiétons de la tendance, en milieu universitaire, à traiter le secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants comme un cas particulier. Dans plusieurs universités, ce secteur désigne en réalité au moins la moitié des clientèles de toute l'université.²

¹ Ibid., p. 6.

² Ibid., p. 40.

La première partie du rapport tente d'identifier les problèmes de fond rencontrés par l'institution universitaire dans la formation et le perfectionnement des maîtres. Ces problèmes se regroupent en deux thèmes majeurs soit les orientations philosophiques et la formation initiale et le perfectionnement dans le contexte de l'éducation permanente. L'analyse de ces problèmes conduit les membres du Comité à identifier les secteurs névralgiques. Parmi ceux-ci, la dimension professionnelle retient particulièrement l'attention. Le Comité met en évidence une donnée fondamentale:

La place que la formation pratique occupe dans l'ensemble de la formation professionnelle varie de 15% [en administration] à 65% [en médecine dentaire]... Pour sa part, la formation pratique de l'enseignant occupe 6% du programme, sauf dans le cas du nouveau programme destiné aux enseignants du pré-scolaire et du primaire qui exigerait qu'environ 20% du programme soit consacré à la formation pratique.¹

Le Comité considère que la formation des enseignants doit en être une de type professionnel assurant des conditions adéquates de formation pratique. Leur analyse fait état de six difficultés qui devront être surmontées. La première est à l'effet de dissocier formation pratique et stage pratique. Le stage pratique se présente comme l'une des activités de la formation pratique. Cette dernière "embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées."² La seconde a trait à l'articulation de la théorie et de la pratique qui demeure,

¹Ibid., p. 41.

²Ibid., p. 41.

selon le Comité, le défi à relever. L'élaboration d'un système intégré de formation pratique s'avère le troisième élément dont les universités devront se doter "afin de prendre en charge les dimensions professionnelles des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants."¹ La quatrième difficulté énoncée découle de la précédente et s'attarde aux relations université-milieu scolaire. La mise en place d'un système intégré exige la conduite de certaines études touchant:

- le rôle et les responsabilités du professionnel aux stages;
- le rôle et les responsabilités du professeur [ou chargé de cours] superviseur de stagiaires, des tuteurs et des maîtres-associés;
- une politique départementale de frais de déplacements et de représentation pour les personnes responsables des stages;
- une politique de ratio stagiaires/superviseur;
- une politique claire et précise concernant la reconnaissance de l'expérience pertinente pour fins d'équivalences de stages;
- une politique d'évaluation des stagiaires;
- une politique de cheminement et de séquence à respecter lors de l'inscription de l'étudiant aux stages.²

En cinquième lieu, le Comité sur la formation et le perfectionnement conclut en la nécessité de réviser le système de probation et de l'urgence de réaliser cette étude. Sans nier les mérites de la formule de la probation, il considère que la probation devrait faire partie intégrante de la formation initiale.

¹ Ibid., p. 44.

² Ibid., p. 45.

En outre, une telle intégration permettrait à la probation de devenir un véritable internat, offrant un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées, comme le recommandait le rapport Parent.¹

Le développement des études professionnelles de second cycle constitue le sixième élément énoncé. Toutefois, le Comité précise que cette mesure relève davantage de leur réflexion sur le sujet que de celle des interlocuteurs rencontrés. Cette mesure se veut une réponse au problème que pose "l'horizontalisation des activités d'études au premier cycle."² Elle serait de plus en accord avec la volonté des enseignants selon le sondage rapporté où "90% des répondants demandent qu'on élabore des projets de programmes de deuxième cycle de type professionnel."³

Les recommandations du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants vont dans le sens de palliatifs à ces problèmes diagnostiqués et notamment aux cinq premiers. Relativement à ceux-ci, le Comité précise:

Mais si l'organisation de la formation pratique, l'encadrement des stagiaires et des candidats en probation, l'évaluation des activités, l'injection de ressources ne sont pas sensiblement améliorées, c'est en vain qu'on espérera une amélioration du système actuel de probation. Autant dire que la formation des enseignants relève du second modèle dont nous parlions plus haut et que les universités n'assurent que la formation théorique des enseignants.⁴

¹ Ibid., p. 45.

² Ibid., p. 46.

³ Ibid., p. 46.

⁴ Ibid., p. 45.

Le rapport du Comité d'étude rendu public en mai 1979 fait état d'une problématique à laquelle la formation des maîtres en Abitibi-Témiscamingue n'échappe pas. Ce rapport fut un élément déterminant dans l'évolution de la formation des maîtres dans la région. Alors qu'il se présentait comme un "dévoit être" au début de mon entrée dans le programme de maîtrise en éducation, il se présente au moment de la rédaction de ce mémoire comme un instrument diagnostic "de ce qui est" l'objet de ma problématique initiale. Impliquée dans la formation pratique des maîtres en Abitibi-Témiscamingue à titre de professeur de stage, il importe de retracer l'évolution de la formation des maîtres de cette région telle que vécue de l'intérieur de l'institution universitaire.

Situation problème de la formation pratique au CEUAT

A mon entrée au Département des sciences de l'éducation en 1978, le milieu institutionnel connaissait une crise qui allait atteindre son apogée au cours de cette année. Les étudiants contestaient le programme dans son ensemble et la formule des stages en particulier. De plus, cette crise prenait place dans un contexte organisationnel lui-même en crise où l'atmosphère ne se prêtait pas à la réflexion sur des problèmes pédagogiques.¹ Le renouvellement complet de l'équipe professorale affectée à la formation pratique des maîtres à l'été 1979 se fit en tenant compte, entre autre chose, d'une des attentes exprimées par les étudiants. Celle-ci se manifestait par la revendication de compter des praticiens d'expérience parmi les ressources

¹Le problème se formulait en termes des relations Hull-Rouyn

professorales affectées à la formation pratique. L'embauche de deux ressources professorales, la formation d'un Comité de stage par le Département et le changement à la direction du Module éducation caractérisaient la situation au moment de mon entrée dans le programme. Au cours des deux années suivantes, la situation évolua très rapidement et fut marquée principalement par la révision du programme et l'embauche d'un professionnel aux stages. Le nouveau programme s'inscrit dans les orientations de la formation pratique des enseignants énoncées par le ministère de l'Éducation.¹

Cette évolution rapide du milieu professoral et l'acquisition d'une expertise personnelle à titre de professeur de stage m'obligea à revoir ma problématique afin de circonscrire un problème de recherche qui soit en continuité avec cette évolution.

À l'automne 1981, une nouvelle problématique de la formation pratique des maîtres est née de la comparaison des indicateurs énoncés par le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres et la situation réelle prévalant au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue [CEUAT]. Les indicateurs retenus sont les six difficultés identifiées par le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants et la comparaison consiste essentiellement à vérifier dans quelle mesure le CEUAT s'y est attaqué.

Au CEUAT, la problématique soulevée dans le rapport du Comité de formation et du perfectionnement, a justifié, à l'automne 1981, la création du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants. Institué par le Module des sciences de l'éducation, il avait pour mandat:

¹ Ibid., p. 44.

Partant du constat que la formation pratique englobe toutes les activités qui visent surtout les comportements professionnels, il importe que les universités prennent ce concept en considération dans leurs nouvelles orientations. Au CEUAT, la révision du programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire a permis d'amorcer une réponse concrète aux quatre premières difficultés énoncées soit une place plus importante à la dimension pratique, une articulation de la théorie et de la pratique ainsi qu'à une plus grande intégration et mise en relation des milieux impliqués.

La dimension pratique s'est accrue en importance par l'ajout d'activités centrées sur les tâches à accomplir et les difficultés rencontrées dans une classe. Ceci amène le Module éducation en décembre 1981, à inviter les professeurs chargés de dispenser ces cours à revoir leurs approches pédagogiques ainsi que les contenus véhiculés en vue d'une meilleure intégration théorie-pratique.¹ Des trente activités offertes au CEUAT, le module identifie 14 cours où la pratique pourrait être favorisée, dont voici la liste:

- élaboration et planification de l'enseignement;
- introduction aux problèmes psycho-pédagogiques des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage;
- introduction à la prévention et à la rééducation des troubles mineurs de comportement;
- introduction à la prévention et à la rééducation des troubles mineurs d'apprentissage;
- didactique des sciences humaines au primaire;
- didactique des sciences de la nature au primaire;

¹Module éducation, La formation pratique des maîtres: Orientations et actions à privilégier, p. 15.

instaurée dans ce projet a permis à quatorze étudiantes-étudiants de 2e année du programme de formation des maîtres et trois de leurs professeurs de vivre des expériences en milieu scolaire et d'appliquer immédiatement les théories enseignées. Ce projet d'intégration rejoint le troisième élément relatif à l'instauration d'un système intégré de formation pratique. L'une des onze recommandations de cet élément pourrait rendre l'esprit de ce projet:

- un système intégré dans lequel il est donné à l'étudiant-maître, dès le début de sa formation, de vivre des expériences en milieu scolaire, afin d'apprendre son futur métier d'enseignant, de participer d'une façon plus réaliste à sa propre formation, d'apprendre principalement à centrer sa formation sur les enfants ou les adolescents et d'apprendre à évaluer ses propres activités.¹

Une telle intégration ne peut se faire sans l'étroite collaboration des organismes [ministère de l'Éducation] ainsi que toutes les personnes impliquées dans la formation pratique. Le rapport d'évaluation de ce projet pilote [juin 1982] dénote de façon générale un bon degré de satisfaction et les initiateurs souhaitent que ce projet suscitera des réflexions et incitera à l'action.²

Les deux dernières difficultés invoquées dans le rapport du Comité de formation et du perfectionnement des enseignants font état du système de probation et du développement des études avancées. En ce qui a trait à la probation des enseignants, il n'y a pas eu d'in-

¹Commission d'étude sur les universités, Rapport du Comité d'études sur la formation et le perfectionnement des enseignants, p. 44.

²Martin, Daniel. Perreault, Guy. Provencher, Gérard. Le projet Lebel, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, juin 1982, p. 28.

vestissement particulier fait au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue [CEUAT]. Investir dans un système de probation exige une forte concertation entre les intervenants impliqués à un niveau qui déborde le contexte régional.

De nombreux efforts sont tentés pour améliorer la formation pratique au CEUAT. C'est ainsi qu'en révisant le programme d'étude de premier cycle, on a vu l'ajout de cours orientés davantage vers la pratique. Parmi ces cours, les stages sont des activités dites plus pratiques et font partie du programme de formation. Dans la partie qui va suivre nous examinerons la situation actuelle des stages au CEUAT.

Les stages pratiques

Malgré la faible place réservée aux stages dans le programme de formation des maîtres, ils sont considérés comme des activités pratiques d'une grande importance. Le Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, dans une publication sur les formules pédagogiques, définit le stage comme suit: "Une période d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel où, sous la direction d'un superviseur, il s'entraîne à l'exercice de l'acte professionnel pour lequel il est préparé."¹ Etant donné l'étendue géographique de la région, leur organisation demande beaucoup de coordination et d'énergie. L'agent de

¹Brunelle, Jean et Turcotte, Claire. Les formules pédagogiques, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 2e édition, mai 1977, p. 18.

stage est la personne affectée à temps plein à la planification; il travaille en collaboration avec le Comité des stages composé d'étudiants, du directeur du Module et des professeurs responsables des activités de stage. Depuis avril 1982, le Comité des stages est aboli pour faire place au Comité de formation pratique. L'existence de ce Comité se justifie par l'augmentation des activités de type pratique dans la programmation. Des intervenants du milieu scolaire seront invités à faire partie de ce nouveau Comité.

Le Module éducation précise dans son document sur la formation pratique que:

- les activités "stages" deviennent le "ramasse tout" du volet pratique de la formation des maîtres: les professeurs de stage, en réponse aux attentes des étudiants, doivent centrer le contenu des cours vers des éléments tels que la formulation d'objectifs pédagogiques, l'élaboration de programmes d'enseignement, l'application de principes didactiques et l'application de méthodes d'enseignement.¹

Actuellement les stages constituent trois activités sur 30 dans le programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et au primaire. Par les stages, l'étudiant comptabilise quarante-cinq journées dans le milieu scolaire échelonnées sur 3 des six sessions du programme. Les trois sessions de stage sont réparties à raison d'une session de 15 jours par année; ceci fait en sorte que "l'étudiant n'a aucun contact formel avec le milieu scolaire pendant la moitié de sa formation."²

¹Module éducation, La formation pratique des maîtres: Orientations et actions à privilégier, p. 10.

²Ibid., p. 11.

Pour chacun des stages, les quinze journées prévues au programme sont divisées en 5 journées d'observation et d'adaptation au milieu scolaire préalables aux dix journées intensives de la mi-session. A sa deuxième session à l'Université, l'étudiant fait un premier stage d'observation et de participation à l'enseignement du maître-associé. De plus, il doit préparer et animer deux activités pendant le stage intensif. Le second stage consiste en une prise en main partielle de la tâche du maître-associé. L'étudiant prépare un projet dans la matière de son choix et le réalise à raison d'une demi-journée après entente avec le maître-associé. Pour le troisième stage, il s'agit d'une prise en main totale de toutes les activités faisant partie de la tâche du maître-associé et ce, pendant les dix journées du stage intensif.

Les trois stages font partie des cours obligatoires du programme de formation des maîtres au CEUAT. En plus d'assurer les présences en milieu scolaire, l'étudiant doit assister aux ateliers préparatoires au stage, préparer son projet d'enseignement et participer à son évaluation après le stage intensif. Les ateliers préparatoires au stage permettent à l'étudiant de se familiariser avec les habiletés relatives à l'acte d'enseigner, d'étudier les méthodes et les programmes utilisés en classe et de préparer un projet d'enseignement en collaboration avec le professeur de stage et le maître-associé.

Les cours de stage diffèrent de beaucoup des autres cours du programme. Outre le professeur de l'Université et l'étudiant, d'autres intervenants ont un rôle important et indispensable à jouer pour la réalisation du stage pratique. Tout d'abord à l'Université, l'agent de stage s'occupe surtout de l'organisation du stage, il établit les relations avec les commissions scolaires et les écoles en vue du placement des étudiants. A l'école, la direction est la personne désignée pour intervenir auprès de son personnel enseignant en vue de l'acceptation d'un étudiant stagiaire dans les classes. Cette tâche n'est

pas la moindre, car il est difficile de trouver, à Rouyn-Noranda, suffisamment d'enseignants pour placer tous les étudiants de la région pendant une session. Par contre, certains étudiants manifestent le désir de faire leurs stages dans leur milieu respectif. Devant cette difficulté de placement à Rouyn-Noranda, nous avons effectué un sondage auprès de sept directions d'école de cette même ville afin de recueillir les commentaires sur ce qui incite les enseignants à accepter ou non un stagiaire dans leur classe.

L'acceptation du stagiaire serait attribuable à un ensemble de motifs personnels dont voici la liste:

- c'est pour rendre service aux stagiaires;
- c'était pour la fille d'une enseignante de l'école;
- c'est d'ordre d'affinités personnelles;
- ça donne des idées nouvelles;
- ça rend service à l'étudiant;
- plus l'enseignement est ouvert, plus on accepte des stagiaires et moins grande est la peur de se faire juger;
- ça donne du sang nouveau;
- les professeurs qui acceptent sont intéressés au travail en équipe;
- c'est un nouveau défi;
- certains veulent donner à d'autres la même chance qu'ils ont eue;
- l'âge est à considérer aussi, ce sont les plus jeunes professeurs en majorité qui en acceptent;
- c'est un service à rendre, si c'était mon enfant j'aimerais ça que quelqu'un l'accepte dans sa classe;
- elles peuvent acquérir des nouveautés et des façons nouvelles de présenter et d'aborder les choses;
- ça donne aux enseignants des moments de répit pour souffler, un peu de liberté pour faire autres choses;
- les professeurs qui travaillent en pédagogie plus ouverte disent qu'ils reçoivent de bonnes idées des stagiaires, souvent on s'ancre

dans nos vieilles habitudes et de voir du jeune monde dans l'école ça apporte d'autres idées, ça aide beaucoup au stagiaire.

Le refus d'accueillir un stagiaire serait également attribuable à un ensemble de motifs personnels dont voici la liste:

- la Commission scolaire Rouyn-Noranda propose qu'il y ait une plus grande rotation d'enseignants qui acceptent des stagiaires; ce sont toujours les mêmes qui en reçoivent. Certains parents ne sont pas d'accord pour deux stagiaires dans la même année, ce qui représente 30 jours;
- certains enseignants préfèrent mener leurs petites affaires seuls;
- ça dépend de la personnalité de chacun, certains ont peur de confronter leurs idées avec d'autres;
- plusieurs manquent de sécurité;
- dans les classes à degrés multiples, les enseignants sont trop occupés;
- c'est une tâche trop lourde pour l'enseignant qui veut bien faire son travail;
- antérieurement, il y a eu des mauvaises expériences qui sont partiellement réparées;
- les stagiaires jugeaient les enseignants;
- les enseignants sont plus à l'aise seuls dans leur classe;
- ce n'est pas leur façon de travailler en équipe avec une autre personne;
- pour certains enseignants plus âgés, c'est une question de santé, ils ne pourraient pas supporter un stagiaire et donner des explications après la classe;
- ça dépend de la capacité d'énergie de chacun;
- les responsabilités familiales obligent à partir immédiatement après la classe, donc pas de temps à consacrer au stagiaire qui pour lui c'est un moment important pour faire le point;

- les enseignants font beaucoup de recherche et suivent les cours de perfectionnement P.P.M.F.;
- c'est trop imposant avoir un stagiaire;
- si le directeur avait fait plus de pression, les enseignants auraient accepté;
- en majorité, ce sont les enseignants plus âgés qui en refusent;
- l'enseignant traditionnel a une plus grande peur de se faire juger;
- ça dérange parce qu'on doit se remettre en question;
- les plus âgées ont peur de se faire montrer à enseigner;
- l'évaluation des stagiaires fait peur aux enseignants;
- c'est un risque au point de vue de la prise en main de la classe;
- c'est un risque que la matière ne soit pas à la portée de l'élève;
- ça dérange l'enseignant et les enfants;
- les enseignants subissent des changements de classe trop fréquents; les classes sont nombreuses et plusieurs sont à degrés multiples;
- plusieurs manquent de confiance en eux;

Devant tous ces arguments, la direction d'école doit faire preuve de vigilance et présenter la demande d'une manière positive afin d'obtenir une plus grande participation de la part des enseignants. Pour l'année 1981-82, la Commission scolaire Rouyn-Noranda a reçu dans ses écoles cinquante-neuf stagiaires sur un nombre total de 116. Comme autre tâche, le directeur doit s'assurer du succès du stage en effectuant une certaine supervision; s'il le désire, il assiste à l'évaluation de l'étudiant après le stage sans toutefois y avoir un mandat défini. Pour ce qui est de l'enseignant, appelé maître-associé, sa tâche est définie dans le "Cahier du stagiaire et du maître-associé". Il travaille en collaboration avec le professeur de stage et le stagiaire. Il apporte son aide dans la planification des activités d'enseignement, guide dans la réalisation, conseille et participe à l'évaluation après le stage. Pour ce qui est du stagiaire, il collabore, avec l'agent de stage, à son placement en remplissant les formules nécessaires. Il assiste aux ateliers préparatoires au stage, effectue

des visites régulières à l'école, prépare son projet d'enseignement avec l'aide du professeur de stage et du maître-associé, réalise son projet d'enseignement et participe à son évaluation après le stage. En ce qui concerne l'élève en classe, aucune tâche officielle ne lui est confiée. Il serait sans doute intéressant de recueillir ses commentaires après le stage.

Dans la partie suivante, nous aborderons l'évaluation de l'étudiant en stage à partir de ce qui se fait présentement et des instruments utilisés pour les évaluer après le stage pratique.

