

LE BON PROFESSEUR, C'EST CELUI QUI SE CHERCHE DES PROBLÈMES

Propos recueillis par Julie ROBERGE, membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale* et professeure de français au Cégep André-Laurendeau



Élie MILGROM est professeur émérite d'informatique à l'Université catholique de Louvain, en Belgique. Avec ses collègues de l'École Polytechnique de Louvain, il a participé à une réflexion en profondeur sur les approches et les pratiques de formation, en collaboration avec des chercheurs en pédagogie. Cette réflexion les a conduits à concevoir et à mettre en œuvre une réforme majeure de la formation basée sur l'apprentissage actif. Lors de son passage à Montréal, au moment des journées sur la pédagogie universitaire à l'UQAM en juin 2015, Élie Milgrom a prononcé une conférence très appréciée des participants. *Pédagogie collégiale* a profité de son séjour pour le rencontrer.

PÉDAGOGIE COLLÉGIALE:

Monsieur Milgrom, vous avez commencé votre conférence en disant que «le pire, c'est d'être considéré comme un *bon* prof parce qu'on ne se pose pas de questions». Que vouliez-vous dire ?

ÉLIE MILGROM:

Nous sommes tous très occupés. Nous avons donc une tendance naturelle à faire passer ce qui est urgent avant tout le reste, y compris souvent avant ce qui est important. Un professeur qui n'a pas de problèmes comme enseignant – ou qui ne reçoit aucun signal lui disant qu'il pourrait en avoir – sera enclin à consacrer son énergie aux nombreuses autres questions qui le préoccupent et qui réclament son attention. Il est encouragé dans cette voie par une opinion erronée très (trop) répandue selon laquelle l'absence de problèmes dans un enseignement implique nécessairement que cet enseignement est de bonne qualité. Cette affirmation vient d'une erreur de logique dans l'inversion de l'affirmation suivante, qui est entièrement correcte, elle: s'il y a des problèmes, alors l'enseignement ne peut pas être de bonne qualité¹. On en arrive presque à définir la bonne qualité dans l'enseignement comme l'absence de problèmes!

Ce que je veux dire, c'est que la perception que l'on est un *bon* professeur – parce que les enseignements dont on a la charge sont sans problèmes – risque, très souvent, d'endormir les velléités de se poser des questions au sujet de ces enseignements. Cela freine la remise en question de ses propres méthodes et attitudes pédagogiques, ce qui est pourtant une condition nécessaire pour essayer de mieux faire. Or, j'espère montrer qu'on peut presque toujours faire mieux...

Le rôle du professeur n'est pas d'enseigner, mais de placer les étudiants dans des conditions d'apprentissage. Même si cela semble aller de soi, pourquoi est-il important de le rappeler ?

em Sur qui les termes utilisés *formation*, *enseignement*, *enseignant*, *professeur* mettent-ils l'accent ? Certainement

pas sur les acteurs les plus importants de tout système éducatif: les apprenants, les élèves, les étudiants. L'image qui est véhiculée par le langage courant (et parfois même celui des *législateurs* ou des *ministères*) est celle du professeur, détenteur du savoir absolu, qu'il transmet à ses étudiants. Dans cette vision, le professeur est au centre de l'action et c'est ce qu'il fait qui est déterminant.

Cette conception de l'enseignement fait croire à beaucoup de professeurs que c'est (par exemple) en perfectionnant leurs techniques de communication qu'ils amèneront les étudiants à mieux apprendre. Il est certain qu'il faut posséder de bonnes techniques de communication, mais cela revient à perfectionner l'émetteur du signal sans se préoccuper du récepteur. Or, nous souhaitons que ce soit le récepteur qui apprenne ! Il faut donc impérativement commencer par se préoccuper des conditions qui favoriseront l'apprentissage avant de penser à peaufiner ses diapos PowerPoint !

Je considère donc qu'il faut réellement mettre l'apprenant au cœur de nos préoccupations, sans nous contenter de répéter cette phrase comme un simple slogan qui sonne bien. Cela implique, selon moi, que le premier souci de tout professeur ne doit pas être «comment mieux enseigner ?», mais bien «que faire pour aider mes étudiants à apprendre ?» ou «quelles conditions dois-je créer pour que mes étudiants apprennent ?»