L'évaluation de l'étudiant en stage

A mes débuts au Département des sciences de l'éducation, mes principales préoccupations étaient centrées sur l'organisation et la planification des activités préparatoires aux stages. Après un certain temps, je me suis aperçue que les ateliers de formation et l'organisation générale des stages devaient être améliorés. Il en a été de même au plan de l'évaluation, j'utilisais les mêmes instruments depuis quatre ans et suite à de nombreuses réflexions et discussions avec mes collègues et les étudiants, j'ai réalisé que l'évaluation de l'étudiant après le stage était faite de façon globale et que chaque professeur responsable d'activités de stage faisait l'évaluation à sa façon malgré le fait qu'il y avait des instruments en place. De plus, j'ai constaté que l'usage et l'étude plus approfondie de cet instrument démontraient un manque de compréhension de la part des différents utilisateurs.

L'évaluation des étudiants en stage a fait l'objet d'une entente entre les professeurs de stage au CEUAT. Deux instruments sont utilisés: l'un intitulé "Perception du travail du stagiaire par le maître-associé" sert à évaluer les étudiants après le premier stage et l'autre "Critères d'évaluation de la performance pédagogique" sert à évaluer les étudiants après les deux autres stages. Le premier instrument¹, dont j'ignore l'origine, était utilisé avant mon arrivée au Département, tandis que le deuxième² vient de M. Maurice Soulières, professeur en éducation à l'Université du Québec à Montréal [UQAM]. Le premier instrument contient huit critères et évalue de façon globale le travail du stagiaire pendant le stage. Le deuxième instrument, divisé en douze critères, évalue également de façon globale ce qui se rapporte à l'organisation des stages, aux aspects formels et informels de l'intervention pédagogique et à l'adaptabilité. A l'automne 1980, nous avons tenté d'adapter le deuxième instrument à notre contexte en précisant certains critères; ceci n'a rien changé de l'aspect global de l'évaluation.

Au plan de son utilisation, ces deux instruments font l'objet d'une étude, avant le stage, par les personnes concernées: l'étudiant, le maître-associé, la direction de l'école et le professeur responsable

¹ Voir annexe I pour l'instrument qui sert à évaluer les étudiants du premier stage.

² Voir annexe II pour l'instrument qui sert à évaluer les étudiants du deuxième et troisième stages.

de l'activité. Après le stage, ces mêmes personnes se réunissent de nouveau. Le responsable de l'activité remplit la formule préposée à l'évaluation en faisant une synthèse de ces discussions; ceci s'avère une tâche exigeante pour le responsable de l'activité qui doit encadrer jusqu'à trente étudiants par session. L'évaluation fait peur aux maîtres-associés, ils préfèrent n'avoir aucune formule à remplir. C'est une faiblesse majeure de l'évaluation car le maître-associé est la personne toute désignée pour évaluer de façon continue les performances de l'étudiant.

Il va sans dire que l'évaluation fait l'objet de nombreuses réflexions de la part des personnes impliquées. De plus en plus, je remarque que chacun donne son opinion selon ses intuitions personnelles sans nécessairement tenir compte des buts de l'évaluation des stages qui devraient permettre à l'étudiant de certifier ses compétences dans le but de l'améliorer. Etant juge et partie, j'ai constaté qu'avec les modifications apportées au programme de formation des maîtres au CEUAT et le nouveau pédagogique préconisé par le ministère de l'Education, cet instrument d'évaluation pouvait être amélioré. C'est alors que j'ai mené une enquête auprès de différentes personnes impliquées dans l'évaluation de l'étudiant en stage afin de vérifier l'adéquation de l'évaluation réalisée. Un premier questionnaire de 5 questions est envoyé à soixante-treize personnes comprenant un professeur de stage, cinq conseillers de stage¹ et 67 maîtres-associés ayant déjà reçu ou recevant à cette date un stagiaire dans leur classe. Quarante et une

¹Les conseillers de stage sont les personnes qui assurent l'encadrement des étudiants en stage dans le milieu scolaire.

personnes ont répondu. Un autre questionnaire de 4 questions est distribué à quarante-quatre étudiants et 14 d'entre eux ont répondu.

Cette enquête comportait des questions concernant les objectifs des stages, les étapes entreprises pour évaluer les stages, les remarques permettant à l'étudiant d'améliorer sa pratique et l'importance d'utiliser les évaluations précédentes.

Voici une synthèse des réponses à ces questionnaires dont un exemplaire est présenté en annexe III et IV.

Les maîtres-associés

Les étudiants-maîtres

Question no 1: La façon présentement utilisée pour évaluer l'atteinte des objectifs est-elle très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante ou insatisfaisante?

Le degré de satisfaction est très élevé pour les maîtres-associés, 37 sont satisfaits et 4, peu satisfaits.

Le degré de satisfaction est élevé du côté des étudiants, un seul est insatisfait.

Question no 2: Selon vous, que veut dire "satisfaisant" et "insatisfaisant"?

Règle générale, satisfaisant veut dire que la formule utilisée est bonne tout en laissant place à l'amélioration.

Cette question n'est pas posée aux étudiants.

Insatisfaisant veut dire qu'il y a beaucoup d'amélioration et de changement à apporter.

Question no 3: Quelles sont les étapes entreprises pour évaluer un étudiant?

De façon générale, les maîtres-associés évaluent de manière continue: tous les soirs, à la fin de la 1ère semaine et à la fin du stage.

Cette question n'est pas posée aux étudiants.

Question no 4: Dans le présent système d'évaluation, on ne demande pas d'exprimer de façon formelle des remarques que l'étudiant pourrait utiliser pour améliorer sa pratique, devrait-on inclure cette possibilité?

Les réponses sont partagées, 17 personnes disent oui, 11 disent non et 12 sont incertains.

Chez les étudiants, 8 disent oui, 8 disent non et 4 sont incertains.

Les commentaires recueillis se résument de la façon suivante: les étudiants sont des adultes capables de s'auto-évaluer et toutes les remarques peuvent se faire oralement si la relation de communication est facile.

Les commentaires se résument comme suit: les remarques devraient être des outils que l'étudiant peut consulter; l'évaluation actuelle est trop générale, pas assez spécifique, ni personnelle.

Question no 5: Est-ce que les évaluations précédentes sont utilisées lors de l'évaluation?

28 personnes sur 41 ne les utilisent pas.

9 étudiants font un lien de stage à l'autre.

Question no 6: Après l'évaluation d'un stage pratique, est-ce que les étudiants savent de façon précise ce qu'ils doivent faire pour améliorer leurs habiletés d'enseignement?

Cette question n'est pas posée aux maîtres-associés.

11 étudiants disent que c'est clair, par contre certains mentionnent qu'il y a confusion, seuls certains points sont mentionnés et l'on est jamais assuré d'avoir atteint tous les objectifs des stages, ces derniers sont de trop courte durée.

On peut voir que les opinions sont partagées. Dans l'ensemble, on trouve l'évaluation acceptable, par contre l'instrument utilisé conduit à une évaluation trop générale du vécu du stage. Les remarques faites à l'étudiant devraient constituer des outils que l'on pourrait consulter d'un stage à l'autre. Les maîtres-associés disent que les étudiants sont des adultes capables de s'auto-évaluer et que toutes les remarques peuvent se faire oralement si la communication est bonne entre eux. On se soucie peu des évaluations précédentes, c'est trop général pour y référer. Certains étudiants font un lien d'un stage à l'autre sans toutefois consulter l'évaluation précédente. Le degré de satisfaction est élevé concernant la façon d'évaluer l'atteinte des objectifs, la majorité des maîtres-associés se disent très satisfaits du déroulement de l'évaluation. Certains étudiants ne sont jamais certains d'avoir atteints tous les objectifs parce que la durée des stages est trop courte.

Ces résultats généraux nous permettent de voir que de façon générale c'est acceptable, cependant certaines lacunes sont relevées. Considérant que la question des objectifs est soulevée à quelques reprises dans l'enquête et que l'évaluation doit se faire à partir d'objectifs clairement identifiés, il importe ici de voir le rapport qui

existe entre les objectifs des stages soumis par le ministère de l'Éducation dans le document d'orientation sur la formation des enseignants sont touchés par les critères de l'instrument d'évaluation des stages pratiques. Nous remarquons qu'il y a une certaine adéquation entre les objectifs de l'instrument d'évaluation, par contre ce dernier ne touche pas de façon spécifique tous les objectifs du ministère mais les considère plutôt de façon globale. Voyons maintenant plus en détail le rapport qui existe entre les objectifs du ministère et les critères touchés par l'instrument d'évaluation, illustré au tableau 1.

Dans le premier objectif général [Permettre à l'étudiant-maître de connaître par expérience différents aspects de la profession], le système d'évaluation ne touche pas les éléments [a], [b-2], [c], [d], [e], [h]. Seuls les critères "planification des activités d'enseignement", "adéquation du matériel utilisé" et "organisation de la classe", correspondent aux éléments [b-1], [f] et [g] de ce premier objectif général. La plupart des éléments du deuxième objectif général [Favoriser chez l'étudiant-maître l'acquisition et le développement d'un certain nombre d'habiletés que requiert l'exercice de la profession] sont touchés par le système d'évaluation du CEUAT. Seuls les éléments [a] et [d] ne sont pas touchés:

- a) favoriser le développement personnel des élèves aux plans intellectuel, physique, social et moral;
- b) faciliter l'apprentissage individuel, développer le goût de la recherche personnelle.

Comparaison entre les objectifs du ministère de l'Éducation
et les critères d'évaluation du CEUAT

Ministère de l'Éducation (Objectifs)	CEUAT (Critères)
1. <u>Permettre à l'étudiant-maître de connaître par l'expérience différents aspects de la profession:</u>	
a) Les activités d'enseignement, activités d'apprentissage, de formation, d'encadrement, de surveillance, de sorties et de visites éducatives, de classe de plein air, etc.;	
b) 1- Le travail de planification qui complète ou précède des activités d'enseignement; 2- Participation aux journées pédagogiques, aux rencontres de niveaux, de cycles, de départements et de cellules communautés;	Planification des activités d'enseignement
c) Les relations d'ordre professionnel: - Relations avec le personnel enseignant, administratif et de soutien, le comité d'école, la commission scolaire, les associations professionnelles et syndicales;	
d) Les méthodes sur lesquelles repose l'exercice de la fonction enseignante: - Méthodes d'enseignement, d'évaluation, de contrôle, de classement et de planification;	
e) Les techniques qui servent de support à l'enseignement: - Techniques d'observation, d'animation, d'organisation et de travail en équipe;	
f) Les procédés utilisés pour la sélection, la fabrication et le montage du matériel pédagogique de l'école;	Adéquation du matériel utilisé
g) Les ressources matérielles et les moyens d'enseignement disponibles;	Organisation de la classe
h) Les caractéristiques particulières du milieu où il accomplit en partie sa formation pratique.	
2. <u>Favoriser chez l'étudiant-maître l'acquisition et le développement d'un certain nombre d'habiletés que requiert l'exercice de la profession par l'habileté à:</u>	
a) Favoriser le développement personnel des élèves aux plans intellectuel, physique, social et moral;	
b) Agir selon le processus d'apprentissage et de formation, tenir compte des différences individuelles au plan de l'acquisition des connaissances, du comportement affectif et social et de la motivation;	Adapter les moyens d'apprentissage au niveau de capacité des élèves

Ministère de l'Éducation (Objectifs)	CEUAT (Critères)
c) S'adapter aux besoins des élèves, respecter les caractéristiques du milieu familial et social et intégrer l'école au milieu;	Les objectifs sont adaptés aux besoins des enfants
d) Faciliter l'apprentissage individuel, développer le goût de la recherche personnelle;	
e) Formuler les objectifs de connaissance et de comportement, préparer les activités d'apprentissage et de formation en conformité avec les objectifs définis;	Des objectifs précis sont énoncés
f) Former et animer des groupes, assister simultanément plusieurs élèves ou groupes d'élèves et favoriser les rapports maîtres-élèves;	Communication avec un élève ou avec le groupe
g) Initier les élèves à l'expérimentation et à la manipulation, appliquer des connaissances, organiser le travail et planifier;	Développer la créativité de l'élève
h) Fabriquer du matériel didactique, l'utiliser lors d'un exposé, d'une expérience et d'une démonstration;	Adéquation du matériel utilisé
i) Informer, favoriser la communication et la concertation à travailler en équipe;	Habilité à intéresser et à motiver
j) Mesurer l'apprentissage et la formation des élèves, interpréter les rapports d'évaluation et faire le classement des élèves;	Évaluation du rendement de l'élève
k) Transmettre des directives, surveiller les élèves (études, récréation, temps de battement) et assurer le bon ordre et la discipline;	Maîtrise du groupe, adaptation aux situations imprévues
l) Tenir compte de l'évolution de la discipline enseignée, exploiter les nouvelles méthodes d'enseignement et tirer parti des nouveaux types d'organisation pédagogique	Habilité à varier les situations d'apprentissage L'approche pédagogique privilégiée
3. <u>Permettre à l'étudiant-maître de faire la preuve de son aptitude à la pratique de l'enseignement:</u>	
a) L'analyse de sa personnalité	
b) La mesure de ses connaissances	
c) La qualité de son comportement	La ponctualité et l'assiduité
d) La prise en charge d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	
e) Période d'entraînement professionnel	
f) Manifestation de son aptitude à la pratique de l'enseignement	

¹ Direction générale de l'enseignement supérieur, La formation pratique des enseignants, Document d'orientation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, février 1980, p. 3 à 7.

² Ceci fait référence aux critères de la grille d'évaluation utilisée au CEUAT.

Pour le troisième objectif général [Permettre à l'étudiant-maître de faire la preuve de son aptitude à la pratique de l'enseignement], l'élément [c], [la qualité de son comportement] est le seul rejoint par un des critères de l'instrument d'évaluation du CEUAT.

On peut conclure en regardant ce tableau que l'instrument d'évaluation du CEUAT ne rejoint pas de façon systématique tous les objectifs officiels du ministère de l'Education. On ne possède aucune donnée sur les raisons qui ont justifié le choix des critères de l'instrument d'évaluation. Si les objectifs du ministère de l'Education ne sont pas touchés, les critères de l'instrument d'évaluation permettent toutefois de vérifier l'atteinte de d'autres dimensions. Sans nécessairement être mentionnées dans les documents officiels, ces dimensions sont cependant présentes chez les étudiants au moment du déroulement des stages. Quatre dimensions ont été identifiées:

1. Changement progressif d'étudiant à enseignant;
2. Transformation de récepteur à communicateur;
3. Socialisation de l'étudiant-maître dans le milieu scolaire;
4. Apprentissage des comportements professionnels par l'étudiant-maître.

1. Changement progressif d'étudiant à enseignant: L'étudiant débute sa formation comme étudiant-maître, plus étudiant que maître et graduellement il se transforme pour devenir, à la fin de sa formation, plus maître qu'étudiant. Comme étudiant, la perception de s'éduquer est différente de l'enseignant; il est celui qui reçoit et comme enseignant, il devient le s'éduquant, celui qui organise pour réaliser. Le stage peut être considéré comme l'organisation à la réalisation et un changement de vision et d'agir pour l'étudiant. Il est aussi idéaliste aujourd'hui devant ce métier que cite l'enquête menée par Suzanne Mollo en 1970: les futurs maîtres perçoivent ce métier comme "passionnant mais difficile", "le plus beau de tous les métiers"; ils y attribuent

"une grande valeur", puisqu'il s'agit "de conduire les enfants vers un but", "d'éduquer les enfants", et de "former les futurs hommes qui devront rester eux-mêmes au sein des autres".¹

2. Transformation de récepteur à communicateur: Le stage pratique, considéré comme une activité dans la formation pratique, est aussi un changement de celui qui a été étudiant et récepteur à celui qui est enseignant et dispensateur de l'éducation. Ce changement va lui permettre de se découvrir et de s'analyser dans son nouveau rôle. Postic parle "d'action de formation" suite aux interactions entre le maître et les élèves. Ces actions produisent des changements au niveau de sa propre connaissance et celle de l'enfant. Lorsque Postic mentionne "connaissance de l'autre", il pense aux jugements de valeur sur ce qui doit être fait et aux normes venant des administrateurs, des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes.² Le changement de récepteur à communicateur demande un entraînement qui nécessite un contact avec la réalité. Donc, on peut voir les stages pratiques comme un départ, un premier contact avec cette réalité: le milieu scolaire et les enfants qui y travaillent.

¹Mollo, Suzanne. L'école dans la société, Psychosociologie des modèles éducatifs, Dunod, Paris, 1970, p. 165.

²Postic, Marcel. Observation et formation des enseignants, Puf, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1977, p. 126.

3. Socialisation de l'étudiant-maître dans le milieu scolaire: Le stage pratique peut être aussi considéré comme un moment de socialisation, c'est-à-dire d'apprentissage de comportements particuliers dans le milieu de l'enseignement. L'étudiant apprend et voit ce qu'est un maître, comment il fonctionne avec les autres, son rôle à l'intérieur de l'école, ses relations avec les enfants, les collègues, le patron, les parents, enfin tous les agents qui interviennent en éducation. L'aspect sociologique exerce une action sur les relations de l'étudiant avec les intervenants du milieu scolaire. Le système de valeurs, les expériences du milieu, la formation, les traits de personnalité de chacun peuvent modifier les situations pédagogiques. Pendant les stages pratiques, tout comme au début de sa carrière comme enseignant, l'étudiant doit vaincre beaucoup d'obstacles pour faire face aux nombreuses variables qui interviennent dans un environnement scolaire. Guy Georges [1974] mentionne que très souvent, au début de sa carrière, l'étudiant a tendance à reproduire les situations qu'il a connues dans son enfance.¹ Ainsi, l'étudiant en formation des maîtres devrait être préparé de sorte qu'il puisse améliorer sa relation et sa communication avec tous les intervenants du milieu scolaire.

4. Apprentissage des comportements professionnels par l'étudiant-maître: Les stages pratiques doivent favoriser également l'apprentissage des comportements professionnels comme travailleur. L'étudiant deviendra un employé qui gagnera sa vie dans la carrière qu'il a choisie. Dès le début de sa formation, il devrait être sensibilisé à toutes les tâches qui entourent le milieu scolaire: Les activités scolaires

¹ Georges, Guy et al. La formation des maîtres, Les Editions E.S.F., Paris, 1974, p. 27.

et parascolaires, les journées pédagogiques, les colloques, les rencontres syndicales, etc. Il devra démontrer des aptitudes au changement et selon Guy Georges, il devra "être réceptif et ouvert à tous les problèmes et besoins du métier"¹, car comme employé, il aura des responsabilités face à la société et à sa profession. Les stages pratiques sont un premier pas pour permettre à l'étudiant de voir et d'acquérir les attitudes et les comportements professionnels rattachés à cette profession. Il doit pouvoir observer tout ce qui se passe autour de lui, observer les élèves et communiquer avec les autres, obtenir la maîtrise de la voix, les intonations, le langage, etc., enfin tous les comportements dont le futur maître devrait tenir compte tout au cours de sa formation.

Nous venons de constater que les objectifs énoncés dans les documents ministériels ne sont pas tous considérés par l'instrument d'évaluation utilisé au CEUAT. De plus, les quatre dimensions que nous venons d'énumérer, ne sont exprimés nulle part, ils revêtent une grande importance à cause de leur présence continue dans les échanges lors de l'évaluation du stage pratique. Présentement, on évalue les étudiants, on essaie de voir s'ils atteignent les objectifs identifiés par une évaluation qui se doit de recueillir en partie les informations des personnes impliquées et ce, de façon systématique. Il s'agit ici des personnes directement impliquées dans les stages pratiques: les professeurs responsables de l'activité, les maîtres-associés, les directeurs d'école et les étudiants en formation. La grille d'évaluation remplie par ces personnes tient compte d'informations globales

¹Ibid., p. 34

parfois disparates et manquant souvent de conformité. Dans certains cas, très peu de commentaires sont écrits. On peut se demander alors si l'instrument d'évaluation permet d'atteindre les deux buts principaux de la formation des maîtres: La certification des compétences et l'amélioration? En tenant compte:

- de l'importance des stages pratiques et de la faiblesse de l'évaluation;
- des objectifs exprimés;
- des objectifs non exprimés;
- de la nécessité d'impliquer toutes les personnes dans l'évaluation;
- du fait que l'évaluation est perçue différemment par les diverses personnes et appliquée de façon hétérogène;
- des parties de l'évaluation où les gens ne sont pas satisfaits.