Qu'est-ce que le «dispositif de formation» dont vous parlez ?

em Je trouve que les termes *formation* et *programme de formation* font au mieux référence au contenu, mais ils ne font pas assez référence aux acteurs principaux que sont les apprenants et les professeurs. J'utilise le terme

¹ L'inversion correcte est évidemment: si un enseignement est de bonne qualité, alors il ne peut y avoir de problèmes.



dispositif de formation pour désigner tout ce qui constitue l'expérience d'un étudiant qui suit un programme de formation. Dans une vue système (c'est l'ingénieur qui parle!), l'étudiant qui entre est transformé par le dispositif de formation: à la sortie, il a progressé dans ses connaissances, ses compétences, ses aptitudes, ses attitudes grâce au dispositif de formation (du moins, c'est ce que l'on vise).

Un certain nombre de **paramètres** influent sur les effets produits par le dispositif de formation: le cursus (la matière), les activités du cursus, les pédagogies mises en œuvre, l'organisation de l'emploi du temps des étudiants, la logistique (par exemple, la disposition des locaux), le comportement des professeurs, les rétroactions fournies, etc. En agissant sur ces paramètres, on peut modifier la valeur ajoutée du dispositif de formation, on peut mettre en place des conditions permettant aux étudiants d'atteindre le profil de sortie attendu dans son programme. Par exemple, en augmentant le nombre d'activités non encadrées des étudiants et en adaptant leur emploi du temps, on peut stimuler leur capacité à agir de manière autonome². Ce sont avant tout les professeurs, mais aussi les directions d'établissement, les étudiants eux-mêmes et, parfois, les ministères qui sont en mesure d'agir sur les paramètres pour ainsi influencer sur le profil des étudiants au terme de leur formation.

Se pose alors la question: comment amener l'étudiant à atteindre le profil de sortie attendu à la fin de ses études? La réponse est simple pour autant que l'on sache avec précision ce que l'on attend à la sortie du dispositif de formation. **Tant que le profil de sortie atteint est sensiblement différent du profil de sortie attendu, il faut agir sur les paramètres pour rapprocher le plus possible le profil de sortie atteint du profil de sortie attendu.** Simple à dire, souvent difficile à faire!

Ceci mène à une autre question: comment savoir si le profil de sortie atteint est différent du profil de sortie attendu? Pour y répondre, trois conditions doivent être satisfaites. Il faut: 1) savoir avec précision ce qui est attendu à la sortie du dispositif de formation; 2) savoir avec précision ce qui est atteint par chaque étudiant à l'issue du dispositif de formation; 3) être en mesure de comparer les deux.

La condition (1) est satisfaite lorsque l'on dispose d'une formulation claire, précise et complète des objectifs d'apprentissage du dispositif de formation. En Europe, on appelle cela les *acquis d'apprentissage* (traduction de *intended learning outcomes*), ce que vous appelez,

au Québec, les *objectifs et standards*. Certains parlent parfois de *compétences*, un terme tellement polysémique qu'il est souvent trop flou pour être utile, sauf si on en donne une définition réellement précise. Disons, pour faire simple, que les compétences sont pour moi un type particulier d'acquis d'apprentissage.

La condition (2) est satisfaite lorsque les mécanismes d'évaluation (examens, interrogations, épreuves, tests, etc.) fournissent une mesure fiable du profil de sortie de chaque étudiant. La capacité à construire de telles évaluations n'est pas innée: elle s'apprend et fait partie du développement professionnel des professeurs.

La condition (3) est remplie lorsque les critères utilisés pour exprimer ce qui est attendu et pour exprimer ce qui est atteint sont identiques.

Je regrette de devoir constater qu'il y a très peu de programmes de formation, donc de dispositifs de formation, qui satisfont les trois conditions: je laisse à chacun le soin de faire son examen de conscience... Très souvent, les objectifs d'apprentissage visés sont absents ou tellement généraux et vagues qu'il est impossible de les utiliser dans une comparaison sérieuse avec les objectifs réellement atteints. Quant à déterminer ceux-ci, cela dépend des examens qui mesurent hélas! très souvent autre chose que l'atteinte des objectifs³.

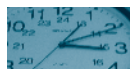
La notion de «dispositif de formation» ne s'applique-t-elle qu'à des programmes entiers?

em La beauté du concept est qu'il s'applique à n'importe quel niveau de décomposition d'un programme de formation. On peut mettre en œuvre les idées mentionnées plus haut pour un programme de formation en entier, une partie de programme (une année, un semestre), une matière d'un programme, différentes unités d'enseignement d'une matière d'un programme, une activité d'une unité d'enseignement d'une matière d'un programme, etc.

Prenons le cas d'une leçon d'une heure et demie qui fait partie d'une unité d'enseignement en histoire du Québec (peu importe le sujet). Ne serait-il pas souhaitable que le professeur ait une idée précise de ce que les étudiants

² Notons que d'autres conditions peuvent être nécessaires pour atteindre ce résultat, en particulier des situations qui stimulent le besoin d'effectuer le travail autonome.

³ NDLR: Au Québec, les différents documents de programmes et les plans-cadres élaborés par les collèges à partir des objectifs ministériels définissent très bien les objectifs d'apprentissage pour chacun des cours.



devraient atteindre comme objectifs à l'issue de cette leçon? Ne serait-il pas raisonnable de vérifier, à la fin de cette leçon, si ces objectifs sont effectivement atteints? Et, s'ils ne le sont pas, ne serait-il pas évident pour le professeur qu'il doit adapter son cours (le dispositif) en conséquence?

Si l'on ne procède pas souvent de la sorte, n'est-ce pas parce que le professeur sait ce qu'il va faire, lui, pendant ce cours, mais qu'il n'a pas une idée précise de ce qu'il cherche à atteindre avec ses étudiants? Évidemment, peut-être craint-il de découvrir que le cours magistral – la leçon – n'est pas la bonne manière d'atteindre ces objectifs, ce qui l'amènerait à devoir repenser la totalité de son unité d'enseignement... En a-t-il toujours la volonté? En a-t-il toujours la possibilité? Peut-être prend-il beaucoup de plaisir à *professer* en faisant étalage de ses savoirs. Toutefois, nous avons découvert que l'on peut prendre au moins autant de plaisir – et souvent beaucoup plus – en se transformant en *concepteur d'occasions d'apprendre!*

Il y a alignement lorsque chaque activité d'apprentissage proposée aux étudiants contribue de manière explicite à se rapprocher de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et à rien d'autre [...].

Pourquoi est-ce si important de libeller correctement les objectifs que l'on vise dans la construction des cours?

em De ce qui précède, j'espère que l'on voit bien que l'existence d'objectifs d'apprentissage clairs, précis et opérationnels est indispensable à tous les niveaux de décomposition d'un programme de formation. C'est une condition nécessaire pour qu'on puisse raisonner correctement au sujet du programme et de ses composantes et, le cas échéant, ajuster les différents dispositifs pour rapprocher les étudiants des profils de sortie visés. Ce qui ne cesse de m'étonner, c'est que l'on sait depuis longtemps pourquoi il est nécessaire de disposer d'objectifs d'apprentissage bien rédigés; on sait aussi ce que signifie *bien rédigés*. Il suffit d'examiner les sites Web de quelques établissements européens pour voir que rares sont ceux qui affichent des objectifs d'apprentissage clairs, précis et opérationnels pour leurs programmes et pour chacun de leurs cours. Ce que j'ai pu lire au sujet de l'approche par compétences mise en œuvre au collégial me paraît correct, mais je n'ai pas examiné en détail les compétences choisies pour les différents programmes⁴.

Par ailleurs, une qualité indispensable de tout programme/dispositif de formation est l'**alignement**, une notion introduite par Biggs en 1999. Il y a alignement lorsque chaque activité d'apprentissage proposée aux étudiants contribue de manière explicite à se rapprocher de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et à rien d'autre; et chaque évaluation, test, interrogation, examen mesure le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et rien d'autre.

Lorsqu'un programme/dispositif de formation est aligné, cela revient à affirmer que, si l'étudiant effectue correctement toutes les activités d'apprentissage qui lui sont proposées, alors le professeur garantit que l'étudiant atteindra les objectifs d'apprentissage et qu'il sera en mesure d'en apporter la preuve en réussissant les évaluations. C'est bien un contrat de confiance entre le professeur et les étudiants et c'est ce contrat qui est un élément essentiel de la motivation des étudiants.

Vous parlez de «l'utilité» de la formation. Au Québec, on craint un peu ce mot qu'on associe à l'utilitarisme de la formation, comme s'il ne fallait former les étudiants qu'en fonction de ce qui est à la mode sur le marché du travail en ce moment. Pouvez-vous expliquer cette «utilité»?

em Je préconise le terme *utilité* pour caractériser une formation ou, plus précisément, un dispositif de formation. Pour moi, un dispositif de formation est d'autant plus *utile* qu'il permet au plus grand nombre d'étudiants d'atteindre le mieux possible les objectifs d'apprentissage et d'en apporter la preuve (condition d'efficacité), dans la limite des efforts consentis par ces étudiants; avec une consommation acceptable de ressources (condition d'efficience).