On peut se poser la question suivante: Est-il possible d'identifier un instrument d'évaluation pour les étudiants en stage pratique qui:

1. Serait plus conforme avec l'ensemble des objectifs des stages;
2. Aiderait les professeurs à fonctionner de façon plus homogène;
3. Aiderait davantage à recueillir des informations formatives pour les stagiaires de la part des maîtres-associés, des directeurs d'école et des élèves en classe;
4. Permettrait un encadrement suivi d'un stage à l'autre pour les étudiants-stagiaires;
5. Amènerait les étudiants à un plus haut niveau de compréhension de l'évaluation de la pratique en milieu scolaire;
6. Amènerait les étudiants à un plus haut degré de satisfaction de l'évaluation de la pratique en milieu scolaire?

C'est la question à laquelle cette étude va tenter de répondre.

CHAPITRE II

L'IDENTIFICATION D'UN REFERENTIEL POUR L'EVALUATION

L'analyse de la situation problématique nous a conduit à la nécessité d'identifier un instrument d'évaluation qui facilitera le cheminement des étudiants et permettra une cohérence de l'information indispensable à l'évaluateur, tout en assurant à l'étudiant un instrument de référence pendant chacun des stages et de lien entre les stages.

Le but de ce chapitre consiste surtout à fournir un référentiel acceptable en matière d'évaluation qui tient compte des questions soulevées au chapitre précédent sur la possibilité de créer un instrument d'évaluation des étudiants en stages pratiques qui réponde le plus adéquatement possible aux besoins des étudiants et aux exigences du CEUAT, et que traduira, au chapitre trois, un instrument permettant l'évaluation la plus judicieuse possible des étudiants en stages.

Pour ce faire, nous faisons appel à deux types de référentiel, l'un de contenu théorique et l'autre de contenu pratique. Dans un premier temps, nous tenterons de circonscrire le concept d'évaluation tel qu'il se présente dans la littérature actuelle. Dans un second temps, nous nous attarderons sur la dimension pratique de l'évaluation particulièrement appliquée aux étudiants en stage. En dernier lieu, nous enrichirons notre référentiel par la présentation d'instruments, et des conceptions qui les caractérisent, utilisés dans des institutions universitaires québécoises.

Considérations théoriques

Il n'est point besoin d'interroger longuement la littérature pour se rendre compte de la diversité d'options en matière d'évaluation en éducation. Constatant ce fait, il est alors logique de prétendre qu'un problème d'évaluation pourrait être facilement résolu par une lecture attentive des options offertes et par le choix de l'une d'elles comme solution. Cependant, plutôt que de conduire à une clarification conceptuelle, cette lecture attentive nous incite à attribuer la prolifération d'écrits à une insatisfaction continue des options proposées. L'évaluation présente, au plan conceptuel, des options paradoxales et, au plan de l'instrumentation ou au plan pratique, un développement anarchique. Si l'aspect paradoxal de l'évaluation au plan conceptuel naît de l'opposition des différentes orientations et présupposés des options ou modèles offerts, l'anarchie au plan de l'instrumentation semble naître de la nécessité d'adapter à différents objets les différentes variables de ces modèles.

Des modèles d'évaluation

Dans le domaine des modèles d'évaluation, des ouvrages récents nous permettent de faire rapidement un portrait de la situation au plan conceptuel. Nous présentons différentes options à partir de Tyler et d'une mesure précise des changements de comportement produits par la formation chez l'étudiant, à Stufflebeam et la définition d'un processus d'évaluation.

Dès 1950, Tyler offre une première option en disant que:

"Le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'éducation sont en voie d'être atteints par le programme d'étude et de cours. Cependant comme les objectifs d'éducation, visent essentiellement à changer les êtres humains, c'est-à-dire que le but est de produire dans le

comportement des étudiants certains changements souhaitables, alors que l'évaluation est le processus consistant à déterminer dans quelle mesure ces changements de comportements sont en train de se produire.¹

Plus tard, d'autres auteurs ont aussi favorisé une évaluation à partir des objectifs. Krathwohl [1964] a développé une évaluation à partir d'objectifs en éducation au plan affectif, tandis que Bloom [1965] avec sa taxonomie, fait surtout la relation avec les objectifs cognitifs.² En 1971, ce dernier rejoint la pensée de Tyler et considère que l'évaluation de l'apprentissage consiste:

"à recueillir les données nécessaires en vue de déterminer si certains changements dans les connaissances, attitudes ou habiletés des étudiants ont réellement eu lieu".³

Le concept d'évaluation symbolisé par "identique à mesure", a évolué vers une différenciation des termes "évaluation et mesure". La définition de Thorndike et Hagen en témoigne:

"Le terme "évaluation" tel que nous l'employons est très apparenté à la mesure. A certains égards, il est plus inclusif, englobant des jugements informels et intuitifs... et... les aspects de l'acte de juger, c'est-à-dire, de dire ce qui est bon et désirable. De bonnes techniques de mesure fournissent la base solide

¹ Stufflebeam, Daniel J. et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision, Editions N.H.P., Victoriaville, 1974, p. 13.

² Ibid., p. 40.

³ Gingras-Audet, Jeanne-Marie. Les mésaventures d'une évaluation, l'enseignement du français au collégial, Prospectives, avril 1977, p. 77.

nécessaire à une saine évaluation".¹

Plus tard, en 1965, Ebel définit l'évaluation comme:

"un jugement de mérite, parfois fondé exclusivement sur la mesure, comme les données fournies par le rendement aux tests, mais qui implique le plus souvent la synthèse de plusieurs mesures, d'incidents critiques, d'impressions toutes subjectives et d'autres sortes d'évidence".²

Ceci amène Edward Furst en 1964 à définir l'évaluation comme l'une des quatre tâches fondamentales dans l'élaboration d'un programme. Ces tâches consistent à:

1. déterminer les objectifs que le cours ou le programme devrait atteindre;
2. choisir les expériences d'apprentissage qui aideront à atteindre ces objectifs;
3. organiser ces expériences d'apprentissages afin d'assurer une continuité et une séquence au profit de l'étudiant et l'aider à intégrer ce qui pourrait apparaître autrement comme étant des expériences isolées;
4. déterminer dans quelle mesure on a atteint les objectifs.³

Cette définition ainsi énoncée permettait aux utilisateurs d'avoir des jugements sensés sur ce qu'ils faisaient.

¹Stufflebeam, Daniel J. et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 11.

²Ibid., p. 11.

³Ibid., p. 14.

C'est à partir de 1967 que d'autres livreront de nouvelles options. Scriven et Stake ont introduit la distinction entre évaluation formative et sommative. Scriven définit l'évaluation de telle sorte que:

"la présence des valeurs dans le processus de jugement soit à la fois explicite et formelle, empêchant de la sorte que les jugements de valeur ne soient le fait du caprice et de l'irrationnel"¹

Quant à Provus, il voit l'évaluation comme étant la comparaison d'une performance par rapport à un standard.² Beaucoup de progrès ont été faits en matière de définition de l'évaluation et beaucoup restent encore à faire. Suchman, dans les mêmes années, s'est intéressé à ce sujet. Il a proposé des définitions plus précises au plan des caractéristiques rattachées au concept de l'évaluation:

1. l'existence d'un objectif préétabli auquel on reconnaît une valeur certaine;
2. la détermination du degré de succès dans la poursuite de cet objectif;
3. l'objet de l'étude évaluative est une activité quelconque;
4. l'activité étudiée peut avoir non seulement les effets positifs souhaités, mais aussi des effets négatifs.³

Au plan opérationnel, Suchman reprend un certain nombre de justifications de l'évaluation qui ont été apportées par Bigman:

¹Ibid., p. 39.

²Ibid., p. 39.

³Gingras-Audet, Jeanne-Marie. Les mésaventures d'une évaluation. p. 76.

1. découvrir dans quelles mesures les objectifs sont atteints;
2. déterminer les motifs de tel ou tel échec ou succès spécifique;
3. découvrir les principes sous-jacents à un programme qui atteint ses objectifs;
4. orienter le cours de l'expérimentation de certaines techniques vers une plus grande efficacité;
5. poser les fondements en vue d'une recherche ultérieure des motifs du succès relatif de telle ou telle technique;
6. redéfinir les moyens à utiliser en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, et même redéfinir certains sous-objectifs à la lumière des résultats de la recherche.¹

Ces justifications de l'évaluation démontrent les étapes à suivre d'une évaluation formative. Suchman accorde une grande importance à la relation qui doit exister entre la planification, le développement, l'activité et l'évaluation. Pour lui, c'est plus qu'un jugement de valeur, l'on doit "chercher une meilleure compréhension des activités dans le but de les redéfinir, en les améliorant."² Il en est ainsi pour l'évaluation de l'étudiant en stage, lorsqu'on veut l'amener à un plus haut niveau de compréhension de l'évaluation de sa pratique en milieu scolaire. Il nous faut donc redéfinir l'activité appelée "évaluation de l'étudiant en stage" qui nous permettra de mieux se conformer aux deux buts principaux de la formation pratique: certification des compétences et amélioration. Ceci nous amène à citer la définition personnelle de l'évaluation que Suchman nous livre; pour lui, l'évaluation est considérée comme:

"la détermination (fondée soit sur des opinions, des documents officiels, des données subjectives ou objectives) des résultats (désirables ou indésirables, transitoires ou durables, immédiats ou éloignés) obtenus par une activité quelconque (soit un programme

¹ Ibid., p. 77.

² Ibid., p. 78.

en une de ses parties ou dans sa totalité, soit un médicament ou une thérapie, une intervention ponctuelle ou continue) destinée à atteindre un but ou un objectif (soit ultime, intermédiaire ou immédiat, l'effort fourni ou les résultats obtenus à brève ou à longue échéance) auquel on accorde une valeur certaine."¹

Cette définition générale de l'évaluation convient à différents secteurs lorsqu'il est question d'évaluer; elle peut se transférer et être adaptée au domaine des stages pratiques en éducation.

A la fin de son étude, Suchman insiste sur l'importance de l'instrument d'évaluation. Il va même à poser trois conditions essentielles pour évaluer:

1. un examen attentif des objectifs d'un programme;
2. l'élaboration de critères mesurables spécifiquement reliés aux objectifs poursuivis;
3. la mise en place d'une situation contrôlée, de façon à pouvoir déterminer dans quelle mesure les objectifs poursuivis ont été atteints et s'ils ont entraînés des effets secondaires moins désirables.²

Dans un ouvrage synthèse, Worthern et Sanders identifient huit modèles d'évaluation des plus utilisés et les présentent en un tableau synthèse. Pour Hammond, l'un des auteurs retenus, l'évaluation permet de vérifier l'efficacité des programmes par la comparaison des données recueillies sur les comportements des étudiants avec les objectifs afin

¹Ibid., p. 78.

²Ibid., p. 78.

d'en vérifier l'atteinte.¹ Alkin voit l'évaluation comme le processus par lequel on vérifie les décisions à prendre, on sélectionne les informations appropriées, on recueille et analyse l'information jugée nécessaire pour prendre des décisions.² La définition que Stufflebeam apporte, part du raisonnement de base des auteurs que nous venons de citer, il la résume ainsi: "c'est le processus par lequel on délimite, obtient, et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles."³

Pour lui, le terme "juger", est au centre de la définition de l'évaluation qui s'appuie surtout sur la prise de décision. Des définitions similaires surgissent par la suite et c'est ce qui amène Cronback à voir l'évaluation comme étant "la collecte et l'emploi de l'information dans le but de prendre des décisions au sujet d'un programme d'éducation."⁴

Dans leur livre sur l'évaluation en éducation, Worthen et Sanders présentent quatre conceptions de l'évaluation. Ces conceptions ont été mises en relief dans l'établissement d'un référentiel pour l'évaluation du programme de formation professionnelle au CEUAT.

¹Worthern, Blaine R. and Sanders, James, R. "Table 3, Comparisons of Contemporary Evaluation Models on Selected Characteristics" dans Educational Evaluation: Theory and Practice, Charles A. Jones, Publishing Company, Worthington, (Ohio 1978), p. 214.

²Ibid., p. 215.

³Stufflebeam, Daniel J. et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 13.

⁴Ibid., p. 54.

1. l'évaluation devient synonyme de l'avis ou de l'opinion des experts;
2. l'aspect de la mesure en éducation;
3. la mise en relation de la performance des étudiants avec les objectifs;
4. un outil au service de la prise de décision.¹

Bien que plusieurs auteurs se soient arrêtés à définir l'évaluation en général, il n'en reste pas moins qu'il existe différents types d'évaluation dépendant des objectifs d'évaluation poursuivis. Ainsi, il est question d'évaluation formative, sommative, critériée et normative.

Pour Scriven, l'évaluation formative consiste à "recueillir des données qui permettront aux concepteurs d'un programme ou autres de constater ses déficiences et de les modifier en cours de route".² L'évaluation sommative, par conséquent, "veut apprécier les mérites d'un programme complété et déjà mis en pratique."³ Bloom et ses associés parlent d'évaluation formative quand "l'intention de l'évaluation est de recueillir des données en vue de mieux adapter aux étudiants un cours qui est en train de se donner".⁴ Ils parlent

¹Bergeron, Charles. L'évaluation du programme de baccalauréat professionnel, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, novembre 1981, pp. 12-14.

²Gingras-Audet, Jeanne-Marie. Les mésaventures d'une évaluation, l'enseignement du français au collégial, p. 80.

³Ibid., p. 80.

⁴Ibid., p. 80.

d'évaluation sommative lorsqu'il s'agit "de juger de la valeur des apprentissages réussis et d'y attacher une note à la fin du cours."¹ Pour France Fontaine, l'évaluation sommative est "un jugement définitif qui met un terme à une activité tandis que l'évaluation formative vise à améliorer les apprentissages; elle a lieu pendant les activités et permet un retour en arrière si des corrections s'imposent."² Un autre type d'évaluation que l'on associe souvent à l'évaluation formative est l'évaluation critériée. Cette dernière vise à déterminer "si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère".³ Somme toute, il s'agit de savoir si l'étudiant a atteint les objectifs fixés; il n'est pas comparé aux autres étudiants comme le veut l'évaluation normative mais à un critère ou un objectif d'apprentissage. Ajoutons ici que l'évaluation sommative est souvent liée à l'évaluation normative qui cherche à reproduire la courbe normale. Ce qui compte surtout lors d'une évaluation est de savoir pourquoi nous voulons évaluer afin de bien choisir le type d'évaluation convenable. Suchman, cité par Stufflebeam, propose cinq catégories d'évaluation à partir de critères utilisés pour les programmes d'action sociale:

1. l'effort fourni;
2. les résultats atteints par rapport aux objectifs fixés;
3. le caractère suffisant ou non des résultats par rapport aux besoins dans leur ensemble;

¹Ibid., p. 80.

²Fontaine, France. Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, p. 7.

³Ibid., p. 8.

4. l'efficacité des moyens ou des méthodes utilisés;
5. le processus de fonctionnement.¹

Tels que perçus par Suchman, ces critères peuvent s'appliquer dans le domaine de la formation pratique.

Au printemps 1979, la Commission d'étude sur les universités, dans son document sur la formation et le perfectionnement des enseignants, souligne sa préoccupation constante en matière de qualité de formation. L'on suggère l'utilisation d'une feuille de route qui inclurait l'ensemble des activités de formation et de perfectionnement.² Plus loin, lorsqu'il est mentionné des difficultés à surmonter pour parvenir à la mise en place d'un nouveau système en matière de formation et de perfectionnement des enseignants, on relève l'importance d'établir une politique d'évaluation des stagiaires entre l'université et le milieu scolaire.³ Dans une recommandation adressée au niveau régional, le Comité continue dans le même sens:

"Nous recommandons que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant

¹Stufflebeam, Daniel J. et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 81.

²Commission d'étude sur les universités, Rapport du Comité d'études sur la formation et le perfectionnement des enseignants, p. 39.

³Ibid., p. 45.

la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation."¹

Dans tous les documents du ministère où il est question de formation des enseignants, on parle beaucoup de l'importance de l'évaluation, par contre rien n'est apporté sur la procédure et les processus d'évaluation. Comme le souligne Bergeron, "beaucoup a été fait au niveau des programmes, il reste encore beaucoup à faire en ce qui regarde l'évaluation qui apparaît comme une question complexe et diversifiée au plan des conceptions et des pratiques."²

Ces quelques réflexions sur l'évaluation en général contribueront à la définition d'un référentiel concernant le type d'évaluation à privilégier pour les étudiants en stage pratique. Mais avant de préciser ce référentiel, nous nous attarderons à l'évaluation des étudiants en stage.

L'évaluation des étudiants en stage

Depuis longtemps, des recherches sont entreprises sur l'évaluation des compétences en enseignement. En 1910, E.C. Eliott propose un plan provisoire pour mesurer les valeurs réelles de l'enseignant composé d'items identifiés en termes d'efficacité afin de permettre à l'enseignant de mieux se situer dans ses efforts pour s'améliorer.³

¹Ibid., p. 75.

²Bergeron, Charles. L'évaluation du programme de baccalauréat professionnel, p. 11.

³Postic, Marcel. Observation et formation des enseignants, p. 57.

Nombreux sont les auteurs qui par la suite, se sont intéressés à l'évaluation des compétences en enseignement. Anderson [1930] s'attarde au comportement de l'enseignant et de 1939 à 1946, il a particulièrement étudié les comportements dominateurs ou intégrateurs du maître.¹ Ryans [1960] retient également ce champ d'intérêt.² Cette approche par les comportements allait donner lieu à l'identification d'items. Postic souligne en 1961 que le modèle industriel a inspiré la mise au point d'instruments d'évaluation composés d'items sélectionnés et pondérés.³ Bien que l'on ait une littérature nombreuse dans le domaine, Davis soutient que, en 1964, 24% des évaluateurs aux Etats-Unis n'utilisent pas de modes d'évaluation et se fondent sur des jugements informels pour sélectionner ou classer les professeurs.⁴ En 1961, la "National Education Association" a insisté sur la nécessité d'évaluer de façon objective la qualité de l'enseignement à partir de critères fixés en collaboration avec les enseignants. Pendant que se développent les recherches portant sur l'analyse de l'acte d'enseigner, un second mouvement prend forme autour des travaux amorcés par John Withall en 1949.⁵ Toutefois, il faudra attendre en 1967 avant qu'apparaisse un

¹ Ibid., pp. 67 et 69.

² Ibid., p. 58.

³ Ibid., p. 57.

⁴ Ibid., p. 58.

⁵ Ibid., p. 70.

instrument satisfaisant pour l'analyse des interactions verbales. Treize ans après s'être intéressé à cette question, Flanders précise la notion de climat de la classe et ses conséquences sur les interactions entre les professeurs et les élèves.¹ De nombreuses autres études sont effectuées par la suite et plusieurs instruments d'observation sont conçus pour analyser le climat socio-émotionnel de la classe. Selon Postic plusieurs de ces études se situent dans la ligne de pensée d'Anderson et de Flanders qui montrent que des comportements spécifiques de l'enseignement ont des conséquences sur les élèves.²

Toutes ces études et plusieurs autres non mentionnées ici démontrent que les interactions en classe constituent un processus complexe. Chaque étude est centrée sur un aspect spécifique de l'acte d'enseignement et aucune ne peut prétendre rendre compte de l'ensemble de toutes les variables de la situation pédagogique. Dans une étude plus récente, Simon et Boyer [1970] montrent que les observations s'orientent surtout vers le domaine affectif et cognitif ou vers une combinaison des deux.³ L'ouvrage de Ober, Bentley et Miller [1971] présente deux techniques complémentaires d'observation en s'inspirant de la grille de Flanders, d'une part pour l'étude du climat socio-émotionnel de la classe et d'au-

¹Ibid., p. 68.