Je mets en relief le terme *utilité*, car je l'utilise dans une acception qui n'est pas celle du langage courant. Dans le langage courant, l'utilité (sans mise en relief) d'une formation fait référence au bénéfice que l'individu ou la société en retire, ce qui correspond au concept d'utilitarisme. En Belgique, par exemple, il n'est pas rare d'entendre contester l'utilité d'une formation en latin pour les élèves de l'enseignement secondaire.

On utilise souvent le terme *qualité* lorsque l'on parle des formations. En Europe, on parle sans cesse, depuis

⁴ NDLR: Au Québec, les compétences visées et les objectifs d'apprentissage pour chaque cours sont normalement décrits dans un document-programme auquel les étudiants inscrits dans un programme ont accès; les objectifs d'apprentissage devraient aussi être présentés dans les plans de cours. Toutefois, cette information n'est peut-être pas toujours disponible au grand public, à partir des sites Web des établissements collégiaux.



la Déclaration de Bologne (1999), de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur. Cela mène inévitablement à dire que certaines formations sont *de bonne qualité*, voire tout simplement *bonnes*, alors que d'autres ne le sont ou ne le seraient pas ou le sont moins. Je trouve ce langage dangereux, car très réducteur: il suscite des jugements à l'emporte-pièce sur un sujet qui mérite beaucoup plus de nuances.

Remarquez que la satisfaction des étudiants, des professeurs ou même de la société ne figure pas dans la définition de *l'utilité*: ce sont des objectifs certes importants, mais qui pour moi ne sauraient primer sur la notion d'*utilité*. Or, très souvent, la satisfaction des étudiants, des professeurs ou de la société passe pour un critère majeur pour caractériser un programme ou un dispositif de formation. Je considère qu'il faut avant tout viser *l'utilité*, car la satisfaction sans *l'utilité* est un leurre et *l'utilité* est une bonne manière d'engranger la satisfaction.

Remarquez aussi que mon insistance sur les objectifs d'apprentissage et sur l'alignement est fortement liée à la notion d'*utilité*!

Alors, pourquoi faudrait-il améliorer *l'utilité* des formations que nous offrons dans le réseau collégial ?

em N'ayant pas examiné en détail le niveau d'*utilité* des formations offertes dans le réseau collégial québécois, je ne vais pas me risquer à affirmer qu'il faut l'améliorer! Ce que je suis prêt à affirmer, c'est qu'il faut examiner périodiquement *l'utilité* de chaque formation et s'interroger sur la nécessité ou non d'agir pour l'améliorer. La raison est très simple: n'avons-nous pas une obligation de procéder ainsi pour répondre aux attentes de la société? Il me semble que c'est la seule manière de montrer aux parties prenantes (étudiants, parents, pouvoirs subsidiaires, société) que nous nous préoccupons de fournir le meilleur service possible avec les moyens dont nous disposons. Si nous négligeons de le faire, certains pourraient considérer qu'ils « n'en ont pas pour leur argent » ... et être tentés de réduire (encore plus?) les budgets consacrés à l'enseignement supérieur.

Valoriser la pédagogie à l'enseignement supérieur, comment est-ce possible? Quel est l'intérêt pour un établissement d'aller en ce sens ?

em L'ingénieur que je suis peut-il se risquer à faire un peu de psychologie à cinq sous? Il me semble que chacun cherche à tirer satisfaction du ou des métiers qu'il exerce. Exercer

un métier sans satisfaction devient vite un calvaire. Lorsque nous avons fait, en 2000, une réforme radicale pour transformer les deux premières années de la formation à l'École Polytechnique de Louvain⁵, un de nos objectifs annoncés était que les étudiants et les professeurs aient plus de plaisir dans leurs rôles respectifs (nous avons l'impression très forte qu'il n'y avait pas beaucoup de plaisir pour les uns comme pour les autres dans la situation que nous vivions avant cette réforme).