²Ibid., p. 91

³Postic, Marcel. Observation et formation des enseignants, p. 113.

tre part pour l'étude des fonctions d'information, d'interrogation, de réponse, affectant directement le niveau cognitif des interactions.¹

Gage affirme qu'il serait temps de dépasser "la phase de description pour aborder les phases d'amélioration de l'acte d'enseignement."²

Plusieurs projets de recherche sur l'analyse de l'enseignement ont été conduits dans plusieurs universités américaines au début des années 70. Leur but est "d'analyser l'enseignement et ses éléments connexes en établissant un système d'évaluation afin d'augmenter l'efficacité pédagogique", tel que mentionné par Charles Doty [1973].³ Des instruments sont élaborés avec la liste des comportements spécifiques à chaque fonction de l'enseignement pouvant être développée par chaque formateur d'enseignant. Elle peut également être utilisée comme formule d'auto-évaluation et ainsi répondre aux buts de l'évaluation. Les instruments utilisés ici et là dans les universités autant américaines que canadiennes pour évaluer la performance de l'enseignement, s'inspirent fortement des recherches américaines effectuées au début des années 70. Plus près de nous, le Conseil d'orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education [COPIE] a poursuivi en 1978 et 1979 l'étude sur l'innovation en matière de formation des maîtres déjà entreprise

¹ Ibid., p. 114.

² Ibid., p. 114.

³ Doty, Charles. Cap, Orest. Evaluation de la performance pour la certification des enseignants, Rutgers University, New-Jersey, publié dans N.A.I.T.T.E., Journal of Industrial Teacher Education, vol. 10, no. 2, 1973, p. 2.

par des administrateurs, des chercheurs et des praticiens français et québécois. Des institutions en Europe et en Amérique du Nord sont retenues pour cette étude. Outre les interrogations concernant les concepts d'expérience, de transfert et d'isomorphisme, de théorie et de pratique, de demande de formation, d'autonomie de la fonction de formation, il est question d'évaluation. Ce point est perçu comme "une notion complexe" sans doute parce que l'évaluation est présente partout. Le groupe COPIE oriente principalement son analyse vers la recherche de réponses aux interrogations suivantes: Qui évalue? Qui est évalué ou quoi? Pourquoi/pour quoi et comment? Encore là, une série de questions d'ordre technique et autres est soulevée et l'on ne trouve pas toujours les réponses adéquates soit par défaut d'analyse ou manque d'instruments. Pour le groupe COPIE, "il est nécessaire et bien difficile de saisir tous les éléments et l'ensemble des interrelations"¹ en matière d'évaluation dans la formation. Les auteurs de cette étude soutiennent que la formation est davantage "un changement affectant la personne"² qu'un modèle d'enseignant à imiter. En conséquence, l'évaluation peut prendre différentes formes: évaluation formative, auto-évaluation, évaluation par l'étudiant au cours du processus de formation, évaluation continue, ponctuelle ou fractionnée, critériée ou de maîtrise, sommative ou normative. Pour le groupe COPIE, "les formes d'évaluation seront diverses suivant le type de démarches

¹ Les cahiers du COPIE, Formation des enseignants problématique - orientations - perspectives, Conseil franco-québécois d'orientation pour la perspective et l'innovation en éducation, Coopération franco-québécoise, no. 1, 1979, p. 69.

² Ibid., p. 173.

utilisées."¹ Ici nous croyons opportun de présenter les trois modèles de formation proposés par ce groupe. Le premier modèle, nous le connaissons tous pour l'avoir nous-mêmes expérimenté, est de type traditionnel; il est centré sur la transmission de connaissances et d'exercices d'entraînement au savoir-faire pédagogique. Le deuxième modèle est plutôt centré sur la démarche individuelle ou collective où l'étudiant peut vivre des expériences, élaborer et mettre en oeuvre des projets en rapport avec ses préoccupations personnelles. L'objectif poursuivi est le changement de la personne et son enrichissement au travers de situations prévues par le programme de formation. Le troisième modèle vise le changement de la personne et est centré sur le développement de la capacité d'analyse. Il permet à l'étudiant de s'impliquer davantage dans l'analyse des situations qu'il vit. L'évaluation est étroitement liée au processus de formation; elle se fait au cours des étapes d'analyse. Présentement, au CEUAT, c'est un peu un mélange du deuxième et du troisième modèles qui est utilisé. On tente d'impliquer l'étudiant dans son processus de formation et d'évaluation d'où notre interrogation sur la pertinence de l'instrument en regard des objectifs de formation. Comme il y a changement au niveau du processus de formation, il devrait normalement y avoir innovation en matière d'évaluation.

On dit sans cesse qu'il faut évaluer et qu'il n'y a pas de formation sans évaluation.² Selon le ministère de l'Éducation, l'étudiant, par la formation pratique, "doit faire preuve de son aptitude à la pratique de l'enseignement par l'analyse de sa personnalité, par la mesure

¹Ibid., p. 162.

²Ibid., p. 162.

de ses connaissances et surtout par la qualité de son comportement."¹
Cependant, aucune proposition ou suggestion concernant la dimension instrumentale n'est mentionnée.

L'instrumentation est laissée à chaque formateur et à chaque université. Le groupe COPIE établit des liens très étroits entre objectifs et fonctions de l'évaluation avec les moyens pour les atteindre. Daniel Hameline [1979] abonde dans le même sens lorsqu'il s'agit d'évaluation de la performance pédagogique. Dans le cas des étudiants en stage, l'enseignement est plutôt individualisé. Ainsi l'évaluation devrait être, d'une part, formative et, d'autre part, considérée comme une activité d'apprentissage à la condition qu'un feedback soit donné rapidement et fréquemment.

Toutefois, selon ce même groupe de travail, le manque de précision dans les objectifs de formation rend presque impossible l'évaluation du degré d'efficacité des actions des étudiants pendant le stage. Une définition plus opérationnelle des objectifs de formation aiderait sans doute à mieux vérifier les résultats obtenus. La globalité des objectifs de nos instruments de mesure rend relativement difficile le fonctionnement homogène souhaité précédemment. France Fontaine mentionne que "la classification d'objectifs facilite la production de certains instruments d'évaluation."² L'évaluation fait peur et, souvent, est refusée. Le Comité COPIE énonce deux arguments à l'origine de ce refus:

¹Direction générale de l'enseignement supérieur, La formation pratique des enseignants, p. 7.

²France Fontaine. Dossier sur l'évaluation, p. 20.

1. l'évaluation est en principe quelque chose d'excellent, mais nous n'avons pas encore d'instruments satisfaisants;
2. le concept même d'évaluation en formation est illusoire ou nocif. Rien de ce qui est essentiel n'est évaluable. L'évaluation détruit la formation.¹

Par contre, à l'opposé de ces positions de refus, se développe "un mythe de la toute-puissance de l'évaluation: tout peut et doit être évalué, et la formation ne vaut que ce que vaut l'évaluation."² L'évaluation dans la formation des enseignants est très complexe, elle met en jeu d'innombrables questions d'ordre technique et opératoire.

Orientations et instruments d'évaluation des stages des universités québécoises

A l'automne 1981, une demande a été faite aux Départements des sciences de l'éducation des universités québécoises visant à connaître ce qui se fait dans leur milieu au sujet des stages pratiques et de fournir, si cela était possible, l'instrument d'évaluation utilisé pour évaluer les étudiants en stage. L'Université du Québec à Rimouski [UQAR], l'Université de Sherbrooke, l'Université McGill, l'Université Laval et l'Université de Montréal [secteur préscolaire et primaire et secteur secondaire et collégial] ont répondu à cette demande. Voici l'essentiel des informations reçues.

¹ Les cahiers du COPIE, Formation des enseignants problématique - orientations - perspectives, pp. 66-67.

² Ibid., p. 67.

L'Université du Québec à Rimouski [UQAR]

Le programme de formation des maîtres du secteur préscolaire et primaire comporte des activités qui permettent à l'étudiant d'acquérir une formation pratique et d'intégrer leur formation théorique. Parmi ces activités, quatre ateliers obligatoires sont crédités et inclus au programme. Outre les ateliers, une présence de trois semaines en milieu scolaire est exigée. Dans ce milieu, l'étudiant reçoit l'aide d'un responsable immédiat qui le guide et le conseille tout en l'initiant graduellement au processus d'enseignement-apprentissage et à toutes les activités connexes.

L'étudiant est le premier agent de sa formation, il lui appartient de prendre des initiatives en respectant les objectifs et les contenus des ateliers et en tenant compte de sa personnalité. Les ateliers se déroulent de façon progressive et continue, l'étudiant observe de façon participante, intervient ponctuellement et en arrive, graduellement, à prendre en charge tout un groupe d'enfants. Le stage pratique appelé "atelier dans le milieu" est le moment privilégié de mise en relation. D'une part, l'étudiant établit des relations entre la théorie proposée et la pratique dans le milieu et essaie d'en voir les possibilités d'application; d'autre part, il confronte sa personnalité avec les exigences de la profession pour vérifier le bien fondé de son orientation. L'évaluation est basée sur les prises de conscience. Celles-ci sont provoquées en toutes occasions par l'utilisation de méthodes, de techniques et d'instruments susceptibles d'aider à saisir, à analyser et à clarifier l'agir relié à l'atelier et ce, en vue d'un apprentissage professionnel significatif. La notation se réfère à des conditions et critères d'apprentissage considérés comme généraux et essentiels. Elle indique que l'étudiant a complété ses crédits et a rempli les conditions exigées pour tirer parti au maximum de son atelier en y faisant des apprentissages signifiants.

Pour ce qui relève de l'évaluation, elle est une étape du processus d'apprentissage. Elle est aussi un processus en soi qui vise à soutenir et relancer celui-ci en vue d'une meilleure pratique professionnelle. Elle se fait de façon continue tout au long du stage et l'étudiant en est le premier responsable. En fonction des objectifs et du contenu de l'atelier, en fonction du projet d'atelier, l'évaluation consiste à analyser, à critiquer, à remettre en cause, à clarifier son expérience.¹

Nous n'avons pu obtenir l'instrument utilisé pour évaluer les étudiants en stage.

L'Université de Sherbrooke

La formation professionnelle du futur maître repose sur un principe d'auto-formation guidée qui laisse une responsabilité progressive au stagiaire. Selon cette conception, les stages doivent être continus, individualisés, progressifs et conçus en terme d'échange. Ils doivent aussi être une occasion d'enracinement à la réalité scolaire, d'auto-évaluation et d'évaluation. En ce qui regarde l'organisation des stages, elle vise à faciliter l'auto-formation des stagiaires tout en respectant les responsabilités respectives de l'Université et du milieu scolaire qui rendent cette activité possible grâce à leur collaboration. Dans cette perspective, l'organisation des stages comporte les caractéristiques suivantes: responsabilités, intervenants,

¹ Document d'information, Module PREL (préscolaire-primaire), Ateliers (stages) des étudiants(es) de 2e et 3e année, Université du Québec à Rimouski, avril 1981.

communications, placements, documentation et déroulement. Le stage est considéré comme une activité de formation pratique. Il est évalué en crédits comme toutes les autres activités professionnelles. Il fait partie du programme de l'étudiant. Pendant le stage, l'Université s'attend à ce que le stagiaire s'acquitte le mieux possible de son rôle et cherche à atteindre les objectifs visés par les stages. Pour ce qui est de l'évaluation, une formule d'appréciation du comportement du stagiaire dans l'école est remplie par le maître-guide et signée par le directeur d'école. Le stagiaire remplit une formule d'auto-évaluation qui concerne les relations interpersonnelles, la personnalité et le langage du stagiaire. Il remet son auto-évaluation à son maître-guide qui l'examine et fournit ensuite sa propre perception. L'instrument utilisé s'inspire du test PERPE, de l'échelle du Stanford Teacher Competence Appraisal Guide et du projet Cexforme du CPL. La formule d'évaluation est adaptée aux objectifs particuliers du système de stage et des institutions scolaires de l'Estrie. Nous avons obtenu les objectifs du stagiaire pour le stage III seulement:

- apprendre à évaluer les apprentissages faits par des enfants de sa classe;
- diagnostiquer les difficultés mineures d'apprentissage rencontrées par ses élèves et à rechercher des éléments de solution;
- diriger une matière durant une longue période;
- bâtir et mener à terme des projets pédagogiques pour sa classe;
- analyser sa progression et objectiver sa philosophie éducative et ses tendances pédagogiques.

L'instrument est conçu comme un instrument diagnostique valable pour dépister les candidats aptes à la fonction d'enseignant éducateur. Cette formule d'auto-évaluation se veut un instrument favorisant l'apprentissage du futur maître. Les aspects à évaluer se situent au plan personnel, interpersonnel, de la langue d'enseignement et de

l'enseignement en général. Chaque aspect à évaluer comprend un nombre de variables de huit à 20 critères.¹ Voici l'instrument tel qu'utilisé à l'Université de Sherbrooke.

¹Allard, Gaétan Y. Carnet du stagiaire, BEPPIII, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1981.

N.B. Placer un "X" dans la case appropriée.

	N°	1	2	3	4	5	6
1.	J'ai fait preuve d'enthousiasme et de dynamisme.						
2.	J'ai fait preuve de constance et de persévérance.						
3.	J'ai fait preuve de ponctualité.						
4.	J'ai fait preuve d'assiduité.						
5.	J'ai fait preuve d'autonomie.						
6.	J'ai fait preuve d'objectivité et de sens critique.						
7.	J'ai fait preuve d'esprit de recherche et de créativité.						
8.	J'ai fait preuve d'initiative.						

	Indulgent	Objectif	Sévère

REMARQUES:

STAGIAIRE _____

MAITRE-GUIDE _____

N.B. Placer un "X" dans la case appropriée.

Ne s'a a la						
	1	2	3	4	5	6
9. J'ai fait preuve de réalisme,						
10. J'ai adopté une tenue, des manières et un comportement professionnels.						
11. J'ai su me maîtriser dans les situations plus difficiles.						
12. J'ai fait preuve de souplesse d'adaptation.						

Indulgent	Objectif	Sévère

REMARQUES:

STAGIAIRE _____

MAITRE-GUIDE _____

N.B. Placer un "X" dans la case appropriée.

Ne s'arrête pas	fort					
	1	2	3	4	5	6
1. Je me suis intégré activement à la vie de l'école.						
2. Mes contacts avec le maître-guide ont été cordiaux.						
3. J'ai apporté une collaboration active et persévérante au maître-guide et au milieu.						
4. J'ai soumis mes projets d'activités à mon maître-guide.						
5. J'ai eu du succès dans l'animation des élèves.						
6. Mes contacts avec les élèves étaient faciles et détendus.						
7. J'ai fait preuve de tact et de discrétion.						
8. J'ai su allier compréhension et fermeté.						

Indulgent	Objectif	Sévère

REMARQUES:

STAGIAIRE _____

MAITRE-GUIDE _____

N.B. Placer un "X" dans la case appropriée.

	le s'ap p la s						
		1	2	3	4	5	6
1. Mon élocution est nette.							
2. Ma voix porte suffisamment.							
3. J'utilise un langage correct et varié tout en étant adapté à l'auditoire auquel je m'adresse.							
4. Je donne l'exemple d'une langue écrite correcte.							
5. Je m'exprime avec aisance et naturel.							
6. J'exige un effort constant quant à la qualité de la langue parlée et écrite de mes élèves.							
* 7. Si j'enseigne une langue seconde, j'utilise correctement la langue officielle de l'école.							
* Pour les stagiaires qui enseignent une langue seconde.							

Indulgent	Objectif	Sévère

REMARQUES:

STAGIAIRE _____

MAITRE-GUIDE _____

L'Université McGill

Le stage destiné aux futurs maîtres de l'enseignement secondaire s'étend sur trois ans. Il vise à doter les maîtres stagiaires des éléments suivants: observation et familiarisation, observation surveillée, cours comportant de l'expérience pratique et stage d'enseignement. Le stage d'enseignement est la principale pratique d'enseignement des stagiaires inscrits au programme de trois ans menant au baccalauréat en sciences de l'éducation. Les stagiaires suivent des cours intensifs de didactique pendant les semaines qu'ils passent à la faculté. Pour ceux qui ont des options d'enseignement, les expériences peuvent être simultanées ou consécutives et les principaux objectifs de ces stages sont les suivants:

1. permettre au stagiaire, après une courte période d'observation, de s'occuper le plus possible des élèves pris individuellement ou en petits groupes en donnant des leçons particulières, en animant des discussions en groupe, etc. ;
2. permettre au stagiaire de donner, selon les directives du maître d'application, des leçons suivies à des groupes ou des classes.

La surveillance des stagiaires est un processus à la fois de formation et d'appréciation. On énumère ici trois facteurs qui sont sensés influencer sur l'évaluation des aptitudes du stagiaire à l'enseignement et sur les élèves en classe:

1. accomplissement de sa tâche lorsque le stagiaire travaille avec les élèves;
2. préparation globale du stagiaire à l'enseignement;
3. influence de son enseignement sur la croissance, le développement et le processus d'apprentissage des élèves.

L'équipe de surveillance est composée du maître d'application et du maître de stage qui assumera la formation et la direction du stagiaire; elle lui fournira l'aide, les éclaircissements et les commentaires propres à l'aider professionnellement. Ces personnes observeront le comportement du stagiaire tout au long du stage et travailleront en étroite collaboration au moment de l'évaluation. Le maître d'application doit fournir un rapport écrit sur la compétence de l'étudiant après le stage et touchant un certain nombre d'aspects particuliers de l'enseignement ainsi qu'une évaluation globale du travail de l'étudiant. Le principal de l'école et le maître d'application ont à remplir le même formulaire d'évaluation. L'évaluation porte sur les critères suivants:

- préparation de cours;
- présentation du cours;
- direction de la classe et climat d'apprentissage;
- relations interpersonnelles;
- maturité professionnelle;
- réaction académique;
- initiative académique;
- comportement affectif et social.

Ce formulaire est conçu de manière à aider le stagiaire, le maître d'application et le surveillant ou conseiller à préciser les qualités et les faiblesses du candidat et à s'assurer que ce dernier obtiendra toute l'aide nécessaire. Les aptitudes d'un stagiaire doivent être évaluées selon les normes appropriées à la phase qu'il a

atteinte dans son stage.¹ Voici le formulaire d'évaluation tel qu'utilisé à l'Université McGill.

¹ Les stages d'enseignement, manuel préparé à l'intention des maîtres stagiaires, professeurs surveillants, membres du personnel des écoles participantes, chargés de l'enseignement au secondaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill, Montréal.