Certains professeurs trouvent leur satisfaction en eux-mêmes (le sentiment du devoir accompli); d'autres ont besoin du regard encourageant d'autrui pour être confortés dans leurs actions et éprouver de la satisfaction. Beaucoup éprouvent le besoin de savoir ce que l'établissement « pense de leur travail ». Or, très souvent, l'établissement (la direction, les collègues) ne s'exprime qu'en cas de problèmes. Quand il n'y a pas de problèmes (« tout va bien »), l'établissement est très souvent muet. Que tout aille bien, c'est normal et il n'y a donc rien à dire. Au fil du temps, certains professeurs à qui l'établissement ne partage jamais ce qu'il « pense de leur travail », finissent par ressentir une baisse de motivation, ce qui mène au découragement et au choix d'autres priorités. Or, je considère que l'établissement doit mobiliser ses professeurs s'il veut augmenter *l'utilité* de ses programmes de formation.

Valoriser l'engagement pédagogique est une manière explicite, pour l'établissement, d'encourager les professeurs qui progressent dans leurs compétences pédagogiques et qui augmentent *l'utilité* des enseignements dont ils ont la charge et, par conséquent, d'entretenir leur motivation. Ce n'est pas une option: c'est une nécessité.

Les formes que peut prendre la valorisation dépendent du contexte de chaque établissement et de chaque pays: promotion, prime salariale, personnel supplémentaire, prix d'excellence pédagogique, financement pour participer à des colloques, congé sabbatique, etc. Ce ne sont pas les formules qui manquent. Encore faut-il trouver des ministères ou des directions d'établissement capables de faire preuve de créativité en la matière au vu des enjeux: l'engagement pédagogique des professeurs (et donc leur valorisation) est indispensable, en particulier pour susciter et entretenir la motivation des étudiants, conditions nécessaires pour réussir ses études.

⁵ En nous appuyant sur l'expérience et avec l'aide d'Yves Mauffette, professeur à l'UQAM.



Deux conditions doivent néanmoins être remplies en matière de valorisation de l'engagement pédagogique. Il faut que la récompense soit attribuée sur des bases objectives et connues – pour éviter le copinage – et rendue publique.

On comprend que la pédagogie a toute sa place dans l'enseignement supérieur et que ce n'est pas nécessairement en opposition avec la discipline. Que fait-on avec les professeurs qui accumulent des années d'expérience en enseignement sans réellement réfléchir à leurs pratiques de pédagogues? N'y a-t-il pas un danger à «fonctionner par instinct»?

em Créer les conditions pour que les étudiants apprennent afin d'atteindre les objectifs et vérifier qu'ils les ont ou non atteints (ce que j'appelle *enseigner*) est un métier en soi. Certes, il existe des musiciens qui sont des virtuoses sans jamais avoir appris la musique: ils sont rares, voire rarissimes. De même, il existe sans doute des professeurs qui sont des virtuoses de l'enseignement sans n'avoir jamais été formés à ce métier, mais je crains qu'ils soient encore plus rares que les musiciens autodidactes.

Il est étrange de constater que, dans beaucoup de pays, on ne peut pas enseigner au primaire ou au secondaire sans avoir effectué des études appropriées et obtenu le diplôme correspondant, alors que la seule maîtrise d'un domaine disciplinaire suffit pour être considéré apte à l'enseignement supérieur. Je le répète: enseigner (au sens où je l'entends) est un métier en soi. Si un établissement engage des professeurs qui n'ont pas appris le métier de professeur, il lui incombe de créer les conditions pour qu'ils l'apprennent et il incombe à ces professeurs de faire le nécessaire pour l'apprendre rapidement.

Il y a une grande satisfaction personnelle à devenir meilleur dans son métier – et à savoir pourquoi – au fur et à mesure du temps qui passe.

Une fois formé à son métier, un professeur doit être capable de raisonner de manière rigoureuse au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement; de ne plus s'appuyer principalement sur les opinions, l'intuition, l'imitation, les croyances, mais bien sur des faits établis, en particulier sur la base de l'expérience ou grâce à la recherche en pédagogie; d'émettre un jugement fondé sur ce qui fonctionne/ne fonctionne pas et d'expliquer pourquoi; de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs de

formation *utiles*; de collaborer avec les autres professeurs pour assurer la cohérence des programmes auxquels ils contribuent. Ce sont là des objectifs d'apprentissage de toute bonne formation au métier de professeur⁶.

Est-il possible de se former à ce métier? Assurément. D'ailleurs, notre coopérative FA2L⁷ a aidé plusieurs centaines de professeurs dans plusieurs pays à franchir le (difficile) premier pas, puis à progresser. Mais il faut bien évidemment avant tout que les professeurs en question acceptent qu'il leur faille se former! Il faut qu'ils acceptent de sortir de leur zone de confort. Là encore, c'est aux établissements à la fois de faire savoir clairement à leurs professeurs que leur développement professionnel en tant que professeurs est une obligation et de mettre les moyens nécessaires à leur disposition. Il est curieux de constater qu'il existe, dans beaucoup d'établissements, des budgets pour la formation continue du personnel administratif et technique, mais que, souvent, peu de choses sont prévues pour les professeurs. Parfois même, les budgets existent, mais ils sont peu utilisés. Si l'établissement ne montre pas ouvertement que la formation des professeurs est une priorité, une fois de plus les préoccupations urgentes de ceux-ci prendront le pas sur ce qui est important.

Est-il nécessaire que les professeurs soient évalués pour qu'ils puissent progresser?

em Je pense qu'il est avant tout nécessaire que les professeurs soient en mesure d'évaluer *eux-mêmes* où ils en sont dans leur *performance* en tant que professeurs. Il n'est pas nécessaire de faire faire cette évaluation par des tiers, sauf si on pense à la valorisation par l'établissement (voir plus haut). Ce qui est vrai pour les étudiants l'est aussi pour les professeurs quand ils se forment à leur métier de professeur: pendant notre apprentissage, nous avons tous besoin de repères pour savoir si nous progressons, si nous sommes sur la bonne voie et pour déterminer ce qui reste à faire pour atteindre les objectifs. Il faut donc nécessairement disposer d'instruments de mesure appropriés.

⁶ NDLR: Un profil de compétences pour les professeurs du collégial a été élaboré il y a quelques années par un groupe de travail de PERFORMA. Un article sur le sujet a paru dans la revue: Sophie Dorais et Jacques Laliberté, «Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, mars 1999, p. 8-13 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/performa_12_3.pdf].

⁷ [FA2L.be].



Comment peut-on faire de l'évaluation des enseignements et des professeurs de façon constructive ? Qu'avez-vous fait à l'Université catholique de Louvain en ce sens ?

em À l'UCLouvain, il y a trois niveaux barémiques pour les professeurs et le passage à un niveau supérieur se fait à la demande de l'intéressé par l'introduction d'un dossier. Ce dossier comporte trois volets : la recherche, l'enseignement et tout le reste (qu'on appelle les services à l'établissement ou à la société). Comme partout, il y a beaucoup de candidats et relativement peu d'élus (les contraintes budgétaires sont souvent prises comme explication).

Depuis longtemps, les commissions chargées de classer les candidats pensaient savoir comment s'y prendre pour évaluer la qualité de la recherche. Je ne me prononcerais pas sur les critères utilisés pour le faire... Par contre, elles avaient beaucoup de mal à évaluer l'enseignement et avaient plutôt tendance à considérer l'absence de problèmes comme un gage de qualité (voir plus haut).

Dans le secteur des Sciences et des Technologies de l'UCLouvain, on a estimé qu'il fallait disposer d'un outil de mesure fiable et aussi objectif que possible en matière de performance pédagogique pour traiter le volet *enseignement* des demandes de promotion. La commission du secteur a donc établi une grille critériée avec six critères et quatre niveaux de performance. Les six critères retenus (c'est leur choix et d'autres choix sont évidemment possibles) sont :

1. la manière dont les activités de formation ont été conçues par le professeur (par exemple, objectifs déclinés en acquis d'apprentissage visés, alignement) ;
2. la manière dont les activités de formation sont mises en œuvre par le professeur (par exemple, le dispositif est adapté aux publics) ;
3. la réflexion pédagogique du professeur et son application dans les activités de formation qu'il organise ;
4. l'implication du professeur dans les activités de formation dont il a la charge (par exemple, révision périodique des dispositifs) ;
5. les actions entreprises par le professeur en vue de son développement professionnel en tant que professeur ;
6. la prise de responsabilités dans la gestion de l'enseignement (par exemple, responsabilité de filière, de programme).