UNIVERSITE MCGILL - Faculté des sciences de l'éducation

EVALUATION DES MAITRES-STAGIAIRES

Visite
d'inspection n° _____

Date _____

MAITRE-STAGIAIRE: _____

Etablissement
scolaire _____

MAITRE
D'APPLICATION: _____ Programme/année _____

Conseiller _____ Matière _____

Surveillant _____ Durée de la leçon _____

REMARQUES ET CONSEILS D'AMÉLIORATION

QUALITÉS D'ENSEIGNANT

PRÉPARATION DU COURS (connaissance du sujet, objectifs, méthodes, matériels, évaluation):

PRÉSENTATION DU COURS (langue, explications, questions, développement, faculté d'adaptation)

ORGANISATION DE LA CLASSE ET ATMOSPHÈRE D'APPRENTISSAGE (organisation, participation des élèves et collaboration):

- 2 -

RAPPORTS INTERPERSONNELS (intérêt, estime, ouverture d'esprit, perception):

QUALITES PROFESSIONNELLES (confiance en soi, voix, vitalité, responsabilité, esprit d'initiative, auto-évaluation, flexibilité):

APPRECIATION: TRÈS SATISFAISANT SATISFAISANT PASSABLE
MÉDIOCRE

ÉVALUATION PROVISOIRE FIN DE LA PÉRIODE D'ÉVALUATION

SIGNATURE _____

(Surveillant - Maître d'application)

ANT _____ PROGRAMME _____ CONSEILLER _____
NIVEAU _____ MATIÈRE _____ ACTIVITÉ _____
VISITE NO. _____ DURÉE _____ DIRECTEUR _____

CONTENU DU COURS (connaissances, buts, initiative, documents, méthodes, évaluation):

PRÉSENTATION DU COURS (langue, explications, interrogation, développement, souplesse):

CONDUITE DE LA CLASSE ET CLIMAT D'APPRENTISSAGE (voix, prestance, autorité):

RELATIONS INTERPERSONNELLES (intérêts, considération, ouverture, perception):

ATTITUDE PROFESSIONNELLE (assurance, responsabilité, auto-évaluation, perfectionnement):

RAPPORT DU DIRECTEUR

72

v

NT _____ PROGRAMME _____ CONSEILLER _____ PROF.
ADJOINT _____
NIVEAU _____ MATIÈRE _____ ACTIVITÉ _____
VISITE NO. _____ DURÉE _____ DIRECTEUR _____

DESCRIPTION DU COURS (connaissances, buts, initiative, documents, méthodes, évaluation):

DESCRIPTION DE LA MÉTHODE (langue, explications, interrogation, développement, souplesse):

DESCRIPTION DE LA CLASSE ET CLIMAT D'APPRENTISSAGE (voix, prestance, autorité):

DESCRIPTION DES INTERPERSONNELLES (intérêts, considération, ouverture, perception):

DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE (assurance, responsabilité, auto-évaluation, perfectionnement):

ON ACADEMIQUE (participation, compréhension, réalisation):

TIVE ACADEMIQUE (interrogation, application et association d'idées):

TEMENT AFFECTIF ET SOCIAL (responsabilité, engagement, collaboration):

ON: Satisfaisant _____ Insatisfaisant _____ Note différée _____

taires ou explications: _____

Signature du directeur _____

COMPÉTENCE ACADEMIQUE (participation, compréhension, réalisation):

COMPÉTENCE ACADEMIQUE (interrogation, application et association d'idées):

COMPÉTENCE AFFECTIF ET SOCIAL (responsabilité, engagement, collaboration):

NOTE: Satisfaisant _____ Insatisfaisant _____ Note différée _____

Remarques ou explications: _____

Signature du directeur _____

L'Université Laval

Les trois stages d'enseignement destinés au secteur primaire diffèrent l'un de l'autre. Chacun possède des objectifs qui lui sont particuliers. Le premier stage a comme objectif de permettre à l'étudiant de se familiariser avec le milieu de l'enseignement primaire et de l'amener à prendre conscience de ses possibilités de fonctionner dans ce milieu. Pour le deuxième stage, les objectifs sont de permettre à l'étudiant de mettre en pratique certaines des connaissances acquises depuis le début de sa formation et de l'amener à évaluer son action pédagogique. Quant au troisième stage, il vise à amener l'étudiant à approfondir le sens de son action pédagogique et de lui permettre d'assumer personnellement les responsabilités d'un enseignant du primaire sous la supervision d'un praticien d'expérience. En ce qui concerne l'évaluation, la même formule est utilisée pour les trois stages, sauf qu'il y a un ajout de deux critères pour les stages II et III.

Dans un premier temps, un dialogue s'établit entre l'étudiant et le maître de stage sur l'ensemble du stage et qui doit nécessairement conduire à l'analyse de la participation de l'étudiant dans la classe pendant le stage. Les points de repère suivants sont suggérés:

- les activités auxquelles le stagiaire a participé;
- les activités auxquelles il aurait pu participer davantage;
- les activités pour lesquelles il a acquis certaines habiletés ou connaissances;
- les formes de participation qu'il a surtout utilisées;
- les formes de participation qu'il préfère, pour lesquelles il se sent à l'aise;
- les formes de participation pour lesquelles il doit se préparer davantage.

Ensuite, le maître de stage et l'étudiant s'entendent sur l'interprétation et l'importance relative qui seront données aux critères d'évaluation.

Critères d'évaluation de la participation en classe du stagiaire

- ** 1. Présence, ponctualité et disponibilité [travail avec le maître de stage et avec les élèves].
- ** 2. Adaptation de la personnalité à l'enseignement. [Intervention auprès des enfants, fonctionnement avec le personnel, satisfaction dans le travail].
- * 3. Qualité de la langue d'enseignement [parlée et écrite].
- 4. Dynamisme et sens de l'initiative.
- 5. Curiosité envers différents aspects de l'école primaire: le programme, les parents, la documentation, les méthodes, le matériel didactique, les collègues, l'enseignement correctif, la liberté, la motivation.

Ces critères d'évaluation conviennent aux étudiants en premier stage. Pour les stages II et III, on ajoute:

- ** 1. Participation graduelle au travail du maître.
- ** 2. Qualité des interventions auprès des enfants: Sont-elles à propos, pertinentes, compréhensibles par les enfants, respectueuses de leur démarche cognitive, affective.

* Ce critère est obligatoirement retenu pour l'émission d'un permis d'enseignement.

** Ce critère a un lien direct avec les objectifs du stage.

- L'étudiant pourrait ajouter d'autres critères qui seraient en relation plus directe avec ses objectifs personnels.

A partir de cela, le stagiaire rédige une auto-évaluation de sa participation en classe, en fonction des critères retenus. Ce texte est présenté au maître de stage qui y ajoute sa propre évaluation. Chacun suggère une note sur 30 points et signe l'évaluation. Tel que mentionné précédemment, une partie de l'évaluation finale porte sur la participation en classe, une autre partie sur la participation aux séminaires de stage et, enfin, sur le travail écrit. Pour les deux derniers points, l'évaluation est attribuée au responsable de l'Université. A la fin du stage, l'étudiant doit remettre à l'Université, le travail écrit et le document synthèse d'évaluation qui suit:¹

¹ Guide du stagiaire, enseignement primaire, DID-16520, Stage 2, intégration à la classe, Université Laval, sept. 1981.

Guide du stagiaire, enseignement primaire, DID-16521, Stage 3, prise en charge de la classe, Université Laval, Québec, sept. 1981.

Guide du stagiaire, enseignement primaire DID-12159, Stage I, sensibilisation à l'école primaire, Université Laval, janvier 1982.

DOCUMENT SYNTHESE D'EVALUATION

STAGIAIRE _____ ECOLE _____

MAITRE _____ LOCALITE _____

NOMBRE DE JOURS DE PRESENCE _____ SUR _____

SIGNATURE DE LA DIRECTION DE L'ECOLE _____

ACTIVITES		EVALUATION
Par le maître et l'étudiant	A. Participation en classe;	_____ sur 60
Par le responsable de stage	B. Participation aux séminaires de stage à l'Université _____ séminaires sur _____	_____ sur 10
	C. Travail écrit	_____ sur 30
	NOTE FINALE	_____ sur 100

BAREME: 90 à 100: A
80 à 89 : B
70 à 79 : C

60 à 69: D
50 à 59: E (échec)

section réservée aux responsables des stages)

Résultat final: _____ sur 100

Note pour le bulletin _____

Initiales du responsable _____

DID- 16521
UNIVERSITE LAVAL
FACULTE DES SCIENCES
DE L'EDUCATION

A - EVALUATION FINALE DE LA PARTICIPATION EN CLASSE DU STAGIAIRE

<u>CRITERES:</u> (voir p.11)	5. Qualité de la langue d'enseignement. 6. Dynamisme et sens de l'organisation. 7. Curiosité envers différents aspects de l'enseignement.
AUTO-EVALUATION DE LA PARTICIPATION EN CLASSE DU STAGIAIRE	EVALUATION DU MAITRE DE STAGE

gérée _____ sur 30

Signature du stagiaire

Note suggérée : _____ sur 30

Signature du maître de stage

Date : _____

L'Université de Montréal

Nous avons reçu la documentation concernant les secteurs préscolaire et primaire ainsi que secondaire et collégial pour cette Université. Nous présenterons les informations séparément et débuterons par le secteur préscolaire et primaire.

Secteur de l'enseignement préscolaire et primaire

Les stages d'enseignement de ce secteur comportent des objectifs généraux et spécifiques. Le premier devra permettre à l'étudiant de connaître par expérience différents aspects de la profession d'éducateur-enseignant. La réalisation de cet objectif sera possible dans la mesure où l'étudiant s'impliquera à tous les niveaux de la vie de la classe et de l'école. Cette implication se manifeste de différentes façons: observer activement le milieu, travailler en collaboration avec l'enseignant, prendre la classe en charge progressivement et participer aux activités connexes à la tâche d'enseignant. Le deuxième objectif devra permettre à l'étudiant de développer les habiletés nécessaires à l'exercice de cette profession. Quatre catégories d'habiletés ont été sélectionnées en vue d'attirer l'attention de l'étudiant sur les apprentissages qu'il aura à faire au cours de ses stages: habiletés d'observation, de planification et d'organisation, de communication et d'intervention, de recherche, d'analyse et d'évaluation. Les interrogations suscitées par l'analyse de ces habiletés lui permettront de constater son cheminement au cours de ses stages. Plusieurs personnes sont impliquées dans le processus d'évaluation: l'enseignant, le stagiaire et le superviseur. Elle porte sur les objectifs définis à l'intérieur des champs suivants:

- . implication
- . habiletés d'observation
- . habiletés de planification et d'organisation
- . habiletés de communication et d'intervention
- . habiletés de recherche, d'analyse et d'évaluation.

L'enseignant et le superviseur auront à fixer conjointement avec le stagiaire les niveaux à atteindre et, dans le cas où tel niveau prescrit n'aura pas été atteint, de juger si le progrès accompli est suffisant. A la fin du stage, une rencontre entre l'enseignant, le stagiaire et le superviseur aura lieu pour déterminer le niveau de développement atteint dans chacun des champs. L'étudiant ajoutera son auto-évaluation à l'intérieur du rapport-synthèse. Le stage sera réussi dans la mesure où l'évaluation formative sera positive, c'est-à-dire que, d'une part, l'atteinte des objectifs sera jugée satisfaisante par les personnes concernées: l'étudiant, l'enseignant et le superviseur et que, d'autre part, les trois conditions de base suivantes seront respectées:

1. La présence constante au stage et aux séminaires;
2. La rédaction d'un journal de bord;
3. La rédaction d'un rapport-synthèse.

Pour les stages, il y a deux types d'évaluation: la première, appelée formative, consiste à suivre le cheminement de l'étudiant, à analyser avec lui ses points forts, les points à améliorer et à constater si les progrès sont suffisants. Le second type d'évaluation, appelée sommative ou notation, est la note que l'étudiant reçoit à la fin du stage; cette note est globale: réussite ou échec. La responsabilité de l'évaluation et de la notation de l'étudiant revient au superviseur de stage qui devra faire un rapport écrit au responsable des stages. Les points sur lesquels l'étudiant devra porter attention se manifestent de différentes façons:

1. Connaître les différents aspects de la profession par:
 - observation active du milieu
 - travail en collaboration avec l'enseignant

- prise en charge progressivement de la classe
 - participation aux activités connexes à la tâche d'enseignant
2. Développer les habiletés nécessaires à l'exercice de cette profession en pratiquant:
- les habiletés d'observation
 - les habiletés de planification et d'organisation
 - les habiletés de communication et d'intervention
 - les habiletés de recherche, d'analyse et d'évaluation

Le journal de bord et le rapport-synthèse sont les instruments pédagogiques qui permettent à l'étudiant de réfléchir et d'analyser son vécu. Il en est le premier bénéficiaire et ces instruments guident le superviseur dans ses interventions. Ils sont remis au superviseur après le stage. Le modèle de l'instrument pour évaluer l'étudiant après le stage n'est pas fourni pour la section préscolaire et primaire. Toutes ces informations sont recueillies d'un syllabus préparé pour les stages réguliers de la section préscolaire et primaire. Nous ajouterons ici de l'information concernant l'organisation des stages dans le secteur d'enseignement secondaire et collégial à l'Université de Montréal.

Secteur de l'enseignement secondaire et collégial

Un grand nombre de personnes participe à l'organisation des stages dans ce secteur: les autorités des collèges, des commissions scolaires, les directions des départements et des écoles, les professeurs et les enseignants, les étudiants des collèges et les élèves des écoles. Ils apportent leur contribution au projet de formation dans le milieu scolaire. Le coordonnateur des stages et les superviseurs sont appelés à guider le stagiaire dans sa démarche de formation. Cependant, le stagiaire demeure le premier responsable de la réussite de ses stages. Dans chacun des stages, autant au niveau secondaire que

collégial, l'étudiant doit franchir différentes phases: une phase d'orientation et d'observation et une phase de participation à l'enseignement. L'on retrouve des objectifs spécifiques à chaque stage. Le premier stage, qui est un stage de préparation à l'enseignant, rejoint les secteurs secondaire et collégial. Les objectifs à poursuivre se lisent comme suit:

1. développer son sens de l'observation;
2. acquérir par l'observation une connaissance du système d'enseignement dans lequel il devra s'intégrer;
3. se familiariser avec les méthodes et techniques d'enseignement par une participation active à une situation concrète en milieu scolaire;
4. discerner entre ce qui est commun à l'enseignement en général et ce qui est spécifique à l'enseignement d'une discipline particulière;
5. développer une certaine aisance dans l'établissement de rapports avec les élèves ou les étudiants par des contacts réguliers avec ceux-ci;
6. explorer sa capacité de communiquer avec les élèves ou les étudiants en groupe et/ou individuellement;
7. apprendre à travailler avec des collègues;
8. accomplir plusieurs des tâches propres à l'enseignant ou au professeur;
9. être capable de préparer et d'exécuter un certain enseignement;
10. découvrir les aspects et les implications de la vie d'enseignant ou de professeur et vérifier si c'est une profession qui lui convient.

Pour le deuxième stage qui en est un d'initiation à l'enseignement secondaire, il s'inscrit comme une suite logique du stage de préparation à l'enseignement. Il vise les objectifs suivants:

1. en tenant compte de la matière, participer à la préparation de l'enseignement;
2. en tenant compte de la matière, connaître les programmes, les manuels et leur contenu;
3. en tenant compte de la matière, se questionner sur les types et les méthodes d'enseignement;
4. en tenant compte de la matière, se familiariser avec le matériel didactique et apprendre à l'utiliser;
5. prendre en charge graduellement les classes du maître-hôte;
6. être capable d'aider le maître-hôte dans tout travail qui n'est pas de la préparation de cours ou de l'enseignement;
7. s'intéresser aux activités parascolaires;
8. accompagner le maître-hôte lorsque celui-ci fait de la surveillance;
9. analyser ses rapports avec la classe et avec les individus qui la forment;
10. étudier les comportements individuels et collectifs des élèves;
11. s'intégrer aux groupes;
12. vérifier si c'est la profession qui lui convient.

Pour le deuxième stage du secteur collégial, quelques objectifs différents du deuxième stage du secteur secondaire et il s'inscrit comme le complément du stage de préparation à l'enseignement. Ses objectifs sont les suivants:

1. en tenant compte de la matière, participer à la préparation de l'enseignement;
2. en tenant compte de la matière, s'initier aux programmes;
3. en tenant compte de la matière, s'interroger sur les types et les méthodes d'enseignement;
4. en tenant compte de la matière, se familiariser avec le matériel didactique et apprendre à l'utiliser;
5. prendre en charge graduellement les groupes du maître-hôte;

6. aider le maître-hôte dans tout autre travail qui n'est pas de la préparation de cours ou de l'enseignement;
7. analyser ses rapports avec les groupes et avec les individus qui en font partie;
8. étudier les comportements individuels et collectifs des élèves;
9. s'intégrer aux groupes;
10. participer à la vie du département avec les autorisations nécessaires ;
11. vérifier si c'est la profession qui lui convient.

En ce qui regarde plus précisément l'évaluation, une distinction et une séparation tentent de se faire de la notation qui doit inévitablement attester de la réussite ou de l'échec de cette activité. Perçue de cette façon, l'évaluation devient avant tout un instrument d'apprentissage. Elle doit être faite de façon continue, afin de permettre à l'étudiant-maître de se situer en tout temps par rapport à l'acquisition des savoir-faire de sa future profession et de se réajuster à la situation qu'il vit. C'est avec son maître-hôte qu'il pourra procéder à l'évaluation continue de ses apprentissages. Il recevra également des échos de la part de son superviseur et des autres enseignants ou professeurs avec qui il travaillera et qui l'auront vu enseigner. Les réactions des élèves ou des étudiants seront notées par le superviseur et le stagiaire. Compte tenu de tous ces éléments, le stagiaire essaiera de faire abstraction du succès ou de l'échec de ses interventions pédagogiques pour porter un jugement sur ses propres capacités. A la fin de son stage, il devrait être en mesure de soumettre une notation en fonction du barème déterminé. La notation sera soumise au superviseur. Dans le cas où le superviseur et le stagiaire ne s'entendent pas sur la note à porter au dossier, c'est le coordonnateur des stages qui en assume la responsabilité. Le stagiaire est le premier intervenant et responsable de la réussite de son stage, il tient à jour un journal de bord qui contient les éléments suivants:

- I. description des circonstances du stage: le lieu, l'horaire, le maître-hôte, la nature des groupes et leur dynamique, les types de pédagogie, le genre de collaboration avec le maître-hôte et autres détails pertinents;
- II. rapports sur le déroulement du stage: réalisations du stagiaire et évaluation qu'il en fait;
- III. rapports sur les attitudes et le comportement des élèves ou des étudiants face au stagiaire [le journal de bord, surtout pour le stage de préparation à l'enseignement, peut aussi être un des procédés privilégiés pour enregistrer les perceptions des élèves ou des étudiants ou stagiaire];
- IV. rapports des observations;
- V. réflexions du stagiaire: bilan des expériences vécues pendant chaque journée du stage et pendant toute la durée du stage;
- VI. description de sa ou ses conceptions de l'enseignement par le stagiaire;
- VII. rapport final présenté selon les normes établies par le superviseur.

Le journal de bord compte pour 10% dans l'évaluation du stage. En plus du journal de bord, le stagiaire tient à jour un cahier de préparation de cours dont une section doit contenir les éléments suivants:

- I. les objectifs visés;
- II. les moyens choisis;
- III. l'évaluation prévue;
- IV. les questionnaires d'exercices et d'examens confectionnés par le stagiaire et les barèmes de correction retenus;
- V. tout autre élément établi par le professeur de didactique et/ou le superviseur.

Le cahier de préparation de cours compte pour 15% dans l'évaluation du stage. Le deuxième intervenant dans l'évaluation du stagiaire est le maître-hôte. Il est le plus en situation pour évaluer d'une manière continue les apprentissages du stagiaire. De plus, il est

invité à participer à l'évaluation du stage en remplissant une grille d'évaluation et/ou en présentant ses commentaires. Il indique sous forme de note, sa perception des qualités du stagiaire et ceci compte pour 25% dans l'évaluation. Le superviseur et les professeurs interviennent également dans le processus d'évaluation. Le superviseur remplit une grille et sa notation compte pour 25%. Les professeurs sont invités à transmettre au superviseur tout commentaire dont ce dernier devrait tenir compte dans sa notation. Les élèves ou les étudiants sont invités à donner leurs points de vue concernant le degré satisfaction. Les résultats recueillis par le superviseur sont communiqués au stagiaire et comptent également pour 25% dans l'évaluation. Les deux instruments d'évaluation qui suivent sont à remplir par les différents intervenants après le stage et permettent de voir le profil d'apprentissage des stagiaires après le stage I et le stage II.¹

¹Caisse, Maurice. Guide du stagiaire, deuxième révision, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'enseignement secondaire et collégial, Université de Montréal, 1981-1982.

PROFIL D'APPRENTISSAGE DU STAGIAIRE

Atmosphère de la classe

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
Contient une atmosphère de travail dans la classe, atmosphère qui encourage chez l'étudiant l'expression de ses sentiments, de ses attitudes et de ses intérêts.					
Prévoit une certaine structure, une certaine planification et des explications nécessaires pour chaque situation d'apprentissage afin d'éviter toute confusion inutile pendant la leçon, le temps					
Crée une atmosphère dans laquelle chaque élève se sent libre d'apprendre à son propre niveau et de progresser à sa propre vitesse.					
Écrit le nom de chaque élève en classe par prénom.					

REMARQUES:

Discipline

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
consistant dans ses demandes près des élèves tout en démontrant certaine flexibilité selon les constances.					
montre un sens de l'humour qui peut diminuer la tension chez les élèves.					
travaille efficacement les problèmes occasionnels d'indiscipline.					
essaie d'obtenir un niveau raison- nable de conduite chez ses élèves dans ses classes.					

REMARQUES:

Relations interpersonnelles

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
se mêle assez facilement avec les autres membres du personnel enseignant durant les moments libres au le café au salon ou le dîner.					
participe à la vie de l'école comme un membre du personnel.					
accepte toute critique constructive.					
prête attention et témoigne du respect à tous les élèves.					
prête attention à ce que dit ou essaie de dire l'élève.					
se mêle aux élèves durant les récréations et/ou les moments libres.					
abstient de critiquer ouvertement les élèves de manière sarcastique ou cynique.					

REMARQUES:

Enseignement (méthode - didactique -
approche - etc.)

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
consulte son maître-hôte pour la préparation de ses leçons.					
tient à jour un cahier de préparation contenant ses plans de leçons et ses unités de travail et le met à la disposition de son maître-hôte.					
Communique les objectifs de la leçon aux élèves au début de chaque cours.					
Prépare des objectifs de telle sorte qu'il présente un ordre logique dans le déroulement de la leçon.					
Intègre dans ses leçons les connaissances acquises par les élèves dans d'autres cours.					
Encourage l'individualité et l'originalité chez ses élèves.					
Développe chez l'élève cette habileté à découvrir, à apprendre, à étudier, à travailler par sa propre initiative.					
Donne des directives de façon telle que les élèves puissent les exécuter.					

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
Utilise des exemples rattachés aux intérêts des élèves.					
Se sert des interventions des élèves pour animer sa leçon.					
Parle un français correct.					
Ecrit un français correct.					
Emploie un vocabulaire approprié au niveau des élèves.					
Prononce distinctement lorsqu'il s'adresse à la classe.					
Adapte le ton de sa voix selon qu'il s'adresse à un individu ou à tout le groupe.					
Résume à l'occasion ce qui a été dit, lors d'une discussion, par un élève ou un groupe d'élèves.					
Est compétent dans la/les matière(s) qu'il enseigne.					
Utilise à bonne fin le matériel didactique à sa disposition.					
Se sert du matériel audio-visuel à sa disposition de manière à enrichir son enseignement.					
Fournit aux élèves le matériel et/ou une liste de références nécessaires pour compléter leurs travaux.					

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
déplace pour donner aux élèves explications supplémentaires ou de l'encouragement durant périodes de travail.					
montre au cours de la leçon il suit le plan qu'il avait préparé tout en l'adaptant aux circonstances.					
unifie le travail de groupe et/le travail individuel.					
alloie, au cours de sa leçon, des sens pour vérifier l'apprentissage des élèves.					
sume à la fin du cours les points importants de la leçon.					

REMARKS:

Evaluation des élèves

A acquérir
 A améliorer beaucoup
 A améliorer un peu
 Maîtrise
 Ne s'applique pas

évalue le rendement des élèves l'après des critères basés sur les objectifs.					
identifie les difficultés d'ap- prentissage de chaque élève.					
recherche de l'aide pour iden- tifier et éliminer les causes des difficultés des élèves.					
analyse les succès et les échecs du groupe et de chaque élève.					
administre les tests à une période appropriée.					
évalue objectivement les élèves.					
enseigne les élèves sur les critères de l'évaluation.					

REMARKS:

Le stagiaire face à son enseignement

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
Confronte les autres professeurs pour tenir de l'aide.					
Prépare ses plans de leçons/cours avec son maître-hôte.					
Analyse les effets de son enseignement.					
Identifie les parties de son enseignement qui méritent amélioration.					
Montre par son enseignement et/ou par son comportement qu'il tient compte des remarques et des suggestions faites par son maître-hôte.					

REMARQUES:

Comportement professionnel

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
Se conforme aux exigences de l'école quant à son arrivée au début de la journée.					
Se conforme aux exigences de l'école quant à son arrivée au début des cours.					
Se présente en classe dans une tenue vestimentaire acceptable selon les normes de l'école.					
Avertit son maître-hôte responsable de toute absence.					
Démontre par son comportement qu'il connaît les règlements de l'école.					
Offre ses services à son maître-hôte pour aider dans des tâches inhérentes à l'enseignement.					
Offre ses services pour aider dans des activités parascolaires.					
Exécute les tâches demandées par la direction de l'école et/ou par son maître-hôte responsable, selon les exigences données.					
Assiste aux réunions du personnel auxquelles il a été invité.					

COMMENTAIRES:

- Le stagiaire au plan personnel

A acquérir

A améliorer beaucoup

A améliorer un peu

Maîtrise

Ne s'applique pas

	A acquérir	A améliorer beaucoup	A améliorer un peu	Maîtrise	Ne s'applique pas
Adopte un comportement, des manières et une tenue professionnels.					
Fait preuve d'initiative et de réalisme.					
Manifeste son esprit de recherche et son sens de la créativité.					
Développe son autonomie et sa souplesse d'adaptation.					
Démontre son objectivité et son sens critique.					
Est enthousiaste et dynamique.					
Fait montre de constance et de persévérance.					
Se maîtrise même dans les situations difficiles.					
Se montre compréhensif tout en demeurant ferme.					
Est assidu.					
Est ponctuel.					

REMARKS:

- Le stagiaire au plan des relations interpersonnelles

100

A acquérir

A améliorer beaucoup

A améliorer un peu

Maîtrise

Ne s'applique pas

- Est discret et fait preuve de tact.					
- Favorise des contacts faciles et détendus avec les élèves.					
- Crée un climat qui encourage les élèves à être autonomes.					
- Fait de l'animation avec succès.					
- Soumet ses projets à son maître-hôte.					
- Echange facilement avec son maître-hôte.					
- Collabore avec son maître-hôte et avec les autres intervenants du milieu.					
- S'intègre à la vie de l'institution scolaire qui le reçoit.					

COMMENTAIRES:

- Le stagiaire au plan
de l'enseignement

A acquérir

A améliorer beaucoup

A améliorer un peu

Maîtrise

Ne s'applique pas

101

- Connait les programmes.					
- Prépare ses cours.					
- Fixe des objectifs précis.					
- Obtient facilement et rapidement l'attention des élèves.					
- Eveille l'intérêt et stimule l'attention des élèves.					
- Motive les élèves.					
- Expose d'une manière claire et précise.					
- Etablit des liens entre les apprentissages.					
- Utilise des moyens et des techniques pédagogiques appropriés.					
- Utilise les connaissances des élèves.					
- Organise rapidement le travail du groupe.					
- Souligne les efforts des élèves.					
- Vérifie si les objectifs ont été remplis.					
- Contrôle l'acquisition des connaissances et tente d'améliorer le rendement des élèves.					

Éléments retenus

Le survol rapide de la littérature nous a démontré la diversité d'options en matière d'évaluation en éducation. Nous avons regardé ces différentes options et de façon plus particulière, les options concernant l'évaluation des étudiants en stage autant dans la pratique que dans la théorie.

Ce chapitre visait à fournir les éléments nécessaires à la définition d'un référentiel relatif à l'évaluation de mes étudiants en stage. Pour mieux fixer les éléments de ce référentiel, revenons aux six éléments de la question énoncée à la fin de la problématique à savoir: Est-il possible d'identifier un instrument d'évaluation pour les étudiants en stage pratique qui:

1. serait plus conforme avec l'ensemble des objectifs des stages;
2. aiderait les professeurs à fonctionner de façon plus homogène;
3. aiderait davantage à recueillir des informations formatives pour les stagiaires de la part des maîtres-associés, des directeurs d'école et des élèves en classe;
4. permettrait un suivi d'un stage à l'autre pour les étudiants-stagiaires;
5. amènerait les étudiants à un plus haut niveau de compréhension de l'évaluation de la pratique en milieu scolaire;
6. amènerait les étudiants à un plus haut degré de satisfaction de l'évaluation de la pratique en milieu scolaire.

Pour le premier élément concernant la conformité des objectifs avec les critères d'évaluation, voyons en littérature l'importance que certains auteurs accordent à cet aspect. Tyler fut l'un des premiers à se prononcer en matière d'évaluation. Il s'attache à démontrer l'importance de vérifier si les objectifs sont atteints par le processus d'évaluation. Krathwohl et Bloom ont développé eux aussi une évaluation

à partir d'objectifs. Furst parle également d'évaluation en relation avec les objectifs. Suchman voit également la grande nécessité d'établir des objectifs avant d'identifier des critères pour évaluer. Worthen et Sanders conviennent aussi de l'importance de la relation de la performance avec les objectifs. Quant à Stufflebeam, il parle d'identification de décisions à prendre et de critères à appliquer.

Tout ceci nous amène à réfléchir avant de procéder à l'évaluation. Il est toujours plus prudent d'établir ensemble des objectifs, de déterminer le degré de succès face à cet objectif et de prévoir outre les effets positifs, des effets négatifs:

"Que l'acte entier d'évaluer soit centré sur les critères, ajoute Stufflebeam et c'est en faisant connaître ces critères que l'on obtient une certaine orientation concernant la sorte de renseignements qu'il faut aller chercher, la façon dont on devra les analyser et les faire connaître."¹

Du côté de la pratique, regardons maintenant avec quelle fidélité les critères d'évaluation sont conformes avec les objectifs d'évaluation des étudiants en stage dans quelques universités au Québec.

Pour l'Université du Québec à Rimouski, on parle d'évaluation continue tout au long du stage et de la responsabilité première de l'étudiant. Faite en fonction des objectifs, du contenu des ateliers et du projet d'atelier, l'évaluation consiste à analyser, à critiquer, à remettre en cause et à clarifier l'expérience de l'étudiant. Il nous

¹ Stufflebeam. L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 54.

est malheureusement impossible de vérifier si les critères d'évaluation sont en conformité avec les objectifs, nous ne possédons pas l'instrument.

A l'Université de Sherbrooke, les objectifs sont plutôt définis en termes généraux. De façon plus spécifique à un stage, seuls les objectifs du stage III nous ont été fournis. Ils sont centrés sur les apprentissages que font les élèves en classe, sur la capacité de l'étudiant de mener à bien des projets pédagogiques et sur l'analyse de sa progression en milieu scolaire. Les critères d'évaluation sont très spécifiques dans chacun des quatre volets évalués au plan personnel, interpersonnel, de la langue d'enseignement et de l'enseignement général. Les objectifs étant généraux, nous ne pouvons faire la relation avec les éléments des quatre volets de l'évaluation. Les critères retenus par chacun sont difficiles à percevoir dans les objectifs.

A l'Université McGill, les deux objectifs généraux que nous pouvons mentionner s'articulent autour de l'observation, du travail fait auprès des élèves en classe et des leçons données à des groupes ou à des classes. Cependant, on ajoute que trois facteurs généraux peuvent influencer sur l'évaluation du stagiaire après son stage. Il s'agit de son attitude avec les élèves, de sa préparation et de l'influence de son enseignement sur le groupe d'élèves. Du côté des critères d'évaluation, ils sont plus spécifiques que les objectifs et permettent d'évaluer d'autres dimensions. On retrouve l'aspect présentation de leçons, relations interpersonnelles, maturité professionnelle et comportement affectif et social. Là aussi, les critères mentionnés ne sont pas tous perceptibles dans les objectifs.

A l'Université Laval, les objectifs de chacun des trois stages sont identifiés en termes généraux. Ils tiennent compte de l'observation, de l'implication dans le milieu, de la compréhension et des responsabilités que l'étudiant doit assumer comme futur enseignant. Les critères d'évaluation sont décrits en termes plus spécifiques et permettent également d'évaluer d'autres dimensions non perçues dans les objectifs. On mentionne la présence, la ponctualité, la qualité de la langue d'enseignement, le dynamisme, l'initiative de l'étudiant, sa curiosité à d'autres aspects de l'école et la qualité de ses interventions auprès des étudiants. Ici aussi, nous pouvons mentionner que les critères d'évaluation ne sont pas tous conformes avec les objectifs de chacun des stages.

A l'Université de Montréal, nous traiterons séparément les deux secteurs de l'enseignement. Pour la section préscolaire et primaire, les objectifs sont plus spécifiques et couvrent plusieurs dimensions. Ils partent de l'observation, de l'implication et de la prise en charge pour en arriver aux habiletés nécessaires à l'exercice de la profession. Plusieurs habiletés sont relevées de façon spécifique et l'évaluation porte sur des objectifs définis à l'intérieur des champs que nous venons d'énumérer. Comme nous ne possédons pas l'instrument utilisé à l'évaluation, nous ne sommes pas en mesure de vérifier la conformité des objectifs avec les critères d'évaluation.

Pour la section secondaire et collégiale, les objectifs sont décrits de façon spécifique pour chacun des deux stages. Ils tiennent compte surtout d'habiletés que l'étudiant doit développer et acquérir tout au long de ses stages, de connaissance du milieu, de méthodes d'enseignement, de prise en charge et d'analyse de ses capacités. Quant à l'évaluation, elle permet de faire le profil des apprentissages du stagiaire. Pour le premier stage, elle porte sur les

critères suivants: l'atmosphère de la classe, la discipline, les relations interpersonnelles, l'enseignement [méthode - didactique - approche - etc.], l'évaluation des élèves, le stagiaire face à son enseignement et le comportement professionnel. Pour le second stage, l'étudiant est évalué sur différents plans: personnel, interpersonnel, l'enseignement et la langue d'enseignement. Les critères d'évaluation pour le premier stage sont pour la plupart reliés aux objectifs. Celui intitulé "évaluation des élèves" n'a aucun rapport avec les objectifs. Pour le second stage, les critères mentionnés dans chacun des plans correspondent aux objectifs sauf celui qui se rapporte à la langue d'enseignement. Ici, nous pouvons constater qu'il y a plus de conformité entre les critères d'évaluation et les objectifs de chacun des stages.

Prenons le deuxième élément de la question soulevée à la fin de la problématique concernant la possibilité d'identifier un instrument d'évaluation qui aiderait les professeurs à fonctionner de façon plus homogène. Par fonctionnement homogène, nous entendons que les personnes impliquées dans l'évaluation partent des mêmes objectifs, recueillent les mêmes informations et arrivent à des résultats similaires. Pour que l'évaluation soit perçue comme un élément d'homogénéité, il doit y avoir concertation de tous les intervenants. Voyons maintenant si l'évaluation des étudiants en stage faite par les universités mentionnées dans ce chapitre permet aux professeurs de fonctionner de façon homogène.

Pour l'Université du Québec à Rimouski, il est mentionné que l'étudiant est le premier agent de sa formation, par contre, il doit respecter les objectifs fixés. Nous ne pouvons vérifier ici le degré d'homogénéité, car nous ne possédons pas l'instrument d'évaluation.

Pour l'Université de Sherbrooke, l'instrument utilisé permet un fonctionnement plus homogène. Les critères définis sont plus spécifiques et permettent de recueillir des informations plus homogènes si l'on considère le nombre de variables à chacun des volets évalués.

Pour les Universités McGill et Laval, les informations recueillies peuvent être diversifiées, il y a place à interprétation de la part des utilisateurs. Les critères d'évaluation sont plutôt définis en termes généraux. Cependant, il est possible d'ajouter des informations ou d'en omettre.

Pour l'Université de Montréal, secteur préscolaire et primaire, nous ne possédons pas l'instrument d'évaluation et pour le secteur secondaire et collégial, les critères d'évaluation permettent certainement un fonctionnement assez homogène, si l'on regarde les nombreuses variables dans chaque critère. Par contre, les informations peuvent se limiter à ces variables.

Pour le troisième volet de la question à savoir s'il serait possible d'avoir un instrument d'évaluation qui aiderait davantage à recueillir des informations formatives de la part des intervenants du milieu scolaire. Par "information", nous entendons tous les renseignements utiles et nécessaires qui doivent être donnés au stagiaire avant, pendant et après son stage par les personnes qui gravitent autour de lui. Par l'expression "information formative", nous faisons ici référence à la définition de l'évaluation formative que nous avons déjà donnée dans ce chapitre.

L'instrument utilisé à l'Université de Sherbrooke et de Montréal permet de recueillir beaucoup d'informations si l'on considère la quantité de variables dans chacun des volets identifiés. Ce type

d'instrument se veut surtout un instrument diagnostique pour dépister les candidats aptes à la fonction d'éducateur enseignant. Cette formule d'auto-évaluation se veut aussi un instrument favorisant l'apprentissage du stagiaire. A l'Université McGill et Laval, les critères d'évaluation de leur instrument permettent une plus grande liberté de réponse. Décrits en termes généraux, ils laissent place aux remarques ou commentaires particuliers des intervenants.

Pour le quatrième volet de la question concernant la possibilité d'un encadrement suivi pour les étudiants, d'un stage à l'autre. Le mot "suivi" se définit comme suit: "dont les parties s'enchaînent d'une façon logique, où il y a de la liaison" [Larousse]. Lorsque nous disons d'un stage à l'autre, est-ce qu'il y a vraiment une liaison ou un enchaînement logique d'un à l'autre? Dans les universités dont nous avons reçu la collaboration, il est difficile de voir si l'instrument d'évaluation permet cette continuité d'un stage à l'autre. Les documents qui accompagnent l'instrument n'en font nullement mention.

Les cinquième et sixième volets de la question seront traités simultanément. Il s'agit du niveau de compréhension et du degré de satisfaction de l'évaluation par les stagiaires. Bien que l'on se pose de sérieuses questions concernant l'efficacité des stages tels qu'on les pratique actuellement et de toutes les exigences qui sont imposées aux stagiaires, il importe pour celui-ci, de clarifier la compréhension qu'il a des objectifs, de l'organisation et de l'évaluation de ces activités. Les séminaires ou ateliers prévus dans les stages sont des endroits précieux où il pourrait clarifier sa perception de ses responsabilités, demander de l'aide pour résoudre ses problèmes personnels, planifier et évaluer ses expériences. Puisqu'il

est le premier responsable de son stage et qu'il est intéressé à en faire une réussite, son degré de satisfaction sera élevé en autant que le niveau de compréhension sera atteint. Le stage devrait fournir au stagiaire de multiples occasions d'approfondir ses connaissances et ses habiletés et l'on devrait s'assurer de sa compréhension en lui donnant l'occasion de s'impliquer dans l'élaboration des objectifs et dans son évaluation.