Pour chaque critère, la commission a défini ce qui est nécessaire pour atteindre chacun des quatre niveaux, qui

vont du minimum acceptable (+) à l'excellence (++++). De manière générale, les niveaux sont définis comme suit :

Le professeur remplit effectivement la charge qui lui a été confiée, **sans problèmes apparents**. (+)

Le professeur démontre un souci d'amélioration périodique de ses enseignements ; il tient compte effectivement des résultats des enquêtes auprès des étudiants, mais essentiellement **sur une base intuitive**. (++)

Le professeur porte un **regard critique réflexif** et prospectif sur son enseignement, il développe et met en œuvre un plan pour en améliorer *l'utilité*. (+++)

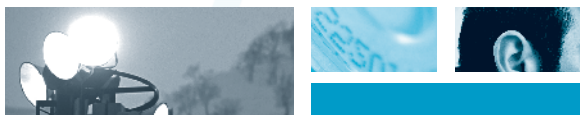
Le professeur **diffuse** activement les compétences qu'il a acquises auprès d'autres professeurs. (++++)

Pour le critère 1, par exemple, l'on obtiendrait ceci :

CRITÈRE 1 : CONCEPTION DES ACTIVITÉS DE FORMATION

+	Le professeur a produit des descriptions de ses enseignements, sans nécessairement apporter de preuve d'une réflexion en profondeur.
++	Le professeur a produit des descriptions de ses enseignements ; ces descriptions sont de qualité, en particulier pour la formulation des objectifs d'apprentissage, véritablement centrés sur les apprenants.
+++	Le professeur apporte des preuves de l'alignement entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les évaluations dans les enseignements auxquels il participe.
++++	Le professeur joue un rôle actif en vue d'aider d'autres professeurs à obtenir un alignement entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les évaluations dans les enseignements auxquels ils participent.

Avec cet extrait, on voit bien que cette grille peut aisément être utilisée par chaque professeur pour déterminer, le plus honnêtement possible, son niveau pour ce critère (et pour les cinq autres). La même grille sera utilisée par la commission chargée d'émettre un jugement sur sa performance pédagogique, à titre d'exemple, lors d'une demande de promotion : c'est un jugement exclusivement par les pairs (qui est ensuite transmis à la direction), sur la base de critères publiés. Chaque professeur peut donc effectuer un autodiagnostic et décider en fonction de quel(s) critère(s) il veut ou doit progresser. De même, la commission peut



fournir un retour aux candidats en leur indiquant les critères pour lesquels elle estime qu'ils devraient progresser.

Pour la petite histoire, on peut ajouter que la commission du secteur des Sciences et des Technologies a trouvé ce type de grille tellement utile qu'elle en a produit et qu'elle en utilise dorénavant deux autres: une pour la recherche et une pour les services.

Serait-il possible d'importer cette façon de faire au Québec, à l'ordre collégial?

em Si on reprend l'idée que le *bon prof*, c'est celui qui se cherche des problèmes, il faut absolument lui donner les moyens de le faire! Comme on me dit que les professeurs des collèges du Québec ne sont pas rémunérés au mérite, ils doivent trouver des compensations personnelles et professionnelles à s'améliorer. Voyons cela comme la nécessité de veiller à son propre développement professionnel: un professeur ne peut raisonnablement pas être le même entre le moment où il entre dans la profession et celui où il en sort. L'acquisition naturelle d'une expérience et d'une plus grande confiance en soi ne suffit pas. Il y a une grande satisfaction personnelle à devenir meilleur dans son métier – et à savoir pourquoi – au fur et à mesure du temps qui passe. Personnellement, je ne vois aucune raison de penser que les idées et les approches que je présente ne seraient pas applicables au Québec... mais n'est-ce pas plutôt à vous de me le dire? ◀

POUR EN SAVOIR PLUS

Les professeurs du réseau collégial qui voudraient procéder à une autoévaluation peuvent rencontrer un conseiller pédagogique de leur établissement ou bien s'adresser au Service du développement pédagogique de leur collège. Il existe fort probablement déjà des questionnaires d'évaluation de l'enseignement (ou des enseignements, ou des professeurs, selon l'appellation retenue par chacun des collèges). Quelques articles de *Pédagogie collégiale* ont aussi abordé ce thème, notamment :

DORÉ, A. «L'entrée dans la profession: des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, hiver 2007, p. 41-47 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Dore_20_2.pdf].

LEFEBVRE, A. «Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante», *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 4, été 2013, p. 23-27 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lefebvre-Vol_%252026-4_.pdf].

MÉNARD, F. «Le fantôme de l'évaluation de l'enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 1, octobre 1998, p. 5-7 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/menard_fabien_12_1.pdf].

centre de documentation collégiale

VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

www.cdc.qc.ca