Il est difficile ici de percevoir par les instruments d'évaluation des universités consultées, le niveau de compréhension et le degré de satisfaction des étudiants en rapport avec l'évaluation des stages. La plupart des universités mentionne dans les documents accompagnant l'instrument, l'importance de l'évaluation continue pendant le stage et rien ne spécifie le degré de satisfaction des étudiants. A l'Université Laval, le professeur de stage et l'étudiant s'entendent sur l'interprétation et l'importance accordées aux critères d'évaluation. A l'Université de Montréal, secteur préscolaire et primaire, l'enseignant, le superviseur et le stagiaire fixent ensemble les niveaux à atteindre à chacun des stages.

On se rend compte jusqu'ici que beaucoup de choses se font en matière de formation et d'évaluation et que beaucoup reste encore à faire. Parmi les modèles d'évaluation suggérés, il n'y en a pas un seul qui nous plaise parfaitement ou qui réponde à tous les éléments soulevés dans notre question. Certains modèles comportent les mêmes inconvénients que nous connaissons actuellement. Certaines universités utilisent encore les mêmes instruments depuis plusieurs années; la quantité d'étudiants et le nombre d'intervenants justifient l'emploi de tels instruments. Ce type d'instrument ne nous convient pas ici, ce qui ne les empêche pas d'être intéressants et adaptés dans leurs

milieux. Nous ne voulons pas porter un jugement de valeur sur l'ensemble des instruments qui sont en force ailleurs, par contre ils ne conviennent pas à la réalité de la problématique dont il a été fait état dans le premier chapitre. Aucun de ces modèles ne peut être exporté intégralement. Toutefois, certains présentent des éléments à retenir.

Pour sa part, le groupe de recherche COPIE [1979] trace des orientations intéressantes lorsqu'il parle de formation centrée sur la démarche et sur l'analyse. Il mentionne au sujet de l'évaluation que:

"Etudier l'évaluation, c'est en premier lieu détecter, prendre en compte et analyser un certain nombre d'éléments opératoires, soit: qui évalue, qui est évalué, pourquoi et comment évaluer, étudiant sur ce dernier point les différentes formes de l'évaluation.

Mais étudier l'évaluation, c'est également accepter de s'interroger sur ce qui est appelé les mythes et les fantasmes de l'évaluation: quel rôle joue le contexte politique et idéologique dans l'évaluation? Pourquoi refuser d'évaluer ou à l'opposé vouloir tout évaluer et considérer l'évaluation comme toute puissance? L'évaluation est-elle une fin ou un moyen?"¹

Que d'interrogations soulevées par le mot évaluation? Quant à savoir quelle forme elle prendra, il suffit de bien connaître dans quels buts nous la faisons. Notre but déborde de la simple confrontation des savoirs de l'étudiant, il vise surtout l'amélioration de la pratique professionnelle à travers les démarches qu'il accomplit. Le même groupe suggère, si la démarche est considérée comme étant formative,

¹ Les Cahiers du COPIE, Formation des enseignants problématique - orientations - perspectives, p. 161.

des moyens de mesure tels que: une production individuelle ou collective, un compte rendu analytique et critique de la démarche ou l'élaboration d'un mémoire.¹ Si le modèle de formation est centré sur l'analyse, l'évaluation fait partie de la formation et va prendre la forme d'auto-évaluation. L'étudiant est le mieux placé pour mesurer ses changements, au besoin, il peut demander de l'aide dans l'analyse de son évaluation ou se fixer de nouveaux objectifs après avoir fait le point. La communication orale entre le maître-associé et le stagiaire reste encore la meilleure forme d'évaluation et un bon instrument d'apprentissage.

Compte tenu de tout ce que nous venons d'élaborer sur le sujet à l'étude, "l'évaluation des étudiants en stage", et de tout ce que nous pourrions ajouter encore, nous allons en dernière partie formuler un instrument d'évaluation pour nos étudiants en stage qui tiendra compte des six éléments de notre question et de l'apport des considérations théoriques et pratiques analysées.

Nous retenons, du présent chapitre, les éléments qui nous permettront de procéder à l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation. Cet instrument devra comprendre l'identification des éléments suivants:

¹ Ibid., p. 162.

- les habiletés visées par l'institution d'enseignement à l'intérieur de la formation pratique dispensée;
- les comportements observables acquis par l'atteinte d'une habileté;
- les objectifs personnels, énoncés sous forme d'habiletés par l'étudiant en collaboration avec le professeur responsable, et poursuivis de façon particulière à l'intérieur d'un stage donné;
- la tâche respective de chacun des intervenants [le maître-associé, le directeur d'école, le professeur responsable et l'étudiant concerné], à partir de la connaissance des objectifs retenus au début du stage;
- des liens entre les objectifs poursuivis pendant les stages I, II et III de la formation pratique;
- un portrait global et réel du cheminement de l'étudiant qui se dégage par l'ensemble des informations recueillies pendant les trois stages.

Les précisions recherchées par un tel instrument devraient permettre à la personne responsable des stages pratiques de vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis par l'institution dans la formation pratique et de permettre à l'étudiant une évaluation de ses acquis et une orientation du perfectionnement de son rôle comme enseignant.

CHAPITRE III

PROPOSITION D'UN INSTRUMENT D'EVALUATION

Le référentiel que l'on vient de se donner concernant l'évaluation des étudiants en stage, nous a permis de choisir les éléments sur lesquels doit reposer un instrument d'évaluation. Nous constatons que les stages sont le noyau et le fil conducteur de toute la formation pratique, le lieu privilégié de contact avec la réalité et par le fait même des occasions d'intégration des connaissances apprises et d'habiletés à développer. C'est le rôle des formateurs de faciliter et de rendre possible ces apprentissages.

Nous avons parlé d'évaluation comme faisant partie du processus d'apprentissage, que la continuité de l'évaluation est nécessaire pour qu'il y ait apprentissage et qu'il importe d'avoir des objectifs pré-établis avant d'identifier des critères pour évaluer. Ces trois éléments apparaissent comme principes de premier ordre pour la conception d'un instrument d'évaluation qui apporte une réponse à la situation problématique énoncée. Pour être satisfaisante, cette réponse doit respecter les aspects suivants: la relation évaluation-objectif, l'homogénéité dans le fonctionnement, un caractère plus formatif, une continuité d'un stage à l'autre afin d'améliorer le niveau de compréhension et de satisfaction des étudiants tel que contenus dans la question posée en fin du chapitre premier et complétés par les éléments retenus au deuxième chapitre.

Conjuguant les considérations théoriques et pratiques, nous présentons un instrument d'évaluation à l'usage des intervenants impliqués dans la formation pratique des étudiants en stage. L'instrument proposé vise à recueillir des informations sur le vécu de l'étudiant en stage. Il importe de préciser qu'il ne s'agit pas d'un vécu

improvisé. L'intervention de l'étudiant exige au préalable une planification des actions qu'il entend conduire en classe. Toutefois, cette planification constitue un des éléments de l'évaluation selon une pondération qui sera déterminée lors de la présentation du syllabus. Nous n'avons pas abordé cette question étant donné que l'objet de cette recherche visait l'amorce d'une solution au problème de l'évaluation en milieu de stage.

L'instrument

L'instrument proposé comporte quatre sections. La première énonce quinze habiletés regroupées selon 3 dimensions. Le/la stagiaire est invité(e) à couvrir ces habiletés pendant ces trois stages en raison de 5 par stage. La première dimension concerne les qualités personnelles. Les six qualités retenues sont: l'adaptation de la personnalité à l'enseignement et au milieu scolaire, la vitalité et l'enthousiasme, la confiance en soi, l'équilibre et la motivation, la voix et le langage, le sens des responsabilités, la capacité d'auto-évaluation. Le/la stagiaire devra identifier deux qualités qu'il(elle) s'efforcera de travailler dans chacun de ses stages. Trois éléments définissent la seconde dimension relative aux relations humaines. Il s'agit: du rapport et des interventions auprès des élèves, du rapport avec les adultes et le milieu scolaire, du respect des individus et des capacités d'apprentissage. Le/la stagiaire est invité(e) à en retenir une par stage. L'efficacité de l'enseignement constitue la troisième dimension identifiée. Huit dimensions contribuent à la circonscrire soit: la préparation à l'enseignement, l'approche pédagogique, la connaissance de la matière, la manière d'interroger, la participation des élèves, l'objectivation, les résultats atteints par les élèves et le réinvestissement. Tout comme la première, deux devront faire l'objet d'une attention particulière du stagiaire pour chacun des stages.

Il ne suffit pas d'identifier les éléments qui seront évalués plus particulièrement pour un stage donné. Conjointement avec le professeur de stage, le/la stagiaire sera invité(e) à définir comment il (elle) prévoit développer chacune des habiletés retenues en termes d'objectifs à atteindre.

La seconde section permet au maître-associé de formuler son opinion sur le vécu du stagiaire. Dans un premier temps, il est invité à réagir spécifiquement sur les habiletés que l'étudiant voulait acquérir. Dans un deuxième temps, le maître-associé est appelé à remplir une fiche d'appréciation globale sur un ensemble de composantes qui concernent l'acte d'enseigner. Parmi les dix composantes retenues, 4 ont trait au contenu de l'intervention soit: l'organisation du travail, la préparation de son intervention, l'approche pédagogique utilisée, la performance réalisée et quatre concernant le comportement en classe soit: adaptation devant l'imprévu, le dynamisme en classe, la capacité de communication, la maîtrise du groupe. Le dernier élément demande au maître-associé de porter un jugement global sur le/la stagiaire. Le maître-associé peut justifier son appréciation et signaler tout autre élément qu'il juge pertinent.

La troisième section permet au directeur/directrice de l'école de donner ses impressions sur le vécu en général du stagiaire. En premier lieu, il doit remplir une fiche d'appréciation globale concernant les relations humaines du stagiaire avec les intervenants du milieu scolaire soit: l'adaptation au milieu, la relation avec les autres enseignants, la collaboration avec le maître-associé, l'intérêt avec les élèves en dehors de la classe, l'appréciation globale du stagiaire. En deuxième lieu, le directeur/directrice de l'école peut ajouter ses commentaires personnels et mentionner d'autres éléments qu'il désire souligner.

La quatrième section est réservée au professeur de stage et au stagiaire. La première partie permet au stagiaire de donner ses commentaires en relation avec les habiletés retenues dans les trois dimensions: qualités personnelles, relations humaines et efficacité dans l'enseignement et de donner son appréciation en vertu de l'atteinte de ces habiletés. Dans la deuxième partie, le professeur de stage est appelé à remplir conjointement avec le/la stagiaire une fiche d'appréciation globale sur un ensemble de trois composantes en rapport avec la planification du stagiaire, les habiletés retenues et les fiches d'appréciation globale du maître-associé et du directeur/directrice de l'école. Le professeur de stage et le/la stagiaire déterminent ensemble la note de la session et ajoutent tout autre commentaire qui pourrait être réinvesti dans un autre stage.

L'utilisation de l'instrument

La procédure prévue implique le/la stagiaire dans son évaluation non seulement pour constater le jugement des intervenants qui gravitent autour de lui mais dans l'identification même de l'objet d'évaluation. La section I doit être remplie conjointement par le/la stagiaire et le professeur de stage en début de session. La présence du professeur de stage vise à faciliter la réalisation de la formulation des habiletés retenues en objectifs. Elle s'inscrit comme une action de soutien à l'étudiant. L'intensité de ce soutien sera en fonction de l'autonomie de ce dernier. Cette étape permettra une meilleure connaissance des personnalités en présence.

Avant le début du stage, le/la stagiaire communiquera lors d'une rencontre, le contenu de cette section à son maître-associé et au directeur/directrice concerné(e). Ces intervenants se donneront une compréhension commune et pourront convenir de modalités spécifiques

de retour s'il y a lieu. Cette étape vise à éliminer le plus possible le risque d'ambiguïté dans l'interprétation. Il revient au professeur de stage de s'en assurer. A la fin de cette rencontre, chacun des intervenants conserve la section qui le concerne. Le maître-associé retiendra la section I et la section II, le directeur/directrice de l'école, la section III et le/la stagiaire la section I et IV.

Après le stage, chacun des intervenants concernés est responsable du retour des sections qu'il a à remplir. L'identification du professeur de stage comme dépositaire des sections remplies permet de concentrer en un même lieu les différentes parties de l'instrument et ainsi diminuer le risque de perte. Il va de soi que le/la stagiaire pourra les consulter afin de préparer la rencontre finale.

Lors de la rencontre finale, le professeur de stage et le/la stagiaire analyseront les informations contenues dans les différentes sections. Cette analyse conduit d'une part, à l'identification d'une note pour la session et d'autre part, à la formulation de commentaires qui pourront être réinvestis dans un stage ultérieur. Le/la stagiaire pourra conserver pour ses dossiers personnels une copie de l'instrument d'évaluation. Sans plus tarder, voici l'instrument d'évaluation que le/la stagiaire se verra remettre dès le début de la session lorsqu'il(elle) sera inscrit(e) à ses activités de stage.

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

INSTRUMENT D'EVALUATION DES STAGES

STAGIAIRE: _____

MAITRE-ASSOCIE: _____

DIRECTEUR/DIRECTRICE DE L'ECOLE: _____

ECOLE: _____

NIVEAU: _____

SESSION: AUTOMNE HIVER 19_____CODE: EDU-_____ STAGE I STAGE II STAGE III

PROFESSEUR DE STAGE: _____

DATE DU STAGE: _____

PRESENTATION

Cet instrument d'évaluation comporte quatre sections.

La Section I identifie les habiletés que le/la stagiaire compte développer dans son stage et comment il prévoit le faire.

La Section II permet au maître-associé d'une part, de formuler ses commentaires sur le développement des habiletés retenues et d'autre part, de formuler une appréciation globale sur des éléments identifiés en relation avec les objectifs généraux du stage.

La Section III permet au directeur/directrice d'école de formuler une appréciation globale sur des éléments identifiés en relation avec les objectifs généraux du stage.

La Section IV permet au stagiaire de formuler ses commentaires sur le développement des habiletés retenues. Elle comporte une fiche d'appréciation globale sur l'ensemble du stage.

PROCEDURE

- Au début de la session, le/la stagiaire et le professeur de stage se rencontrent pour remplir conjointement la section I;
- Au début du stage, le/la stagiaire, le maître-associé et le directeur/directrice de l'école prennent connaissance de l'instrument d'évaluation lors d'une rencontre; après s'en être donné une compréhension commune, ils se le partagent comme suit:

Section I: une copie au maître-associé et une copie au stagiaire

Section II: une copie au maître-associé

Section III: une copie au directeur/directrice de l'école

Section IV: une copie au stagiaire

- A la fin du stage, le maître-associé et le directeur/directrice de l'école retournent au professeur de stage chacun sa section remplie.
- Le professeur de stage et l'étudiant conviennent d'une rencontre pour discuter des résultats et compléter conjointement la section IV.

SECTION I

A remplir conjointement par le/la stagiaire et le professeur de stage:

- le/la stagiaire et le maître-associé en conserve une copie;
- cette section doit être retournée au professeur de stage après le stage.

STAGIAIRE: _____

SESSION: _____

SECTION I

(A REMPLIR CONJOINTEMENT PAR LE/LA STAGIAIRE ET LE PROFESSEUR DE STAGE)

DES HABILETES A DEVELOPPER			
Dans votre stage actuel, quelles habiletés comptez-vous développer plus particulièrement? Indiquez votre choix par un crochet dans la case appropriée			
<u>QUALITES PERSONNELLES</u> (2 par stage)	I	II	III
1. Adaptation de la personnalité à l'enseignement et au milieu scolaire			
2. Vitalité, enthousiasme			
3. Confiance en soi, équilibre, motivation			
4. Voix, langage			
5. Sens des responsabilités			
6. Capacité d'auto-évaluation			
<u>RELATIONS HUMAINES</u> (1 par stage)			
1. Rapport et interventions auprès des élèves			
2. Rapport avec les adultes et le milieu scolaire			
3. Respect des individus et des capacités d'apprentissage			
<u>EFFICACITE DANS L'ENSEIGNEMENT</u> (2 par stage)			
1. Préparation à l'enseignement			
2. Approche pédagogique			
3. Connaissance de la matière			
4. Manière d'interroger			
5. Participation des élèves			
6. Objectivation			
7. Résultats atteints par les élèves			
8. Réinvestissement			

Indiquer, dans l'espace prévu, comment vous prévoyez développer chacune des habiletés retenues.

HABILETES: _____

Comment: (exprimez en termes de manifestation de comportement)

HABILETE: _____

Comment: (exprimez en termes de manifestation de comportement)

HABILETE: _____

Comment: (exprimez en termes de manifestation de comportement)

HABILETE: _____

Comment: (exprimez en termes de manifestation de comportement)

HABILETE: _____

Comment: (exprimez en termes de manifestation de comportement)

SECTION II

A remplir par le maître-associé.

Cette section doit être retournée au professeur de stage.

STAGIAIRE: _____

MAITRE-ASSOCIE: _____

SESSION: _____

SECTION II

Au cours de ce stage, le/la stagiaire visait à développer les habiletés suivantes:

Qualité personnelle:

1. _____

2. _____

En référant aux manifestations de comportement décrites en section I, décrivez votre appréciation.

Le développement de ces habiletés est-il survenu:

(Indiquer le chiffre correspondant dans la case appropriée).

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habilitété 1

Habilitété 2

Relations humaines:

1. _____

En référant aux manifestations de comportement décrites à la section I, décrivez votre appréciation?

Le développement de ces habiletés est-il survenu:

(Indiquer le chiffre correspondant dans la case appropriée).

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habilitété 1

Efficacité dans l'enseignement:

1. _____

2. _____

En référant aux manifestations de comportement décrites à la section I, décrivez votre appréciation?

Le développement de ces habiletés est-il survenu:

(Indiquer le chiffre correspondant dans la case appropriée).

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habilitété 1

Habilitété 2

FICHE D'APPRECIATION GLOBALE

Indiquer par un crochet votre appréciation pour chacun des éléments énoncés selon le barème suivant:

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. mauvais | 4. très bon |
| 2. passable | 5. excellent |
| 3. bon | 6. je ne sais pas |

Organisation du travail

Préparation de son intervention

Approche pédagogique utilisée

Performance réalisée (apprentissage des élèves)

Adaptation devant l'imprévu

Dynamisme en classe

Capacité de communication

Maîtrise du groupe

Réaction des élèves

Appréciation générale du stagiaire

1	2	3	4	5	6

Commentaires:

Y a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez signaler?

Date

Signature

SECTION III

A remplir par le directeur/directrice de l'école.

Cette section doit être retournée au professeur de stage.

STAGIAIRE: _____

DIRECTEUR/
DIRECTRICE
DE L'ECOLE: _____

SESSION: _____

FICHE D'APPRECIATION GLOBALE

Indiquer par un crochet votre appréciation pour chacun des éléments énoncés selon le barème suivant:

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. mauvais | 4. très bon |
| 2. passable | 5. excellent |
| 3. bon | 6. je ne sais pas |

Adaptation au milieu

Relation avec les autres enseignants

Collaboration avec le maître-associé

Intérêt avec les élèves en dehors de la classe

Appréciation globale du stagiaire

1	2	3	4	5	6

Commentaires:

Y a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez souligner?

Date

Signature

SECTION IV

A: à remplir par le/la stagiaire.

B: à remplir conjointement par le/la stagiaire et le professeur de stage

STAGIAIRE: _____

PROFESSEUR
DE STAGE: _____

SESSION: _____

A- COMMENTAIRES DE L'ETUDIANT

En relation avec les habiletés retenues soit:

Qualité personnelle:

1. _____

2. _____

Quelle est ton appréciation des deux habiletés?

Indique par le chiffre correspondant ta performance des 2 habiletés

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habilitété 1

Habilitété 2

En relation avec les habiletés retenues soit:

Relations humaines:

1. _____

Quelle est ton appréciation de cette habileté?

Indique par le chiffre correspondant ta performance de cette habileté.

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habileté 1

En relation avec les habiletés retenues soit:

Efficacité dans l'enseignement:

1. _____

2. _____

Quelle est ton appréciation des deux habiletés?

Indique par le chiffre correspondant ta performance des 2 habiletés.

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. sans aide | 4. beaucoup d'aide |
| 2. un peu d'aide | 5. éprouve de la difficulté avec aide |
| 3. moyennement d'aide | 6. incapable d'évaluer |

Habilitété 1

Habilitété 2

Date

Signature

FICHE D'APPRECIATION GLOBALE

B. à remplir conjointement par le professeur de stage et le/la stagiaire.

Appréciation de la planification de l'étudiant
Appréciation générale des habiletés retenues
Appréciation générale des fiches d'appréciation globale
NOTE DE LA SESSION

A	B	C	D	E

Commentaires (justifications, suggestions ou recommandations).

Stagiaire

Date

Professeur de stage

L'ambition de cette recherche était d'améliorer notre approche à l'évaluation des étudiants en milieu de stage en identifiant un nouvel instrument. A partir du référentiel théorique et pratique que l'on s'est donné, il nous a été possible de soumettre un instrument d'évaluation que nous considérons comme un outil simple, souple, précis et facile à comprendre pour tous les intervenants concernés par l'évaluation des étudiants en stage. L'instrument que nous venons de proposer vise à permettre une plus grande capacité d'analyse et d'auto-évaluation des étudiants en formation. En identifiant ses habiletés à développer pendant le stage, en fixant lui-même ses objectifs de comportement et les moyens pour les atteindre, l'étudiant deviendra de plus en plus conscient qu'il est au coeur de ses apprentissages. L'évaluation des étudiants en stage telle que préconisée par notre instrument, ne se distingue pas de la formation elle-même, mais fait plutôt partie du processus d'apprentissage.

Par l'amélioration de l'instrument d'évaluation, nous avons tenté d'apporter une réponse aux six aspects de la question énoncée dans la problématique. Le premier aspect, plus de conformité entre l'évaluation et les objectifs, est particulièrement rejoint par l'invitation faite à l'étudiant d'identifier des objets d'évaluation et de les traduire en manifestation de comportement. Le second aspect, plus d'homogénéité dans le fonctionnement, est couvert par le souci d'utiliser d'une part, le même instrument pour les trois activités de stage et d'autre part, par la précision des éléments d'évaluation requis auprès des divers intervenants. Le troisième aspect, que les informations recueillies soient plus formatives est rejoint d'une part, par l'identification d'un nombre restreint d'habiletés que le stagiaire s'efforcera de développer plus particulièrement au cours d'un stage donné et d'autre part, par la possibilité pour le maître-associé de réagir par des commentaires ouverts spécifiquement sur ces dernières.

Ces informations sont considérées comme des indicateurs pour la rencontre d'évaluation entre le/la stagiaire et le professeur de stage. Le quatrième aspect, qu'il y ait une continuité d'un stage à l'autre, est assuré d'une part, par une répartition équilibrée des habiletés sur l'ensemble des activités de stage et par la continuité de composantes instrumentales de l'acte d'enseigner au cours des trois activités de stage et d'autre part, par la formulation de commentaires à réinvestir. Le premier permet l'exercice d'un ensemble d'habiletés alors que le second permet de voir la progression du stagiaire en regard des composantes instrumentales. Le cinquième et sixième aspect, que les étudiants aient une meilleure compréhension de l'évaluation, ce qui a pour conséquence d'augmenter le degré de satisfaction. Invité(e) à préciser ses objectifs d'évaluation et à analyser l'appréciation que des intervenants extérieurs en font, le/la stagiaire est placé(e) en situation de premier responsable de son évaluation. Définissant au départ ce sur quoi il/elle sera évalué(e) et bénéficiant d'un soutien approprié pour le faire, il/elle percevra que son évaluation vise réellement l'amélioration de sa pratique professionnelle et non un moyen de contrôle et de jugement sur sa personne.

CONCLUSION

La présente recherche nous a permis de cerner une dimension d'importance en matière de formation pratique, l'évaluation des étudiants en stage, et de prendre conscience de l'ampleur de l'impact que l'évaluation peut avoir sur les étudiants.

Cette démarche de recherche a rendu évident la nécessité de réviser notre position face à l'évaluation actuelle des étudiants en stage, de la repenser et d'entrevoir une plus grande implication des étudiants dans leur processus d'apprentissage.

Par rapport à la problématique énoncée et à la question soulevée à la fin du premier chapitre, à savoir la possibilité d'identifier un nouvel instrument d'évaluation, nous avons regardé en littérature les auteurs qui ont donné une définition générale de l'évaluation et ceux qui se sont surtout penchés sur l'évaluation des compétences en enseignement. Certains font des distinctions marquantes de l'évaluation; la plus importante apparaît à la fin des années soixante où dorénavant, il est question d'évaluation formative et d'évaluation sommative. Cette distinction nous a servi de référence pour bâtir notre instrument. De même, l'apport de Suchman soulignant l'importance de la relation qui doit exister entre la planification, le développement, l'activité et l'évaluation, occupe une place considérable dans notre référentiel.

Nous avons regardé également du côté pratique ce qui se faisait en matière d'évaluation des stages dans quelques universités au Québec. Il est intéressant de constater que l'on parle d'évaluation continue tout au long du stage, de responsabilité première de l'étudiant, d'analyse de sa progression en milieu scolaire, de l'influence de son ensei-

nement sur le groupe d'élèves ou de la prise en charge. Toutefois, il nous a semblé que les instruments utilisés ne permettent pas une évaluation aussi adéquate que ne le laissent supposer les intentions énoncées.

A partir de tous ces éléments théoriques et pratiques, nous avons conçu un instrument qui devrait améliorer la situation actuelle de l'évaluation des étudiants en stage au CEUAT. Nous croyons, par l'utilisation de cet instrument, que le professeur responsable des stages recevra une information plus complète et plus précise provenant des différents intervenants afin de procéder à l'évaluation de l'étudiant en stage; il permettra au maître-associé et à la direction de l'école d'orienter le travail avec l'étudiant et l'évaluation, compte tenu des objectifs poursuivis par celui-ci; il permettra également à l'étudiant de clarifier son cheminement à travers les stages, autant pour lui que pour les personnes qui assurent son soutien.

Cette étude, située dans une perspective de recherche-action, a été réalisée en tenant compte du processus de résolution de problème tel que prévu dans le cadre général de la Maîtrise en éducation. Compte tenu de la nature de la problématique, de nos intentions et du processus de résolution de problème retenu, notre recherche de Maîtrise s'arrête à une proposition de solution. Cependant, il faut préciser que notre recherche-action se poursuit dès la prochaine session par la validation de cet instrument auprès d'étudiants inscrits aux activités de stage. Cette première période d'essai permettra de vérifier si cet instrument contribue véritablement à répondre aux éléments de la problématique soulevée. Cet enrichissement nous apparaît nécessaire avant de songer à toute forme d'officialisation de l'instrument.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, Gaétan Y. Carnet du stagiaire, BEPPIII, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1981.
- Audet, Louis Philippe. Gauthier, Armand. Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement, Beauchemin, Montréal, 1967.
- Bergeron, Charles. L'évaluation du programme de baccalauréat professionnel, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, novembre 1981.
- Bloom, Benjamin S. Hasting, Thomas J. Madaus, George F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, 1971.
- Bouchard, Colette. Grille pour l'analyse de la pratique scolaire, Centre de développement en environnement scolaire, Trois-Rivières, février 1977.
- Brunelle, Jean. Turcotte, Claire. Les formules pédagogiques, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 2e édition, mai 1977.
- Caisse, Maurice. Guide du stagiaire, deuxième révision, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'enseignement secondaire et collégial, Université de Montréal, 1981-1982.
- Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Rapport mai 1979, Gouvernement du Québec.
- Corbin, Ruth. Larry Swain, Wilhen. Document sur la conception des questionnaires, Ouvrage sous la direction du service de la "Règle des dix", Division de la coordination des enquêtes spéciales, Statistique Canada, Ottawa, juillet 1977.
- De Landsheere, G., en collaboration avec Boyer, F. Comment les maîtres enseignent: Analyse des interactions verbales en classe, Bruxelles, ministère de l'Education nationale et de la culture, 1979.

Direction générale de l'enseignement supérieur, M.E.Q., La formation pratique des enseignants, Document d'orientation, Service général de la formation du personnel de l'enseignement, février 1980.

* Document d'information, Module PREL (préscolaire-primaire), Ateliers (stages) des étudiants(es) de 2e et 3e année, Université du Québec à Rimouski, avril 1981.

Dossier d'information sur les stages, Annexe au rapport préliminaire du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Laval, mai, 1978.

Doty, Charles. Cap, Orest. Evaluation de la performance pour la certification des enseignants, Rutgers University, New Jersey, publié dans N.A.I.T.T.E., Journal of Industrial Teacher Education, vol. 10, no 2, 1973.

Flanders, Ned A. Interaction Analysis in the classroom: A manual of Observers, Rev. ed, Ann Arbor, Michigan, School of Education, University of Michigan, 1966.

Fontaine, France. Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Fortier, Eliane. Observation de l'apprentissage du stagiaire, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 2e édition, 1979.

Georges, Guy. et al. La formation des maîtres, Collection information et formation, Les Editions ESF, Paris, 1974.

Gingras Audet, Jeanne-Marie. Les mésaventures d'une évaluation, l'enseignement du français au collégial, Prospectives, avril 1977,

Guide du stagiaire, enseignement primaire, DID-16520, Stage 2, intégration à la classe, Université Laval, sept. 1981.

Guide du stagiaire, enseignement primaire, DID-16521, Stage 3, prise en charge de la classe, Université Laval, Québec, sept. 1981

Guide du stagiaire, enseignement primaire DID-12159, Stage 1, sensibilisation à l'école primaire, Université Laval, janvier 1982.

Hameline, Daniel. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Préface de Bertrand Schwartz, Éditions ESF/Entreprise Moderne d'édition, Paris, 1979.

Hilliard, Pauline. Durrance, Charles L. La supervision des activités de stage, Bulletin no 1 de l'A.S.T., "Guiding Student Teaching Experiences", traduit par Jules Dumas, Université Laval, Québec, 1980.

Laurin, Camille. Ministre de l'Éducation, discours prononcé à l'Université du Québec à Montréal, 5 mars 1981.

Les cahiers du COPIE. Formation des enseignants problématique - orientations - perspectives, Conseil franco-québécois d'orientation pour la perspective et l'innovation en éducation, Coopération franco-québécoise, no 1, 1979.

Les stages d'enseignement, manuel préparé à l'intention des maîtres stagiaires, professeurs surveillants, membres du personnel des écoles participantes, chargés de l'enseignement au secondaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill, Montréal.

Maheux, Jeanne B. Analyse structurale de l'évaluation de l'enseignement identifié comme élément systémique, mémoire présenté au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en vue de l'obtention de la Maîtrise en Éducation, Trois-Rivières, mai 1976.

Majault, Joseph. La formation du personnel enseignant, Conseil de la coopération culturelle, l'Éducation en Europe, Strasbourg, 1965.

Martin, Daniel. Perreault, Guy. Provencher, Gérard. Le projet Lebel, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, juin 1982.

Mialaret, Gaston. La formation des enseignants, Presses universitaires de France, Que sais-je, France, 1977.

Module Éducation, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, La formation pratique des maîtres: Orientations et actions à privilégier, rédigé par Jean-Claude Bourassa et Paul-André Martin, Rouyn, décembre 1981.

- Mollo, Suzanne. L'école dans la société, Psychosociologie des modèles éducatifs, Dunod, Paris, 1970.
- Paquette, Claude. Hein, George E. Patton Quinn, Michael. Evaluation et pédagogie ouverte, Esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts, Editions NHP, Victoriaville, 1980.
- Postic, Marcel. Observation et formation des enseignants, P.U.F., Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1977, p. 57.
- Programme de Maîtrise en Education, Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, mars 1978.
- Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Rapport Parent, Tome II, 1964.
- Rapport du groupe de travail sur les stages au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, juin 1980.
- Stufflebeam, Daniel J. et al. L'Evaluation en éducation et la prise de décision, Editions N.H.P., Victoriaville, 1974, p. 54.
- Syllabus, stages au choix, B.Sc. III, Faculté des sciences de l'éducation, section préscolaire-primaire, Université de Montréal.
- Worthen, Blaine R. et Sanders, James R. Educational Evaluation: Theory and Practice, Charles A. Jones, Publishing Company, Worthington, (Ohio: 1976).



ANNEXE I

S T A G E S

STAGE I - PERCEPTION DU TRAVAIL DU STAGIAIRE PAR LE MAITRE-ASSOCIE

Identification du stage (cochez) 4101 Élémentaire
4102 Secondaire

Séssion: _____

Maître-associé: _____

Nom

Prénom

Ecole: _____

Nom

Téléphone

Stagiaire: _____

Nom

Prénom

Discipline, niveau: _____

Pour chacune des questions suivantes, encerclez 0, 1, 2, 3, 4 ou N;
et ajoutez vos commentaires s'il y a lieu.

Echelle d'évaluation: 0 = pas du tout
1 = un peu
2 = moyen
3 = beaucoup
4 = de façon remarquable
N = impossible d'évaluer

...

QUESTIONS

1. Le stagiaire s'est-il adapté et intégré à la vie de l'école?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

2. Le stagiaire a-t-il été ponctuel et assidu?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

3. Le stagiaire a-t-il collaboré de façon positive avec son maître-associé?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

4. Le stagiaire s'est-il renseigné sur le programme, les objectifs d'enseignement, le matériel didactique et les méthodes de son champ d'enseignement?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

...

5. Le stagiaire a-t-il animé (ou participé à l'animation) d'activités pédagogiques?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

6. Le stagiaire maîtrisait-il la langue française parlée et écrite?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

7. Dans l'ensemble, considérez-vous que le stagiaire a réalisé son stage de façon satisfaisante?

0 1 2 3 4 N

Commentaires: _____

8. Autres commentaires: _____

Signature du maître-associé

Date

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES DANS L'OUEST QUEBECOIS

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

STAGES

CRITERES D'EVALUATION

DE LA PERFORMANCE PEDAGOGIQUE

Session : _____
Stage : _____
Stagiaire : _____
Maître-associé : _____
Ecole : _____ Niveau _____

CRITERES D'EVALUATION

ORGANISATION

1. ORGANISATION

- Projet : Trop lourd - insuffisant - bien réparti dans le temps.
- Matériel : Adéquat ou non.
- Organisation : Disposition de la classe.
Personnes ressources.

2. OBJECTIFS

- Correspondent aux besoins de l'enfant.
- Précis.
- Respectent plusieurs habiletés.
- Sont atteints à la fin du stage.

ASPECTS FORMELS DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

3. MOYENS D'APPRENTISSAGE

Pertinence des moyens d'apprentissage utilisés
en rapport avec le niveau de capacité des élèves.

4. VARIETES DES APPRENTISSAGES

Habilité à varier les situations d'apprentissage:
approche pédagogique privilégiée.

5. EVALUATION

Savoir évaluer le rendement de l'élève
(habiletés ou connaissances).

ASPECTS INFORMELS DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

6. INTERET, MOTIVATION

Habileté à susciter l'engagement de l'élève.

Attention de l'élève à la tâche.

Enthousiasme du groupe.

Degré de participation du groupe.

7. CREATIVITE

Habilité à favoriser l'initiative et la prise de décision de l'élève.

8. COMMUNICATION-ELEVE

L'approche du stagiaire vis-à-vis l'élève.

9. COMMUNICATION-GROUPE

Habilité à communiquer avec le groupe (langue parlée et écrite).

Vocabulaire adapté à l'enfant.

La prononciation (langue parlée et écrite).

10. MAÎTRISE DU GROUPE: REGLEMENT DE CONFLITS.

ADAPTABILITE

11. ADAPTATION

Habilité à s'adapter à des situations imprévues, et capacité de se réorganiser.

12. PONCTUALITE ET ASSIDUITE

COMMENTAIRES DIVERS

Le _____

Stagiaire

Maître-associé

Principal

Responsable de l'Université

ENQUETE SUR L'EVALUATION DES
STAGES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

1- Les objectifs:

Voici de façon générale, les objectifs des trois (3) stages pratiques d'enseignement. Lisez chaque objectif et indiquez selon votre expérience, si la façon présentement utilisée au C.E.U.O.Q. pour évaluer l'atteinte des objectifs de chaque stage est:

Choisissez le ou les stages que vous avez faits.

STAGE I

Permettre à l'étudiant de faire des observations progressives et systématiques du milieu scolaire, de préparer et d'animer au moins deux activités d'enseignement.

très satisfaisant
satisfaisant
peu satisfaisant
insatisfaisant

STAGE II

Permettre à l'étudiant d'élaborer, de réaliser et d'évaluer un projet d'enseignement dans la matière de son choix.

très satisfaisant
satisfaisant
peu satisfaisant
insatisfaisant

STAGE III

Permettre à l'étudiant une prise en main totale de la classe au même titre qu'un enseignant régulier.

très satisfaisant
satisfaisant
peu satisfaisant
insatisfaisant

2- Quelles sont les étapes d'évaluation effectuées dans le milieu scolaire et dans le milieu universitaire après les stages pratiques?

- 3- Dans le présent système d'évaluation on ne demande pas d'exprimer de façon formelle des remarques que l'étudiant pourrait utiliser pour améliorer sa pratique. Selon vous devrait-on inclure cette possibilité?

Vous répondez:

- Oui
Non
Incertain

Commentaires:

- 4- Est-ce que toi, comme étudiant, tu fais des références aux évaluations précédentes?

- Lien entre stage I et II
Lien entre stage II et III
Aucun lien n'est fait

- 5- A la fin d'une session d'évaluation d'un stage pratique, avez-vous l'impression de savoir de façon précise ce que vous devez faire maintenant pour améliorer vos habiletés d'enseignement?

- C'est très clair
C'est clair
C'est peu clair
C'est pas du tout clair

Commentaires:

ENQUETE SUR L'EVALUATION DES
STAGES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

ANNEXE IV

1- Les objectifs:

Voici de façon générale, les objectifs des trois (3) stages pratiques d'enseignement. Lisez chaque objectif et indiquez selon votre expérience, si la façon présentement utilisée au C.E.U.O.Q. pour évaluer l'atteinte des objectifs de chaque stage est:

Très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante ou insatisfaisante.

Répondre pour le ou les stages que vous avez eu à évaluer.

2- Selon vous, que veut dire "satisfaisant" et "insatisfaisant"?

STAGE I

STAGE II

STAGE III

Permettre à l'étudiant de faire des observations pressenties et systématiques du milieu scolaire, de préparer et d'animer au moins deux activités d'enseignement.

Permettre à l'étudiant d'élaborer, de réaliser et d'évaluer un projet d'enseignement dans la matière de son choix.

Permettre à l'étudiant une prise en main totale de la classe au même titre qu'un enseignant régulier.

très satisfaisante
satisfaisante
peu satisfaisante
insatisfaisante

très satisfaisante
satisfaisante
peu satisfaisante
insatisfaisante

très satisfaisante
satisfaisante
peu satisfaisante
insatisfaisante

3- Listez de façon très résumée les étapes que vous entreprenez personnellement quand vous évaluez un étudiant.

4- Dans le présent système d'évaluation, on ne demande pas d'exprimer de façon formelle des remarques que l'étudiant pourrait utiliser pour améliorer sa pratique, selon vous devrait-on inclure cette possibilité?

Vous répondez:

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>
Incertain	<input type="checkbox"/>

Commentaires:

5- Quand vous faites une évaluation d'un étudiant-maître, utilisez-vous ses évaluations précédentes des stages pratiques comme partie de votre système d'évaluation:

Toujours	<input type="checkbox"/>
Souvent	<input type="checkbox"/>
Parfois	<input type="checkbox"/>
pas du tout	<input type="checkbox"/>